

Serie Cuadernos de Psicología Reformada (4)

Avances en Estudios Psico-Afectivos
y Desarrollo Humano



Serie Cuadernos de Psicología Reformada (4)

Avances en estudios psico-afectivos
y desarrollo humano

AILED DANIELA MARENCO-ESCUEROS
COMPILADORA

BARRANQUILLA, COLOMBIA | **2020**



©Ediciones Corporación Universitaria Reformada.

Todos los derechos reservados. No se permite la reproducción total o parcial de este libro incluido el diseño de la cubierta, ni su inclusión en sistemas informáticos, ni su transmisión o reproducción por cualquier mecanismo o medio sin permiso previo del sello editorial.

300. Marengo-Escuderos, Ailed Daniela, 2020

JMH Avances en estudios psico-afectivos y desarrollo humano. [Organizado por] Marengo-Escuderos, Ailed Daniela (Comp.); Serie Cuadernos de Psicología Reformada N° 4. Barranquilla: Ediciones Corporación Universitaria Reformada, 2020.

132 p. 16 x 23 cm.

Incluye referencias bibliográficas.

ISBN: 978-958-56184-7-3

1. La escuela: un escenario creativo para la convivencia. 2. Prácticas parentales utilizadas por padres y/o cuidadores de niños y adolescentes de 10 a 14 años y su relación con las conductas prosociales y agresivas. 3. La experiencia de abandono infantil desde los dilemas existenciales. 4. La influencia del status socioeconómico en la regulación de emociones en adolescentes. 5. Relación entre experiencias de victimización y síntomas depresivos en adolescentes gestantes. 6. Análisis contextual del trabajo como componente de desarrollo personal y emocional en los empleados. 7. Desempeño profesional del promotor de salud: una alternativa pedagógica para su mejoramiento.

Compiladora:

©Ailed Daniela Marengo-Escuderos

Asistente Editorial

©Laura Isabel Rambal Rivaldo

Diagramación e impresión:

Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.S. – Xpress Kimpres
Bogotá, D.C.

CONTACTO

Dirección de Investigación e Innovación

Área de publicaciones y difusión del conocimiento

Carrera 38 N° 74-179.

Teléfono: (+57) (5) 3226100 Exts: 536-537

Barranquilla

Distrito Especial, Industrial y Portuario

Atlántico - Colombia

www.unireformada.edu.co

Impreso y hecho en Colombia

Printed and made in Colombia

Contenido

1. La escuela: un escenario creativo para la convivencia <i>Diana Tovar, Johana Gómez, Johana Vargas y Katherine Zúñiga</i>	10
2. Prácticas parentales utilizadas por padres y/o cuidadores de niños y adolescentes de 10 a 14 años y su relación con las conductas prosociales y agresivas <i>Kethy Pérez Correa, Johana Robles Tete y Marynela Flórez Suárez</i>	18
3. La experiencia de abandono infantil desde los dilemas existenciales <i>María Guerrero y Alberto De Castro</i>	36
4. La influencia del status socioeconómico en la regulación de emociones en adolescentes <i>Dayana Restrepo, Colette Sabatier, Jorge Palacio, Olga Hoyos y Mayilín Moreno</i>	54
5. Relación entre experiencias de victimización y síntomas depresivos en adolescentes gestantes <i>Yuly Suárez-Colorado, Martha Mendoza-Caballero e Iris Fuentes-Escalante</i>	79
6. Análisis contextual del trabajo como componente de desarrollo personal y emocional en los empleados <i>Kethy Pérez Correa, Lilibeth Pedraza Álvarez y Alejandro José Ortiz</i>	103
7. Desempeño profesional del promotor de salud: una alternativa pedagógica para su mejoramiento <i>Emilio Ariel Hernández Chang, Odalys De Le Caridad Pérez Viera y Amanda León Pérez</i>	118

Contenido Descriptivo

1. La Escuela: Un escenario creativo para la convivencia	
Sinopsis del capítulo	10
Introducción.....	10
Desarrollo.....	11
Conclusiones.....	16
Referencias.....	17
2. Prácticas parentales utilizadas por padres y/o cuidadores de niños y adolescentes de 10 a 14 años y su relación con las conductas prosociales y agresivas	
Sinopsis del capítulo.....	18
Introducción	19
Metodología.....	23
Procedimiento.....	23
Población y muestra	24
Análisis de la información.....	25
Resultados.....	26
Discusión.....	29
Conclusiones.....	32
Referencias.....	33
3. La experiencia de abandono infantil desde los dilemas existenciales	
Sinopsis del capítulo.....	36
Introducción	37
Metodología.....	42
Resultados y discusión.....	42
Conclusiones.....	48
Referencias.....	52
4. La influencia del estatus socioeconómico en la regulación de emociones en adolescentes	
Sinopsis del capítulo.....	54
El estatus socioeconómico en el desarrollo adolescente	55
El estatus socioeconómico en el contexto colombiano.....	57
La regulación de las emociones.....	59
Metodología.....	60
Procedimiento.....	64
Resultados.....	64
Discusión.....	72
Referencias.....	75

5. Relación entre experiencias de victimización y síntomas depresivos en adolescentes gestantes	
Sinopsis del capítulo.....	79
Introducción	80
Metodología.....	82
Resultados.....	84
Discusión.....	91
Referencias.....	96
6. Análisis contextual del trabajo como componente del desarrollo personal y emocional en los empleados	
Sinopsis del capítulo.....	103
Introducción.....	104
El trabajo como componente de desarrollo personal.....	105
La productividad laboral y el relacionamiento corporativo	106
Conclusiones generales	112
Referencias	114
7. Desempeño profesional del promotor de salud: una alternativa pedagógica para su mejoramiento	
Sinopsis del capítulo.....	118
Introducción	119
Alternativa pedagógica para el mejoramiento del desempeño profesional pedagógico.....	120
Sistema de modalidades de capacitación para el mejoramiento del desempeño pedagógico.....	122
Modalidades de capacitación del sistema.....	124
Estrategia de aplicación para potenciar el mejoramiento del DPP.....	127
Conclusiones.....	131
Referencias.....	132

Prólogo

La Serie de Cuadernos de Psicología Reformada se ha mostrado en los últimos años como un producto investigativo centrado en una gran variedad de temáticas que son de interés general para el campo de estudios de las ciencias sociales y humanas, con especial énfasis en los avances de la psicología en escenarios como el educativo, social, clínico y organizacional. Esta complicación marca la finalización de un compromiso institucional pensado para brindarle a la comunidad educativa a nivel regional, nacional e internacional una mirada actual de importantes referentes académicos que aportan a la discusión de los problemas contemporáneos en los que se ve envuelto el ser humano.

Precisamente en esta entrega se discuten a lo largo de siete capítulos, análisis del desempeño, problemas, experiencias, entre otros aspectos que pueden vivenciar niños y adultos dependiendo del contexto en el que interactúen, por eso la hemos llamado *Avances en estudios psico-afectivos y desarrollo humano*. El libro inicia con el desarrollo crítico que hacen las docentes Diana Tovar, Johana Gómez, Johana Varas y Katherine Zúñiga sobre la escuela como escenario que puede potenciar la creatividad y algunos valores fundamentales para *buscar caminos hacia la conquista* de una coexistencia asertiva, este capítulo nos permitirá observar al docente dentro del aula como un facilitador del verdadero sentido de la educación que entiende a los estudiantes como *seres humanos* y a la escuela como un escenario que hace posible la promoción de las relaciones de manera asertiva y positiva.

En segundo lugar, el siguiente capítulo expone resultados de investigación en torno a las prácticas parentales y su relación con las conductas prosociales y agresivas que pueden presentar los niños entre los 10 a 14 años. Kathy Pérez Correa, Doctora en Psicología concluye que es fundamental el desarrollo de programas que propicien o fomenten la conducta prosocial en los niños y niñas desde el hogar y la escuela, gracias a la identificación de aquellos estilos parentales que favorecen de mejor manera las conductas positivas, frente a las que podrían relacionarse con las conductas violentas.

Siguiendo la línea de los estudios en la infancia, encontraremos en el tercer capítulo una mirada cualitativa desde el enfoque fenomenológico que busca comprender la experiencia del sujeto desde las teorías de la psicología frente al abandono infantil, y sus consecuencias en la conformación de la estructura básica de la personalidad, la confianza y la relación del yo con el otro y el mundo. Gracias a los aportes realizados por el Doctor Alberto De Castro y la Magíster María Guerrero seremos testigos del acercamiento a cada uno de los dilemas existenciales que un sujeto experimenta producto de las vivencias

que a lo largo de su infancia y adolescencia marcaron la aparición de los sentimientos de soledad y vacío como puntos clave en su personalidad.

Luego de poder adentrarse a las potencialidades, oportunidades y problemas que se han investigado en la infancia, en el cuarto capítulo junto con los investigadores Dayan Restrepo, Colette Sabatier, Jorge Palacio, Olga Hoyos y Mayilín Moreno, nos adentramos a uno de los puntos de estudio en la adolescencia: la influencia del estatus socioeconómico en la regulación de las emociones. Aquí encontraremos una mirada interaccionista del desarrollo a través de la evaluación del uso de estrategias para manejar la tristeza, el miedo y la rabia, las posibles diferencias de acuerdo con el sexo, estrato socioeconómico y la posibilidad de influencia de la educación de los padres en el manejo de las emociones adolescentes.

Otra forma de estudio de las experiencias de los adolescentes se entrega en el quinto capítulo con los investigadores Yuly Suárez-Colorado, Martha Mendoza-Caballeros, Iris Fuentes-Escalante y Guillermo Ceballos-Ospino, pero esta vez desde la perspectiva clínica. En resumen, esta investigación nos muestra cómo las experiencias de victimización que viven las adolescentes gestantes se asocian a síntomas depresivos, lo que con el paso del tiempo y el cúmulo de violencia incrementa el riesgo a estar permanentemente expuestas a nuevas victimizaciones a lo largo de la vida y al desarrollo de psicopatologías tanto en las madres como en los hijos.

Las últimas contribuciones de esta entrega de la Serie de Cuadernos de Psicología Reformada, nos acerca a la comprensión del desarrollo humano en el contexto organizacional o del trabajo. El sexto capítulo titulado *Análisis contextual del trabajo como componente del desarrollo personal y emocional en los empleados* expone la importancia que tiene la realidad del sector laboral y su impacto en la aparición de conductas asociadoras y disociadoras que pueden presentarse como consecuencia de un inadecuado manejo de las emociones en el trabajo, la productividad laboral y el relacionamiento corporativo desde el punto de vista psicológico y sociológico. Finalmente, el séptimo y último capítulo presentado por Emilio Hernández Chang, Odalys Pérez Viera y Amanda León Pérez se presenta como una alternativa que desde la concepción sistémica brinda herramientas a partir de un diseño pedagógico, para el mejoramiento del desempeño del promotor de salud en las instituciones educativas. Este diseño propone un trabajo orientado a la proyección consciente del desarrollo de indicadores y componentes de las competencias que se encontrarán en el entorno laboral de los promotores de salud.


Desde la Corporación Universitaria Reformada esperamos que esta producción entorno a la mirada integradora de la investigación en ciencias sociales y humanas haya sido un aporte significativo para todos los interesados en la comprensión contemporánea de los avances se han construido en las dinámicas, retos, propuestas, interrogantes, intervenciones, programas, reflexiones y críticas sobre el desarrollo humano. Agradecemos a todos los profesionales que con sus contribuciones alimentaron cada una de las entregas y a los lectores que de manera concienzuda acompañaron la reflexión que nos ocupaba.

Mg. Ailed Daniela Marenco-Escuderos

Compiladora

Directora de Investigación e Innovación

Corporación Universitaria Reformada



**Avances en Estudios
Psico-afectivos y
Desarrollo Humano**

Capítulo 1

La Escuela: un escenario creativo para la convivencia



Diana Tovar Rúa (a)

Johana Gómez (a)

Johana Vargas (a)

Katherine Zúñiga(a)

Docentes básicas primaria, una Magister en Educación básica, Universidad de la Costa (D, Tovar) dos especialistas en administración de la informática educativa UDES (J, Vargas & K, Zúñiga), una estudiante de maestría en Ciencias de la educación SUE Caribe Universidad del Atlántico.

Sinopsis del capítulo

La condición social humana, discutida desde la filosofía griega antigua a partir de la postulación aristotélica del hombre como un animal social, ofreció la posibilidad inicial para la reflexión formal y antropológica sobre la naturaleza misma del ser humano como un ser individual y colectivo. Esta perspectiva nos permite hoy desde las diferentes ciencias humanas entender la condición social como un aspecto que determina de manera natural en el ser humano la disposición y la necesidad de convivir con los demás. En consecuencia, la reflexión sobre la con-vivencia juega un papel indispensable tanto en la vida cotidiana como en el ámbito educativo, desde donde es posible realizar valiosos aportes, siendo pertinente para el contexto actual que la reflexión pedagógica dirija su mirada hacia el análisis de la condición misma del ser humano, que podría entenderse desde la relación dialógica entre

Conceptos clave: convivencia, inclusión, habilidades sociales, educación artística y lúdica

Correspondencia:

Carrera 59 # 70-38 Apto 4E (Barranquilla, Atlántico, Colombia).

E-mail: d.tovar@unireformada.edu.co

Cómo citar este capítulo: Tovar, D., Gómez, J., Vargas, J., & Zúñiga, K. (2020). La escuela: un escenario creativo para la convivencia. En: A. D. Marengo-Escuderos. Avances en desarrollo psico-afectivo y desarrollo humano. (pp. 10-17). Barranquilla, Colombia: Ediciones CUR.

un yo y un nosotros, donde las inquietudes generadas desde la interacción de ambas categorías permitan buscar caminos hacia la conquista de una coexistencia asertiva, cooperativa y pacífica; y qué mejor estrategia que el arte en la escuela para orientar la creación de esos espacios que posibiliten la verdadera y sana convivencia. Así que uno de los grandes retos del educador de hoy es asumir el compromiso de humanizar al individuo y buscar las herramientas lúdicas que le permitan sensibilizar, expresar, crear alternativas de solución pacífica para una sana convivencia. Encontrando en las competencias artísticas un valioso recurso para la formación humanizante.

El educador, desde siempre, ha tenido la necesidad de cuestionarse sobre las condiciones del ser humano frente a la sociabilidad misma, esto permite el repensar el verdadero sentido de la práctica educativa. La escuela es uno de los principales espacios socializadores que debe asumir un papel transformador y formador de experiencias significativas, un medio de interacción donde sea posible de manera integral facilitar la formación y el desarrollo del ser.

En consecuencia, desde esta propuesta validamos el verdadero sentido de la educación reconociendo la escuela como un escenario que hace posible la promoción de relaciones humanas positivas donde se potencialicen las competencias artísticas, ciudadanas y comunicativas a partir de experiencias pedagógicas que las promuevan y donde la expresión artística se convierta en un medio para el desarrollo de estas.

La población beneficiaria de este proyecto son los estudiantes de la Institución Educativa Distrital Reuven Feuerstein, docentes y personal administrativo, pertenecientes a los estratos 1 y 2 de la sociedad de Barranquilla - Colombia, ubicados específicamente en los barrios: Ciudadela 20 de Julio, Carrizal, Conidec, 7 de abril, Los Girasoles, Buenos Aires, ambientes caracterizados por condiciones de alta vulnerabilidad y escasos recursos económicos. Estudiantes niños, niñas y jóvenes cuyas edades oscilan entre los 5 y 17 años, de los grados Transición a Undécimo, quienes representan la verdadera motivación para la implementación de proyectos que estén orientados a resignificar el espacio escolar y a dignificar el sentido de lo humano.

Desarrollo de la estrategia pedagógica

La presente experiencia significativa responde a una necesidad concreta en la institución educativa Reuven Feuerstein, la cual es, mejorar el ambiente escolar y promocionar la sana convivencia a partir del arte en consonancia con las políticas educativas emitidas por el Ministerio de Educación Nacional. Donde más allá de la

discusión sobre faltas y sanciones sea posible crear micro-espacios para reflexionar, innovar, expresarse y divertirse de manera positiva y dinámica. Esto permite vivenciar que es posible aprehender y desaprender otras formas de interactuar con el otro, donde a partir de recursos artísticos y comunicativos se promueva el análisis y la reflexión del propio contexto, inmerso en ambientes marcados por la violencia, la discriminación, la hostilidad y la precariedad de recursos económicos, para hacer posible la generación de un pensamiento crítico y la creación de nuevas expectativas e intereses humanizantes.

Esta propuesta pedagógica incluye diferentes ejes problemáticos tales como: ¿Cómo promover en la escuela la perspectiva de una ética mínima que relaciona los deberes y derechos?, ¿Cómo se construyen espacios donde el buen trato sea posible?, ¿Cuál es la mejor manera para la adaptación de ambientes participativos que propicien manifestaciones para la sana convivencia?, ¿Cómo la escuela se convierte en territorio de paz? ¿De qué manera la comunicación asertiva permite el desarrollo de mejores formas de interactuar? Atendiendo a las lecturas previas de Juan (2005) y Auberni (2007) quienes contextualizan las habilidades sociales y la convivencia pacífica en la escuela. Con estos interrogantes se teje la propuesta educativa para la sana convivencia donde el propio contexto sociocultural que hace parte de la idiosincrasia de la ciudad de Barranquilla posibilita el acceso a las manifestaciones de tipo artístico y cultural como estrategia lúdica para la formación integral y genere una visión de la escuela como espacio de participación, inclusión, diversidad y multiculturalidad.

Esto se confronta con el contexto institucional donde se afirma la aceptación cultural que valida las expresiones corporales agresivas, el consumo y tráfico de drogas, la proliferación del vandalismo, los enfrentamientos territoriales entre pandillas, el sicariato, el tráfico de armas, la vulneración de derechos, entre otros. Donde los jóvenes, niños y niñas están expuestos al abandono, en hogares disfuncionales en los cuales se encuentra como común denominador la ausencia de afecto, padres y madres presentes y ausentes a la vez. Seres que encuentran en la escuela un espacio catalizador donde expresar lo vivenciado y la mejor oportunidad para aprender a convivir de manera diferente, de forma muy parecida a como es esbozada en el texto de Cirera (2004), donde los conflictos son resueltos desde la organización del centro educativo y como proyectos formativos.

De este modo, es un gran desafío educativo, hacer que la convivencia se manifieste desde la coexistencia pacífica. Propiciando desde la lúdica una oportunidad de exteriorizar manifestaciones creativas, afectivas e intelectuales desde donde se promueva no la victimización del individuo, sino que se reconozca como protagonista y sujeto creador. Donde el juego, el arte y la comunicación se conviertan, en herramientas especiales para recobrar el verdadero sentido de una sana convivencia.

Siendo fieles al reconocimiento de que una de las experiencias más significativas en la vida del ser humano, presente desde las primeras etapas de su desarrollo es el juego, esta propuesta está sustentada desde la base de que es primordial la implementación de la lúdica como una herramienta fundamental en el contexto educativo. Desde esta perspectiva el juego determina gran parte del desarrollo cognitivo, cognoscitivo, emocional y sensomotriz del individuo, es a través de este que el niño interactúa, abstrae, imagina, construye, expresa y aprende lo que conoce sobre la realidad. En palabras de Pestalozzi, la escuela es una verdadera sociedad, en la cual el sentido de la responsabilidad y las normas de cooperación son suficientes para educar a los niños y el juego es un factor decisivo que enriquece el sentido de la responsabilidad y fortalece las normas de cooperación.

De esta manera, identificamos el juego como una estrategia para la sana convivencia y consideramos que el arte se convierte en un aliado importante en el proceso orientador, desde donde se permite a los individuos que interactúan en el escenario educativo: la reflexión del contexto, el desarrollo de competencias y el desarrollo de la creatividad necesarias para la formación personal.

Este proyecto se desarrolló en tres momentos: el primero de ellos estaba enfocado hacia la apropiación de cada una de las temáticas asignadas por grado, teniendo en cuenta las necesidades observadas y la pertinencia de los temas por grado. Estas temáticas constituyen los núcleos problemáticos más álgidos identificados en la comunidad escolar, los cuales fueron organizados y referenciados dentro de la propuesta de la siguiente manera: principios de convivencia... nuestros deberes y derechos (6°); maltrato infantil...el buen trato es fundamental (7°); yo y los otros en la escuela: la convivencia escolar (8°); con la solución pacífica de conflicto hablamos de paz (9°); la comunicación asertiva como estrategia en la escuela (10°); el Bullying o matoneo una amenaza (11°).

El segundo momento corresponde a la materialización de las temáticas dadas, en donde la autonomía y la creatividad artística de cada uno de los equipos jugó un papel importante. Cada una de las temáticas fueron trabajadas a partir del trabajo cooperativo, orientadas desde la vocación y la expresión artística de muchos jóvenes, niños y niñas, docentes, padres y madres de familia quienes hicieron posible la transformación del espacio educativo en un lugar donde la reflexión sobre el convivir cobra sentido para la existencia humana.

Experiencias donde fue posible desde el trabajo en el aula expresarse, dialogar, crear, compartir, acordar sin lugar a duda convierten este tipo de propuestas en un material valioso para la reflexión de nuestra condición humanizante, y la búsqueda

del sentido práctico al hablar de humanidad. Obras de teatro, pinturas, construcción colectiva de murales, jornadas de socialización comunitaria, exposiciones lúdicas, jornadas artísticas, enfocadas a reconocer la escuela como un espacio de formación integral.

Todas y cada una de las actividades que se desarrollaron durante el proceso cobran un sentido especial, algunas de estas fueron propuestas orientadas de forma autónoma por los diferentes grupos para el desarrollo de las temáticas y otras orientadas específicamente dentro del proyecto, tales como: *pintu-humanicemos la escuela*; *comunica-arte: humanízate*; *carnavalorando la tradición*; *cuenta tu cuento* entre otras, que validaron la importancia y el impacto de este tipo de proyectos sobre la comunidad educativa.

Todas estas experiencias dieron paso a un tercer momento que nos permitió evaluar los aspectos referidos a la consecución de resultados, condiciones de la implementación, inconvenientes surgidos y además visionar las posibilidades en la continuidad y retroalimentación de la propuesta:

Carnavalorando la tradición. Es una actividad que se ha venido realizando año tras año en la escuela. Se desarrolla conjuntamente durante los Carnavales de Barranquilla celebración que fue reconocida por la UNESCO como Patrimonio oral e inmaterial de la humanidad, para infundir en nuestros estudiantes el amor a la cultura y una “recocha” de valores para los hacedores y asistentes de esta fiesta. Durante esta semana es asignado a cada grado un valor y una danza o personaje autóctono del carnaval, este es expuesto a la comunidad durante actos cívicos y carteleras que son presentadas en diferentes espacios de la escuela, en conjunto con un trabajo interdisciplinario desde donde se exaltan valores convivenciales expresados desde la cultura y la tradición. El objetivo principal es promover en las aulas valores como la solidaridad, el respeto, la responsabilidad, la amistad, la alegría, entre otros, para dar muestras del buen trato y así mismo promover los derechos y deberes de niños, niñas y/o adolescentes desde la escuela cumpliendo con nuestra labor formativa.

Comunica-arte. Fue el espacio dedicado a la lectura. Para nadie es un secreto la apatía de algunos niños y jóvenes al momento de involucrarse en el proceso lector-escritor. Por esta razón se realizó la selección de cuentos, fábulas, frases reflexivas logrando desarrollar cada uno de los temas asignados por grados. Lecturas que le permitieron a los estudiantes realizar reflexiones, análisis y debates en el aula en torno a la problemática a tratar; para después, y guiados por su tutor, la presentaron a toda la comunidad educativa. Fue aquí, en esta etapa donde los jóvenes utilizando

todo su potencial creativo, se valieron de obras de teatro, carteleras, pendones, videos, canciones, murales, para transmitir un mensaje encaminado a fomentar valores, y crear de esta manera espacios que involucren la reflexión colectiva y la introspectiva; se trató de establecer que, para cambiar el entorno social, se debe primero cambiar desde adentro, cambiar la manera de actuar frente al contexto. Fueron muchos los objetivos logrados, claro está no se puede negar que estos objetivos se lograron más en algunos estudiantes que en otros, por ello se hace necesario la continuidad de esta propuesta, para fortalecer algunas competencias comunicativas mientras se fortalece el verdadero sentido de la condición humanizante.

Humanizarte. Fue un espacio donde se unieron la creatividad, la lúdica y el arte. A través de esta actividad fue posible partir del análisis de que el juego es el principal escenario donde los estudiantes aprenden, interactúan y se expresan. Esta actividad tenía como principal objetivo generar una reflexión sobre la necesidad de transformar algunos juegos que según el análisis diagnóstico validan comportamientos violentos y lenguajes agresivos. Esta actividad se realizó con los estudiantes de 11° quienes transformaron y propusieron juegos distintos que aportaran al mejoramiento de la convivencia. De esta manera se realizaron jornadas lúdicas con saltos de cuerdas donde los cantos y rondas reforzaran el sentido de la vida digna, peregrinas que recordaran la importancia de la paz, juego de dominó con valores, entre otros. Esta experiencia enriqueció profundamente la implementación de la propuesta y favoreció la reflexión sobre la dinámica en la que los estudiantes interactúan.

Pintu-humanicemos la escuela. Fue el nombre asignado a la última actividad del proyecto, llevada a cabo finalizando el cuarto periodo escolar, al aire libre. En la actividad participaron estudiantes de primero a once grados, donde valiéndose de la pintura se le permitió expresar sus ideas, pensamientos y sentimientos con relación a los diferentes ejes temáticos planteados en el proyecto. Uno de los primeros objetivos fue el de lograr que los estudiantes se unieran por grados para seleccionar a los representantes de cada curso, el otro y más importante fue la oportunidad de plasmar en sus trabajos su manera de ver su entorno, sus problemas y darle una posible solución a las situaciones que les impiden la sana convivencia, tanto escolar como social. Para esta actividad se dotó a los estudiantes de las herramientas mínimas necesarias para sus creaciones y este aspecto fue el más significativo, el que nuestros estudiantes cumplieran con una tarea asignada, a sabiendas que en muchos de los casos se desconocían técnicas artísticas; pero dicha situación no afectó el proceso, por el contrario, se convirtió en un reto para ellos. Ratificamos en este espacio creativo que, Solo a través de los sentimientos se considera que el aprendizaje es significativo.

Conclusiones

Cada uno de los objetivos de esta propuesta, visiona en la escuela un lugar donde el educador dinamice la búsqueda de estrategias que permitan hacer posible la verdadera interdisciplinariedad. Donde, desde la divergencia de saberes sea posible la unificación de criterios en un mismo objetivo: el acercarnos al reconocimiento de nuestra humanidad. Un enfoque humanístico que oriente los fundamentos teóricos y prácticos donde el lenguaje, la filosofía y el arte comulguen de tal manera que sea posible direccionar el sentido práctico de las competencias ciudadanas, en otras palabras, las humanidades al servicio de la humanización por ello, podemos concluir lo siguiente:

Se detectaron y resolvieron situaciones que influían negativamente en el diario vivir de los y las estudiantes, y por ende afectaban la sana convivencia en su entorno social. Ante esto como una experiencia significativa se defendieron y promovieron sus derechos a la vez que su preocupación por cumplir sus deberes, donde cualquier espacio educativo se podría convertir en una excusa para promover la sana convivencia y de manera acertada retomar la escuela como un verdadero territorio de paz, colocando el diálogo como primera opción en la solución de conflictos, esto se realizó a través de afiches, carteles, expresiones artísticas, cuentos, direccionados por docentes y grupos de grados superiores.

Por otro lado, la expresión artística permitió aflorar en los estudiantes la preocupación por querervivir en un mejor país, liberando en ellos sentimientos, tensiones y ansiedades, haciendo uso de su imaginación y capacidad creativa para permitirse a sí mismo la visión un mundo más humanamente posible, donde el estudiante logre convertirse en verdadero protagonista de su propia existencia.

Por su parte la Educación Artística y Cultural facilitó el desarrollo de la creatividad, la expresión de sentimientos y conocimientos que se materializaron a partir de la reconstrucción de vivencias proyectadas hacia la visualización de nuevas expectativas de vida. Cada una de las experiencias significativas lograron fortalecer el quehacer pedagógico ejercitando la fluidez en el discurso oral y la expresión corporal, es decir, el arte se convierte en la gran fuente dinamizadora de una didáctica educativa coherente con el contexto. El aporte más significativo fue mejoramiento de la convivencia en la escuela, la inclusión de las actividades propias de nuestro folclor para la expresión de trabajos cooperativos y la creación de espacios comunitarios en la escuela enfocados a la sana convivencia, el análisis del contexto escolar, local y nacional favoreció la promoción del pensamiento crítico.

Referencias

- Auberni, S. (2007). *Convivir en paz: la metodología apreciativa. Aproximación a una herramienta para la transformación creativa de la convivencia en centros educativos*. Madrid: Desclee de Brouwer, S.A.
- Díaz-Aguado, M.J. (2006). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Congreso de la República de Colombia (2013). Ley 1620 de 15 de marzo del 2013, “por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar”. Recuperado de: <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1685356>
- Ministerio de Educación Nacional (2003). Serie Guía No 6, Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, formar para la ciudadanía si es posible, Bogotá: IPSA
- Ministerio de Educación Nacional (2003). *Política educativa para la formación escolar en la convivencia*. Recuperado de: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-90103_archivo_pdf.pdf (12-01-2015).
- Ministerio de Educación Nacional (2015). *Ruta de atención integral para la convivencia escolar*. Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-322486_archivo_pdf_ruta.pdf
- Vaello, J. (2005). *Las habilidades sociales en el aula*. Madrid: Santillana.
- Viñas, J. (2004). *Conflictos en los centros educativos. Cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Madrid: Colección: Acción Directiva (Grao)

Capítulo 2

Prácticas parentales utilizadas por padres y/o cuidadores de niños y adolescentes de 10 a 14 años y su relación con las conductas prosociales y agresivas



Kethy Pérez Correa (a)

Johana Robles Tete (b)

Marynela Flórez Suárez (c)

a) Ph.D. en Psicología con Orientación en Neurociencia Cognitiva Aplicada. Docente Investigadora de la Universidad Cooperativa de Colombia – Sede Santa Marta, Colombia.

b) Psicóloga egresada de la Universidad del Magdalena, Magíster en Desarrollo Integral de l Niño y del Adolescente de la Universidad Cooperativa de Colombia.

c) Trabajador Social egresada de la Universidad Metropolitana de Barranquilla, Especialista en formulación y evaluación en proyectos de inversión pública y privada de la Universidad del Magdalena, Magíster en Desarrollo Integral en Niños y Adolescentes de la Universidad Cooperativa de Colombia.

Resumen

La investigación tiene como objetivo establecer la relación entre las prácticas parentales y las conductas prosociales y agresivas en niños y adolescentes de dos instituciones públicas del municipio de Ciénaga, Magdalena.

Conceptos clave: estilos de crianza, agresividad, prosocialidad.

Correspondencia:

Carrera 21e # 29i-24 Casa 13 (Santa Marta, Magdalena, Colombia)

E-mail: Kethy.perez@ucc.edu.co

Cómo citar este capítulo: Pérez, K., Robles, J., & Flórez, M. (2020). Prácticas parentales utilizadas por padres y/o cuidadores de niños y adolescentes de 10 a 14 años y su relación con las conductas prosociales y agresivas. En: A. D. Marengo-Escuderos. Avances en estudios psico-afectivos y desarrollo humano (pp. 18-35). Barranquilla, Colombia: Ediciones CUR.

Utilizó una muestra de 363 estudiantes, pertenecientes a los cursos 5° de primaria y 6° de bachillerato, en edades de 10 a 14 años para la aplicación de los siguientes instrumentos: Ficha de caracterización sociodemográfica, el CESC (Conducta y Experiencias Sociales en Clase) y el Parental PracticeScale. En términos de resultados se evidencia que el 25.6 % presentan conductas agresivas mientras que el 14.1 % demostraron ser prosociales, siendo el estilo de crianza autoritativo el que más favorece esta conducta prosocial y el estilo de crianza negligente el que menos la genera. Por otra parte, no se encontró relación entre las prácticas de crianza con la conducta violenta. A manera de conclusión, se recomienda desarrollar programas que propicien o fomenten la conducta prosocial en los niños y niñas desde el hogar y la escuela.

Introducción

El presente capítulo se desprende de una investigación que abordó aspectos tanto positivos como negativos del comportamiento humano, buscando establecer la relación entre los estilos de crianzas con las conductas prosociales y agresivas en niños y adolescentes de 10 a 14 años. Por ello, se hace indispensable comprender a la familia como un eje de desarrollo social (Álvarez, 2008; Gómez & Guardiola, 2014), en donde se configuran conocimientos, saberes, culturas e ideologías que constituyen a la persona como un ser social.

La Organización de Naciones Unidas (ONU, 2016) declara que la familia es el grupo fundamental de la sociedad y el escenario para el crecimiento social de los infantes, ya que es en la familia donde se les imparten normas, valores y principios que les permiten desarrollarse de manera integral como futuros adultos inherentes en una sociedad planteando las diferencias en la composición de la misma, dejando un espacio abierto a todas aquellas familias que están constituidas, pero que necesariamente no son un padre y una madre únicamente (Vasallo, 2015).

De igual forma, la familia permite el crecimiento integral del individuo y compartir con otras personas, los valores, tradiciones, normas y creencias, que resultan necesarios para su crecimiento en la sociedad (Oliva & Villa, 2014; Castillo-Santis, Carpintero-Montalve, Sibaja-Morales & Romero-Acosta, 2015). De este mismo núcleo surgen los primeros sistemas de control a los que se enfrentan los individuos, los cuales son denominados control parental y que se define según Betancourt y Andrade (2011) como el conjunto de reglas y restricciones que los padres imponen a los hijos, así como la vigilancia de sus actuaciones.

Es así, como Baumrin (1966) describe por primera vez tres prototipos comunes de control parental: permisivo, autoritativo y autoritario. Sin embargo, a lo largo de sus investigaciones aparece un estilo de crianza más, al cual denominó negligente, cada una con sus propias implicaciones para los resultados psicológicos y conductuales en niños y adolescentes. Los padres que practican un estilo de crianza autoritativo generalmente son cálidos con un alto nivel de control positivo / asertivo; sin embargo, aquellos padres autoritarios tienen baja calidez y altos niveles de control punitivo; así mismo, los padres permisivos son cálidos, pero con poco intento de control; y por último los padres negligentes tienen poco calor de hogar y ejercen un bajo control (Baumrin, 1966).

Por ende, cada uno de estos estilos parentales promueven ciertos tipos de comportamientos en los niños y adolescentes formándoles de alguna manera para que enfrenten las necesidades del entorno en las que se desenvuelven (Betancourt & Andrade, 2011), lo que se convierte en un pilar de investigación del presente estudio ya que se estableció la relación entre estos estilos de crianza y los comportamientos prosociales y agresivos de niños y adolescentes en edades de 10 a 14 años pertenecientes a dos instituciones educativas públicas del municipio de Ciénaga Magdalena.

Por lo anterior, resulta muy importante abordar a la familia, como núcleo fundamental donde se originan muchas conductas del ser humano (Winnicott, 2012); teniendo en cuenta el postulado teórico de Bandura y Walters (1963), del aprendizaje social, el cual fundamentó la investigación, planteando que toda conducta humana se aprende por observación mediante modelado, teniendo en cuenta que si el ser humano en su proceso de aprendizaje fuera de tipo directo, por ensayo y error se vería expuesto a situaciones adversas por los errores cometidos durante su aprendizaje. Sin embargo, el experimento de estos autores del “muñeco bobo” analizaba concretamente la conducta agresiva, lo que deja espacio para determinar si las conductas positivas se aprenden de la misma forma, generando el interés de la investigación, ya que la violencia y los aspectos negativos han sido los más estudiados desde la psicología y se requiere también abordar elementos positivos en las conductas humanas (Seligman, 2003).

La conducta violenta se manifiesta como algo cotidiano, e inclusive, como algo natural en la sociedad actual. En el informe mundial sobre violencia y salud, la Organización Mundial de Salud (OMS, 2002), plantea que cerca de 1.6 millones de vidas perdidas cada año por causa de la violencia y otro sin número más afectadas por diferentes tipos de violencia como la colectiva, autoinflingida e interpersonal, ésta última nace con la interacción con el otro y que inclusive ingresa a los núcleos familiares. En el contexto nacional 6 de cada 10 homicidios ocurren por este tipo de violencias, el panorama es preocupante y no difiere de lo vivido a nivel mundial, ya que, casi 81.500 personas en el 2016 fueron notificadas por el Instituto de Medicina Legal como víctimas de lesiones personales siendo agredidos en medio de riñas.

Estos indicadores, tanto del Instituto de Medicina Legal como la Organización mundial de las Naciones Unidas, evidencian a nivel nacional y mundial la violencia como una de las principales causas de muerte en la población juvenil y que sin duda alguna representa un problema mundial que amerita ser intervenido, aunque este tipo de manifestaciones agresivas son las que podemos ver en todos los escenarios, resulta sumamente preocupante aquella que se da dentro del seno familiar.

En el municipio de Ciénaga Magdalena se presentaron 354 casos de violencia en el 2017, en donde 171 de estos corresponde a violencia intrafamiliar, y 74 de ellos fueron hacia menores de edad, por su parte se notificaron 109 casos de abuso sexual, en donde el principal agresor convive con la víctima y 76 de estos casos de abusos fueron en niñas entre los (5) a los (14) años, además 218 casos fueron reportados como violencia física. Cabe destacar que estos casos son aquellos que fueron notificados en alguna unidad primaria generadora de datos del municipio, es decir, alguna IPS o centro de urgencias en donde consultaron los casos difíciles de manejar en casa y con lesiones evidentes, lo que significa que estos datos no llegarían a ser nada significativo en comparación aquellos casos que no son reportados o que se entienden como una conducta natural y que hace parte de las relaciones interpersonales (Sivigila, 2017).

Colombia, a lo largo de la historia ha tenido una búsqueda incansable de la paz, la cual requiere de mucha enseñanza y aprendizaje de un nuevo modelo de comportamiento social, el cual indique cómo hacerlo bien o cómo se convive de manera pacífica; todo esto no será aprendido siempre y cuando se inicie con su enseñanza a nuestros niños y jóvenes, siendo éste un comportamiento opuesto a la violencia que tanto ha afectado a la sociedad colombiana y denominado por algunos autores como conducta prosocial, (Ferrel, Ferrel & Yañez, 2015).

Se requiere entonces, intervenir desde el núcleo básico de la sociedad iniciando la construcción y promoción de conductas prosociales en niños y niñas, donde la familia es el eje determinante para construir las bases sólidas que se requieren para la conducta prosocial, en este sentido promoverlas se convierte en una herramienta para la prevención de factores de riesgos, especialmente en aquellas familias que por sus estilos de crianzas influyen negativamente en el desarrollo psicoafectivo.

Sin embargo, desde el modelo conductual, que es el que orienta la investigación, se ha estudiado la agresión como un fenómeno que es aprendido a través de los modelos (Carrasco & González, 2006). Así mismo, según Muñoz (2000) lo habían planteado Bandura, Berkowitz, y Eron, introduciendo modelos de aprendizaje basados en la reciente Psicología Cognitiva.

En concordancia con lo anterior, se sostiene que los ambientes en que los niños y adolescentes interactúan pueden desarrollar comportamientos agresivos o prosociales, este último se enmarca en la psicología positiva orientada hacia aquellas conductas propias que benefician a los demás, ya que propende por una convivencia pacífica y agradable como lo describe Eisenberg y Fabes (1998), quienes consideran que es la conducta que se realiza de manera voluntaria teniendo como finalidad el beneficiar a otros. Así mismo, Hoffman (2000) define la prosocialidad como la respuesta afectuosa más conveniente con la situación de otra persona que con la propia, es decir, la capacidad de ponerse en el lugar del otro (empatía). Por su parte, Romersi, Martínez-Fernández y Roche (2011), definen la conducta prosocial como aquellas conductas voluntarias que se brindan sin perseguir un beneficio propio, por lo tanto, no solo se centran en actitudes que se expresan a través de las relaciones sociales (Collell & Escudé, 2006).

De acuerdo con lo anterior, los estilos de crianzas establecidos en la niñez y la adolescencia presentan relación con las conductas prosociales, debido a que estas prácticas ayudan a fomentar valores y normas que permiten llevar a un niño a ser considerado en un futuro un adulto socialmente integral (Grusec & Goodnow, 1994; Grusec, Goodnow & Kuczynski, 2000; Hoffman, 1990; Romersi, Martínez & Roche, 2011; Castillo, Sibaja, Carpintero & Romero, 2015). Por consiguiente, el hogar es un espacio que propicia conductas prosociales, ya que los niños a quienes se les enseña conducta prosocial y a su vez la multiplican con otros niños, muestran más habilidades prosociales en diferentes situaciones (Rodríguez, 2007).

Visto desde esta perspectiva, la psicología positiva procura ir más allá de la prevención, puesto que también estaría en función de la enfermedad, este tipo de posturas, proponen un estudio de las emociones conocidas como la felicidad, creatividad, curiosidad, apertura mental, amor por el saber, entre otros, para generar estrategias de intervención en infantes (Peterson & Seligman, 2006).

En la infancia se dan las bases para el proceso de aprendizaje social del desarrollo emocional de niños y adolescentes, es por ello que en la familia y la escuela se establecen los factores protectores y de riesgo que refuerzan o no su comportamiento en un escenario de interacción, sin embargo, múltiples investigaciones indican que la conducta prosocial en el adolescente es esencial en la relación con sus iguales ya que tiende a presentar una empatía hacia los demás por ende, este comportamiento lo lleva a generar sentimientos de satisfacciones personales al poder ayudar a otros sin recibir nada a cambio (Calvo, González & Martorell, 2001). Por ello, el adolescente debe desarrollar una serie de competencias sociales, que se refieren, a las actitudes, habilidades y estrategias socio-cognitivas con las que el sujeto cuenta en la interacción social, incluyendo en estas

habilidades sociales, autocontrol, autoeficacia, autorregulación, empatía, reforzamiento social y estrategias cognitivas consecuentes de las dinámicas y prácticas parentales experimentadas (Den Bak & Krasnor, Trianes, Muñoz & Jiménez, como se citó en Redondo, Rueda & Amado 2013).

Por ello, la familia como parte elemental e imprescindible en la educación de los niños y adolescentes dentro de la sociedad, se convierte en actor fundamental por medio de sus pautas de crianzas, ya que desde este núcleo se gestan las bases más importantes de un ser humano, sin embargo, no se ha encontrado mucho sobre este tema. De igual forma, no se ha definido si la edad más propicia para enseñar la conducta pacífica prosocial es en la infancia o en la adolescencia, pues en ambas etapas se manifiesta de manera evidente y generalizada la conducta social (agresiva o prosocial), en la escuela, el hogar y la sociedad.

Por ello, es importante promover conductas prosociales en niños y adolescentes, que identifique prácticas parentales utilizadas por los padres, que permitan ser replicadas y aquellas prácticas usadas en niños agresivos que deban ser disminuidas, o en el mejor de los casos, eliminadas, con el objetivo de fomentar y multiplicar todo aquello que contribuyan a una convivencia sana y pacífica en el colectivo social, generando un gran aporte de la comunidad científica a la construcción de una sociedad más pacífica.

Por tanto, en el abordaje de ésta investigación emergen los siguientes cuestionamientos ¿Cuál es la relación entre las prácticas parentales, la conducta prosocial y la conducta agresiva en niños y adolescentes de 10 a 14 años pertenecientes a dos Instituciones Educativas públicas del municipio de Ciénaga departamento del Magdalena, Colombia? Se toma este contexto geográfico porque permite, a manera de caso focal, acercarse a las realidades sociales de las familias y sus consecuencias en las conductas de los niños y adolescentes.

También han surgido otras inquietudes que pueden aflorar en el desarrollo de la investigación, como: ¿Cuáles son las diferentes prácticas parentales usadas por los padres?, ¿Cómo son las prácticas parentales utilizadas por los padres de 10 a 14 años que demuestran conductas prosociales y agresivas? Todos estos interrogantes, orientaron el curso de la presente investigación, que busca contribuir a la construcción de una sociedad menos agresiva y con mayor convicción prosocial.

Metodología

El proyecto se encuentra diseñado desde un paradigma positivista, así mismo, el tipo de estudio es correlacional. El diseño utilizado para el desarrollo de la investigación fue de tipo transaccional, con un muestreo de tipo intencional no probabilístico, llevándose a cabo en un momento único del tiempo, es decir, en una sola medición.

Procedimiento

Inicialmente fue elaborado el estado de arte con las teorías que sustentaron la investigación, esto permitió definir los encuadres metodológicos, así como los instrumentos a aplicar desde la definición de variables. Se continuó con el trabajo de campo, donde el consentimiento informado fue firmado por los padres de los niños que fueron seleccionados en la muestra teniendo en cuenta los criterios de exclusión. Posteriormente, se realizó la recolección de información en los instrumentos establecidos para la investigación, la cual se efectuó de manera presencial e individual con cada niño y adolescente recolectando de esta forma la información necesaria para el análisis de la información. Este análisis se realizó con herramientas estadísticas y permitió la generación de análisis de los resultados, así como la elaboración de informes de resultados.

Población y muestra

La población con la cual se trabajó fueron 344 niños y adolescentes de 10 a 14 años pertenecientes a los grados 5º y 6º de dos Instituciones Educativas Públicas del Municipio de Ciénaga Magdalena, las instituciones públicas son la Institución Educativa Enoc Mendoza y la Institución Educativa Darío Torregrosa Pérez, son entidades ubicados en la zona urbana del municipio y ambas cuentan con los niveles de educación preescolar, media, primaria y secundaria.

La muestra se escogió intencionalmente fue de 336 estudiantes puesto que participaron en el proceso de medición y evaluación todos aquellos niños y adolescentes de 10 a 14 años que cursen quinto grado de primaria y sexto grado de bachillerato en las dos (2) Instituciones Educativas Públicas del Municipio de Ciénaga, Magdalena (Colombia), para lo se establecieron unos criterios de inclusión como: niños de 10 a 14 años que se encuentren en los grados 5º y 6º pertenecientes a dos (2) Instituciones Educativas Públicas del Municipio de Ciénaga Magdalena, que no tengan

alguna enfermedad cognitiva que le impida entender los instrumentos de medición y que deseen participar mediante la firma del consentimiento informado de su padre de familia o acudiente.

Como criterios de exclusión: Niños con alguna discapacidad cognitiva, con dificultades para leer o escribir, aquellos niños menores de 10 o mayores de 14 años, de este último encontramos 5 casos los cuales no participaron en la muestra, también fueron excluidos aquellos niños cuyos padres y/o cuidadores no quisieron que sus hijos participaran absteniéndose de firmar consentimiento informado, de esto se dieron 3 casos.

Instrumentos

Ficha de caracterización sociodemográfica. Elaborada por las autoras con el objetivo de tomar datos que permitan caracterizar a las familias desde su contexto socioeconómico, nivel educativo de los padres, sexo, edad de nacimiento y quien permanece mayor tiempo con los niños.

El cuestionario de Collell & Escudé (2006) CESC (Conducta y Experiencias Sociales en Clase). El cual mostró aquellos alumnos en situación de riesgo para conductas agresivas, victimización y conductas prosociales, que para el efecto de la presente investigación solo se asumieron las variables de conductas agresivas y prosocialidad. Subtests y factores: consta de 9 ítems agrupados en 3 factores: Agresión Física 4 ítems: 1 física (dar golpes o empujones), 1 verbal (insultar a los demás) y 2 relacional (no dejar participar a los demás).

Victimización 3 ítems: física (recibir golpes o empujones), verbal (recibir insultos) y exclusión social (no lo dejan participar).

Prosocialidad 2 ítems: Ayudar a los demás y animar a los demás.

El cuestionario incluye 2 ítems para valorar el estatus social y un último ítem de gratificación que no se evalúa. Para un total de 11 ítems con una fiabilidad: información psicométrica: proporcionada por factores. Consistencia interna: alfa de Cronbach de .82 a .88.

Parental Practice Scale de Lempers, Clark-Lempers, & Simons (1989). Es una escala que es contestada por los niños y adolescentes, tipo Likert de cinco puntos que va desde 1 (nunca) a 5 (muy a menudo), con un Alpha de Cronbach de .89 que contiene 27 ítems agrupados en cuatro dimensiones: autoritativo, autoritario, negligente y permisivo.

Análisis de la información

Para llevar a cabo esta investigación, se efectuó la tabulación de los resultados en Microsoft Excel, posteriormente se hizo necesario el uso del Paquete Estadístico Para las Ciencias Sociales SPSS Statistics, en el cual se hizo una correlación entre las variables de estudio. Para el análisis de los resultados de este estudio se utilizaron tablas de frecuencia, medidas de tendencia central como la media y desviación estándar, del mismo modo se utilizó el coeficiente de correlación de PEARSON, la cual es una medida paramétrica estadística.

Resultados

En el presente estudio se encontró que, de la muestra tomada de 363 estudiantes pertenecientes a dos instituciones educativas públicas del municipio de Ciénaga Magdalena, el 51 % son niñas con (185 participantes) y 49 % son niños con (178 participantes). Entre las edades de 10 a 14 años.

De acuerdo con el modelo de clasificación social Hollingshead y Redlich (1958) el nivel socioeconómico que presentaron los estudiantes es medio bajo con un 54.4 % con 196 estudiantes tal y como se observa en la tabla 1.

Tabla 1. Datos demográficos de la población

Variables		n	%
Sexo	Niña	185	51
	Niño	178	49
Estatus socio económico	Medio-alto	14	4
	Medio	79	22
	Medio-bajo	196	54
	Total	363	100

Fuente: Elaboración Propia.

De igual forma se encontró que la situación de salud de los niños y adolescentes es buena de acuerdo a su percepción con un 82.1 %, así mismo, es la madre quien establece las normas en el hogar con un 49.7 %, por lo tanto los jóvenes que permanecen mayor tiempo con ella es un 54.4 %, por su parte en un 94.8 % afirma compartir tiempo en familia, aunque el lugar en el que comparten sea en su mayoría el hogar, es decir, son

pocos que pasan tiempo de familia en paseos o lugares de esparcimientos, por ende un 79.8 % manifiesta tener una buena relación familiar, disfrutando más la compañía de la madre con un 54.4 %, por el contrario a esto, disfrutan menos la compañía con el padre con un 46.7 % y en consecuencia, es con él con quien pasan menos tiempo con un 49.7 %, esto es probable a que la gran mayoría de los hogares es el padre quien suministra económicamente los gastos y por ende se ausenta más del hogar, o su núcleo familiar se encuentre separado y convivan con padrastros o madrastras.

Por otra parte, el 72.7 % cuenta con vivienda propia y el 88.2 % viven en casas construidas con materiales como ladrillos o bloques, y el 40.4 % cuenta con servicios públicos como agua, luz, gas, internet y acueducto, lo que permitió de acuerdo con la clasificación socioeconómica Hollingshead & Redlich (1958) determinar que en el nivel en el que se encuentra esta población es medio bajo.

Se puede observar que, en la muestra se encontró un 25.6 % de niños y adolescentes con conductas agresivas (92 estudiantes) y con un 14.1 % de estudiantes demostraron ser prosociales (51 estudiantes). Por lo tanto, si existen este tipo de comportamientos en los niños, siendo la agresividad quien hace más presencia en el contexto escolar. Véase tabla 2.

Tabla 2. Conductas prosociales y agresivas

Tipo de conducta	n	%
Agresividad (presente)	92	25
Prosocialidad (presente)	51	14

Fuente: Elaboración Propia

Prácticas parentales utilizadas: De acuerdo con los resultados obtenidos, el estilo de crianza Autoritativo fue el que más se relacionó con comportamientos prosociales con un 66.2 % del total de la muestra, lo que significa generalmente son cálidos con un alto nivel de control positivo/asertivo, es decir, actúan de manera racional, el padre o la madre anima a dar y recibir verbalmente, comparte con el niño razonamiento detrás de su norma y solicita sus objeciones cuando se niega a cumplir. Ver tabla 3.

Tabla 3. Prácticas parentales

Tipo de práctica parental	Prosocial		Agresivo		Ambos	
	n	%	n	%	n	%
Autoritativo	49	33.8	19	57.6	7	38.9
Autoritario	9	12.2	3	9.1	3	16.7
Permisivo	6	8.1	2	6.1	1	5.6
Negligente	28	37.8	6	18.2	5	27.8

Fuente: Elaboración Propia

Correlaciones entre estilos de crianza vs. Prosocialidad y agresividad. Al observar la tabla 4, se encuentra una correlación directa, negativa y significativa entre negligencia y prosocialidad (Pearson= - 0.108; sig.= 0.04) al nivel de significancia de 0.05 (dos colas), nos indica que el estilo de crianza negligente desfavorece la prosocialidad, a mayor negligencia menor la prosocialidad. En la correlación de Pearson se compararon los niños y adolescentes con prosocialidad ausente y con prosocialidad presente y estos últimos tienen significativamente menos tendencia a haber recibido el estilo de crianza negligente en comparación con los que tienen prosocialidad ausente.

Tabla 4. Correlación entre los estilos parentales y las conductas prosociales y agresivas

		Prosocialidad	Agresividad
Negligente	Correlación de Pearson	-	.020
	Sig.	.108*	-
		.040	.707
		362	359
Permisivo	Correlación de Pearson	-	-.027
	Sig.	.042	-
		.424	.612
		362	359

Autoritativo	Correlación de Pearson Sig.	.127*	-.011
		-	
		.015	.840
		362	359
Autoritario	Correlación de Pearson Sig.	.025	.059
		-	-
		.640	.265
		362	369

Fuente: elaboración propia

** . La correlación es significativa al nivel de 0.01 (2 colas)

* . La Correlación es significativa al nivel de 0.05 (2 colas).

Igualmente, se halla una correlación directa, positiva y significativa entre el estilo autoritativo y la prosocialidad ($p=0.127$; sig. 0.015) al nivel de significancia de 0.05 (2 colas), indicando que el estilo autoritativo si favorece la prosocialidad, entre más estructurado este el estilo autoritativo más prosocialidad. Es decir que en la correlación de Pearson se compararon los niños y adolescentes con prosocialidad ausente y con prosocialidad presente y estos tienen significativamente más tendencia a tener el estilo de crianza autoritativo en comparación con los que tienen prosocialidad ausente.

No se observan otras correlaciones, indicando que ninguno de los estilos de crianza podría explicar la presencia de conductas agresivas, quizás se deba a la interacción de otras variables no analizadas en este estudio.

Discusión

El objetivo del trabajo fue establecer la relación entre las prácticas parentales y las conductas sociales y agresivas de niños y adolescentes, tomando como referencia los resultados de la investigación de (Baumrind, 1966), quien demostró que en los hogares donde el estilo de crianza es autoritativo los padres prestan atenciones y cuidados, y a su vez se exigen ciertos niveles de control, fomentan en los niños madurez y competencia, por el contrario, estos niveles no se consiguen si se utiliza una disciplina autoritaria, de severidad en los castigos o abundantes restricciones y protección excesiva. En este sentido, esta investigación logró resultados similares, ya que arrojó que existe una correlación directa, positiva y significativa entre el estilo autoritativo y la prosocialidad indicando que el estilo autoritativo si favorece la prosocialidad, entre más estructurado

este el estilo autoritativo mayor prosocialidad, de igual forma, se establece que ninguno de los estilos de crianza favorece la presencia de conductas agresivas.

Lo anterior se opone a lo planteado por Martínez (2010), ya que en su estudio hace una reflexión sobre la relación entre las pautas de crianza y el desarrollo socio afectivo durante la infancia en el que destaca la importancia de las pautas de crianza, concibiéndolas como generadora de factores protectores en la familia como estilos de crianza asertivos, competentes y positivos, de esta forma se pueda disminuir los problemas comportamentales y emocionales en la infancia y la adolescencia, lo cual en concordancia con lo encontrado en este estudio, sustenta el resultado encontrado por Baumrind (1996) en donde el estilo autoritativo es el más asertivo de los estilos de crianza.

Por consiguiente, se puede afirmar que hay una relación significativamente positiva entre el estilo de crianza autoritativo y las conductas prosociales, concordando con lo hallado por Castillo, Sibaja, Carpintero y Romero (2015), en su estudio de los estilos de crianza en niños, niñas y adolescentes en Colombia, donde encontraron nueve investigaciones que tienen dentro de sus variables estilos de crianza y la mayoría de estos la relacionan con variables que tienen que ver con el desarrollo social de los niños como lo es la conducta prosocial y/o habilidades sociales. En una de estas investigaciones analizadas se proponen como estilos de crianza el autoritario, el permisivo, el descuidado, el sobre protector y el democrático, coincidiendo con los algunos de los estilos de crianza de los cuales nos basamos en esta investigación como lo son el autoritario y el permisivo, lo que confirma que independientemente de la denominación que se le dé al estilo de crianza lo importante es destacar que necesariamente los padres enmarca su crianza en un estilo determinado para fijar los lineamientos de cómo educar a sus hijos, es decir, mantener algún control o seguimiento, cuidados y prestarle atención, es una forma acertada de criar a los hijos, promoviendo hombres y mujeres en el futuro con competencias y habilidades sociales que les permite desenvolverse más en comunidad.

Así mismo, Mestre, Samper y Díez (2001) demostraron encontrar relación entre los estilos de crianza con la conducta prosocial, puesto que ellos afirman que la dimensión afectiva y la evaluación positiva del hijo, el apoyo emocional, en coherencia con el control y las normas, promueven la conducta prosocial, en otras palabras, los adolescente que practican, observan y conviven en el afecto, desarrollan capacidad de compartirlo y aprenden a ser más sensibles ante las necesidades de otras personas, mientras que los que viven en hostilidad, se muestran más insensibles ante las necesidades de otras personas, lo que contrasta con los resultados encontrados a través de la correlación de Pearson, en donde se halló una correlación directa, positiva y significativa entre el estilo autoritativo y la prosocialidad ($p=0.127$; sig. 0.015) al nivel de significancia de

0.05 (2 colas), indicando que el estilo autoritativo si favorece la prosocialidad, a mayor estilo de crianza autoritativo, con la presencia de normas, control, cuidados sin coerción o castigos severos propicia sujetos con capacidad de empatía y ser sensibles ante las necesidades de otras personas.

Por otra parte, paralelamente a los anteriores resultados, no se halló relación alguna entre los estilos de crianza y la conducta agresiva, validando lo planteado (Trujillo & Romero, 2016). Sin embargo, para estos autores, el instinto de supervivencia que puede ser válido para la supervivencia del ser humano puede ser un causante de afectaciones para otros seres humanos.

Aunque no se desconoce la parte biológica de la conducta, no se debe dejar a un lado los diferentes contextos que propicien la aparición de ciertas conductas, que para efectos de este estudio no se abordaron, por lo tanto, no se halló relación entre los estilos de crianzas y la conducta agresiva. Es decir, ninguno de los estilos de crianzas planteados en la investigación arrojó alguna relación positiva o negativa con este comportamiento. Así también lo demostraron Londoño y Viveros (2012) en su estudio sobre expresiones infantiles de agresividad en contextos educativos, donde tuvieron en cuenta la variable de roles y límites en la familia, encontrando que si bien es cierto que los padres han utilizado en ocasiones castigos físicos dentro de sus prácticas de crianzas, no se evidenciaron ambientes realmente violentos en las familias de la comuna 13 de la ciudad de Medellín, que desencadenen esta conducta en los niños, sino que los ambientes “donde están creciendo estos niños no son propiamente los que desencadenan los comportamientos agresivos sino que hay otros factores, también subjetivos y sociales, que influyen en esta situación” (p. 34).

Así mismo, Ríos y Barbosa (2017), encontraron el mismo resultado que se observó en este estudio, puesto que al tener en cuenta los estilos de crianza y la agresividad en adolescente, y a través de la medida de divergencia de chi- cuadrado “ninguno de los valores cumple con el criterio de significancia bilateral, lo cual indica que ninguna de las variables se relaciona entre sí” (p. 42). Es decir, no existe ninguna relación significativa entre estilos de crianza implementados por los padres y la manifestación de conductas agresivas, contrastando con los hallazgos arrojados por esta investigación, que permiten determinar que la conducta violenta no es una transmisión directa padres a hijos, sino que en ella intervienen muchos factores y la interacción de otras variables, haciéndola una conducta compleja que requiere de la interacción de diferentes factores, actores, contextos y genética.

Tal y como lo sustenta, Cortés, Rodríguez y Velasco (2016) en donde las conductas agresivas, no solo dependen del contexto en el que se desarrolla el menor, sino que sus

raíces pueden estar determinadas adicionalmente por factores genéticos o biológicos, lo que podría explicar, el por qué no se encontró relación entre los estilos de crianza con la conducta agresiva, cobrando con mayor fuerza algunos planteamiento que se hacen estos autores, donde la base biológica al interactuar con factores ambientales producen resultados diferenciados en los niños y adolescentes.

De la misma forma que Aroca (2012) manifiesta que no se ha determinado ninguna teoría científica que de claridad sobre el tipo de influencia que ejercen los padres en sus hijos y viceversa, siendo indispensable un modelo explicativo biopsicosocial que sustente la violencia de padre a hijo, afirmando que los padres no influyen de forma directa, contundente e intransferible en el desarrollo psicoemocional y conductual de los hijos, puesto que también debe tenerse en cuenta la genética y su interacción con el ambiente, dejando abierta la posibilidad para pensar que quizás en esta población se deba a la interacción de otras variables y que pueden ser un tema para el desarrollo de futuras investigaciones.

Conclusiones

El ser humano a medida que se desarrolla va asumiendo para su vida razonamientos, normas, reglas, pautas y valores, que están inmersos en su cultura, en el contexto que lo rodea y del cual él es un sujeto activo, es aquí donde las prácticas de crianza manejadas por los padres juegan un papel muy importante siendo la forma que utilizan para educar a el niño con la expectativa de convertirlo en un adulto socialmente responsable.

En este sentido, se concluye que el estilo de crianza autoritativo, caracterizado por ser cálidos con un alto nivel de control positivo / asertivo, promueven niños y adolescentes con conductas prosociales. Los estilos de crianzas basados en la negligencia con padres ausentes en el cuidado e intereses de los hijos, los padres permisivos carentes de normas o control, y autoritarios que tienen baja calidez y altos niveles de control punitivo, no propician la conducta prosocial y tampoco están relacionados con las conductas agresivas, asumiendo que ésta última es multifactorial y se requiere de la relación con otras variables.

Generar estilos de crianza que promuevan las conductas prosociales tendrá mayores repercusiones en la formación de seres humanos más pacíficos. Sin embargo, los estilos opuestos imposibilitan esta dimensión.

Es recomendable continuar con otras investigaciones que se extiendan a las familias y, por ende, se desarrollen programas que propicien y promuevan la conducta prosocial, ya que él requiere seres humanos más sociales, potencializando la empatía, la cooperación, la ayuda mutua como valores fundamentales dentro de la sociedad que permita tener un presente y un futuro mejor.

Referencias

- Aroca, C. (2012). La teoría del aprendizaje social como modelo explicativo de la violencia filio-parental. *Revista Complutense de Educación*, 23(2), 487-511.
- Bandura, A., & Walter, R. (1963). *Aprendizaje Social y Desarrollo de la Personalidad*. Madrid: Editorial Alianza.
- Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907.
- Calvo, A. J., González, R., & Martorell, M. C. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje. Revista para el Estudio de la Educación y el Desarrollo*, 24(1), 95-111.
- Castillo-Santis, S., Carpintero-Montalve, L., Sibaja-Morales, D., & Romero-Acosta, K. (2015). Estudio de los estilos de crianza en niños, niñas y adolescentes en Colombia: un estado del arte. *Revista Búsqüeda*, 2(15), 64-71.
- Castillo-Santis, S., Carpintero-Montalve, L., Sibaja-Morales, D., & Romero-Acosta, K. (2015). Estilos de crianza y su relación con sintomatología internalizante en estudiantes de 8 a 16 años. *Revista de Psicología GEPÜ*, 6(2), 53-65.
- Colléll, J., & Escudé, C. (2006). Maltrato entre alumnos (I). Presentación de un cuestionario para evaluar las relaciones entre iguales. CESC Conducta y experiencias sociales a clase, *Ámbits de Psicopedagogía*, 18, 8-12.
- Cortés, T., Rodríguez, A., & Velasco, A. (2016). *Estilos de crianza y su relación con los comportamientos agresivos que afectan la convivencia escolar*. (Tesis Maestría). Universidad libre, Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8262/TESES%20FINAL%20ABRIL%204%202016.pdf?sequence=1>
- Eisenberg, N., & Fabes, RA. (1998). Desarrollo prosocial. *Manual de psicología infantil: Desarrollo social, emocional y de la personalidad*. 3(5), 701-778.
- Enciso, E., & Lozano, M. (2011). Diferencias de actitudes y estrategias cognitivas en jóvenes vinculados y no vinculados a programas de voluntariado. *Psychologia: Avances de la disciplina*, 5(2), 81-93.

- Ferrel, F.R., Ferrel, L.F., & Yáñez, H. (2015). *El aprendizaje temprano de la conducta violenta y de la conducta pacífica prosocial*. En: Ferrel FR, Restrepo G. & Yáñez H. (2015). *Intervención terapéutica y educativa en la infancia y la adolescencia, tendencias y modelos actuales. Nuevas perspectivas para la explicación e intervención cognitiva conductual*.
- Grusec, J. E., & Goodnow, J. J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30(1), 4-19.
- Grusec, J. E., Goodnow, J. J., & Kuczynski, L. (2000). New directions in analyses of parenting contributions to children's acquisition of values. *Child Development*, 71(1), 205-211
- Hollingshead, A., & Redlich, F. (1958). *Social class and mental illness: Community study*. Hoboken.
- Justicia. (12 de Julio de 2017). La violencia interpersonal es la razón de 6 de cada 10 homicidios. Periódico el Tiempo. Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/justicia/delitos/cifras-de-violencia-en-colombia-en-2017-108130>
- Lempers, J. D., Clark-Lempers, D., & Simons, R. (1989). Economic Hardship, Parenting, and Distress in Adolescence. *Child Development*, 60(1), 25-39.
- Londoño, L., & Viveros, E. (2012). Expresiones infantiles de agresividad en contextos Educativos. Una interpretación desde la psicología dinámica y las relaciones familiares. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 3(1), 11-36.
- Martínez, Á. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas Perspectivas en psicología*. 6(1), 116.
- Mestre, M.V., Samper, P., Tur, A., & Díez, I. (2001). Estilo de crianza y desarrollo prosocial de los hijos. *Revista de Psicología General y Aplicada*. 54(4), 691- 703.
- Muñoz, F. (2000). *Adolescencia y Agresividad* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense. Madrid. Recuperado de: <http://biblioteca.ucm.es/tesis/19972000/S/4/S4017401.pdf>
- Oliva, E., & Villa (2014). Hacia un concepto interdisciplinario de la familia en la globalización. *Revista JusticiaJuris*. 10(1), 11-20.
- Organización de las Naciones Unidas, (2016). No hay definición de familia. NewYork. Recuperado de: https://c-fam.org/friday_fax/informe-de-la-onu-no-hay-definicion-de-familia/
- Organización Mundial de la Salud. (2002). *Informe mundial de violencia y salud*. Recuperado de: http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/es/summary_es.pdf
- Peterson, C., & Seligman, M. (2006). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. Recuperado de: <http://www.viacharacter.org/www/About-Institute/Character-Strengths-and-Virtues>

- Redondo, J. Rueda, S., & Amado, C. (2013). Conducta Prosocial: *Una alternativa a las conductas agresivas. investigumire*. Recuperado de: <http://investigumire.iucesmag.edu.co/index.php/ire/article/viewFile/56/55>
- Ríos, J., & Barbosa, A. (2017). *Relación entre Estilos de Crianza y Agresividad en Adolescentes de un Colegio Público en Villavicencio*. (Tesis para optar el título de Psicólogo).
- Romersi, S., Martínez-Fernández, J. R., & Roche, R. (2011). Efectos del Programa Mínimo de Incremento Prosocial en una muestra de estudiantes de educación secundaria. *Anales de Psicología*, 27(1), 135-146.
- Seligman, M. (2003). Positive psychology: Fundamental assumptions. *American Psychologist*, 126-127.
- Sivigila. (2017). Bases de datos del comportamiento del evento violencia de género municipio de Ciénaga Magdalena.
- Trujillo, J. J. & Romero-Acosta, K. (2016) Variables que evidencian el acoso escolar en un contexto universitario. *Revista Encuentros*, 14(1), 41- 54.
- Unidad de Justicia y Paz. (2015). *Informe de rendición de cuentas Unidad para la atención y reparación Integral a las víctimas*. Recuperado de: [https:// www.unidadvictimas.gov.co/especiales/rendicion-cuentas-2015/html/pdf/informe_rendicion_de_cuentas_2015.pdf](https://www.unidadvictimas.gov.co/especiales/rendicion-cuentas-2015/html/pdf/informe_rendicion_de_cuentas_2015.pdf)

Capítulo 3

La experiencia de abandono infantil desde los dilemas existenciales



María Guerrero Triana(a)

Alberto De Castro(b)

a) Magíster en Psicología en profundización clínica, profesora Departamento de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia.

b) Ph. D. Decano, Departamento de Psicología, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.

Sinopsis del capítulo

Con frecuencia las diferentes teorías psicológicas han tocado el tema del abandono infantil y sus consecuencias, coincidiendo en que el abandono afecta la conformación de la estructura básica de la personalidad, de la confianza y de la relación con el otro y con el mundo. Desde el enfoque fenomenológico existencial es amplia la teoría acerca de las experiencias de aislamiento y soledad, pero la teoría no es explícita ni extensa en el caso particular del abandono infantil; por lo tanto, este estudio de caso permite profundizar en el mundo experiencial de un joven abandonado a corta edad, con el fin de lograr la comprensión de su experiencia en el mundo. Tomando como referencia los planteamientos de las teorías de Rollo May, Irvin Yalom y Schneider (De Castro, 2010), en cuanto a la configuración disfuncional de la personalidad y la experiencia de ansiedad, se revisan los dilemas existenciales que afronta un joven a lo largo de su proceso de individuación:

Conceptos clave: Abandono infantil, muerte, vida, libertad, determinismo, aislamiento, intersubjetividad, carencia de sentido, sentido, individuación, adaptación e impotencia, capacidad.

Correspondencia:

Dirección: Cra. 48 #70-225 Apto 702 Edificio Hasbun; E-mail: maria.guerrero@unisimonbolivar.edu.co; Dirección: Edificio E. Oficina 3-15E, Km 5, vía Puerto Colombia; E-mail: amdecast@uninorte.edu.co

Cómo citar este capítulo: Guerrero, M. & De Castro, A. (2020). La experiencia de abandono infantil desde los dilemas existenciales. En: A. D. Marenco-Escuderos. Avances en estudios psico-afectivos y desarrollo humano. (pp. 36-53). Barranquilla, Colombia: Ediciones CUR.

muerte vs vida, libertad vs determinismo, aislamiento vs intersubjetividad, carencia de sentido vs sentido, individuación vs adaptación e impotencia vs capacidad.

Introducción

El abandono infantil es catalogado como un tipo de maltrato y es una realidad cruda y evidente que afecta a miles de niños y niñas alrededor del mundo. Fernández y Bravo (2002) lo definen como una situación de incumplimiento por parte de los padres, ante los deberes de protección del menor y específicamente se manifiesta en la desaparición y desentendimiento completo de los padres hacia el niño. En nuestro país, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), entidad que se encarga del restablecimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, atendió en el 2018, 13.237 casos por maltrato, negligencia, violencia y abandono. En el caso particular del abandono como es el tema principal del presente artículo, encontramos alarmantes cifras que dejan en evidencia una grave situación nacional; un informe de la Agencia PANDI (Periodismo Aliado de la Niñez, el Desarrollo Social y la Investigación), Rincón y Guevara (2016), reporta que el ICBF recibió en el año 2015, un acumulado de 5.899 niños, niñas y adolescentes que se encuentran en restablecimiento de derechos por condición de abandono, de los cuales 196 fueron por expósito. El expósito es un tipo de abandono en el que los padres o cuidadores dejan al niño o niña en un lugar donde nadie sabe su procedencia, alejado del lugar de residencia como un centro comercial, un potrero, una calle, etc. Cifras más recientes, indican un aumento significativo en el caso de abandono: un informe del diario Latinoamerican Post del 2018, (Morales, 2018), registra cifras de enero a abril de 2018, solo cuatro meses en los que se reportan 92 casos de abandono en Colombia y solo en el 2017, se cierra el año con 1.235 casos de abandono infantil, según cifras del ICBF.

El alto porcentaje de niños, niñas y adolescentes que viven esta situación, nos remite necesariamente a cuestionarnos sobre el impacto que tiene para sus vidas y las consecuencias a nivel psicológico y emocional. En este punto, algunas corrientes psicológicas contemporáneas, han estudiado las incidencias que el abandono genera frente a la construcción de una personalidad patológica: “conductas disruptivas, antisociales, dirigidas a llamar la atención; tristeza, depresión; baja autoestima; temores en niños menores: falta de crecimiento, pérdida de apetito, enuresis nocturna y diurna, acrofobia” (Giberti, 2005).

Desde la perspectiva psicológica existencial, la experiencia de abandono en los niños es un evento tremendamente impactante teniendo en cuenta las especiales características del mundo psicoafectivo infantil; al respecto, Romero (2005) expresa que

“De todas las características que configuran el mundo infantil, la dimensión afectiva es una de las que más se destaca; en efecto el niño es un ser predominantemente emocional y sensible. Ninguna otra etapa de la vida presenta una tal intensidad vivencial como esta”. Por tal razón podríamos afirmar que la experiencia de abandono o rechazo es un evento que agrede directamente una de las dimensiones más sensibles del infante; para el niño, el cariño de los padres es de vital importancia y permite que éste se reconozca como plenamente aceptado; en este sentido, la falta de amor o su deficiencia, coloca en cuestión su propia existencia: se arriesga caer en una condición de “abandono original”, de precariedad o indignidad. “El amor nos rescata de esta indignidad que nos marca como un estigma de nacimiento” (Romero, 2005); tal vez este autor haga referencia con la expresión “abandono original”, al abandono planteado por filósofos como Sartre que contemplan nuestra condición de seres arrojados al mundo, abandonados y solos, pero que encuentran su salvación en el contacto con el otro.

Las consecuencias del abandono infantil son diversas; autores como Jaramillo y García (2007) describen que cuando ambos padres están ausentes y la relación con cuidadores o familiares es disfuncional se da la “deprivación afectiva”, término que hace referencia a una forma más de maltrato. Esta experiencia (deprivación afectiva) se presenta por obvias razones en la situación de abandono y según estos autores, afecta puntualmente las necesidades de protección y cuidado y aumentan la vulnerabilidad frente al desarrollo de diversos trastornos psicológicos no solo en la infancia sino en la adultez relacionados con la dificultad de adaptación en contextos, escasa percepción y niveles de autorrealización, poca conformidad, ausencia o restringido sentido de vida, ceguera axiológica, parcial despliegue de la autotranscendencia y autodistanciamiento, relaciones disfuncionales con la pareja. De niños pueden ser tímidos, desafiantes, hostiles, tercos, negativistas, tienen poca tolerancia a la frustración y miedo; tienden a aislarse, a manifestar apatía, evitan el trato con los otros. Se les dificultan las expresiones afectivas, la percepción de valores inherentes a los vínculos interpersonales, lo cual ocasiona la instrumentalización de las personas como medio para la consecución de metas individuales intrascendentes (Frankl, 2003; citado por Jaramillo & García 2007).

Según algunos estudios realizados sobre el comportamiento de los niños abandonados que han sido adoptados, la psiquiatra infantil Gemma Ochando (2008), manifiesta que los trastornos más habituales son los de la conducta, aprendizaje, de déficit de atención e hiperactividad y los que están relacionados con la adaptación. En menor grado, sufren las consecuencias de un débil vínculo de apego al haber sido abandonados. Alteraciones del sueño y ansiedad ya que temen un segundo abandono por parte de los padres adoptivos. A pesar de este oscuro panorama acerca de las consecuencias del abandono, existen autores que reconocen algunas características

espirituales de estas personas, actualmente denominada resiliencia; Jiménez y García (2007), se refieren al “poder desafiante del espíritu” cuando describen la capacidad de superación de toda condición existencial de dolor y sufrimiento, de incompreensión y perdida; otros autores hablan de la potencialidad del ser humano, haciendo referencia a aquellos núcleos sanos de su personalidad que le permiten resinificar la experiencia. Pero es evidente que cada ser humano configura y significa sus experiencias de forma distinta, aun ante la presencia del mismo evento.

Estas son algunas de las consecuencias visibles del abandono infantil, pero desde el estudio de casos realizado, el objetivo era profundizar en la experiencia del sujeto; ¿cómo este joven abandonado en su infancia vivencia esta experiencia de abandono?, ¿cómo la asume desde los dilemas existenciales que nos marcan a todos? ¿Qué sentido tiene la experiencia de abandono para este joven?.

Antes de describir los hallazgos al respecto, es pertinente definir algunos conceptos que la corriente psicológica humanista existencial maneja. Inicialmente se habla de existencialismo como una corriente filosófica que según Sartre (1985), es la doctrina que contempla que las verdades de la vida humanan siempre implican una experiencia subjetiva, es decir, que es el individuo y sólo éste el que determina, en últimas, la esencia de sí mismo, quien le da forma a su existencia a partir de su relación con las características y condiciones básicas de dicha existencia, o como afirma Merleau Ponty (1999), desde la facticidad. Al respecto De Castro, García y González (2017) clarifican que desde el enfoque fenomenológico existencial de la psicología, la comprensión de la experiencia es la única forma de acercarnos a la realidad particular del sujeto, pues aunque todos los seres humano tengamos fines universales, cada experiencia es diferente y por lo tanto, nuestra finalidad debe radicar en la comprensión de esa experiencia interna, la cual se descubre y define en su relación con el mundo, con el otro, consigo mismo, siendo cuna de las preocupaciones de la existencia del individuo, tal como afirma Yalom (1984) (1998); De Carvalho (1991); Van Deurzen – Smith (1997); Estas preocupaciones implican la presencia de un conflicto interno que se genera a partir de la confrontación del individuo con los supuestos básicos de la existencia humana (Yalom, 1984).

Estos supuestos inherentes a la conflictiva humana y que permiten la construcción de todo proyecto de vida, son: la muerte, la libertad, el aislamiento existencial, y la carencia de un sentido vital; esto apunta a que el hombre es un sujeto en plena construcción de sí mismo, creador de sus propios valores a partir de su relación con dichos supuestos básicos. En este sentido, el proceso de valoración se convierte en un aspecto muy importante del proceso de creación y desarrollo de los seres humanos, el cual implica que es el sujeto quien identifica lo que le es significativo en el ejercicio

mismo de la elección de dichos valores que trata de preservar o reafirmar, ya que le dan sentido a su existencia, siendo este un proceso continuo en el que este centro de valoración no permanece rígido, sino que deviene, modificándose a lo largo del tiempo (May, 1990, 1963; De Carvalho, 1992).

En este orden de ideas, la persona que preserva o reafirma sus valores personales de forma constructiva se permite experimentar la ansiedad que resulta de la confrontación con los hechos existenciales (De Castro, 2010) de una forma positiva; en contra posición a los comportamientos disfuncionales que bloquean o borran la auténtica potencialidad o capacidad para reafirmarse, para mantener los valores personales. De Castro (2013), explica que para comprender la experiencia humana debemos reconocer que dicha experiencia es el resultado de las relaciones dialécticas entre varios aspectos simultáneos como los dilemas existenciales, los cuales no podríamos solo tomar aisladamente uno de ellos, sino que todos brindan un aspecto importante de la experiencia del sujeto y podría dar luces sobre cómo este en su vida cotidiana toma algunas decisiones, qué experiencias decide encarar o ignorar; en este punto los dilemas humanos como la libertad vs determinismo, la vida vs muerte, el sentido de vida vs la carencia de sentido o la capacidad vs impotencia, son fuente de vacío, ansiedad al no saberlos asumir desde el propio centro o valor personal (May 1999, Schneider 1990, 2008; citados por De Castro, 2010).

Cuando el ser humano no es capaz de afrontar la ansiedad y afirmarse a sí mismo constructivamente, empieza a experimentar vacío, insignificancia porque no es capaz de preservar ningún significado auténtico; en este sentido el individuo puede ajustarse a normas externas para afirmarse a sí mismo sin lograrlo, generando que en su adaptación a cualquier sistema, la persona no encuentre algún valor o sentimiento de ser importante, útil o necesario (De Castro, 2010); en otras palabras, ocurre un estrechamiento de la conciencia y tienden a preservar una reducida estructura de sí mismos.

En ocasiones una “adecuada adaptación” es resultado de enmascarar la ansiedad que surge de ser conscientes de la responsabilidad sobre los asuntos existenciales como los dilemas que surgen de los supuestos básicos expuestos por Yalom (1980). La ansiedad surge de esta forma de la incapacidad de enfrentar los dilemas de la vida diaria, optando por el sentimiento de limitación, de vulnerabilidad, inseguridad e impotencia (Schneider 1990, 2008) y solo encuentran significado o valor adaptándose a normas externas, rechazando su propio potencial, negando las posibilidades, prefiriendo “no ser”; esta es una forma de existencia en la que no importa estar restringido, limitado o vacío, es una adaptación poco saludable o falsa; adaptación en la que se utilizan diferentes mecanismos de defensa para reducir la ansiedad, pero simultáneamente genera no ser

consciente del propio deseo, aboliendo la responsabilidad de asumir la construcción de la propia existencia.

Partiendo de lo anterior, se ha utilizado el concepto de “personalidad inauténtica”, en la que el potencial espiritual de la persona parece estancado y los rasgos del temperamento y el carácter se tornan “recios”, reprimiendo las posibilidades de ser libre ante la existencia y las exigencias de la vida (Martínez, 2011).

Por otra parte, cuando una persona asume una experiencia “formadora”, cuando no evade una experiencia determinante, sin importar lo dolorosa que sea es cuando puede construir un ser auténtico, puede asumir la dirección y responsabilidad de su realidad y solo ahí empieza a emerger el significado (De Castro, 2010). Justo en este punto, la labor del psicólogo terapeuta es comprender a ese ser humano como un sujeto capaz de construir y formar su mundo desde sus propias paradojas existenciales y descubrir junto a él las características que lo diferencian de otro: libertad, voluntad, conciencia, y la capacidad de asumirse como sujetos y objetos de esas experiencias (De Castro, 2010).

En este mismo orden de ideas, al reconocer al ser humano en su relación con el mundo, es inevitable no tocar el tema del deseo, esa fuerza que moviliza al hombre hacia la acción, y que es vivenciada consciente o inconscientemente, constructiva o destructivamente; este deseo requiere de la voluntad para obtener así un sentido, una dirección una intencionalidad; pero si se ha de desconocer dicha intencionalidad, inevitablemente surgirá la ansiedad.

Profundizaremos en estos conceptos fundamentales para comprender la experiencia del ser humano en situación de abandono desde la infancia. Con éste propósito se realizó un estudio clínico de caso del sujeto, al cual llamaremos Marcos, y quien ha sido abandonado por su madre biológica desde los dos años, ha crecido sin referente de figura paterna, asumido por una abuela distante y maltratadora que fallece cuando el joven tan solo contaba con 10 años y quien desde entonces estuvo sobreviviendo solo al no contar con red familiar extensa, hasta ingresar a los 13 años en el proceso de restablecimiento de derechos del ICBF y ser ubicado en un hogar sustituto.

Sin contar con una red familiar sólida que le brindara garantías de una vida digna, su encuentro con el mundo a través de la experiencia de vacío generó diversas consecuencias que se analizaran a la luz de los dilemas existenciales de May, Schenider y Yalom (De Castro, 2010).

Metodología

El tipo de investigación realizada es un estudio cualitativo de caso único, desde el enfoque fenomenológico, que busca, como clarifican De Castro, García y González (2017), comprender la experiencia del sujeto tal como se presenta en su conciencia y perspectiva; por lo tanto, como investigadora busco captar y comprender la descripción de su experiencia para llegar al significado intencional de la misma. Se realizaron 12 entrevistas a profundidad en un lapso de 6 meses. Durante las entrevistas, se hace énfasis en los dilemas existenciales interpretándose a la luz de la teoría las unidades de sentido resultantes del proceso. Como técnica principal para la investigación se utilizó la entrevista a profundidad y para la interpretación y análisis de los contenidos se utilizó el enfoque fenomenológico-existencial.

Resultados y Discusión

Desde la perspectiva humanista existencial se contempla que, en el horizonte de la vida de cada ser humano y a través de cada situación por la que atraviesa, éste se encontrará con límites y posibilidades, oportunidades y barreras que configuran el horizonte y espacio existencial en el que en ese momento se encuentra (Van Deurzen-Smith, 1997, 2000; Heidegger, 1995). En este sentido, el análisis de caso de mi paciente, me ha evidenciado esa dinámica inevitable entre los determinismos y la libertad, que May (1988) referencia como dos realidades que no se pueden excluir; pues nadie en el mundo, por más “libre” que sea, puede escoger las condiciones y el escenario en el que se desarrollará su vida; por lo tanto, la libertad cobra otro sentido; hallándose en el significado que se le otorga a cada instante, en la expansión y el movimiento; en la “libertad de ser”.

Desde esta perspectiva, Marcos, como un ser humano que nace y crece en un hogar disfuncional, en el cual es excluido y abandonado; forja su libertad a partir de estos determinismos, que de no ser por un valor de vida al que se aferró para reafirmar su existencia, hubiese terminado por escoger un camino que realmente paralizara su accionar, Para May (1988), se requiere un equilibrio en dos polos para que se dé el crecimiento en la libertad; “libertad y seguridad de hogar; si hay mucha seguridad y dependencia, se sofoca a la libertad, pero si hay mucha libertad y poca seguridad y abrigo en casa, la persona puede llegar a ser patológicamente angustiada y puede tirar hacia otros caminos que paralizan la libertad”; En el caso de Marcos, es evidente que vivencia angustia y soledad, sentimientos que ha experimentado desde temprana edad y que han dejado un fuerte vacío afectivo que hoy en día restringen el proceso

de construcción de proyecto de vida y generan una desmotivación que a lo largo de las sesiones realizadas se fue mostrando y replanteando en la medida que reconocía sus deseos e intenciones y entraba en contacto con su ansiedad. En la entrevista inicial, Marcos expresa al respecto: “Llegue a la casa de la señora Maria, ese fue mi primer hogar sustituto”. ¿Cómo te sentías?: “me sentía raro, pues yo tenía una “inestabilidad” ... antes, podía hacer lo que me diera la gana... yo sabía que las cosas iban a cambiar... me acogen bien, me meten al colegio y todo, mientras me salía mi declaratoria de abandono. No encontraron familia mía, el hermano de mi tía hablo pestes de mí”. ¿Cómo te sentías?: “pues, bien, pero aja, yo nunca me sentí, así como de la casa, yo ya era grande, no me sentía...acogido”. ¿Qué es sentirse acogido?: “pues que yo no era de la familia, me trataban bien, pero desconfiaban de mí... No sé, era raro”. ¿Qué paso después?: “estuve en otro hogar sustituto y como me porté mal, me mandaron a Futuros Valores; yo no hacía caso, no importaba lo que me dijeran, colaboraba poco en casa”.

En este relato evidenciamos la sensación de vacío y de no sentirse parte de algo, de no ser “acogido”; pero también se encuentra una evidente dificultad para adaptarse a un ambiente controlado, mediado por normas y obligaciones; esto podía explicarse ya que gracias a la figura del padre real y su función simbólica, es que un niño puede constituir sus normas de vida, sus límites de convivencia social; en el caso de Marcos, la figura paterna es completamente invisible y sus temporales sustitutos, fueron maltratadores; en este sentido, se visualiza en el paciente desinterés por la norma que dificulta su proceso de adaptación en ámbitos donde exista una figura de autoridad que intente guiarlo, generándose dificultades de convivencia; esto a su vez, restringe su proceso de libertad, ciñéndolo a un determinismo frente al cual no tiene control.

Es así que sin una conciencia o aceptación de la norma; teniendo una conducta conflictiva dentro de los hogares sustitutos que lo recibieron, se le realiza a Marcos la pregunta sobre un claro indicador de una vida en libertinaje: ¿en algún momento consumiste algún tipo de droga?: “No. Alcohol si, tomaba cada 8 días”. ¿Cuánto tiempo duro esa dinámica?: “como seis meses”. ¿Cómo saliste de ella? “pues yo me había propuesto entrar a la universidad”. He aquí una necesidad de salir adelante, de desarrollar sus potencialidades. Esta actitud nos muestra otro aspecto del dilema libertad vs determinismo, el cual es la necesidad de elección. Desde la infancia, el ser humano descubre ciertas necesidades e intenciones ante las cuales configura la estructura psicológica desde la cual afronta la ansiedad y percibe, experimenta y asigna significado a su mundo; y es a partir de esta estructura psicológica, que, en ejercicio de su propia libertad, debe tomar decisiones. Nadie puede escapar a la necesidad de elegir y estas decisiones están relacionadas con la estructura psicológica ya existente que ha sido creada en las primeras etapas de la vida (De Castro, 2010). Es por esta necesidad de

otorgarle significado a su mundo y, por lo tanto, de tomar decisiones frente al mismo, que Marcos decide emprender un viaje solo, lejos del maltrato, intentando sobrevivir, pero más que esto, intentando potencializarse en medio de un mundo que no le brinda muchas oportunidades; es cuando decide entrar al ICBF con la ilusión de estudiar y ser acogido por una familia. En palabras de Pinkola (2006) “Ese es el verdadero triunfo del “abandonado”; la tremenda batalla ganada, que no es la de luchar por la supervivencia sino por la creación, por darse y crearse una vida llena, plena y buena, por lograr la prosperidad”, en otras palabras, por encontrar su lugar en el mundo. En este sentido, en un principio creí erróneamente que el motor que movilizaba a este joven adulto abandonado y solitario, era la necesidad de sobrevivir, de luchar para aferrarse a la vida, pero más que simplemente aferrarse, lo que busca es encontrar el significado profundo de su existencia, encontrar y reconocer sus orígenes, su raíz; esto se evidencia en el sentir infantil de recuperar el amor de la madre; por lo tanto, constantemente experimenta ansiedad y vivencia cada uno de los dilemas existenciales desde esa búsqueda de sentido y significado.

Marcos, frente al dilema de muerte vs vida; en el cual se debate de un lado al otro, buscando “algo que le dé sentido a su vida”; en su caso, encontrar a la madre y mantener la ilusión de volver a ser acogido como un niño, ilusión infantil para mantenerse seguro y no caer en “la nada”, en la muerte existencial; nos muestra cómo su pasado está marcado por el deseo insatisfecho de ser amado y acogido; en su presente se evidencia la carencia, el vacío y la soledad y continúa proyectando dicho deseo de protección y amor (ahora siendo un adulto), en su sentido de vida y por ende en su proyecto de vida a futuro; como plantea Rank, citado por Yalom (1984), “existen muchas personas que por miedo a la muerte, se quedan atadas al pasado”, en palabras de Yalom (1984): “El neurótico altera el presente tratando de encontrar el pasado en el futuro”. En el caso de nuestro sujeto de estudio, a lo que se está atado no es a un “bonito recuerdo del pasado” o a una añoranza, sino más bien al vacío de un amor que nunca se recibió. Yalom (1998) manifiesta igualmente que “este tiempo presente que se orienta hacia el futuro es fundamental en la psicología existencial, ya que el hombre no es visto como un producto rígido o estático de los determinismos pasados o ambientales, sino como un Dasein, es decir, como el ser que está ahí en alguna situación concreta del mundo en un determinado momento, siempre constituyendo su presente de acuerdo a su orientación e intencionalidad hacia el futuro y por lo tanto es fundamental comprender que la relación con el mundo y con el otro se da en el aquí y el ahora”. En el encuentro experimentado durante las sesiones, en ese “aquí y ahora terapéutico” con el paciente, se logra captar que su intencionalidad apunta a la búsqueda de sentido, puesto que en ocasiones para este joven, la vida es completamente hostil, confusa e injusta y desconcertado observa como en cada una de las dimensiones de su ser, las posibilidades cada vez son menos; de esta manera, busca

otorgarle significación a su vida, cimentándola en la ilusión de estudiar y trabajar con el fin de algún día brindarle “un futuro” a su madre y medio hermano de 8 años (Con quienes sorpresivamente entra en contacto vía Skype, después de 20 años de ausencia. La madre y el medio hermano se encuentran en Turquía); contrariando a la realidad que le muestra un contundente nuevo rechazo de la progenitora, un segundo abandono (posterior a este encuentro por Skype, la madre del paciente se reusa a volver a entrar en contacto con él, sumiéndolo en la ansiedad y desilusión). Todo esto se pudo evidenciar durante la siguiente sesión: Marcos: “ella me dice (la madre biológica) no, estudia por ti mismo, sal por ti mismo!, ósea, no entiendo, mi motivación es mi mamá, pero ella me dice: “estudia por ti mismo, no lo hagas por mi” y yo sigo pensando que mi motivación es mi mamá, mi hermano... eso vale mucho y, nojoda, sería capaz de hacer cualquier cosa por ellos, es una necesidad, que ellos se vengan”.

En este sentido se torna necesario confrontar al joven con la realidad intencional de la madre, quien solo desea nuevamente continuar con su vida y no tiene intención de vincularse afectivamente con su hijo; observemos cómo se da esto en la sesión:

Marcos: “Yo creo que ella igual tiene la obligación o el deber de ayudarme”. Con la intención de confrontarlo con la realidad del ausente interés de la madre y de su despreocupación le pregunto: obligación, deber... ¿tu mama cumplió su obligación?, ante lo que el joven responde con duda: “no, bueno, respondió por mis dos primeros años, pero, pero nojoda, bueno como digo... Ella para que me busco entonces, si yo hubiera sabido que esto iba a pasar hubiera preferido que eso no pasara, ella es la que me ha hecho daño a mí”. “Bueno, tengo la esperanza en un 1 por ciento de que las cosas mejoren. Y si no mejoran tendré que seguir, pero yo creo que algún día ella volverá, como digo yo, ella toda la vida no será joven, tiene que envejecer y mi hermano me va a querer conocer y yo estaré mejor económicamente...” (se evidencia aquí la fantasía de “salvador” para compensar lo perdido).

El deseo “insensato” de Marcos, que puede ser catalogado como “obstinación” (Lynch, citado por May, 1969) al ir aparentemente en contra de su voluntad, evidencia ese terrible y básico temor a la separatividad en términos de Fromm (1998) o lo que es lo mismo, al dilema existencial de aislamiento vs intersubjetividad y que inevitablemente genera angustia, ya que estar separado implica una pérdida de la posibilidad frente al otro y por lo tanto “estar separado o aislado es estar desvalido, ser incapaz de aferrar el mundo (las cosas y las personas) activamente; significa que el mundo puede invadirme sin que yo pueda reaccionar”; en este sentido Marcos experimenta esta separación con el mundo, las personas y las cosas, desde todos los planos de la existencia, exhibiendo un notorio descuido en su apariencia física, falta de higiene, dificultad para expresar

emociones y construir vínculos afectivos con la personas, poca asertividad social; tendencias descritas como hiper-constrictivas (De Castro, 2010) y que buscan hacerle frente a la ansiedad; sin embargo, también se evidencian frente a este mismo dilema, tendencias hiper-expansivas: su sentimiento de soledad lo llevo a vincularse a un grupo de jóvenes universitarios revolucionarios, en el que a pesar de no crear amistades significativas, por lo menos satisfacía la necesidad de “pertenecer a algo” y agotaba en el acto irreverente su agresividad interna hacia las “injusticias” de la vida. Clarissa Pinkola (2006), explica en este sentido que “La psique del huérfano tiene un hambre terrible, una soledad terrible que le hace o le lleva a recorrer compañías de las peores, hábitos no saludables... todo debido a ese sentimiento de soledad. Se tiene hambre de personas hasta llegar a la obsesión, hambre instintiva. Hambre de consumir personas”.

De Castro (2010) considera que como consecuencia de vivenciar estas tendencias (hiper-expansiva y constrictiva) en la experiencia, los seres humanos desarrollan poco contacto consciente con la ansiedad, sus deseos y sus significados, y como hemos visto, surgen inevitablemente las sensaciones de insignificancia, vacío, impotencia, indefensión, apatía, la frustración, la desesperación, o insatisfacción. Si las sensaciones son muy intensas y la persona no es capaz de afrontarlas, compensará o evadirá esas sensaciones, a través de una confrontación destructiva con este dilema existencial concreto. En este punto, se podría decir que en Marcos existe potencialmente la posibilidad de que se cree trastornos de personalidad con tendencias hiper-expansivas como el antisocial, si se dejara llevar solo por su deseo de proyectar su resentimiento en el otro; sin embargo, para su fortuna, aun se reafirma a sí mismo en valores que trascienden la hostilidad y lo motivan a continuar con su proyecto de vida “funcional”. Marcos, también podría ser víctima de trastornos de personalidad con tendencias hiper-constrictivas, como la depresión, si continuase sumergido en la desesperanza, la desmotivación y se replegara en el niño abandonado que fue; pero afortunadamente ha continuado en la construcción de su sentido de vida.

Marcos se encuentra en proceso de lograr la individuación que implica estar “libre de sus vínculos primarios”, para lo cual, debe “orientarse y arraigarse en el mundo y encontrar la seguridad siguiendo caminos distintos de los que caracterizaban su existencia preindividualista”, Fromm (1986); de esta forma, el paciente busca la libertad, el sentido, la coherencia en la realidad que se encuentra viviendo en el presente, pero siempre desde la vivencia de soledad.

El proceso de individuación implica vivenciar la soledad y desde niño, Marcos se dio cuenta de que no contaba con esos vínculos primarios que le brindaban seguridad; en palabras de May (1988) “el niño se da cuenta de su soledad, de ser una entidad

separada de todos los demás”, una separación que implica afrontar un mundo “fuerte y poderoso de forma abrumadora y...amenazador, peligroso, crea un sentimiento de angustia e impotencia”. Esta impotencia ante un mundo que no se puede controlar, implica también asumir esta realidad con responsabilidad, respondiendo y asumiendo cada acto realizado; la angustia de asumirse a sí mismo, en ocasiones termina en un “impulso de abandonar la propia personalidad, de superar el sentimiento de soledad e impotencia, sumergiéndose en el mundo exterior”, esto sería alienarse.

Marcos aún no logra hacerse responsable de sí mismo, no entra en completo contacto con su ansiedad y sus deseos porque esto lo protege de encontrarse de frente con su indefensión y asume una postura agresiva, revolucionaria, que lo protege y le da la ilusión de poder; más, sin embargo, en ocasiones lo supera el sentimiento de impotencia al no poder recuperar el amor materno que tanto anhela. Tampoco se podría decir que Marcos es libre, pues si seguimos las palabras de May (1988), la libertad de ser es la posibilidad de escoger la actitud interior con la que se asume una situación y en este sentido, el paciente sigue siendo víctima de su propia emocionalidad; esto lo vemos en la cuarta entrevista cuando se le pregunta a Marcos lo siguiente: ¿Qué más te motiva?: “Tener un título profesional, ser alguien”...” Bueno, a veces nada me motiva, no tengo recuerdos alegres, y ahora es mi mamá la que ha cambiado mi forma de pensar, me he vuelto más frío... antes era más emocional, ahora nada me da felicidad... este encuentro con mi mamá ha sido fuerte, esta pelea ha cambiado algo en mí; pero no pienso detenerme”.

Además en ocasiones a raíz de su propia situación existencial y de sus determinismos, Marcos no logra visualizar la potencialidad de la que es capaz y pierde libertad de elección; esto lo explica Kierkegaard, citado por May (1988), quien insiste en que “libertad es expansividad”, lo cual comprendido por May, significa “una apertura a las posibilidades; es la capacidad de usar el poder mediante el “yo puedo, yo quiero”, lo cual es fuente ineludible de angustia ante lo que esto implica: la decisión. De Castro (2013) complementa esta idea cuando expone que en tanto la libertad y determinismos, son caras de una misma moneda; se puede comprender que el hombre siempre puede asumir una postura o actitud psicológica ante sus posibilidades, siempre y cuando reconozca su deseo y su intencionalidad. En este orden de ideas, Marcos se aleja de sus propias posibilidades al desconocer el verdadero deseo que una y otra vez lo llevan a querer recuperar a la madre sin ser consciente de que esta tarea es una causa perdida. Por otra parte, Marcos, podría tomar conciencia de sus propias limitaciones para que las mismas sean punto de partida para crear o desarrollar el propio proyecto vital de una forma consciente y constructiva; en otras palabras, la limitación puede ser punto de partida de la trascendencia (De Castro, 2010) y esto es precisamente lo que se ha venido

trabajando con Marcos durante las sesiones para que empiece a adquirir conciencia de sus propios deseos y metas para aclarar la orientación experiencial implícita en su experiencia de la ansiedad.

En este sentido, el pasado es resignificado en el presente a partir del significado experiencial que el individuo trata de afirmar, alcanzar u obtener hacia el futuro. “La aceptación y el dominio de la angustia supone un paso adelante, en nuestro propio perfeccionamiento, en nuestra propia maduración. El rehuir, el evitar el enfrentamiento con ella, determina nuestro estancamiento, inhibe la progresión de nuestro desarrollo, nos fija en el infantilismo, al no lograr rebasar los límites que nos impone” Riemann (1996). Es así que Marcos se ha visto confrontado con sus propios deseos, que reforzaban el sentimiento de ansiedad y ha logrado reconocer en sí mismo una enorme capacidad de resiliencia; en palabras de Lukas (1994), citado por Jiménez y García (2007), el “poder desafiante del espíritu” haciendo referencia a la superación de toda condición existencial de dolor y sufrimiento, de incomprensión y pérdida; permitiendo así la resignificación de la experiencia de abandono infantil y aún del segundo abandono siendo adulto.

Conclusiones

El análisis del estudio de casos permitió un acercamiento a cada uno de los dilemas existenciales en las vivencias del sujeto a lo largo del desarrollo de la terapia; me brindó la oportunidad de comprender las experiencias de libertad, o aparente libertad que vivió este joven entre su infancia y la adolescencia al no tener referentes o guías definidos, pero al mismo tiempo temer a esa libertad descontrolada y solitaria, esa constante soledad, (que podría interpretarse como un aislamiento forzado o no buscado) que experimenta al no sentirse respaldado por nadie, al no sentirse parte de nada; el miedo a la muerte, a su desintegración sin una base sólida en etapas vitales del desarrollo e irónicamente su miedo a la vida, al asumirla como una constante lucha en la que no encuentra recompensas ni salidas; también se hace evidente el dilema frente a si su vida marcada por el dolor carece o no de un sentido que lo oriente hacia un proyecto de vida real y anhelado; sentirse siempre a la deriva; su proceso de individuación marcado por la escases afectiva, la falta de oportunidades de crecimiento personal, la toma de conciencia de su situación de abandono, la necesidad de adaptarse para sobrevivir y finalmente la impotencia ante las duras situaciones que determinaron su existencia, siempre con la duda ante la capacidad propia de alcanzar un logro; son los dilemas básicos que vive este joven y que evidentemente han incidido en la construcción de sí mismo, de su personalidad adulta.

Hoy a sus 21 años, este joven aun lucha por sobrevivir, pero también por reconstruir una historia, por recuperar a la madre perdida y poder finalmente sentir un “descanso” cerrando el ciclo de su incansable búsqueda.

La importancia de ser conscientes de la muerte para poder rescatar el valor de estar vivos, en el caso de personas que vivencian experiencias límites, cercanas a la muerte, que los hacen replantear sus valores, estilo de vida, significados, etc.; en palabras de Yalom (1984), la angustia que vivencia el hombre ante la realidad de su finitud, al ser confrontada adecuadamente puede ser motor de un desarrollo humano auténtico, puesto que al cobrar conciencia de ésta e integrarla como parte innegable de su existencia, logrará el hombre acceder a un nuevo desarrollo hacia el disfrute de la vida misma, aliviando así el temor a su final; sin embargo, en el caso de Marcos, se evidencia más lo contrario; un temor a la vida, un preferir el “no ser” antes de enfrentarse a un ser lleno de limitaciones y determinismos en apariencia irreconciliables; este sentir es explicado perfectamente por Rank (citado por Yalom, 1984) cuando habla del miedo a la vida y del miedo a la muerte, como miedos primarios del ser humano; en el primero, el miedo a la vida, Rank se refiere al temor de enfrentarnos a la vida y sus retos y de tener que asignarle un significado.

De Castro (2013), resalta que cada individuo desde sus experiencias infantiles y en relación con el mundo y con los otros y mediante la confrontación con los dilemas existenciales, va enfrentándose con las diferentes etapas del desarrollo y va configurando el significado y la orientación de sus propias vivencias, construyendo progresivamente su proyecto de vida. Es así que Marcos construye a voluntad su proyecto de vida sobre la fantasía de recuperar a la madre perdida para llenar su vacío infantil y bajo el deseo de protegerla para compensar lo no recibido, esto se podría comprender desde los planteamientos de Fromm (1998) quien expresa que el ser humano escapa de la ansiedad que provoca el aislamiento mediante la fusión, la cual se puede dar de diversas formas: la masoquista o pasiva, la sádica o dominante y mediante el amor maduro; en las dos primeras, se da una intersubjetividad en la que se desconoce al otro; el masoquista se entrega al otro sin imponer límites y escapa al sentimiento de aislamiento convirtiéndose en parte de la otra persona; este es el tipo de fusión al que nuestro paciente Marcos desea llegar con su madre, e incluso dejando de lado o “ignorando” el rechazo de la misma, busca aferrarse a ella, por encima de él mismo; evidenciándose así, un amor inmaduro, infantil, masoquista.

Por otra parte, Marcos presenta dificultades en su adaptación; durante su permanencia en el ICBF, fue cambiado varias veces de hogar sustituto, e incluso ingresa a una institución del menor consumidor e infractor, como “castigo” ante sus continuos

conflictos con la figura de autoridad, su conflictiva actitud ante la norma y poco contacto intersubjetivo con quienes convivía; sin embargo, más adelante estando en la universidad ya lejos del programa de protección del ICBF y sintiéndose muy solo, busca un grupo con el que se identifica (ideológicamente) al cual aliarse con la intención de crear un vínculo intersubjetivo, compensando los sentimientos de soledad y termina siendo parte del grupo de izquierda revolucionario de la Universidad, con el cual participa de protestas y tomas de la institución, remediando de esta manera su sentimiento de vulnerabilidad al sentirse “poderoso” mediante el desorden, el caos y la rebeldía, que implica infringir la ley en “compañía”; esta necesidad de vinculación la explica certeramente Fromm (1986) cuando expresa: “a menos que pertenezca a algo, a menos que su vida posea algún significado y dirección, se sentirá como una partícula de polvo y se verá aplastado por la insignificancia de su individualidad. No será capaz de relacionarse con algún sistema que proporcione significado y dirección a su vida, estará henchido de duda, y esta, con el tiempo, llegara a paralizar su capacidad de obrar, es decir, su vida”; evitando esta condición, Marco se une a este grupo al margen de las normas, que, si bien no le brinda vinculación afectiva, sí le brinda una forma de identificación con su propia historia de anarquismo que paradójicamente le genera sentido de pertenencia y seguridad.

Esta sintonía o afinidad de Marcos con grupos rebeldes, que cuestionan la norma y toman acciones agresivas ante las autoridades, también se puede explicar a partir de la carencia de la figura paterna, pues es gracias al padre biológico y su función simbólica, que un niño puede constituir sus normas de vida, sus límites de convivencia social y la renuncia a su simbiosis materna, base y garantía de su constitución como sujeto ético, (simbiosis también inexistente en el caso de nuestro sujeto de estudio). De esta manera, el padre es la garantía de su salud mental y el antídoto esencial para cualquier forma de alienación. En el caso de Marcos, la figura paterna es completamente invisible y sus temporales sustitutos, fueron maltratadores; en este sentido, el desinterés por la norma evidenciado en Marcos dificulta su proceso de adaptación en ámbitos donde prevalezca una figura de autoridad que intente guiarlo, generándose dificultades de convivencia. Es posible que esto nos de indicios de porque el joven tiende hacia la satisfacción del deseo, desconociendo contextos y situaciones personales, que dan noción de un deseo que en ocasiones esta desprovisto de voluntad, lo cual genera aparición de conductas hiper-expansivas; esto puede entenderse, tomando en cuenta la siguiente explicación expuesta por May (1969), “el deseo le da a la voluntad calor, contenido, imaginación, frescura... y la voluntad presta al deseo orientación y madurez”, y esto solo es posible por el camino de la consciencia”. En este sentido Marcos presenta conductas impulsivas, explosivas, poco maduras (hiper-expansivas); se podría decir que no es libre, que es esclavo de sus propios deseos y emociones y no se hace responsable de las consecuencias que esto le genera; en otras palabras, no se asume así mismo; no estaría haciendo uso de su

“libertad de ser”; la cual remite al más profundo nivel de la estructura de uno mismo, de la esencia, es la libertad interior, por ejemplo, libertad de escoger la actitud interior, de reflexionar, el rincón donde nadie puede llegar, May (1988). En este sentido, es evidente que nuestro paciente solo ejerce una “libertad de hacer”, la cual remite al acto, y no ve más allá del mismo, que igualmente es hedonista.

En el caso de Marcos, el sentimiento de “no sentirse parte” del grupo familiar sustituto, refuerza a un más esta incapacidad de tomar conciencia y responsabilidad por las consecuencias de sus actos, en tanto no se crea un vínculo afectivo que permita sentimientos de consideración, identificación o culpa ante el cuidador.

De Castro (2013), resalta que cada individuo desde sus experiencias infantiles y en relación con el mundo y con los otros y mediante la confrontación con los dilemas existenciales, va enfrentándose con las diferentes etapas del desarrollo y va configurando el significado y la orientación de sus propias vivencias, construyendo progresivamente su proyecto de vida. Es así que la intencionalidad como experiencia psicológica, nos ayuda a constituir nuestro proyecto vital, en el cual tenemos entera responsabilidad, en tanto somos libres de elegir y de asumir las consecuencias de dicha elección; pero en ocasiones la intencionalidad que subyace a una elección es en apariencia “inconsciente” y nos arrastra a experiencias “incomprensibles”. A lo largo del estudio de caso, la intencionalidad de Marcos apunta esencialmente a la recuperación de la madre abandonada y compensar así el vacío y la soledad que siempre ha vivido, y si nos vamos al detalle de su discurso, se encuentra que no solo desea recuperar a la madre sino al núcleo familiar que nunca tuvo (incluyendo al medio hermano); de esta intención consciente, parte su motivación, su sentido de vida, el querer salir adelante, estudiar y “ser alguien”.

A partir del “darse cuenta”, de que la madre no ha sido víctima y concientizando a Marcos durante el proceso terapéutico sobre la realidad de la ausencia afectiva por parte de esta, éste empieza a contemplar nuevas posibilidades y significados, que cada vez más, se alejan de su deseo infantil de recuperar a la madre. May (1988), propone que en terapia, se debe dar un “reconocimiento del destino”; esto implica que la persona presenta “un apego a una determinada forma de conducta a la que la persona se ha entregado por un hecho fatal de la primera edad”; el desafío consiste en “afrontar este hecho tal como es, reconciliarse con el hecho, reconocer que se ha tenido mala suerte, que nadie vendrá ya a compensar aquel vacío y dolor de aquellos primeros años” y como igualmente continúa explicando May, “el destino, puede ser absorbido o mitigado con nuevas experiencias, pero no puede ser cambiado o borrado”. Richard Farson, citado por May (1988), expone cómo en algunos casos se da este hecho y se logra llegar al éxito

mediante la resignificación de experiencias previas; en sus propias palabras, “Muchos, entre la más valiosa gente, han venido de las situaciones más calamitosas de su primera niñez; investigaciones llevadas a cabo sobre la niñez de personajes eminentes, recogen el hecho de que los tales, no recibieron nada de lo que es propio de un niño”; Es así que Marcos debe reconocer el haber sido abandonado, debe reconciliarse con ese niño solitario, con la madre que lo deja y con su vivencia de dolor, para poder resignificar la experiencia, tomando conciencia de que está solo y debe salir por sí mismo. Es evidente la presencia de sentimientos de vacío, de soledad aún no satisfechos y que le generan ansiedad; también se evidencia que para el joven la norma se puede romper, ya que no ha sido una constante introyectada en su vida y solo pretende dejar la responsabilidad de resolver sus problemas al terapeuta; de acuerdo con De Castro (2010), cuando el ser humano no es capaz de afrontar la ansiedad y afirmarse a sí mismo constructivamente, empieza a experimentar vacío, insignificancia porque no es capaz de preservar ningún significado auténtico; en este sentido el individuo puede ajustarse a normas externas para afirmarse a sí mismo sin lograrlo, generando que en su adaptación a cualquier sistema, la persona no encuentre algún valor o sentimiento de ser importante, útil o necesario (De Castro, 2010). Por otra parte, cuando una persona asume una experiencia “formadora”, cuando no evade una experiencia determinante, sin importar lo dolorosa que sea; es cuando el ser humano empieza a comprender su propia realidad y significado personal (De Castro, 2010), esta mirada puede ayudar a desarrollar un constructivo y auténtico ser, que asuma la dirección y responsabilidad de la experiencia relativa a la situación personal en la que emerge el significado. En este sentido, Marcos debe afrontar la dirección y responsabilidad de su experiencia de soledad para poder direccionar su intencionalidad de forma constructiva.

Referencias

- De Carvalho, R. (1991). *The founders of humanistic psychology*. New York: Praeger publisher.
- De Castro, A. (2000). *La psicología existencial de Rollo May*. Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- De Castro, A. (2005). Comprensión cualitativa de la experiencia de ansiedad. *Suma psicológica*, 12, 61-76.
- De Castro, A. (2005). Introduction to Giorgi's existential phenomenological research method. *Psicología desde el Caribe*, 11, 45-56.
- De Castro, A. (2010). *An Integration of the Existential Understanding of Anxiety in the Writings of Rollo May, Irvin Yalom, And Kirk Schneider*, Tesis Doctoral.
- De Castro, A., & García, G. (2013). *Psicología Clínica, fundamentos existenciales*. Barranquilla: Ediciones Uninorte.

- De Castro, A. (2013). Dysfunctional personal experiences and existential dilemmas. *The Humanistic Psychologist*, 41(4), 371-383.
- DeCastro, A. García, G., & González, R. (2017). *Psicología Clínica: Fundamentos existenciales* (pp. 259-268). Barranquilla: editorial Uninorte (tercera edición)
- Fromm, M. (1998). *El arte de amar*. Barcelona: Paidós.
- Heidegger, M. (1995). *El ser y el tiempo*. Bogotá: Fondo de cultura económica.
- Giberti, E. (2005). *Vulnerabilidad, desvalimiento y maltrato infantil en las organizaciones familiares*. (1ra ed.) Buenos aires, Argentina: Centro de publicaciones Educativas.
- May, R. (1963). *Bases existenciales de la psicoterapia*. Rollo May (Ed). Psicología existencial. Buenos Aires: Paidos.
- May, R. (1963). *El surgimiento de la psicología existencial*. Rollo may (Ed). Psicología existencial. Buenos Aires: Paidos.
- May, R. (1969). *Amor y Voluntad*. Barcelona Gedisa.
- May, R. (1988). *Libertad y destino en psicoterapia*. Bilbao: Desclée de Brouwer S.A.
- Morales, N. (2018). *Latinoamerican Post, Colombia. 2018: Se han registrado 92 casos de abandono infantil en Colombia*: Disponible en: <https://latinamericanpost.com/es/20485-2018-se-han-registrado-92-casos-de-abandono-infantil-en-colombia>
- Pineda, L., & Moreno, J. (2008). Factores psicosociales asociados al abandono infantil de un grupo de adolescentes institucionalizadas en un centro de protección en la ciudad de Bogotá. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 2(2), 151-182.
- Pinkola, C. (2006). *El arquetipo del niño sin madre*. Revista vidual: http://www.holistika.net/autoevolucion/articulos/el_arquetipo_del_nino_sin_madre.asp
- Rincón, D., & Guevara, E. (2016). *Abandono: un delito injustificable, Informe, Fundación Agencia de Comunicaciones Periodismo Aliado de la Niñez, el Desarrollo Social y la Investigación – PANDI*, revista virtual: http://www.agenciapandi.org/wp-content/uploads/2015/Reportajes/Abandono_Ninez.pdf
- Riemann, A. (1996). *Formas básicas de la angustia*. Barcelona: Herder.
- Sartre, J. (1985). *El existencialismo es un humanismo*. Barcelona: Orbis.
- Van Deurzen-Smith, E. (1997). *Everyday mysteries*. London and New Cork: Routledge.
- Yalom, I. (1984). *Psicoterapia existencial*. Barcelona: Paidós.
- Yalom, I. (1998). *Verdugo del amor*. Buenos Aires: Emecé editores.
- Van Deurzen-Smith, E. (1997). *Everyday mysteries*. London and New Cork: Routledge.
- Van Deurzen-Smith, E. (1998). *Paradox and passion*. Chichester, E.U: Wiley.
- Van Deurzen-Smith, E. (2000). *Existential counselling in practice*. London: SAGE publications.

Capítulo 4

La influencia del estatus socioeconómico en la regulación de emociones en adolescentes*



Dayana Restrepo(a)

Colette Sabatier(b)

Jorge Palacio(a)

Olga Hoyos(a)

Mayilín Moreno(a)

**Parte de esta investigación está subvencionada por la Beca 785 de Colciencias como apoyo a la formación de investigadores colombianos*

a) Departamento de Psicología, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia

b) Psychologie du développement, Psychologie interculturelle, Université de Bordeaux, Francia

Sinopsis del capítulo

Esta investigación observó la influencia del status socioeconómico en la regulación de la tristeza, el miedo y la rabia en 591 adolescentes escolarizados del caribe colombiano (11-18 años). Como indicadores de estatus socioeconómico se tomaron el estrato residencial de la vivienda/vecindario, y el nivel de educación paterna y materna. La evaluación de cada emoción se realizó independientemente a partir del uso de estrategias de regulación adaptativa, inhibición, y desregulación. Con análisis estadísticos de varianza se identificaron los impactos de los indicadores socioeconómicos sobre el manejo de las emociones, diferenciando efectos de acuerdo con el sexo y edad de los jóvenes. El estatus socioeconómico bajo del vecindario, así como niveles bajos de escolaridad de ambos padres, predijeron un mayor control en la expresión de emociones por parte de los adolescentes. El uso de estrategias de regulación adaptativa e inhibición indicaron importantes esfuerzos por evitar mostrar sus

Conceptos clave: desastres, educación, desarrollo humano, representaciones sociales

Correspondencia: Departamento de Psicología, Universidad del Norte, Dirección: Km 5, vía Puerto Colombia Barranquilla, Colombia; Teléfono: +57 5 3509509, ext. 3729; E-mail: restrepod@uninorte.edu.co

Cómo citar este capítulo: Restrepo, D., Sabatier, C., Palacio, J., Hoyos, O., & Moreno, M. (2020). La influencia del status socioeconómico en la regulación de emociones en adolescentes. En: A. D. Marenco-Escuderos. Avances en estudios psico-afectivos y desarrollo humano. (pp. 54-78). Barranquilla, Colombia: Ediciones CUR.

experiencias emocionales negativas ante los demás, y deseos de ajustar sus reacciones a las exigencias sociales de su entorno. Los resultados también señalaron que de acuerdo con el nivel socioeconómico son diferentes los efectos del sexo y la edad sobre la regulación de emociones.

En el estatus socioeconómico, y nivel educativo de los padres, son elementos que influyen significativamente los procesos emocionales de los adolescentes, dan cuenta de variaciones regulatorias a distintas edades, e informan de diferentes presiones sociales sobre el comportamiento emocional que se espera para cada sexo en cada estatus socioeconómico.

El estatus socioeconómico (SES, por sus siglas en inglés Socio-Economic-Status) es una condición que tiene importantes efectos en la calidad de vida de los adolescentes y sus familias debido a las posibilidades que brinda para acceder a bienes y servicios esenciales para el desarrollo, desde los aspectos más básicos como comprar alimentos y ropa, hasta libros e instrumentos musicales, y demás actividades resultan fundamentales para la estimulación cognitiva y emocional de los durante su crecimiento. En este sentido, la abundancia económica o la escasez financiera corresponden a dos condiciones de vida completamente diferentes que encubren grandes variaciones en las dinámicas familiares entre una familia y otra, influyen las interacciones de padres e hijos al interior del hogar, así como las relaciones que los jóvenes establecen con su entorno. Especialmente durante la adolescencia, cuando los jóvenes se encuentran en un periodo vital de consolidación de competencias emocionales, el status socioeconómico, como indicador de mayor o menor acceso a opciones de desarrollo, podría ser un componente que explica los caminos diferenciados de ajuste emocional entre unos y otros adolescentes.

La siguiente presentación proporciona una descripción de cómo distintos componentes del SES provocan diferencias en el manejo de las emociones en la adolescencia. En primer lugar, realizamos una descripción de las evidencias de estudios previos respecto al efecto del SES sobre el desarrollo infantil y seguidamente contextualizamos la variable socioeconómica en Colombia, un país de América latina con amplios contrastes económicos, y con inequidades sociales dramáticamente presentes.

El estatus socioeconómico en el desarrollo adolescente

Lograr expresar las emociones en formas constructivas y socialmente apropiadas es considerado tal vez el indicador más importante de ajuste psicológico durante el

desarrollo. Las destrezas de los niños y adolescentes para manejar sus cambiantes estados afectivos se asocian a un mayor afrontamiento de problemas, éxito académico, niveles positivos de autoestima, y satisfacción ante la vida. Mientras que las dificultades para controlar impulsos y comunicar sentimientos, se han encontrado implicadas en la aparición de trastornos emocionales y del comportamiento. Es debido a la importancia que regular las emociones tiene para la salud mental que en el panorama científico de la psicología existe un creciente interés por develar cómo los individuos adquieren las competencias emocionales con las cuales hacen frente a estresores cotidianos, y aquellos factores que protegen o ponen en riesgo el aprendizaje de éstas (Sabatier, Restrepo, Moreno-Torres & Hoyos-De los Ríos, 2017; Zeman, Cassano, Perry-Parrish & Stegall, 2006).

Las habilidades para regular las emociones no son innatas, sino que éstas se construyen a partir de modelos de respuesta aprendidos en la infancia, y consolidados durante la adolescencia. Aquellos niños y adolescentes que encuentran en su entorno cercano modelos positivos de relacionamiento, y soporte a sus estados afectivos, tendrán mayores oportunidades para ensayar estrategias para el manejo de sus emociones. No obstante, los niños encuentran la expresión de sus emociones es castigada o ignorada, terminarán evidenciando déficits en el reconocimiento de sentimientos, así como dificultades para comunicarlos, y darles manejo cuando éstos emerjan (Meyer, Raikes, Virmani, Waters & Thompson, 2014; Morris, Silk, Steinberg, Myers & Robinson, 2007; Zeman, Cassano, Perry-Parrish & Stegall, 2006).

Ahora bien, las interacciones características de los entornos con los que interaccionan los niños con frecuencia se encuentran mediadas por elementos concretos como la disponibilidad de recursos que soportan el desarrollo. En este sentido la abundancia económica permite a las familias invertir más en el desarrollo de sus hijos (escuelas privadas, clases de música, deportes, tecnología), mientras que la escasez económica representa condiciones de vida con múltiples carencias, que depositan grandes presiones sobre las familias cuando no encuentran modos de pagar deudas, gastos de vivienda, y habitan en vecindarios peligrosos (Duncan, Magnuson & Votruba-Drzal, 2015).

El SES bajo no solo afecta los procesos al interior de la familia, sino también las características del vecindario y los modelos de referencia que los adolescentes encuentran a medida que pasan más tiempo fuera de casa. Los vecindarios con SES bajo constituyen un riesgo para los adolescentes pues tienen tasas de criminalidad más elevadas, consumo de alcohol, drogas y peleas callejeras más frecuentes y los habitantes tienen menores niveles educativos. Estadísticamente los jóvenes que habitan en estos entornos completan en menor medida los estudios (secundarios y superiores), inicial

más tempranamente en la sexualidad, y mantienen tasas de fertilidad más elevadas que quienes crecen en entornos económicos más aventajados (Leventhal, Dupéré & Shuey, 2015).

Específicamente respecto al desarrollo emocional, se han documentado mayores fallas en la regulación de impulsos (agresividad), más síntomas de ansiedad, depresión, y más dificultades en la comprensión y expresión de emociones, en niños y adolescentes de bajo SES (Blair & Raver, 2012; Duncan et al., 2015; Lansford et al., 2019).

Es importante observar que el 90 % de la literatura publicada respecto a este tema proviene de estudios realizados en Norteamérica y Europa, dejando indocumentados los procesos del desarrollo adolescente en otros entornos culturales (Arnett, 2012). Quedan importantes interrogantes respecto a cómo las condiciones socioeconómicas han impactado las habilidades regulatorias de los sujetos en Latinoamérica, que es considerada internacionalmente la región del mundo con mayores inequidades sociales y económicas (Dove, 2014; Lansford et al., 2019; Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2018).

El status socioeconómico en el contexto colombiano

Los más recientes indicadores económicos señalan a Colombia como una economía emergente que ha llamado la atención inversionistas internacionales que han observado ritmos de crecimiento sorprendentes, en promedio 4.5 % en los últimos diez años, por encima del incremento anual en países europeos como Italia y Francia, donde el promedio ha sido del 1.8 %. Hoy en día los ingresos de Colombia se ubican en la posición “40” entre los 198 países que componen el ranking del mercado mundial (Hsu, 2010; The Economist, 2009; World Population Review, 2019) y a nivel social, en la escala global Colombia ha sido catalogado como un país de nivel de desarrollo Medio-Alto (Dove, 2014; Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2018). Este auge de indicadores positivos que goza Colombia recientemente es el resultado de políticas sociales y económicas que por los últimos 30 años han estado dirigiendo esfuerzos para reducir los niveles de pobreza, la inequidad de género, el desempleo, la violencia, a la vez que se han estimulado programas de protección a la infancia, educación y formación del capital humano (Carrillo, Ripoll-Núñez & Schvaneveldt, 2012; CEPAL, 2010; Departamento Administrativo de la Función Pública, 2018; MEN, 2017).

En un plano más local, se reconoce el crecimiento que ha tenido “la clase media”, la diversificación del mercado laboral, y el fortalecimiento de sectores económicos privados (Semler, 2006). No obstante, todavía se mantienen cifras de pobreza alarmantes,

del 26.6 % para el total de la población nacional, y 33.5 % solo para la región Caribe, referidos a la proporción de colombianos cuyos recursos son insuficientes para adquirir alimentos básicos de la canasta familiar (Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2018).

Como parte de los esfuerzos gubernamentales de reducir la desigualdad social, desde el año 1994 en el país cuenta con una herramienta nacional con la cual se valora la condición económica de cada habitante. Una clasificación numérica del 1 al 6 (seis estratos) son asignados a cada vivienda de acuerdo con sus características físicas-estructurales y que da cuenta de los recursos materiales de sus residentes. De acuerdo a éste ordenamiento territorial, los estratos 1 y 2 son los más bajos, asignados a viviendas cuyos habitantes se consideran en situación de pobreza: las instalaciones de las casas y del vecindarios que la sostiene presentan problemas estructurales como ausencia de ventanas y paredes, materiales de construcción precarios (arena, barro, tablas de madera), y condiciones inadecuadas urbanísticas (acceso inestable a servicios públicos, calles sin pavimentar, dificultades de transporte público). Los estratos 3 y 4 representan el SES medio, no reciben ayudas económicas del estado pues se entiende que estas familias cuentan con recursos suficientes para suplir las necesidades de todos sus miembros, y los estratos 5 y 6 representan SES alto, con recursos económicos abundantes debido a lo cual estos habitantes pagan altos impuestos. La existencia de esta herramienta permite al Estado implementar políticas de redistribución de la inversión social, garantiza el acceso de todos los habitantes a los servicios básicos (agua, luz, alcantarillado, gas), y en base a los recursos identificados se cobran los impuestos equitativamente, y se distribuyen subsidios económicos para los necesitados (Ospina et al., 2015).

Al analizar la situación específica de la adolescencia a la luz de la distribución de recursos en el país, encontramos amplios contrastes en las formas cómo se desarrollan unos y otros adolescentes. Para empezar, en cuanto a oportunidades vocacionales los indicadores educativos señalan que solamente el 30 % de los escolares que se gradúan del colegio logran acceder a formación profesional, y de estos más del 60 % pertenecen a SES medios y altos que van a costosas universidades privadas (MEN, 2017).

En contraste, aquellos jóvenes en circunstancias de gran precariedad económica no solo no logran acceder a la Universidad, sino que se encuentran en riesgo de no terminar la escuela. Así, se observan estadísticas de abandono escolar que en algunas regiones sobrepasa el 11 % de todos los adolescentes, y cifras de trabajo infantil que alcanzan entre el 12 % - 16 % de niños entre 7 y 17 años (Amar, Crisson, Sañudo, Orozco & Vivo, 2012; Ministerio de Educación Nacional, 2011; Unicef, 2014).

Específicamente para las niñas, vivir en condiciones de pobreza se encuentra ligado a la maternidad temprana, que en el país ha sido catalogado como un problema de salud pública puesto que el 19 % de las adolescentes menores de los 18 años son madres antes de haber finalizado sus estudios básicos, y sin tener trabajo o ingresos económicos para mantener a sus hijos (Murad, Rivillas, Gómez, Sicachá & Vargas, 2018). El común denominador que comparten estas problemáticas son las circunstancias específicas de escasas económicas que las envuelven, los muy bajos niveles educativos de los padres de estos adolescentes, y el mantenimiento de creencias culturales en las familias y comunidades que respaldan prácticas como el trabajo, la sexualidad y maternidad a edades muy tempranas (Amar et al., 2012; Murad et al., 2018).

En resumen, Colombia es un país en rápida transformación económica y social, en el cual se realizan esfuerzos para mejorar las condiciones de los ciudadanos, no obstante, aún se mantienen amplios contrastes en la distribución de recursos económicos y oportunidades entre unos y otros grupos sociales. En Colombia, las prácticas culturales y las posibilidades de desarrollo de los adolescentes se encuentran mediadas por los ingresos económicos de sus familias: A nivel próximo el bajo SES se relaciona con condiciones precarias de vivienda y dificultades muy concretas ligadas a la subsistencia en el día a día (comer, vestirse, transportarse), pero a nivel más distal representa para los adolescentes riesgos para su desarrollo psicológico, vocacional y laboral (riesgo de deserción escolar, trabajo a temprana edad, poco acceso educativo, sexualidad y fertilidad precoz).

Aunque se encuentran evidenciadas estas situaciones particulares de desarrollo entre los adolescentes de nivel socioeconómico bajo, y a pesar de contar con un instrumento nacional para identificar el nivel socioeconómico de todos habitantes, hasta el momento, desde la psicología no existen estudios sobre la adolescencia que verdaderamente hayan realizado comparaciones entre los jóvenes de uno u otro estatus socioeconómico, en términos de variables psicológicas y procesos emocionales.

La regulación de las emociones

Las emociones son parte esencial de la vida cotidiana y desde un punto de vista evolutivo todas son positivas por cuanto ayudan a la supervivencia de nuestro organismo. Por ejemplo: la rabia aparece cuando una meta de gran importancia ha sido bloqueada, sirve de impulso para movilizar a la acción, y superar la adversidad; la tristeza surge ante una pérdida, avisando al sujeto de una carencia importante en su vida, mientras que el miedo alerta ante la presencia de peligro e invita a buscar protección (Cole, 2014).

Aunque las experiencias emocionales son internas, éstas emergen en el marco de las interacciones con otros, y por tanto aprender a reconocerlas, expresarlas y regularlas son competencias fundamentales que todos individuos necesitan desarrollar para su mejor ajuste social. Como hemos presentado en este capítulo con frecuencia la posibilidad de adquisición de estas competencias se encuentra mediada por elementos concretos como los recursos socioeconómicos que soportan distintos tipos de interacciones en las familias y comunidades.

Debido a la ausencia de investigaciones sobre este tema en Colombia, en el presente estudio revisamos el manejo que los adolescentes dan a emociones cotidianas como la tristeza, el miedo o la rabia, y establecemos comparaciones entre grupos de jóvenes de acuerdo con su SES. Esta investigación trató de responder a la pregunta: ¿Cuál es el papel del contexto socioeconómico y del nivel educativo de los padres en las respuestas emocionales de los adolescentes del Caribe Colombiano? en cada nivel socioeconómico las emociones son revisadas teniendo en cuenta las diferencias de sexo y edad entre los adolescentes.

Metodología

Participantes

La muestra estuvo conformada por 591 adolescentes de la región Caribe Colombiana, con edades entre 11 y 18 años (promedio 14.31), y escolarizados de sexto a onceavo grado de secundaria. Intencionalmente se procuró la diversidad demográfica socioeconómica de la muestra, y en base a estas características se organizaron dos grupos: uno de adolescentes con SES bajo (67.9 %); y otro con SES medio y alto (32.1 %). Fue importante para la investigación indagar por otros aspectos sociodemográficos como el sexo, la edad, y nivel de escolaridad parental como se observa en la tabla 1. Llama la atención como los antecedentes educativos de los padres se muestran ligados al SES en cuanto a medida que incrementan los recursos económicos así mismo lo hace el nivel de preparación educativa tanto del padre como de la madre.

Tabla 1. Características de los participantes por nivel socioeconómico

Datos sociodemográficos		SES bajo		SES medio y alto		Total	
		N	%	N	%	N	%
Sexo	Masculino	221	55.1	94	49.5	315	53.3
	Femenino	180	44.9	96	50.5	276	46.7
Edad en años	11	24	6.0	32	16.8	56	9.5
	12	38	9.5	18	9.5	56	9.5
	13	64	16.0	28	14.7	92	15.6
	14	62	15.5	40	21.1	102	17.3
	15	72	18.0	53	27.9	125	21.1
	16	69	17.2	9	4.7	78	13.2
	17	46	11.5	7	3.7	53	9.0
	18	26	6.5	3	1.6	29	5.0
Escolaridad madre	Primaria/ Secundaria	331	82.7	46	24	377	63.7
	Universidad/ postgrado	70	17.5	144	76	214	36.1
Escolaridad padre	Primaria/ Secundaria	337	84.1	70	36.8	407	68.8
	Universidad/ postgrado	64	15.9	120	63.1	184	31.1
Total		401	100	190	100	591	100

Fuente: construcción propia

Instrumentos

Evaluación del SES. Varios constructos medibles cuantitativamente dan cuenta de las condiciones económicas y sociales que soportan el desarrollo de los individuos en una sociedad: la cantidad de ingresos mensuales, el nivel de educación, el tipo de ocupación, las condiciones estructurales de las viviendas y de los vecindarios (Duncan et al., 2015). En el presente estudio tomamos como indicadores socioeconómicos el estrato residencial (condiciones estructurales y económicas de las viviendas y vecindarios donde se encuentran ubicadas), el nivel educativo de la madre y el nivel educativo del padre para cada adolescente. Estos tres indicadores los analizaremos individualmente para aislar el impacto que cada uno deposita sobre los procesos regulatorios de los participantes.

SES residencial. Cada adolescente reportó el estrato de su barrio o vivienda. De los seis estratos en los que se organiza el territorio nacional se crearon dos categorías que designan las condiciones socioeconómicas en las que residen los adolescentes. Se designó como SES bajo cuando el adolescente reside en una vivienda ubicada en estrato 1 o 2, que de acuerdo con la organización territorial representa condiciones de pobreza (Ospina et al., 2015). Se designó como SES medio alto cuando los adolescentes viven en estratos 3, 4 y 5, los cuales indican recursos económicos suficientes para acceder a bienes y servicios generales (Ospina et al., 2015).

Nivel educativo de los padres. Se organizaron dos categorías de acuerdo con el último año de estudios alcanzado tanto por el padre como por la madre separadamente. El nivel educativo básico se refiere a estudios escolares incompletos (hasta primaria), o finalizados hasta secundaria. El nivel educativo superior hace referencia a formación cualificada del padre o madre en algún oficio o carrera técnica, tecnológica, universitaria y/o especializada.

Evaluación de las emociones. Se utilizaron tres escalas para evaluar el manejo de emociones en los niños y adolescentes: la escala para el manejo de la tristeza CSMS (Zeman, Shipman, & Penza-Clyve, 2001), la escala para el manejo del miedo CWMS (Zeman Cassano, Suveg & Shipman, 2010), y la escala para el manejo de la rabia CAMS (Zeman, Shipman & Suveg, 2002). Estas evalúan el auto reporte que niños y adolescentes hacen del manejo de cada emoción en 12 ítems organizados tres dimensiones, una de regulación adaptativa y dos estrategias consideradas mal adaptativas (inhibición y desregulación). La dimensión de regulación adaptativa (5 ítems) mide el uso de estrategias de afrontamiento que involucran actitudes de apertura ante las experiencias emocionales, claridad respecto a sentimientos, y producción de respuestas calmadas y ajustadas al entorno. La dimensión

de inhibición (4 ítems) está referida al hiper control de la emoción, y renuencia a mostrarla ante otros. En la adolescencia la inhibición se asocia a dificultades de los individuos para comunicar emociones, y su uso excesivo es síntoma de una ansiedad que no está siendo adecuadamente manejada. Finalmente, la dimensión de desregulación (3 ítems), evalúa expresiones exageradas e inapropiadas de la tristeza, y se relacionan con poca habilidad para manejar sentimientos, y fallas en el ajuste psicológico (Sullivan, Helms, Kliever & Goodman, 2010; Zeman et al., 2010, 2001, 2002).

El análisis de confiabilidad y adecuación de los instrumentos a la población adolescente colombiana fue realizado por el equipo investigador, a partir de un Análisis Factorial Exploratorio (AFE), de componentes principales con rotación VARIMAX, el cual reveló una estructura de 3 factores de primer nivel en cada cuestionario (Tabla 3). Para las tres escalas el valor de adecuación muestra de Kaiser, Meyer y Olkin [KMO] fue mayor al criterio de 0.5, así mismo la consistencia interna [α] para las tres Subescalas fue adecuada (con valores entre 0.60 y 0.70), incluso en el caso de la regulación adaptativa del miedo ($\alpha=0.59$), dada la poca cantidad de ítems se considera un valor adecuado (Muñiz, 2010).

Tabla 2. Instrumentos para la evaluación del manejo de emociones en adolescentes

Escalas	Dimensiones o Sub escalas	Ítems	Alpha	KMO
Escala infantil para el manejo de la tristeza – CSMS (Zeman et al., 2001).	Regulación adaptativa de la tristeza	1, 3, 6, 8, 10	.70	.80
	Inhibición de la tristeza	2, 5, 7, 12	.65	
	Desregulación de la tristeza	4, 9, 11	.60	
Escala infantil para el manejo del miedo - CWMS (Zeman et al., 2010).	Regulación adaptativa del miedo	1, 3, 6, 8, 10	.59	.77
	Inhibición del miedo	2, 5, 7, 12	.68	
	Desregulación del miedo	4, 9, 11	.60	

Escalas	Dimensiones o Sub escalas	Ítems	Alpha	KMO
Escala infantil para el manejo de la rabia - CAMS (Zeman et al., 2002).	Regulación adaptativa de la rabia	1, 3, 6, 8, 10	.60	.81
	Inhibición de la rabia	2, 5, 7, 12	.70	
	Desregulación de la rabia	4, 9, 11	.60	

Fuente: construcción propia

Procedimiento

Seseleccionaron intencionalmente ocho escuelas públicas y tres privadas de la región caribe, desde las cuales se invitó a los estudiantes de sexto a once grados a responder los cuestionarios sobre regulación de emociones. Antes del diligenciamiento de cualquier documento los acudientes de los adolescentes debieron proveer consentimiento, y los jóvenes su asentimiento por escrito. Con respecto a las consideraciones éticas, se siguieron los lineamientos de contacto, consentimiento informado, anonimato y libre abandono recomendados por la ley colombiana para investigaciones en psicología con participantes menores de edad (Ley 1090 de 2006). Ni los adolescentes ni las escuelas recibieron remuneración alguna por su participación en el proyecto.

Los análisis estadísticos realizados en esta investigación correspondieron a estimación de frecuencias para la presentación de las características demográficas de los participantes, análisis factoriales y de confiabilidad de los instrumentos aplicados para la evaluación de emociones. También se utilizaron análisis de varianza para revisar la influencia de los aspectos evolutivos y contextuales sobre el manejo de emociones, pruebas post hoc de comparaciones múltiples de medias para identificar diferencias entre grupos, así como los softwares SPSS para los análisis estadísticos y Matlab para las gráficas.

Resultados

Se evaluó el uso de estrategias para manejar la tristeza, el miedo y la rabia en una muestra de adolescentes colombianos. Análisis estadísticos de varianza señalaron diferencias significativas entre los procesos emocionales de los jóvenes de acuerdo con su SES, y en función de otras variables como la educación de sus padres, sus características de sexo y edad. En las Tablas 3, 4 y 5, así en la Figura 1, se muestran los

análisis realizados, cada gráfico presenta los puntajes medios (Media), la Desviaciones Típica (DT), los valores de la prueba F y la Significancia (Sig.), para cada una de las estrategias regulatorias evaluadas.

Influencia del SES en la regulación de emociones. El SES residencial influye en las respuestas emocionales de los adolescentes, las diferencias entre los grupos de adolescentes son significativas para todas las emociones, tal como se logra apreciar en la Tabla 3. Los adolescentes que viven en un SES bajo muestran los mayores puntajes en la regulación adaptativa de la tristeza y la rabia, pero al tiempo muestran los niveles más altos de inhibición de las tres emociones revisadas.

Tabla 3. Diferencias en la regulación de emociones por SES residencial

Emoción / Estrategia	SES residencial	Media	DT	F	Sig.
Tristeza Regulación adaptativa	Bajo	3.58	0.94	14.64	0.00
	Medio y alto	3.25	1.01		
Tristeza Inhibición	Bajo	3.22	1.11	23.48	0.00
	Medio y alto	2.74	1.14		
Tristeza Desregulación	Bajo	2.12	1.16	2.71	0.10
	Medio y alto	1.96	1.02		
Miedo Regulación adaptativa	Bajo	3.63	1.01	0.952	0.33
	Medio y alto	3.54	0.94		
Miedo Inhibición	Bajo	3.15	1.08	7.807	0.01
	Medio y alto	2.89	1.01		
Miedo Desregulación	Bajo	2.44	1.18	0.39	0.53
	Medio y alto	2.38	1.08		

Emoción / Estrategia	SES residencial	Media	DT	F	Sig.
Rabia Regulación adaptativa	Bajo	3.61	0.95	15.12	0.00
	Medio y alto	3.28	1.01		
Rabia Inhibición	Bajo	3.18	1.02	25.19	0.00
	Medio y alto	2.72	1.03		
Rabia Desregulación	Bajo	2.30	1.14	2.61	0.11
	Medio y alto	2.14	1.05		

Nota: Diferencia estadísticamente significativa en el nivel $P < 0.05$. Fuente: construcción propia.

La influencia de la educación de los padres en la regulación de emociones. El nivel educativo de los padres influencia el manejo de emociones de los adolescentes. La educación materna y paterna tienen el mismo efecto sobre los procesos emocionales de los jóvenes, la educación básica de los padres se encuentra asociada al manejo adaptativo, y a la inhibición de la tristeza y la rabia por parte de los adolescentes, tal como se muestra en la Tabla 4. La escolaridad de los padres no se relacionó con el manejo del miedo.

Tabla 4. Influencia de la educación de los padres en la regulación de emociones.

Emoción/ Estrategias	Nivel de escolaridad	Padre				Madre			
		Media	DT	F	Sig.	Media	DT	F	Sig.
Tristeza Regulación adaptativa	Primaria/ secundaria	3.53	0.94	9.68	0.00	3.57	0.95	5.39	0.02
	Universidad / Postgrado	3.31	0.99			3.33	1.02		

Emoción/ Estrategias	Nivel de escolaridad	Padre				Madre			
		Media	DT	F	Sig.	Media	DT	F	Sig.
Tristeza Inhibición	Primaria / secundaria	3.13	1.11	6.56	0.01	3.15	1.10	4.90	0.03
	Universidad / Postgrado	2.90	1.19			2.91	1.22		
Tristeza Desregulación	Primaria / secundaria	2.05	1.12	0.37	0.54	2.06	1.15	0.06	0.80
	Universidad / Postgrado	2.11	1.12			2.09	1.07		
Miedo Regulación adaptativa	Primaria / secundaria	3.60	1.00	0.03	0.87	3.61	0.98	0.10	0.75
	Universidad / Postgrado	3.59	0.97			3.58	1.00		
Miedo Inhibición	Primaria / secundaria	3.07	1.08	0.01	0.92	3.09	1.07	0.62	0.43
	Universidad / Postgrado	3.06	1.05			3.01	1.06		
Miedo Desregulación	Primaria / secundaria	2.45	1.15	0.48	0.49	2.44	1.16	0.32	0.57
	Universidad / Postgrado	2.38	1.15			2.38	1.12		
Rabia Regulación adaptativa	Primaria/ secundaria	3.58	0.93	7.50	0.01	3.55	0.98	3.27	0.07
	Universidad / Postgrado	3.36	1.04			3.39	0.97		

Emoción/ Estrategias	Nivel de escolaridad	Padre				Madre			
		Media	DT	F	Sig.	Media	DT	F	Sig.
Rabia Inhibición	Primaria / secundaria	3.17	1.01	18.0	0.00	3.10	1.02	6.76	0.01
	Universidad / Postgrado	2.79	1.07			2.86	1.08		
Rabia Desregulación	Primaria/ secundaria	2.28	1.14	0.91	0.34	2.29	1.14	1.81	0.18
	Universidad / Postgrado	2.19	1.06			2.16	1.06		

Nota: Diferencia estadística significativa en el nivel $P < 0.05$. Fuente: construcción propia.

Diferencias de sexo en el manejo de emociones. Existen diferencias en la forma en que adolescentes hombres y mujeres manejan sus emociones, pero estas diferencias se encuentran mediadas por el SES, como se observa en la Tabla 5. En el SES bajo las mujeres muestran mayor desregulación del miedo y de la rabia que los hombres, mientras que éstos reportan mayor inhibición de la rabia y un manejo más adaptativo de la tristeza. Muy diferente es el efecto del sexo en el SES medio/alto, las mujeres muestran mayor inhibición de la rabia y los hombres más control de la tristeza (con estrategias de inhibición y regulación adaptativa), pero desregulación de la rabia.

Tabla 5. Diferencias de sexo en el manejo de emociones, por nivel socioeconómico.

Emoción/ Estrategias	Sexo	Estatus socioeconómico bajo				Estatus socioeconómico medio/alto			
		Media	DT	F	Sig.	Media	DT	F	Sig.
Tristeza Regulación adaptativa	Hombre	3.65	0.86	2.88	0.09	3.38	1.03	2.91	0.09
	Mujer	3.49	1.02			3.13	0.99		

Emoción/ Estrategias	Sexo	Estatus socioeconómico bajo				Estatus socioeconómico medio/alto			
		Media	DT	F	Sig.	Media	DT	F	Sig.
Tristeza Inhibición	Hombre	3.21	1.04	0.02	0.89	2.94	1.07	5.86	0.02
	Mujer	3.23	1.20			2.54	1.19		
Tristeza Desregulación	Hombre	2.04	1.10	2.42	0.12	1.85	0.86	1.97	0.16
	Mujer	2.22	1.23			2.06	1.16		
Miedo Regulación adaptativa	Hombre	3.65	0.99	0.39	0.53	3.59	1.01	0.45	0.50
	Mujer	3.59	1.04			3.50	0.87		
Miedo Inhibición	Hombre	3.08	1.00	2.27	0.13	2.88	0.97	0.03	0.87
	Mujer	3.24	1.17			2.90	1.05		
Miedo Desregulación	Hombre	2.31	1.20	5.96	0.02	2.28	1.05	1.56	0.21
	Mujer	2.60	1.12			2.48	1.11		
Rabia Regulación adaptativa	Hombre	3.68	0.90	3.06	0.08	3.22	1.06	0.56	0.45
	Mujer	3.52	0.99			3.33	0.96		
Rabia Inhibición	Hombre	3.28	0.96	5.43	0.02	2.56	1.07	4.61	0.03
	Mujer	3.04	1.08			2.88	0.98		
Rabia Desregulación	Hombre	2.14	1.07	9.78	0.00	2.30	1.11	4.04	0.05
	Mujer	2.19	1.06			2.16	1.06		

Nota: Diferencia estadísticamente significativa en el nivel $P < 0.05$. Fuente: construcción propia.

Diferencias de edad en la regulación de emociones. Se encontró que el SES media en los alcances regulatorios a distintas edades, pero solamente entre los adolescentes de SES bajo. Estos adolescentes muestran diferencias significativas a distintas edades para la regulación de la tristeza (inhibición y desregulación), el miedo (desregulación), y la rabia (inhibición y desregulación). Con el propósito de determinar con precisión entre cuáles grupos de edades se presentaron las diferencias significativas, se revisó si los grupos cumplían el supuesto de igualdad de las varianzas (prueba de Levene), para proceder luego con el análisis post hoc de comparaciones múltiples de medias, de Tuckey (Pardo & Ruiz 2002). La prueba de Levene no permitió rechazar el supuesto de varianzas iguales para los grupos etarios ya que en todos los grupos comparados la significancia fue mayor a 0.05, así: tristeza (inhibición= 0.43; desregulación= 0.08), miedo (desregulación= 0.90) y rabia (inhibición= 0.60; desregulación= 0.48). A partir de estos resultados se procedió La prueba Tuckey, la cual señaló diferencias significativas como se describe a continuación:

Inhibición de la tristeza: diferencias entre 11 y 15 (Sig.= 0.05), y 11 y 16 años (Sig. = 0.03). A partir de los 15 años se observan menores niveles de inhibición para la tristeza.

Desregulación de la tristeza: diferencias entre los 16 y 11, 12, 13, 14 años (Sig.= 0.00 para todos los grupos), luego de los 16 años se aprecian niveles bajos de desregulación.

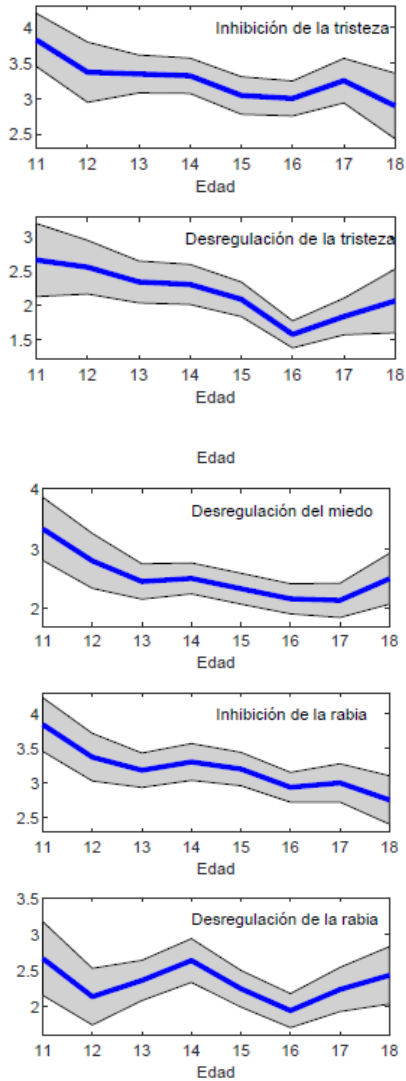
Desregulación del miedo: diferencias significativas entre 11 y 13, 14, 15, 16, 17 años (Sig.= 0.03; 0.05; 0.00; 0.00, y 0.00 respectivamente). A los 13 años la desregulación comienza a descender, indicando a partir de esta edad mayor control regulatorio.

Inhibición de la rabia: diferencias significativas entre los 11 y 16, 17, 18 años (Sig.=0.00; 0.02, y 0.00, respectivamente). A partir de los 16 años la inhibición es significativamente más baja.

Desregulación de la rabia: diferencias significativas entre los 11 y 16 años (Sig.=0.01), a partir de los 16 años los niveles de desregulación disminuyen significativamente.

En la Figura 1, se evidencian las diferencias entre los grupos etarios del SES bajo. Cuando los rangos de la media y el error estándar no se superponen es cuando podemos inferir que las diferencias entre los grupos son significativas. En el SES medio/alto no se hallaron diferencias significativas en el manejo de las emociones por los adolescentes de distintas edades.

Figura 1. Cambios emocionales por edad en adolescentes de nivel socioeconómico bajo



Nota: La línea del centro indica la media de cada grupo y la sombra, el error estándar. Fuente: construcción propia.

Discusión

El presente estudio observó el impacto del Estatus Socioeconómico sobre la regulación de la tristeza, el miedo y la rabia en adolescentes colombianos. Como indicadores de nivel socioeconómico se tomaron el SES residencial, y el nivel educativo de padre y madre, revisando separadamente el efecto de cada variable sobre el manejo de emociones de los jóvenes. Los resultados señalaron claramente que existen diferencias en las formas en que los adolescentes de SES bajo y SES medio/alto manejan sus emociones, y que el SES también influencia de manera diferente los comportamientos emocionales de cada sexo, y los alcances regulatorios a cada edad.

En primer lugar, se encontró que los jóvenes que habitan en ambientes de SES bajo, y cuentan con padres menos educados (escolaridad básica), registraron mayor uso de estrategias de regulación adaptativa, y estrategias de inhibición que los adolescentes de SES medio y alto. Las estrategias de regulación adaptativa indicaron que cuando los adolescentes de SES bajo expresan sus emociones lo hacen de forma socialmente apropiada, sin perturbar las relaciones con los otros, lo cual favorece su ajuste social al entorno, no obstante, las estrategias inhibitorias (utilizadas de manera más frecuentes que las de regulación adaptativa) evidenciaron una tendencia por evitar comunicar sus experiencias emocionales, hiper controlarlas, para así esconderlas de los demás.

Entre los adolescentes de SES bajo tanto el nivel de educación de los padres como el SES residencial resultaron influyentes para la tristeza y la rabia, sin embargo, el miedo solo se encontró afectado por el contexto residencial. En este punto recordamos que estudios previos también han documentado cómo los entornos de pobreza, y el bajo nivel educativo de las familias, son elementos que van de la mano e inciden de manera similar sobre el ajuste emocional de los hijos. Estas investigaciones han explicado que el camino de influencia es a través de las pautas de crianza y aspectos de la cultura circundante que inciden en que las expresiones emocionales se socialicen de manera diferente entre los hogares de SES, bajo y los de medio/alto (Ver Duncan et al., 2015). El hecho que la regulación del miedo solo se vea afectada por las condiciones del entorno nos hace suponer que la expresividad de esta emoción no depende de la socialización familiar sino solamente las características del contexto social más amplio (el vecindario).

Respecto a los procesos regulatorios de los adolescentes de SES medio/alto observamos que los menores puntajes en la inhibición de todas las emociones señalan que éstos no tienden a esconder sus estados emocionales, sino que encuentran mayor libertad para expresar sus estados afectivos. Tales hallazgos son similares a investigaciones en otros países que también han observado cómo en entornos

económicos privilegiados la expresión de las emociones es reforzada por los padres en las interacciones con sus hijos (tal vez dedican más tiempo y recursos jugando con ellos, hablando y atendiendo a sus estados emocionales negativos) y esto resulta en mayor flexibilidad en la expresión de afectos (Duncan et al., 2015).

Fue interesante encontrar que el SES también incide en los comportamientos emocionales ligados al sexo y a la edad en la adolescencia. Respecto al sexo, la literatura explica cómo las diferencias para expresar emociones entre hombres y mujeres obedecen a pautas de socialización como desde el hogar y el entorno cultural se reforzaron o castigaron los comportamientos emocionales de manera diferente en niños y niñas. Por ejemplo, a los niños comúnmente se les induce vergüenza cuando lloran en público mientras a las niñas se les brinda más apoyo (Meyer et al., 2014).

Entonces, diferentes efectos del sexo entre un estatus socioeconómico y otro sugiere la existencia de presiones culturales diferentes para lo que se espera de hombres y mujeres en cada contexto. Nuestros hallazgos fueron que los hombres de SES medio/alto mostraron mayor control en la expresión de la tristeza, pero desregulación de la rabia, mientras que las mujeres exhibieron mayor inhibición de su rabia. Tales respuestas corresponden a comportamientos estereotípicos de género desde los cuales culturalmente a los hombres se les prohíbe la expresión de la tristeza por ser considerada una emoción que simboliza debilidad, pero sí se tolera en mayor medida que muestren su enfado, o que se defiendan si los atacan, por ser considerado un signo de fortaleza. Estos mismos estereotipos soportan que las jóvenes encuentren libertad para expresar su tristeza, pero prefieran hiper controlar su rabia pues gritar, pelear o atacar, culturalmente no son considerados atributos femeninos. En otros países también se han encontrado tendencias similares de respuesta entre los adolescentes -hombres inhiben más la tristeza y las mujeres la rabia- (Raval, Martini & Raval, 2007; Sanders, Zeman, Poon & Miller, 2015; Zeman et al., 2006, 2001).

En el SES bajo se observó un efecto diferente del sexo. En este entorno económico las mujeres mostraron elevada desregulación del miedo y la rabia, señalando una tendencia a comunicar sus experiencias emocionales exageradamente a los demás. Es importante aclarar que la desregulación no necesariamente indica problemas emocionales, ya que nuestros instrumentos no revisaron síntomas clínicos de rabia ni ansiedad, lo que indica la desregulación en este caso es una expresión descontrolada, y sin censura que podría estar informando de aspectos culturales en este contexto particular (mujeres más bulliciosas y expresivas).

Finalmente, observamos la influencia del SES sobre la regulación a distintas edades durante la adolescencia. Encontramos que entre los adolescentes de SES medio/alto no existen variaciones regulatorias en función de la edad, a diferencia de los adolescentes de SES bajo quienes al inicio de la adolescencia (11 y 12 años) muestran una elevada inhibición y desregulación de todas sus emociones, pero hacia los 16 años sus respuestas emocionales son significativamente diferentes. Inferimos que en este contexto específico los 16 años constituyen un punto crítico que da cuenta de mayor organización emocional debido a procesos de maduración cognitiva, pero tal vez también debido presiones sociales que los jóvenes encuentran para comportarse más regulados a partir de los 16 años.

Un gran aporte de este estudio fue el análisis de tres emociones diferenciadamente puesto que permitió evidenciar cómo los adolescentes seleccionan estrategias de manera específica se trate de tristeza, miedo o rabia. Aunque todas las emociones representan retos para los adolescentes, se observó que respecto al miedo en el SES bajo hay mayores variaciones puesto que su manejo cambia en función del sexo y de la edad de los adolescentes, pero no es así en el SES medio/alto donde (no varía por sexo ni edad).

Como limitación de la presente investigación señalamos que las diferencias emocionales encontradas entre unos adolescentes son resultado de las emociones y estrategias específicas evaluadas, sujetas a influencias meramente contextuales de las características culturales y temporales en los que se desarrollan estos adolescentes, de ninguna manera los resultados pueden generalizarse a muestras de sujetos en otros contextos.

Conclusiones

Nuestro modelo de investigación ofrece una visión interaccionista del desarrollo adolescente donde el manejo de emociones en la adolescencia se encuentra influenciado por características de los entornos inmediatos en los que habitan los jóvenes. En el contexto colombiano las condiciones económicas conducen a significativas variaciones en las características de las familias, y los entornos comunitarios, por lo tanto, es comprensible que influyan en el manejo de las emociones de los adolescentes.

A nivel general se observó un mayor control de las expresiones emocionales entre los adolescentes provenientes de contextos de pobreza, y bajo nivel de educación familiar. Si bien la evidencia de estudios previos es contundente referida a cómo condiciones de

precariedad económica y bajos niveles de escolaridad se relacionan con el desajuste emocional adolescente, en el presente estudio no se evidenciaron tales dificultades. Nuestra reflexión al respecto es que el manejo de las emociones se encuentra mediado por muchos otros elementos que en el caso de los adolescentes colombianos pueden haber resultado protectores como estar escolarizados, residir en un entorno urbano, o tener redes sociales fuertes (en sus hogares o comunidades) que monitorean el desarrollo y median en el riesgo que supone un bajo SES. No obstante, sí es clara la tendencia a mostrar y comunicar en menor medida sus emociones ante los demás, en comparación a los jóvenes de SES medio/alto.

Se encontró que las respuestas de los hombres y mujeres se encuentran influenciadas por el SES al cual pertenecen. En ambos estatus económicos existen diferencias entre los hombres y las mujeres para la expresión de las emociones lo cual sugiere el mantenimiento de expectativas diferentes para hombres y mujeres en el manejo de sus emociones; Estudios ponen de manifiesto que entre más inequidades de género existan en un país más diferencias se encuentran en el ajuste psicológico entre hombres y mujeres. Llama particularmente la atención que en Colombia los procesos emocionales de género también varíen en función del nivel socioeconómico.

La tristeza, el miedo y la rabia son emociones que presentan retos diferentes y su regulación cambia dependiendo de las características socioeconómicas, de sexo y edad de los sujetos, por lo tanto, es importante que estas se revisen separadamente. Futuros estudios deben continuar revisando separadamente el manejo de cada emoción y la influencia que sobre éstas ejercen variables sociales y familiares referidas a cómo ocurren los procesos de socialización emocional (Por ejemplo: prácticas parentales, relación entre padres y adolescentes en distintos entornos económicos).

Referencias

- Amar, J. A., Crisson, E., Sañudo, J. P., Orozco, C. M., & Vivo, G. P. De. (2012). *Trabajo infantil: Factores de riesgo y protección en familias del Caribe colombiano*. Barranquilla: Editorial Universidad del Norte.
- Arnett, J. J. (2012). *Adolescent Psychology Around the World*. New York, NY: Psychology Press.
- Blair, C., & Raver, C. (2012). Child Development in the Context of Adversity. *American Psychologist*, 67(4), 309–318. doi:10.1037/a0027493
- Carrillo, S., Ripoll-Nunez, K., & Schvaneveldt, P. L. (2012). Family policy initiatives in Latin America: The case of Colombia and Ecuador. *Journal of Child and Family Studies*, 21(1), 75-87. doi: 10.1007/s10826-011-9539-z

- CEPAL. (2010). *Pobreza, desigualdad y ciclo de vida*. In *Panorama social de América Latina 2010*. Retrieved from http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/1236/4/S2011800_es.pdf
- Cole, P. M. (2014). Moving ahead in the study of the development of emotion regulation. *International Journal of Behavioral Development*, 38(2), 203–207. doi: 10.1177/0165025414522170
- Departamento Administrativo de la Función Pública. (2018). *Informe sobre la participación de la mujer en los cargos de los niveles decisorios del Estado colombiano*. Retrieved from www.funcionpublica.gov.co
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2018). *Boletín Técnico Pobreza Monetaria en Colombia 2018*. 1–33. Retrieved from https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/pobreza/2018/bt_pobreza_monetaria_18.pdf
- Dove, S. (2014). Latin America and the Caribbean. *The Wiley-Blackwell Companion to World Christianity*, 511–522. doi: 10.1002/9781118556115.ch38
- Duncan, G. J., Magnuson, K., & Votruba-Drzal, E. (2015). *Children and Socioeconomic Status*. In M. H. Bornstein, T. Leventhal, & R. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*. (7th., Vol. 4, pp. 1–40). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.
- Galvis-Aponte. (2010). *Diferenciales salariales por género y región en Colombia: Una aproximación con regresión por cuantiles*. Publicación Banco de La República, 130.
- Hsu, R. (2010, July 27). *Civets Next Emerging Market Acronym*. *Next Emerging Market*. Retrieved from: <https://investorplace.com/2010/07/civets-next-emerging-market-acronym/>
- Lansford, J. E., Malone, P. S., Tapanya, S., Tirado, L. M. U., Zelli, A., Alampay, L. P., ... Deater-Deckard, K. (2019). Household income predicts trajectories of child internalizing and externalizing behavior in high-, middle-, and low-income countries. *International Journal of Behavioral Development*, 43(1), 74–79. doi: 10.1177/0165025418783272
- Leventhal, T., Dupéré, V., & Shuey, E. (2015). *Children in Neighborhoods*. In M. H. Bornstein, T. Leventhal, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*. (7th ed., Vol. 4, pp. 493–533). Hoboken, NJ: John Wiley and Sons Inc.
- MEN. (2017). *Educación Superior*. In *Ministerio de Educación Nacional*. Retrieved from https://ole.mineduacion.gov.co/1769/articles-380208_recurso_1.pdf
- Meyer, S., Raikes, H. A., Virmani, E. A., Waters, S., & Thompson, R. A. (2014). Parent emotion representations and the socialization of emotion regulation in the family. *International Journal of Behavioral Development*, 38(2), 164–173. doi: 10.1177/0165025413519014
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Encuentro Regional 2011* (p. 35). p. 35. Retrieved from https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-293672_archivo_pdf_presentacion.pdf

- Morris, P., Silk, J., Steinberg, L., Myers, S., & Robinson, L. (2007). The Role of the Family Context in the Development of Emotion Regulation. *Social Development, 16*(2), 361–388. doi: 10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x
- Muñiz, J. (2010). Las Teorías De Los Tests: Teoría Clásica y Teoría De Respuesta a Los Ítems. *Papeles del Psicólogo, 31*(1), 57–66. Retrieved from <http://www.cop.es/papeles>
- Murad, R., Rivillas, J. C., Gómez, G., Sicachá, J., & Vargas, V. (2018). *Determinantes del Embarazo Adolescente en Colombia*. Retrieved from <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/ED/PSP/informe-determinantes-sociales-embarazo-en-adolescente.pdf>
- Ospina, O., Vanegas, L., Pinzón, S., Escobar, G., Ramírez, W., & Sánchez, J. (2015). *Metodología de estratificación socioeconómica urbana para servicios públicos domiciliarios*. Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), p. 98. Retrieved from <https://www.dane.gov.co/files/geoestadistica/estratificacion/EnfoqueConceptual.pdf>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2018). *Índices e Indicadores de Desarrollo Humano*. Programa de Las Naciones Unidas para El Desarrollo (PNUD), 1–123. Retrieved from http://hdr.undp.org/sites/default/files/2018_human_development_statistical_update_es.pdf
- Raval, V. V., Martini, T. S., & Raval, P. H. (2007). ‘Would others think it is okay to express my feelings?’ Regulation of anger, sadness and physical pain in Gujarati children in India. *Social Development, 16*(1), 79–105.
- Sanders, W., Zeman, J., Poon, J., & Miller, R. (2015). Child Regulation of Negative Emotions and Depressive Symptoms: The Moderating Role of Parental Emotion Socialization. *Journal of Child and Family Studies, 24*(2), 402–415. doi: 10.1007/s10826-013-9850-y
- Sembler, C. (2006). Estratificación social y clases sociales. *Una revisión analítica de los sectores medios* (1st ed.). Retrieved from <https://www.cepal.org/es/publicaciones/6130-estratificacion-social-clases-sociales-revision-analitica-sectores-medios>
- Sullivan, T. N., Helms, S. W., Kliever, W., & Goodman, K. L. (2010). Associations between sadness and anger regulation coping, emotional expression, and physical and relational aggression among urban adolescents. *Social Development, 19*(1), 30–51.
- The Economist. (2009, November 26). *BRICS and BICIS*. *The Economist*. Retrieved from <https://www.economist.com/the-world-in-2010/2009/11/26/brics-and-bicis>
- Unicef. (2014). *The state of the world's children in numbers*. Revealing disparities, advancing children's rights.
- World Population Review. (2019). *World Countries by GDP*. In World Population Review. Retrieved from <http://worldpopulationreview.com/countries/countries-by-gdp/>

- Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C., & Stegall, S. (2006). Emotion regulation in children and adolescents. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 27*(2), 155–168. doi: 10.1097/00004703-200604000-00014
- Zeman, J., Cassano, M., Suveg, C., & Shipman, K. (2010). Initial validation of the children's worry management scale. *Journal of Child and Family Studies, 19*(4), 381–392. doi: 10.1007/s10826-009-9308-4
- Zeman, J., Shipman, K., & Penza-Clyve, S. (2001). Development and initial validation of the children's sadness management scale. *Journal of Nonverbal Behavior, 25*(3), 187–205. doi: 10.1023/A:1010623226626
- Zeman, J., Shipman, K., & Suveg, C. (2002). Anger and Sadness Regulation: Predictions to Internalizing and Externalizing Symptoms in Children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 31*(3), 393–398. doi: 10.1207/s15374424jccp3103_11

Capítulo 5

Relación entre experiencias de victimización y síntomas depresivos en adolescentes gestantes



Yuly Suárez-Colorado (a)

Martha Mendoza-Caballero (b)

Iris Fuentes-Escalante (b)

Guillermo Ceballos-Ospino (c)

a) Psicóloga, Universidad del Magdalena. Magíster en Psicología, Universidad del Norte (Colombia). Profesora, Facultad de Psicología, Universidad Cooperativa de Colombia, Santa Marta (Colombia).

b) Psicóloga, Universidad del Magdalena (Colombia).

c) Psicólogo, Universidad Católica de Colombia, Especialista en Gerencia de los Servicios de Salud. Especialista en Auditoría de los Servicios de Salud, Universidad Tadeo Lozano. Profesor, Programa de Psicología, Universidad del Magdalena, Santa Marta (Colombia).

Sinopsis del capítulo

El embarazo adolescente es un problema de salud pública que genera importantes efectos en el desarrollo humano, social, emocional, físico y económico. Diversas características de la adolescencia configuran un estado de vulnerabilidad para la violencia. Este estudio tuvo por objetivo identificar la relación entre las experiencias de victimización y síntomas depresivos en adolescentes gestantes entre 14-19 años del departamento del Magdalena

Conceptos clave: embarazo, adolescentes, victimización.

Correspondencia:

Troncal del Caribe Sector Mamatoco, Universidad Cooperativa de Colombia, Facultad de Psicología, Santa Marta, Colombia.

E-mail: yuli.suarezcol@campusucc.edu.co

Cómo citar este capítulo: Suárez-Colorado, Y., Mendoza-Caballeros, M., Fuentes-Escalante, I., & Ceballos-Ospino, G. (2020). Relación entre experiencias de victimización y síntomas depresivos en adolescentes gestantes. En: A. D. Marengo-Escuderos. Avances en estudios psicoafectivos y desarrollo humano. (pp.79-102). Barranquilla, Colombia: Ediciones CUR.

(Colombia). La muestra se conformó por 89 adolescentes gestantes. Se utilizó el Juvenile Victimization Questionnaire (JVQ) y la Escala para Depresión del Centro de Estudios Epidemiológicos (CES-D).

Los resultados señalaron mayor frecuencia de victimización por pares, victimización por delitos comunes y victimización indirecta; así mismo, relación positiva significativa entre victimización por pares, victimización por delitos comunes, victimización electrónica, victimización indirecta y síntomas depresivos. Se concluye que mayores experiencias de victimización afectan la salud mental a través de síntomas depresivos en adolescente gestantes. Estos eventos pueden incrementar el riesgo a nuevas experiencias de violencia. Los programas de prevención y atención integral son necesarios en esta población.

Introducción

La adolescencia es una etapa de transición, sin embargo, su significado y edades discrepan de acuerdo con el contexto cultural y períodos históricos (Kimmel & Weiner, 1998). La Ley 1098 de 2006, señala como adolescente a una persona entre 14 y 19 años que llega a la época intermedia entre la adultez y la niñez; Esta etapa del desarrollo humano se configura por cambios físicos, cognitivos, sociales y psicológicos que propician la búsqueda de su identidad y posesión de roles frente a la sociedad, así mismo, en la adolescencia se origina el interés por la exploración y experimentación (Kimmel & Weiner, 1998; Ley 1098 de 2006; Papalia, 2005; Pineda & Aliño, 2002; Wicks-Nelson & Allen, 2005).

De acuerdo con la Organización de Naciones Unidas [ONU], a nivel mundial se estiman 46 nacimientos por cada mil niñas, por tanto, se cataloga como un problema de salud pública global. El último informe de Save the Children (2018), revela que 16 millones de adolescentes entre 15 - 19 años dan a luz al año en el mundo. Particularmente en Colombia, en el año 2017 se registraron 128.634 nacimientos en adolescentes entre 15-19 años (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2017), para 2018 los nacimientos en este rango fueron 123.223 (DANE, 2018), mientras para el 2019 se reportaron 29.864 nacimientos (DANE, 2019). En el 2017 el departamento del Magdalena registró 6031 nacimientos en adolescentes entre 15-19 años (DANE, 2017). El embarazo adolescente es un problema de magnitud que afecta a todos los territorios de Colombia (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF], 2015).

Por otra parte, la infancia y adolescencia son las etapas de mayor vulnerabilidad a experiencias adversas y otros problemas psicosociales como inaccesibilidad a la salud,

desnutrición, exclusión de la educación, trabajo infantil, violencia extrema, matrimonio precoz, embarazo precoz, entre otros (Save the Children, 2018). El embarazo en la adolescencia se convierte en un factor de riesgo para la vulneración de derechos (Mora & Hernández, 2015), mortalidad materna, mortalidad infantil (Mendoza, Arias & Mendoza, 2012), abandono escolar, discriminación, inestabilidad laboral, informalidad, dificultades económicas (De Cero a Siempre, 2013) y exclusión social (ONU, 2018).

La adolescente gestante experimentará cambios en su cuerpo provocados por la etapa del desarrollo, así como por la dinámica biológica activada en la gestación; adicionalmente, las características del contexto particularmente las condiciones socioeconómicas, apoyo socio-afectivo de la familia y/o pareja sentimental y nivel de escolaridad, son factores relevantes para el afrontamiento de la experiencia (Fernández, 2003). En este orden de ideas, las dificultades en factores familiares, educativos y económicos afectan a la adolescente gestante (Rodríguez, Díaz & González, 2014).

Diversos estudios destacan que la etapa infanto-juvenil representan el grupo más vulnerable en el ciclo vital de la victimología, debido a la inconsciencia respecto a la victimización, la debilidad física y baja estatura que los caracteriza, la total confianza en el adulto y, sobre todo, la tolerancia social que existe respecto a la violencia contra la infancia y la adolescencia (Finkelhor, Ormrod & Turner, 2007; Turner, Shattuck, Finkelhor & Hamby, 2016). Estas formas de violencia pueden originarse desde diferentes contextos (Hamby et al., 2005): Victimización por delincuencia convencional como robo personal, vandalismo, asalto con arma, asalto sin arma, etc. Victimización por el cuidador, por ejemplo, el abuso físico por parte del cuidador, abuso psicológico/emocional, descuido e interferencia de custodia/secuestro familiar, etc. Victimización por pares y hermanos, representado en el asalto entre compañeros o hermanos, asalto genital no sexual, bullying, intimidación emocional. Victimización indirecta como observar violencia sobre otros. Victimización electrónica, referente a cualquier delito llevado a cabo mediante el uso de tecnología.

Un estudio en Estado Unidos mostró que el 80% de niños y adolescentes entre 2 -17 años reportaba al menos una victimización durante la vida (Finkelhor, Ormrod & Turner 2009). En Chile una encuesta nacional registró un 10% de niños y niñas víctimas de 14 o más formas de violencia y un 8% de ocho o más eventos durante el último año (Ministerio del Interior y Seguridad Pública, 2018). A nivel internacional, varios estudios informan del riesgo de victimización en mujeres gestantes (Robinson, Maxwell & Williams, 2019; Shamu, Zarowsky, Roelens, Temmerman & Abrahams, 2016).

En Colombia, un estudio registró 41.9 % de victimización en el colegio, de victimización 53.8% en la calle, 61 % de victimización en la casa, y 50 % de exposición a

la violencia por la televisión (Suárez, Palacio, Caballero & Restrepo, 2018). Generalmente son escasos los estudios de victimización multicontexto, debido a que se enfocan en una forma específica de violencia (Herrera-López, Romera & Ortega-Ruiz, 2017; Rozo-Sánchez, Moreno-Méndez, Perdomo-Escobar & Avendaño-Prieto, 2019). Se desconocen estudios publicados sobre victimización en adolescentes gestantes colombianas.

Algunos estudios internacionales afirman que las experiencias de victimización tales como negligencia, maltrato físico, verbal, abuso sexual, acoso cibernético y el ser testigo de violencia se asocian al desarrollo de síntomas psicopatológicos en la infancia - adolescencia como los síntomas depresivos y comportamientos de riesgo para la salud sexual - reproductiva (Cyr et al., 2017; Chan, 2013; Segura et al., 2015; Pereda & Tamarit, 2013; Perren et al., 2010; Reynoldsb, Wallacea, Fhillb, Dweistc & Anaborsd, 2001). Las investigaciones sobre la asociación entre experiencias de victimización y síntomas depresivos aún no se registran en adolescentes gestantes. Las experiencias de victimización en actuales o durante la vida podría generar síntomas de depresión como: sentimientos constantes de tristeza, ansiedad, desesperanza, sensación de culpa, inutilidad, irritabilidad, inquietud, pérdida de interés, falta de energía, dificultad para tomar decisiones, alteraciones del sueño y alimentación. Incluso podrían presentarse pensamientos suicidas o intentos de suicidio, entre otros síntomas físicos y psicológicos (Instituto Nacional de Salud Mental [NIMH], 2009).

El embarazo adolescente es un evento rodeado de factores psicosociales que puede configurar vulnerabilidad para experiencias de victimización (Mandal & Hindin, 2013), más aún, este podría ser consecuencia de las múltiples experiencias de victimización de la adolescente (Restrepo, Trujillo, Restrepo, Torres & Sierra, 2017).

Metodología

Diseño

Estudio descriptivo-correlacional y diseño transversal, teniendo en cuenta que se describen y relaciona las variables sin connotación de causalidad. La información fue recolectada en un solo momento. Se utilizó un diseño no experimental debido a que no se manipuló alguna variable psicológica o de cualquier tipo (Hernández et al., 2014).

Población y Muestra

La población estuvo conformada por adolescentes gestantes entre 14 - 19 años del departamento del Magdalena (Colombia). En esta investigación se utilizó el muestreo por conveniencia (Tamayo, 2001). La muestra estuvo conformada por 89 adolescentes gestantes entre los 14 - 19 años.

Instrumentos

Escala para Depresión del Centro de Estudios Epidemiológicos (CES-D). Elaborado por Radloff (1977). Es una escala diseñada a partir de diferentes fuentes (Escala de Depresión de Zung, Inventario de Depresión de Beck, Escala de Raskin, entre otras). Se basa en los componentes cognoscitivos y conductuales de la sintomatología depresiva. Originalmente, consta de 20 ítems que reflejan el estado de ánimo del sujeto durante la semana previa.

Para Colombia fue utilizada y modificada a una versión abreviada de 7 ítems que se evalúan en intensidad y frecuencia los principales síntomas depresivos en la semana previa (Campo, Díaz, Rueda, Cadena & Hernández, 2007). La consistencia interna de esta versión fue 0,79. Para efectos de nuestra investigación la escala fue modificada eliminando los ítems 6 y 7 de la versión realizada por Campo et al. (2007), mediante análisis factorial exploratorio. Presentó alfa de Cronbach de 0.60.

El Juvenile Victimization Questionnaire (JVQ). Elaborado por Hamby et al. (2005) evalúa una amplia gama de victimizaciones a través de 36 ítems que exploran delitos contra niños, niñas y adolescentes en cinco áreas: victimización por delitos comunes, victimización por parte cuidadores, victimización por parte de pares y/o hermanos, violencia verbal, victimización sexual, victimización indirecta y victimización electrónica. Para este estudio se omitieron las preguntas relacionados con la victimización sexual.

El JVQ fue adaptado al español por el Grupo de Investigación en Victimización Infantil y Adolescente (GREVIA) de la Universidad de Barcelona. Un estudio en el 2015 realizado en Chile 2015 modificó el leguaje español al contexto latinoamericano. El JVQ tiene alta confiabilidad para la escala total entre 0.82 y 0.84. En las dimensiones delitos comunes presenta confiabilidad entre 0.64 y 0.70, victimización por cuidadores entre 0.49 y 0.57, victimizaciones por parte de pares y hermanos entre 0.51 y 0.56, y victimización indirecta entre 0.60 y 0.53 (Forns, Kirchner, Soler & Paretilla, 2013). En este estudio la escala presentó confiabilidad de 0.83.

Cuestionario Condiciones Sociodemográficas para Adolescentes Gestantes. Elaborado para este proyecto por las autoras. Evalúa aspectos generales de la joven gestante y las condiciones de su embarazo: estrato socioeconómico, escolaridad, estado civil, auto reconocimiento de grupo étnico, actividad laboral, dificultades económicas para el estudio, expectativas de estudio hacia el futuro, pareja, edad de la pareja, apoyo familiar, apoyo de la pareja, edad de primera relación sexual, número de embarazos anteriores y mes actual de embarazo en caso de gestantes.

Procedimiento

Inicialmente el proyecto se presentó al comité de ética de la Universidad, y seguido se visitó el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), Secretaría de Salud, Hospital Universitario Julio Méndez Barreneche [HUJMB] y Hospital San Cristóbal de Ciénaga, para solicitar el acceso a la muestra. Se presentaron a las instituciones el consentimiento y asentimiento informado, los instrumentos de medición y certificado aval de comité de ética. La recolección de la información se realizaba con una duración de 20 minutos aproximadamente por participante.

Este estudio considera los principios establecidos en la Ley 1090 de 2006, y la Resolución 8430 de 1993 como el respeto por la dignidad, anonimato, confidencialidad, derecho a la no participación, retiro en cualquier momento de la investigación y consentimiento y/o asentimiento informado. La investigación presentó un riesgo mínimo por la sensibilidad que pueda generar las preguntas en los participantes.

Análisis de datos. La información fue analizada a través del software para análisis de los datos cuantitativos (SPSS). Se realizó análisis descriptivo de las características sociodemográficas, experiencias de victimización y síntomas depresivos. Posterior, se aplicó el estadístico de correlación de Pearson para establecer la relación entre las variables.

Resultados

Datos sociodemográficos

El 58.4 % de las adolescentes oscilaron entre las edades 14-17 años. Respecto al estrato socioeconómico, un 94.4 % pertenecía al estrato 1 y 2. El 96.6 % llegó a educación

básica primaria o secundaria, y sólo el 3.4 % a educación superior. El 65.2 % reportó vínculo con pareja y sólo el 6.7 % se identifican como parte de un grupo étnico.

En el 58.4 % de los casos, la pareja tiene entre 19 y 31 años. La mayoría de las adolescentes cuenta con el apoyo de su familia en un 96.6 % y con el apoyo de la pareja en un 75.3 %. El 6.7 % inició su vida sexual de los 12 a los 13 años. Para el 71.9 % de adolescentes, este era su primer embarazo, mientras que para el 28 % es su segundo o tercer embarazo. Ver tabla 1.

Tabla 1. Características Sociodemográficas Adolescentes Gestantes

Ítem	Categoría	N	%
Edad	14-17	52	58.4
	18-19	37	41.6
Estrato socioeconómico	1-2	84	94.4
	3-4	5	5.6
Escolaridad	Educación Básica	86	96.6
	Educación Superior	3	3.4
Estado civil	Solteras-Divorciadas	31	34.8
	Casadas-Unión libre	58	65.2
¿Se reconoce parte de un grupo étnico?	No	83	93.3
	Sí	6	6.7
¿Se dedica a una actividad laboral?	No	81	91
	Sí	8	9

Ítem	Categoría	N	%
¿Alguna vez has tenido dificultades de tipo económico para ingresar al sistema educativo?	No	68	76.4
	Sí	21	23.6
¿Crees que al terminar la escuela tienes oportunidades para continuar con tus estudios (técnico, tecnológico, universitarios)?	No	10	11.2
	Sí	79	88.8
¿Tiene pareja?	No	23	25.8
	Sí	66	74.2
Edad Pareja	16-18	11	12.4
	19-31	52	58.4
	Perdidos en el Sistema	26	29.2
¿Cuentas con el apoyo de tu familia?	No	3	3.4
	Sí	86	96.6
¿Cuentas con el apoyo de tu pareja?	No	22	24.7
	Sí	67	75.3
Edad de la 1ª relación sexual	12-13	6	6.7
	14-18	80	88.9
	Perdidos en el Sistema	3	3.4
Nº de embarazos anteriores	1	64	71.9
	2 y 3	25	28

Fuente: elaboración propia.

Síntomas de Depresión. Los síntomas depresivos se registraron altos en el 40 % (n=54) de las adolescentes gestantes y bajos en el 60 % (n=36).

Victimización. La información recolectada a través del cuestionario JGV indicó que frecuencia importante de ser testigo de ataques a otra persona con un palo, una piedra, una pistola, un cuchillo u otro objeto que podría hacer daño en 52.8 %, y SIN instrumentos como palos, piedras, pistolas, cuchillos u otros objetos en un 47.2 %. Seguido, de ser testigo de asesinato de un amigo, vecino o familiar en un 41.1 %. Así también, el ser víctima de robo directo representado en un 43.8 %, agresión por hermanos o hermanas como halar del pelo o de la ropa u obligó a hacer alguna cosa que no deseaba 36.7 %, y daño en algún objeto personal a través del romper o estropear en 36 %. Ver tabla 2.

Tabla 2. Victimización en Adolescentes Gestantes

Variable	Categoría	F	%
1. ¿Usaron la fuerza para quitarte alguna cosa que llevabas o vestías?	No	78	87.6
	Sí	11	12.4
2. ¿Te robaron alguna cosa (sin utilizar la fuerza) y no te la ha devuelto? (cosas como una mochila, dinero, un reloj, ropa, una bicicleta, o alguna otra cosa)	No	50	56.2
	Sí	39	43.8
3. ¿Rompieron o estropearon alguna cosa tuya a propósito?	No	57	64
	Sí	32	36
4. ¿Un desconocido te atacó a propósito CON un arma u otro objeto? (en lugares como: tu casa, escuela, tienda, carro, calle u otro lugar).	No	74	83.1
	Sí	15	16.9
5. ¿Excluyendo personas de tu familia, compañeros/as de la escuela, parejas o amigos/as- te atacó SIN usar armas u otros objetos?	No	76	85.4
	Sí	13	14.6

Variable	Categoría	F	%
6. ¿Alguien empezó a atacarte, pero, por alguna razón, este ataque no acabó pasando? (Por ejemplo, alguien te ayudó o huiste)	No	78	87.6
	Sí	11	12.4
7. ¿Te amenazaron con herirte y pensaste que seguramente lo haría?	No	67	75.3
	Sí	22	24.7
8. ¿Excluyendo a tus familiares- te intentaron secuestrar?	No	87	97.8
	Sí	2	2.2
9. ¿Te golpearon o atacaron por tu color de piel, religión, la procedencia de tu familia, por algún problema físico que tienes o porque alguien dijo que eras homosexual?	No	82	92.1
	Sí	7	7.9
10. ¿Un adulto de tu entorno te ha golpeado, pegado, dado patadas o te ha hecho daño físico de alguna forma?	No	62	69.7
	Sí	27	30.3
11. ¿Te has sentido asustada o realmente mal por qué un adulto de tu entorno te ha insultado, te ha dicho cosas malas o crueles o ha dicho que no te quería?	No	59	63.3
	Sí	30	33.7
12. ¿Has recibido un trato negligente? Por ejemplo: un adulto con los que vives no te cuida como deberían, no te dan suficiente comida, no te llevan al médico cuando está enfermo, ¿o no se aseguran de que tengas un sitio seguro para estar?	No	80	88.9
	Sí	9	10.1
13- ¿Uno de tus padres o algún miembro de tu familia pelean sobre dónde tienen que vivir y te han apartado o escondido de alguno de tu padre o madre?	No	80	89.9
	Sí	9	10.1
14. ¿Te apartaron, alejaron o escondido de tu padre o de tu madre?	No	83	93.3
	Sí	6	6.7

Variable	Categoría	F	%
15. ¿Un grupo de chicos/as o una banda desconocida te golpeó, asaltó o atacó?	No	84	94.4
	Sí	5	5.6
16. ¿Algún chico/a conocido(a) o hermanos (as) te golpeó en lugares como: tu casa, escuela, jugando fuera de casa, en una tienda, ¿u otro lugar?	No	65	73
	Sí	24	27
17. ¿Algún chico/a ha intentado hacerte daño en tus partes íntimas golpeándote o pegándote una patada?	No	82	92.1
	Sí	7	7.9
18. ¿Algún chico/a, incluyendo a tus hermanos o hermanas, te persiguió, haló del pelo o de la ropa u obligó a hacer alguna cosa que no querías	No	57	63.3
	Sí	33	36.7
19. ¿Te has asustado o te has sentido realmente mal porque otros chicos/as te insultaban, te decían cosas desagradables o decían que no te querían con ellos/as?	No	77	86.5
	Sí	12	13.5
20. ¿El chico o la chica con quien salías te abofeteó o te pegó?	No	81	91.1
	Sí	8	9
21. ¿Viste a alguno de tus padres pegar, golpear, dar patadas o herir físicamente a tus hermanos o hermanas	No	64	71.9
	Sí	25	28.1
22. ¿Viste en la vida real a alguien ser atacado a propósito CON un palo, una piedra, una pistola, un cuchillo u otro objeto que podría hacer daño?	No	42	47.2
	Sí	47	52.8
23. ¿Viste en la vida real a alguien ser atacado o golpeado a propósito SIN utilizar palos, piedras, pistolas, cuchillos u otros objetos?	No	47	52.8
	Sí	42	47.2

Variable	Categoría	F	%
24. ¿Alguien robó de tu casa algo que pertenecía a un familiar o persona que viviese con ustedes?	No	62	69.7
	Sí	27	30.3
25. ¿Alguien cercano a ti, como un amigo, vecino o familiar fue asesinado?	No	52	58.4
	Sí	37	41.1
26. ¿Estuviste en alguna guerra donde pudieras escuchar combates reales con armas o bombas?	No	79	88.8
	Sí	10	11.2
27. ¿Alguien usó Internet o cualquier otro medio electrónico para molestarte o para divulgar y hacer llegar a la gente cosas malas o crueles sobre ti o fotografías tuyas?	No	77	86.5
	Sí	12	13.5
28. ¿Alguien usó Internet o cualquier otro medio electrónico para hacerte preguntas sexuales sobre ti o ha intentado hablar online contigo sobre sexo?	No	76	85.4
	Sí	13	14.6

Fuente: elaboración propia.

De manera más específica se muestran los resultados para cada dimensión del JQV, se encontró de forma relevante un 78.7 % de victimización indirecta, 58.4 % de victimización por pares y 67.4 % de victimización por delitos comunes en las adolescentes gestantes. Ver tabla 3.

Tabla 3. Victimización en Adolescentes Gestantes por contexto

Variable	Categoría	F	%
Victimización por delitos comunes	No	29	32.6
	Sí	60	67.4

Variable	Categoría	F	%
Victimización por parte cuidadores	No	44	49.4
	Sí	45	50.6
Victimización por parte de pares y/o hermanos	No	37	41.6
	Sí	52	58.4
Victimización Electrónica	No	69	77.8
	Sí	20	22.5
Victimización indirecta	No	19	21.3
	Sí	70	78.7

Fuente: elaboración propia.

Relación entre Victimización por Contexto y Síntomas Depresivos en Adolescentes Gestantes

Finalmente, se encontró que la victimización por delitos comunes ($r=.406^{**}$ $p>.000$), victimización por pares o hermanos ($r=.351^{**}$ $p>.001$), victimización electrónica ($r=.213^{*}$ $p>.045$) y victimización indirecta ($r=.228^{*}$ $p>.031$), se asoció a los síntomas depresivos en adolescentes gestantes, de forma positiva y significativa, es decir, entre mayor número de experiencias de victimización en estos contextos, mayores síntomas depresivos. Únicamente, la victimización por cuidadores no se asoció a los síntomas depresivos ($r=.191$ $p>.074$).

Discusión

Esta investigación tuvo como propósito establecer la relación entre las experiencias de victimización y los síntomas depresivos en adolescentes gestantes entre 14-19 años. Este estudio es de gran importancia para la salud pública mental debido a que las experiencias múltiples de victimización pueden repercutir en la salud psicológica de las adolescentes gestantes (Taquette, 2015).

En este estudio se identificó mayor frecuencia de victimización por delitos comunes, victimización por pares o hermanos y victimización indirecta. Estos resultados muestran que el origen de las formas de victimización en adolescentes gestantes pertenece a los ambientes o contextos más próximos como la familia, comunidad y pares, e involucran a personas cercanas al adolescente. Principalmente, los hallazgos muestran una realidad en el contexto familiar relacionado con la victimización entre pares – hermanos, al respecto, una investigación en adolescentes chinos encontró asociación entre eventos victimizantes y el número de hermanos (Chan, 2013). Así también, la alta frecuencia de victimización por delitos convencionales, victimización por cuidadores, victimización sexual y victimización electrónica revelan los contextos de riesgo para esta población, como se evidencia en adolescentes españoles (Pereda, Guilera & Abad, 2014). Mientras, la victimización indirecta o el ser testigo de violencia es de importante frecuencia en adolescentes de Estados Unidos (Segura et al., 2015).

Como se observa, la representatividad de los eventos de violencia varía en cada contexto cultural. Es complejo identificar un patrón de victimización en los estudios transnacionales, dado que el contexto es clave para comprender las particularidades de las experiencias de violencia en los niños, niñas y adolescentes. Sin embargo, el género y la edad son variables que trasciende las culturas, es decir, las mujeres y la infancia-adolescencia son los grupos más vulnerables en el mundo (Rumble, Ramly, Nuryana & Dunne, 2018).

En este estudio, la victimización por pares-hermanos se asoció a síntomas depresivos similar a otros estudios (Chan, 2013; Cyr et al., 2017; Walters & Espelage, 2018; Segura et al., 2015). Particularmente la evidencia es consistente sobre la presencia de síntomas depresivos en la victimización por pares (Vanderbilt & Augustyn, 2010). Esta forma de victimización puede ser similar a la intimidación escolar (Cooch & Gee, 2014), sin embargo, la victimización entre pares es una categoría amplia libre de características como: intencionalidad, repetición y desequilibrio de poder (Furlong, Sharkey, Felix, Tanigawa & Greif, 2010). Aun así, la victimización por pares en el contexto escolar también está asociada a síntomas depresivos e incluso ideación suicida (Ceballos-Ospino, Suárez-Colorado & Campo-Arias, 2019), derivada de un mecanismo gradual de síntomas depresivos que propician la ideación suicida (Sweeting, Young, West & Der, 2006).

Por otra parte, la victimización indirecta se asoció a síntomas depresivos, en consonancia con estudios que reportan asociación entre el ser testigo de violencia durante la vida y síntomas depresivos en mujeres adultas de Estados Unidos (Colbert & Krause, 2009), asociación de victimización indirecta por violencia intrafamiliar y síntomas depresivos en adolescente de Japón (Kitamura & Hasui, 2006). Esta forma de

violencia afecta de forma importante la salud psicológica cuando se presencia el daño a una persona próxima (Reynolds et al., 2001). La victimización indirecta puede alterar la salud mental, aunque dependerá de factores sociales, comunitarios, temporalidad de exposición, severidad del evento violento y la proximidad con el victimario (Knapp, 1998; Malmquist, 1986).

Respecto, a la victimización por delincuencia común, gran cantidad de estudios informan que la exposición a violencia comunitaria no se asoció a síntomas depresivos (Margolin et al., 2010; Mrug & Windle, 2010; Mrug, Loosier & Windle, 2008). La victimización por delincuencia común es frecuente en comunidades económicamente desfavorecidas (Zimmerman & Messner, 2013) y generalmente se caracteriza por causar daño físico contra las personas en la comunidad (Cooley-Strickland et al., 2009); es importante destacar que algunos estudios informan que los niños y adolescentes parecen desensibilizarse emocionalmente a la violencia comunitaria crónica (Kennedy & Ceballo, 2016), y este fenómeno podría explicar la ausencia de asociación con los síntomas depresivos. No obstante, habitar en barrios violentos puede incrementar la experiencia de impotencia y desesperanza en adolescentes (Copeland-Linder et al., 2010).

En este estudio la victimización electrónica se asoció a mayores síntomas depresivos y en esta línea, la evidencia señala que esta asociación es más fuerte cuando el evento es sostenido en el tiempo. La literatura reconoce una naturaleza única en la violencia cibernética, en comparación con formas tradicionales de victimización (Landoll, La Greca, Lai, Chan & Herge, 2015; Perren et al., 2010). La victimización electrónica ocasiona daño severo aún en un episodio debido a la amplia audiencia o alta difusión, y la dificultad de establecer el desequilibrio del poder, podría distinguir a esta forma de violencia del ciberbullying (David-Ferdon & Hertz, 2007).

La relevancia de los resultados de este estudio radica en que la niñez y la adolescencia es un factor de riesgo para victimizaciones múltiples (Giner, 2011). Las personas que han vivido uno o varios sucesos de victimización están expuestos a más eventos victimizantes, de tal forma que se incrementa el riesgo para nuevas victimizaciones e incluso aumenta la probabilidad de ser victimarios (Mandal & Hindin, 2013; Wolfe, 2018), además que los síntomas depresivos constituyen riesgo para violencia (Yu et al., 2017). De esta forma, la interacción de las variables configura un ciclo de perpetuación de violencia víctima-victimario - víctima, acompañada de alteraciones en la salud mental.

Así mismo, la literatura informa de factores de riesgo para la victimización infanto-juvenil desde una perspectiva socioecológica como la desconfianza, prácticas culturales nocivas, normas sociales a nivel comunitario, estructura familiar, estrés e historial de

abuso y abuso de sustancias de los padres, calidad de las relaciones familiares y de pares a nivel interpersonal, discapacidad y presencia de violencia a nivel individual (Wilkins, Tsao, Hertz, Davis & Klevens, 2014). Desde la teoría de la victimogénesis la población está expuesta a factores de riesgo situacionales, aspectos biológicos, socioeconómicos, entre otros, que hacen más propensa a una persona a ser víctima (Giner, 2011). Algunas características de la población participante incrementan el riesgo como la desventaja socioeconómica, género, violencia legitimada, bajos niveles de formación educativa, entre otros.

Adicionalmente, la literatura informa que entornos posteriores a conflictos el riesgo de violencia comunitaria es alta (Silove et al., 2014). Esto es coherente con las características del contexto colombiano caracterizado por múltiples eventos de violencia social, política, familiar y escolar como secuestros, desplazamiento forzado, amenazas, violencia armada, extorsiones, violencia de género, abuso sexual en menores, negligencia o abandono de menores y adultos mayores, entre otra gran cantidad de hechos en contra de la población colombiana, pero especialmente contra niños, niñas y adolescentes (Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH], 2001), y la alta violencia en comunidades dado el posconflicto.

Los síntomas depresivos son frecuentes en mujeres gestantes debido al cambio bioquímico, y pueden afectar la calidad de vida de la madre y su hijo en gestación o recién nacido, en consecuencia, afectan el desarrollo psicoafectivo y salud mental (Figueredo, 2015). Es indispensable la detección temprana de los síntomas depresivos para prevenir el establecimiento de la depresión postparto, teniendo en cuenta que los síntomas depresivos pueden prolongarse hasta después del embarazo (Arbeláez & Cartagena, 2014; Cogollo et al., 2015). Adicionalmente, se debe destacar la posibilidad de síntomas depresivos provenientes de la violencia de pareja durante la gestación, debido a que se registra a la violencia emocional, física, y sexual de pareja frecuente en mujeres gestantes, y genera efectos negativos para la salud manifiesta en depresión posparto e ideación suicida (Robinson et al., 2019; Shamu et al., 2016) y consiguiente propicia las prácticas de crianza severas (Mitchell, 2010).

Este estudio presenta limitaciones como el tamaño de muestra debido a las dificultades de acceso, así como las pocas variables de salud mental estudiadas para comprender la afección a la salud mental a partir de las experiencias de victimización en adolescentes gestantes, sin embargo, aporta al conocimiento de la situación en salud mental de esta población para mejorar la atención integral a la adolescente gestante. Otra limitación derivada del tamaño de muestra es la falta de análisis multivariados.

Las futuras investigaciones deben cuantificar las experiencias repetitivas y simultáneas de victimización a lo largo de la vida y las alteraciones en la salud mental persistentes en el tiempo. Se recomienda potencializar las estrategias en atención integral a la adolescente gestante para prevenir los síntomas depresivos con importancia clínica, evitar la revictimización y preservación de la cadena de victimización por violencia. Es importante fortalecer los programas en salud sexual y reproductiva, así como salud mental para disminuir factores de riesgo en adolescentes. Se recomienda promover la adherencia a las acciones o servicios de salud que ofrecen las instituciones para la disminución de la mortalidad materna, teniendo en cuenta que las experiencias de victimización incrementan el riesgo de deterioro psicológico, e incluso está asociada a conductas sexuales de riesgo en mujeres (Alexander, Amerigo, Harrelson & Turanovic, 2018).

Así mismo, la atención primaria puede priorizar el tamizaje de los síntomas depresivos y emplear protocolos de atención desde la perspectiva de la victimización acumulada, a razón de los síntomas de estrés post-traumático que también puede desarrollar (Pinto et al., 2019). De esta forma, es necesario que las mujeres cuenten con el apoyo de la familia y la pareja, por la percepción negativa y el impacto en el proyecto de vida de las mujeres adolescentes (Bandeira, Cosme & Alchieri, 2015). Es importante que las instituciones de apoyo psicosocial diseñen e implementen efectivamente las estrategias de atención integral enfocadas en el empoderamiento de la mujer adolescentes a través del emprendimiento, los recursos humanos de capital social, y los recursos psicológicos para afrontar la adversidad, debido a que los embarazos tempranos tienen implicaciones sociales en la vida de los adolescentes como, propensión a vivir en la pobreza, desempleo y logros educativos bajos, además, los hijos de madres adolescentes tienen mayor probabilidad de convertirse en padres adolescentes (Cook & Cameron, 2017).

Las entidades protectoras de los derechos infanto-juveniles deben considerar la importancia de la población adolescentes gestante en la promoción de la salud, teniendo como fundamento las consecuencias como el bajo peso al nacer de los bebés (Hodgkinson, Colantuoni, Roberts, Berg-Cross & Belcher, 2010) y la percepción de poca autoeficacia materna (Lara, Patiño, Navarrete, Hernández & Nieto, 2017) que impacta directamente el desarrollo infantil y que se originan en gran parte de las afecciones en la salud.

En conclusión, las experiencias de victimización en adolescentes gestantes entre 14 y 19 años en el departamento del Magdalena (Colombia) se asocian a síntomas depresivos y pueden configurar victimización acumulada que incrementa el riesgo de nuevas victimizaciones durante el curso de la vida, y adicionalmente mayor riesgo de psicopatología en la madre e infante. Se recomiendan más estudios en esta población.

Referencias

- Alexander, A., Amerigo, L., Harrelson, M., & Turanovic, J. (2018). Polyvictimization and Sexual Risk Behaviors in College-Aged Women. *Criminal Justice Review*, 43(3), 345-359. doi:10.1177/0734016818767727
- Bandeira, N., Cosme, E., & Alchieri, J. (2015). História de vida da mulher: qual a verdadeira repercussão da gravidez na adolescência?. *Adolescenciae & Saúde*, 12(1), 57-65.
- Campo, A., Díaz, L., Rueda, G., Cadena, L., & Hernández, N. (2007). Psychometric properties of the CES-D scale among Colombian adults from the general population. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 36(4), 664-674.
- Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH]. (2001). Basta Ya: Los orígenes, las dinámicas y el crecimiento del conflicto armado, Cap II. Recuperado de: http://centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/capitulos/basta-ya-cap2_110-195.pdf
- Chan, K. (2013). Victimization and poly-victimization among school-aged Chinese adolescents: Prevalence and associations with health. *Preventive Medicine*, 56(3-4), 207-210. doi: 10.1016/j.ypmed.2012.12.018
- Cook, S., & Cameron, S. (2017). Social issues of teenage pregnancy. *Obstetrics Gynaecology and Reproductive Medicine Journal*, 27(11), 327-332. doi: 10.1016/j.ogrm.2017.08.005
- Cooley-Strickland, M., Quille, T. J., Griffin, R. S., Stuart, E. A., Bradshaw, C. P., & Furr-Holden, D. (2009). Community violence and youth: Affect, behavior, substance use, and academics. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 12(1), 127-156. doi:10.1007/s10567-009-0051-6
- Coc, N., & Gee, K. A. (2014). National trends in school victimization among Asian American adolescents. *Journal of Adolescence*, 37(6), 839-849. doi:10.1016/j.adolescence.2014.05.002
- Colbert, S. J., & Krause, N. (2009). Witnessing violence across the life course, depressive symptoms, and alcohol use among older persons. *Health Education & Behavior*, 36(2), 259-277. doi: 10.1177/1090198107303310
- Ceballos-Ospino, G., Suárez-Colorado, Y. P., & Campo-Arias, A. (2019). Asociación entre matoneo escolar, síntomas depresivos e ideación suicida. *CES Psicología*, 12(3), 91-104. doi:10.21615/cesp.12.3.7
- Cyr, K., Chamberland, C., Clément, M., Lessard, G., Wemmers, J., Collin-Vézina, D., Gagné, MM., & Damant, D. (2013). Polyvictimization and victimization of children and youth: Results from a populational. *Child Abuse Neglect*, 37(10), pp.814-820. DOI: 10.1016/j.chiabu.2013.03.009
- Copeland-Linder, N., Lambert, S. F., & Jalongo, N. S. (2010). Community violence, protective factors, and adolescent mental health: A profile analysis. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 39(2), 176-186. doi:10.1080/15374410903532601

- David-Ferdon, C., & Hertz, M. F. (2007). Electronic media, violence, and adolescents: An emerging public health problem. *Journal of Adolescent Health, 41*(6), S1-S5. doi:10.1016/j.jadohealth.2007.08.020
- De cero a siempre. (2013). Boletín 1: El aumento del embarazo de adolescentes en Colombia. Recuperado de: <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Bolet%C3%ADn%20No.%202%20El%20aumento%20de%20embarazos%20adolescentes%20en%20Clombia.pdf>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (2017). Nacimientos por área de ocurrencia y sexo, según grupos de edad de la madre, total nacional. Recuperado de <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/salud/nacimientos-y-defunciones/nacimientos/nacimientos-2017>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (2017). Estadísticas Vitales 2017. Recuperado de http://microdatos.dane.gov.co/index.php/catalog/MICRODATOS/about_collection/22/5
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (2018). Nacimientos por área de ocurrencia y sexo, según grupos de edad de la madre, total nacional. Recuperado de <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/salud/nacimientos-y-defunciones/nacimientos/nacimientos-2018>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (2019). Nacimientos por área de ocurrencia y sexo, según grupos de edad de la madre, total nacional. Recuperado de <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/salud/nacimientos-y-defunciones/nacimientos/nacimientos-2019>
- Fernández-Ruiz, L. (2007). Relaciones amorosas en adolescentes y jóvenes. *Revista de Sexología, 15*(2), 32-37.
- Finkelhor, D., Ormrod, R. K., & Turner, H. A. (2009). Lifetime assessment of poly-victimization in a national sample of children and youth. *Child Abuse Neglect, 33*(7), 403-411.
- Finkelhor, D., Ormrod, R., & Turner, H. A. (2007). Poly-victimization: A neglected component in child victimization. *Child Abuse Neglect, 31*(1), 7-26. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2006.06.008>
- Forns, M., Kirchner, T., Soler, L., & Paretilla, C. (2013). Factor structure of the adolescent coping orientation for problem experiences in Spanish adolescents. *Psychological Reports: Measures & Statistics, 112*(3), 845-847. doi:10.2466/03.20.PR0.112.3.845-871
- Furlong, M. J., Sharkey, J. D., Felix, E. D., Tanigawa, D., & Green, J. G. (2010). *Bullying assessment. A call for increased precision of self-reporting procedures*. En: S.R. Jimerson, S.M. Swearer, D.L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective*, pp. 329-345. New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Giner, C. (2011). Aproximación psicológica de la victimología. Recuperado de <http://repositorio.ucam.edu/bitstream/handle/10952/573/Aproximaci%C3%B3n%20>

psicol%C3%B3gica%20%20a%20la%20victimolog%C3%ADa.%20C%C3%A9sar%20
Augusto%20G%C3%ADner%20Alegr%C3%ADa%20.pdf?sequence=1

Hamby, S., Finkelhor, D., Ormrod, R., & Turner, H. (2005). The Juvenile Victimization Questionnaire (JVQ): Administration and Scoring Manual. Durham, NH: Crimes Against Children Research Center. *Child Abuse Neglect*, 29(4), 383-412. doi: 10.1016/j.chiabu.2004.11.001

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta ed. México: McGraw Hill

Herrera-López, M., Romera, E., & Ortega-Ruiz, R. (2017). Bullying y cyberbullying en Colombia; coocurrencia en adolescentes escolarizados. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(3), 163-172. doi:10.1016/j.rlp.2016.08.001

Hodgkinson, S., Colantuoni, E., Roberts, D., Berg-Cross, L., & Belcher, H. (2010). Depressive Symptoms and Birth Outcomes among Pregnant Teenagers. *Journal of Pediatric and Adolescent Gynecology*, 23(1), 16-22. doi:/10.1016/j.jpag.2009.04.006

Instituto Nacional de Salud Mental (NIMH). (2009). Depresión. Estados Unidos: Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos. Recuperado de <https://www.nimh.nih.gov/health/publications/espanol/depression-sp/index.shtml>

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF]. (2015). Porcentaje de mujeres de 15 a 19 años que han sido madres o están en embarazo Departamentos - Año: 2015. Recuperado de <http://suin-snbf.gov.co/suin/Pages/PorIndicador.aspx?id=1>

Kennedy, T.M., & Ceballos, R. (2016). Entumecido emocionalmente: desensibilización a la exposición a la violencia comunitaria entre los jóvenes urbanos. *Psicología del desarrollo*, 52(5), 778-789. doi:10.1037/dev0000112

Kimmel, D. (1998). La adolescencia una transición del desarrollo. Universidad autónoma de Barcelona. (Primera ed). España

Kitamura, T., & Hasui, C. (2006). Anger feelings and anger expression as a mediator of the effects of witnessing family violence on anxiety and depression in Japanese adolescents. *Journal of interpersonal violence*, 21(7), 843-855. doi: 10.1177/0886260506288933

Knapp, J. F. (1998). The impact of children witnessing violence. *Pediatric Clinics of North America*, 45(2), 355-364.

Landoll, R. R., La Greca, A. M., Lai, B. S., Chan, S. F., & Hegerl, W. M. (2015). Cyber victimization by peers: Prospective associations with adolescent social anxiety and depressive symptoms. *Journal of Adolescence*, 42(1), 77-86. doi:10.1016/j.adolescence.2015.04.002

Lara, A., Patiño, P., Navarrete, P., Hernández, Z., & Nieto, L. (2017). Association between depressive symptoms and psychosocial factors and perception of maternal self-efficacy in teenage mothers. *Salud Mental*, 40(5), 201-208. doi:10.17711/SM.0185-3325.2017.026

- Ley 1090 de 2006. Código Deontológico y Bioético y Otras disposiciones. Recuperado de <http://www.sociedadescientificas.com/userfiles/file/LEYES/1090>.
- Ley 1098 de 2006. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://www.ins.gov.co:81/normatividad/Leyes/LEY%201098%20DE%202006.pdf>
- Malmquist, C. P. (1986). Children who witness parental murder: Posttraumatic aspects. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 25(3), 320-325. doi: 10.1037/0735-7028.38.6.613
- Mandal, M., & Hindin, M. J. (2013). From family to friends: does witnessing interparental violence affect young adults' relationships with friends?. *Journal of Adolescent Health*, 53(2), 187-193. doi: 10.1016/j.jadohealth.2013.03.015
- Margolin, G., & Vickerman, K. A. (2007). Posttraumatic stress in children and adolescents exposed to family violence: I. Overview and issues. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38(6), 613-619. doi: 10.1037/0735-7028.38.6.613
- Mendoza, L.A., Arias, M. & Mendoza, L.I (2012). Hijo de madre adolescente: riesgos, morbilidad y mortalidad neonatal. *Revista Chilena de Obstetricia y Ginecología*, 77(5), 375 - 382. doi: 10.4067/S0717-75262012000500008
- Ministerio de Salud de Colombia. (12 de diciembre de 2018). Plan Decenal de Salud Pública. Recuperado de: <https://www.minsalud.gov.co/plandecenal/Paginas/home2013.aspx>
- Ministerio del Interior y Seguridad Pública: Secretaría de Prevención del Delito (01 de febrero de 2018). Presentan primera Encuesta de Polivictimización en niños, niñas y adolescentes para orientar políticas públicas integrales. Recuperado de: <http://www.seguridadpublica.gov.cl/noticias/2018/02/01/presentan-primera-encuesta->
- Mitchell, S. J., Lewin, A., Horn, I. B., Valentine, D., Sanders-Phillips, K., & Joseph, J. G. (2010). How does violence exposure affect the psychological health and parenting of young African-American mothers?. *Social Science & Medicine*, 70(4), 526-533. doi:10.1016/j.socscimed.2009.10.048
- Mora, A., & Hernández, M. (2015). Embarazo en la adolescencia. *Ginecología Obstetricia Mexicana*, 83(1), 294-301
- Mrug, S., Loosier, P. S., & Windle, M. (2008). Violence exposure across multiple contexts: Individual and joint effects on adjustment. *American Journal of Orthopsychiatry*, 78(1), 70-84. doi:10.1037/0002-9432.78.1.70
- Mrug, S., & Windle, M. (2010). Prospective effects of violence exposure across multiple contexts on early adolescents' internalizing and externalizing problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(8), 953-961. doi:10.1111/j.1469-7610.2010.02222.x
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (28 de febrero de 2018). *Después de África Subsahariana, América Latina tiene la tasa más alta de embarazo adolescente*. Recuperado de <https://news.un.org/es/story/2018/02/1428071>

- Papalia, D. (2006). *Psicología del desarrollo*. Undécima edición. Editorial Mc Graw Hill.
- Pereda, N., & Tamarit, J. (2013). *Victimización en la infancia y la adolescencia*. Universitat Oberta de Catalunya. Recuperado de http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/69805/3/Victimolog%C3%ADa_portada.pdf
- Pereda, N., Guilera, G., & Abad, J. (2014). Victimization and polyvictimization of Spanish children and youth: Results from a community sample. *Child Abuse Neglect*, 38(4), 640-649. doi: 10.1016/j.chiabu.2014.01.019
- Pineda, S., & Aliño, M. (2002). *El concepto de adolescencia. Manual de Prácticas Clínicas Atención en Adolescencia*. Cuba: MINSAP.
- Pinto, C., Flores, J., Pereda, N., & Guerra, C. (2019). Victimización y polivictimización en niños, niñas y adolescentes Aymara y su relación con sintomatología post-traumática. *Interciencia*, 44(4), 229-235.
- Radloff, L. S. (1977). The CES-D scale: A self-report depression scale for research in the general population. *Applied psychological measurement*, 1(3), 385-401.
- Resolución 8430 de 1993. *Normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud*. Bogotá: Ministerio de la Protección Social.
- Restrepo, M., Trujillo, L., Restrepo, D., Torres, Y., & Sierra, G. (2017). Abuso sexual y situaciones de negligencia como factores de riesgo de embarazo adolescente. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 46(2), 74-81. doi: 10.1016/j.rcp.2016.05.004
- Reynolds, M. W., Wallace, J., Hill, T. F., Weist, M. D., & Nabors, L. A. (2001). The relationship between gender, depression, and self-esteem in children who have witnessed domestic violence. *Child Abuse & Neglect*, 25(9), 1201-1206. doi:10.1016/S0145-2134(01)00269-1
- Rodríguez, P., Díaz, I., & González, S. (2013). *Factores familiares, educativos y económicos que afectan a las adolescentes en embarazo entre las edades de 13 a 17 años, que asisten a control prenatal en el Hospital San Antonio* [Trabajo Social]. Zipaquirá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Robinson, S. R., Maxwell, D., & Williams, J. R. (2019). Qualitative, Interpretive Metasynthesis of Women's Experiences of Intimate Partner Violence During Pregnancy. *Journal of Obstetric, Gynecologic & Neonatal Nursing*, 48(6), 604-614. doi:10.1016/j.jogn.2019.08.002
- Rozo-Sánchez, M. M., Moreno-Méndez, J. H., Perdomo-Escobar, S. J., & Avendaño-Prieto, B. L. (2019). Model of violence in the relationships of Colombian adolescent couples. *Suma Psicológica*, 26(1), 55-63. doi:10.14349/sumapsi.2019.v26.n1.7
- Rumble, L., Ramly, A. A., Nuryana, M. M., & Dunne, M. P. (2018). The importance of contextual factors in carrying out childhood violence surveys: A case study from Indonesia. *Child indicators research*, 11(2), 405-421.

- Save the Children. (28 de Mayo 2018). *Informe global “Las múltiples caras de exclusión”*. Recuperado de: <https://www.savethechildren.org.co/articulo/informe-global-las-m%C3%BAltiples-caras-de-la-exclusi%C3%B3n>
- Segura, A., Magallon-Neri, E., Soler, L., & Kirchner, T., & Forns, M. (2015). Polyvictimization and Its Effects On Mental Health Problems Among Immigrant and Native Adolescents in Catalonia. *European Psychiatry, 28*(30), 858. doi:10.1016/S0924-9338(15)31956-8
- Silove, D., Liddell, B., Rees, S., Chey, T., Nickerson, A., Tam, N., ... & Steel, Z. (2014). Effects of recurrent violence on post-traumatic stress disorder and severe distress in conflict-affected Timor-Leste: a 6-year longitudinal study. *The Lancet Global Health, 2*(5), e293-e300. doi:10.1016/S2214-109X(14)70196-2
- Suárez, Y., Restrepo, D., Caballero, C., & Palacio, J. (2018). Exposición a la Violencia y Riesgo Suicida en Adolescentes Colombianos. *Terapia psicológica, 36*(2), 101-111. doi:10.4067/S0718-48082018000200101
- Shamu, S., Zarowsky, C., Roelens, K., Temmerman, M., & Abrahams, N. (2016). High-frequency intimate partner violence during pregnancy, postnatal depression and suicidal tendencies in Harare, Zimbabwe. *General Hospital Psychiatry, 38*(1), 109-114. doi: 10.1016/j.genhosppsych.2015.10.005.
- Sweeting, H., Young, R., West, P., & Der, G. (2006). Peer victimation and depression in early/mid adolescence. A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology, 76*(3), 577-594. doi: <https://doi.org/10.1348/000709905X49890>
- Tamayo, G. (2001). Diseños muestrales en la investigación. *Semestre Económico, 4*(7), 1-14. Recuperado de file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-DisenosMuestralesEnLaInvestigacion-5262273.pdf
- Taquette, S. (2015). Violência contra a mulher adolescente - revisão de estudos epidemiológicos brasileiros publicados entre 2006 e 2011. *Adolescenciae & Saúd, 12*(1), 66-77.
- Turner, H. A., Shattuck, A., Finkelhor, D., & Hamby, S. (2016). Polyvictimization and youth violence exposure across contexts. *Journal of Adolescent Health, 58*(2), 208-214. doi:10.1016/j.jadohealth.2015.09.021
- Vanderbilt, D., & Augustyn, M. (2010). The effects of bullying. *Paediatrics and Child Health, 20*(7), 315-320. doi:10.1016/j.paed.2010.03.008
- Walters, G. D., & Espelage, D. L. (2018). From victim to victimizer: Hostility, anger, and depression as mediators of the bullying victimization–bullying perpetration association. *Journal of school psychology, 68*(1), 73-83. doi:/10.1016/j.jsp.2017.12.003
- Wicks-Nelson, R. (2005). *Psicopatología del Niño y del Adolescente*. Editorial Prentice Hall. INC: España.
- Wilkins, N., Tsao, B., Hertz, M., Davis, R., Klevens, J. (2014). *Connecting the Dots: An Overview of the Links Among Multiple Forms of Violence*. Atlanta, GA: National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention Oakland, CA: Prevention Institute.

- Wolfe, D., & Blachman, D. (2018). Why Polyvictimization Matters. *Journal of Interpersonal Violence*, 33(5), 832-837. doi: 10.1177/0886260517752215
- Yu, R., Aaltonen, M., Branje, S., Ristikari, T., Meeus, W., Salmela-Aro, K., ... & Fazel, S. (2017). Depression and violence in adolescence and young adults: findings from three longitudinal cohorts. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 56(8), 652-658.
- Zimmerman, G. M., & Messner, S. F. (2013). Individual, family background, and contextual explanations of racial and ethnic disparities in youths' exposure to violence. *American Journal of Public Health*, 103(3), 435-442. doi:10.2105/AJPH.2012.300931

Capítulo 6

Análisis contextual del trabajo como componente del desarrollo personal y emocional en los empleados



Kethy Luz Pérez Correa(a)*

Lilibeth Patricia Pedraza Álvarez(b)*

Alejandro José Ortiz(c)*

a) Ph. D. en Psicología con Orientación en Neurociencia Cognitiva Aplicada. Docente Investigadora de la Universidad Cooperativa de Colombia – Sede Santa Marta, Colombia.

b) Magister en Psicología de las Organizaciones, Universidad del Magdalena. Santa Marta, Colombia.

c) Estudiante de Psicología, Universidad Cooperativa de Colombia– Sede Santa Marta, Colombia.

Sinopsis del capítulo

La significancia que tiene el trabajo como componente de desarrollo personal y profesional para los empleados ha suscitado un punto de análisis desde distintas aristas sectoriales buscándose un entendimiento amplio y preciso que de una noción de la relevancia asociativa que tienen los niveles de ocupación en la faceta relacional de los individuos. Se efectuó un estudio holístico de la problemática del empleo y el desempleo a nivel mundial y se efectuaron marcos relacionales entre variables para conocer el verdadero impacto de este fenómeno así como también las conductas asociadoras y disociadoras que pueden llegar a crearse como consecuencia de un mal manejo del campo emocional en estos

Conceptos clave: Análisis laboral, rendimiento laboral, impacto psicológico, impacto social.

Correspondencia:

Carrera 21e # 29i-24 Casa 13 (Santa Marta, Magdalena, Colombia).

E-mail: kethy.perez@ucc.edu.co

Cómo citar este capítulo: Pérez, K., Pedraza, L. & Ortiz, A. (2020). Análisis contextual del trabajo como componente del desarrollo personal y emocional en los empleados. En: A. D. Marengo-Escuderos. Avances en estudios psico-afectivos y desarrollo humano. (pp. 103-117). Barranquilla, Colombia: Ediciones CUR.

escenarios; en la presente investigación se intentó connotar la realidad de sector laboral y para ello se consultaron distintas fuentes de información que guardaran concordancia conceptual con la temática expuesta en lo que respecta a variables como Bienestar Laboral, Productividad Laboral, Desarrollo Laboral, Clima Laboral, Adaptabilidad Laboral, Análisis Psicolaboral, Entorno Laboral, Engagement y Burnout.

Introducción

La gestión vinculante que tiene el trabajo como medio de desarrollo personal influye de manera notoria sobre la capacidad de establecimiento de relaciones y vínculos socioculturales, ejerciéndose nociones de base que resultan indispensables para la libre autodeterminación y para el impulso de un carácter asociativo y participativo crucial para formación humana. La valoración del trabajo como actividad ha impuesto una unidad de análisis desde la cual se pueda reconocer la trascendencia que este tiene para los profesionales dentro de su contexto productivo, para ello se ha hecho una investigación referencial de la literatura sistémica relacionada a la temática laboral y al trasfondo que ella tiene en los empleados en el mundo contemporáneo.

El tratamiento de las variables investigativas fue fundamental para la definición de un apartado metodológico que permitiera establecer el impacto del problema contextualizado y la influencia que tienen las subvariables de análisis entorno a la definición de escenarios de reconocimiento directo, sirviendo ello para la formulación de la problemática tratante y de la noción valorativa que nutrirá el apartado conceptual del presente documento. Como enfoque investigativo el método de estudio estuvo centrado en el reconocimiento de las fuentes secundarias de información con una vigencia no mayor a 5 años, resaltándose obras científicas - académicas de tipo especializada en el campo psicosocial de autores europeos y americanos que trataran variables como Bienestar Laboral (Engagement), Productividad Laboral y Desarrollo Laboral.

La importancia del reconocimiento de la temática laboral en los empleados actuales parte de una necesidad vinculante de tratamiento de datos en relación con la problemática suscitada, buscando responder al siguiente cuestionamiento de fondo, ¿Permite el trabajo como elemento productivo impulsar modelos vinculantes de desarrollo personal en los profesionales actuales, brindando estabilidad y bienestar? La respuesta a este interrogante está fundamentada en el diagnóstico de las actuales herramientas organizativas y en el entendimiento de los planes empresariales enfocados en el aseguramiento del buen clima laboral, pensando en el reconocimiento del individuo como un activo laboral imprescindible que le genera valor a la empresa y en el impacto que en estos tiene el desarrollo de un modelo laboral formal.

De acuerdo con consolidados estadísticos de la Organización Mundial del Trabajo – OIT, en el mundo existen hoy una tasa de desempleo del 5,6% (192 millones de personas), y si bien la tendencia ha venido estabilizándose los déficits laborales se mantendrán en altos niveles durante mucho tiempo, sobre todo en regiones con un alto grado de vulnerabilidad social como África y algunas zonas de América Latina. Para el caso puntual de Colombia, los niveles de desocupación llegan al 10,2% (cerca de 2 millones y medio de personas), y si a eso se le suma los altos niveles de informalidad laboral (que según la OIT es la más alta del mundo con un 61,3%), se está haciendo referencia a casi 15.5 millones de personas que no cuentan con un bienestar social y productivo óptimo, situación que causa altos niveles de estrés, marginación y baja calidad de vida.

Estos escenarios reflejan la dura realidad laboral en el mundo contemporáneo, pero el trasfondo de la presente investigación va enfocado a una consideración más estructural, a determinar la importancia que tiene este componente productivo para la vida de los empleados y la relevancia que este suscita desde el punto de vista laboral para el libre desarrollo de la personalidad. Las fuentes teóricas consultadas, independientemente de su limitado enfoque técnico hacia la problemática planteada en la presente investigación, han arrojado datos reveladores que sirven para tomar una clara posición frente a lo que se quiere connotar, y se quiere servir desde el punto de vista metodológico como una referencia para estudios posteriores en relación con las problemáticas laborales y su relación con los fenómenos psicosociales.

El trabajo como componente de desarrollo personal

Como parte de los nuevos procesos de globalización, de gestión económica sectorial y de modelos vinculantes de desarrollo tecnológico las empresas se han visto en la necesidad de desarrollar programas de alto impacto para el desarrollo de habilidades entre su recursos humano que permita su valorización en el tiempo y como consecuencia de ello estimular mejores modelos de crecimiento estratégico e incremento de la productividad; en este escenario la demanda agregada de productos y servicios ha sido fundamental en el proceso y ello ha impulsado a la armonización de tácticas orientativas para el involucramiento organizativo permitiendo el logro de objetivos esperados a mediano y largo plazo. Al respecto Loli et al. (2015), citando a Gibson, Ivancebich y Donnelly (1994) afirma que:

(...) La calidad del empleo es un elemento que refleja los deseos de los trabajadores, y que promueve el trabajo, el crecimiento económico y el bienestar social en el nuevo entorno competitivo. Es posible afirmar que es el nivel de bienestar uno de

los factores que los trabajadores expresan, sienten o tienen en su puesto de trabajo. Este nivel de bienestar no se limita únicamente a la situación del puesto de trabajo, sino que también presenta efectos para las empresas, efectos extralaborales y en las perspectivas futuras de los trabajadores. (p. 12).

El desarrollo laboral como método de valor e impacto socio laboral está directamente relacionado al compromiso organizacional y sus modelos intrínsecos de connotación técnica definen un marco de actuación que permite vislumbrar un impacto generalizado de la actividad laboral sobre las consideraciones psicológicas de relacionamiento afectivo desde los propios empleados. Esta variable está estrechamente ligada al sentido de conveniencia laboral, al compromiso afectivo hacia el ente y al valor normativo que tiene el modelo general impuesto por las directivas de la empresa; estas 3 variables establecen un compromiso afectivo que termina quiérase o no impactando sobre la noción estratégica de vinculación y permanencia hacia una institución. De acuerdo con lo expuesto por De la Garza (2016):

(...) Vivir del trabajo supone que se participa en un mundo de vida que es importante, aunque solo sea por el ingreso recibido a través de esta actividad. Se pueden tener sentimientos, valores, sentidos estéticos o cogniciones diversos con respecto del mundo del trabajo, de amor, odio, indiferencia; de realización o instrumentalismo; de horror o gusto estético; de realización profesional o de alineación, pero su eficiencia en el individualismo, la solidaridad, lo comunitario, la acción colectiva tendrá que investigarse en situaciones concretas más que pretender generalizarse en abstracto. En otras palabras, las diversas experiencias de trabajo y de no trabajo, compartidas en determinados niveles de abstracción, pueden contribuir junto a las formas de dar sentido de los participantes en estos espacios de relaciones sociales a la conformación de sujetos sociales diversos. (p. 15).

Desde esta postura claramente se plantea un margen limitante entre lo percible y lo no percible del empleo como medio de bienestar para el trabajador.

La productividad laboral y el relacionamiento corporativo

Desde la perspectiva de la subordinación de funciones y del establecimiento de modelos psicolaborales vinculados al desarrollo de estrategias para la preservación del clima y del bienestar laboral, gran parte de las empresas en la actualidad entran a definir conductas que demarcan un lineamiento claro en torno a políticas de choque para el aseguramiento de estándares que buscan crear un marco de adaptabilidad

al contexto que tiene que enfrentarse cada trabajador (Hinojo, Cáceres & Raso, 2014). Se ha observado del estudio casuístico de escenarios en torno a las variables planteadas (bienestar, desarrollo y productividad laboral) que el sentido de pertenencia de un empleado hacia su empresa es un factor que está estrechamente ligado y dependientemente relacionado a factores propios de reconociendo y valoración propia como el reconocimiento económico por alguna labor puntual bien ejecutada, como la promoción participativa y la vinculación a nuevas posiciones dentro de la empresa.

El trabajo como fuerza productiva representa un acto mucho más fuerte que el simple hecho de elaborar un producto o servicios empleando un modelo de ejecución de actividades definido motivado por una indemnización. La cobertura social que tiene el trabajo es notable y ello se evidencia en campo laboral, su ejecución es de gran importancia en la medida que se asegure un marco óptimo de recompensas, motivaciones y reconocimientos para el direccionamiento de estrategias integrales de relacionamiento entre empleados, aumentando la adaptabilidad laboral y potenciando un buen clima laboral. “En muchos casos en el lugar de trabajo, el empleado está obligado a dar una expansión productiva, lo que exige un mayor ritmo de intensidad de trabajo y, también, en muchos casos sin tener en cuenta una serie de aspectos de la enfermedad: fisiológica, anatómica y cognitivas”(Ferreira & Paulo, 2018, p.5)

Los excesos que muchas veces impone el ritmo de trabajo y cualquier tipo de actividad relacionado a este tanto por fuera como por dentro de la empresa (trabajo en casa), son situaciones que pueden impactar de gran manera en la salud física y mental del trabajador, creando un alto grado de vulnerabilidad que de no tratarse de manera oportuna puede llegar a crear cuadros de estrés postraumático y enfermedades crónicas, entrando consecuentemente a la problemática del Burnout o síndrome del quemado (afectando potencialmente el autoestima del trabajador). Para Etcheberrigaray (2016), la gestión eficaz de un modelo orientativo hacia el trabajador que tenga en cuenta sus necesidades físicas y psicológicas traerá grandes réditos en términos de productividad para la organización en la medida en que se potencie la vinculación del trabajador, eliminando impactos negativos sobre su gestión y sobre el agotamiento (físico o mental) que ello puede ocasionar.

La garantía de desarrollo laboral que le otorga una empresa a un empleado le permite a este último gozar de un contexto óptimo para el desempeño de sus funciones y para la orientación de acciones enfocadas en el mejoramiento de su calidad de vida como individuo. Se ha observado del estudio sistémico de la literatura relacionada a esta temática que los sentimientos de permanencia de los empleados están estrechamente ligados al dote garantías laborales, creando ello un sentido de pertenencia fuerte que

ayuda al fortalecimiento del clima laboral y consecuentemente a la creación de nuevos métodos de trabajo que potencian la actividad de la organización. Para Maury, Martínez y González (2014) citando a Salanova (2008):

(...) El optimismo, la personalidad resistente (resiliencia) y el Engagement con el trabajo, junto con la autoeficacia y la esperanza, constituyen el capital psicológico positivo organizacional... Una organización saludable es aquella que desarrolla prácticas para estructurar y gestionar los procesos de trabajo que influirán en el desarrollo de los empleados y recursos organizacionales saludables. Estas investigaciones han apoyado una relación entre los diversos indicadores de bienestar psicológico y la mejora del desempeño, la calidad del trabajo y la productividad. Ante esto se concluye que el capital humano (conocimiento), el capital social (relaciones entre las personas) y el capital psicológico positivo son fuentes de ventaja competitiva propias de las organizaciones saludables. (p. 281).

Para Farías y Orellana (2015), el capital social, que representa al empleado como un elemento fundamental de relacionamiento y gestión organizativa, puede ser gestionado de manera eficiente mediante el reconocimiento de las buenas prácticas laborales y para ello se hace necesario buenas prácticas de desarrollo y potencialización del recurso humano como un factor constitutivo para la propia organización. Como expone Muñoz (2015), el recurso estratégico empresarial deberá estar orientado a garantizar prácticas eficientes que permitan en los empleados el desarrollo de prácticas individuales que los lleven al desarrollo de sentimientos de optimismo, auto eficiencia y resiliencia como métodos para soportar la alta carga laboral diaria.

Desde la conceptualización del trabajo como noción generadora de valor tanto para los individuos como para las organizaciones, se considera que el involucramiento interno de los empleados se convierte en un elemento fundamental para creación de experiencias que potencian al trabajo colectivizado. En la medida que se inste al desarrollo de modelos orientadores de gestión laboral se permitirá la ejecución de planes integradores de mejora que terminan impactando en el reconocimiento de la realidad social y relacional de los trabajadores.

Tabla 2. Modelo evaluativo de la calidad laboral (Dimensiones e indicadores de cumplimiento)

Dimensiones	Indicadores
1. La integración social en la institución	A. Relación interpersonal B. Equipo de Integración C. Armonía interna D. Necesidad de trabajar la comprensión E. La vocación por el trabajo realizado
2. La comunicación interprofesional	A. Las sesiones ordinarias B. Charla periódica de los servicios y programas C. Administración / gestión participativa
3. Condiciones y organización del trabajo.	A. Recursos, materiales adecuados (cualitativos y cuantitativos) B. Planta física adecuada C. Selección de Recursos Humanos (cualitativos y cuantitativos) D. Organización y planificación de actividades E. Distribución de tareas en función de la competencia F. La capacitación formal
4. Derechos de los Trabajadores.	A. Derecho a la intimidad B. Derecho a un trato justo C. Posición derecha D. Derecho a la salud
5. La motivación para el trabajo.	A. Incentivos (salario y no salarial) B. La realización de cursos C. Confraternización Periódica D. Ambiente E. Relajación F. Gimnasia Laboral
6. La seguridad en el lugar de trabajo.	A. Violencia (factores externos e internos) B. Relaciones conflictivas

Fuente: Ferreira y Paulo (2018).

Bajo el enfoque de la psicología positiva se propone una interrelación valorativa de conceptos comportamentales relacionados al trabajo. De esta manera tanto la explicación técnica como la comprensión de factores inherentes a la vida laboral de los individuos refiere que el impacto directo de la actividad empresarial crea en los empleados una capacidad adaptativa ante ambientes potencialmente adversos (Rivera, 2017). Los riesgos asociados al desarrollo de una cultura de cambio dentro de la empresa imponen unas necesidades especiales que deben ser consensuadas por las directivas; la gestión de enfoques constructivistas en la implementación de un modelo evaluativo que permita dinamizar el entorno laboral requiere de elementos técnicos de apoyo que permitan desarrollar estrategias integradoras para crear bienestar laboral, para promover y proteger la seguridad de los empleados y para crear un ambiente saludable que minimice el impacto de riesgos psicosociales potencialmente desarrollables teniendo en cuenta las exigencias del mercado laboral.

Para Flores-Fernández et al. (2015), la alta correlación entre las dimensiones de Vigor y Dedicación puede ser explicada por la existencia de alguna variable importante cuya influencia está afectando la alta motivación y los altos niveles de energía y dedicación en el trabajo de manera homogénea. De esta manera el Engagement como modelo alternativo de gestión para la definición de un ambiente laboral óptimo ha cobrado relevancia en los últimos años, integrando connotaciones de base como la absorción, el vigor y la dedicación laboral y siendo crucial para la estandarización de disposiciones que valoran la productividad del individuo (en término laboral) independientemente del resultado de su gestión.

De un óptimo manejo del Engagement organizativo dependerá en gran medida la aplicabilidad de un modelo estratégico de vinculación laboral que permita crear un marco empresarial orientado a la reducción de actividades que puedan crear malestar en los empleados, llegando a crear inestabilidad e ineficiencia. Estas consideraciones pueden alterar la psicología del individuo en la medida que no se implemente pudiendo desarrollar incompatibilidades entre los modelos estratégicos buscados por la empresa y las necesidades de los trabajadores; al respecto Longo (2016) menciona lo siguiente:

(...) La temporalidad subjetiva se superpone y complementa a la objetiva, y un empleo es temporal para el trabajador porque es inestable en términos contractuales. Pero otras veces no se produce este solapamiento, y el trabajo es temporal no por la inestabilidad que ofrece el contrato de trabajo sino por otras razones, como pueden ser las condiciones laborales en las que se ejerce la actividad, las posibilidades de desarrollar una carrera, la incompatibilidad con proyectos personales, entre otras razones. (p. 105).

El desarrollo de las condiciones de trabajo se denota como una característica de los modelos contractuales actuales, y sobre ellas se edifica el vínculo laboral de cada empleado. Los modelos de contratación inestables son mucho más habitual de lo que se creen y ello impide un contexto productivo desde la eficiencia por trabajador (Jan & García, 2017); las empresas deben evaluar si es conveniente o no implementar un modelo laboral enfocado en la categorización de prioridades operativas, permitiendo con ello el establecimiento de normativas definidas desde las que se estipulen las actividades por cargo, las condiciones de vinculación por trabajador y los términos de contratación.

Cuando las empresas definen directrices laborales que permiten reconocer el objetivo de cada cargo, los trabajadores se sienten afines a la responsabilidad individual y ello crea un ambiente sano, que termina impactando desde el punto de vista psicolaboral la vinculación de los trabajadores con sus otros compañeros (estructurando una comunicación asertiva y modelos de liderazgo estratégicos mejorando el proceso interno de toma de decisiones) independientemente de la responsabilidad asociada que tenga dentro de la empresa. Para Aristizábal, Ramos y Chirino (2018):

(...) El trabajo colaborativo necesita tanto de competencias disciplinares específicas y conocimientos, como de competencias interpersonales para determinar la buena relación con los demás individuos, como la motivación intrínseca, la comunicación asertiva, el liderazgo, la toma de decisiones y el manejo de conflictos, entre otras. (p. 6).

Indirectamente esta influencia puede extenderse a la vida personal de los trabajadores, en la medida que este se sienta a gusto con las estrategias de trabajo desarrolladas en su campo laboral. Este paradigma planteado es difícil de definir cuando no se dan las condiciones laborales que promuevan su desarrollo; el clima laboral debe asegurar un patrón guía que sirva para la articulación de esfuerzos que creen en los empleados un sentimiento de optimismo y destreza positiva permitiendo un mejor estado de ánimo. Al respecto Neffa (2015) es claro en mencionar lo siguiente:

(...) El estrés negativo es un factor de riesgo que es causa directa de los TME y las situaciones graves o degradadas del clima laboral, las quejas por acoso, situaciones de violencia verbal o física, son indicadores de deterioro de las relaciones sociales, e incluso pueden favorecer las tendencias al suicidio. Por otra parte, el “destres” puede estimular la aparición de enfermedades que provocan ausentismo y desembocan en incapacidades, aumentan la agresividad y provocan la falta de cooperación entre compañeros, aumentan los pedidos de cambio de puesto de trabajo, requieren una mayor supervisión, aumentan las quejas de los clientes por sufrir mal trato, surgen conflictos interpersonales en el trabajo,

umentan los incidentes y accidentes, se incrementa el consumo de tabaco, alcohol y medicamentos estimulantes. (p. 89).

De estas definiciones estructurales y estándares correlativos de vinculación entre los actores laborales y su contexto personal, surgen necesidades especiales que se desarrollan desde la valoración que se tenga del contexto al que se enfrenta. La influencia que tiene la identidad cultural de la empresa sobre los empleados (y su comportamiento hacia el cliente) es notoria y de su implementación depende el direccionamiento de una política enfocada en la maximización del valor grupal.

Como exponen Lisbona, Palací y Castaño (2016), tanto la pasión como la motivación intrínseca, presentan similitudes y diferencias. Ambos constructos tienen una relación con una actividad. Sin embargo, se diferencian en el grado que ocupa en la identidad de la persona. Las personas que están intrínsecamente motivadas libremente se comprometen en una actividad y de la satisfacción inherente se deriva en compromiso con la actividad. Mientras que la pasión por una actividad llega a ser una parte central de la identidad de la persona y esto es lo que explica el desarrollo de la actividad (p.166).

El significado del trabajo para los empleados es variable y este cuenta con una configuración mayoritariamente positiva relacionada con el bienestar generalizado, con consideraciones de satisfacción plena en todos los ámbitos (en la medida que el contexto laboral así lo permita) y con modelos de autorrealización y buenas relaciones socio laborales. En contraposición a ello existe una percepción de malestar (menormente generalizada) y esta está definida por nociones netamente personales que tienden a verse afectadas por un modelo laboral mal recompensado; esta percepción se evidencia a través de sobrecargas laborales, insatisfacciones y malas gestiones sectorizadas relacionadas al ejercicio normal del puesto; la definición de una u otra connotación está directamente relacionada al nivel de valoración otorgada respecto al impacto que tiene la carga laboral sobre influencias mucho más personales.

Conclusiones

El desarrollo de la presente investigación buscaba el relacionamiento entre variables y subvariables entorno a la temática de estabilidad y desarrollo laboral para el estudio del impacto que tiene el trabajo desde el punto de vista psicológico y sociológico sobre el empleado en una organización, observando su influencia sobre las nociones emocionales y relacionales que entorno a él giran una vez ejecuta las labores cotidianas.

La conceptualización del modelo planteado permitió el tratamiento de temáticas de fondo entorno al problema investigativo, como el de bienestar laboral, productividad y desarrollo laboral; de manera conexas esta influencia permitió la identificación de escenarios puntuales que influyen sobre el ánimo del empleado y de comportamientos que producto de ello se desprenden.

A nivel general los métodos de relacionamiento entre individuos han sido contextualizados empleando muchas teorías que se han ocupado de entender el significado que tiene la base laboral para su desarrollo personal, yendo en concordancia con uno de los objetivos que tiene la psicología del trabajo la cual es promover el bienestar generador de rendimiento en los trabajadores.

Bajo esta orientación surge la noción facultativa que tiene el empleado la cual lo hace determinar necesidades afines al cargo que ocupa en una organización, ligando ello al desarrollo laboral que debe correlativamente existir para tener un nivel óptimo de satisfacción en todos los escenarios de la vida. La satisfacción de un empleado, teniendo en cuenta las variables analizadas en el presente documento, puede medirse de distintas maneras y esta se relaciona con distintos factores; entre estos se encuentran características afines al trabajo que se ocupa (funciones específicas del puesto, modelos repetitivos de conducta en el espacio de trabajo, habilidades y conocimientos necesarios para el cargo), la gente de contacto directo en el entorno laboral (trabajo en equipo, herramientas conjuntas de autogestión, modelos de información compartida, relación con los jefes) y las prácticas matutinas laborales (sistemas verticales de comunicación, estrategias vinculantes de desarrollo comercial y canales de apertura). El tratamiento de cada factor influirá de manera notable en el comportamiento del empleado tanto en la esfera organizativa como en la esfera sociológica y por ende sobre su impacto relacional a nivel externo.

En la medida que se inste al desarrollo de habilidades para el mejoramiento de la productividad interna de los trabajadores y se valore el compromiso del empleado como un elemento vital en la cadena de valor de la empresa, se podrá adoptar una postura vinculante que fortalezca los lazos estratégicos para el mejoramiento de la fuerza laboral buscando el bienestar general laboral evitando consiguos situaciones de estrés (episodios de burnout) que potencialmente pueden afectar no solamente el espacio de trabajo sino la vida personal del individuo.

La calidad del empleo es un elemento que refleja los deseos de los trabajadores, y que promueve el trabajo, el crecimiento económico y el bienestar social en el nuevo entorno competitivo. Es posible afirmar que es el nivel de bienestar uno de los factores

que los trabajadores expresan, sienten o tienen en su puesto de trabajo y ello permite concluir que el nivel de bienestar no se limita únicamente a la situación del puesto de trabajo, sino a perspectivas de crecimiento a futuro.

Referencias

- Agustín, M. (2017). Ampliando el significado del trabajo: el programa ingreso social con trabajo-argentina trabaja como un empleador de última instancia limitado. *Trabajo y Sociedad*, 29, 555-581.
- Aristizábal, J., Ramos, A., & Chirino, V. (2018). Aprendizaje activo para el desarrollo de la psicomotricidad y el trabajo en equipo. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 1-26. doi: doi.org/10.15359/ree.22-1.16
- Ávila, K., & Castañeda, D. (2015). Relación entre el sentido atribuido al trabajo y la conducta de compartir conocimiento. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 26(2), 238-251.
- Calderón, G., Murillo, S., & Torres, K. (2013). Cultura organizacional y bienestar laboral. *Cuadernos de Administración*, 16(25), 109-137.
- Cequea, M., Rodríguez, C., & Núñez, M. (2011). La productividad desde una perspectiva humana: Dimensiones y factores. *IntangibleCapital*, 7(2), 549-584. Doi: 10.3926/ic.2011.v7n2.p549-584
- De la Garza, E. (2009). *Hacia un concepto ampliado de trabajo*. En: Trabajo, empleo, calificaciones profesionales, relaciones de trabajo e identidades laborales Vol. I. Buenos Aires: CAICYT CLACSO
- Díaz, Á., Ficapal, P., & Torrent, J. (2015). Determinantes multidimensionales en la calidad percibida en el empleo. Evidencia empírica para España. *Revista Internacional de Sociología*, 73(1), e001, doi: 10.3989/ris.2013.03.25
- Etcheberrigaray, G. (2016). Sentidos Subjetivos Sobre Profesionalismo de Docentes de Aula: Una Mirada Desde su Trabajo Cotidiano. *Tesis de Maestría en Psicología Educacional*. Santiago de Chile: Repositorio digital Universidad de Chile.
- Falla, U., & Velázquez, J. G. (2014). Aproximación a la intervención profesional de trabajadores y trabajadoras sociales desde Los significados subjetivos según la obra de Schütz. *Tabula Rasa*, 21, 229-245.
- Farfán, T. (2014). Reclutando profesionales con deseos de empleo. *Reencuentro*, 69, 28-36.
- Flores, C., Fernández, M., Juárez, A., Merino, C., & Guimet, M. (2015). Entusiasmo por el trabajo (engagement): un estudio de validez en profesionales de la docencia en Lima, Perú. *Liberabit*, 21(2), 195-206.

- García, M. A., González, R., Aldrete, M. G., Acosta, M., & León, S. G. (2014). Relación entre Calidad de Vida en el Trabajo y Síntomas de Estrés en el Personal Administrativo Universitario. *Ciencia y Trabajo*, 16(50), 97-102.
- García, M., & Vélez, H. (2017). Exploración de las características psicométricas del inventario de estrés ocupacional - OSI para el contexto colombiano. *Psicogente*, 21(39), 140-161. doi: 10.17081/psico.21.39.2828
- García, Y., Martínez, M. D., Rivera, M. I., & Gutiérrez, G. (2016). (Satisfaction in the workplace among nursing staff of two public health institutions: Case Hidalgo, México). *Journal of Work and Organizational Psychology*, 26 - 42.
- Hermosa, A., & Perilla, L. (2015). Retos investigativos en psicología de la salud ocupacional: el estrés laboral. *Facultad Nacional de Salud Pública: El escenario para la salud pública desde la ciencia*, 33(2), 252-261.
- Hermosilla, D., Amutio, A., Da Costa, S., & Paez, D. (2016). El Liderazgo transformacional en las organizaciones: variables mediadoras y consecuencias a largo plazo. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 32(3), 135-143.
- Hinojo, F., Cáceres, M., & Raso, F. (2014). Análisis de los Componentes Organizativos de Centros de Formación Profesional en España. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(2), 783-801.
- Jan, J., & García, A. I. (2017). Descubriendo las imágenes predominantes en el grupo sociocultural de Medellín (Colombia): imagen de ser y parecer trabajador. *Lingüística y Literatura*, (73), 37-53.
- Lisbona, A., Palací, F., & Castaño, M. (2016). ¿Podemos apasionarnos por el trabajo?: Una revisión de la pasión para el trabajo. *Papeles del Psicólogo*, 37(3), 165-169.
- Loli, A., Montgómery, W., Cerón, F., Del Carpio, J., Navarro, V., & Llacho, K. (2015). Compromiso organizacional y sentimiento de permanencia de los profesionales en las organizaciones públicas y privadas de Lima Metropolitana. *Revista de investigación en psicología*, 18(1), 105-123.
- Longo, J. (2016). Temporalidades de los jóvenes en el trabajo. Sentidos del trabajo y experiencias del conflicto de empleados de empresas de supermercados durante la posconvertibilidad. *Red Internacional de Estudios sobre Sociedad, Naturaleza y Desarrollo. Theomai*, (33), 101-122.
- López, W. (2014). Profesionalismo: ¿huellas de un currículo oculto? *Revista Iberoamericana de Educação*, 69(1), 147-166.
- Madero, S. M. (2014). Factores relevantes del desarrollo profesional y de compensaciones en la carrera laboral del trabajador. *Contaduría y administración*, (232), 109-130.
- Marsollier, R. G. (2012). El impacto de los factores organizacionales en el desgaste laboral. Un análisis en trabajadores estatales. *Revista Interamericana de Psicología Ocupacional*, 31(1), 21-32.

- Marsollier, R., & Aparicio, M. (2014). Universidad, empleo y expectativas de logro en el mundo del trabajo. *Enfoques*, 26(2), 87-98.
- Maury, J., Martínez, M., & González, Z. (2014). Relación del optimismo, la personalidad resistente y el engagement con el trabajo de una muestra de empleados. *Revista puertorriqueña de psicología*, 25(2), 280-296.
- Moccia, S. (2016). Felicidad en el trabajo. *Papeles del psicólogo*, 37(2), 143-151.
- Montero, C., Fernández, M., Cáceres, E., Almeida, S., & Cáceres, S. (2015). Nivel de satisfacción laboral de trabajadores profesionales administrativos de una empresa manufacturera ubicada en la región oriental de Venezuela. *SABER. Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente*, 27(4), 586-594.
- Moreno, J. E., & Marcaccio, A. (2014). Perfiles profesionales y valores relativos al trabajo. *Ciencias Psicológicas*, 8(2), 129-138.
- Muñoz, G. (2015). Imperialismo profesional y trabajo social en América Latina. *Polis. Revista Latinoamericana*, (40).
- Nader, M., Peña, S. P., & Santa, E. (2014). Predicción de la satisfacción y el bienestar en el trabajo: hacia un modelo de organización saludable en Colombia. *Estudios Gerenciales*, 30(130), 31-39.
- Neffa, J. C. (2015). Condiciones y medio ambiente de trabajo (CyMAT) y salud. *Orientación y Sociedad*. 15-16.
- Nieves, I. C. (2013). Desarrollo profesional y puesto de trabajo. *Observatorio Laboral Revista Venezolana*, 6(11), 111-137.
- Orgambídez-Ramos, A., Pérez-Moreno, P. J., & Borrego-Alés, Y. (2015). Estrés de rol y satisfacción laboral: examinando el papel mediador del engagement en el trabajo. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 31(2), 69-77.
- Patlán Pérez, J. (2016). Construcción y propiedades psicométricas de la Escala de Calidad de Vida en el Trabajo. *Ciencia & trabajo*, 18(56), 94-105.
- Perales, F. J., & Ayerbe, J. (2016). El trabajo por proyectos y por resolución de problemas en Educación Ambiental: análisis y tendencias. Universidad de Granada, España: Repositorio digital: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/43771>
- Pérez, M., Vela, M. J., Abella, S., & Martínez, Á. (2015). El enriquecimiento trabajo-familia: nuevo enfoque en el estudio de la conciliación y la satisfacción laboral de los empleados. *Universia business review*, (45), 16-33.
- Proaño, T. D., Tapia, E. P., & Álvarez, E. M. (2016). El trabajo en equipo de las asociaciones, en un marco de la economía popular y solidaria: estudio en un programa gubernamental *Visión Gerencial*, (1), 125-137.
- Quintana, M. O., Paravic, T., & Saenz, K. L. (2016). Calidad de vida en el trabajo del personal de enfermería de instituciones públicas de salud. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 24.

- Rego, L., & Rial, A. (2017). ¿Por qué elegir formación profesional? satisfacción, motivaciones y expectativas del alumnado sobre el empleo y la formación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(3), 43-62.
- Rivera, G. (2017). La construcción discursiva del joven trabajador: Un análisis crítico a los informes Tendencias Mundiales de Empleo. *Universitas Psychologica*, 17(1). doi: 10.11144/Javeriana.upsy17-1.cdt
- Romero, M., Blanch, J., & Rentería, E., (2016). Significado del trabajo y sentido de la profesión académica en el contexto flexible de la universidad colombiana. In M. Grueso (Ed.), *Organizaciones saludables y procesos organizacionales e individuales: comprensión y retos* (pp. 289-328). Bogotá: Universidad del Rosario.
- Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate feminista*, 52, 1-17. Capítulo 2

Capítulo 7

Desempeño profesional del promotor de salud: una alternativa pedagógica para su mejoramiento



Emilio Ariel Hernández Chang (a)

Odalys De La Caridad Pérez Viera (b)

Amanda León Pérez (c)

a) Licenciado en Educación, Magíster y Doctor en Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Héctor A. Pineda Zaldívar” (Cuba). Docente-investigador adscrito al grupo de investigación PSICUS (Psicología, Cultura y Sociedad) del programa de Psicología, Corporación Universitaria Reformada (Colombia).

b) Psicóloga, Universidad de la Habana (Cuba). Magíster en Educación, mención Psicología Educativa, Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona” y Doctora en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Ciencias Pedagógicas “Héctor A. Pineda Zaldívar”. Asesora del Canal Educativo de Cuba y Miembro permanente del Tribunal Nacional de Grados Científicos en Ciencias Pedagógicas de la República de Cuba.

c) Estudiante de Psicología, Universidad de la Habana (Cuba).

Sinopsis del capítulo

El presente trabajo se dirige al mejoramiento del desempeño del promotor de salud de las instituciones educativas, a partir del diseño de una Alternativa Pedagógica para mejoramiento. Se asume una concepción sistémica de la alternativa que parte de la

Conceptos clave: alternativas pedagógicas, desempeño profesional, requerimientos psicopedagógicos y modalidades.

Correspondencia:

Cra 38 N° 74-179, Barranquilla, Colombia

E-mail: e.hernandez@unireformada.edu.co

Cómo citar este capítulo: Hernández, E., Pérez, O., & León, A. (2020). Desempeño profesional del promotor de salud: una alternativa pedagógica para su mejoramiento. En: A. D. Marengo-Escuderos. Avances en estudios psicoafectivos y desarrollo humano. (pp.118-132). Barranquilla, Colombia: Ediciones CUR.

interrelación dialéctica entre la conceptualización del Desempeño Profesional del promotor, la concepción de la noción configuracional de la competencia y la determinación de las acciones de capacitación, con la finalidad de lograr el mejoramiento de dicho desempeño. Este sistema de acciones de capacitación en correspondencia con requerimientos psicopedagógicos para desarrollarlas que a su vez condicionan la utilización de diferentes modalidades de organización como: cursos, talleres, asesorías a investigaciones, orientación psicológica individual, educación a distancia y video-debate de materiales elaborados. Se brindan precisiones para su aplicación en el diagnóstico, la planificación, la ejecución y evaluación.

Introducción

Valdez (2000) ha referido que: "(...) se aprecia un cierto consenso en la idea de que el fracaso o el éxito de todo sistema educativo depende fundamentalmente de la calidad del desempeño de sus docentes" (Valdez, 2000, p.2). Destaca, además que aun cuando se perfeccionen programas, planes de estudio y medios, sin un desempeño eficiente del maestro no podrá tener lugar el perfeccionamiento real de la educación. En consonancia con este criterio, son cada vez más numerosas las investigaciones que, en el campo pedagógico y educacional, han incursionado en esta problemática y cuyos resultados expresan posiciones teóricas y metodológicas tanto afines, como divergentes, en los sustentos de partida, el modo de asumir, entender, interpretar, evaluar y mejorar el desempeño.

Se constituye en exigencia para docentes e investigadores, una mirada holística al fenómeno desde la sistematización de los estudios y experiencias realizadas, así como la profundización en los referentes epistemológicos, teóricos y metodológicos que pautan las vías o modos que se utilicen para el necesario mejoramiento de este proceso. Este es el propósito del presente trabajo, en que se determina una Alternativa Pedagógica para el mejoramiento del Desempeño Profesional del promotor de salud, quienes se constituyen en el núcleo articulador de los procesos que se desarrollan en las instituciones educativas para el mejoramiento de la salud. Se presentan los fundamentos teóricos metodológicos de una alternativa pedagógica para el mejoramiento del Desempeño Profesional, que se distingue por la interrelación dialéctica entre la conceptualización del desempeño profesional pedagógico y la determinación de los componentes estructurales y funcionales de la alternativa para el mejoramiento de ese desempeño.

El proceso investigativo tiene como sustento filosófico, la concepción marxista-leninista y su método general, el dialéctico materialista, cuyos principios de objetividad,

análisis histórico-concreto, concatenación universal y práctica social constituyen punto de partida de dicho proceso. La investigación se sustenta en el Enfoque Histórico-Cultural y revela su esencia pedagógica, al asumir este proceso con un carácter consciente, sistemático y orientado a un fin predeterminado, caracterizado por su proyección social, su orientación humanística y su carácter transformador.

Alternativa para el mejoramiento del desempeño profesional pedagógico.

Reconocer el carácter multifactorial del desempeño profesional, cuya calidad está determinada, en última instancia, por la influencia de factores de naturaleza personal, organizacional y ambiental, así como delimitar desde su conceptualización, cómo se da este proceso, al develar el necesario despliegue de las competencias, justifica la necesidad de incursionar en la alternativa para su mejoramiento.

Se define entonces Alternativa Pedagógica para el mejoramiento del desempeño profesional pedagógico como: La concreción teórico-práctica de una concepción sistémica que parte de la interrelación dialéctica entre la conceptualización del Desempeño Profesional, la concepción de la noción configuracional de la competencia y la determinación de las acciones de capacitación, con la finalidad de lograr el mejoramiento de dicho desempeño. Las acciones de capacitación constituyen un sistema en sí mismo y se establecen a partir de los requerimientos psicopedagógicos, las modalidades de capacitación y el proceso de aplicación.

El asumir el desempeño como un proceso sistémico de actividad-comunicación del sujeto, en que el sujeto desarrolla su personalidad y al mismo tiempo revela este desarrollo, exige una mirada dialéctica de su proceso de mejoramiento. En este sentido es necesario privilegiar las acciones de capacitación dentro de la alternativa, que en sistema logren favorecer el desarrollo del referido fenómeno. De este modo es preciso pautar la interrelación dialéctica entre la concepción de desempeño, el desarrollo de las competencias como condición personal para desempeñarse adecuadamente y las referidas acciones de capacitación.

Del mismo modo concebir la competencia, como una configuración psicológica compleja (Pérez, 2006, p.13), cuya estructura comprende componentes motivacionales afectivos, cognitivos, metacognitivos e indicadores funcionales integrados en diferentes niveles para la regulación de la actuación profesional del docente o dirigente, supone que su desarrollo no se puede comprender al margen del proceso de educación de los recursos personales asociados. Esto implica la necesidad de un diseño particular o

macrofactorial de influencias educativas para potenciar su desarrollo y en consecuencia el mejoramiento del desempeño.

Esta comprensión de la competencia en su carácter personalógico exige considerar un rol protagónico del sujeto de la capacitación en el proceso de desarrollo de su competencia, lo que sustenta la inclusión de una metodología participativa, una comunicación dialógica entre los profesores y dirigentes, así como una forma de evaluación que responda a estos preceptos. Precisamente, el hecho de que la competencia sea una formación compleja y se exprese en el desempeño, establece como precedente esencial la necesidad de trascender la evaluación de la capacitación propiamente dicha, e incursionar en la evaluación de su impacto. Esta concepción implica un planteamiento multifactorial del asunto, donde estén representados conceptos y posiciones acerca del desarrollo de los recursos humanos con una marcada tendencia humanista en su expresión conductual y en su función sistemática que condiciona la metodología, variables e indicadores a evaluar.

Existe otra relación de dependencia entre estos componentes, y es que la capacitación debe planificarse considerando cómo impactará en el desarrollo de la competencia. Consecuentemente, se ha de concebir un diseño de influencias sobre la base de un enfoque holístico de la personalidad en el que conscientemente se precise qué se va a movilizar en el dirigente, se procure un entrenamiento en su rol profesional y el impacto al nivel que demanda el objeto social a la institución.

La comprensión de la competencia, desde un carácter configuracional, supone que su desarrollo no se puede analizar al margen de los recursos personales asociados a ella. Por consiguiente, es importante concebir un diseño a partir de un enfoque holístico de la personalidad que se proyecte conscientemente hacia su desarrollo, que abarque el sistema actividad-comunicación en que se desarrolla el sujeto. Esta concepción implica entonces, concebir un sistema de interacciones desarrollador de la personalidad del docente o dirigente. Es precisamente en y a través de ese sistema de actividad-comunicación donde el sujeto interactúa de forma múltiple, donde se formarán y desarrollarán o no, los recursos personalógicos sobre los que descansa el desempeño exitoso del sujeto. El sistema actividad-comunicación donde como sujeto psicológico está inmerso el sujeto, es de hecho la vía para el desarrollo de sus potencialidades (Pérez, Torres, Piñero, Cuevas & Rojas, 2010, p. 1). Si bien la ciencia psicológica, aún no ha podido determinar con exactitud cuáles son las interacciones necesarias para que se desarrollen determinadas configuraciones psicológicas, si puede revelar un conjunto de condiciones que propician el desarrollo de esta. La complejidad de este proceso implica cambios sustanciales en la concepción y práctica de la enseñanza y el aprendizaje.

Sistema de modalidades de capacitación para el mejoramiento del desempeño profesional pedagógico.

Este sistema se estructura, partiendo de la investigación realizada por Pérez (2006, p. 78), en un conjunto de componentes, subcomponentes y relaciones que expresan la síntesis de los estudios teóricos más avanzados sobre este objeto y de los rasgos inherentes a la realidad objetiva en que se desarrolla.

- Requerimientos psicopedagógicos para potenciar el mejoramiento del desempeño.
- Modalidades de capacitación.
- Proceso de aplicación del sistema de acciones.

Requerimientos psicopedagógicos para potenciar el mejoramiento del desempeño.

Potenciar el mejoramiento del desempeño al considerar la conceptualización teórica realizada y la concepción configuracional de la competencia, exige asumir los siguientes requerimientos psicopedagógicos:

1. Enfoque sistémico, integral y personalizado: El desarrollo de la competencia en los sujetos debe lograr un enfoque sistémico. Se precisa la necesaria articulación armónica de todas las actividades y la manera de funcionamiento de unas y otras, con vistas a lograr un tributo, compensación y articulación interna, que propicie el funcionamiento del sistema como un todo hacia el logro del objetivo, precisamente, por estar potenciando el desarrollo de los diferentes recursos personológicos que comprenden la configuración. Del mismo modo, ha de atenderse la necesaria e imprescindible correspondencia entre los componentes del proceso de enseñanza – aprendizaje que parten del estudio de las necesidades de los sujetos y se proyectan en función de ellas, y de manera especial planificar armónicamente los métodos y técnicas a emplear con el fin de lograr el desarrollo integral de la personalidad. Por otra parte, este proceso de desarrollo como sistema debe recorrer una secuencia lógica que, a partir del diagnóstico, transite por la planificación y ejecución y concluya con la evaluación.

Se debe garantizar, además, que el proceso sea integral, es decir que se dirija no sólo al desarrollo de conocimientos, hábitos, habilidades y estrategias de solucionar problemas, sino además al desarrollo de contenidos y funciones de la personalidad como motivos asociados a la profesión y el desempeño del rol,

valores, la metacognición, la flexibilidad, entre otros. De este modo, al planificarla hay que prever metodológicamente su desarrollo.

Este enfoque sistémico e integral debe sustentarse en una perspectiva dialéctica humanística que permita tener como centro al hombre y su desarrollo, donde este sea protagonista del proceso, es decir, conciba el sistema con un enfoque personalizado (Pérez, Torres, Piñero, Cuevas & Rojas, 2010, p.4), que se traduce en:

- Partir del diagnóstico de las necesidades y potencialidades de los sujetos.
 - Atender de manera diferenciada a los sujetos.
 - Propiciar el carácter activo y el rol protagónico del sujeto.
 - Lograr la implicación emocional del sujeto.
2. **Carácter científico, contextualizado e interdisciplinario del contenido:** La selección del contenido científico (Añorga, S/F, p. 23), exige la veracidad, comprobación, actualización, tratamiento dialéctico, estudio profundo, relaciones e ilustraciones más idóneas del conocimiento. En el sistema propuesto se considera, que esta selección debe además estar mediada por la contextualización a la realidad profesional en que los sujetos desempeñarán su rol, debe realizarse a partir del diagnóstico inicial realizado y la propia opinión de dichos sujetos. Es imprescindible, vincular los contenidos con otras disciplinas y áreas del conocimiento, lograr una interdisciplinariedad en el contenido del proceso de desarrollo.
 3. **Problematización del contenido:** Se requiere de un enfoque eminentemente práctico, que incluya de forma sistemática los problemas y situaciones reales que deben enfrentar en su actividad y su participación en el análisis y solución de estos problemas para actuar más efectivamente en “condiciones reales” y lograr un entrenamiento en su rol profesional.
 4. **Clima psicológico adecuado:** Es importante la creación de un clima psicológico adecuado que propicie una sensación de bienestar emocional y un fuerte sentimiento de pertenencia de los dirigentes al grupo, que facilite el intercambio y debate, en los que cada uno pueda plantear sus criterios, discutirlos y defenderlos desde una confrontación positiva con otros puntos de vistas. Por ello, el profesor debe dar las mismas posibilidades de participación a todos los miembros del grupo, respetar sus criterios y evitar las valoraciones estereotipadas, así como estimular la reflexión metacognitiva de su desempeño y una seguridad psicológica en el proceso de creación intelectual.

5. La asequibilidad e integración de experiencias anteriores: La asequibilidad está en el reconocimiento, por parte del profesor, de las particularidades de la edad de los estudiantes, del nivel de desarrollo de sus habilidades y capacidades, y de la experiencia acumulada, de modo que orienten la organización y conducción del proceso de enseñanza. Aquí se refleja la necesidad de conocer el nivel de desarrollo, los conocimientos de los sujetos, para relacionar el nuevo contenido con los mecanismos, estrategias y experiencias que poseen, por lo que se considera oportuno vincularlo a la integración de experiencias anteriores.
6. Redimensión del rol que asume el profesor: El mejoramiento del desempeño y desarrollo de la competencia exige que el profesor asuma un rol diferente al considerar la nueva concepción del proceso. Su función básica es organizar el proceso, propiciar la participación, el intercambio de experiencias, y encauzar la actividad hacia el análisis de las soluciones, con lo que resulta de este modo un facilitador del aprendizaje. El rol del profesor centra su objetivo en lograr que los participantes logren protagonismo en su aprendizaje, se impliquen, movilicen sus posibilidades, enjuicien y sistematicen sus experiencias anteriores, lleguen por ellos mismos a soluciones y reconozcan las esferas de comportamiento que deben modificar para obtener mejores resultados, con la finalidad de entrenarlos en su rol profesional. Debe entonces asumir un estilo donde el estudiante asuma un rol activo, donde esté comprometido con el proceso y resultado de su aprendizaje y participe de manera consciente y transformadora en este proceso.

Modalidades de capacitación del sistema.

Las concepciones de desempeño y capacitación asumidas en la investigación, y de manera particular los requerimientos psicopedagógicos del sistema demandan la utilización de variadas modalidades de capacitación, que potencien el desarrollo de la competencia y sus componentes. Es así como el sistema propuesto tiene entre sus elementos distintivos la organización de diversas modalidades de capacitación, tratando de involucrar las variadas vías de superación metodológica y el entrenamiento a dirigentes en sus diferentes escenarios de trabajo. De esta manera, al considerar los tipos de capacitación referidos por Valencia (1993), Chiavenato (1999), y aportes positivos de los enfoques tradicionalmente utilizados (Pérez, 2006, p. 84), se diseñaron modalidades de capacitación que no se excluyen, sino por el contrario conforman una secuencia lógica que no presupone la culminación de ellas y, por tanto, pueden coexistir. Entre estas se encuentran: un curso de superación presencial, un curso-taller según solicitudes de los dirigentes, así como asesoría en investigaciones y orientación psicológica individual. Se proponen, además, otras modalidades de capacitación que

pueden alternarse en caso de necesidades concretas, complementar las proyectadas o incluirse dentro de ellas: un curso - taller de Educación a Distancia y video - debate de materiales diseñados para el sistema propuesto.

- Curso de superación presencial. Ocupa un lugar primordial en el sistema porque persigue el desarrollo de la competencia (de todos sus componentes). Se propone un curso con una fuerte incidencia en el enfoque de “Aprendizaje Mediante la Acción” (AMA), el cual se basa en el hecho de que se aprende haciendo, pero sólo cuando lo que se hace se puede analizar mediante una retroalimentación significativa (Mace, 1990, p. 119-125), por lo que constituye un enfoque práctico que, según Mace (1989) y Rodríguez (1990), resultó muy efectivo en la obtención del cambio porque los sujetos, al tratar de solucionar los problemas actuales, aprendían cómo resolver los desconocidos problemas del futuro. Su fuerza principal reside en que enfrenta las carencias reales y su ventaja en que compromete a las personas involucradas en el enfrentamiento y solución de estos. En esta modalidad también se aplica una metodología de aprendizaje formativo en grupos y un intenso trabajo con las técnicas psicodramáticas. Se trabaja, por tanto, con conflictos y problemas reales con vistas a lograr un entrenamiento en el rol.
- Curso-Taller. Según solicitudes de los dirigentes, para valorar el diagnóstico y planificar actividades concretas en el desempeño del rol. Durante la aplicación de la primera modalidad –por las razones antes expuestas- los promotores-sujetos de la capacitación detectan más fácilmente los problemas de comunicación con sus subordinados y solicitan talleres, con temáticas específicas, a realizar en sus departamentos o grupos de trabajo, con vistas a solucionar esas dificultades. En este caso se asumen elementos de la “Consultoría de proceso” que consiste en la intervención consultiva dirigida a desarrollar habilidades en los sujetos para lograr que ellos mismos resuelvan su problema (Díaz, 2004, p. 3), con lo que se potencia directamente el cambio y la adquisición de habilidades y recursos personales que le permitan detectar y solucionar los problemas que tienen en su desempeño. Su valor reside en que propicia el entrenamiento en el rol profesional e incide directamente en el desarrollo de las habilidades, la motivación y el resto de los componentes de la competencia.
- Asesoría a investigaciones. A partir de la aplicación de los cursos presenciales se orientan investigaciones dirigidas al perfeccionamiento del desempeño de sus roles y a la solución de problemas de salud en sus centros laborales. De igual modo, las problemáticas trabajadas en los talleres son tratadas por la vía investigativa, y se asesora de manera directa.

- Orientación psicológica individual a los casos que así lo soliciten o requieran para incorporarse de manera efectiva al trabajo grupal. Se utiliza a partir de la aplicación de las restantes modalidades y se trabaja con aquellos miembros del grupo que tienen problemas para integrarse y evolucionar junto a los demás miembros desde el punto de vista de su desempeño.
- Los profesores, promotores de salud, asumen la responsabilidad de identificar sus propias necesidades de aprendizaje mediante el intercambio y de ayudar a los otros a buscar las suyas y ofrecerlas a la comunidad, con lo cual los participantes adoptan una postura activa y responsable con relación a su propio aprendizaje al vincular lo individual con las necesidades comunes. Como recurso fundamental se pueden utilizar la conversación individual y la entrevista de orientación individual.
- Curso-Taller de Educación a Distancia: Se desarrolla al considerar la introducción de las NTIC y la tendencia mundial con respecto a la superación “dentro de la organización y con la esfera de problemas e intereses de esta” (Zarragoitia, 2001, p. 99). Se asume que “la Educación a Distancia es una estrategia educativa basada en el uso intensivo de las nuevas tecnologías, estructuras operativas flexibles y métodos pedagógicos eficientes en el proceso de enseñanza- aprendizaje que permiten que las condiciones de tiempo, espacio, ocupación o edad de los estudiantes no sean factores limitantes” (Gómez, 2001, p. 23). Se basa en la idea de capacitar desde el puesto de trabajo y la consideración de elaborar un programa que realmente responda a las necesidades e intereses de los sujetos de la capacitación, partiendo de lo que ya poseen.
- Video-Debate de materiales diseñados para el sistema propuesto: En esta modalidad se propone el debate de videos, diseñados y elaborados a partir de temáticas que recorren todos los componentes e indicadores asociados al desarrollo de la competencia. En este sentido, se deben elaborar guiones sobre problemáticas reales que modelan los escenarios de desempeño del promotor en las escuelas politécnicas. Estos videos deben ser proyectados de manera interactiva, en cursos y talleres presenciales, e incluso en los cursos a distancia. Cabe señalar que la variedad en las modalidades de capacitación del sistema responde al enfoque configuracional de competencia, a su complejidad como formación psicológica y a su expresión en el desempeño. Como características generales de las mismas están:
 - Asumen los aportes de los enfoques tradicionales de la capacitación al realizar una integración sobre la base de los postulados teóricos y metodológicos de

partida que, desde una negación dialéctica, logren superar las limitaciones de cada uno.

- Las diferentes modalidades se interrelacionan, determinan y complementan y están condicionadas por los requerimientos psicopedagógicos del sistema.
- Se dirigen de manera directa al desarrollo de los componentes de la competencia comunicativa. Tres de ellas (curso presencial de superación, curso-taller a distancia y video-debate) están orientadas al desarrollo de todos. El resto (curso - taller, asesoría a investigaciones y orientación individual) como complementación y dirigido a problemas puntuales en el mejoramiento de su desempeño.
- Promueven el entrenamiento y tratamiento a problemas reales, y son flexibles y abiertas.

Estrategia de aplicación para potenciar el mejoramiento del DPP.

La aplicación del enfoque sistémico al mejoramiento del desempeño y el proceso de desarrollo de las competencias permite ver el proceso de enseñanza-aprendizaje en toda su dimensión, en sus múltiples y complejas relaciones con los diferentes elementos que lo conforman. Consecuentemente el establecimiento de los referidos requerimientos psicopedagógicos, exige tener en cuenta una serie de consideraciones en este proceso de enseñanza-aprendizaje, que al cubrir una secuencia lógica de eventos, demanda consideraciones metodológicas de cómo realizar el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación (Pérez, 2006, p. 89).

Diagnóstico.

Deben delimitarse los requisitos a seguir en este diagnóstico, los momentos para diagnosticar y métodos a emplear, y el papel de los estudiantes y profesores en el proceso de diagnóstico. Requisitos para seguir en el diagnóstico (Pérez, 2004, p. 1-10): Precisar las fortalezas y debilidades del sujeto; Considerar la “zona de desarrollo próximo” y precisar los niveles de ayuda que requiere el sujeto; - Realizarse desde un enfoque holístico de la personalidad y no solo caracterizar los aspectos cognitivos; Considerar los principios de la Psicología materialista-dialéctica; Utilizar tareas, problemas, ejercicios o actividades a realizar por los sujetos que resulten exigentes dado su grado de desarrollo y tengan determinada cuota de novedad o dificultad; Realizar acciones en espacios interactivos,

entiéndase sujeto - sujeto, sujeto – profesor, sujeto – grupo y caracterizar el desempeño del sujeto en su rol profesional.

Momentos para diagnosticar y métodos a emplear.

Se debe diagnosticar antes de comenzar la aplicación, durante la puesta en práctica, al concluir y posteriormente, pasado un período de 3 - 4 a 6 meses, para evaluar su impacto. Es importante partir de un diagnóstico del Esquema Conceptual Referencial Operativo (E.C.R.O.) de los sujetos y durante toda la puesta en práctica del sistema para dar seguimiento al proceso de aprendizaje y de transferencia a situaciones profesionales.

Papel de los estudiantes y los profesores en el proceso de diagnóstico.

El diagnóstico debe ser realizado por los profesores y debe darle al sujeto un importante papel no sólo como sujeto de información, sino también: aportar sus criterios y opiniones, autodiagnosticarse y Al conocer el resultado de su diagnóstico; planificación de las acciones para potenciar el mejoramiento del desempeño.

Existe un condicionamiento mutuo entre los requerimientos del sistema y la planificación de este, lo que exige que en esta última se consideren las características de las actividades en el sistema: (consideraciones básicas, el proceso de interiorización de las acciones mentales y condiciones para el desarrollo de la motivación) y la proyección de los componentes didácticos del proceso enseñanza-aprendizaje.

Consideraciones básicas: Las actividades que se planifiquen deben:

Constituir un sistema, poseer un carácter productivo tener un carácter múltiple, variado, con posibilidades de selección individual, complejidad creciente y dosificación coherente, proceso de interiorización. Es determinante que el profesor, con su orientación, logre que el sujeto forme, según Galperin (1983), (1986), una adecuada Base Orientadora de la Acción (BOA), es decir, un esquema mental completo de la acción que va a realizar. Esta tiene peculiaridades en cada sujeto y resulta esencial para el éxito en el aprendizaje, pues a partir de ella se realiza la ejecución y el propio control.

Una ejecución eficaz exige que el sujeto transite por las diferentes etapas, desde aquellas que implican el apoyo externo con textos, láminas y materiales en situaciones modeladas hasta la realización de acciones en el plano externo verbal, por ejemplo: seminarios, exposiciones, paneles y otras actividades que reproduzcan sus escenarios de desempeño profesional.

El control demanda la combinación de la autovaloración, autoevaluación y co-evaluación, de modo que garantice la exitosa comprobación de esta imagen o esquema formado con los resultados de la ejecución.

Proyección de los componentes didácticos del proceso enseñanza-aprendizaje.

Considerar la proyección de los componentes didácticos del proceso enseñanza-aprendizaje en la planeación del sistema contribuye al desarrollo y crecimiento de los estudiantes.

Los objetivos: Permiten determinar el contenido, los enfoques, métodos, formas, medios para el diseño y la dirección del proceso enseñanza-aprendizaje, así como el cambio que se desea lograr. Orientan las actividades de los profesores y de los sujetos, al expresar qué se quiere alcanzar, hacia dónde conducir el proceso de cambio y hacia dónde llegar. Al mismo tiempo, constituyen el criterio principal para valorar la efectividad obtenida en el proceso, determinar el contenido de la evaluación y el resto de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los contenidos: Se definen a partir de los objetivos y para potenciar el desarrollo de las competencias deben estar presentes los siguientes requisitos: No pretender enseñarlo “todo”, porque esto limita la posibilidad de individualizar, personalizar, reflexionar, evaluar y elaborar la información. Son necesarias una profesionalización y fundamentalización de estos contenidos, de modo que sean los esenciales y básicos para un exitoso desempeño en el rol profesional.

Los métodos: Se recomienda la utilización de métodos que propicien que en el proceso de aprendizaje se produzca el análisis y la búsqueda de soluciones a situaciones y problemas similares a los de la realidad. Para ello deben: Dirigirse a la producción de conocimientos, la interacción grupal, la reflexión colectiva y la autorreflexión personal, desde los espacios de intersubjetividad colectiva, Favorecer el cuestionamiento, la polémica, la discrepancia, la fundamentación y defensa de criterios propios.

Los medios: Los medios visuales son útiles para reforzar o ilustrar la palabra hablada al permitiendo un cambio del ritmo en la sesión que ayude a conservar el interés y disminuir la tensión, y al evitar que la presentación del tema sea monótona.

La evaluación: Si la enseñanza tiene como fin último producir un cambio, que debe expresarse en términos de comportamiento, a la evaluación corresponde la función de valorar en qué magnitud y con qué profundidad se ha producido ese cambio del comportamiento inicial al estado deseado previsto en los objetivos, así como la valoración de su impacto en la práctica. Concebirla en función de la individualización del objetivo. Darle un carácter productivo, contextualizado y problematizador, hacerla original, atractiva, y propiciar el desarrollo del componente motivacional- afectivo de la competencia, ser educativa, de modo que promueva la apropiación de conocimientos, habilidades, hábitos, otros contenidos y funciones de la personalidad y experiencias para un mejor desempeño.

Etapa de ejecución: Desde las premisas teóricas y a partir del diagnóstico y la planeación, se ejecuta el sistema de influencias educativas para potenciar el desarrollo de las competencias.

La comunicación en el proceso de aprendizaje.

El éxito de cualquier actividad está condicionado por la comunicación que en ella se establece, de ahí que resulte esencial tener en cuenta este proceso, en que precisamente se trata de desarrollar toda una serie de recursos personalológicos, se transmitan mensajes con la actuación que puedan resultar contradictorios con el discurso “manifiesto” en las situaciones de aprendizaje. El profesor debe actuar como guía y facilitador; individualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con las características, ritmo y contextualización del desempeño de su rol; respetar su individualidad, aceptarlos y dirigir la atención hacia el desarrollo de recursos personalológicos en los que descansa su comportamiento profesional; crear un clima de libertad, que promueva la disciplina, responsabilidad, seguridad, y evite juicios críticos y evaluativos que dañen la autoestima. Todo esto, con la finalidad de transmitir vivencias emocionales positivas en relación con el grupo, el contenido y el proceso de aprendizaje en sentido general.

Evaluación de la Alternativa Pedagógica.

La evaluación del sistema asume como presupuestos de partida lo consignado en la etapa de cierre. Su propósito es determinar los cambios que en el sujeto se han

producido. Por ello, la evaluación en el propio proceso de desarrollo debe privilegiar el autoanálisis, la autoevaluación y la autovaloración de los contenidos aprendidos, de los recursos psicológicos asociados a su desempeño y de la significación que ha tenido el propio sistema de influencias educativas para él, como criterio de la validez de este. Es decir, debe determinar cómo el sujeto emerge de dicho proceso, qué transformaciones se han producido en él durante y al final de todo el desarrollo del sistema de influencias educativas, así como la correspondencia entre los componentes didácticos del proceso y la satisfacción de sus necesidades y expectativas.

Es importante señalar que el mejoramiento del desempeño y el necesario desarrollo de la competencia para lograrlo condiciona toda una serie de requerimientos a este sistema de influencias educativas. Esto exige que la evaluación se oriente no sólo a los propósitos inmediatos y previstos, sino a todo el espectro de consecuencias que resultan de la aplicación del sistema, donde además se incluyan los cambios institucionales y sociales logrados. Vale señalar entonces, la necesaria inclusión de la finalidad de la evaluación del impacto, que trasciende los cambios al entorno, persiguiendo demostrar los beneficios de la actividad educativa, es decir, precisando cómo mejorar el referido sistema.

Conclusiones

La concepción sistémica de la alternativa para el desarrollo de las competencias y consecuentemente, el mejoramiento del desempeño profesional debe partir de requerimientos psicopedagógicos que asuman una comprensión configuracional de la competencia y una proyección multifactorial de su diseño, con marcada tendencia humanista en su expresión conductual y en su función sistemática.

El diseño de la alternativa ha de estar orientado a trabajar con problemas que reproduzcan escenarios propios del entorno laboral de los sujetos, un enfoque sistémico y una proyección consciente hacia el desarrollo de los indicadores y componentes de las competencias.

La estrategia de aplicación del sistema es consecuente con las concepciones de partida sobre el desempeño y la noción configuracional de las competencias, aspectos de carácter esencialmente metodológico que pautan operativamente la realización del diagnóstico, la planificación, la ejecución y evaluación de este.

Referencias

- Añorga, J. (s/f) Educación Avanzada. Libro-1. Fotocopia.
- Bisquerra-Alzina, R. (2000). *Educación Emocional y Bienestar*. Barcelona: Editorial Praxis.
- Fernández González, A.M. (1997). *La competencia comunicativa como un factor de Eficiencia Profesional en la Educación*. Tesis doctoral. República de Cuba.
- Gómez Álvarez, M. (2001). Tesis Doctoral. Centro Excelencia. Universidad Autónoma de Tamaulipas. México.
- Mace, Miles L. (1990). *Promoción y Formación de Ejecutivos Editorial de Ciencias Sociales*, La Habana. Pág. 119-125.
- Pérez Viera, O. (2004). *Diagnóstico del aprendizaje*. Publicación Digital ISPETP.
- Pérez Viera, O. (2006). *Sistema de Capacitación para el desarrollo de la Competencia Comunicativa en dirigentes de la Educación Técnica y Profesional*. Tesis en opción al Grado de Dr. en Ciencias Pedagógicas.
- Pérez Viera, O. (2009). La competencia comunicativa en dirigentes de la Educación Técnica y Profesional. *Revista pedagogía profesional*, 1. UCP HAPZ.
- Pérez Viera, O. (2013). *Promoción de la salud y convivencia en el ámbito escolar*. En M.A., Torres Cueto (Comp.). Promoción de la salud en sistemas educativos. OPS/ OMS en Cuba.
- Pérez Viera, O. (2014). *La comunicación como condición sine-cua-nom de la Promoción de salud: Abordaje teórico para su mejoramiento*. Curso Pre-evento Internacional Taller Regional de promoción de salud.
- Pérez Viera, O. (2017). *La competencia comunicativa en el desempeño de los directivos docentes* Conferencia impartida en la 3ra Convención Nacional de directivos docentes. Colombia.
- Pérez Viera, O., Torres Pérez, G., Piñero Rodríguez, A., Cuevas Casa, C., & Rojas Hernández, L. (2010). La capacitación de dirigentes en el contexto de la Universalización Superior Pedagógica: experiencias y resultados en la educación técnica y profesional. Instituto Superior Pedagógico para la Educación Técnica y Profesional” Héctor Alfredo Pineda Zaldívar: Cuba.
- Rodríguez Barreiro, F. (1990.) *Los enfoques y métodos para la capacitación del dirigente*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Valdés Veloz, H. (2000). Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente. Ponencia presentada por Cuba. Ciudad de México, 23 al 25 de mayo de 2000. Pág.1
- Zarragoitía, M. (2001). En: Folletos Gerenciales Año. V. No 9. Pág. 99.

ISBN: 978-958-56184-7-3



9 789585 618473

