

La psicología, estudio e intervención de las problemáticas actuales

La psicología, estudio e intervención de las problemáticas actuales

**Isauro García Alonzo
Hans Iram Pacheco García
Ruth Vallejo Castro
Coordinadores**



Esta investigación arbitrada por pares académicos se privilegia con el aval de la institución editora.

Esta obra se imprimió con el apoyo económico de Cátedras Nacionales CUMEX para la la XIII cátedra CUMEX de Psicología “Dra. Julieta Heres Pulido” 2019, siendo sede la Unidad Académica de Psicología Universidad Autónoma de Zacatecas.

Diseño Editorial: Antonio Perales/Carlos Flores

Primera edición: 2020

© Isauro García Alonzo

© Hams Iram Pacheco García

© Ruth Vallejo Castro

© Universidad Autónoma de Zacatecas

“Francisco García Salinas”

Torre de Rectoría 3^{er} piso, Campus UAZ

Siglo XXI, Carretera Zacatecas-Guadalajara

km. 6, Col. Ejido La Escondida

C.P. 98000, Zacatecas, Zac.

investigacionyposgrado@uaz.edu.mx

ISBN: 978-607-555-062-6

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier modo electrónico o mecánico, sin la autorización de la institución editora.

CONTENIDO

Introducción	7
<i>Ruth Vallejo Castro</i>	
Las posibilidades de las narrativas personales para la comprensión psicosocial de juventudes y violencia en el México actual	
<i>Mónica Ayala Mira</i>	
<i>Nydia Obregón Velasco</i>	
<i>Ximena Zacarías Salinas</i>	13
Norma 35: Factores de riesgo psicosociales en el trabajo, una perspectiva teórica relacional	
<i>Blanca Yasmín Montufar Corona</i>	
<i>Sonia Villagrán Rueda</i>	
<i>Eduardo Luna Ruíz</i>	
<i>Mónica Adriana Vasconcelos Ramírez</i>	37
Abuso sexual infantil. Perspectivas de abordaje	
<i>Patricia Prieto Silva</i>	
<i>Laura Hernández Martínez</i>	
<i>Olga Gálvez Murillo</i>	
<i>Irene Concepción Carrillo Saucedo</i>	57
Evaluación e intervención psicológica en mujeres adultas agredidas sexualmente	
<i>Brenda Sarahi Cervantes Luna</i>	
<i>María del Consuelo Escoto Ponce de León</i>	
<i>Esteban Jaime Camacho Ruíz</i>	
<i>Manuel Leonardo Ibarra Espinoza</i>	75
La comprensión lectora en estudiantes de la Universidad Autónoma de Zacatecas	
<i>María Teresa Dávalos Romo</i>	
<i>Alejandra Castillo Peña</i>	
<i>José Simón Sánchez Hernández</i>	95
Escenarios sociales diversos en el desarrollo de las niñas, niños y adolescentes. Un reto actual para la Psicología	
<i>Rosalía Vega Guzmán</i>	
<i>Ana Luisa Forzán de Lachica</i>	
<i>María del Carmen Manzo Chávez</i>	121
Herramientas para re-pensar la lectura: instituciones, sujeto e identidad	
<i>David Jasso Velázquez</i>	
<i>Enrique Navarrete Sánchez</i>	
<i>Ma. del Carmen Farfán García</i>	143

Estudio e intervención del suicidio en México

Karla Patricia Valdés García

Fabiola González Betanzos

Iris Rubi Monroy Velasco

María Elena Rivera Heredia

169

Un brevario fundamental de la clínica: el síntoma, su cuerpo
y la enfermedad

Claudia Guadalupe Corona Sevilla

Ma. Antonia Reyes Arellano

Ruth Vallejo Castro

Reyna Karina Medina Candelaria

197

Introducción

LA PSICOLOGÍA es una disciplina en constante tensión, sus aportaciones teóricas y sus métodos de intervención deben responder a demandas actuales que, por su diversidad, son atendidas desde distintas áreas de esta disciplina, según el fenómeno que se intente estudiar y atender. En este sentido, una de las fortalezas de esta ciencia es la investigación, ya que ésta nos permite ir de la mano con las problemáticas que se presentan ante los distintos fenómenos subjetivos, sociales y culturales que el sujeto enfrenta día a día. Es desde la investigación psicológica, que el quehacer del psicólogo se interroga en torno a nuevos métodos o técnicas que respondan a estos malestares subjetivos, o para indagar las condiciones bajo las cuales se produce un fenómeno de conducta; en otras palabras, la investigación nos permite establecer un contacto con nuestra realidad, a fin de entenderla, comprenderla y conocerla mejor para, finalmente, incidir sobre el sufrimiento del ser en cualquier ámbito en el que éste se desenvuelva.

Los problemas que atiende nuestra disciplina demandan el intercambio reflexivo con pares de una misma área para poner en tensión los planteamientos teóricos, metodológicos y de intervención que la sustentan frente a la demanda de intervención de problemáticas actuales. En este sentido, la Cátedra de Investigación en Psicología “Dra. Julieta Heres Pulido”, perteneciente al Consorcio de Universidades Mexicanas, por sus siglas Cátedra CUMex, se coloca como un escenario estratégico para dichas reflexiones, gracias al trabajo permanente que se desarrolla en las distintas mesas de colaboración, donde se gestan productos académicos de alta calidad que dan cuenta de este intercambio de conocimiento.

El presente libro titulado *La psicología, estudio e intervención de las problemáticas actuales* es una muestra clara de este intercambio, ya que evidencia algunos trabajos de investigación y de reflexión en torno a diversos fenómenos actuales, mismos que son abordados de manera puntual, por las redes de colaboración que se forman dentro de las mesas de trabajo de la Cátedra CUMex de Psicología “Julieta

Heres Pulido”, que en su XIII emisión tuvo como sede a la Universidad Autónoma de Zacatecas en la capital del estado.

Este libro inicia sus aportaciones desde la Red de Psicología Social con el capítulo titulado “Las posibilidades de las narrativas personales para la comprensión psicosocial de juventudes y violencia en el México actual”, en el que las autoras Ayala Mira, Obregón Velasco y Zacarías Salinas brindan una apuesta entre la teoría y las miradas de quienes viven la violencia en sus diferentes formas y contextos, explorando las posibilidades del análisis de narrativas personales, para enlazar las experiencias y significados personales, con elementos estructurales y sistemas más amplios. Además, presentan las bases teórico-epistemológicas de la aproximación narrativa y del análisis crítico de narrativas personales desde un enfoque social, bases que sustentan el análisis exploratorio de narrativas sobre la violencia en dos dimensiones: la violencia directa y la violencia indirecta en mujeres jóvenes de la ciudad de Mexicali, B.C. A partir de este análisis las autoras concluyen que las narrativas permiten un cruce entre lo personal con lo social y lo público, vislumbrándose formas de resistencia y de agencia de aquellos que se resisten a múltiples opresiones violentas.

Por otra parte, la mesa de Psicología Laboral y Organizacional nos ofrece un capítulo titulado “Norma 35: Factores de riesgo psicosociales en el trabajo, una perspectiva teórica relacional”, donde los autores Montúfar, Villagrán, Luna y Vasconcelos, describen la relación que existe entre el proceso de trabajo y la presencia de factores psicosociales que pueden convertirse en riesgos laborales. Basan su estudio en la Norma Oficial Mexicana NOM-035-STPS-2018 que habla sobre la identificación, análisis y prevención de riesgos laborales, con la finalidad de contribuir a la salud mental y ocupacional de los trabajadores. Durante el desarrollo de este estudio, los autores concluyen que los factores de riesgo psicosociales en el trabajo están estrechamente relacionados con las condiciones organizacionales, lo que los lleva a afirmar que el cabal cumplimiento de los preceptos legales establecidos lograría la disminución y prevención de la enfermedad laboral y los accidentes de trabajo.

El siguiente capítulo llega desde la mesa de Psicología Clínica y Psicoterapia, la cual nos brinda el texto titulado “Abuso sexual

infantil; perspectivas de abordaje”, en el que las autoras Prieto, Hernández, Gálvez y Carrillo, abordan esta problemática considerada como una prioridad de atención para la protección e integridad del infante, ya que estos actos dejan marcas psíquicas que repercutirán en el menor a lo largo de su existencia. Este capítulo nos muestra tres miradas diferentes para el abordaje de este tema: desde el psicoanálisis, desde la mirada del peritaje clínico, y desde lo cognitivo conductual, brindando elementos que guían la intervención clínica del abuso sexual infantil.

Por su parte, la mesa de la psicología de la Salud nos brinda el capítulo titulado “Evaluación e intervención psicológica en mujeres adultas agredidas sexualmente”, en el que los autores Cervantes Luna, Escoto, Camacho e Ibarra, nos muestran la incidencia de la violencia sexual en México, así como sus múltiples manifestaciones. El objetivo de este trabajo fue realizar una revisión de la literatura con la finalidad de sistematizar la información disponible sobre la evaluación de intervenciones psicológicas en mujeres víctimas de violencia sexual durante la edad adulta. Los autores concluyen manifestando la importancia de que las víctimas reciban atención psicológica adecuada, eficaz y oportuna para disminuir y contrarrestar las consecuencias que se desencadenan a partir del suceso traumático, sin dejar de lado los procesos médicos y legales de atención.

De la mesa de Psicología Educativa se abre el capítulo titulado “Comprensión lectora en estudiantes de la Universidad Autónoma de Zacatecas”, donde los autores Dávalos, Castillo y Sánchez se proponen mostrar los hallazgos obtenidos al analizar algunas variables de la comprensión lectora mismos que los llevaron a concluir que la lectura es un proceso complejo y constructivo de significados y que si bien todo alumno está habilitado para la lectura y la comprensión de la misma, sus conocimientos previos así como sus habilidades desarrolladas serán determinantes para tener un mejor rendimiento académico; en este sentido, aseveran que las universidades deben comprometerse a realizar evaluaciones a los estudiantes universitarios, con el fin de proponer y mejorar las estrategias de enseñanza-aprendizaje que desarrollen el nivel cognitivo con el que ingresan los estudiantes de bachillerato y, aportando con ello, a la disminución de la deserción escolar o el bajo rendimiento académico.

Por su parte, la mesa de Psicología Infantil y del Desarrollo nos ofrece el capítulo titulado “Escenarios sociales diversos en el desarrollo de niñas, niños y adolescentes. Un reto actual para la Psicología”, en el que las autoras De la Vega, Forzán y Manzo indagan sobre la manera en que los seres humanos se desarrollan en las etapas iniciales de la vida a partir de su medio social. Bajo esta premisa, reflexionan sobre tres tópicos que afectan a los menores, tales como la situación de calle, los menores institucionalizados y el desarrollo del pensamiento socioeconómico en las etapas infantiles, que tienen fuertes implicaciones sociales que develan la necesidad de intervención de los profesionales de la psicología. Las autoras nos dejan el reto de mirar la realidad de forma directa para comprenderla en toda su magnitud e invitar a la comunidad científica a que se vuelva a humanizar y solidarizar con la comprensión del mundo social.

Otro texto proveniente de la mesa de Psicología Educativa es el capítulo titulado “Herramientas para re-pensar la lectura: instituciones, sujeto e identidad”, en el que sus autores Jasso, Navarrete y Farfán centran su reflexión desde un abordaje teórico sobre la conformación del acto lector, con la finalidad de explicar y entender a la lectura como una práctica que posibilita el surgimiento de sujetos críticos y propositivos. En este sentido, los autores transitan por el entendimiento de conceptos tales como subjetividad e institución para explicar la lectura a partir de las prácticas realizadas por el sujeto y no como un proceso en sí, en tanto que la subjetividad se constituye a partir de aquéllos con quienes se identifica y toma como modelo.

La mesa de Psicología de la Salud, a través de las autoras Valdés García, González Betanzos, Monroy Velasco y Rivera Heredia, realizan el capítulo titulado “Estudio e intervención del suicidio en México”, en el cual explican este fenómeno a partir de tres modelos, como son: la teoría interpersonal del suicidio de Joiner, el modelo integral motivacional-volitivo de O'Connor y la teoría de los tres pasos de Klonsky. Desde este marco contextual, las autoras dan cuenta de dos propuestas de intervención realizadas en dos universidades públicas del país, donde analizan los factores asociados a la conducta suicida, concluyendo que su identificación e intervención eficiente y oportuna, permite la prevención del acto. Ven en la im-

plementación de programas cuyo objetivo sea promover diversas habilidades y competencias personales en relaciones interpersonales, comunicación y solución de problemas, una vía para reducir los factores de riesgo.

De la mesa de Psicología Clínica y Psicoterapia, las autoras Corona, Reyes, Vallejo y Medina nos presentan el capítulo titulado “Un breviario fundamental de la clínica: el síntoma, su cuerpo y la enfermedad”, en el cuál realizan algunos planteamientos en torno al concepto de síntoma desde el psicoanálisis, así como el posicionamiento subjetivo de los pacientes frente al mismo. Las autoras resaltan la composición enigmática de los síntomas en tanto manifestaciones de lo inconsciente que escapan al yo y se manifiestan para el sujeto y los otros; muestran a través de pacientes susceptibles de amputación, la conformación particular sintomática y de goce de cada sujeto, intentando poner en valor la complejidad del concepto y las dificultades de su develamiento. Concluyen diciendo que un síntoma termina por poseer al sujeto, incluyendo su discurso, que también estará en función del síntoma.

Como se puede constatar, esta obra no sólo aglutina diversas problemáticas actuales del malestar subjetivo, desde las distintas áreas de intervención, sino que, además, dichas problemáticas son abordadas desde enfoques y posturas teóricas que se conjugan con la experiencia profesional de los autores de cada capítulo, escritos que emergen como un intento de responder a las diversas demandas de atención.

Ruth Vallejo Castro

Las posibilidades de las narrativas personales para la comprensión psicosocial de juventudes y violencia en el México actual

Mónica Ayala Mira¹

Nydia Obregón Velasco²

Ximena Zacarías Salinas³

Introducción

DE ACUERDO con Biglia (2007), la definición de violencia estaría ligada a valores y normas sociales que la legitiman y deslegitiman, como lo es el caso de la violencia del Estado y también de prácticas imperialistas e invasoras que se relacionarían con los mensajes producidos por los medios de comunicación de manera pedagógica con diferentes intenciones y consecuencias. En el caso de la violencia de género, siguiendo a la misma autora, ésta tiende a circunscribirse a contextos domésticos e intrafamiliares, la cual por un lado, psicopatologiza a quien la ejerce y por el otro, infantiliza y quita agencia a quien la vive, borrando de tajo la responsabilidad social en la reproducción del problema y no cuestiona lo que permite que se mantenga. Es decir, pareciera que la reduce a relaciones privadas y de carácter excepcional. Esta forma de concebir la violencia de género ha influido en sus formas de estudio e intervención para la prevención y la atención, pues pese a ser reconocida como una violencia estructural se sigue afrontando de manera individual, pues además se asume como violencia en singular cuando debiera ser en plural. La violencia de género se ha igualado a violencia hacia la mujer, como sinónimos e intercambiables, sin reconocer que como violencias de género tendrían efectos diferenciados en cuerpos e identidades diversas.

1. Correspondencia: mayala94@uabc.edu.mx. Profesora-investigadora de tiempo completo, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Autónoma de Baja California.

2. Correspondencia: aidyn@hotmail.com. Profesora-investigadora de tiempo completo, Facultad de Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

3. Correspondencia: ximena_zacarias@ucol.mx. Profesora-investigadora de tiempo completo, Facultad de Psicología, Universidad de Colima.

Por lo tanto, la comprensión de las juventudes y violencia desde una perspectiva psicosocial crítica en el México actual, implica una serie de retos metodológicos que privilegien las experiencias y significados de los actores sociales en horizontalidad entre la teoría y las miradas de quienes la viven en sus diferentes formas y contextos y que permita cuestionar el sentido de la violencia, sus formas, efectos y las diferentes personas afectadas.

Este capítulo forma parte de un estudio más amplio de la Red de Psicología Social, el cual pretende comprender a las juventudes y violencias en diferentes puntos del país. Corresponde a la exploración de las posibilidades del análisis de las narrativas personales para enlazar las experiencias y significados personales, con elementos estructurales y sistemas más amplios. Para tal fin presentaremos las bases epistemológicas y teóricas de la aproximación narrativa y del análisis crítico de narrativas personales desde una perspectiva psicosocial, para terminar con un análisis exploratorio de narrativas sobre la violencia en mujeres jóvenes de la ciudad de Mexicali, B.C., con el objetivo de identificar algunos de los elementos del enlace personal con lo social.

Aproximación narrativa: bases epistemológicas y teóricas

Iniciaremos este apartado tratando de establecer la naturaleza y el origen de la aproximación narrativa, misma que según Schöngut y Pujol (2015) podemos localizar a principios del siglo XX, en el campo de los estudios literarios, destacando la obra de Vladimir Propp y sus estudios sobre la morfología de los cuentos rusos. Para dichos autores la perspectiva narrativa, en su inicio, fue desarrollada en el seno de los estudios literarios y desde abordajes como el formalismo ruso, el estructuralismo francés o la hermenéutica alemana más centrada en la estructura y contenido del texto que en sus circunstancias e implicaciones sociales y culturales. Con el desarrollo de la sociolingüística a finales de la década de los setenta, se establecen las condiciones para pensar en los relatos y narraciones que sirvan para el estudio de una narrativa de la vida cotidiana. Generando que las narraciones y los relatos formaran parte de las metodologías y técnicas de investigación que dio forma al movimiento denominado el “giro narrativo” en

las ciencias sociales, sucedido a finales de la década de los setenta y principios de los ochenta.

La lingüística, la hermenéutica y la crítica literaria son así, los campos de conocimiento que mayores contribuciones han hecho a la clarificación y explicación de la conceptualización narrativa. No obstante, ha trascendido el ámbito estrictamente lingüístico y discursivo, convirtiéndose en una noción articuladora de diferentes discursos en otras áreas (Carbuja e Íñiguez, 2000), como en la psicología social, que se desarrollará en el siguiente subtema de este capítulo. Los trabajos de Paul Ricoeur en filosofía, Jerome Bruner y Donald Polkinghorne en psicología, han sido un importante antecedente para el desarrollo del campo de la narrativa, por lo que consideramos importante retomar algunos de sus planteamientos y contribuciones para asentar algunos de los antecedentes epistemológicos y teóricos de este campo de investigación.

Paul Ricoeur (como se citó en Zapata, 2009), desarrolló una teoría acerca de la dimensión ética de la identidad personal, misma que explica en tres partes donde la narrativa ocupa un lugar fundamental. En la primera, se define en qué consiste la identidad personal del sujeto a partir de la comprensión que éste tiene de sí mismo. En la segunda, señala cómo esta identidad es expresada narrativamente y en la tercera se aborda cómo «ethos» (permanencia del hombre, morada, apertura), lo que comprende narrativamente e inspira el mundo de la cultura, la historia, la literatura y la vida política.

Para Ricoeur (como se citó en Sanabria, 2011) los dos usos más importantes del concepto de identidad son: la identidad como mismidad, o identidad “idem”, que se refiere básicamente a la permanencia en el tiempo y la identidad como ipseidad, o identidad “ipsem”, que da lugar a lo variable. Una identidad entendida como mismidad es importante en la comprensión de la constitución de la identidad personal, pero no suficiente para la resolución de la hipótesis sobre la articulación de esta identidad en la dimensión temporal de la existencia humana. Se hace entonces importante pensar en la identidad narrativa como aporte a la constitución de sí, desde la dimensión temporal de la vida. En ese sentido la teoría narrativa, representa una polaridad abierta donde se logrará un punto medio

de encuentro y articulación entre lo permanente y lo variable. La narrativa en este sentido busca lograr conciencia del proceso histórico a partir del que se formó dicho carácter para no perder en ningún momento de vista la identidad a la que pertenece.

Así, para Sanabrá (2011) inspirado en Ricoeur, comprender la identidad no como una realidad estática sino dinámica, que se va construyendo constantemente, permite pensar que las acciones no son ajenas a los sujetos que las realizan, sino que se asumen como propias. A partir de este ejercicio de apropiación es posible hablar de una historia y de un agente de su propia historia. Las acciones asumidas como propias proporcionan al agente una historia, lo mejor, una conciencia histórica que lo identifican como único y a la vez semejante a los demás.

Por su parte, Bruner (1990) planteó el estudio de la psicología en términos de una construcción de significados, misma que se aleja de las metas comunes que ha tenido la ciencia positivista, particularmente en términos de reduccionismo, explicación causal y predicción como ejes que dirigen el cómo conocer. Para ello, nos propone iniciar el estudio de una psicología cultural en la que se vuelve central “comprender cómo interpretan sus mundos los seres humanos y cómo nosotros interpretamos sus actos de interpretación” (p.14), pero sin que ello implique una comprensión desfasada y a priori de los fenómenos, como cuando intentamos hacer predicciones.

Bruner (1990,1991) propone conocer desde la complejidad, que implica poner en juego una rica variedad de inteligencia y perspicacia, para que seamos capaces de ofrecer la comprensión de lo que piensa el hombre de su mundo, de sus congéneres y de sí mismo. Para tal fin, le apuesta a lo narrativo como principio organizador, ya que afirma que nuestra experiencia está organizada por *las narraciones* presentes en una psicología que él denomina psicología popular. Para este autor las narraciones se caracterizan por:

1. Ser inherentemente secuenciales: es decir, su significado viene dado por el lugar que ocupan en la configuración global de la totalidad de la secuencia: su trama o fábula. El acto de comprender una narración es, por consiguiente, dual: tenemos que captar la trama que configura la narración para poder dar sentido a sus componentes, que hemos de poner en relación con

la trama. Pero la configuración de la trama debe, a su vez, extraerse a partir de la secuencia de acontecimientos.

2. Las narraciones pueden ser *reales* o *imaginarias* sin menoscabo de su poder como relatos. Así, lo que determina su configuración global o trama es la secuencia de sus oraciones, no la verdad o falsedad de esas oraciones. Las narraciones obedecen a los convencionalismos y a la tradición, es decir, los seres humanos tenemos una facilidad o predisposición a organizar la experiencia de forma narrativa, mediante estructuras de tramas y demás dada nuestra historia ancestral de contar historias.

3. Otra característica crucial de la narración, es su especialización en la elaboración de vínculos entre lo excepcional y lo corriente. De tal forma que “la función de la historia es encontrar un estado intencional que mitigue o al menos haga comprensible la desviación respecto al patrón cultural canónico” (Bruner, 1990, p. 61).

Polkinghorne (2004, como se citó en Tuedio, 2006) también aporta al campo de la psicología una postura para entender los encuentros de asesoramiento como únicos y singulares, basados sólo en la situación en especial en la que se presentan. Es decir, que el encuentro entre dos personas, una que recurre a otra para que le apoye (psicológicamente o filosóficamente), requiere de una intervención basada en el juicio y la sintonía con las narraciones que se generan, crean y recrean entre quien habla y escucha. Para generar lo que él denomina *una comprensión reflexiva* basada en las capacidades humanas completas para interactuar con otras personas, lo que implica una integración del aprendizaje personal y cultural anterior, escenarios imaginados de respuestas a una acción y lecturas emocionales de posibles acciones en la situación. En la comprensión reflexiva, el profesional está en sintonía con las características sobresalientes de una situación específica y responde a los cambios matizados que se producen durante un intercambio. Es un proceso de decisión que se adapta a las situaciones complejas particulares a las que los profesionales del cuidado se enfrentan.

Para Polkinghorne (1995) la investigación narrativa se refiere a un subconjunto de diseños de investigación cualitativos en los que

se utilizan historias para describir la acción humana. El término “narrativa” ha sido empleado por investigadores cualitativos con una variedad de significados. En el contexto de la investigación narrativa, la narrativa se refiere a una forma de discurso en la cual los eventos y sucesos se configuran en una unidad temporal por medio de un argumento, lo que alude a Bruner en 1985 quien designa dos tipos de cognición: la paradigmática, que opera reconociendo los elementos como miembros de una categoría; y la narrativa, que opera combinando elementos en una historia empleada. Así, para este autor las investigaciones narrativas se dividen en dos grupos distintos según los tipos de cognición de Bruner: la investigación narrativa de tipo paradigmático recopila historias para sus datos y utiliza procedimientos analíticos paradigmáticos para producir taxonomías y categorías a partir de los elementos comunes de la base de datos y la investigación narrativa de tipo narrativo que reúne eventos y sucesos como sus datos y utiliza procedimientos analíticos narrativos para producir historias explicativas.

Otros autores vislumbran dos enfoques diferentes en la investigación narrativa: el análisis de narraciones versus el análisis narrativo. Mientras en el primero se resalta la noción de narración o relato, entendida como un objeto que puede ser analizado y dividido en temas y categorías; el análisis narrativo es un enfoque de investigación cuyos datos de estudios consisten en acciones y eventos, pero es el análisis lo que permite destacar los hitos en una narrativa (Schöngut y Pujol, 2015). Para estos autores el estudio de las narrativas se caracteriza por incluir al estudio del relato el proceso de su construcción, así como los esquemas lingüísticos y cognitivos que lo hacen posible. Sin embargo, creemos que para una mejor comprensión de este campo de investigación, será necesario plantearse el cuestionamiento que nos hacen Carbuja e Iñiguez (2000):

Cuando nos referimos a la narrativa o, más concretamente, a la utilización de narraciones, ¿estamos aludiendo a la representación de la realidad, a su reflejo o, por el contrario, estamos señalando el carácter construido de la realidad? ya que, dependiendo de nuestra inclinación por

una postura u otra, situaremos la noción de narrativa en una posición de centralidad o en una posición de subordinación respecto de los discursos y las prácticas sociales (p.63).

Como bien comentan estos autores, la investigación narrativa no es un campo homogéneo, sino todo lo contrario, ya que tiene una gran amplitud y diversidad y carece de una normativa procedimental que podemos encontrar en otros enfoques. En ese sentido, nos interesa puntualizar postura respecto a estos dos enfoques, coincidiendo con Carbuja e Iñiguez, (2000) quienes consideran que al hablar de narrativas, no se trata de que los seres humanos recurran a una herramienta de mediación para representar el mundo, sino que el mismo mundo y los mismos seres humanos existen en virtud de su construcción lingüística y discursiva. Ellos aportan algunas de las características de la investigación narrativa que desde nuestro punto de vista, articulan los diferentes antecedentes expuestos en los siguientes puntos:

- ◇ La focalización sobre la dimensión simbólica de lo social: la relevancia que ostentan la creación de significados y la co-construcción de los mismos.
- ◇ Una concepción de ser humano como ser propositivo y auto-determinante frente a las concepciones esencialistas y deterministas de las posturas más convencionales y dominantes.
- ◇ La importancia de la interpretación como dispositivo relacional fundamental.

De acuerdo a Schöngut y Pujol (2015) cuando trabajamos desde una perspectiva narrativa, nos implica salir de los límites tradicionales de hacer investigación, por lo que no es posible utilizar metodologías narrativas desde una concepción rígida. Una narrativa ya no sólo es una forma de comprender cómo se construye el significado en nuestras experiencias cotidianas, sino que al mismo tiempo, reconstruye y afecta tales significados.

En consecuencia, además de producir abordajes metodológicos sensibles a los contextos socioculturales y a los procesos, implica también, un pensamiento reflexivo no únicamente sobre nuestros

problemas de investigación, sino también respecto a nuestras posiciones sociales, subjetivas y materiales.

Hasta aquí, hemos intentado dar un panorama muy sucinto sobre el giro narrativo y sus generalidades, el siguiente subtema pretende aportar a quien lea, las particularidades de este campo de investigación de las narrativas, sobre todo en la psicología social y su potencial para estudiar juventudes y violencias.

Giro narrativo en ciencias humanas y sociales

En sociología y antropología existe una amplia tradición de investigación de corte biográfico y autobiográfico, en específico la historia oral y de vida han sido metodologías fundamentales en la investigación sociohistórica, centrada en los relatos y las narraciones particulares de eventos individuales y comunitarios. De acuerdo con Riessman (2000) el giro narrativo se ha hecho presente en todas las disciplinas y profesiones a partir de la octava década del siglo XX. Particularmente en psicología la incursión de la narrativa en la investigación social implicó una ruptura con metodologías tradicionales y abrió paso a una forma de hacer investigación que ha privilegiado los relatos sobre la recopilación de datos aislados y ceñidos a categorías que fragmentan la experiencia vital de las personas.

Las primeras aproximaciones a este tránsito de lo biográfico a lo narrativo son las técnicas biográfico-narrativas en las que puede distinguirse claramente el protagonismo de un narrador a la par del intérprete o investigador que recoge lo narrado y lo materializa en textos e informes que serán después publicados. Estos relatos de vida pueden organizarse en tres grandes categorías, la primera se refiere a la descripción de la vida y obra de algún personaje en particular que se sirve de otros materiales de corte autobiográfico para generar el relato. La segunda, la de la narrativa personal (Riessman, 2000), puede concentrarse sólo en generar historias discretas que aborden temáticas particulares y que pueden dar respuesta a una sola pregunta del investigador, -esta perspectiva será retomada más adelante en el presente texto-. Por último, la tercera categoría, la cual aborda las narrativas personales en relatos complejos y en sesiones de entrevistas extensas y a profundidad.

Desde esta perspectiva, las entrevistas y los espacios para construir narrativas se posicionan como aproximaciones dialécticas complejas. Esto favorece una conexión entre lo vivido y lo relatado, entre la persona y su contexto histórico, entre el individuo y el grupo, lo que hace posible comprender a un colectivo a través de los relatos narrativos de algunos de sus integrantes. En ese sentido la investigación narrativa pretende estudiar las experiencias vitales como historias, lo que implica una forma de pensar y posicionarse frente a la vida, esto es, la metodología narrativa alienta a adoptar una visión particular de la experiencia narrada como un objeto de estudio. Siguiendo a Clandinin y Connelly (2000) la investigación narrativa involucra una colaboración cercana entre quienes fungen el papel de investigadores y quienes se asumen como participantes, la cual ocurre en un tiempo particular, un lugar determinado que se manifiesta en contextos sociales y de interacción. Los tres elementos fundamentales para el análisis de la construcción narrativa son la temporalidad, la socialización y el lugar. Cada uno de estos puede aportar un marco conceptual específico que consigue ampliarse o reducirse en función del interés del investigador o del tipo de narrativa a describir.

En primer lugar, la temporalidad en la investigación narrativa considera la postura filosófica que supone a la cualidad formal de la experiencia a través del tiempo como básicamente narrativa y que conforme nuestra vida transcurre, nuestras autobiografías son editadas y revisadas por nosotros mismos. Aunado a lo anterior, el aspecto de socialización en la investigación narrativa abre dos grandes espacios: el primero referido a las condiciones personales de los participantes, es decir sus sentimientos, esperanzas, deseos y reglas morales, algunas de éstas se vinculan al medio cultural, institucional y lingüístico de las narrativas. Por último, se asume que todas las narrativas hacen referencia a un lugar específico, espacios concretos, físicos, definidos por límites topográficos en los que ocurren los eventos relatados. En ese sentido, la identidad está ligada a un cúmulo de experiencias que han ocurrido en lugares concretos y que forman parte de nuestras experiencias e historias personales.

A partir de lo anterior, Clandinin y Huber (2010) proponen que en términos generales una investigación narrativa deberá diseñarse

cuidadosamente incluyendo una justificación amplia a nivel personal, social y práctica del por qué la narrativa puede aportar en la comprensión de cierto objeto de estudio. Una vez definidos los tres niveles de la justificación, se deberá considerar la técnica mediante la cual se desarrollarán las conversaciones, éstas pueden incluir entrevistas, relatos escritos o videograbados, incluso construcción grupal de narrativas en sesiones de talleres narrativos.

La siguiente tarea, una vez que ya se han desarrollado las conversaciones de construcción narrativa, es la del primer análisis e interpretación de los textos, de preferencia con distancia de los participantes, esta interpretación deberá considerarse dialécticamente en el sentido en el que serán los propios relatos del investigador, la principal herramienta de visualización de lo narrado por los informantes. El pensamiento narrativo y el diálogo con los participantes se mantiene una vez que los textos se han desarrollado, éstos se comparten con los narradores con la finalidad de componer de manera más compleja la experiencia vital de los participantes. Finalmente, la creación de los textos deberá reflejar la complejidad de la vida de la gente, por lo que el análisis comúnmente se acompaña de metáforas, poesía, imágenes y fotografías.

En la psicología social el uso de metodologías de este tipo es reciente y ha estado circunscrito a objetos de investigación multi e interdisciplinarios tales como la identidad, la violencia y el género. En el caso del estudio de la identidad, la investigación narrativa ha permitido consolidar la noción de que las historias personales no son simples anécdotas sino que son el medio por el cual se crean identidades (Alvarez-Gayou, 2003). El estudio de la violencia y juventudes a través de métodos narrativos es cada vez más amplio. En una investigación realizada con jóvenes involucrados en hechos violentos, Lavob (2003) propuso que cuando se hable sobre aspectos que involucran la participación de los entrevistados, deberá tomarse en cuenta que como lectores o escuchas, se aceptará que el narrador transferirá su experiencia, de manera que ésta sirva a sus intereses, esto en particular cuando los narradores han sido actores de acciones violentas hacia otras personas. Además, mediante el análisis narrativo el autor logró identificar los conflictos que desencadenaban el escalamiento de la violencia entre jóvenes. Esto fue posible ya que se analizó el momento

justo en el que un intercambio verbal abría paso a la violencia, es decir, cuando el habla se reemplaza con una acción. En el caso de hechos violentos entre jóvenes, el detonador de la escalada ocurrió cuando uno de los interlocutores trataba al otro como una *no persona*, alguien con el que no se podía discutir o que no respondería razonablemente por considerarlo de menor estatus.

En el contexto latinoamericano, la investigación de Barreira (2009) abordó la relación de la juventud en el contexto social de la violencia con la idea de comprender a la par, el mundo social y las juventudes que lo habitan. La principal justificación para el abordaje narrativo fue que ningún discurso es capaz de abarcar la totalidad de un problema humano y que los grupos sociales entrevistados pueden decir una versión de los hechos que, si es validada por grupos hegemónicos, tiende a volverse verdadera. El análisis de las narrativas permitió explorar fenómenos de violencia en los que los procesos de socialización a lo largo de la vida de las personas han derivado en encrucijadas de participación activa o pasiva en prácticas violentas, particularmente en contextos en los que la exclusión de los jóvenes es una constante.

Este tipo de relatos, en los que los protagonistas son los narradores, se denomina narrativa personal, ésta se refiere a una historia breve, relatos escritos o grandes secciones de una conversación o serie de conversaciones, a modo de entrevista, sobre la vida de los participantes en un contexto determinado. Las narrativas estructuran la organización de la memoria y la percepción de la experiencia a manera de construcciones de la identidad que se entrelazan con la comunidad, la cultura y la sociedad (Riessman, 2008). Los relatos como historias compartidas, se edifican en las prácticas sociales y de poder. a partir de las cuales se construyen y modelan las subjetividades y el género (Emerson y Frosh, 2009).

El enfoque de narrativas personales permite el abordar la intersección de lo biográfico, con lo histórico y social (Riessman, 2008). Es decir, el análisis narrativo permite dar cuenta de procesos más amplios intrincados en sus experiencias como sujetos generizados en un espacio geopolítico determinado.

Dado que el análisis de narrativas personales se centra en detalles del contexto y la interacción social, permite abordar lo rela-

cionado a discursos dominantes, relaciones de poder y las subjetividades. En consecuencia, consideramos es el método adecuado en la búsqueda de la comprensión de la violencia y juventudes en el México actual.

Método

Se trató de un diseño narrativo, a través de la recolección y análisis de relatos como narrativas personales. Se les pidió a los participantes contar a manera de relato escrito la experiencia más violenta que hubieran vivido y/o presenciado con un total de 246 participantes, 148 mujeres y 98 varones entre 15 y 16 años, estudiantes de bachillerato técnico, de la zona poniente de la Cd. de Mexicali, Baja California. En este capítulo presentamos el análisis exploratorio de los relatos de las mujeres. El análisis narrativo se presenta en dos dimensiones: la violencia directa y la violencia indirecta.

Contexto

La ciudad de Mexicali inicia como ciudad entre 1857-1860 por la llegada de topógrafos a la región con el objetivo de analizar sus potencialidades para la comercialización de recursos comerciales. Es por lo tanto, una ciudad muy joven a diferencia de muchas ciudades del centro y sur de la República. Nace en correspondencia con su vecina norteamericana, Calexico, a la cual se parece incluso en el trazado inicial de la ciudad. Se ve en estos primeros años impulsada por la *Mexican Colorado River Land Company* cuyo objetivo es conducir agua hasta el Valle Imperial, en California. Su desarrollo se ve catapultado al iniciarse como zona de pastoreo y cultivo de algodón y para 1904 recibe su primer gran oleada migrante de China como mano de obra en el campo y en la construcción del ferrocarril. Es entre 1934 y 1947 cuando las tierras son expropiadas al latifundio de la *Mexican Colorado River Land Company* por parte del presidente Lázaro Cárdenas.

En Baja California, como gran parte de la frontera norte del país, se han asentado un importante número de maquilas (Industria Maquiladora de Exportación-IMEX) desde mediados de los años 90. Sobre todo en Tijuana y en menor escala en Tecate y Mexicali, todas ciudades que colindan con asentamientos urbanos de Cali-

fornia. Estas maquiladoras han sido impulsadas por las políticas neoliberales y el Tratado de Libre Comercio, empleando principalmente mujeres. Para 2006 en Mexicali había 388, 019 obreras fronterizas agrupadas en 154 IMEX (INEGI, 2007). Monárrez y Tabueca (2013) proponen que en esta frontera se ve la realidad de la existencia subalterna. Es decir, la frontera es el espacio geográfico de la subalternidad al articular en una subordinación continua, el Estado, la ciudadanía y las mujeres. Narrado a través de los feminicidios, los bajos salarios de la Nueva División Internacional del Trabajo (NDIT) (Federici, 1999/2013) , la violencia en los hogares y otros ámbitos públicos.

Narrativas de violencia, Análisis preliminar

Los relatos de estas jóvenes fronterizas sobre la violencia se centran en los siguientes temas:

- ◇ Relaciones de noviazgo.
- ◇ Maltrato de padres y familiares cercanos.
- ◇ *Bullying* por apariencia física.
- ◇ Inseguridad y acoso sexual callejero.
- ◇ Crimen organizado.
- ◇ Violencia sexual .

El análisis que presentamos a continuación representa una selección de estos relatos y se centrará en lo relacionado al género a manera de violencia directa e indirecta, en la búsqueda de comprender cómo los textos están organizados para transmitir significados y enlazan lo personal con lo político (Emerson & Frosh, 2007).

Violencia directa

Los relatos sobre una experiencia directa de violencia se ubican sensiblemente en el ámbito sexual, en ambos espacios, el público y el privado:

De pequeña mis papás se separaron, al tiempo mi mamá tuvo otra pareja la cual con los años fue convirtiéndose en una persona violenta, en muchas ocasiones llegó a golpear a mi mamá y por meterme me tocaban

golpes por parte de él. Así estuvimos unos meses porque aún cuando mi madre se separó de él siempre nos buscaba. En fin, como al año de que el abuso comenzó, después de poner una demanda, él fue detenido y con orden de alojamiento no volvimos a saber de él. Después de ello yo me juré que jamás permitiría que un hombre me tocara o simplemente me levantara la mano. Hace poco tuve una relación en la cual al principio todo era bonito hasta que comenzó con pequeños golpes, sopapos y así poco a poco quiso volverse más agresivo pero lo detuve y decidí alejarme de él. Me siguió buscando por algunas semanas hasta que al parecer encontró a otra persona y a mí me dejó (Nina,⁴ 15 años).

En este relato la narradora, en primera instancia, busca mostrar a quien la lee, la violencia como un elemento que ha estado presente a lo largo de su vida, sus diferentes efectos y de varones hacia mujeres. Organiza el relato haciendo un recuento de su pasado a través de la experiencia de su madre, deteniéndose en un momento de epifanía o de cambio de dirección: *me juré que jamás permitiría que un hombre me tocara* y el fin de una relación de noviazgo violenta.

Un elemento importante de la primera parte del relato, y que se mantiene en la segunda mitad, es la insistencia masculina frente al intento de la mujer por terminar la relación, y al final, su cese no depende del respeto a la decisión de la mujer sino a circunstancias de vida propias de la ex pareja.

En la segunda parte, muestra cómo su relación de noviazgo se fue tornando violenta de manera paulatina pasando de *algo bonito* a algo que debía poner fin, lo que permite apreciar su agencia al no aceptar la violencia como algo natural o normal en una relación. No obstante, reproduce la idea de que -el hombre llegaría hasta donde la mujer lo permite-, pues indica que lo detuvo por su decisión, sustentada por la premisa auto impuesta, de no permitirse ser víctima de violencia. En este sentido, el relato tiene una intención pedagógica al intentar convencer a quien lea, que sí se puede salir de este tipo de situaciones a través de la decisión de no aceptarla. Aun cuando el fin de la relación, según lo narrado, depende más de quien violenta que de la voluntad de quien es violentada. Es decir, pareciera que es algo que se puede controlar, y al mismo tiempo

4. Los nombres son ficticios.

incontrolable, es algo que ella rechaza lo que no implica que se detenga. Organiza el relato para darle sentido como una historia de sobrevivencia y decisión, al mismo tiempo que señala la dificultad que entraña el terminar las relaciones de pareja.

Hace 4 años fui víctima de un intento de violación y la verdad ha sido la peor experiencia de mi vida. Esa persona era muy cercana a mi familia, sabía la hora que yo entraba a la secundaria, a la hora que salía de clase e incluso sabía cuando me quedaba sola y un día llegó a mi casa y fue cuando pasó, yo lo empujé y lo golpeé hasta que se enfadó, me soltó y se fue (Sonia, 14 años).

En este relato, de nueva cuenta, la narradora muestra a quien lea, la salida de una situación de violencia, en este caso, de tipo sexual. Muestra que quien intentó violarla actuó de manera premeditada, pues sabía cuándo estaría sola quizá con la idea de que así sería lo suficientemente vulnerable para lograr el asalto. La narradora no relata cuánto tiempo estuvo así, tampoco la edad del agresor, ni si estaba sola o había testigos, lo sugiere sin hacerlo puntual. Lo que deja claro es su defensa y el cansancio del otro, lo cual coincide con otros relatos, en los que hay resistencia (a manera de golpes) hasta que el otro decide dejarla. Fue un intento y aún así la peor experiencia de su vida, por ser alguien cercano y con conocimientos precisos sobre ella y su familia. En este sentido revela también que las condiciones de vulnerabilidad para las mujeres jóvenes se ubican en sus espacios privados, como sus casas, particularmente en sus relaciones interpersonales más cercanas.

Una vez estando en una fiesta, pues es muy común que los jóvenes, beban, fumen y consuman drogas hasta perder la conciencia, bueno, yo estaba en una de esas fiestas, alcoholizada se podría decir, se me acercó un muchacho llevábamos una hora platicando, riendo, bailando, etc. Llega un momento de la fiesta que se sale de control y me dice que entremos a un baño, a lo que me negué, y me obligó a entrar jalándome del brazo, fueron cinco minutos gritando diciéndole que me dejara y de repente llegó alguien que lo golpeó y pude salir (Elisa, 15 años).

Del relato anterior podemos resaltar, la manera en que la narradora normaliza ciertos comportamientos de los jóvenes que encierran riesgos y justifica otros que posibilitarían el ejercicio de la violencia al narrar que *es muy común que los jóvenes, beban, fumen y consuman drogas hasta perder la conciencia* y que ella estaba *alcoholizada*. La interacción entre hombres y mujeres, de acuerdo al sistema patriarcal, valida que la mujer deba estar disponible para la satisfacción de los varones, de ahí que, un varón que ha convivido con una mujer *platicando, riendo, bailando*, con alcohol y drogas consumidas-, piense y actúe exigiendo por la fuerza satisfacción sexual, siguiendo de manera implícita los mandatos de género, que asumen que las mujeres están permanentemente disponibles. Esta acción deja en claro la supremacía de lo masculino sobre lo femenino y la cosificación de las mujeres, instaurada por el patriarcado (Montero y Nieto, 2002), a la par de la resistencia de las mujeres frente a éste, lo desalentador del relato es que resistirse no es suficiente, el acoso se detiene hasta que alguien los obliga, o como en los relatos anteriores, desisten.

Yo miré hace dos días una violencia por parte de mi mamá, estábamos hablando pero de un momento nos enojamos las dos porque ella me empezó a gritar y yo a ella luego de eso ella me estaba diciendo cosas y pues yo le estaba haciendo caras y empecé a cantar como si ella no estuviera hablando y ella se enojó más y se levantó y me pegó y me aventó una silla de madera y yo puse el brazo para que ella no me lastimara más y tanto fue su enojo que dijo que me iba a matar (Rosa, 15 años).

En este relato, la narradora permite apreciar la creencia generalizada que se refiere a que violencia sólo es de tipo físico, dado que invisibiliza o devalúa aquella de corte emocional o psicológica (Corsi, 1994). Narra *yo miré hace dos días una violencia por parte de mi mamá*, demeritando su participación en el ejercicio de la violencia como elemento de la interacción con su mamá, ya que gritar, gesticular e ignorar a su interlocutora son acciones antecedentes a la aparición de la violencia física. Si bien reconoce que *nos enojamos*, pareciera que intenta convencer a quien la lee que ella no participa en la interacción. El factor interaccional en el análisis de la

violencia, indica que existen interacciones de tipo simétrico (igual estatus, diferencia máxima) en una relación que estructuralmente es complementaria (madre-hija, diferente estatus, mínima diferencia), dando pie a una violencia-agresión (ambas se igualan en estatus y se agreden) que deriva en una mayor violencia-castigo (el de mayor estatus se impone y ejerce violencia sobre el de menor estatus). Sin embargo, existen dos elementos adicionales que podrían orientar otra la comprensión de este relato, el primero se refiere a la manera evasiva de posicionarse ante la situación narrada, que si bien es una interacción violenta, quien narra, en su diferencia de status, se aliena de la situación a través de ignorarla y cantar, lo que podría parecer una forma de defensa y protección, de la cual sale cuando se enfrenta a la violencia física de manera defensiva con la acción de *poner el brazo*. En el segundo punto de análisis retomaremos la premisa de que las interacciones hostiles pueden escalar a violencia abierta cuando alguno de los participantes, en este caso la hija, trata a su interlocutora como una *no persona*, esto con conductas que buscan ignorar a su madre.

Si bien el componente interaccional es un elemento fundamental para el análisis y abordaje de las violencias (Perrone y Nannini, 2007), requiere para su comprensión como violencia relacionada al género, revisarla bajo la lógica sobre la cual se estructura el patriarcado. El cual está instaurado socialmente en las familias mediante una organización jerárquica, donde la única manera de establecer un orden de padres a hijos (ordenación de acuerdo a la edad) es por medio de la fuerza, de la imposición física y de la violencia, tal como lo hace la madre, al ver a su hija sublevada ante su autoridad decidiendo que la única manera de controlarla es por la fuerza, incluso en donde piensa y verbaliza, que es posible, así como *le dio la vida, puede quitársela*, una expresión con un contenido tan beligerante que implica el asesinato. Finalmente, la narradora también permite ver cómo las relaciones de dominación que establece el ordenamiento patriarcal se reproducen también entre las mujeres.

Violencia indirecta

He logrado examinar muy de cerca la violencia ya que mi papá y mi mamá se separaron cuando yo era de pequeña, así que no recuerdo, pero sí sé que él

la golpeaba a ella y se llegó a pelear con mis hermanos por recurrimiento de drogas e impulso de ser. Pero hace poco tiempo, no mucho, seis años máximo o más atrás, mi padrastro también discutía mucho con mi mamá, la golpeaba, o agredía en veces, en esos casos yo me llegué a exponer a algún golpe que me pudieran dar. Pero hace tres años y medio he vivido mejor, pero yo he visto de muchos tipos de violencia y he vivido” (Alma, 15 años).

En la primera parte del relato la narradora quiere hacer notar al lector, que ha examinado muy de cerca la violencia, algo así como una experta que observa y experimenta quizá con control, quizá con objetividad, aun cuando su relato es ambiguo y no recuerda con exactitud los acontecimientos. Como en relatos anteriores, aparece el consumo de sustancias psicoactivas como condición recurrente en casos de violencia masculina hacia la mujer. Es decir, patologiza a quien violenta pues además del consumo está *el impulso de ser*, algo que es así por su propia naturaleza masculina.

En el relato la narradora nos permite ver, de nueva cuenta, las dificultades para salir de una relación violenta, en la que incluso una vez finalizada, recurre en otra muy similar, como el caso de la madre quien con su padre vivió violencia y después con su nueva pareja (padrastro). Su relato permite ver además cómo la violencia hacia la mujer, perpetrada por la pareja-, se extiende hacia las/os hijas/os, transformándola en violencia familiar de tipo físico, psicológico y vicario, este último, un tipo de violencia que no había recibido la atención necesaria, pero que en últimos años ha sido discutida más ampliamente. Esta violencia es la que se aprende por imitación de las personas más significativas o importantes de la vida, como en el relato previo, de la madre y el padre, misma que en años recientes se ha descrito como herramienta de los varones para utilizar a sus hijos como “instrumentos” para someter y controlar más a sus parejas, mujeres o esposas (Carmona, 2018; Cordero, López y Guerrero, 2017).

Comentarios y reflexiones finales

Uno de los elementos narrativos a destacar, es el tono pedagógico de quienes relatan la violencia. Con sus relatos, ellas transitan por un estado de victimización directa el cual es explicado por el uso de

drogas o características de personalidad de quien la ejerce. Es decir, ven el ejercicio de la violencia como un problema individual, lo cual, no hace más que agudizarla, reproducirla e invisibilizarla. Aunado a lo anterior, los relatos señalan que las experiencias de violencia en los espacios domésticos, pertenecen sólo al campo de lo íntimo y no de lo público, lo que coloca un dejo de secrecía que incrementa la vulnerabilidad y el riesgo. Esto nos hace convocar la máxima feminista que señala “lo personal es político”, que declara que todo lo privado es público y que todo lo personal tiene implicaciones sociales (De Barbieri, 1996). No obstante, en este vaivén narrativo, se vislumbran las formas de resistencia y agencia de quienes relatan la violencia. Si bien estamos contruidos/contruidas, subjetivados/subjetivadas, permanentemente a través de y por medio de los mecanismos coloniales y dispositivos de poder, también poseemos una *subjetividad activa*, como el sentido mínimo de agencia de aquel que se resiste a múltiples opresiones (Lugones, 2008).

En ese sentido, los relatos también permiten ver las dificultades para salir de una relación violenta. No basta con desear hacerlo, ya que el mandato de la masculinidad, que se asume tanto por hombres y mujeres, a través de una sexualidad predatoria, de posesividad y objetivación de la mujer, incrementan la dificultad para dejar atrás una relación violenta que se enrola en el cumplimiento de valores patriarcales rígidos. En los relatos aquí presentados, aunque se enuncie como una decisión clara y firme, no representa el elemento crucial para la separación. Esto daría pistas para el desarrollo de políticas públicas, de acompañamiento psicosocial y de redes de apoyo que fortalezcan la agencia de las mujeres para poder gestionar de manera más ejecutiva sus relaciones afectivas.

Otro elemento a enfatizar se refiere a la manera en la que las participantes organizan los relatos para transmitir sentido, en cuanto que las relaciones de dominación que establece el ordenamiento patriarcal, se reproduce también entre las mujeres, en donde, regularmente, aquellas de mayor edad ocupan un rango de mayor status. Esto ha sido descrito en estudios en contextos comunitarios donde hay experiencia de migración, particularmente en las relaciones entre madres e hijas o entre la mujer, esposa del migrante y su suegra, que se coloca en la posición dominante y de

control (Cervantes-Pacheco, Obregón-Velasco, Rivera-Heredia y Martínez-Ruíz, 2015).

El análisis de narrativas personales permite enlazar lo personal con lo social y lo público. En un análisis más detallado sugerimos enlazar la geopolítica, la racialización y las violencias de género, por lo que consideraríamos que la técnica de relatos escritos pudiera ser complementada por entrevistas narrativas grupales, en donde se posibiliten espacios para compartir experiencias, significados y formas de entender a las violencias de manera colectiva.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Barreira, C. (2009). "Representaciones sobre la violencia entre jóvenes. Estigma, miedo y exclusión". *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*, 18 (2), 2019-234.
- Biglia, B. (2007). "Resignificando 'violencia(s)': obra feminista en tres actos y un falso epílogo". En B. Biglia y C. San Martín (Cords.). *Estado de wonderbra. Entretejiendo narraciones feministas sobre las violencias de género*. (pp. 21-34). Barcelona: Virus editorial.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. España, Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (1991). "The narrative construction of reality". *Critical Inquiry*, 18, 1-22.
- Carbuja, T. e Iñiguez, L. (2000). "Cómo construimos el mundo: relativismo, espacios de relación y narratividad". *Anàlisi*, 25, 61-94.
- Carmona, O. (2018, 12 de enero). "Violencia vicaria, la forma más monstruosa de violencia contra las mujeres". *El país, De mamás y papás*. Recuperado de https://elpais.com/elpais/2018/01/10/mamas_papas/1515575384_385868.html
- Clandinin, D. J. & Connelly, M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Clandinin, D. J., & Huber, J. (2010). "Narrative inquiry". En McGaw, E. Baker & P. Peterson (Eds). *International encyclopedia of education*. 3ª Edición. New York: Elsevier.
- Cervantes-Pacheco, E.; Obregón-Velasco, N.; Rivera-Heredia ME.; y Martínez-Ruíz T. (2015). "Manifestaciones de violencia de género en mujeres michoacanas con tradición migratoria". En M. Murieta y M. Orozco (edits.), *Psicología de la violencia. Causas, prevención y tratamiento*. Tomo II. (pp. 85-97). México: Manual Moderno.

- Cordero M. G., Carmen L. M. y Guerrero B. A.I. (2017). "Otra forma de Violencia de Género: La instrumentalización. '¿Dónde más te duele!'" . *Documentos de Trabajo Social*, 59, 170-189. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6588970.pdf>
- Corsi J. (1994). *Violencia familiar. Un abordaje interdisciplinario para un grave problema social*. Argentina: Paidós.
- De Barbieri, T. (1996). "Los ámbitos de acción de las mujeres" En: N. Henríquez (ed.). *Encrujiadas del saber: los estudios de género en las ciencias sociales* (pp. 107-132). Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Emerson, P. y Frosh, E. (2009) *Critical narrative analysis in Psychology: a guide to practice*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Federici, S. (1999/2013). *Revolución punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Madrid: Traficantes de sueños.
- INEGI (2007). "Estadísticas Económicas. Industria Maquiladora de Exportación". Publicación mensual. México: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.
- Lavob, W. (2013). *The language of life and death. The transformation of experience in oral narrative*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Lugones, M. (2008) "Colonialidad y género". *Tabula rasa*, 9, 73-101.
- Monárrez, J. y Tabuenca, M. (2013). (Coord.) *Bordeando la violencia contra las mujeres en la frontera norte de México*. México: COLEF-Porrúa.
- Montero, M. L. y Nieto, M. (2002). *El patriarcado. Una estructura invisible*. Recuperado de <http://www.stopmachismo.net/marmar2.pdf>
- Perrone, R. y Nannini, M. (2007). *Violencia y abusos sexuales en la familia. Una visión sistémica de las conductas sociales violentas*. Barcelona: Paidós.

- Riessman, C., K. (2000). "Analysis of personal narratives". *Handbook of Interviewing*. New York: Sage Publications.
- Sanabria, A. (2009). *La autonomía desde la teoría narrativa en Paul Ricoeur*. Tesis de licenciatura. Universidad de La Salle. Facultad de Filosofía y Humanidades. Bogotá. Recuperado de <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/13656/T30.11%20S194a.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Schöngut, N. & Pujol, J. (2015). "Relatos metodológicos: difractando experiencias narrativas de investigación". *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 16(2). Recuperado de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1502243>.
- Polkinghorne, D.(1995). "Narrative configuration in qualitative analysis (resumen)". *Journal International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(1), 5-23 Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0951839950080103>
- Tuedio, JA. (November de 2006). "Book review. Practice and the human sciences: The case for a judgment-based practice of care". En Donald E. Polkinghorne, SUNY Press, Albany, NY, 2004. *Philosophical Practice*, 2(3): 183-187.
- Zapata, G. (2009). "Ética narrativa en Paul Ricoeur". *Signo y Pensamiento* 55, 28, 80-91. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86020246004>

Norma 35: Factores de riesgo psicosociales en el trabajo, una perspectiva teórica relacional

Blanca Yasmín Montúfar Corona¹

Sonia Villagrán Rueda²

Eduardo Luna Ruíz³

Mónica Adriana Vasconcelos Ramírez⁴

Introducción

ACTUALMENTE, las políticas neoliberales están sometiendo a los trabajadores a una mayor necesidad de eficacia y eficiencia, a un menor tiempo para realizar las tareas de trabajo y a jornadas extendidas. Es así como los trabajadores desempeñan tareas en forma repetida pero bajo condiciones que constituyen riesgos laborales y conllevan a un deterioro de la salud laboral y a enfermedades importantes.

Estas consecuencias impactan no sólo al trabajador sino también a la ejecución de la tarea y por lo tanto, a la organización. Sin embargo, el hombre ha tenido y tiene la necesidad de vender su fuerza de trabajo a cambio de obtener satisfactores aunque al hacerlo, se convierte en un ejecutor de los intereses de los empresarios (Osorio, 2006).

Al realizar sus tareas de trabajo en forma repetida, el trabajador llega a automatizar los procesos, minimizando aquellos efectos que van en detrimento de su salud e integridad llegando incluso a naturalizarlos y al hacerlo, deja de atenderlos y de tratarlos como riesgos psicosociales de trabajo.

1. Correspondencia: blanca.yasmin.montufar@uaq.mx; bayamontu@hotmail.com. Docente investigadora de la Facultad de Psicología UAQ, en la línea de Psicología del Trabajo y Proceso de Trabajo.

2. Correspondencia: sonia_villagran@hotmail.com. Docente investigadora de la Unidad Académica de Psicología de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

3. Correspondencia: eduardo.luna@uaq.mx. Docente investigador de la Facultad de Psicología UAQ. Coordinador de la Licenciatura en Psicología, Área del Trabajo.

4. Correspondencia: monvasconcelos@hotmail.com. Docente investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

La propia Organización Internacional del Trabajo en 2016, marcó que ningún trabajador de ningún país está exento de la exposición a factores de riesgo psicosocial y lo nombró como un problema global.

En México, desde 2014 está marcado en el Reglamento Federal de Seguridad y Salud en el Trabajo que el patrón deberá tener identificados aquellos puestos de trabajo con factores de riesgo psicosocial así como a los trabajadores expuestos, con el fin de poder afrontar las consecuencias y poder desarrollar esquemas de prevención. De igual manera aborda el ambiente laboral a fin de que sea evaluado y procurado por parte del patrón.

De tal manera, la legislación en México ha venido desarrollándose en referencia a la seguridad y salud ocupacional y en 2018 se publica la Norma Oficial Mexicana NOM-035-STPS-2018: Factores de riesgo psicosocial en el trabajo-Identificación, análisis y prevención.

Dicha norma aporta una definición de los factores de riesgo psicosocial y enfatiza en aquéllos presentes en las organizaciones de trabajo y su objetivo es la de disminuir la presencia de dichos factores de riesgo, así como su prevención.

Este trabajo tiene así como finalidad el describir la relación existente entre los procesos de trabajo y la presencia de los factores psicosociales mediante una discusión teórica y considerando un entramado relacional entre dichos factores y sus riesgos, el trabajador y su contexto laboral.⁵

Julio César Neffa (2015) considera que:

Los riesgos para la salud mental, física y social generados por las condiciones de empleo y los factores organizacionales y relacionales, susceptibles de interactuar con el funcionamiento psí-

5. Cabe señalar que parte del presente estudio se retoma de un proyecto de investigación denominado Factores Psicosociales en operadores especializados de materiales peligrosos de una empresa transportista base centro, realizada por el Lic. Jesús Antonio Moya López estudiante de la Maestría en Estudios Multidisciplinarios Sobre el Trabajo UMES-UAQ dirigido por la Mtra. Blanca Yasmín Montúfar Corona, así como demás autores señalados en el propio documento.

quico y mental, tienen impactos sobre la organización o empresa donde estos se desempeñan. (Neffa, 2015, p. 109).

La interacción del operador especializado, con los factores psicosociales y sus riesgos, sucede en el contexto del proceso de trabajo, entendido como un entramado relacional, de influencia directa de un elemento sobre otro, es decir, de los factores psicosociales sobre el trabajador, permite reconocer que:

Los seres humanos están necesariamente orientados hacia otros seres humanos dentro de su medio y la influencia social se manifiesta cada que un individuo responde a la presencia real o implícita de otros u otros. La influencia social puede estar relacionada con el efecto recíproco de una persona sobre otra en la interacción social. (Hollander, 1971, p. 2).

Es decir, el trabajador no es un actor aislado, sino que interactúa cotidianamente con otros actores, con otros procesos, con otros elementos del ambiente, que inciden directamente en la salud laboral y que postulamos, tiene incidencia directa en la ejecución de la tarea. No sólo es realizar o no la tarea, en función a la eficacia y eficiencia, sino poniendo los matices para la comprensión de las circunstancias que tienen como desenlace la consecución de accidentes, contingencias y pérdidas materiales y sobre todo, humanas.

Esta interacción está presente de manera visibilizada en la ejecución de la tarea realizada en las prácticas hechas cotidianas con el paso de los años, al ejecutar el trabajo de manera sistemática y casi rutinaria. La interacción sucede cuando el trabajador realiza su actividad, misma para la que fue contratado, de tal manera que, con el paso del tiempo, el riesgo y las exigencias inherentes a la tarea pueden considerarse parte del proceso mientras que los efectos en la salud y calidad de vida, minimizados.

Constantemente, los trabajadores interactúan con diferentes grupos de factores y riesgos asociados a la tarea, experimentando

de su realidad laboral, el impacto de éstos en la salud laboral de los trabajadores. Inclusive, el impacto puede estar naturalizado como si se tratara de las condiciones propias de la tarea, vividas en el cuerpo, cognición, afectividad y finalmente en las relaciones sociales del trabajador.

Es necesario, entonces, problematizar y tensionar, la naturalización de los factores y riesgos asociados al transporte de materiales peligrosos, en el caso concreto de la empresa que ahora nos ocupa; para dar cuenta, registrar, sistematizar y así comprender cómo la interacción está sostenida en motivaciones que no son evidentes y reductibles a una comprensión meramente instrumental, que permitiría reducir el impacto de los factores y riesgos psicosociales a una lógica embebida en la productividad, eficacia y eficiencia. Por ejemplo, al establecer mecanismos de mayor control y vigilancia en la tarea, pretendiendo reducir la interacción y con ello el impacto.

Generar otras comprensiones es precisar explicaciones a la interacción desde el costado de la singularidad y la subjetividad. Por ejemplo, desde reconocer la representación del riesgo en el trabajo, que tiene sus antecedentes de formación, en el anclaje de significación cultural y social, que, para una comunidad específica, tiene la vivencia sistemática de eventos y contingencias.

Acercarse a la perspectiva del actor, es rebasar la mirada instrumental del proceso de trabajo, para comprender desde el concepto amplio, que hay elementos subjetivos implicados en la tarea y que son tan importantes como el contenido objetivo en función de la tarea, pues es el operador especializado y no sobre otro, en el que recae la interacción cotidiana, sostenida, representada, vivida, el impacto materializado y encarnado en los padecimientos y sufrimientos subjetivos, y en la vivencia de cuadros de enfermedad psicosomática.

El proceso de trabajo

El proceso de trabajo es el gran escenario para la interacción del operador con los factores y riesgos psicosociales.

Noriega (1989) define “en sentido general, el proceso de trabajo se compone de cuatro elementos: Los objetos: materias brutas y materias primas, los instrumentos o medios de trabajo: máquinas, he-

rramientas, equipos, instalaciones, la actividad de los trabajadores: la puesta en acción de la fuerza de trabajo y alguna forma o formas de organización del trabajo.” (p. 6).

El elemento central del proceso de trabajo es la tarea, es decir, la actividad de los trabajadores, el trabajo que es:

La actividad humana fundamental ya que sin él no se genera la riqueza. Es la actividad que realiza el trabajador que requiere esfuerzo físico, y mental. Cargar o mover cosas, accionar palancas, soldar, caminar, agacharse, concentrarse para hacer correctamente un corte, cuidarse para no sufrir ningún accidente, vigilar la maquinaria o herramienta o el producto. Todas estas actividades requieren de un aprendizaje y cada de éstas exige al trabajador diversas habilidades o capacidades. (Noriega, 1989, p. 6).

En este sentido, el proceso de trabajo, remite al éste como condición necesaria de exigencia para el trabajador. En el trabajo, se ponen en actos las capacidades físicas y mentales al servicio de la tarea. También considera los riesgos y exigencias de trabajo, que son vividas en el cuerpo del trabajador para la ejecución de la tarea.

Relación entre proceso de trabajo y riesgos

Noriega (1989) establece que, en ciertas condiciones históricas, los componentes del proceso de trabajo, se presentan como riesgos de trabajo en dos posibles maneras:

Primero: [como condición] en la generación de elementos potencialmente nocivos en los centros laborales, derivados de los medios de producción, es decir de los objetos y los medios de trabajo (a lo que les hemos llamado riesgos): el calor, el ruido, los polvos, los gases, las radiaciones. De esta manera, los riesgos son entendidos, como aquellos elementos físicos (grupo 1), químicos (grupo 2),

mecánicos (grupo 5), presentes en el medio ambiente laboral (tradicionalmente conocidos como agentes o factores). También los riesgos son la posibilidad de ser lesionado, afectado o dañado por uno de esos agentes. (Noriega, 1989, p. 9).

La segunda manera en que se presentan los elementos del proceso de trabajo, es como exigencia de trabajo.

Entendemos a las exigencias como las necesidades específicas que impone el proceso laboral a los trabajadores como consecuencia de las actividades que ellos realizan y de las formas de organización y división técnica del trabajo, en un centro laboral: tales como el trabajo dinámico o estático, la rotación de turnos, la monotonía, la repetitividad de la tarea, el alargamiento de la jornada, el ritmo intenso. (Noriega, 1989, p. 9).

De esta manera,

Los elementos inmediatos del proceso de trabajo a los que les hemos llamado riesgos y exigencias surgen como hemos dicho de las características que asume el propio proceso de trabajo y de cómo se combinan sus elementos. Son, por lo tanto, efectos o consecuencias de este proceso que se presenta en condiciones históricas particulares, aunque no siempre tendrán que presentarse de esa manera. Los cambios en el proceso de trabajo necesariamente traerán modificaciones en los riesgos y exigencias, por lo tanto, en las condiciones de salud. (Noriega, 1989, p. 9).

Del proceso histórico en el que nos encontramos, al menos en México y América Latina, se puede afirmar que el recrudecimiento de

las condiciones laborales, con la implementación de las políticas neoliberales, que exigen al trabajador, un mayor índice de eficacia y eficiencia, al menor tiempo y con los menos recursos humanos y materiales posibles. La imponente política de la producción, está por encima de la vida de los trabajadores.

Osorio (2006) plantea, respecto a la enajenación de la vida del hombre, ante las políticas de la producción que:

La constitución de la fuerza de trabajo en mercancía encierra, como en toda mercancía, una unidad contradictoria. Quien la vende la enajena (desgasta) por un valor de cambio, como forma de acceder a los medios de subsistencia. Quien la compra la adquiere para “disfrutar” su valor de uso, esto es, del trabajo mismo. En esa situación se dibujan las fronteras que enmarcan el territorio que aquí nos importa destacar.

Pero en la venta y compra de la fuerza de trabajo se hace presente un hecho paradójico: las capacidades físicas y creativas que permiten trabajar no son ajenas a la corporeidad viva del trabajador. Por tanto, al hacer entrega de la mercancía vendida, la fuerza de trabajo, su propietario no sólo termina entregando a aquélla, sino el plus de su propia base material en tanto ser viviente. No hay desprendimiento posible entre su cuerpo vivo y su capacidad de trabajo y entre su existencia como ser vivo y dicha capacidad (Osorio, 2006.)

Así es, la vida del trabajador queda alineada, en función de los intereses empresariales, queda en “entre dicho” (Osorio, 2006) su dignidad y su capacidad de libertad.

El hombre al vender su trabajo, pierde la capacidad de agente y se convierte en un operador, operario de los intereses empresariales, para obtener una serie de satisfactores. Sería importante que estos intereses, fueran también los de la realización y vida digna de los trabajadores en todas sus dimensiones, es necesario reconocer que:

En su actividad laboral, los trabajadores quedan involuntariamente insertos en un contexto económico, social, cultural y político nacional de carácter estructural que los condiciona. Ocupan una determinada posición dentro de la estratificación social, de la división sexual del trabajo, pueden hacer un trabajo autónomo o heterónomo y portan una trayectoria histórica de la cual no se pueden desprender. Pero esto no quiere decir que lo soporten pasivamente. (Neffa, 2015, p. 407).

El trabajador, aunque venda su fuerza de trabajo, es agente de la interacción, cuando se afirma que la vida queda “suspendida” (Osorio, 2006). Se afirma que no está todo dicho, que queda suspendida en la interacción que el trabajador hace con las condiciones y exigencias a las que se enfrenta.

Es cierto, está mediado por una serie de posiciones, pero no puede suspender el devenir, su trayectoria histórica que lo convierte en agente de un oficio heredado de generaciones, o bien, en el perfeccionamiento de técnicas vía la tecnologización de procesos.

Así, aunque las condiciones más adversas de factores psicosociales asociados a la consecución de un proceso de trabajo, estén presentes, hemos de desnaturalizar esta realidad, volviendo al concepto de trabajo digno, donde se postulan los principios generales, de un proceso de trabajo capaz de reconocer la dignidad del ser humano y capaz de ofrecerle todos los satisfactores y garantías de una vida digna.

Los factores y riesgos psicosociales

Moreno (2014, citado por Neffa, 2015) establece que “la preocupación por los riesgos laborales psicosociales ha tenido una aparición relativamente reciente” (p. 405).

La Organización Internacional del Trabajo fue la primera en poner la voz de alarma en su documento *Los factores psicosociales en el trabajo: reconocimiento y control* (OIT, 1984). El foco central en la publicación de la OIT es la complejidad del tema. “Los factores psicosociales en el trabajo son difíciles de entender, dado que represen-

tan el conjunto de las percepciones y experiencias del trabajador.” (OIT, 1986, p. 3).

Desde este punto de arranque el documento propone la siguiente definición:

Los factores psicosociales en el trabajo consisten en interacciones entre el trabajo, su medio ambiente, la satisfacción en el trabajo y las condiciones de la organización, por una parte, y por la otra, en las capacidades del trabajador, sus necesidades, su cultura y su situación personal fuera del trabajo, todo lo cual a través de percepciones y experiencias puede influir en la salud, en el rendimiento y en la satisfacción en el trabajo. (OIT, 1984, p. 3).

Así mismo, en 2013 la OIT manifiesta que han disminuido algunos de los riesgos tradicionales relacionados a cuestiones de seguridad como accidentes de trabajo, por usar las medidas de protección adecuadas o bien, las referentes a la infraestructura o ergonomía del lugar donde se realiza el trabajo o se prestan los servicios; esto se debe gracias al incremento de las medidas de seguridad, los adelantos técnicos y a una mejor normatividad; sin embargo, por otra parte llama la atención el aumento de nuevos tipos de enfermedades profesionales que tiene que ver con las afectaciones a la salud mental y ocupacional del trabajador, en lo que se encuentra en un proceso de aplicación de medidas de prevención, protección y control adecuadas. En dichas enfermedades emergentes se encuentran los factores de riesgo psicosocial.

En el marco del Día Mundial de la Seguridad y Salud en el Trabajo de 2016, la OIT enfatiza que ningún país, profesión o trabajador está exento de sufrir algún factor de riesgo psicosocial ya que es un problema global. Lo que lleva a observar una contradicción, si bien el centro de trabajo es un lugar que por las características propias y las relaciones individuo-individuo, individuo-grupo-organización puede suscitarse un escenario para que sucedan importantes riesgos psicosociales y al mismo tiempo es el lugar idóneo para

tratar de proteger la salud y el bienestar de los trabajadores.

El objetivo de toda autoridad debe ser fortalecer la seguridad y la salud en el trabajo para que de acuerdo al Artículo 123 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917) el trabajo permita ser digno y decente, a través de políticas, líneas estratégicas de acción y proyectos con un enfoque preventivo, que permitan centros de trabajo con condiciones seguras y saludables.

Para el logro de dicho objetivo se requiere del compromiso y la responsabilidad de los empleadores y trabajadores para cumplir en materia y fomentar el desarrollo de una cultura de prevención de riesgos de trabajo en la sociedad mexicana.

En México desde hace quince años se regula de manera general el tema de los factores de riesgo psicosocial a través del Reglamento Federal de Seguridad, Higiene y Medio Ambiente de Trabajo, las recientes reformas a la Ley Federal del Trabajo y la expedición del nuevo Reglamento Federal de Seguridad y Salud en el Trabajo, han fortalecido el marco jurídico en esta materia. Al respecto, el Reglamento Federal de Seguridad y Salud en el Trabajo publicado en el Diario Oficial de la Federación de 13 de noviembre de 2014, señala en el artículo 43 que los patrones deberán:

- ◇ Identificar y analizar los puestos de trabajo con riesgo psicosocial por la naturaleza de sus funciones o el tipo de jornada laboral.
- ◇ Identificar a los trabajadores que fueron sujetos a acontecimientos traumáticos severos o a actos de violencia laboral, y valorarlos clínicamente.
- ◇ Adoptar las medidas preventivas pertinentes para mitigar los factores de riesgo psicosocial.
- ◇ Practicar exámenes o evaluaciones clínicas al personal ocupacionalmente expuesto a factores de riesgo psicosocial, según se requiera.
- ◇ Informar a los trabajadores sobre las posibles alteraciones a la salud por la exposición a los factores de riesgo psicosocial.
- ◇ Llevar los registros sobre las medidas preventivas adoptadas y los resultados de los exámenes o evaluaciones clínicas.

Además indica que son aspectos a considerar dentro de los factores de riesgo psicosocial, aquellos que derivan de la naturaleza de las funciones del puesto de trabajo: las condiciones peligrosas inherentes al mismo; cuando se realiza bajo condiciones inseguras; que carga alta responsabilidad, o requiere de una intensa concentración y atención por periodos prolongados. (DOF, 13/11/2014)

Asimismo promueve un entorno organizacional favorable y estipula la prevención de la violencia laboral, el artículo 55 del Reglamento Federal de Seguridad y Salud en el Trabajo establece que los patrones deberán:

- ◇ Definir políticas para la promoción de un entorno organizacional favorable y la prevención de la violencia laboral.
- ◇ Disponer de mecanismos seguros y confidenciales para la recepción de quejas por prácticas opuestas al entorno organizacional favorable y para denunciar actos de violencia laboral;
- ◇ Realizar evaluaciones del entorno organizacional favorable, tratándose de centros de trabajo que tengan más de 50 trabajadores.
- ◇ Adoptar las medidas preventivas pertinentes para combatir las prácticas opuestas al entorno organizacional favorable y actos de violencia laboral.
- ◇ Difundir entre los trabajadores las políticas para la promoción de un entorno organizacional favorable y la prevención de la violencia laboral; los resultados de las evaluaciones del entorno organizacional, así como las medidas adoptadas para combatir las prácticas opuestas al entorno organizacional favorable y actos de violencia laboral.
- ◇ Llevar los registros sobre las medidas preventivas adoptadas y los resultados de las evaluaciones del entorno organizacional favorable.

La Secretaría del Trabajo y Prevención Social, tiene como una de sus prioridades la prevención de riesgos de trabajo y por lo tanto la protección de la seguridad y salud de los trabajadores, por lo que es indispensable atender la problemática derivada de la presencia de los factores de riesgo psicosocial en los centros de trabajo, por

lo que hoy en día y gracias a las aportaciones científicas realizadas en materia de riesgos psicosociales, surge un proyecto de norma publicado en el Diario Oficial de la Federación en Noviembre de 2016, y que en octubre de 2018 adquiere la calidad de Norma Oficial Mexicana con el título NOM-035-STPS-2018, Factores de riesgo psicosocial en el trabajo-Identificación, análisis y prevención.

La Norma 35 establece el siguiente concepto de factores de riesgo psicosociales y que en conjunto con los demás conceptos aquí vertidos, permitirán ir desarrollando el tema en cuestión.

“Son aquellos que pueden provocar trastornos de ansiedad, no orgánicos del ciclo sueño-vigilia (ciclo circadiano) y de estrés grave y de adaptación, derivado de la naturaleza de las funciones del puesto de trabajo, el tipo de jornada de trabajo y la exposición a acontecimientos traumáticos severos o a actos de violencia laboral al trabajador, por el trabajo desarrollado...”

“...Comprenden las condiciones peligrosas e inseguras en el ambiente de trabajo; las cargas de trabajo cuando exceden la capacidad del trabajador; la falta de control sobre el trabajo (posibilidad de influir en la organización y desarrollo del trabajo cuando el proceso lo permite); las jornadas de trabajo superiores a las previstas en la Ley Federal del Trabajo, rotación de turnos que incluyan turno nocturno y turno nocturno sin periodos de recuperación y descanso; interferencia en la relación trabajo-familia, y el liderazgo negativo y las relaciones negativas en el trabajo.” (NOM-035-STPS-2018).

Además proporciona tres guías que permiten la identificación y prevención de la existencia de factores de riesgo que puedan incidir en la salud mental del trabajador. Es necesario resaltar que la aplicación de la Norma 35 es de obligatoriedad para todos los patrones

que se encuentren en las clasificaciones de numerales que se manejan de acuerdo al número de trabajadores, por lo que su vigencia inicia paulatinamente desde 2019.

La finalidad de la presente norma es prevenir y disminuir los posibles factores de riesgo como son mobbing, burnout, karoshi, estrés y depresión (Villagrán, R. S. 2017). Que puedan afectar la satisfacción laboral, la motivación, la productividad y el bienestar laboral entre otros. Conduciendo al agotamiento, al estrés, a la enfermedad y al accidente pudiendo afectar significativamente la salud del trabajador como sobre la organización. Cabe mencionar que las condiciones organizacionales y los factores psicosociales pueden ser tanto positivos como negativos.

En el mismo tenor se señala un documento de la Organización Mundial de la Salud (OMS). Los factores psicosociales en el trabajo y su relación con la salud (Kalimo, El-Batawi y Cooper, 1988) en el que reitera e insiste en el mismo planteamiento: los factores psicosociales se originan en las condiciones organizacionales del trabajo y están mediados por la percepción y la experiencia de los trabajadores.

Las condiciones organizacionales son el punto de origen de los factores, tales repercusiones pueden ser tanto positivas como negativas. Las condiciones organizacionales pueden dar lugar tanto al estrés laboral como al desarrollo y bienestar del trabajador.

Una definición preliminar de los RPST podría ser la siguiente: son los riesgos para la salud mental, física y social generados por las condiciones de empleo y los factores organizacionales y relacionales, susceptibles de interactuar con el funcionamiento psíquico y mental, con impactos sobre la organización o empresa donde estos se desempeñan. (Neffa, 2015, p. 408).

La perspectiva teórica entre proceso de trabajo y factores psicosociales

Esta perspectiva teórica considera que existe una relación directa entre el proceso de trabajo, las condiciones laborales en las que éste se desarrolla y la aparición de los factores y riesgos psicosociales.

Neffa (2015), establece que

Los determinantes estructurales de los RPST (riesgos psicosociales en el trabajo), que jugarían el papel de variables independientes son entonces principalmente las condiciones de empleo, la organización y el contenido del proceso de trabajo, y las relaciones sociales en el trabajo que son susceptibles de interactuar sobre el funcionamiento psíquico y mental de los trabajadores con impactos sobre la salud, psíquica, mental, social e incluso física de los trabajadores. (Neffa, 2015, p. 109).

Es decir,

se refieren a las condiciones organizacionales cuando tienen una probabilidad de tener efectos lesivos sobre la salud de los trabajadores, cuando son elementos con probabilidad de afectar negativamente la salud y el bienestar del trabajador, cuando actúan como factores desencadenantes de la tensión y el estrés laboral (Moreno-Jiménez, 2011, p. 12).

Al considerar esta primera perspectiva, es importante considerar que los autores colocan a las condiciones laborales y al proceso de trabajo, como el gran escenario donde están presentes los factores y riesgos psicosociales con los que ha de interactuar el trabajador. Respecto a las condiciones laborales, se afirma que:

Los factores de riesgo psicosocial en el trabajo hacen referencia a las condiciones que se encuentran presentes en una situación laboral vigente en empresas u organizaciones que se desenvuelven en un contexto histórico, económico y social determinado y esencialmente a

la configuración de los factores que incluye el proceso de trabajo (fuerza de trabajo, objetos, medios de trabajo) como factor determinante. (Neffa, 2015, p. 114).

Siguiendo los referentes propuestos en esta perspectiva, se enuncian los factores psicosociales en las condiciones laborales (Peiró y Prieto, 1996) y el proceso de trabajo (Noriega, 1989).

Tabla 1. Factores y riesgos psicosociales asociados a las condiciones laborales y el proceso de trabajo

RELACIÓN ENTRE EN EL PROCESO DE TRABAJO Y LOS FACTORES Y RIESGOS PSICOSOCIALES ASOCIADOS		
Los riesgos del medio ambiente: agentes físicos, químicos y biológicos, tecnológicos y de seguridad.	Las condiciones de trabajo: el contenido y la organización del trabajo, la duración y configuración del tiempo de trabajo.	El sistema de remuneración, las características de los medios de producción y el impacto de las nuevas tecnologías.
Los servicios sociales y de bienestar ofrecidos por la empresa.	La relación salarial y los modos de gestión de la fuerza de trabajo.	La aplicación de la ergonomía.
Las posibilidades de participar en la prevención de los riesgos.		

Fuente: elaboración propia, a partir de Neffa (2015)

Los factores y los riesgos psicosociales no son temas secundarios al analizar el proceso de trabajo. En la actual situación organizacional y del mercado de trabajo, son grandes problemas. Los riesgos de seguridad, ambientales y ergonómicos no han sido solucionados de forma suficiente y es importante atender a los nuevos riesgos emergentes en estos campos, lo que constituye un verdadero reto para la salud laboral.

Urge una tipificación capaz de enunciar los riesgos y factores psicosociales, situada en la realidad de México y América Latina, clasificaciones que estén situadas en las diferentes realidades laborales. Siempre con una visión ética, que salvaguarde la subjetividad y salud laboral de los trabajadores.

Moreno-Jiménez (2011) establece que:

La gran ventaja que tiene la lucha contra ellos es que nadie discute su importancia y que las formas de intervención suelen ser más claras y precisas. Sin embargo, los factores y riesgos psicosociales, íntimamente vinculados al cambiante mundo del trabajo, son esquivos en su definición y manejo, y suelen afectar al núcleo de la misma organización. Dado que su naturaleza es dinámica y cambiante, más importante incluso que el esfuerzo directo contra cada uno de ellos es crear una cultura organizacional de la Salud Laboral que actúe con criterios de alerta, evaluación e intervención. (p. 15).

Porque como Neffa (1989), establece:

La definición propuesta es la siguiente: las condiciones y medio ambiente de trabajo (CYMAT) están constituidas por los factores socio-técnicos y organizacionales del proceso de producción implantado en el establecimiento (o condiciones de trabajo) y por los factores de riesgo del medio ambiente de trabajo. Ambos grupos de factores constituyen las exigencias, requerimientos y limitaciones del puesto de trabajo, cuya articulación sinérgica o combinada da lugar a la carga global del trabajo prescripto, la cual es asumida, asignada o impuesta a cada trabajador, provocando de manera inmediata o mediata, efectos directos o indirectos, positivos o negativos, sobre la vida y la salud física, síquica y/o mental de los trabajadores.

De tal manera, que en el proceso de trabajo están los factores psicosociales, están en sus condiciones laborales en las que se realiza, así que el

trabajo (la tarea) no enferma, son las condiciones de trabajo peligrosas en las que se realiza la tarea. (p. 32).

Reflexiones finales

Es entonces que los factores de riesgo psicosociales en el trabajo están estrechamente relacionados con las condiciones organizacionales y pueden ser positivos o negativos. Las interacciones que influyen en esta relación son el trabajo, el medio ambiente laboral, la satisfacción laboral, las capacidades del propio trabajador, su cultura, sus necesidades y su vida personal fuera del trabajo.

El efecto deseable es positivo derivando en la satisfacción laboral, la motivación, la productividad y el bienestar del trabajador, tratando de evitar o disminuir los riesgos como el agotamiento, el estrés, las enfermedades y los accidentes.

Es así como se propone atender los nuevos riesgos de seguridad, ambiente y ergonomía con el propósito de mejorar la salud laboral, comprendiendo y considerando que existen elementos subjetivos en la tarea que pueden conducir también a enfermedades psicosomáticas.

Se ha considerado que habrá de llevarse un control y vigilancia en la tarea dirigidos a la reducción de la interacción e impacto de los factores de riesgo psicosocial, el trabajo y el contexto laboral. Procurando así eliminar la naturalización de la presencia de riesgos psicosociales en el trabajo.

También se enfatiza en la premura de realizar una correcta tipificación de los riesgos y factores psicosociales considerando las realidades laborales diferentes existentes tanto en México como en América Latina, reflexionando y actuando bajo preceptos éticos que aseguren la salud de los trabajadores.

Si las anteriores observaciones fueran desarrolladas e implementadas progresiva y paulatinamente en los diversos contextos laborales de México, y además fueran acompañadas del cumplimiento de los preceptos legales establecidos se estaría en la dirección correcta para lograr la disminución y prevención de la enfermedad laboral y de los accidentes de trabajo.

Es necesario promover lo expuesto anteriormente desde las esferas de los patrones hasta los operativos en todos los contextos

laborales y trabajar para favorecer la concientización a todos los niveles dentro y fuera de los mismos, cumpliendo siempre con los preceptos de la ética para favorecer la salud e integridad del trabajador impactando así también en el funcionamiento general de las empresas.

Referencias

- Hollander, E. (1971). *Principios y Métodos de Psicología Social*. Argentina: Editorial Amorroutu.
- Moreno-Jiménez, B. (2011). “Factores y riesgos laborales psicosociales: conceptualización, historia y cambios actuales”. *Revista Medicina y Seguridad del Trabajo*. (internet) 2011; 57. Suplemento 1: 1-262.
- Neffa J. C. (2015). *Los riesgos psicosociales en el trabajo, contribución a su estudio*. Centro de estudios e investigaciones laborales (CEIL-CONICET). Buenos Aires, Argentina.
- Neffa J.C. (1989). *¿Qué son las condiciones y medio ambiente de trabajo? Propuesta de una nueva perspectiva*. Buenos Aires: Área de Estudio e Investigación en Ciencias sociales del Trabajo, Centro de Estudios e Investigaciones laborales, CREDAL - CNRS / Humanitas.
- Noriega, M. (1898). *En defensa de la salud en el trabajo*. México: SI-TUAM.
- Norma Oficial Mexicana NOM035-STPS-2018, publicada en el Diario Oficial de la Federación (DOF) del 23/10/2018.
- Organización Internacional del Trabajo. (1984). *Factores psicosociales en el trabajo: naturaleza, incidencia y prevención. (Serie seguridad, higiene y medicina del trabajo)*. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo. N°56. Recuperado de: <http://labordoc.Ilo.Org/record/245439?Ln=en>.
- Organización Internacional del Trabajo (2013). *Reparando el tejido económico y social*. Informe del Director-General.
- Osorio, J. (2006). “Biopoder y biocapital. El trabajador como moderno homo sacer”. *Argumentos*, No.19, Vol. 52. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco: México., 77-98.
- Peiró J.M. & Prieto F. (1996). *Tratado de Psicología del Trabajo. Vol. 1: La Actividad Laboral en su Contexto*. Síntesis: España.

Norma 35: Factores de riesgo psicosociales en el trabajo, una perspectiva...

Reglamento Federal de Seguridad, Higiene y Medio Ambiente de Trabajo, DOF 13/11/2014.

Villagrán, R. S. (2017). *Factores de Riesgo psicosociales en detrimento a la salud ocupacional. Somatizaciones en victimas de mobbing*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas. Recuperado de <http://proyectoeditorial.uaz.edu.mx/vol.-11-numero-2>

Abuso sexual infantil; perspectivas de abordaje

Patricia Prieto Silva¹

Laura Hernández Martínez²

Olga Gálvez Murillo³

Irene Concepción Carrillo Saucedo⁴

Introducción

EN LA ÉPOCA actual aún prevalecen ideas muy arcaicas sobre la definición de la infancia, algunos consideran que el niño no se da cuenta de lo que ocurre a su alrededor, quedando vulnerable y expuesto a cualquier tipo de abuso. Se sigue negando al infante como un sujeto deseante, con identidad propia, con sueños y anhelos. Afortunadamente existen varias ramas de la psicología y del sistema educativo, dedicados a estudiar la formación y desarrollo de la infancia, éstas se han desmesurado para ver al niño como lo más importante para la estructuración de la personalidad del sujeto, así mismo, se ejercen acciones políticas sociales y educativas a favor de los derechos y la integridad de los niños. Sin embargo, siguen permeando actos de abuso sexual dejándolos con marcas psíquicas que repercutirán a lo largo de su existencia.

El transcurrir de los años no ha evitado que la infancia siga viéndose afectada por actos de sometimiento, maltrato y abuso sexual. Azaola (2006), considera que el abuso sexual puede abarcar desde enunciados de índole sexual hasta el contacto directo, el cual incluye penetración. Uno de los criterios principales en los cuales se establece el abuso sexual, es que se ejerce poder sobre el infante. Hasta la fecha persisten ideas erróneas sobre los actos de abuso se-

1. patriciapax@uaz.edu.mx. Docente-investigador de la Unidad de Psicología. Universidad Autónoma de Zacatecas

2. laurahdez@uaz.edu.mx. Docente-investigador de la Unidad de Psicología. Universidad Autónoma de Zacatecas

3. olgigamu@gmail.com. Docente-Investigador de la Unidad de Psicología. Universidad Autónoma de Zacatecas.

4. icarrillo@uacj.mx Docente-Investigador de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez- Instituto de Ciencias Sociales y Administración.

xual, se cree que quienes lo padecen casi siempre son niñas, que en la actualidad estos actos cada vez son menos frecuentes y que sólo ocurren en ciertos niveles socioeconómicos. Se cree que quienes cometen estos actos, son personas con graves trastornos mentales y que son personas completamente ajenas a la víctima. Como fenómeno social, debe seguir siendo prioridad en el campo de la salud mental y en la protección e integridad de la infancia.

En México según Early Institute (2017), se denunciaron 36, 158 casos sobre abuso sexual y 4 de 10 víctimas son menores de edad. La mayoría de los agresores comúnmente son familiares, siguiendo con personas conocidas como algún vecino o amigo. Estas cifras notifican entonces que los programas de información y prevención sobre el abuso sexual no están obteniendo resultados favorables en cuanto a la disminución de este tipo de actos. De los pocos casos que son atendidos tanto en instancias legales como psicológicas, el proceso terapéutico es sustancial para la recuperación y reparación ante vivencias y secuelas traumáticas de tipo sexual.

El presente trabajo muestra 3 miradas diferentes para el abordaje del abuso sexual infantil; en primer lugar se describe un caso clínico de abuso sexual a partir de una mirada psicoanalítica, mostrando como recurso el cuento para su análisis. Posteriormente se describen las consideraciones que hay que tomar en cuenta en las situaciones de abuso sexual para la realización de un peritaje. Finalmente se expone una mirada de abordaje terapéutico cognitivo conductual dirigido a niños que han sido afectados por abuso sexual.

El cuento como recurso ante un evento traumático.

Un caso de abuso sexual infantil

Un evento traumático es considerado como una situación que rompe con la integridad del sujeto, desencadenando una serie de marcas psíquicas que prevalecen para toda su existencia. Laplanche (2013), define al trauma como una situación intensa en la vida de la persona en donde no puede responder de manera idónea, provocando en el sujeto una serie de consecuencias psíquicas perturbando su integridad. Dicho autor hace una diferencia entre trauma y traumatismo, la primera consiste en una perforación, una herida profunda

y la segunda, vienen siendo todos los efectos que causan dicha herida. Freud (1926/2005) consideraba que ante un evento traumático, el *yo* fracasa al emitir la señal de angustia, debido a la desmedida intensidad de la misma, quedando éste indefenso o desvalido ante un peligro inminente que ataca y perjudica desde el exterior del psiquismo y dentro de él. Ante el peligro real, Freud consideraba que se podían desprender dos tipos de respuesta ante alguna señal de peligro, una como una descarga intensa de angustia y la otra una operación de protección. En la cual, la primera da pauta para que pueda darse la segunda. Pero ante una situación traumática real, la cual se vive de forma desmedida, conlleva a un bloqueo de angustia.

Las experiencias traumáticas, no sólo dependen de la intensidad y su economía, sino que requieren de una investidura psíquica, Freud (1926) discurría que la integridad del *yo*, su organización y maduración, también son imperantes para la elaboración del trauma, es decir, que si el *yo* no está lo suficientemente fortalecido y consolidado, posiblemente tendrá más grado de vulnerabilidad para despedazarse o quebrantarse. Roitman (1993), refiere que si el *yo* resulta primitivo o inmaduro, el impacto generado ante el evento traumático resultará más fragmentado y difícil de resignificar para el sujeto, habrá una gran dificultad para investir a los objetos, la psique puede permanecer en un estado de vacío, como si estuviera perdido sin encontrar un lugar o un punto en el cual pueda anclarse. Se da una ruptura en la psique del sujeto, permitiendo que las defensas resulten inoperantes, donde la pulsión de muerte avasalla sobre todo lo demás. Para que se pueda restablecer la economía psíquica y que el sujeto comience a investir a sus objetos, se requiere de un objeto resignificador, en este caso el terapeuta, que lo calme, lo tranquilice, lo contenga, y posteriormente lo conlleve a restaurar su seguridad psíquica.

Los niños que han sufrido abuso sexual y que están bajo tratamiento terapéutico intentan ir armándose en pedazos, tratan de ir conectando y enlazando piezas de su historia, debido a la ruptura psíquica, la capacidad simbólica resulta completamente vulnerable, dificultando la elaboración de sus vivencias, de ahí que en un proceso terapéutico, el niño va reconstruyéndose ante tal evento traumático. Vita (2015) discurre que la palabra permite

que le vaya dando “consistencia subjetiva”. El abordaje clínico accede a que el niño tenga la posibilidad de disminuir los efectos del evento traumático, comenzando por rescatar partes de sí mismo, encentrando un lugar, un espacio, el cual va dándoles significado a su palabra, con el paso del tiempo irá resignificando su cuerpo y redescubriendo su historia. Es una oportunidad para descubrir sus propios deseos.

Caso S

S es un niño de 9 años de edad, remitido a consulta psicológica por un proceso legal, la madre acude al ministerio público para demandar al sujeto, un niño de 12 años que cometió abuso sexual en contra de S, una de las especificaciones del juez, fue que S tendría que estar en un tratamiento terapéutico, el cual sería costado por la familia del demandado.

La madre relata que desde hacía un mes S tenía varios días sin querer decir una palabra, sólo se quedaba viendo a lo lejos con la mirada perdida, hasta que la mamá le insistió en que dijera lo que le pasaba, le tuvo que golpear para que dijera lo que estaba pasando, pues por más que le insistía no decía nada, S se anima a platicarle sobre el abuso sexual y en ese momento la mamá fue a hacer la denuncia y a hablar con los padres del chico abusador. S le contó que el supuesto amigo le pidió que lo acompañara a darle de comer a los animales, S accedió y lo llevó a una bodega, ahí lo amarró de las manos y lo amordazó, después abusó sexualmente, luego lo soltó y lo amenazó, diciéndole que no le dijera a nadie porque lo iba a matar.

La madre comentaba en un inicio que después de lo sucedido, S ya no quería ir a la escuela, decía que sólo se sentaba afuera de la puerta de su casa y se quedaba con los ojos abiertos, “como si estuviera en otro mundo”. También comentaba que había comenzado a orinarse por las noches. S es el tercero de cuatro hijos, siempre fue un bebé muy tranquilo hasta que cumplió los cuatro años, sólo quería estar corriendo y jugando. A esa edad se iba y le ayudaba a su papá a levantar la cosecha de frijol y en una ocasión cuando estaba en la casa, mientras la mamá estaba cocinando S metió la mano a una cortadora eléctrica y se cortó la cuarta parte del dedo medio de su mano derecha. Lo llevaron al hospital, pero como su casa estaba

muy retirada de la comunidad, los médicos dijeron que ya no le podrían reparar la parte del dedo que perdió.

Ese acontecimiento no fue impedimento para que S siguiera haciendo lo que le gustaba, andar corriendo por el campo y ayudándole a su papá. La madre no lo inscribió al preescolar porque S decía que no quería dejar sola a su mamá, después quien iba a levantar la cosecha. La madre decidió que entrara directamente a la primaria cuando cumplió 6 años. Seis meses después, el padre muere de una congestión alcohólica, S no dijo nada, estaba muy callado en ese tiempo, casi no hablaba con nadie, no quería ir a la escuela y duró aproximadamente un mes sin asistir a clases, razón por la cual pierde el año escolar.

Pasan otros 4 meses después de la muerte del padre de S y la madre encuentra una nueva pareja sentimental, deciden vivir juntos con S y sus hermanos, motivo por el cual S al principio se portaba muy serio, pero conforme pasaban los días le fue tomando aprecio.

En aquella época la madre le envía comida con S a su pareja, quien estaba trabajando en el campo y éste, por cargar las cosas no se dio cuenta por dónde caminaba y cayó a un pozo, perdió la conciencia un intervalo de tiempo, posteriormente lo sacaron entre varios y se lo llevaron al hospital. Después de una semana S ya estaba totalmente recuperado. Seguía sacando malas calificaciones porque a S le cuesta mucho trabajo ponerse a estudiar, ya que él dice que prefiere ayudar a la pareja de su mamá en el rancho.

Hace algunos meses, un amigo de S, le pidió que lo acompañara a darle de comer a los caballos de manera insistente, S acepta y lo acompaña, cuando llegan le dice que entre a la bodega y S se rehúsa, pero el niño lo agarra de las manos y lo amordaza de las manos y la boca, después estando adentro de la bodega, el niño abusó sexualmente de él, “me puso un objeto muy duro”, comenta S en una de las sesiones.

Luego el niño lo suelta y lo deja ir a su casa. La madre lo notaba extraño “caminaba muy raro, estaba como ido”, comenta la madre. Le preocupó esa actitud y le comentó a su actual pareja, los dos le preguntaron qué había pasado y éste no decía nada, hasta que la mamá lo amenaza con golpearlo si no decía la verdad.

S llega al consultorio con un *yo* flagelado, humillado, trasgredido, sin emitir una sola palabra, ido, perdido. Sólo saludaba con la cabeza y se sentaba en el sillón, con una postura rígida, se quedaba

sentado, con su mirada fija en el suelo, perdida; las primeras sesiones así eran, en silencio. Se podía observar cómo en S imperaba la pulsión de muerte, dejándolo completamente desvalido, indefenso, pareciera que no había nada adentro, como si estuviera vacío, nada que investir.

Conforme avanzaban las sesiones, S ya no estaba tan rígido en su postura, se le veía con más soltura, se sentaba en el sillón relajado, ya saludaba, se paraba, se volvía a sentar, pero seguía sin realizar alguna actividad. En cada sesión se quedaba mirando, como esperando al terapeuta que le dijera lo que tenía que hacer.

En cada inicio de sesión, se le mencionaba la consigna, el secreto profesional y la libertad de hacer y decir lo que quisiera, aunado a que también podía contar cuentos si él quería, esto con el propósito de hacerle saber que el terapeuta estaba ahí, escuchándolo, comprendiéndolo y de alguna manera reestableciendo constancia objetual. Hasta que en una de las sesiones, S tomó un carrito de la caja de juguetes, lo observó por un rato y lo dejó nuevamente en su lugar, observó a la terapeuta y le dijo, “yo me sé un cuento”, en esos instantes comenzó a relatar lo siguiente:

Había una vez un niño que andaba jugando béisbol y estaba de pítcher y le pegaron en la boca y después andaba corriendo y le hicieron tres outs, y luego le dio al bat y la pelota le cayó a un señor y le rompió todos los dientes y el señor se desmayó, y luego corrieron al niño y lo atraparon y lo aventaron a un pozo, y luego el niño salió del pozo todo chimuelo. FIN

Análisis del cuento

Al descifrar el cuento se pudieron encontrar varios referentes simbólicos como la condensación, el desplazamiento, la identificación, la transferencia y el ideal del yo. El “le hicieron 3 outs” son partes simbólicas en las cuales denotan elementos de condensación, ya que S, durante el transcurso de su vida ha tenido tres eventos traumáticos que lo han marcado: los accidentes que tuvo cuando era pequeño, con la cortadora y el caerse al pozo. En segundo lugar, la muerte de su padre. El tercer momento es el evento del abuso sexual.

En cuanto al enunciado “la pelota le cayó al señor y le rompió todos los dientes”. Es un desplazamiento a la figura masculina, el cual lo deja totalmente indefenso ante el abuso sexual, sin ningún

recurso que lo pueda contener, sin ningún objeto al que pueda invertir, motivo por el que no quiere ir a la escuela, no come y se queda con la mirada perdida. Le rompieron los dientes, lo dejaron completamente indefenso.

“Un niño que andaba jugando béisbol” es el elemento de identificación, pues denota que no se percató en ningún momento que iba a ser atacado de esa manera. Él solo quería jugar, pasarla bien.

“El niño salió del pozo todo chimuelo” transferencialmente le deposita al terapeuta esa necesidad de contención, de ayuda, pues no tiene ningún recurso para sujetarse, está chimuelo. Por lo que le está pidiendo salir del pozo, salir de ese estado de nirvana el cual impera la pulsión de muerte. Después el enunciado “el niño salió del pozo” es el ideal del *yo*, el deseo de recuperación y de no sentirse en un estado tan frágil.

Otro de los aspectos que se pudieron analizar a través del cuento, fue el descuido y el abandono que sintió S, no sólo en el abuso sexual, sino a través de su historia. El estar trabajando las partes del cuento en varias sesiones con S, permitió que empezara armarse nuevamente, comenzó a enlazar acontecimientos y vivencias de su propia historia. En una ocasión se le hizo una intervención haciéndole saber a S que el niño del cuento debió haberse sentido muy solo, sin nadie que lo pudiera ayudar, S abordó en su discurso que ya no le gustaba ir a la escuela, porque sentía que los niños se iban a burlar de él, posteriormente entabló el tema de la madre, se le veía enojado porque comentó que ella le decía a todas las personas sobre lo que le había pasado, la madre había ido a la escuela para platicar con los profesores y comentaba que sus compañeros estaban escuchando lo que la madre decía. Si se encontraba algún vecino también lo comentaba. Había un gran enojo por parte de S hacia su madre por exhibir su situación con la gente que convive, tanto en la escuela como con los vecinos y familiares. Pero sobre todo, era el hecho de no haberlo protegido en ninguna situación traumática.

Conclusiones

No es la vivencia traumática del abuso sexual tal cual, sino parte de la restauración y resignificación que el niño pueda estar elabo-

rando, dependerá también de cómo los padres estén manejando la situación, para S, la madre le ayuda a recordar ese evento a cada momento, el evento lo narra una y otra vez con la gente de la comunidad, razón por la que S no puede resignificarlo, ni elaborarlo, pareciera que se encontraba desconectado de la realidad como una defensa muy arcaica ante el evento traumático y como una manera de evadir lo que escucha reiteradamente de la madre.

El recurso del cuento en este caso resultó idóneo porque le permitió a S elaborar sus vivencias traumáticas, cada situación fue analizada y elaborada en el proceso terapéutico, el transcurrir de las sesiones consintió que S lograra investir a sus objetos, fue enlazando palabras, organizando, reestructurando y, resignificando su historia y su cuerpo.

Consideraciones generales de peritaje para detectar el abuso sexual infantil

ESTE APARTADO trata de dar cuenta la manera de cómo detectar o en su caso, diagnosticar el abuso sexual y/o violación a menores de edad. Para ello se conceptualizará como primer punto qué es abuso sexual y violación; como segundo punto, describir la metodología o método clínico para detectar algún delito sexual.

Es común que se use como sinónimo abuso sexual y violación; por lo que resulta importante hacer una clara diferenciación entre estos dos conceptos.

Referente a los delitos contra la libertad sexual e integridad de las personas, según el Código Penal del Estado de Zacatecas, vigente desde 1986, última reforma POG el 29 de agosto del 2018, y Fe de Erratas POG 29-09-2018, dicta a que refiere con abuso sexual y violación.

En el artículo 232 sobre el abuso sexual dice:

A quien sin el propósito de llegar a la cópula, ejecute un acto sexual en persona menor de doce años de edad o en persona que no tenga la capacidad de comprender el significado del hecho o por cualquier causa no pueda resistirlo, o la obligue a ejecutarlo.

En el artículo 236 sobre la violación se menciona al respecto “se entiende por cópula, la introducción del miembro viril en el cuerpo de la víctima, por vía vaginal, anal u oral, independientemente de su sexo” (p. 107).

En el artículo 237 se manifiesta, que se equiparará a la violación: Que sin violencia realice cópula con persona menor de doce años de edad; si se ejerciera violencia física o moral, o al que sin violencia realice cópula con persona que no tenga la capacidad de comprender el significado del hecho, o que por cualquier causa no pueda resistirlo (p. 108).

El procedimiento o metodología, o bien el método clínico para detectar y/o diagnosticar algún delito sexual, se toma en cuenta los siguientes tres puntos:

I. Entrevistas (historia clínica con aspectos jurídicos), descripción detallada de hechos del delito y contrastar síntomas y signos.

II. Examen médico ginecológico.

III. Aplicación, calificación e interpretación de pruebas psicológicas.

1) Se deben de llevar a cabo entrevista(s) abierta(s) estructurada(s) y semi-estructura(s); así como también entrevistas en el ámbito forense, tanto a la víctima, como a los padres, abuelos maternos y paternos, y/o familiares estrechamente cercanos (esto cuando se trata de menores, adolescentes o personas incapacitadas mentalmente que han sufrido un delito sexual, llámese violación o abuso sexual).

Esto con el objetivo de formular la historia clínica de la víctima. La historia clínica debe de contener los siguientes apartados: a) Ficha de identificación; b) Descripción de la víctima tanto física como emocionalmente; c) Narración de los hechos según delito; d) Antecedentes personales; e) Antecedentes familiares y por último, f) Relaciones interpersonales (con quien y de qué manera se relacionan) de los familiares, incluso de la víctima.

La historia clínica es la narración escrita, en soporte de papel o informático, clara, precisa, detallada y ordenada de todos los datos, conocimientos y hechos, tanto personales como familiares, que se refieren a un individuo y que sirven de base para el juicio definitivo de su estado de salud actual, tanto emocional, psicológica y física. En el aspecto jurídico, no tan sólo debe recoger datos personales del individuo, sino también el resultado de las entrevistas clínicas;

el lenguaje en las entrevistas debe ser claro y preciso para que se plasme en el documento así solicitado. Además, debe ser preciso en la constatación de las exploraciones físicas, así como en el resultado de las técnicas complementarias (pruebas psicológicas y examen médico), el diagnóstico confirmado, o en su defecto, provisional y finalmente brindar el tratamiento adecuado (Millares, 2002).

2) Examen médico ginecológico. El cual consiste en detectar síntomas y signos, ya que cuando se es objeto de una violación o abuso sexual, existen heridas extra genitales, lesiones genitales, además de los síntomas psicológicos emocionales.

3) Aplicación, calificación, interpretación y resultados de pruebas psicológicas. Se deben de aplicar varios instrumentos psicológicos (escala y/o prueba de personalidad, pruebas proyectivas como dibujo de la figura humana y persona bajo la lluvia, HTP (casa, árbol y familia), CAT-H, CAT-A y muñecos sexuados (técnica especialmente adecuada para peritajes, psicoterapia y educación sexual), escala de ansiedad manifiesta en niños, cuestionario de depresión en niños, cuestionario de conducta para niños, cuestionario de auto-reporte e instrumentos psicométricos de inteligencia RAVEN).

Barro (2018), menciona que los test de dibujo de la figura humana y persona bajo la lluvia (evalúan la imagen corporal del sujeto permitiendo acceder a los conflictos psíquicos y mecanismos de defensa), resultan ser una herramienta muy eficaz en la detección de niños abusados (agresión sexual).

De acuerdo a la metodología, debe de existir estrecha relación y coherencia entre los tres puntos ya planteados. Cabe señalar que los síntomas (son subjetivos ya que el o los individuos manifiestan su sentir tal como lo viven y perciben), son todo aquello que manifiestan de los hechos del delito, de forma verbal y manifiesta, tanto la víctima, como los padres de la misma, o demás entrevistados. Por el contrario los signos (son objetivos ya que son tangibles, se pueden ver, se pueden medir). Por ejemplo si una persona dice: “me duele la cabeza” (síntoma), se dice que es subjetivo ya que no se puede ver el dolor de la cabeza. O bien, si un individuo dice: “tengo gripe” (signo), es objetivo que se puede ver escurrimiento nasal, ojos llorosos u otras manifestaciones. Esto nos garantiza tener resultados fehacientes sobre delitos contra la libertad sexual e integridad de los individuos.

Terapia Cognitivo Conductual: Enfoque terapéutico orientado a niños afectados por abuso sexual

EL ABUSO sexual infantil ha sido considerado un problema social de gran envergadura en todo el mundo y sobretodo que provoca consecuencias serias en la salud pública. Su efecto es variado e involucra diversos factores como lo son su frecuencia, la gravedad, duración y otros relacionados a la fase evolutiva del menor y su entorno familiar (Echeburúa y Guerricaechevarría, 2011). El ASI es un fenómeno que tradicionalmente se ha mantenido oculto. Sin embargo, en la actualidad los investigadores en el tema han mostrado un creciente interés y preocupación en la mayoría de los casos, ya que todo tipo de abuso sexual genera una serie de repercusiones psicológicas en la estabilidad emocional del menor, así como en su entorno familiar y social.

Cabe enfatizar que en el presente documento se hace referencia a los síntomas inmediatos o a largo plazo que se pueden presentar después del trauma; a los diversos enfoques de tratamiento, metas de la terapia, sus componentes, usos, efectividad y limitaciones.

El abuso sexual infantil se define como la participación de un niño en la actividad sexual que él o ella no comprende completamente, no puede dar su consentimiento informado o para lo cual el niño no está preparado para el desarrollo, o de lo contrario viola las leyes o los tabúes sociales de la sociedad. Los niños pueden ser abusados sexualmente por adultos y otros niños que son, en virtud de su edad o etapa de desarrollo en una posición de responsabilidad, confianza o poder sobre la víctima (OMS, 2016).

Síntomas

Los síntomas que se pueden presentar después del abuso sexual son creencias no adaptativas y/o inútiles atribuciones relacionadas con los hechos abusivos, incluyendo:

- ◇ Sentimiento de culpa por su papel en el abuso.
- ◇ Enojo con los padres por no saber nada respecto al abuso.
- ◇ Sentimientos de impotencia.
- ◇ Sensación de que son de alguna manera “personas afectadas”.

- ◇ Temor a que la gente los trate diferente por ser abusados.
- ◇ Actuación de comportamientos tales como la participación en conductas sexuales inapropiadas para su edad.
- ◇ Trastornos de salud mental como la depresión.
- ◇ Trastorno de estrés postraumático (TEPT) síntomas que se caracterizan por:
- ◇ Pensamientos intrusivos y recurrentes de la experiencia traumática.
- ◇ Evitación de recuerdos del trauma (a menudo lugares, personas, sonidos, olores, y otros desencadenantes sensoriales).
- ◇ Entumecimiento emocional.
- ◇ Irritabilidad.
- ◇ Dificultad para dormir o concentrarse.
- ◇ Hiperactivación física y emocional (a menudo caracterizado por ondas emocionales o aceleramiento rápido de ira o llanto desproporcionado al estímulo aparente).

Todos los síntomas antes mencionados pueden impactar diariamente la vida del niño, así como su comportamiento afectivo, desempeño escolar, atención, autopercepción y regulación emocional.

Enfoques de tratamiento de la terapia cognitivo conductual

- ◇ Terapia cognitiva: el objetivo es cambiar comportamientos al abordar los pensamientos y percepciones de la persona, particularmente aquellos que presentan patrones que crean distorsiones o puntos inútiles de vista.
- ◇ Terapia conductual: se centra en la modificación de respuestas habituales (ira y miedo ante estímulos o situaciones identificadas).
- ◇ Terapia familiar: se dirige a examinar patrones de interacción entre los miembros de la familia para identificar y aliviar problemas.

Este tipo de terapias utiliza un comportamiento cognitivo bien establecido de procedimientos en el manejo del estrés que han sido desarrollados originalmente para el tratamiento del miedo, la ansiedad y la depresión en adultos (Wolpe, 1969; Beck, 1976).

Metas

Generalmente las metas de este tipo de terapia son:

- ◇ Reducir las emociones negativas de los niños y las respuestas conductuales al trauma.
- ◇ Corregir creencias desadaptativas o inútiles y de las atribuciones relacionadas con la experiencia traumática (por ejemplo, la creencia de que el niño es responsable del abuso).
- ◇ Proporcionar apoyo y desarrollar habilidades que ayude a padres no ofensivos a ser eficaces en su propia angustia emocional.

Componentes

Los componentes de este tipo de terapia pueden ser resumidos por la palabra “PRÁCTICA”:

- ◇ P. Psicoeducación y desarrollo de habilidades en la crianza - Discusión y educación sobre el maltrato infantil en general y de las reacciones típicas emocionales y de comportamiento ante el abuso sexual; entrenamiento para padres enfocado en el manejo de comportamiento y comunicación efectiva.
- ◇ R – Relajación y sus técnicas — Enseñanza en métodos de relajación, enfocados a la respiración, relajación muscular progresiva, e imágenes visuales.
- ◇ A – Afectos de expresión y regulación. Ayudar al niño y a padres a manejar sus reacciones emocionales a los recordatorios del abuso, mejorar su capacidad de identificar y expresar emociones y participar en la autosuficiencia y ocupaciones.
- ◇ C – Cognición de afrontamiento y procesamiento— Ayudar al niño y al padre a entender la conexión entre pensamientos, sentimientos y comportamientos; explorando y corrigiendo atribuciones inexactas relacionadas con los eventos diarios.
- ◇ T- Trauma, narrativa y procesamiento. Ejercicios de exposición gradual, incluyendo recuento verbal, escrito o simbólico de eventos abusivos, y el procesamiento de pensamientos inexactos y / o inútiles sobre el abuso.
- ◇ I – In vivo, exposición gradual a recordatorios de trauma en el entorno del niño (por ejemplo, sótano, oscuridad, escuela),

para que el niño aprenda a controlar su propia reacción emocional.

- ◇ C – Colectividad de padres e hijos en sesión. Trabajo familiar conjunto para mejorar la comunicación y crear oportunidades para la discusión terapéutica en relación con el abuso y para que el niño comparta en forma narrativa su trauma.
- ◇ A- Alentar y estimular la seguridad y el crecimiento personal. Educación y formación personal en habilidades de seguridad, relaciones interpersonales y sexualidad sana. Alentar el uso de nuevas habilidades en el manejo de estresores futuros y variables recordatorias de trauma.

Limitaciones

Este tipo de terapia no puede ser apropiada o ser modificada por lo siguiente:

- ◇ Para aquellos niños que presentan problemas graves de conducta u otros problemas de comportamiento significativos antes del trauma de abuso sexual. Para aquellos niños que son agudamente suicidas o que abusan activamente de sustancias. El componente exponencial de esta terapia puede empeorar temporalmente los síntomas. Sin embargo, otros componentes de ésta han sido utilizados con éxito para abordar estos problemas. Puede ser que para estos niños, el ritmo o el orden de las intervenciones necesita ser modificado.

Efectividad de la terapia

De acuerdo con la literatura científica varias investigaciones científicas han evaluado el impacto de esta terapia en niños que han sido víctimas de abuso sexual u otros traumas (Cohen, Mannarino, & Iyengar, 2011; Weiner, Schneider, & Lyons, 2009). Hasta la fecha, los hallazgos demuestran consistentemente que este tipo de terapia para ser útil en la reducción de los síntomas del estrés postraumático (TEPT), así como los síntomas de depresión y dificultades de comportamiento en niños que han experimentado abuso sexual u otros traumas.

La terapia de apoyo no directivo, la terapia de juego y la terapia centrada en el niño, han demostrado ser efectivas en este tipo de problema.

Referente a la terapia en cuestión, estudios han demostrado que los niños muestran mejoría típicamente en:

- ◇ Las experiencias de evitación han sido significativamente menos intrusivas, frente a los recordatorios y emociones asociadas.
- ◇ Han mostrado reducción en su depresión, ansiedad, disociación personal, problemas y vergüenza ante el trauma y mejoría en la confianza interpersonal y competencia social.
- ◇ Han desarrollado mejoras en las habilidades de seguridad personal (Deblinger, Mannarino, Cohen, Rynuyon y Steer, 2011).

La investigación también demuestra una respuesta positiva en el tratamiento para los padres (Cohen, Berliner, & Mannarino, 2000; Deblinger Lippmann, & Steer, 1996). En estudios realizados con los padres a menudo reportan reducciones en la depresión, angustia emocional asociada con el trauma, y síntomas del trastorno por estrés postraumático, así mismo reportan mayor capacidad para apoyar a sus hijos.

En resumen, se puede observar que el abordaje con este tipo de enfoque terapéutico y basado en la evidencia es de gran utilidad en el caso de niños que han sufrido abuso sexual, exposición a la violencia o traumas similares.

Referencias

- Azaola (2006). “Maltrato, abuso y negligencia contra menores de edad”. Recuperado de <https://www.uam.mx/cdi/pdf/seminario.chw101.2.pdf>
- Barro, A. (2018). “Abuso sexual en niños de 9 a 12 años de edad. Su importancia en los test de dibujos”. Recuperado de [Psicologiajuridica.org/archives/7467](https://psicologiajuridica.org/archives/7467).
- Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and emotional disorders*. New York, N.Y. Meridian
- Bellak, L. y Sorel, B. S. (2017). *Test de apercepción infantil con figuras animales (CAT-A). Psicometría y psicodiagnóstico*. Manual de aplicación. Ediciones Culturales Paidós.
- Buck, N. J. y Warren, W. L. (2019). *Casa, árbol y persona. (H.T.P.). Manual de interpretación de la técnica proyectiva de dibujo*. Adaptador: J. Pereña. Tea Ediciones, S. A. Recuperado de: [web.teaediciones.com/h-t-p-\(casa-arbol-persona\)-manual-y-guia-de-interpretacion-](http://web.teaediciones.com/h-t-p-(casa-arbol-persona)-manual-y-guia-de-interpretacion-)
- Child Welfare Information Gateway. (2013). *Alternatives for families: A cognitive behavioral therapy (AF-CBT)*. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, Children’s Bureau. Retrieved from <https://www.childwelfare.gov/pubs/cognitive/>
- Código Penal para el Estado de Zacatecas (1986-2018). “Delitos contra la libertad sexual e integridad de las personas. Título décimo segundo, capítulo I abuso sexual y capítulo IV violación”. Código publicado en el Suplemento al Periódico Oficial del Estado de Zacatecas.
- Cohen, J. A., Mannarino, A. P., Berliner, L., & Deblinger, E. (2000). “Trauma-focused cognitive behavioral therapy for children and adolescents: An empirical update”. *Journal of Interpersonal Violence*, 15 (11), 1202-1223.
- Deblinger, E., Mannarino, A. P., Cohen, J., Runyon, M. K., & Steer, R.A. (2011). “Trauma-focused cognitive-behavioral thera-

- py for children: Impact of the trauma narrative and treatment length". *Depression and Anxiety*, 28, 67-75. doi:10.1002/da.20744
- Early Institute (2017). "Alumbra-Una luz contra el abuso infantil". Recuperado de <https://alumbramx.org/>
- Echeburúa, E. y Guerricaechevarría, C. (2011). "Tratamiento psicológico de las víctimas de abuso Sexual infantil intrafamiliar: Un enfoque integrador". *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, Vol. 19, N° 2, 2011, pp. 469-486
- Freud, S. (2005). "Inhibición, síntoma y angustia". En Strachey, J. (Ed.) *Obras completas*. (Vol. XX). Buenos Aires; Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1926).
- Laplanche, J. (2013). *Diccionario de psicoanálisis*. Paidós: Buenos Aires, Barcelona, México.
- Millares, P. (2002). "La historia clínica: aspectos lingüísticos y jurídicos". *Revista Panace@* (3)8. pp. 1-39. Consejería de Sanidad y Bienestar Social de la Junta de Castilla y León Valladolid (España). Recuperado de: www.medtrad.org/panacea/IndiceGeneral/n8-PrietaMiralles.pdf
- Raven, J. C. (2007). *Test de matrices progresivas. Escala general. Cuaderno de matrices, series A, B, C, D y E*. Buenos Aires: Paidós.
- Roitman, C. (1993). *Los caminos detenidos. Del desarrollo psíquico a la defusión pulsional*. Paidós: Buenos Aires.
- Vita, A. (2015). "Temporalidad y sujeto en el abuso sexual infantil". *INFEIES-RM*, 4 (4). Presentación de casos - Mayo 2015: <http://www.infeies.com.ar> Revista Multimedia sobre la Infancia y sus Institución(es) Año 4, No. 4.
- Wolpe, J. (1969). *The Practice of Behavior Therapy*. New York: Pergamon.

Evaluación e intervención psicológica en mujeres adultas agredidas sexualmente

Brenda Sarahi Cervantes Luna¹

María del Consuelo Escoto Ponce de León¹

Esteban Jaime Camacho Ruíz²

Manuel Leonardo Ibarra Espinoza²

Definición y manifestaciones de la violencia sexual

LA VIOLENCIA sexual (VS) es cualquier acción que degrada o daña el cuerpo y/o sexualidad de una persona y que atenta contra la libertad, dignidad e integridad física de quien la padece (Instituto Nacional de las Mujeres, 2009). Este tipo de violencia abarca acciones que van desde el acoso hasta la penetración forzada e incluyen una gran variedad de métodos de coacción, p.e. presión social, intimidación y fuerza física (Organización Mundial de la Salud y Organización Panamericana de la Salud, 2013). La VS puede manifestarse de diferentes maneras: hostigamiento o acoso sexual, violación, incesto, abuso sexual, trata de personas y estupro (Figura 1).

Estadísticas sobre la violencia sexual en México

En nuestro país, durante el primer trimestre del 2019, las Agencias del Ministerio Público registraron 11,782 delitos contra la libertad y la seguridad sexual. Los dos delitos más frecuentes fueron abuso sexual (46.6%), violación (33.0%), acoso y hostigamiento (10.6%), el resto (9.8%) fueron otros delitos de índole sexual (9.8%). No se registraron casos de incesto (Secretaría de Educación y Protección Ciudadana, 2019).

En cuanto a las características sociodemográficas de las víctimas de VS, ocho de cada diez son mujeres. Además, la mayoría de las víctimas son personas de entre 16 y 30 años de edad, seguidos de adolescentes menores de 15 años, adultos de 31 a 60 años y en menor frecuencia,

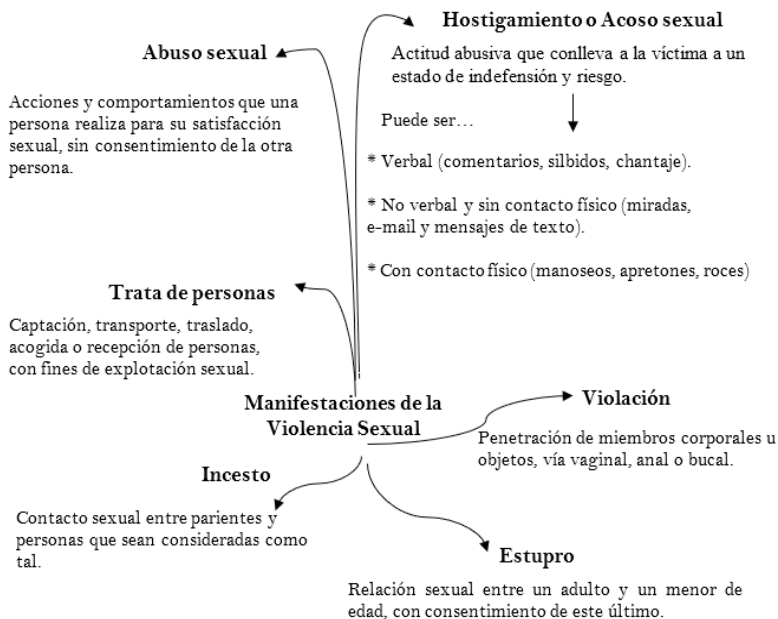
1. Centro Universitario UAEM Ecatepec.

2. Centro Universitario UAEM Nezahualcóyotl.

personas de 61 años. Asimismo, la mayoría de las víctimas son estudiantes, empleadas y amas de casa. Los lugares con mayor ocurrencia de delitos sexuales son casas habitación y vía pública (Comisión Ejecutiva de Atención a Víctimas, Comité de Violencia Sexual, 2016).

Es importante mencionar que los datos corresponden a víctimas que acudieron a una institución, por lo que no se tiene información sobre casos no denunciados.

Figura 1. Manifestaciones de la Violencia Sexual.



Fuente: elaboración propia.

Consecuencias de la violencia sexual

Independientemente de la relación con el perpetrador, las víctimas de VS experimentan una multitud de consecuencias, que pueden llegar a ser duraderas y devastadoras. Las consecuencias de la VS pueden ser directas o indirectas y afectan la salud física y mental de las víctimas (Jina y Thomas, 2013). Algunas consecuencias son:

- ◊ Físicas y sexuales: lesiones físicas, hemorragias, dolor, enfermedades de transmisión sexual, embarazos no deseados, etc. (Pereda, 2010).

- ◇ Psicológicas: ansiedad, depresión, trastorno de estrés post-traumático (PTSD), baja autoestima, ideación suicida (Mason y Lodrick, 2013; Ramos-Lira, Saltijeral-Méndez, Romero-Mendoza, Caballero-Gutiérrez y Martínez-Vélez, 2000).

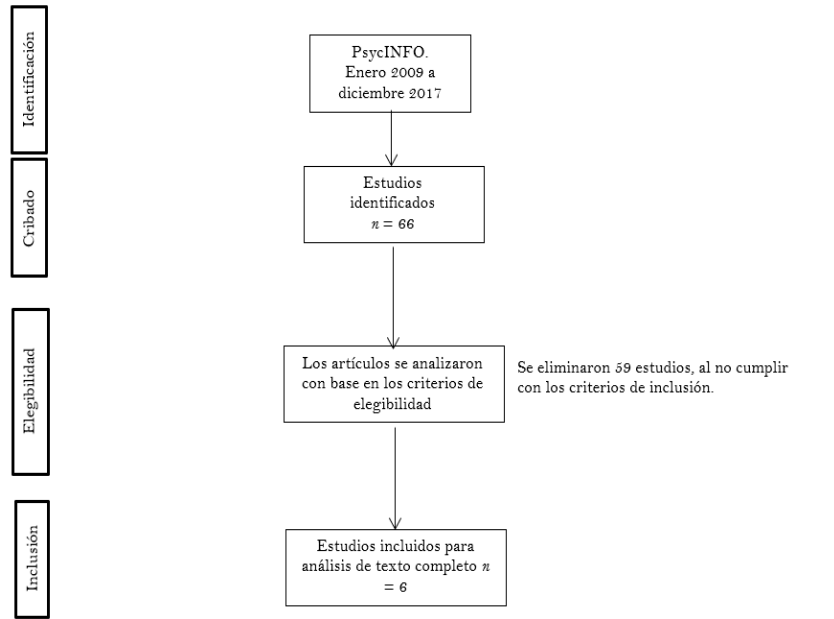
Intervenciones psicológicas en mujeres adultas, víctimas de violencia sexual: revisión de la literatura

Las víctimas de VS requieren del apoyo de diversos profesionales que las guíen en los procesos necesarios. Las intervenciones psicológicas son una herramienta fundamental para la atención integral de las víctimas de VS. Al respecto, los estudios sobre tratamientos psicológicos han puesto especial interés en niños víctimas de VS (p.e. Rodríguez y Leonardo, 2003) y en adultos que sufrieron VS durante la infancia (p.e. Gorey, Richtera y Sniderb, 2001; Quintero y Andrade, 2012; Sarasua, Zubizarreta, de Corral y Echeberúa, 2013), siendo insuficientes las investigaciones realizadas en mujeres, víctimas de VS durante la edad adulta (Taylor y Harvey, 2009). Por esta razón, el objetivo de este trabajo fue realizar una revisión de la literatura con la finalidad de sistematizar la información disponible sobre la evaluación de intervenciones psicológicas en mujeres, víctimas de VS durante la edad adulta.

Procedimiento

La búsqueda de información se realizó en la base de datos PsycINFO y se utilizaron las siguientes palabras clave: *sexual assault* o *rape*, combinadas con *treatment* o *therapy* o *intervention*, y *outcome*. Los criterios de inclusión fueron: a) artículos publicados en revistas científicas, revisadas por pares; b) investigaciones con muestras de mujeres adultas, víctimas de abuso sexual; y c) estudios experimentales que evaluaran el efecto de intervenciones psicológicas. En la Figura 1 se muestra el flujo de selección de los artículos.

Figura 2. Diagrama de flujo de la revisión sistemática de la literatura.



Fuente: elaboración propia.

Resultados

Características metodológicas de los estudios

En la Tabla 1 se sintetizan las características metodológicas de los estudios analizados. Como puede observarse, 85.7% de los estudios fueron realizaos en Estados Unidos. La mayoría de los estudios se realizó en muestras menores a 180 participantes.

Variables evaluadas e instrumentos de utilizados

Para medir la efectividad de las intervenciones psicológicas, los investigadores evaluaron los cambios en diferentes variables psicológicas, antes y después de la intervención. La Tabla 2 contiene las variables evaluadas y los instrumentos utilizados por cada estudio.

Tabla 1. Características metodológicas de los estudios.

Primer autor	País	n	M ^{edad}	Diseño
Clarke <i>et al.</i> (2008)	Estados Unidos	131	32	$RG_1 \ O_1 \ X_1 \ O_2 \ O_3 \ O_4$ $RG_2 \ O_5 \ X_2 \ O_6 \ O_7 \ O_8$ $RG_3 \ O_{10} \ O_{11} \ O_{12} \ O_{13}$ $R \ X_1 / X_2$
Rizvi <i>et al.</i> (2009)	Estados Unidos	145	31	$RG_1 \ O_1 \ X_1 \ O_2 \ O_3 \ O_4$ $RG_2 \ O_5 \ X_2 \ O_6 \ O_7 \ O_8$ $RG_3 \ O_{10} \ O_{11} \ O_{12} \ O_{13}$ $R \ X_1 / X_2$
Leiner <i>et al.</i> (2012)	Estados Unidos	62	34	$RG_1 \ O_1 \ X_1 \ O_2$ $RG_2 \ O_3 \ X_2 \ O_4$ $RG_3 \ O_5 \ O_6 \ R \ X_1 / X_2$
Resick <i>et al.</i> (2012)	Estados Unidos	171	NE	$RG_1 \ O_1 \ X_1 \ O_2$ $RG_2 \ O_3 \ X_2 \ O_4$ $RG_3 \ O_5 \ O_6 \ R \ X_1 / X_2$
Allon (2015)	República Democrática del Congo	37	NE	$G_{1-6} \ O_1 \ X_1 \ O_2$ $G_4 \ O_3 \ X_2 \ O_4 \ X_1$
Gray <i>et al.</i> (2015)	Estados Unidos	21	32	$G_1 \ O_1 \ X_1 \ O_2$ $G_2 \ O_3 \ X_2 \ O_4$

Notas: n = Número de la muestra; M^{edad} = Edad media de los participantes en años; R = aleatorización; G = Grupo; O = Observación; X = Tratamiento.

Tabla 2. Características metodológicas de los estudios.

Primer autor	Variable	Instrumento utilizado
	Características del trastorno de la personalidad	SNAP
Clarke <i>et al.</i> (2008)	Sintomatología general de trastorno de estrés postraumático.	CAPS
	Síntomas actuales de depresión	IDB
	Secuelas psicológicas de eventos traumáticos	TSI
	Trastorno de estrés postraumático.	CAPS
	Inteligencia	QT
Rizvi <i>et al.</i> (2009)	Síntomas de depresión	IDB
	Ira	STAXI
	Culpa	TRGI
	Trastorno de estrés postraumático	PSS-SR
Leiner <i>et al.</i> (2012)	Estrategias de afrontamiento	CSI-D
	Trastorno de estrés postraumático	CAPS y PSS
	Depresión	IDB
Resick <i>et al.</i> (2012)	Trastornos del estado de ánimo, trastorno de pánico y trastorno por uso de sustancias	SCID
	Trastorno de estrés postraumático	IES
Allon (2015)	Distrés	SUD
	Trastorno de estrés postraumático	PTSD
Gray <i>et al.</i> (2015)	Depresión	CES-D
	Satisfacción con el tratamiento	WTTCCSS

Notas: PTSD = trastorno de estrés postraumático; SNAP = Schedule for Nonadaptive and Adaptive Personality; CAPS = Clinician-Administered PTSD Scale; IDB = Inventario de Depresión de Beck; TSI = Trauma Symptom Inventory; QT = Quick Test. STAXI = State Trait Anger Expression Inventory; TRGI = Trauma Related Guilt Inventory; PSS-SR = Scale-Self-Report; CSI-D = Strategies Inventory Disengagement subscale; PSS = The PTSD Symptom Scale; SCID = Entrevista para DSM-IV; IES = The Impact of Events Scale; SUD = The Subjective Units of Disturbance Scale; CES-D = Center for Epidemiological Studies Depression Scale; WTTCCSS = The Wyoming Telehealth Trauma Clinic Client Satisfaction Scale.

Como puede observarse en la Tabla 2, la efectividad de las intervenciones en víctimas de VS, se ha evaluado a partir de diferentes variables psicológicas, principalmente, en cuanto el trastorno de estrés postraumático y la depresión. Los instrumentos más utilizados son los siguientes:

Trastorno de estrés postraumático

Escala del Trastorno de Estrés Postraumático (Clinician Administered PTSD Scale [CAPS,] Blake et al., 1990). La CAPS es una escala que debe ser administrada por un profesional clínico para evaluar la frecuencia y la gravedad de los síntomas del trastorno por estrés postraumático, con base en los criterios del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV; American Psychiatric Association [APA], 1994). La escala está dividida en dos apartados, el primero de ellos indaga sobre la naturaleza del acontecimiento traumático y el segundo apartado indaga sobre la repercusión del evento en el sujeto. En la traducción española de la CAPS (Bobes et al., 2000), se identificó que la escala ha mostrado que tiene adecuadas propiedades psicométricas.

Escala de síntomas de trastorno de estrés postraumático (PSS, por sus siglas en inglés; Foa, Riggs, Dancu y Rothbaum, 1993). Esta escala solamente se utilizó en un estudio (Gray et al., 2015). La PSS es un instrumento de 17 ítems que miden los síntomas del trastorno de estrés postraumático, con base en los criterios del DSM-IV (APA, 1994). Esta escala tiene alta consistencia interna ($\alpha = .93$).

Escala de Impacto de Eventos (IES, por sus siglas en inglés; Horowitz, Wilner y Álvarez, 1979). La IES es una escala de 15 ítems de tipo Likert, que miden síntomas intrusivos, por ejemplo, pensamientos y sentimientos intrusivos, pesadillas e imágenes; mientras que los ítems restantes evalúan los síntomas de evitación, como son la incapacidad de respuesta, la evitación de sentimientos, de situaciones e ideas.

Depresión

Inventario de depresión de Beck (IDB; Beck, Steer y Carbin, 1988). El IDB fue el instrumento más utilizado en los estudios. El IDB fue desarrollado para medir la severidad de los síntomas de depresión, en muestras clínicas y no clínicas. En México, Jurado et al. (1998)

encontraron que el IDB tiene una alta consistencia interna ($\alpha = .87$); además de validez concurrente con la escala de depresión de Zung y con la escala de depresión del Inventario Multifásico de la Personalidad Minnesota.

Escala de Depresión de Estudios Epidemiológicos (CES-D, por sus siglas en inglés; Radloff, 1977). La CES-D es un instrumento breve que fue desarrollado para evaluar la sintomatología depresiva a nivel poblacional. La CES-D se conforma de 20 ítems tipo Likert, con cuatro opciones de respuesta (1 = rara vez y 4 = en la mayoría de los casos), que evalúan diversos componentes de la depresión, por ejemplo, el estado de ánimo depresivo, sentimientos de inutilidad y desesperanza, así como la pérdida de apetito. Puntuaciones superiores a 16 indican una posible presencia de depresión clínicamente significativa. El CES-D es un instrumento válido y confiable, ya que cuenta con alta consistencia interna ($\alpha = .85 - .90$). Por otro lado, existen otras variables psicológicas que también se utilizan para evaluar la efectividad de las intervenciones. Las variables y los instrumentos utilizados son:

Estrategias de afrontamiento. Han sido medidas con la Subescala de Afrontamiento del Inventario de Desconexión (CSI-D, por sus siglas en inglés; Tobin, Holroyd, Reynold y Wigal, 1989). El CSI-D es una escala de autoinforme, que tiene 72 ítems tipo Likert, agrupados en once subescalas. Este instrumento tiene adecuada consistencia interna ($\alpha = .89$). Esta escala ya fue adaptada para población mexicana y se encontró que tiene aceptable consistencia interna ($\alpha = .75$; Rodríguez-Díaz, Estrada-Pineda, Rodríguez-Franco y Bringas-Molleda, 2014).

Características del trastorno de la personalidad. Éstas han sido medidas con el Cuestionario de Personalidad Adaptativa y no Adaptativa (SNAP, por sus siglas en inglés; Clark, 1993). El SNAP es un inventario de 375 ítems que permiten evaluar características del trastorno límite de personalidad.

Secuelas psicológicas de eventos traumáticos. Inventario de Síntomas de Trauma (TSI, por sus siglas en inglés; Briere, 1995). La TSI es una medida que consta de 100 ítems, agrupados en 10 subescalas, que evalúan, ira, irritabilidad, experiencias intrusivas, depresión,

excitación ansiosa, evitación defensiva, disociación, preocupación y disfuncional sexual, alteración de la autorreferencia y reducción de la tensión en el comportamiento. La TSI tiene índices de consistencia interna adecuada ($\alpha = .84-.87$; Gutiérrez, Cosden y Bernal, 2011).

Inteligencia. Se ha utilizado una prueba Rápida de Inteligencia (QT, por sus siglas en inglés) donde la persona debe indicar qué dibujo ilustra mejor el significado de las palabras, por lo que no se requiere que escriba, lea o hable. El QT se ha correlacionado con la Escala Wechsler de Inteligencia para Adultos (WAIS) en información ($r = .82$) y vocabulario ($r = .89$; Maloney, Steger y Ward, 1973).

Ira / Enojo. Éstas han sido evaluadas con el Inventario de Rasgos del Estado de Expresión de Ira (STAXI, por sus siglas en inglés; Spielberger y Sydeman, 1994). Es un instrumento de 44 ítems tipo Likert que agrupados en subescalas, evalúan la experiencia, control y expresión de la ira. Las subescalas tienen índices de consistencia interna que oscilan entre 0.73 y 0.93. La STAXI fue traducida al español y se identificaron índices de consistencia interna entre 0.66 y 0.88 (Leibovich de Figueroa y Schmidt, 2001).

Culpa. El instrumento utilizado es el Inventario de Culpabilidad Relacionada con el Trauma (TRGI, por sus siglas en inglés; Kubany *et al.*, 1996). Éste consta de 32 ítems que evalúan la culpa y cogniciones relacionadas con ella. Este inventario tiene adecuados niveles de consistencia interna ($\alpha = .89-.91$).

Trastornos del estado de ánimo, trastorno de pánico y trastorno por uso de sustancias. Para evaluar estos trastornos se ha utilizado la Entrevista Clínica Estructurada para el DSM-IV (SCID, por sus siglas en inglés; First, Gibbon, Spitzer y Williams, 1996). Se trata de una entrevista semiestructurada que evalúa los trastornos del eje I.

Distrés. Éste se ha evaluado con la Escala de Unidades Subjetivas de Perturbación (SUD, por sus siglas en inglés; Wolpe, 1969). La SUB es una escala que permite medir la intensidad subjetiva de la perturbación o angustia experimentada (Kim, Bae y Park, 2008).

Características de las intervenciones psicológicas

La mayoría de las intervenciones son cognitivo-conductuales y al menos en dos casos, son facilitadas por profesionales de psicología con preparación a nivel posgrado (ver Tabla 3).

En general, las intervenciones cognitivo-conductuales comprendieron elementos psicoeducativos y de reestructuración cognitiva. Para la reestructuración cognitiva, en una primera fase, los facilitadores trabajaron con las creencias relacionadas con el evento traumático, así como las implicaciones que tendrá en la vida de las víctimas de abuso sexual. Posteriormente, en la segunda fase de la intervención, se trabaja sobre creencias de seguridad, confianza, poder, control, estima y las relaciones íntimas posteriores a la agresión. Algunas de estas intervenciones fueron combinadas con actividades de exposición prolongada. En esta técnica es facilitador buscar reestructurar el miedo, es decir, las víctimas de VS son sometidas a situaciones que reactiven el miedo, para que éste pueda ser modificado posteriormente.

Tabla 3. Características de las intervenciones psicológicas.

Primer autor	Tipo de tratamiento	Duración	Facilitador
Clarke <i>et al.</i> (2008)	Cognitivo-conductual Exposición prolongada	NE	NE
Rizvi <i>et al.</i> (2009)	Cognitivo- conductual Exposición prolongada	13 horas	Mujeres terapeutas (con doctorado)
Leiner <i>et al.</i> (2012)	Exposición prolongada	9 sesiones	NE
Resick <i>et al.</i> (2012)	Cognitivo-conductual Exposición prolongada	9 sesiones	NE
Allon (2015)	Terapia estándar EMDR Procedimiento EMDR, modificado	2 sesiones (grupal) 3 sesiones (individual)	NE
Gray <i>et al.</i> (2015)	Terapia videoconferencias	12 sesiones	Terapeutas con nivel Maestría.

Notas: NE = no específica; EMDR = Técnica de desensibilización y reprocesamiento con movimientos oculares.

Resultados de las intervenciones psicológicas

En general, las intervenciones evaluadas tuvieron efectos favorables sobre el estrés postraumático. En cuanto los síntomas de depresión, sólo 75% de las intervenciones que la evaluaron, mostraron un efecto positivo en dicha variable (Clarke, Rizvi y Resick, 2008; Resick, Williams, Suvak, Monson y Gradus, 2012; Gray *et al.*, 2015). Sin embargo, en el estudio de Rizvi *et al.* (2009), la medida de seguimiento indicó un incremento en los síntomas de depresión de las mujeres, lo que podría indicar que los efectos de las intervenciones no son estables a lo largo del tiempo. La Tabla 4 muestra una síntesis sobre el efecto psicológico de las intervenciones analizadas.

Tabla 4. Efecto psicológico de las intervenciones en mujeres adultas, víctimas de VS

Primer autor	Trastorno de estrés postraumático	Trastornos del estado de ánimo	Trastorno de pánico	Trastorno de la personalidad	Trastorno por uso de sustancia	Distrés	Depresión	Secuelas psicológicas de eventos traumáticos	Inteligencia	Ira	Culpa	Estrategias de afrontamiento	Satisfacción con el tratamiento
Clarke <i>et al.</i> (2008)	↓	—	—	No	—	—	↓	↓	—	—	—	—	—
Rizvi <i>et al.</i> (2009)	↓	—	—	—	—	—	↑	—	No	↑	↓	—	—
Leiner <i>et al.</i> (2012)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	↑	—
Resick <i>et al.</i> (2012)	↓	↓	↓	—	↓	—	↓	—	—	—	—	—	—
Allon (2015)	↓	—	—	—	—	↓	—	—	—	—	—	—	—
Gray <i>et al.</i> (2015)	↓	—	—	—	—	—	↓	—	—	—	—	—	•

Notas: No = Sin cambios; ↓ = Disminuyó puntuación; ↑ = Incrementó puntuación; • = sólo se especifica que se obtuvieron buenos resultados.

Conclusiones

El presente trabajo tuvo como propósito realizar una revisión de la literatura con la finalidad de sistematizar la información disponible sobre la evaluación de intervenciones psicológicas en mujeres, víctimas de VS durante la edad adulta.

En primer lugar, llama la atención que la mayoría fueron realizados en Estados Unidos (Gray *et al.*, 2015; Clarke *et al.*, 2008; Leiner, Kearns, Jackson, Astin y Rothbaum, 2012; Resick *et al.*, 2012; Rizvi *et al.*, 2009) y sólo un estudio en República del Congo (Allon, 2015). Es importante investigar y documentar la efectividad de las intervenciones que se realizan en mujeres hispanohablantes, particularmente en México.

En cuanto la evaluación de las intervenciones existentes, se identificó que el trastorno de estrés postraumático y la depresión son las variables más evaluadas en las mujeres que han sido violentadas sexualmente. Los instrumentos más utilizados son la Escala del Trastorno de Estrés Postraumático (CAPS, Blake *et al.*, 1990) y el Inventario de Depresión de Beck (IDB; Beck *et al.*, 1988). La CAPS ya ha sido validada para población española (Bobes *et al.*, 2000) y el IDB para población mexicana (Jurado *et al.*, 1998) y en ambos, se han identificado adecuadas propiedades psicométricas. Además, la CAPS es considerada como el instrumento más adecuado para diagnosticar el trastorno de estrés postraumático (Bobes *et al.*, 2000). A nuestro saber, en México no se cuenta con información sobre las propiedades psicométricas de la CAPS, lo que representa un área de oportunidad para futuros estudios.

En la mayoría de los casos, las intervenciones fueron facilitadas por profesionales con altos niveles de habilitación profesional. Asimismo, se identificó que las terapias Cognitivo-Conductual y la Exposición Prolongada, en comparación con otros enfoques, son las que promovieron cambios más favorables en cuanto: 1) disminución de síntomas de trastornos psicológicos (p. e. estrés postraumático, estado de ánimo, pánico, uso de sustancias, depresión); 2), reducción de secuelas psicológicas de eventos traumáticos; 3) sentimientos; y 4) las estrategias de afrontamiento de las víctimas. Cabe mencionar que el enfoque cognitivo conductual tiene evidencia empírica muy sólida en otras áreas de la salud mental y conducta, por ejemplo:

imagen corporal (Narváez, Rubiños, Cortés-funes, Gómez y García, 2008; Sánchez-Carracedo *et al.*, 2004; Torres, 2011), trastornos psicológicos (Chávez-León, Benítez-Camacho y Ontiveros, 2014) problemas psicosociales (Acevedo y Romel, 2014), adicciones (Secades y Fernández, 2001; Secades-Villa, García-Rodríguez, Fernández-Hermida y Carballo, 2007). Es importante que los profesionales de la salud reconozcan estos hallazgos a fin de tomar decisiones basadas en la evidencia empírica.

Finalmente, es recomendable que se tengan evaluaciones de seguimiento, ya que ello permitirá identificar si los cambios prevalecen en el tiempo o si son un efecto inmediato a la intervención. Asimismo, es importante que las víctimas de VS reciban atención psicológica adecuada, eficaz y en un lapso de tiempo oportuno para disminuir y contrarrestar las consecuencias que se desencadenan a partir del suceso traumático. Además, es necesario que la atención involucre tanto en el ámbito psicológico como el médico y el legal (Rodríguez y Leonardo, 2003).

Referencias

- Acevedo, A. y Romel, C. (2014). “Propuesta de intervención clínica cognitivo-conductual para personas que enfrentan problemas psicosociales”. *Tesis Psicológica*, 9(1), 156-171.
- Allon, M. (2015). “EMDR group therapy with women who were sexually assaulted in the Congo”. *EMDR International Association*, 9, 28-34. doi: 10.1891/1933-3196.9.1.28
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-IV)*. Washington, D.C.: Autor.
- Beck, A. T., Steer, R. A. y Carbin, M. G. (1988). “Psychometric properties of the Beck Depression Inventory: Twenty-five years of evaluation”. *Clinical Psychology Review*, 8, 77-100. doi: 10.1016/0272-7358(88)90050-5
- Blake, D. D., Weathers, F. W., Nagy, L. M., Kaloupek, D. G., Klauminzer, G., Charney, D. S., *et al.* (1990). “A clinician rating scale for assessing current and lifetime PTSD: The CAPS-1”. *The Behavior Therapist*, 13, 187-188.
- Bobes, J., Calcedo-Barba, A., García, M., Francois, M., Rico-Villademoros, F., González, M. P., Bousoño, M. y Grupo español de trabajo para el estudio del trastorno por estrés postraumático. (2000). *Evaluación de las propiedades psicométricas de la versión española de cinco cuestionarios para la evaluación del trastorno de estrés postraumático*. *Actas Esp Psiquiatr*, 28(4), 207-218.
- Briere, J. (1995). “Trauma Symptom Inventory-Professional manual”. En Lutz, FL. *Psychological Assessment Resources*.
- Chávez-León, E., Benítez-Camacho, E. y Ontiveros, M. P. (2014). “La terapia cognitivo conductual en el tratamiento de la depresión del trastorno bipolar tipo I”. *Salud Mental*, 37(2), 111-117.
- Clark, L. A. (1993). *Schedule for Nonadaptive and Adaptive Personality (SNAP)*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

- Clarke, S. B., Rizvi, S. L. y Resick, P. A. (2008). "Borderline personality Characteristics and treatment outcome in cognitive-behavioral treatments for PTSD in female rape victims". *Behavior Therapy*, 39, 72-78. doi: 10.1016/j.beth.2007.05.002
- Comisión Ejecutiva de Atención a Víctimas. Comité de Violencia Sexual (2016). *Diagnóstico cuantitativo sobre la atención de la violencia sexual en México*. Disponible en <http://www.ceav.gob.mx>
- First, M., Gibbon, M., Spitzer, R. L. y Williams, J. B. W. (1996). "Structured Clinical Interview for DSM-IV (SCID)". *New York: Biometrics Research Department*, New York State Psychiatric Institute.
- Foa, E. B., Riggs, D. S., Dancu, C. V. y Rothbaum, B. O. (1993). "Reliability and validity of a brief instrument for assessing post-traumatic stress disorder". *Journal of Traumatic Stress*, 6, 459-473. doi:10.1002/jts.2490060405
- Gray, M. J., Hassija, C. M., Jaconis, M., Barrett, C., Zheng, P., Steinmetz, S. y James, T. (2015). "Provision of evidence-based therapies to rural survivors of domestic violence and sexual assault via telehealth: treatment outcomes and clinical training benefits". *Training and education in professional psychology*, 9(3), 235-241. doi: 10.1037/tep0000083
- Gorey, K. M., Richtera, N. L. y Sniderb. (2001). "Guilt, isolation and hopelessness among female survivors of childhood sexual abuse: effectiveness of group work intervention". *Child Abuse & Neglect*, 25, 347-355.
- Gutiérrez, L., Cosden, M. y Bernal, G. (2011). "Validation of the Spanish-Language trauma symptom inventory in Puerto Rico". *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 79(1), 118-122. doi: 10.1037/a0021327
- Horowitz, M., Wilner, N. y Álvarez, W. (1979). "Impact of event scale: A measure of subjective stress". *Psychosomatic Medicine*, 41, 209-218.

- Jina, R. y Thomas, L. S. (2013). "Health consequences of sexual violence against women". *Best Practice & Research Clinical Obstetrics & Gynaecology*, 27, 15-26. doi: 10.1016/j.bpobgyn.2012.08.012
- Jurado, S., Villegas, M. E., Méndez, L., Rodríguez, F., Loperena, V. y Varela, R. (1998). "La estandarización del Inventario de Depresión de Beck para los residentes de la Ciudad de México". *Salud Mental*, 21(3), 26-31.
- Instituto Nacional de las Mujeres. (2009). *Ley General de Acceso de las Mujeres a una vida libre de violencia*. México: Autor.
- Kim, E., Bae, H. y Park, Y. C. (2008). "Validity of the subjective units of disturbance scale (SUDS)". *EMDR. Journal of EMDR Practice and Research*, 1(2), 67-72. doi: 10.1891/1933-3196.2.1.57
- Kubany, E. S., Haynes, S. N., Abueg, F. R., Manke, F. P., Brennan, J. M. y Stahura, C. (1996). "Development and validation of the trauma-related guilt inventory (TRGI)". *Psychological Assessment*, 8(4), 428-444. doi: 10.1037/1040-3590.8.4.428
- Leibovich de Figueroa, N. B. y Schmidt, V. (2001). "El inventario de expresión de enojo estado-rasgo (staxi) y su uso en diferentes poblaciones". *RIDEP*, 11(1), 55-74.
- Leiner, A. S., Kearns, M. C., Jackson, J. L., Astin, M. C. y Rothbaum, B. O. (2012). "Avoidant coping and treatment outcome in rape-related posttraumatic stress disorder". *Journal of consulting and clinical psychology*, 80(2), 317-321. doi: 10.1037/a0026814
- Maloney, M. P., Steger, H. G. y Ward, M. P. (1973). "The quick test as a measure of general intelligence in an urban community psychiatric hospital". *Psychological Reports*, 32, 823-827. doi: 10.2466/pr0.1973.32.3.823
- Mason, F. y Lodrick, Z. (2013). "Psychological consequences of sexual assault". *Best Practice & Research Clinical Obstetrics & Gynaecology*, 27, 27-37. doi: 10.1016/j.bpobgyn.2012.08.015

- Narváez, A., Rubiños, C., Cortés-funes, F., Gómez, R. y García, A. (2008). "Valoración de la eficacia de una terapia grupal cognitivo-conductual en la imagen corporal, autoestima, sexualidad y malestar emocional (ansiedad y depresión) en pacientes de cáncer de mama". *Psicooncología*, 5(1), 93-102.
- Organización Mundial de la Salud y Organización Panamericana de la Salud. (2013). "Comprender y abordar la violencia contra las mujeres: violencia sexual". Disponible en <http://www.who.int/iris/handle/10665/98821>
- Pereda, N. (2010). "Actualización de las consecuencias físicas del abuso sexual infantil". *Pediatría Atención Primaria*, 12(46), 273-285.
- Quintero, Y. y Andrade, P. (2012). "Evaluación de un programa de intervención terapéutica en mujeres que han vivido abuso sexual infantil". *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 14(1), 49-71.
- Ramos-Lira, L., Saltijeral-Méndez, M. T., Romero-Mendoza, M., Caballero-Gutiérrez, M. A. y Martínez-Vélez, N. A. (2000). "Violencia sexual y problemas asociados en una muestra de usuarias de un centro de salud". *Salud Pública de México*, 43(3), 182-19.
- Radloff, L. S. (1977). "The CES-D Scale: A self-report depression scale for research in the general population". *Applied Psychological Measurement*, 1, 385-401. doi: 10.1177/014662167700100306
- Resick, P. A., Williams, L. F., Suvak, M. K., Monson, C. M. y Gradus, J. L. (2012). "Long-term outcomes of cognitive-behavioral treatment for posttraumatic stress disorder among female rape survivors". *Journal of consulting and clinical psychology*, 80(2), 201-210. doi: 10.1037/a0026602
- Rizvi, S. L., Vogt, D. S. y Resick, P. A. (2009). "Cognitive and effective predictors of treatment outcome in cognitive processing therapy and prolonged exposure for posttraumatic stress disorder". *Behaviour Research and Therapy*, 47, 737-743. doi: 10.1016/j.brat.2009.06.003

- Rodríguez, C. y Leonardo, A. (2003). "Intervención interdisciplinaria en casos de abuso sexual infantil". *Universidad Psicológica*, 2(1), 57-60.
- Rodríguez-Díaz, f. J., Estrada-Pineda, C., Rodríguez-Franco, F. y Bringas-Molleda, C. (2014). "Adaptación del inventario de estrategias de afrontamiento (CSI) a la población penitenciaria de México". *Psicología: Reflexão e Crítica*, 27, 415-423. doi: 10.1590/1678-7153.201427301
- Sánchez-Carracedo, D., Mora, M., López, G., Marroquín, H., Radaura, I. y Raich, R. M. (2004). "Intervención cognitivo-conductual en imagen corporal". *Psicología conductual*, 12(3), 551-576.
- Sarasua, B., Zubizarreta, I., de Corral, P. y Echeburúa, E. (2013). "Tratamiento psicológico de mujeres adultas víctimas de abuso sexual en la infancia: resultados a largo plazo". *Anales de psicología*, 29, 29-37. doi: 10.6018/analesps.29.1.145281
- Secades, R. y Fernández, J. R. (2001). "Tratamientos psicológicos eficaces para la drogadicción: nicotina, alcohol, cocaína y heroína". *Psicothema*, 13(3), 365-380.
- Secades-Villa, R., García-Rodríguez, O., Fernández-Hermida, J. R. y Carballo, J. L. (2007). "Fundamentos psicológicos del tratamiento de drogodependencias". *Papeles del Psicólogo*, 28(1), 29-40.
- Secretaría de Educación y Protección Ciudadana. (2019). *Incidencia Delictiva del Fuero Común 2019*. Disponible en <https://www.gob.mx/>
- Spielberger, C. D. y Sydeman, S. J. (1994). *State-trait anxiety inventory and state-trait anger expression inventory*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Taylor, J. E. y Harvey, S. T (2009). "Effects of psychotherapy with people who have been sexually assaulted: a meta-analysis". *Aggression and Violent Behavior*, 14, 273- 285. doi: 10.1016/j.avb.2009.03.006

- Tobin, D. L., Holroyd, K. A., Reynolds, R. V. y Wigal, J. K. (1989). "The hierarchical factor structure of the Coping Strategies Inventory". *Cognitive Therapy and Research*, 13, 343–361. doi:10.1007/BF01173478
- Torres, V., Castro Sánchez, A. M., Matarán, G. A., Lara, I., Aguilar, M. E., Moreno, C. (2011). "Beneficios de la terapia cognitivo-conductual y la presoterapia en pacientes obesos: ensayo clínico aleatorizado". *Nutrición hospitalaria*, 26(5), 1018-1024.
- Wolpe, J. (1969). *The practice of behavior therapy*. Nueva York: Pergamon Press.

Comprensión lectora en estudiantes de la Universidad Autónoma de Zacatecas

María Teresa Dávalos Romo¹

Alejandra Castillo Peña²

José Simón Sánchez Hernández²

LA LECTURA es considerada como una de las competencias básicas debido al impacto que posee en la integración y desarrollo del individuo en el ámbito académico, profesional y social (West y Chew, 2015); en este sentido, no es difícil suponer que una lectura constante beneficia y desarrolla el pensamiento humano (Solé, 2012). Es por ello que “en los nuevos escenarios mundiales dominados por la globalización, la competitividad, la alta tecnología (...) la lectura se constituye como uno de los pilares estratégicos del desarrollo de las naciones y por consiguiente, en una posibilidad de aspirar a una vida mejor por parte de los ciudadanos” (Gutiérrez Valencia y Montes de Oca García, 2004, p. 2).

En la enseñanza universitaria tenemos que hacer un esfuerzo por ayudar a los estudiantes a revertir las desventajas académicas en lectura y escritura con las que ingresan a la universidad. En esa medida podríamos ayudarles a apropiarse de estas herramientas intelectuales básicas para que eduquen su mente y aprendan a aprender. El fin es que nuestros estudiantes se conviertan en miembros activos de las comunidades de discurso disciplinar en las que se forman y que asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje, al leer y escribir como especialistas y apropiarse del conocimiento producido por esos especialistas (Guzmán y García, 2015).

Documentos rectores a nivel internacional como es la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) destacan la importancia de garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad para promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos y

1. Universidad Autónoma de Zacatecas Campus Jalpa.

2. Universidad Pedagógica Nacional.

señalan que un medio para lograr dicho propósito es priorizar el desarrollo de las competencias de lectura y escritura (UNESCO, 2016). Lamentablemente, los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales demuestran que no se ha alcanzado el objetivo de desarrollar competencias lectoras en los estudiantes a nivel básico o medio superior.

Desde la enseñanza básica hasta la superior, los alumnos y estudiantes enfrentan problemas relacionados con la comprensión y producción de textos escritos. El Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo llevado a cabo por la UNESCO evaluó en 2015 los logros de aprendizaje en las disciplinas de lenguaje (lectura y escritura) y matemática en tercer y sexto grados de escuela primaria y sus factores asociados. Participaron 15 países de América Latina y el Caribe y se encontró que sólo 13% de los estudiantes de tercer grado de primaria evaluados logra alcanzar el nivel más alto de comprensión lectora. En nuestro país las evaluaciones indican también un panorama preocupante. Los resultados de PISA desde el año 2000 hasta el 2015, muestran que México no ha logrado alcanzar los niveles mínimos requeridos en las competencias evaluadas, presentado una media de 417 (siendo 500 puntos la media objetivo) en la competencia de lectura, resultando por debajo de la media propuesta por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (INEE, 2013; OCDE, 2016).

Más allá del lugar obtenido entre los países participantes, los datos son alarmantes porque indican que los estudiantes, por su bajo nivel del dominio de la competencia lectora, poseen baja habilidad en la localización de información en textos, más en los documentos que no les son familiares ya sea en forma o en contenido; es baja su capacidad de inferir qué información es relevante para lograr el objetivo al desempeñar una tarea; les es complicado realizar evaluaciones críticas de los textos y no construyen hipótesis de los mismos; lo que lleva a concluir que tienen un manejo básico de la competencia lectora (Dávalos, Vital y Aguilar, 2011; OCDE, 2016).

Los bajos niveles de comprensión lectora suponen un problema mayor en la educación superior si se considera en las grandes exigencias que implica este nivel en cuanto al manejo de textos

escritos. “Ingresar a la universidad supone la inserción de los estudiantes a una nueva cultura discursiva de la disciplina que han seleccionado, por lo tanto, es necesario que el individuo se familiarice con términos, concepciones, metodologías de esta nueva cultura; una de las competencias clave para que la inserción sea exitosa es la lectura” (Alemán y Carvajal, 2017, p.1).

En la actualidad, no se llevan a cabo evaluaciones nacionales o internacionales en educación superior. Sin embargo, no es difícil suponer que las estadísticas en esta población son similares en cuanto al dominio de habilidades de comprensión lectora. Un estudio realizado por Alemán y Carvajal (2017) evaluó los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de las carreras de Trabajo Social y Comunicación, en este caso, los 246 sujetos que participaron cursaban los semestres de primer, tercer, quinto y séptimo en ambas carreras. El puntaje máximo para el nivel de comprensión literal fue de 24 puntos, un número muy bajo de informantes obtuvo todos los reactivos correctos. La mayoría se centra en los puntajes 6 y 12, entre una y dos respuestas correctas en el nivel. Hay una frecuencia de 40 sujetos que obtuvieron 0 respuestas correctas. Indicando estos datos que aún en el nivel más básico de comprensión lectora los universitarios tienen problemas en esta competencia.

En un estudio sobre evaluación de la competencia de expresión escrita de estudiantes de cuatro de licenciaturas en ciencias sociales de la Universidad Autónoma de Baja de California, Backoff, Velazco y Peón (2013) documentan la problemática. Reportan que uno de cada diez estudiantes elabora un esquema para organizar la redacción de sus artículos y tres de cada 100 hacen uso adecuado de términos técnicos. En habilidades de argumentación, sólo el 13% logra estructurar un escrito con introducción, desarrollo y conclusiones, en tanto que el 16% logra elaborar una tesis propia. Un 44% presenta la información de manera lógica y organizada. Como se puede ver, los resultados de este reporte demuestran que hay problemas en la expresión escrita de los estudiantes porque no planean lo que escriben, ni tienen suficiente dominio conceptual especializado sobre lo que escriben y más de la mitad tiene problemas para presentar la información de manera lógica y organizada. Muestra que las habilidades de expresión escrita son pobres, lo cual es un desafío para la

enseñanza universitaria, un reto difícil de enfrentar para mejorar el aprendizaje y la formación de los estudiantes universitarios.

Otro estudio más reciente realizado por Durango (2017) con el objetivo de identificar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de I a IV semestre de una universidad de Cartagena de Indias, Colombia, encontró que en el nivel de comprensión literal la mayoría de los participantes en el estudio logran identificar la información explícita en el texto, tienen la capacidad de reconocer los detalles manifiestos de modo explícito y manejan el dominio de estructuras semánticas básicas y lenguaje cotidiano. Sin embargo, también fue evidente que no se presentan otros procesos tales como relacionar y aplicar las ideas del texto en otro contexto. En lo que se refiere al nivel inferencial se observó que un 76.10% de la población analizada presenta serias dificultades en cuanto a asociar ideas, identificar juicios ajenos y conectarlos con sus propios saberes para formular hipótesis, creando nuevas ideas. Y a nivel de comprensión crítica se evidenció dificultad para asumir una postura crítica ante la opinión de un autor, y más aún, frente a un asunto de temática específica.

Para Flotts, Manzi, Pilar, Carrasco, Zambra y Abarzúa (2016) “la evaluación adquiere sentido cuando es capaz de generar información que sirva para tomar decisiones e iluminar las acciones de mejora que se desean implementar” (p. 10). Por lo tanto consideran que es necesario realizar evaluaciones más específicas sobre la lectura, que no se limiten a evaluar la comprensión lectora en general, sino que además se aporte información de dominios y procesos cognitivos en contextos específicos porque sólo de esta manera se puede propiciar la toma de decisiones para la enseñanza.

Una investigación que sirve como ejemplo de cómo la evaluación de la lectura puede dar información que permita incidir en el problema, es la desarrollada por Neira, Reyes y Riffó (2015) que tuvo como objetivo determinar si existe relación entre distintas estrategias de lectura y el nivel de comprensión de textos de carácter general y especializado en estudiantes de primer año de una universidad de Chile. En este caso se encontró que existe una correlación significativa entre puntaje obtenido en la prueba de comprensión lectora con el manejo de las estrategias de lectura y planteamiento

de preguntas de elaboración; el uso de la primera predice un bajo desempeño y el uso de la segunda predice un alto desempeño.

En un estudio de Sánchez (2017) sobre estrategias de enseñanza de resumen, se muestra cómo es posible ayudar a los estudiantes a superar los problemas de incomprensión de textos académicos. Se enseña a comprender textos resumiéndolos como una forma de contribuir a la alfabetización académica de los estudiantes de licenciatura.

En una investigación anterior, se aplicó el Modelo de Evaluación de Comprensión Lectora (ECOMPLETEC.Sec), a 123 estudiantes (33 hombres y 90 mujeres) de la carrera de Psicología en la Universidad Autónoma de Zacatecas Campus, Jalpa (contexto semiurbano). La prueba implicaba el manejo de tres tipos de texto: narrativo, discontinuo y expositivo. Los resultados mostraron que en el texto discontinuo 37 alumnos obtienen un 50% o menos de preguntas correctas; seguido de 27 alumnos en los textos narrativos y 19 alumnos en los textos expositivos. Si se analiza el rendimiento individual de los 123 alumnos, se encuentra que sólo 68 (el 55.2%), obtienen más del 50% de aciertos en los tres tipos de textos; por lo tanto, el 44.8% restante se distribuye de la siguiente manera: 7 (12.7%) alumnos no cubren el mínimo en los tres tipos de textos, y 7 (12.7%) no cubren lo mínimo en los textos narrativos y expositivos (Dávalos, Farfán y Navarrete, 2018).

Con base en lo anterior este capítulo tiene como finalidad presentar algunos hallazgos sobre comprensión lectora de estudiantes universitarios. Se tiene como objetivo analizar algunas variables de la comprensión lectora: tipo de texto (narrativo, expositivo, discontinuo), niveles de representación (modelo mental, base de texto), tipos de comprensión (científica, conceptual, episódica, empática, orientada a metas), en estudiantes de la Universidad Autónoma de Zacatecas, según su edad, sexo y semestre.

Lectura y alfabetización académica

Hoy en día nadie puede negar que leer va más allá de poder decodificar un texto según el conocimiento de una serie de signos y sus reglas. Leer implica entender, interpretar y elaborar significados con base en el texto (Vidal y Manríquez, 2016). Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto que involucra la construc-

ción del significado por parte de quien lee (Cooper, 1990). Así, la lectura se considera “un proceso constructivo al reconocerse que el significado no es una propiedad del texto, sino que el lector lo construye mediante un proceso de transacción flexible en el que conforme va leyendo, le va otorgando sentido particular al texto según sus conocimientos y experiencias en un determinado contexto” (Gutiérrez Valencia y Montes de Oca García, 2004, p.1). Desde esta perspectiva, el acto de leer es concebido como una capacidad cognitivamente compleja.

Beck (1997) destaca la naturaleza compleja de la lectura porque implica múltiples procesos desde el reconocimiento de palabras, hasta los conocimientos básicos que se requiere para comprender, así como las estructuras textuales. Pondera que son tres los temas implicados en el conocimiento de la lectura: primero la importancia del reconocimiento de palabras, desarrollo del léxico y vocabulario, cómo enseñar y mejorar ese proceso; segundo, la estructura de los textos, la organización del texto como elemento que ayuda al lector a comprenderlo y tercero, el conocimiento base del lector relacionado con lo que sabe el lector sobre el tema de lectura como factor relevante en la comprensión del significado de los textos.

Para poder construir el significado de un texto intervienen tres factores fundamentales (Castillo, 2007): a) el lingüístico, refiriéndonos a éste como el conocimiento del código escrito, saber las letras y las reglas de combinación de las mismas posibilita la decodificación del mensaje; b) el cognitivo, que implica una serie de operaciones mentales en las que el lector relaciona la información del texto con sus esquemas de conocimiento para dar significado a lo escrito y donde se dan estrategias de lectura que lo posibilitan, entre muchas otras cosas, a relacionar sus conocimientos previos con la información del texto, inferir el significado de palabras desconocidas, plantearse propósitos que guíen la lectura, etc; y c) el social, que hace referencia a que toda construcción del significado de un texto está mediada por el contexto social en el cual el lector se desenvuelve, lo que se comprende de un texto en gran medida está mediado por las creencias y saberes que se han adquirido al estar en contacto con otras personas.

El ser capaz de construir el significado de los textos no necesariamente garantiza que el sujeto pueda desempeñarse satisfac-

toriamente en las exigencias sociales que le demandan leer. Para lograr esto último es necesario desarrollar competencias lectoras. Por ello, el proyecto PISA define la competencia lectora como la capacidad de un individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en textos escritos con el fin de lograr metas propias, desarrollar sus conocimientos y su potencial personal, así como participar en la sociedad (INEE, 2018). La competencia es la capacidad para poner en práctica de forma integral habilidades, conocimientos y actitudes para resolver problemas o lograr propósitos en situaciones específicas.

En el caso de la universidad, un alumno se considera competente en lectura cuando es capaz de hacer frente a las demandas que la institución le hace referente al manejo de textos escritos; esto se relaciona con el concepto de alfabetización académica, el cual es definido como el “conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas; así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad” (Carlino, 2002, p.9).

La lectura y escritura de textos da acceso a argumentos y razonamientos superiores para explicarse el mundo que nos rodea y la experiencia propia. La experiencia de leer y escribir textos ayuda a niños, niñas, jóvenes, adultos a formar sus argumentos con mayor lógica y eficacia, así como participar e integrarse de mejor manera en comunidades de discurso escolar, académico y profesional. Una de las funciones principales del lenguaje escrito es el desarrollo cognitivo de los estudiantes. La dificultad para leer y escribir, por el contrario, limita el desarrollo de su pensamiento y el acceso pleno a la cultura escolar y académica (Marttunen y Laurien, 2001).

Considerando que en el ámbito de la enseñanza universitaria el medio de aprendizaje y adquisición de conocimiento predominante es el texto escrito. Los textos constituyen el medio por excelencia de intercambio, comunicación y conocimiento en la dinámica de las aulas universitarias. Cuando los estudiantes participan en las prácticas académicas como usuarios del lenguaje escrito en el contexto de la cultura escolar o universitaria a la que pertenecen, tienen la oportunidad de insertarse en procesos de alfabetización académica que los van habilitando tanto en el manejo de una gran variedad de

textos como de discursos disciplinarios y científicos (Olson, 2009; Carlino, 2005, Castelló, 2014, Carlino 2013, Sánchez, 2017).

Evaluación de la comprensión lectora

Con relación a la evaluación de la comprensión lectora se plantea que es lo que podemos y qué debemos evaluar. Algunas de las cuestiones que podemos evaluar se relacionan con señales que los autores nos ofrecen sobre la estructura del texto, las partes que componen esas estructuras, como títulos, subtítulos, palabras que destacan los autores, subrayados, negritas. Todas constituyen señales que nos ofrecen los textos. También podemos y debemos evaluar las intenciones principales del autor, así como la habilidad para ignorar señales que no coinciden con objetivo del lector. Evaluar el conocimiento del lector sobre el tema que se lee, así como las estrategias de procesamiento de información y las habilidades de control cognitivo (Johnson, 1997).

Para evaluar la comprensión lectora pueden distinguirse tres niveles de comprensión: literal, inferencial y crítica. La comprensión literal implica el reconocimiento de todo aquello dicho explícitamente en el texto. El nivel de comprensión inferencial implica poder, como su nombre lo dice, inferir información que no está explícitamente dicha en el texto. La comprensión crítica implica formular juicios propios acerca de lo que se lee o evaluar lo dicho en el texto (Pérez, 2005).

Otra propuesta para la evaluación de la comprensión lectora es el modelo denominado Evaluación de la Comprensión Lectora (ECOMPLEC) que fue propuesto por León (2004). En éste, la comprensión lectora es vista como un proceso multidimensional donde se intenta tomar en cuenta la estrecha relación entre las características del lector, del texto y de las actividades de lectura. Uno de los aportes principales de este modelo es que toma a la comprensión lectora como un proceso *asimétrico*, refiriéndose con ello a que realiza un análisis de la competencia lectora a partir de las diferencias que se encuentran entre el grado de comprensión lectora obtenida en distintos tipos de textos (León, Escudero, Olmos, Sanz, Dávalos y García, 2009). De esta manera, en lugar de tomar en cuenta una comprensión general, la propuesta permite evaluar distintos tipos

de comprensión en función de los conocimientos que se requieren dependiendo del tipo de texto al que se enfrenta el lector.

Así el instrumento de comprensión lectora que se emplea en este estudio está basado en tres aspectos fundamentales (León *et al.*, 2009):

- ◇ *Niveles de representación.* Se refiere a que para que se dé un nivel de comprensión adecuado son necesarios dos niveles de representación, base de texto y modelo mental. El primero implica una representación del significado del texto, mientras que el segundo transforma esa información con los conocimientos que aporta el lector, por lo que, resulta ser un nivel de representación más complejo.
- ◇ *Tipos de textos.* Las distintas clasificaciones de textos que se tienen son fundamentales al momento de desarrollar y evaluar la comprensión lectora puesto que para comprender cada tipo de texto es necesario poseer diferentes tipos de conocimientos. Entre los tipos de texto que considera esta propuesta están los narrativo, discontinuo y expositivo.
- ◇ *Tipos de comprensión.* De acuerdo con los autores León, Escudero y Olmos (2012) no hay una categoría única para referirse a la comprensión lectora, sino distintos tipos de comprensión dependiendo de los conocimientos del sujeto, los tipos de texto y los procesos de comprensión que se interrelacionan entre sí al momento de abordar el escrito. Dichos autores hacen referencia a cinco subtipos de comprensión diferentes relacionados con esta última categoría:
 - ◇ Empática. Implica ser capaz de entender los sentimientos y emociones de los otros. Es necesario para que ésta se dé, un conocimiento social y culturalmente compartido sobre sentimientos y acciones humanas.
 - ◇ Orientada a metas. Este tipo de comprensión se sustenta en un conocimiento social y cultural compartido, pero a diferencia de la empática, la conducta humana del otro se comprende en términos de motivo, propósitos e intenciones.

- ◇ Conceptual o simbólica. Se refiere a la comprensión del lenguaje y sus significados, así como la estructura y estilo de discurso.
- ◇ Científica. Es muy similar a la comprensión conceptual o simbólica, sólo que en este caso está referida a conceptos de disciplinas específicas.
- ◇ Episódica y espacial. Como su nombre lo dice, tiene que ver con la información de sucesos y la información espacial que se da en el texto. Este tipo de información también puede presentarse en expresiones gráficas como fotos o dibujos.

Este modelo es una forma innovadora de abordar la comprensión de la lectura ya que ayuda a dar una visión más precisa de los procesos que intervienen y es una forma diferente de abordar la problemática existente en torno a la lectura orientada a la comprensión del significado de lo que se lee.

Es en este contexto conceptual es que se desarrolla la evaluación de la comprensión de estudiantes de licenciatura de la Universidad de Zacatecas (UAZ).

Método

Participantes. Un total de 196 alumnos participan en este estudio, de los cuales 97 son hombres y 99 mujeres. Los alumnos, de la UAZ, cursan el 1er semestre (68 alumnos), el 5º semestre (70 alumnos) y el 9º semestre (58 alumnos). Todos entre los 18 y 23 años de edad.

Material e instrumentos. Se contó con el protocolo del Modelo de Evaluación de la Comprensión Lectora (ECOMPLEC.Sec), el cual consta de dos cuadernillos (ver León, Escudero y Olmos, 2012). En el primero, se pueden leer las instrucciones, los tres tipos de textos (narrativo, expositivo, discontinuo) y las preguntas (entre 22 y 27 preguntas) con sus tres opciones de respuesta (ver tabla 1); el segundo, es una hoja de respuestas, los participantes escriben su edad, nombre, centro escolar. Aunado a estos datos, se encuentran los nombres de los textos y las casillas para que los participantes marquen con una “X” cuál es la respuesta que les parece más apropiada (a, b, c). Todas las pre-

guntas están diseñadas con la finalidad cruzar las variables de nivel de representación (modelo mental vs. base de texto) y tipos de comprensión (empática, orientada a metas, conceptual, etc.), de esta forma, se encuentran preguntas como: base del texto/ empática, base del texto/ orientada a metas, base del texto/ conceptual, etc., así como modelo mental/ empática, modelo mental/ orientada a metas, modelo mental/ conceptual, etc. (véase León *et al.*, 2009).

Tabla 1. Cantidades y distribución de ítems por texto, nivel de representación y tipos de conocimiento.

Texto	Total	Nivel de Representación	Total	Tipos de conocimiento	Total
Narrativo	25	Modelo mental	36	Científica	7
Expositivo	23	Base de texto	32	Conceptual	41
Discontinuo	20			Episódica	8
				Empática	2
				O. Metas	10

Fuente: Elaboración propia, 201.

8

Procedimiento. La aplicación fue de forma grupal y sin límite de tiempo. Se dieron ambos cuadernillos y posteriormente las instrucciones de forma verbal y escrita: “A continuación se te presentan dos cuadernillos. En uno te mostramos tres historias que tendrás que ver o leer cuidadosamente. En este cuadernillo no se escribe nada, sólo hay que leerlo. También se te da otro cuadernillo con preguntas, en éste sí puedes marcar. Primero lee o ve las historias, después responde las preguntas relacionadas con cada texto. Recuerda: a) Rellena con tus datos la hoja del cuadernillo de preguntas; b) hay que seguir el orden de las preguntas; c) no te saltes ninguna pregunta; d) rodea con un círculo la respuesta que consideres correcta; e) y siempre va a ver sólo una respuesta correcta”. Al ver que no había dudas, se inició el test. Al terminar cada participante, se confirmó que todas las preguntas habían sido contestadas.

Análisis de datos. Se llevaron a cabo Análisis de Varianza (ANOVA) con la finalidad de indagar la posible existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las variables medidas.

Resultados y discusiones

En la Tabla 2 se observa que, de forma general, el texto narrativo posee la media en puntajes de aciertos mayor (16.38), seguida de los textos expositivos (15.87) y discontinuos (12.53). Al comparar estadísticamente las medias, se observan diferencias significativas (ver tabla 3). Estos datos no coinciden con los presentados por Dávalos *et al.* (2018), los cuales señalan que el tipo de texto más fácil de comprender es el discontinuo, seguido por el narrativo y el expositivo. En este punto es importante resaltar dos puntos: primero, que los textos narrativos suelen ser los más fáciles de leer, y por lo tanto, de comprender, debido a su carácter lineal y contenido sencillo o cotidiano; sumado a esto, desde los niveles de educación básicos se habilita a los estudiantes en la comprensión de este tipo de texto, no es raro por lo tanto, que los estudiantes universitarios presenten buenos puntajes. Segundo, resulta preocupante que los alumnos universitarios obtengan bajos puntajes en los textos expositivos y discontinuos, pues este tipo de textos son los más empleados en el nivel de educación superior. Con esto, no es difícil suponer que el bajo rendimiento académico o los bajos niveles de comprensión lectora son generados por el tipo de texto que se les brinda; por ello, es importante considerar que las universidades deben valorar cursos o talleres para los alumnos de nuevo ingreso y habilitarlos en la lectura y comprensión de todo tipo de texto.

En cuanto al nivel de representación (ver tabla 2), se observa que los mejores puntajes se ubican en el nivel de representación de modelo mental (23.07) seguido del nivel de representación de base de texto (21.71). Siendo estas diferencias de medias estadísticamente significativas (tabla 3). Con estos datos, es importante señalar que los alumnos son capaces de generar una serie de inferencias y construir una representación mental más enriquecida (Pérez, 2005; León *et al.*, 2009). Por lo tanto y sumando los análisis anteriores, se puede sugerir que los alumnos poseen una buena capacidad inferencial y que pueden ser habilitados en una mejor comprensión de textos expositivos y discontinuos, no sólo en los narrativos.

En cuanto al tipo de comprensión, como ya se señaló previamente, las cantidades de los ítems no son similares, por ello no se lleva a cabo la comparación de medias entre éstos (ver tabla 1).

Tabla 2. Media de aciertos globales en relación a las variables analizadas: tipo de texto, nivel de representación.

Variable	Media de aciertos
Texto narrativo	16.38
Texto expositivo	15.87
Texto discontinuo	12.53
Nivel de representación Modelo Mental	23.07
Nivel de representación Base de Texto	21.71

Tabla 3. Grados de libertad, media cuadrática, F y nivel de significancia según el tipo de texto y niveles de representación.

Variables	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Textos narrativos	1	183.759	11.021	.001*
Textos expositivos	1	320.158	20.910	.000*
Textos discontinuos	1	78.732	6.239	.013*
Nivel de Representación de Modelo Mental	1	547.597	19.264	.000*
Nivel de Representación de Base de Texto	1	286.323	12.202	.001*

Nota: Se señalan con un asterisco (*) las puntuaciones estadísticamente significativas ($p < 0.05$).

De forma general se puede señalar que los datos propuestos por PISA, aunque son resultados de niveles de educación básica, son un buen predictor de la competencia lectora que poseen los universitarios de nuevo ingreso. Pues, es importante recordar en este punto que el instrumento empleado (ECOMPLEC.Sec, propuesto por León, 2004), es propuesto para jóvenes de educación básica, exclusivamente para nivel secundaria, y resulta preocupante ver que los universitarios no obtengan puntajes más altos.

En la Tabla 4 y Gráfica 1, se muestra el análisis de datos según las variables analizadas: tipo de texto, nivel de representación y tipo de conocimiento, según la edad de los participantes. En este caso, los resultados muestran que los estudiantes de 19 años obtienen los mejores puntajes en: textos expositivos, narrativos y discontinuos; nivel de representación de modelo mental y base de texto, com-

comprensión científica, conceptual y empática; mientras que los alumnos de 23 años presentan los mejores puntajes en tipo de comprensión episódica; y los alumnos de 18 años, en el tipo de comprensión de orientación a metas. Se encuentran diferencias estadísticamente significativas en los textos expositivos, discontinuos, ambos niveles de representación mental, y los tipos de comprensión episódica, empática y orientada a metas (ver tabla 5).

Los resultados muestran que los alumnos de 19 años son los más habilitados en casi todas las variables analizadas de la comprensión lectora. Quizás en este caso, el plan de estudio y los documentos proporcionados para la adquisición de nuevos conocimientos son apropiados y acorde con sus habilidades cognitivas. Un punto a resaltar en estos alumnos es que el texto expositivo obtiene los mejores puntajes, seguido de los narrativos; por esta razón y debido a la buena comprensión de estos textos los tipos de conocimientos se ven favorecidos; es decir, son capaces de entender sentimientos y emociones, conocimiento social y cultural (propios de los textos narrativos); poseen habilidades en la comprensión del lenguaje y sus significados, así como conceptos de disciplinas específicas (exigencias propias de los textos expositivos) (León, 2009).

Por otro lado, el hecho que los alumnos de 23 años sólo presenten buenas habilidades en el tipo de conocimiento episódica resulta importante a considerar, primero porque según el desarrollo cognitivo de todo estudiante, la lógica sería que a mayor edad-experiencia el lector fuera más experto, y por lo tanto, el grado de comprensión sería mucho mayor en cualquier tipo de texto o tipo de comprensión, lo cual no fue así; y segundo, parece ser que el alumno se va especializando o habilitando en los procesos cognitivos que necesita para comprender mejor los textos que se le brindan, pues los alumnos de 23 años están en semestres más avanzados y las exigencias de los textos son más concretas; aquí, los alumnos poseen una mayor habilidad en comprender sucesos, información espacial que se da en el texto, en expresiones gráficas como fotos o dibujos (León, 2009), información relevante para el análisis y comprensión de textos a través de los elementos visuales de un documento.

Es importante resaltar los conocimientos previos, tal y como señala Castillo (2007), pues parece ser que los alumnos de 19 años

están más habilitados en textos de conocimientos básicos, aun no se incorporan a su especialidad y el tipo de texto que se brinda es de conocimientos de psicología general, posiblemente similares a los del nivel bachillerato. A los alumnos de 23 años, por su parte, se les proporcionan textos especializados, de nuevas temáticas que aborden las necesidades concretas que puedan apoyar la ejecución de su servicio social o la atención psicológica que se brinda a la sociedad en general (en los Centros de Intervención y Servicios Psicológicos, CISP), forzándolos a desechar conocimientos previos, adquirir nuevos conocimientos e incluso nuevas estrategias de lectura para comprender mejor las temáticas de su interés.

Tabla 4. Media de aciertos en relación a las variables analizadas: tipo de texto, nivel de representación, tipos de conocimiento y edad de los participantes.

Variables	Edad					
	18	19	20	21	22	23
Texto narrativo	17.22	17.88	16.23	15.13	16.63	16.06
Texto expositivo	17.16	17.59	16.37	14.13	15.29	15.85
Texto discontinuo	12.51	13.47	10.03	10.85	12.71	13.38
Nivel de representación Modelo Mental	24.32	25.53	23.30	20.88	22.97	22.94
Nivel de representación Base de Texto	22.57	23.41	22.33	19.23	21.66	22.35
Comprensión científica	4.86	4.88	4.70	4.00	4.21	4.44
Comprensión conceptual	27.62	29.53	27.27	24.48	27.00	26.68
Comprensión episódica	5.51	5.71	5.27	4.48	5.21	5.74
Comprensión empática	1.43	1.59	1.37	1.03	1.39	1.18
Comprensión orientada a metas	7.46	7.24	7.03	6.13	6.82	7.26

Gráfica 1. Media de aciertos en relación a las variables analizadas: tipo de texto, nivel de representación, tipos de conocimiento según la edad de los participantes.

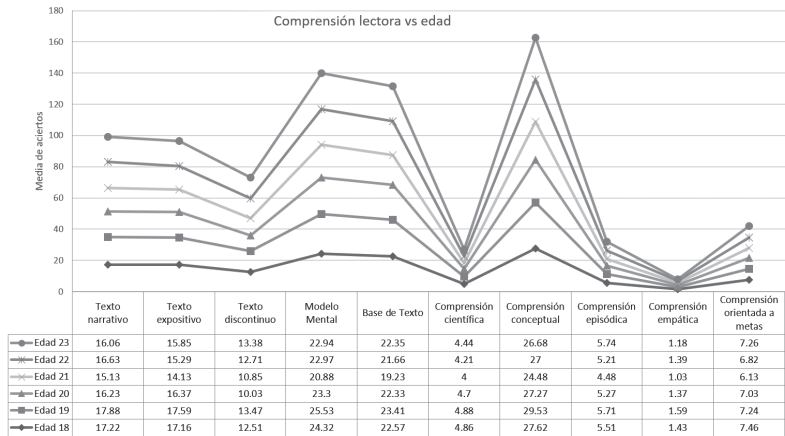


Tabla 5. Grados de libertad, media cuadrática, F y nivel de significancia según la variable medida y la edad de los participantes.

Variables	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Textos narrativos	5	26.760	1.548	.177
Textos expositivos	5	50.797	3.178	.009*
Textos discontinuos	5	32.296	2.594	.027*
Nivel de Representación de Modelo Mental	5	71.253	2.373	.041*
Nivel de Representación de Base de Texto	5	69.853	2.956	.014*
Comprensión científica	5	4.333	1.849	.105
Comprensión conceptual	5	75.282	2.128	.064
Comprensión episódica	5	7.636	3.410	.006*
Comprensión empática	5	1.216	2.650	.024*
Comprensión orientada a metas	5	8.493	2.346	.043*

Nota: Se señalan con un asterisco (*) las puntuaciones estadísticamente significativas (p<0.05)

En cuanto al análisis por sexo, se observa en la Tabla 6, que los hombres, obtienen mejores puntajes en los textos expositivos y la comprensión científica; en el caso de las mujeres, se observa una mejor ejecución en los textos narrativos, discontinuos, am-

bos niveles de representación mental, conocimiento conceptual, episódico, empático y orientado a metas. En este caso, es importante señalar que ambos sexos presentan el mismo patrón de respuestas y únicamente se encuentran diferencias estadísticamente significativas en los textos narrativos y la comprensión empática, ambas variables a favor del sexo femenino. Estos resultados son congruentes, pues el conocimiento empático se presenta más en los textos narrativos.

Por otra parte, es interesante observar las diferencias entre las habilidades que presenta el sexo femenino y el masculino, pues parece ser que las mujeres son más hábiles en los textos lineales o continuos (según los clasifica PISA) en los que el orden cronológico es esencial. Por su parte, los varones poseen más habilidad en aquellos textos que explican la realidad mediante relaciones de causa-efecto. Parece ser que los varones poseen más herramientas para las demandas del contexto universitarios, pues los textos expositivos son de los más empleados.

Tabla 6. Media de aciertos en relación a las variables analizadas: tipo de texto, nivel de representación, tipos de conocimiento y sexo.

Variable	H	M
Texto narrativo	15.65	17.10
Texto expositivo	16.13	15.61
Texto discontinuo	12.49	12.56
Nivel de representación Modelo Mental	22.75	23.37
Nivel de representación Base de Texto	21.53	21.89
Comprensión científica	4.59	4.34
Comprensión conceptual	26.61	27.00
Comprensión episódica	5.00	5.52
Comprensión empática	1.29	1.31
Comprensión orientada a metas	6.78	7.09

Tabla 7. Grados de libertad, media cuadrática, F y nivel de significancia según la variable analizada y el sexo.

Dimensión	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Textos narrativos	1	103.229	6.041	.015*
Textos expositivos	1	13.657	.809	.370
Textos discontinuos	1	.181	.014	.906
Nivel de Representación de Modelo Mental	1	18.904	.607	.437
Nivel de Representación de Base de Texto	1	6.460	.259	.611
Comprensión científica	1	2.922	1.222	.270
Comprensión conceptual	1	7.519	.206	.651
Comprensión episódica	1	13.002	5.596	.019*
Comprensión empática	1	.029	.061	.805
Comprensión orientada a metas	1	4.325	1.156	.284

Nota: Se señalan con un asterisco (*) las puntuaciones estadísticamente significativas ($p < 0.05$)

En cuanto al semestre (ver tabla 8 y gráfica 2), se observa que los mejores puntajes se encuentran divididos entre el 1° y 9° semestre, quedando de la siguiente forma: en el 1° semestre se obtienen los mejores puntajes en textos expositivos, nivel de representación de modelo mental, comprensión científica y empática.

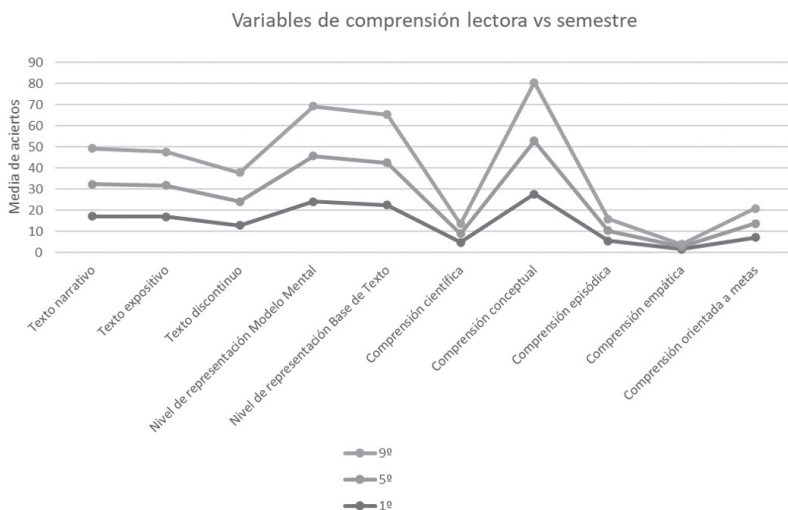
Tabla 8. Media de aciertos en relación a las variables analizadas: tipo de texto, nivel de representación, tipos de conocimiento y el semestre (1°, 5° y 9°).

Variable	1°	5°	9°
Texto narrativo	16.99	15.26	17.03
Texto expositivo	16.81	14.99	15.83
Texto discontinuo	12.69	11.41	13.67
Nivel de representación Modelo Mental	24.06	21.57	23.71
Nivel de representación Base de Texto	22.43	20.09	22.83
Comprensión científica	4.75	4.13	4.53
Comprensión conceptual	27.68	25.17	27.76
Comprensión episódica	5.51	4.69	5.66
Comprensión empática	1.44	1.16	1.31
Comprensión orientada a metas	7.10	6.51	7.28

En 9º semestre, se obtienen puntajes altos en textos narrativos y discontinuos, nivel de representación de base de texto, conocimiento conceptual, episódico y orientado a metas. Únicamente en el tipo de comprensión de orientación a metas no se encuentran diferencias significativas (ver tabla 9). Es importante señalar que estas diferencias están en relación directa con el 5º semestre, en el cual se observan los puntajes más bajos; es decir, no hay diferencias estadísticamente significativas entre el 1º y 9º semestre.

En este sentido dos cosas son importantes a señalar. Primero, todos los semestres presentan un patrón similar; y segundo, se considera en la práctica que el proceso enseñanza-aprendizaje tiende a ser progresivo, pero en este caso los puntajes nos muestran que no es así (coincide con los datos obtenidos por la variable: edad). Esto puede deberse a que en 5º semestre los alumnos inician su especialidad: clínica, social, educativa o laboral, y posiblemente este re-inicio en su formación y el cambio de textos básicos a especializados en su área, influye en la comprensión de la lectura.

Figura 2. Media de aciertos en relación a las variables analizadas: tipo de texto, nivel de representación, tipos de conocimiento, según el semestre (1º, 5º y 9º).



Como punto importante a señalar, las variables presentan el mismo patrón de comportamiento según el semestre, parece que los procesos implicados en la comprensión lectora de textos, son

similares. Esto también se puede ver en la Gráfica 1, en la cual, se hacen análisis por edad.

Tabla 9

Grados de libertad, media cuadrática, F y nivel de significancia según la variable analizada y el semestre.

Dimensión	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Textos narrativos	2	69.007	4.060	.019*
Textos expositivos	2	57.387	3.488	.033*
Textos discontinuos	2	82.298	6.724	.002*
Nivel de Representación de Modelo Mental	2	123.606	4.103	.018*
Nivel de Representación de Base de Texto	2	146.015	6.199	.002*
Comprensión científica	2	6.863	2.924	.056*
Comprensión conceptual	2	145.593	4.128	.018*
Comprensión episódica	2	18.278	8.258	.000*
Comprensión empática	2	1.395	2.976	.053*
Comprensión orientada a metas	2	10.516	2.861	.060

Nota: Se señalan con un asterisco (*) las puntuaciones estadísticamente significativas ($p < 0.05$)

Conclusiones

Con los datos anteriores se puede apoyar la propuesta de León (2009), señalando que la comprensión del texto y del discurso es asimétrica. Todo alumno está habilitado para la lectura y la comprensión de la misma, pero sus conocimientos previos o habilidades los llevan a tener un mejor rendimiento en unos tipos de texto que en otros, o en unos tipos de conocimiento y no en otros.

Se asume que la lectura es un proceso complejo, en el cual interactúan las características del lector y el texto (Cooper, 1990); considerándose un proceso complejo y constructivo de significados, dejando al lector la responsabilidad del aprendizaje, pues él otorga un sentido particular al texto según sus conocimientos y experiencias (Gutiérrez y Montes, 2004). Según lo expuesto por PISA, este proceso constructivo debe ser fortalecido desde el nivel de educación básica.

Llevar a cabo evaluaciones a nivel superior es de suma importancia, tal y como señala Flotts *et al.* (2016), considerando la propuesta de nuevas variables. Al respecto, se sugiere que ECOMPLEC. Sec es una buena alternativa. En esta misma línea, las evaluaciones deberían hacerse desde que el alumno ingresa a la licenciatura, fortaleciendo así las debilidades que presentan, familiarizarlos con términos, concepciones, metodologías, etc., para, como dice Alemán y Carvajal (2017), los alumnos adquieran competencias clave para que su inserción sea exitosa, disminuyendo la deserción escolar o el bajo rendimiento.

Siguiendo la idea anterior, las universidades deben comprometerse a llevar a cabo evaluaciones directas y actuales en los universitarios, esto con el fin de proponer y mejorar las estrategias de enseñanza-aprendizaje (Carlino, 2002), por ejemplo, la habilitación en la elaboración de resúmenes, como señala Sánchez (2017), mejorando los conocimientos básicos y desarrollando el nivel cognitivo con el que ingresan los estudiantes del bachillerato (Dávalos, Vital y Aguilar, 2011; Marttunen y Laurien, 2001), convirtiéndose en estudiantes activos y participativos en el aprendizaje en la que se forman y que asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje, al leer y escribir como especialistas y apropiarse del conocimiento producido (Guzmán y García, 2015).

Referencias

- Alemán, L. y Carvajal, M. (2017). “Niveles de comprensión lectora de los estudiantes de trabajo social y comunicación e información y las tareas de lectura en el contexto aula”. *Memorias del Congreso Nacional de Investigación Educativa*, San Luis Potosí, México.
- Backoff, E., Velazco, A. y Peón, Z. (2013). “Evaluación de la competencia de expresión escrita en estudiantes universitarios”. *Revista Enseñanza Superior* XLII (3), 167, 9-39.
- Beck, H. (1997). “El mejoramiento de la práctica mediante la comprensión lectora. En L. Resnick y L. Kooffler (comp.) *Curriculum y Cognición*. Buenos Aires. Aique.
- Carlino, P. (2002). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. México: FCE.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Argentina: FCE.
- Carlino, P. (2013). “Alfabetización académica diez años después”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 355-381.
- Castelló, M. (2014). “Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones”. *Enunciación*, 19(2), 346-365.
- Castillo, A. (2007). “¿Cómo y por qué leerles cuentos a los niños? Beneficios de la lectura compartida». Conferencia presentada en el VIII coloquio Desarrollo y Educación. UPN, México.
- Cooper, D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Dávalos, M.T., Vital, A.T. y Aguilar, A. (2011). “Evaluación y propuesta para la mejora de la comprensión lectora en educación básica”. *Aplicaciones a la psicología educativa de las universidades de CUMEX*.

- Dávalos, T., Farfán, M. C. y Navarrete, E. (2018). “Comprensión lectora en estudiantes universitarios de Psicología”. En *60th Annual Conference of the western social science association*. San Antonio, USA.
- Durango, Z. (2017). “Niveles de comprensión lectora en los estudiantes de la Corporación Universitaria Rafael Núñez (Cartagena de Indias)”. *Revista Virtual Universidad. Católica del Norte*, 51, 156-174. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/850/1368>
- Flotts, P., Manzi, J., Pilar, M., Carrasco, M., Zambra, C. y Abarzúa, A. (2016). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. Santiago: UNESCO
- Gutiérrez Valencia, A. y Montes de Oca García, R. (2004). “La importancia de la lectura y su problemática en el contexto educativo universitario. El caso de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México”. *Revista Iberoamericana De Educación*, 34(3), 1-12. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/3265>
- Guzmán, S. F. y García, J. L. (2015). “La evaluación de la alfabetización académica”. *Relieve*, 21 (1), 1-25.
- INEE (2013). “PISA en México 2013. INEE: México”. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/PISA2016/pdf/PISA-2012.pdf>
- INEE (2018). “Planea. Resultados nacionales 2018”. Recuperado de https://www.inee.edu.mx/images/stories/2018/planea/PLANEA06_Rueda_de_prensa_27nov2018.pdf
- Johnson, H. P. (1997). *Evaluación de la comprensión. Un enfoque cognitivo*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- León, J.A. (2004). *Adquisición de conocimiento y comprensión. Origen, evolución y método*. España: Biblioteca nueva.
- León, J.A., Escudero, I. y Olmos, R. (2012). *Evaluación de la comprensión lectora ECOMPLEC. Manual*. Madrid: TEA Ediciones.

- León, J.A., Escudero, I., Olmos, R., Sanz, M. M., Dávalos, T. y García, T. (2009). "ECOMPLEC: un modelo de evaluación de la comprensión lectora en diversos tramos de la educación secundaria". *Psicología Educativa*, 15, 123-142.
- Marttunen, M. y Laurien, L. (2001). "Learning of argumentation skills in networked and face to face environments". *Instructional Science*, 29, 127-153.
- Neira Martínez, Angie Carolina, Reyes Reyes, Fernando Teddy, & Riffo Ocares, Bernardo Esteban. (2015). "Experiencia académica y estrategias de comprensión lectora en estudiantes universitarios de primer año". *Literatura y lingüística*, (31), 221-244. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112015000100012>
- OCDE (2016). "PISA en México". Recuperado de <http://www.oecd.org/mexico/>
- Olson, D. (2009). "Education and literacy". *Infancia y aprendizaje*, 32 (2), 141-151.
- Pérez, Z. (2005). "Evaluación de la comprensión lectora: Dificultades y limitaciones". *Revista de Educación*, 2005, 121-138.
- Sánchez, J. S. (2017). "Cómo ir del resumen de textos ajenos a la escritura de uno propio". *Memoria XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México, SLP.
- Solé, I. (2012). "Competencia lectora y aprendizaje". *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 43-61.
- UNESCO (2016). "Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanentes para todos". Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Vidal-Moscoso, Daniela, & Manriquez-López, Leonardo. (2016). "El docente como mediador de la comprensión lectora en

universitarios”. *Revista de la educación superior*, 45(177), 95-118. <https://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2016.01.009>

West, M. y Chew, H. (2015). *La lectura en la era móvil: Un estudio sobre la lectura móvil en los países en desarrollo*. UNESCO: México.

Escenarios sociales diversos en el desarrollo de las niñas, niños y adolescentes. Un reto actual para la Psicología

Rosalía de la Vega Guzmán¹

Ana Luisa Forzán de Lachica²

María del Carmen Manzo Chávez³

Introducción

AL PLANTEAR la pregunta sobre cuáles son las problemáticas actuales a las que se enfrenta la ciencia psicológica las respuestas se multiplican. La psicología ha sido una ciencia en la que diferentes supuestos epistémicos se conjuntan (o se contraponen) para explicar el desarrollo de la conducta humana en diferentes campos de conocimiento.

Algunos de esos campos de estudio son los referentes a la Psicología del Desarrollo y los que se ocupan de explicar al sujeto psicológico dentro de un contexto formativo. Dichas inquietudes alientan a los investigadores a indagar sobre cómo es que los seres humanos se desarrollan en las etapas iniciales de la vida, y lo útil que pueden ser estos hallazgos en las áreas de atención e intervención psicológica y multidisciplinaria.

En este capítulo se reflexionará acerca de tres situaciones que a primera vista parecen discrepantes en el desarrollo infantil, pero que tiene como eje articulador la sociedad en la que se desarrollan las niñas, niños y adolescentes en la actualidad: las niñas, niños y adolescentes “de” y “en” la calle, las niñas y niños institucionalizados y el desarrollo del pensamiento socioeconómico en las etapas infantiles.

1. Correspondencia rosaliadelavega@gmail.com. Profesora investigadora, Facultad de Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

2. Correspondencia ana.luisa.forzan@uaq.mx. Profesora de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro.

3. Correspondencia melym_2000@yahoo.com.mx. Profesora investigadora, Facultad de Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Descripción de la crisis global actual

Los hallazgos más científicos y eruditos sobre el desarrollo humano debieran pasar por las pruebas de la realidad en la que se encuentra la mayoría de la población en el mundo en general y en México en particular. Es un lugar común mencionar que estamos atrapados dentro de una crisis global en la que el ser humano está descolocado (Dufour, 2007).

El sistema financiero como un ente abstracto, sin rostro, despersonalizado, ejerce una dictadura neoliberal. Exige una ganancia insaciable, absurda y desmedida. Ha pervertido la economía, que esencialmente está centrada en lo humano, convirtiéndola en la acumulación de la riqueza en manos de una minoría. Adicionalmente, se presenta con una lógica (si se puede llamar lógica) que no se sujeta a ningún control, promueve la competitividad descarnada, despojadora y anuladora de cualquier tipo y nivel de cooperación.

El resultado de esta crisis es contundente. Según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), más de mil millones de seres humanos viven con menos de un dólar al día y 2800 millones de personas viven con menos de 2 dólares por día, esto representa cerca de la mitad de la población mundial. En México de acuerdo con el informe de Mediación de la Pobreza Municipal 2017 del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) en el 2015 dos terceras partes de los municipios (1,840) tenían más de la mitad de su población en pobreza. En el 2017 resultaron 190 municipios, de los 2473 del país, con un 95% de población que vivía en pobreza. Y 32 municipios registraron porcentajes mayores al 70% de personas en situación de extrema pobreza. Según el Informe de Medición de la Pobreza en México y en las Entidades Federativas del mismo organismo en el 2016, el 43.6 % de la población vivía en pobreza y el 7.6% en pobreza extrema.

Resulta evidente que estamos ante una crisis de la humanidad en la que lo único que se privilegia y tiene cabida es el dinero y todo se sacrifica a su conveniencia. Por tanto, establecer como único valor el dinero como privilegio para una minoría, ha provocado un modelo social deteriorado que ya no es capaz de defender el bien común ni los derechos humanos más fundamentales, ni a los más pequeños de la sociedad.

La crisis global incluye a las niñas, niños y adolescentes que viven en todas partes del mundo y que no cuentan con un ambiente ni las condiciones necesarias para el desarrollo biológico, cognitivo, afectivo, social y espiritual.

La psicología del desarrollo en contexto: niñas, niños y adolescentes en situación de calle

Según el Índice Mundial de Pobreza Multidimensional del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) para el informe de 2018 incluye una mirada de la pobreza no nada más restringida a los ingresos sino también al acceso a la salud, la educación y una vida decente. En este informe se reportan que 1,300 millones de personas que componen a la población mundial viven en pobreza. De éstos, la mitad (662 millones) son niñas y niños que viven en 104 países con ingresos medios o bajos.

En el caso de México, según cifras de la UNICEF y de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo 2017, 3.6 millones de menores trabajadores de entre 5 y 17 años de edad viven en pobreza y en las calles. Considerando que en el país, el trabajo infantil es ilegal, resulta inadmisibles para las niñas y niños dedicarse a trabajar en etapas tan sensibles en el desarrollo humano. Aunado a que deberían ser sujetos de derechos humanos fundamentales que por su condición de pobreza (a veces extrema) y marginación, se ven limitados. La situación en la calle de los infantes incrementa su vulnerabilidad estando expuestos a violencia, abusos de todo tipo, adicciones, delincuencia, entre otros (Hernández_Pilicastro, Nazar-Beutelspacher y Salvatierra-Izaba, 2016), lo que sostiene la importancia de estudiar a los niños, niñas y adolescentes en estas realidades actuales que van cambiando constantemente.

La situación en que viven los niños, niñas, adolescentes y sus padres, se suma a que en el ámbito científico y profesional pareciera estar bajo la misma "lógica". La ciencia ha desarrollado metodologías pertinentes para comprender estos fenómenos que les permite encontrar algunas alternativas de solución pero está sometida a una carrera de méritos que funciona con puntajes para pertenecer al Sistema Nacional de Investigadores, PRODEP y otros organismos evaluadores que con sus políticas pretenden privilegiar y hacer que la investigación

se avoque también a los fines del mercado (Pavón, 2012). Esta idea no pretende generalizar la labor científica de aquellos investigadores que se encuentran dentro de esta vorágine evaluativa, consiguiendo apoyo para sus investigaciones, sin embargo parece que hay tendencias que se observan en el circuito de la comunidad científica.

En el ámbito profesional no sucede algo distinto. Sumergidos en la ilusión del consumismo y la supervivencia en un mundo convertido en una arena de competencia, los profesionales ponen su mejor esfuerzo para subsistir. Este esfuerzo no considera una mirada por los más vulnerables porque tal vez el profesionista se encuentre entre ellos.

Una de esas poblaciones vulnerables son las niñas, niños y adolescentes que viven en situación de calle o en la calle, asunto que desde la Psicología del Desarrollo, plantea interrogantes y problemas pertinentes y urgentes a ser estudiados y atendidos.

Niñas, niños y adolescentes en situación de calle

La definición y caracterización de las condiciones de estas niñas, niños y adolescentes, además de los adultos vinculados o no a ellos, comienza a retratar las miradas que prevalecen. Nieto y Koller (2015) exponen la dificultad de su definición y por lo tanto su caracterización. Contrastan las definiciones de “habitabilidad en la calle” en los países desarrollados y en desarrollo.

Según lo encontrado (ídem, 2015), en los países desarrollados se toman las definiciones con distintas categorías. Por ejemplo, presentan las categorías de Burke que centran su atención en la habitabilidad en la calle (absoluta o relativa). Esta clasificación parece ser retomada por las Naciones Unidas en el Informe Mundial de Asentamientos Humanos de 1987.

Ante ello, Cooper (1995) profundiza esta clasificación y pone énfasis en llevar la discusión más allá considerando más ampliamente la condición de habitabilidad en calle como aspecto económico (“privación de recursos materiales”), social (“cambios o rupturas con relación a la familia”), político (“relación con la inequidad estructural”) y personal (“aspectos psicológicos y vivenciales particulares”). Es decir, cada una tiene un grado de implicación o de posible implicación para comprender el fenómeno y para intervenirlos en las distintas dimensiones.

La primera definición entiende el fenómeno como un asunto de vivienda que tendría algunas soluciones posibles; la segunda, clasifica como un problema más complejo que tendría, en una primera instancia, la necesidad de una implicación en diferentes niveles y con una demanda de multidisciplinariedad en la atención.

En países en vías de desarrollo parece no haber un interés científico ni profesional para abonar al conocimiento de esta realidad por la cantidad de estudios publicados. En América Latina, específicamente en México, no hay indicios de literatura académica suficiente que estudie, debata y aporte al tema. Existen algunos acercamientos locales sobre el trabajo y marginalidad infantil (Delval, Díaz-Barriga, Hinojosa, Daza, 2006; Bar Din, 1991; Calderón, 2003; De la Vega, 1996; Vargas, 1994; entre otros) ante la comunidad científica y profesional multidisciplinaria. Aunado a que no existen registros ni censos que permitan de forma cuantitativa dimensionar el problema.

Aunque parezca que en América Latina y en México no existe o no se quiere mirar el problema, paradójicamente, según Trusell (1999), la denominación de niñas y niños “de” la calle y “en” la calle, aparece para explicar la situación de niñas y niños de América Latina. Los términos surgen en el texto de la UNICEF (1985) titulado *Borrador del plan de operaciones para un programa regional de niños abandonados y de la calle*. Este término de las niñas y niños “de” la calle, hace referencia a aquellos infantes que no cuentan con vínculos familiares ni tampoco dependen de algún adulto responsable, viven y sobreviven en la calle. Las niñas y niños “en” la calle son aquellos que conservan los vínculos con su familia, por su condición de extrema pobreza acompañan a sus padres o trabajan por su cuenta en la calle para colaborar con la subsistencia de la familia.

Por lo anterior es se requiere renovar el contacto y acercamiento a la problemática de forma abstracta, pero sobre todo con los individuos, su condición y situación particular con métodos científicos sociales y profesionales éticos, participativos y con metodologías cualitativas (Robinson, 2008) que permitan conocer a profundidad, además de crear modelos explicativos y vías de cambios significativos no verticales, más bien participativos en solidaridad; que la ciencia y las profesiones vuelvan a su sentido más profundo comprender los fenómenos y apuntar al cambio de aquellos que se requieran

para dignificar la vida y vivir en armonía con el medio ambiente. Sería novedoso para reestructurar, reinventar, reintentar, intervenir y reconstruir la sociedad colocando en el centro a los perdedores, invisibles, excluidos, olvidados, desaparecidos, desechados. Es decir, volver a la experiencia de lo humano y desde ahí investigar, construir modelos explicativos, encontrarnos con los olvidados, dar voz a los sin voz y alzarla en contra de los que tienen demasiada.

Las niñas y niños “en” y “de” la calle son sólo un ejemplo de estas realidades deshumanizantes que provocan los sistemas de pensamiento y organización descritos. No es la única consecuencia ya que las niñas, niños y adolescentes en general también están inmersos en esta crisis global y estas realidades. Adicionalmente, cabe mencionar que no es la única consecuencia, existen muchas más que nos están invitando-retando a mirarlas desde una ciencia y profesión humanizadas, solidarias y radicalmente comprometidas. Por ejemplo, aquellos niños que viven al cuidado del Estado, llamados institucionalizados, quienes parecieran, están “protegidos” de situaciones que socialmente disfuncionales como lo pueden ser sus familias o los peligros de la calle.

La institucionalización como problemática en la infancia

Las niñas y niños institucionalizados, se pueden ubicar como un grupo vulnerable ya que han tenido una situación de vida complicada con sus familias que los llevó a la separación de éstas como una medida de protección, por lo que ahora están bajo custodia y cuidado del Estado, a través de las casas de cuidado o casas hogar.

En el 2013 había aproximadamente 240 000 infantes institucionalizados en la región de Latinoamérica y el Caribe que vivían en 3198 instituciones de acogida. En el caso de México se reportaron 28107 casos (Palummo, 2012). En el 2016, según el INEGI, el Estado con más niñas y niños institucionalizados era Baja California Norte con 3446 niñas y niños, y el que menos tenía era Tabasco con 40 infantes. Por su parte, en Michoacán existían 520 niñas y niños en esta situación, convirtiéndolo en uno de los Estados con mayor índice de institucionalización (INEGI, 2016).

Las causas más frecuentes de la institucionalización son: desprotección, abandono, orfandad, pobreza, desarraigo, maltrato, en-

fermedades y/o situaciones relacionadas con los padres como la reclusión, entre otras (Fernández y Fernández, citados por Manzo y Rodríguez, 2018). Siendo el abandono, la primera causa. Asimismo, en los últimos años los infantes han sido víctimas directas o indirectas del crimen organizado, por lo que se recurre a la institucionalización como medida de protección.

Las niñas y niños institucionalizados viven en casas cuna o casas hogar según sea su edad. En el caso de los adolescentes viven en casa juveniles hasta los 18 años (en casos especiales viven allí hasta los 20 años) y son insertados en la sociedad según la Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2010). El ingreso a la institución según Romero – Garza (citado por Manzo, 2018), se da por:

- a. Iniciativa de los propios padres, ya que no cuentan con los recursos necesarios para brindar el bienestar a sus hijos.
- b. La intervención directa del Estado en casos de violencia infantil, que son denunciados, comúnmente los agresores son los tutores o algún otro miembro de la familia que agrede con consentimiento de los padres o tutores.

A estos motivos se debe agregar:

- c. Abandono por parte de los padres.
- d. Orfandad.

Cabe mencionar que las niñas y niños que ingresan por iniciativa de los padres y por intervención del Estado, no son sujetos a adopción debido a su situación legal y a que tienen una familia; para ser adoptables se requiere de un proceso judicial y de que los padres o la familia directa sedan la custodia legal.

Las instituciones de acogida infantil en México, según Romero-Garza (citado por Manzo y Rodríguez, 2018), son de dos tipos: las que son exclusivas para niñas y niños en situación de vulnerabilidad social y las instituciones que prestan atención a los menores infractores. Respecto a las primeras se encuentran los albergues temporales, las casas cuna, las casas hogar e internados; estas casas pueden operar bajo uno de los modelos de acogida que son:

- a. El modelo tradicional, en donde los infantes comparten espacios comunes, hay varias cuidadoras rotativas que los atienden e incluso dentro de la misma casa hay una escuela.
- b. El modelo familiar, aquí los infantes viven en una casa con una cuidadora a la que dicen “mamá” la cual no sufre de rotación y atiende máximo a 10 infantes por casa, mantienen juntos a hermanos biológicos, asisten a escuelas públicas, y realizan actividades extracurriculares fuera de la casa, ya que en este modelo se trata de construir una familia “social” integrada a la comunidad.

Respecto a las niñas y niños que no son adoptables y tienen familia, pueden ser reintegrados a su hogar, ya sea con sus padres o con su familia extensa. Para ello se requiere de un proceso legal; cuando judicialmente se declara la reintegración del niño al hogar y el niño tiene contacto con su familia de origen, puede mostrar una serie de reacciones psicológicas y establecer relaciones con su familia de tipo distante-pobre, indiferente-apático o rompimiento-alejamiento.

Estos elementos refuerzan los problemas existentes en la dinámica de estas familias y la necesidad de acompañamiento profesional para contribuir al fortalecimiento de vínculos familiares. Es frecuente que el niño pregunte a sus progenitores el motivo por el cual los abandonaron, o les reprochen que no los criaron, que siempre estuvieron solos o que se sienten mejor en la institución que en casa con su familia (Mendieta, 2016).

Por otro lado, el tiempo que las niñas y niños permanecieron en los centros de acogida, influyó para generar dificultades en la adaptación social y al aumento de problemas escolares, así como a la aparición de conductas disruptivas, de carácter agresivo, que dificulta la socialización. Cabe resaltar que esta población puede ingresar con problemas de socialización y de conducta como resultado de la historia previa de maltrato, así como de negligencia familiar y que se acentúan en la institucionalización (Fernández, Hamido y Ortiz, 2009).

Por otro lado, la situación de vida de los infantes en las casas de acogida y su situación social es compleja. Al respecto Palummo (2012), menciona que la institucionalización implica la privación de

la libertad, como una consecuencia de la medida de protección y el funcionamiento de las normas institucionales de las casas de acogida. Asimismo, las niñas y niños institucionalizados son víctimas de un trato discriminatorio y estigmatizante debido a la situación o condición de ser un niño institucionalizado.

La permanencia en la institución les causa perjuicios, afecta a su desarrollo, produce daños permanentes afectando su desempeño cognitivo y su estado físico; los expone al riesgo de ser víctimas de violencia, abuso y explotación. Esta postura es reafirmada por Ibarra (2012) y Di Lorio y Seidman (2012), Pedroza y Gutiérrez (2001), Llobet (2006) y Rodríguez (2016), quienes en sus estudios mencionan los mismos hallazgos.

Es por esto que Pineda (2014) menciona también que la institucionalización debe usarse como la última opción para la protección de la niñez y la adolescencia, ya que la separación de sus familias provoca efectos negativos en el desarrollo y una amplia gama de trastornos emocionales y del aprendizaje, así como dificultades sociales.

Es así que la vida en la institución no es fácil para un niño o niña, ya que viven alejados de su familia (en caso de tenerla), y comparten con otros niños y niñas una casa comunitaria, en donde no hay privacidad ni atención personalizada, y no se permite establecer vínculos afectivos con los adultos, ya que por reglamento el acercamiento afectivo niño-cuidadores está en contra de las normas; por otro lado, la constante rotación de personal rompe con el lazo afectivo que se pudo haber creado.

Ante tal situación, los infantes se vinculan entre sí y forman una red de apoyo, cuidado y afecto. Si son sujetos de adopción, estarán en espera de una pareja adoptante que quizás nunca llegue, y si no lo son, pasarán su infancia y adolescencia en la institución hasta que llegue el momento de salir y enfrentarse a la sociedad, la mayoría de las veces solos y con pocos recursos para enfrentarse a una vida independiente y funcional dentro de la sociedad, lo que dificulta su adaptación y un futuro estable.

Ante tal situación, Jacobo, Rodríguez y Manzo (2017), mencionan que el niño institucionalizado, es un niño desprovisto de su familia y de bajos recursos (en todos los sentidos), están a merced

de lo que la institución y sus políticas dispongan como lo mejor para su desarrollo, por lo que la institucionalización a pesar de tener como objetivo la protección del menor, es en sí misma, una problemática de la infancia que la psicología debe atender por el impacto que causa en el niño, no sólo durante su niñez, sino en su vida misma.

El desarrollo del pensamiento económico como herramienta para la vida

En líneas anteriores se ha detallado algunos asuntos actuales que a juicio de quienes escriben, deben ser atendidos por los estudiosos de la ciencia psicológica dedicada a indagar el desarrollo infantil, ya que de los resultados de éstos se podrá comprender mejor las formas en que se organizan proyectos de intervención dirigidos a esta etapa del desarrollo que da esperanza a una formación diferente de los individuos desde los inicios de sus vidas, ya sea que se encuentren en situación desprotegida, como las niñas y niños “de” calle y “en” la calle, las niñas y niños “protegidos” por el Estado, o los que se encuentran en circunstancias de desarrollo “común” como son las niñas y niños resguardados por sus familias.

Ante ello los estudiosos de la psicología, específicamente la educativa, le apuestan a los procesos formativos, como actos primordiales para la construcción de la realidad en la que los individuos se desenvuelven, y por ende, para su desarrollo psicológico, ya que da pie a la construcción de conocimiento tanto cotidiano como científico a través de dichos actos formativos (Pozo, 2011; 2014; Tirado, Martínez, Covarrubias, López, Quesada, Olmos, Díaz-Barriga, 2010), ya sean formales o no.

Para autores como Pozo (2011; 2014) y Monereo y Pozo (2007), la educación facilita el desarrollo de competencias básicas que serán útiles “para adquirir una formación cultural sólida a lo largo de toda la vida, para integrarse en un entorno laboral cada vez más dinámico y cambiante, para convivir en una sociedad democrática y para garantizar unas relaciones afectivas saludables” (p. 8).

Ante este gran reto, se recordará el inicio de este escrito referente a la sociedad capitalista y globalizante en la que las niñas y niños se encuentran actualmente, y a la cual se integrarán antes (los

infantes “de” y “en” la calle) o después (los infantes institucionalizados o los resguardados por sus padres), ya sea de manera directa y activa trabajando para subsistir (los infantes “de” y “en” la calle), o de manera indirecta, pero activa (los resguardados por sus padres), o indirecta y poco activa (los infantes institucionalizados) por su poca independencia en la vida social y económica.

Pero, ¿qué más puede compartir la psicología encargada de estudiar los procesos formativos con otras áreas de la ciencia psicológica, como la psicología del desarrollo, para impulsar el desarrollo de estudios básicos o aplicados para la formación de ciudadanos capaces de transformar la sociedad?

Una respuesta puede ser el conocimiento que ofrecen los estudios sobre la construcción del conocimiento socioeconómico. Pero, ¿para qué sirve el pensamiento socioeconómico? ¿Cómo se forma? ¿Y por qué contemplar este tipo de pensamiento en la formación de individuos?

Quizá habrá que conocer que la psicología no sólo estudia los procesos cognitivos que dan pie a la construcción de contenidos escolares (o científicos), también estudia otros elementos que conforman el pensamiento infantil, útiles para comprender la realidad (física o inmaterial) a la que se enfrentan, es decir, la realidad económica.

Esta realidad regularmente no es explicada a las niñas y niños, y sin embargo, la comprenden con las habilidades cognitivas y la información que les provee el contexto en el que se desarrollan (Diez-Martínez, 2009). Por ejemplo, la mayoría de los padres de familia cuando crían a sus hijos no se detienen a explicarles por qué a veces pueden acceder a sus solicitudes de consumo y a veces no; por qué dicen que no tienen dinero y al mismo tiempo tienen para pagar al policía que los detiene por que se pasó el “rojo” (De la Vega, 2002).

Este tipo de experiencias, muchas veces ambiguas para la lógica infantil, van constituyendo a un sujeto económico incapaz de vivir, comprender y reflexionar sobre la situación social y económica en la que se encuentra, y por si fuera poco, los padres pocas veces se cuestionan si ese hijo o hija tendrá la habilidad y competencia futura para desarrollarse y contribuir a su mundo social y económico,

al ser un consumidor responsable, al poder distinguir un producto con los mejores beneficios, al solventar una época de deudas (como muchas personas experimentan en este mundo capitalista), o comprender (y tal vez rechazar) las razones por las cuales diferentes ocupaciones tienen diferentes salarios basados, no en su esfuerzo físico (Delval, 2014), sino en su capacitación.

El responsable de este tipo de razonamiento sobre la realidad económica, según Diez- Martínez (2009) es el pensamiento económico. Por lo anterior, es que en este apartado se plantea en pocas líneas, la forma en que las investigaciones y las propuestas de intervención sobre la formación del pensamiento socioeconómico son un asunto de interés y actualidad para la ciencia psicológica.

El desarrollo del pensamiento socioeconómico

Los temas concernientes al mundo económico se han abordado por disciplinas diversas como la sociología, la antropología o la economía. Sin embargo, la psicología del desarrollo, la psicología social y recientemente la psicología económica son las que se han interesado por saber cómo y cuándo las niñas y niños llegan a integrarse al mundo económico y cómo van comprendiendo cada vez mejor la sociedad económica compleja en la que viven (Furnham, 1996; Llanos Denegri, Abello y Tirado, 2009), así como la forma en que sociedad y economía se relacionan.

Es así que el pensamiento socioeconómico ha sido definido como el resultado del proceso mental que se origina mediante experiencias sociales que le permiten a los seres humanos, desde edades tempranas, entender cuestiones económicas y el uso de éstas en su sociedad (Diez- Martínez, 2009).

Para tener una idea más clara de las formas y los contenidos que constituyen el pensamiento socioeconómico, los investigadores de este campo científico se han dedicado a indagar aspectos concretos, que se dividen en tópicos para su mejor comprensión, como la comprensión del uso y origen del dinero (Denegri, 1995; Furnham, y Argyle, 1998; Rojas y Urrego, 2016), la comprensión de la organización del trabajo, de las ocupaciones (Delval, 1994; Diez-Martínez y Ochoa, 2002), de las diferencias sociales que ven día a día en sus contextos (Costa y Bessa, 2019), el entendimiento de la forma en que funciona el

consumo (Gunter y Furnham, 1998; Özgen, 2003), el entendimiento de las prácticas de ahorro que pueden exigir sus padres pero ellos no las practican, (Rojas y Urrego, 2016), entre otros.

Las explicaciones sobre cómo el pensamiento socioeconómico se construye, han sido elaboradas principalmente desde dos posturas epistémicas: aquellas que sostienen que el contenido de este tipo de pensamiento va presentándose por niveles generalizados en el desarrollo (Delval, 2007; 2013, Denegri, 1995) y aquellas que defienden que este tipo de conocimiento se construye por dominios de conocimiento, que si bien tienen un carácter evolutivo, no se presenta por niveles (Turiel, Enesco y Linaza, 1997).

Por ello es prioritario conocer cómo es que este tipo de pensamiento se desarrolla en los seres humanos en un mundo social cambiante y así elaborar intervenciones psicoeducativas acordes que lo fomenten de manera más organizada y clara, ya sea en la escuela o en proyectos extraescolares, y sean de utilidad en la incorporación a la sociedad de las niñas, niños y adolescentes en su etapa adulta.

La educación socioeconómica

Como se muestra en el apartado anterior es posible decir que el estudio del pensamiento socioeconómico tiene una lejana historia desde el siglo pasado, empero en este momento el lector se preguntará si la información que existe sobre la formación de pensamiento económico (sólo el conocimiento económico) en esta era de la información, no es suficiente para que las niñas, niños y también adolescentes organicen la sociedad económica en sus mentes.

Ciertamente existen en la actualidad diferentes sitios (tanto virtuales como físicos) en donde se puede encontrar información acerca de contenido que ayudará a las niñas, niños y adolescentes a transitar por el mundo de la economía en México, como por ejemplo, el que ofrecen instituciones gubernamentales, como la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP), la Comisión Nacional para la Protección y Defensa de los Usuarios de Servicios Financieros (CONDUSEF), la Procuraduría Federal del Consumidor (PROFECO) o las organizaciones privadas como las instituciones financieras (el Banco de México, Banorte, City Banamex, BBVA Bancomer,

entre otros). Sin embargo, el contenido que se encuentra en los sitios electrónicos de las instituciones mencionadas, están relacionados a la educación financiera y no de una educación socioeconómica.

La diferencia entre estos dos tipos de educación reside en que la educación financiera busca que los individuos desarrollen conocimientos, habilidades y destrezas sobre las instituciones financieras para que en un futuro, puedan acceder a los productos y servicios que estas instituciones ofrecen, lo cual, es acorde con la política pública denominada “inclusión financiera” que es coordinada por el Consejo Nacional Inclusión Financiera (CONAIF, 2017); pero la educación socioeconómica, deberá poner sus esfuerzos en que los seres humanos desde edades tempranas comprendan y reflexionen la forma en que la economía está estrechamente relacionada con la sociedad y la forma en que ella o él, como sujeto social, puede cambiar o incidir en la transformación y mejora de la misma. Ejemplos de los contenidos de la educación socioeconómica son:

1. Reflexionar sobre el papel del ser humano en el cambio climático, lo cual está estrechamente vinculado a sus prácticas de consumo (Diez-Martínez, 2009; 2016).
2. Comprender la forma en que estructura una ocupación (Diez-Martínez y Ochoa, 2002).
3. Reflexionar sobre las aspiraciones ocupacionales de las niñas y niños (Diez-Martínez y Ochoa, 2013), entre otros.

Estas ideas no tratan de menospreciar la información sobre el mundo financiero, ya que éste también es útil para reflexionar sobre la conformación social. Así lo muestra el estudio hecho por De la Vega, Baltazar y Campos (2017), que pretendía describir la forma en que la alfabetización socioeconómica influye en la reestructuración del pensamiento económico de jóvenes de una comunidad rural de Michoacán. Algunos de los temas tratados en este curso, aplicado a estudiantes de secundaria, eran exclusivamente sobre las instituciones financieras, sin embargo éstos ayudaban a la reflexión sobre la realidad social. Así lo mostró un joven participante al comentar durante el mismo curso que él pensaba que esos lugares (los bancos) eran sólo para “ricos”.

Lo anterior sirve como una muestra de la forma en que la psicología puede aportar resultados de investigación que forjen caminos epistémicos que cuestionen la manera en que esa mente se va desarrollando, ya sea en situaciones adversas, como las niñas, niños y adolescentes “de y en” la calle, como los infantes que se encuentran restringidos culturalmente como las niñas, niños y adolescentes institucionalizados, o como las niñas, niños y adolescentes “comunes” que viven con sus familias.

A manera de reflexión

El análisis aquí propuesto de fenómenos aparentemente aislados, si bien pueden ser considerados no tan novedosos para la psicología, pero sí calificados con la categoría de actuales por las implicaciones sociales que desvelan, tanto en las acciones aplicativas de intervención que pueden tener, como en las reflexiones sobre cómo los investigadores se posicionan epistémica y metodológicamente ante éstos.

Por ello, tal vez el reto es regresar a mirar la realidad de forma directa para comprenderla (escudriñarla, investigarla, etc.) y actuar sobre ella para intentar realizar breves y pequeños cambios para persistentemente lograr nuevas realidades más dignas, tendría mejores efectos. Tal acción podría resultar al invitar a la comunidad científica a que la ciencia se vuelva a humanizar y solidarizar con la comprensión del mundo social que está ávido de alternativas al pensamiento único, es decir, plantear un nuevas formas para humanizar la ciencia, las profesiones, los oficios, la vida misma como marco para construir un mundo más digno en el que quepamos todos.

Referencias

- Amar Amar, J. J., Abello Llanos, R., Denegri Coria, M., Llanos Martínez, M., & Jiménez Gómez, G. (2011). “La construcción de representaciones sociales acerca de la pobreza y desigualdad social en los niños de la región Caribe colombiana”. *Investigación & Desarrollo*, 9(2). Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/investigacion/article/view/3051/2110>
- Bin Din, A. (1991). *Los niños de Santa Úrsula. Un estudio psicosocial de la infancia*. México: UNAM.
- Calderón, J. (2003). *Infancia sin amparo*. México: La Jornada/Grijalbo.
- CONAIF (2017). “Reporte Nacional de Inclusión Financiera”. Recuperado de <https://www.cnbv.gob.mx/Inclusi%C3%B3n/Documents/Reportes%20de%20IF/Reporte%20de%20Inclusion%20Financiera%208.pdf>
- Cooper, B. (1995). “Shadow people: the reality of homelessness in the 90,s”. Sidney: Sidney City Mission. Recuperado de http://usyd.academia.edu/BrianCooper/Papers/369068/Shadow_People
- Costa, J. S., & Bessa, S. (2019). “O que pensam crianças do ensino fundamental sobre pobreza e desigualdade social/What do elementary school children think about poverty and social inequality”. *Brazilian Journal of Development*, 5(5), 3482-3500. Recuperado de <http://www.brjd.com.br/index.php/BRJD/article/view/1509/1393>
- De La Vega, G. (1996). “De la marginalidad social a la desprotección infantil”, en Manrique (coord.) *La niñez en crisis*, México: Instituto de Investigaciones Económicas-UNAM/Cambio XXI, pp. 183-222.
- De la Vega, R. (2002). *Estratificación social en niños de 5 y 6 años* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Querétaro. México.

- De la Vega, R., Baltazar, C. y Campos, B. E., (2017) “Alfabetización socioeconómica sobre ahorro y consumo en adolescentes de una comunidad rural de Morelia, Michoacán”. Trabajo presentado en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2947.pdf>
- Delval, J., Díaz Barriga Arceo, F., Hinojosa, M. L., & Daza, D. (2006). “Experiencia y comprensión: concepciones sobre el trabajo en menores que trabajan en la calle en la Ciudad de México”. *Revista mexicana de investigación educativa*, 11(31), 1337-1362. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662006000401337&script=sci_arttext
- Delval, J. (2007). “Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad”. *Revista de Investigación en Psicología*, 10(1), 09-48. Recuperado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/3906/3130>
- Delval, J. (2013). *El descubrimiento del mundo económico en niños y adolescentes*. Madrid: Morata.
- Denegri, M. (1995). *El desarrollo de las ideas acerca del origen y circulación del dinero: un estudio evolutivo en niños y adolescentes*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid. España.
- Diez-Martínez, E. (2009). “La alfabetización socioeconómica y financiera y la educación para el consumo sostenible en México: algunas reflexiones desde la psicología y la educación. CPU-e”. *Revista de Investigación Educativa*, (8), 79-93. Recuperado de <http://www.uv.mx/cpue/num8/opinion/alfabetizacion.html>
- Diez-Martínez, E. (2016). “Alfabetización socioeconómica y financiera en adolescentes mexicanos del siglo XXI”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 130-143. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/861>
- Diez-Martínez, E., & Ochoa, A. (2002). “Mexican Children’s and Adolescents’ Development of Occupational Hierarchy Re-

- lated to Consumption and Saving". *Citizenship, Social and Economics Education*, 5(3), 148-163. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2304/csee.2002.5.3.148>
- Diez-Martínez, E., y Ochoa, A. (2013). "Análisis de la primera y segunda aspiración ocupacional en la adolescencia: Reflexiones sobre la importancia del papel de la escuela y la orientación educativa". *Interacções*, 9(26), 261-288. Recuperado de <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/download/3368/2694/0>
- Di Lorio, J., Seidman, S. (2012). "¿Por qué encerrados? Saberes y prácticas de niños y niñas institucionalizados". *Revista Teoría y Crítica de la psicología*. (2), 86-102. Recuperado de <http://www.teocripsi.com/documents/21ORO.pdf>
- Dufour, D. R. (2007) *El arte de reducir cabezas. Sobre la servidumbre del hombre liberado en la era del capitalismo total*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, J. M, Hamido, A., Ortiz, M. M. (2009). "Influencia del acogimiento residencial en los menores en desamparo". *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 18, 715-728. id: 293121945006
- Furnham, A., & Argyle, M. (1998). *The psychology of money*. New York: Routledge.
- Gunter, B. & Furnham, A. (1998). *Children as consumer*. New York: Routledge.
- Hernández-Pilicastro, L. M., Nazar-Beutelspacher, A., y Salvatierra-Izaba, B. (2016). "Riesgo y vulnerabilidad social en el trabajo infantil femenino en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas". *Papeles de población*, 22(89), 73-98. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-74252016000300073&script=sci_arttext
- Ibarra, P.M. (2012). "Infancia y exclusión social, un análisis de la convivencia en niños institucionalizados en Guadalajara, Jalisco". *Revista IXAYÁ*. México. Recuperado de <http://www.>

ixaya.cucsh.udg.mx/sites/default/files/Infancia%20y%ex-
clusi%C#%B3n_0.pdf

Instituto Nacional de Estadística, Geográfica e Informativa. INEGI. (2016). *Censo de Alojamientos de Asistencia Social 2015*. Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/encontras/caas/2015/>

Jacobo, M., Rodríguez, C.B., Manzo, M.C. (2017). “¿Infancia vulnerable o vulnerada? Diagnóstico, psicología y psicoanálisis”. En García, G.A., Cruz, O. *Problemáticas contemporáneas. Retos y perspectivas de la violencia y convivencia escolar*. (143-150). México: Ediciones Montebello.

Ley para la Protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes. (2010). México: Cámara de diputados del H. Congreso de la Unión. Recuperado de <http://www.ipn.mx/defensoria/Documents/Normatividad/Normatividad-Nacional/Ley-para-laProteccion-de-los-Derechos-de-Ninas-Ninos-yAdolescentes.pdf>

Llanos, M., Denegri, M., Amar, J., Abello, R., y Tirado, D. (2009). *Aprendiendo a comprender el mundo económico*. Barranquilla: Ediciones Uninorte.

Llobet, V. (2006). “Las políticas sociales para la infancia vulnerable. Algunas reflexiones desde la psicología”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*. 4(1), 149-176. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2006000100007&ing=en&tlng=es

Manzo, M.C. (2018). “El vínculo afectivo en niños de instituciones de acogida infantil. Conferencia magistral. XV Encuentro Participación de la Mujer en la Ciencia. México: CIO-CONACYT.” Recuperado de http://congresos.cio.mx/15_enc_mujer/archivos/programa/Resumen_Carmen_Manzo.pdf

Manzo, M.C., Rodríguez, C.B. (2018). “Institución, infancia y subjetividad”. *Revista de Psicología del desarrollo*. (En proceso de publicación). México: UAA.

- Mendieta, M. Y. (2016). *La dinámica familiar en los procesos de re-inserción de niños, niñas y adolescentes. Aldeas infantiles SOS* (Tesis de maestría) Universidad de Cuenca: Cuenca, Ecuador. Recuperado de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/25989> Cuenca, 2010-2015
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (2007). "Competencias para (con) vivir con el siglo XXI". *Cuadernos de Pedagogía*, 370(12), 12-18. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Carles_Monereo/publication/39221484_Competencias_para_convivir_con_el_siglo_XXI/links/0c9605255a817a3d38000000.pdf
- J Nieto, C., & H Koller, S. (2015). *Definiciones de habitante de calle y de niño, niña y adolescente en situación de calle: Diferencias y yuxtaposiciones*. *Acta de investigación psicológica*, 5(3), 2162-2181. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-48322015000302162&script=sci_arttext
- Özgen, Ö. (2003). "An analysis of child consumers in Turkey". *International Journal of Consumer Studies*, 27(5), 366-380. doi.org/10.1046/j.1470-6431.2003.00306.
- Palummo, J. (2012). *La situación de niños, niñas y adolescentes en las instituciones de protección y cuidado en América Latina y el Caribe*. México: UNICEF. Recuperado de https://www.unicef.org/lac/UNICEF_Estudio_sobre_NNA_en_instituciones.pdf
- Pavón, C. (2012). "Nuestra psicología y su indignante complicidad con el sistema: doce motivos de indignación". *Teoría y Crítica de la Psicología*, (2), 202-209. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5895465>
- Pedroza, S.T., Gutiérrez, R. (2001). *Los niños y las niñas como grupo vulnerable: una perspectiva constitucional*. México: UNAM. Recuperado de <https://biblio.juridicas.unam.mx/bjv>
- Pineda, M. (2014). *Factores que influyen en la institucionalización de niños, niñas y adolescentes en situaciones de abandono, en edades de 13 a 17 años, ubicados en hogares de cuidado y protección de la Asociación Buckner Guatemala, Municipio de Mixco*. Guatemala: Universidad de Guatemala, campus central.

- Pozo, J. I. (2011). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. (2ª ed.). Madrid: Alianza.
- Pozo, J. I. (2014). *Psicología del Aprendizaje Humano: Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Madrid: Morata.
- Robinson, C. (2008). “‘Felt homelessness’: the contribution of qualitative approaches to homelessness research”. En P.J. Maginn, S. Thompson, y M. Tonts (Eds), *Studies in Qualitative Methodology*: Vol. 10. Qualitative Housing Analysis: An International Perspective (pp. 91-111). London: Esmerald Group Publishing Limited.
- Rodríguez, G. (2016). “Situación de los niños, niñas y adolescentes privados de cuidados parentales en México”. *Revista Entretextos*. México 8(22), 1-14. Recuperado de <http://entretextos.leon.uia.mx/num/22/PDF/ENT22-8.pdf>
- Rojas, L. G. y Urrego, J. E. (2016). “Aproximaciones a la comprensión de las representaciones sociales sobre el ahorro y el uso del dinero en niños de 6 a 7 años”. *Revista Finnova: Investigación e Innovación Financiera y Organizacional*, 2(4), 13-22. Recuperado de <http://revistas.sena.edu.co/index.php/finn/article/view/1383>
- Tirado, F., Martínez, A., Covarrubias, P., López, M., Quesada, R., Olmos, y Díaz-Barriga, F. (2010). *Psicología Educativa. Para afrontar los desafíos del siglo XXI*. México: Mc Graw-Hill.
- Turiel, E., Enesco, I. y Linaza, J. (1997). *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza.
- Trussell, R.P. (1999). *The children's streets: An ethnographic study of Street children in Ciudad Juarez, Mexico*. International Social Work, 42, 189-199.
- UNICEF. (1985). “Borrador del plan de operaciones para un programa regional de niños abandonados y de la calle (Worksheet for the regional operating plan for abandoned and street children)”. Bogotá, Colombia: United Nations Children's Fund.

Herramientas para re-pensar la lectura: instituciones, sujeto e identidad

David Jasso Velázquez¹

Enrique Navarrete Sánchez²

Ma. del Carmen Farfán García²

Introducción

ES FRECUENTE la pregunta; ¿para qué sirve la lectura? Las respuestas más obvias podrían ser: leer no sirve para nada, cuando se lee se goza, leer es un acto libre, para ganar bien y ser aceptado socialmente, no es necesario leer libros, regalar libros es regalar obligaciones. Algunas de estas respuestas nos invitan e incitan a leer, otras desvinculan por completo la lectura de lo cotidiano. Es por ello que habría que pensar qué idea de lectura les está ofreciendo el Sistema Educativo Mexicano a los estudiantes. A los alumnos (de cualquier nivel educativo) se les promete que acercarse a los libros los hará grandes e importantes en un futuro; parece que el sujeto no encuentra una recompensa. El único motivo por el cual los sujetos pueden interesarse en un libro es la dimensión mágica de su contenido; todo lo demás comienza por ser un discurso del deber y un acto aborrecido.

Las siguientes preguntas como puntos de reflexión se van respondiendo a lo largo del documento: ¿por qué los gobiernos y sus políticas públicas enfatizan la formación de personas lectoras? ¿Y por qué la mayoría de las ocasiones y las voces oficiales fracasan en su pertinaz intento de hacer cruzadas a favor de la lectura? ¿Qué papel juegan las instituciones en la conformación de sujetos lectores?

El presente capítulo pretende brindar al lector herramientas para re-pensar la lectura desde los constructos teóricos: sujeto, identidad e institución. Por lo tanto, la elucidación manifiesta está centrada en una reflexión teórica sobre la conformación del acto lector.

1. Universidad Autónoma de Zacatecas.

2. Universidad Autónoma del Estado de Zacatecas.

De esta manera, es preciso concebir las prácticas de lectura y razonarlas desde las personas, desde la estirpe social, cultural y política de la que se es sujeto. Explicarse y entender a la lectura como una práctica permite situarse y convertirse en agentes críticos y propositivos. Si los docentes de los diferentes niveles educativos no están convencidos de ese proceso de reflexión, es posible que se sigan gestando prácticas de lectura instrumentales, de la escuela y para la escuela únicamente. Cabe destacar que lo instrumental, en este contexto, se entiende como la puesta en marcha de lectura mecánica o por obligación, y no cómo una práctica encarnada en la subjetividad. No se intenta satanizar la lectura instrumental, pues en algún momento se ha leído sólo por obligación y por satisfacer necesidades laborales o escolares, simple y llanamente se justifica la idea de que el individuo consolida un *habitus* lector de acuerdo a las experiencias lectoras.

Herramientas para re-pensar la lectura: sujetos e instituciones

Sin herramientas teóricas resulta imposible pensar con rigor analítico, por eso resulta crucial a la hora de hacer una relectura crítica y creativa de todo lo que implica la constitución del lector al utilizar las nociones de sujeto e institución. En este sentido se alude al juego de subjetivación como una estrategia de reconceptualización del sujeto más allá de una subjetividad ensimismada, pero también, más allá, de una individualidad solipsista. Los términos, sujeto, subjetividad e institución, cobran relevancia, forman parte de la teoría que intenta explicar la situación concreta de las prácticas de lectura en el contexto escolar y extraescolar. Cabe destacar que han sido conceptos difíciles de analizar y más aún de definirlos. Cada uno de los conceptos anteriores, cobra diferentes significados según sea la situación, el contexto o el interés de quien los usa para explicarse tal o cual fenómeno social.

En el mismo sentido, el enfoque de estudio de “prácticas de lectura”, guían la aplicación e interpretación de los conceptos de sujeto, subjetividad e institución. Este apartado inicia explicando e interpretando el concepto de institución para entender cómo se desarrollan las prácticas de lectura precisamente en las instituciones, y de manera

particular a partir del bucle que se constituye entre institución (poder instituido) y subjetividad social (poder instituyente).

Las instituciones son parte de la vida cotidiana. Como sujetos sociales las concretamos día a día, estamos sujetos a ellas; asimismo nuestra subjetividad hace que se distingan e interpreten y se vivan de manera diversa. La mayoría de las investigaciones educativas, toman como punto de partida, para lograr sus propósitos, el análisis de diversas instituciones, y consideran como punto nodal al que las hace posibles a partir de sus vínculos, interrelaciones, hábitos, manías, costumbres, lo que hace o deja de hacer: el sujeto. La subjetividad configura una cartografía de intenciones y búsquedas humanas.

Por su parte, autores como Lapassade (1977) y René Laurou (1970) presentan un análisis sobre las instituciones, a partir de ello se puede entender la complejidad, que va más allá de una infraestructura o edificio y de las relaciones que se generan dentro de éstas. Las instituciones son grupos sociales oficiales, empresas, escuelas, sindicatos y los sistemas de reglas que determinan la vida de estos grupos. Las instituciones son un conjunto de actos o ideas completamente instituidos que los hombres encuentran delante de ellos y que se les impone en mayor o menor medida.

Por lo cual, las instituciones son consideradas como organizaciones, estructuras, relaciones sociales, etc., la lectura está inmersa en las instituciones y a la vez es una institución, pues se gesta a partir de la relación del sujeto con la práctica. Existe dificultad para definir a las instituciones pues las hay materializadas (concretas) y no físicas (abstractas), las primeras pueden definirse como visibles, como un sistema; las no físicas son las simbólicas como el lenguaje, matrimonio, divorcio, es decir, las simbólicas son las que no están materializadas pero que determinan y consolidan el rol social. Las instituciones son sistemas de reglas, conjunto de actos o ideas completamente instituidas, la esencia de éstas se centra en las relaciones interpersonales que se van configurando. La definición y análisis del concepto de institución se justifica al reconocer que la práctica de la lectura es una actividad que se genera dentro de una institución, llámese familia, escuela o grupos de amigos, son las instituciones las que legitiman la lectura (Merlo, 2007).

Laurou (1970) afirma que todas las instituciones tienen elementos en común, o bien universales, sin embargo, estos elementos comunes pueden ser diferentes cuando los mismos grupos que conforman la sociedad cambian la función social; es aquí cuando surgen las particularidades. Se define a los universales como unidades que guardan estrecha semejanza. Esta es una primera característica. Los universales no se encarnan directamente en los individuos, pasan por la mediación de formas sociales singulares, de formas de organización más o menos adaptadas a una o varias funciones. Bajo esta perspectiva, se tiene un *a priori* histórico de las universales, es decir, para Laurou las universales no varían, siguen siendo las mismas sea cual sea el contexto. Esta postura, pudiera situarse en tela de juicio, pues todo lo que se desarrolle en el plano social está sujeto a cambios. Caso contrario, por ejemplo, lo que pasa con la ley de gravedad, es entendida en América y en China, esa ley sí es universal. En la sociedad las leyes, que Laurou considera universales, tienden a cambiar de acuerdo al contexto político-social en que se sitúen. En ese sentido todas las sociedades tienen leyes y normas, sin embargo, en todas son diferentes. La práctica de lectura, pudiera ser considerada como una universal, puesto que en todas las instituciones se consolidan en mayor o menor medida, desde esta perspectiva se interpreta que en todas las culturas se establecen prácticas de lectura, sin embargo, en todas se da de forma diferente este fenómeno, influenciado por el ambiente cultural-social. Asimismo, no se puede afirmar que hay un sólo tipo de lector universal; si la lectura es como una forma de interpretación mediada por la subjetividad del sujeto, se tendrán muchos tipos de lectores. En ese sentido, las instituciones son apenas formas vacías cuya universalidad es insignificante porque cada sociedad las llenas de maneras distintas.

En este sentido, Laurou (1970) hace manifiesto su idea sobre los universales y afirma que conocer y entender éstos es pertinente para entender las dinámicas sociales institucionales; afirma que algunas de los universales que guardan todas las instituciones son: las normas y valores, formas sociales y simbólicas; actos, acciones o relaciones sociales en diferentes contextos y roles, buscan siempre educar al sujeto, están normadas, establecen jerarquización, interiorizan modelos de conducta, integran a sus usuarios dentro del

sistema total, una de las primeras funciones es producir ganancia (la ganancia está justificada por la necesidad de satisfacer deseos, la demanda y las preferencias de los consumidores). Sin embargo, si se adopta una actitud crítica, frente a estos argumentos, se concluye que los universales no son estáticos, son maleables, cambiantes según el tipo de sociedad. En ese sentido, si se considera a las prácticas de lectura como universales propias de las instituciones educativas, se evidenciaría una postura acrítica, ya que como lo afirma Paolo Virno (2004), no existen universales absolutas. Aunque la lectura se lleve a cabo en todas las instituciones educativas, no siempre se lee igual, el enfoque de las prácticas de lectura puede cambiar de acuerdo a la subjetividad e ideología del sujeto social lector. En todo caso, nunca ha existido la lectura como una entidad universal e inmutable, sino que más bien tiene que leerse como una práctica socio-histórica y política situada en un contexto definido.

Es así que, en todas las instituciones, existen formas de acercar o alejar a los sujetos a la lectura, sin embargo, en todas ellas se constituye el proceso de manera diferente. Aunque las formas de legitimar prácticas de lectura sean distintas, los resultados casi siempre son los mismos; se generan prácticas de lectura rígidas y limitadas, se propicia una idea meramente academicista de la lectura (Merlo, 2007). Las leyes y normas, por ejemplo, existen en todas las instituciones, sin embargo, una familia o institución educativa de Hong Kong tiene normas diferentes a las de una familia o institución educativa mexicana, y estas varían de acuerdo al contexto social, político, cultural y hasta al económico, pese a esto el fin no es disímil, se trata de normar al sujeto, de llevarlo por cierto sendero.

En función de lo anterior, y retomando la visión de Lourau (1970) se concluye que todas las instituciones buscan a partir de un “deber ser” ser interiorizadas en el individuo, o persona como sujeto y actores. Sin embargo, al nacer se tienen instituciones interiorizadas que bien se les podría llamar de herencia, un ejemplo de ello es el lenguaje, el incesto y las relaciones parentales. Estas instituciones permiten a su vez la integración a otras más complejas en la jerarquía existente, y el que no logra consolidar las instituciones de herencia puede considerarse un desadaptado social, pues no estará normado, no seguirá las reglas establecidas y romperá con las re-

laciones instituidas y aceptadas por la estructura social. La lectura no se puede considerar una institución de herencia, porque si en la familia existen más de dos o tres miembros “iletrados”, no se consideran inadaptados. Y es que la lectura está totalmente imbricada en la organización y las condiciones sociales. La iniciativa de la lectura, las representaciones del libro y de la lectura actúan en el marco de las redes de socialización.

Por su parte, Lapassade (1977) hace un análisis de las instituciones pedagógicas y las clasifica en internas y externas. Las primeras se refieren a la dimensión estructural y regulada de los intercambios (hora de entrada, salida), al conjunto de las técnicas institucionales que se pueden utilizar en la clase: el trabajo en equipos, el consejo, etc. Se ha denominado instituciones pedagógicas externas a las estructuras pedagógicas exteriores al aula, al grupo social de la clase que forman parte, a la academia, los programas, los reglamentos. En las instituciones pedagógicas ya sean internas o externas – como las clasifica Lapassade– existe algo específico relacionado con la lectura, se tiene que pensar cómo y de qué manera forjan sujetos lectores. Un sujeto lector no es precisamente el que lee mucho, sino un sujeto lector puede ser aquel que lee poco, pero es capaz de re-significar con lo leído su vida, su experiencia y su imaginación. Es decir, el sistema o las instituciones –vistas desde lo que explican los teóricos– forman un tipo de sujeto lector que puede leer mucho o poco; pero también pueden formar un sujeto que como decíamos puede cargar de 6 a 8 libros al día, pero no por ello es lector; la diferencia reside en que puede tener los libros, pero los lee desde una perspectiva instrumental, por mera obligación escolar.

Por lo anterior, se considera que el conocimiento del sistema institucional externo supone, por tanto, el de la organización burocrática de la educación. Lapassade (1977) llamó burocracia pedagógica a una estructura social en la que: las decisiones fundamentales se toman dentro de un sistema jerárquico, en el nivel central la burocracia ejerce un poder, se producen reglas que definen estatutos, funciones, obligaciones, sanciones. La diferencia entre burocracia y actividad docente radica en que el docente forma y transforma objetos, en este caso a los niños y, la actividad burocrática no transforma nada; controla la transformación. Las instituciones externas y las

internas, como las nombra Lapassade (1977), son un punto importante de análisis para estudiar cómo es que se considera la lectura y lo que se hace para fomentar o bien institucionalizar prácticas de lectura en los alumnos. En este sentido, se considera como instituciones externas, a los documentos oficiales y a las políticas públicas que rigen las formas y los modos relativos al desarrollo de prácticas de lectura; por ejemplo, los Planes y Programas de Estudio de Educación Básica (SEP, 2009), documentos oficiales de PISA (*PISA 2006 Competencias científicas para el mundo del mañana: Competencias científicas para el mundo del mañana*, 2008) y OCDE (2011), programas educativos responsables de fomentar la lectura, como es el caso del “Programa Nacional de Lectura” (SEP, 2001), anteriormente conocido como “Rincones de Lectura”, o incluso políticas públicas como la denominada “Hacia un país de Lectores” (2004). Existe una desconexión palpable entre las instituciones externas (currículum y políticas educativas) y las instituciones internas (prácticas docentes). El currículum y las políticas educativas que tratan de regular la formación de los alumnos, no regulan la formación de los docentes. Y esta situación es un problema, pues los docentes sin conocer los fundamentos epistemológicos de las propuestas de lectura que brinda la burocracia, las aplica a partir de lo que él logra interpretar y de su criterio, por ello es que el Programa Nacional de Lectura -aplicado en las escuelas de educación básica- no ha logrado cumplir a cabalidad con sus objetivos. Para formar alumnos como sujetos lectores, primero se tendría que formar a docentes lectores.

Es por ello, que para organizar las instituciones pedagógicas ya sean internas o externas, es preciso hacer un análisis institucional que vaya mucho más allá de la mera aspiración de producir una nueva relación con el saber, una conciencia del no-saber que determina nuestra acción, habría que recrear el espacio institucional como una cartografía que al mismo tiempo es producto y (re)productora de juegos creativos o reactivos de subjetivación.

De esta manera, el análisis de las instituciones como estudio de las mismas desde las tramas de significados que se generan en los sujetos para llevar a cabo la determinada “práctica social”, es necesario para entender en su complejidad el fenómeno de la práctica de la lectura. Al respecto de las instituciones, Ida Butel-

man (1994), afirma que el concepto de institución no es uniforme o unívoco, sino que es polisémico y por tanto, tiene múltiples acepciones que dependen de los contenidos que le van agregando sociedades de todas las culturas. Pese a sus diferentes acepciones, Ida Butelman, sigue adoptando algunas universales para definir el término de institución:

- a. Sistema de normas o regulaciones generales.
- b. Estructura u organización social.
- c. Lugar de producción y de relaciones de producción.

Es por ello que se define por lo tanto a la educación, como institución en un cuerpo de indicaciones, regulaciones y normas generales, surgidas a través de la historia de la sociedad a partir de la repetición espontánea de acciones. Butelman (1994) asevera que las instituciones educativas, siempre están en búsqueda de su completamiento, debido a que están en un estado permanente de no completamiento y esto es lo que produce la permanencia universal de la educación como institución. Esta idea de Butelman, vista desde una óptica crítica, es un tanto trivial, ya que todas las instituciones son incompletas y están en constante búsqueda de completamiento. Asimismo, las instituciones siempre están manifestando contradicciones. Un ejemplo de ello son las instituciones educativas, donde se debe lograr que el “niño se apropie de contenidos” que más adelante servirán para resolver retos que posiblemente se le puedan plantear en su cotidianidad, sin embargo, cuando no se logra que el niño se norme y aprenda contenidos, se propone la intervención de psicoterapeutas, psicopedagogos, etc., para que resuelvan el problema que la escuela no pudo.

En el caso de la lectura, se hace evidente que el Estado crea programas que debieran promover prácticas de lectura en el sujeto, y es quizá tarea exclusiva de la institución educativa fomentar este tipo de prácticas. Lo anterior deja ver que la escuela constantemente hurta los objetivos y las responsabilidades de las instituciones educativas. Para evadir dicha responsabilidad la institución educativa comúnmente tiende a encausar al niño que contradice la norma y que pone en evidencia la ineficacia de la organización y con ello a

los docentes mismos. Es decir, la escuela es incapaz de fomentar el tipo de lectura que el propio sistema le impone, no hay un cumplimiento en toda su extensión, por ello se recurre a programas y políticas que impulsan campañas de fomento a la lectura.

También se define a las instituciones como una estructura social, como organización concreta. Los individuos son diferentes en cada institución, pero también lo serán las modalidades de sus relaciones.

En el mismo sentido, una acepción más de institución es la de considerarla como un lugar de producción y de relaciones de producción. En este caso la producción debe estar mediada por el capital cultural. El análisis institucional tiene una historia multidisciplinaria que arraiga tanto en teorías como en filosofía. Algunos de sus objetivos son:

- a. La búsqueda sobre las causas que mantienen unidos a los individuos que constituyen grupos.
- b. Elaborar proyectos psicológicos y sociológicos en el área de la educación con el fin de mejorar la capacidad de aprender.
- c. Cuestionar las normas burocráticas rígidamente instituidas y la transformación de estructuras existentes a través de cambios metodológicos e ideológicos.

En sí “el análisis institucional se manifiesta como una práctica basada en una teoría y una ideología, que permite ir a la búsqueda de la profundidad estructural institucional en una organización en situación de conflicto o crisis.” (Butelman, 1994). De esta manera se tiene que la función del analista institucional busca un cambio en la práctica de la institución a la que pertenece, lo cual lo debe llevar a renunciar voluntariamente a su propio saber, para de este modo poder atravesar y captar el objeto institucional.

Por otra parte, el análisis institucional visto sólo desde el plano educativo, es un punto importante para la investigación de las “prácticas de lectura”, sin embargo, proporciona una idea limitada, porque la lectura no se reduce al ámbito escolar. En la investigación hay explicación y búsqueda de causas; de ahí que se desprenden propuestas donde se sugieren alternativas de impulso a prácticas de lectura en niños y docentes; para ello resulta trascendente de-

batirse sobre las normas burocráticas instituidas que manejan los programas de fomento a la lectura. Y profundizar en la estructura de las “prácticas de lectura” que se dan en la institución escolar y en la institución familia.

Es así que, hay que reconocer que el surgimiento de las instituciones implica una serie de necesidades primarias o secundarias. En las primeras se refiere a las necesidades básicas por ejemplo de alimentación, vestido, salud y vivienda; las segundas hacen referencia a lo simbólico: educación, religión, etc. En estas instituciones los sujetos juegan o desempeñan inevitablemente papeles, funciones, acciones o bien roles caracterizados por la forma en que el individuo está constituido a partir de su idiosincrasia.

Por consiguiente, las instituciones están en la búsqueda constante de generar una conciencia colectiva a partir de la interiorización de normas, reglas, leyes o premisas propias de ellas. Tienen que crear una homogenización ideológica (hacer que todos piensen igual), que se arraigue a sus estructuras mentales la forma de organización de la institución y así regular la forma de socialización. Donde los sujetos sean capaces de hacer lo mismo. Las instituciones educativas y familiares, imponen un modo de leer, una ideología de lectura, es decir, asignan modos e intereses por los que el sujeto debe leer. Lo cual se ha restringido a la lectura para aprender determinado contenido escolar, a leer para el estudio antes de un examen, etc.

De modo que, es inherente a las instituciones reproducir formas de control o represión por parte de las autoridades; dicho control es bajado a otros sujetos por los subordinados inmediatos a la máxima autoridad, sin embargo, cada institución lo hace con características particulares. En algunas, la forma de control o dominación se hace de una manera bastante rígida y autoritaria; en otras se efectúa de una forma más ligera y sutil y en otras, quizá la representación dogmática sea imperceptible para los sujetos subordinados de las autoridades.

Ciertamente, conceptualizar el término institución resulta confuso y ambiguo, como categoría analítica toma múltiples acepciones. Definirla como “sinónimo de regularidad social aludiendo a normas y leyes que representan valores sociales y pautan el comportamiento de los individuos y de los grupos, fijando sus límites” (Fernán-

dez, 1995, p. 13), parece que es prudente, ya que se esboza en una oración lo que se ha vendido argumentando. En ese sentido, la influencia y el impacto que las instituciones pueden ejercer hacia los grupos y sujetos, no será homogénea, es decir, podrá variar según el tipo de institución, según el individuo y el contexto externo a la institución. La institución, bajo esta visión, será una organización en la que sus tareas se verán reguladas por un conjunto de sistemas; así mismo los grupos que conforman la institución, crearán una versión singular de los modelos y las normas generales. La lectura, vista desde la institución, es una práctica que interioriza contenidos y formas rituales de comprender el imaginario social y la simbolización que tiene el acto de leer en un momento dado en una comunidad específica.

Entonces si se quiere hacer una reflexión sobre las presiones y las condiciones que ejerce la institución o las instituciones en la configuración de prácticas de lectura, se tendrán que considerar las siguientes preguntas: ¿cuál es la regularidad social que del acto lector se propicia en la institución (familia o escuela)? ¿Cuáles son los límites de la lectura impuestos en las instituciones? Aunque no se sustentan respuestas concretas a estas interrogantes, ello no es óbice para que el lector las piense y las responda para sí mismo.

Ahora bien, un estudio realizado por CONACULTA (2006) sobre la lectura en México indica que las principales razones por las que las personas leen son las siguientes: una cuarta parte de la población (24.6%) lee por estar informada; siguiendo los motivos escolares con 20.5%. El gusto natural por la lectura es referido por 9.2%; por diversión, 6.8%; respuestas que se refieren a una dimensión de mejora individual (crecimiento personal 8.0%, mejora profesional 7.3%, para ser culto 3.1%) alcanzan en conjunto 18.4%.

En consecuencia, se confirma entonces que los niños y jóvenes, están leyendo en su mayoría por acceder a un tipo de información. En segundo lugar, se lee por motivos meramente escolares, ambas razones están relacionadas, pues se lee para conocer y luego este conocimiento es utilizado en el ámbito escolar.

Por lo cual, el problema reside en que la mayoría de los niños y jóvenes, están leyendo únicamente por motivos escolares, lo cual restringe la lectura, la cual desde la escuela, se convierte en una

lectura instrumental, esta idea de lectura significa que se lee por obligación y por cumplir con tareas escolares, las cuales en su gran mayoría no trascienden al ámbito social por estar descontextualizadas de la realidad inmediata del alumno, en ese sentido, los alumnos llevan prácticas de lectura “acartonadas”. De este modo la lectura se convierte en un medio y no en el fin, la lectura sirve así a los sujetos sólo en el aquí y ahora.

Sin duda, la lectura es pues un hábito improntado en la institución escolar, al concebirla desde los hábitos se restringe minimizándola:

El literato Walter Foss cuenta una anécdota curiosa: un día una joven ternera, con paso incierto, se aleja de la granja hasta llegar a la colina cercana. El granjero, que le ha seguido con la vista, va por ella al cabo de un rato y siguiendo el mismo camino... Cien años más tarde, los lugareños aún recorren esa ruta por el sendero que trazara aquella antigua y despistada ternera. ¡Tal llega a ser el peso de los hábitos y la inercia de las tradiciones! (Rodríguez, 1989).

Verdad es que, todo mundo tiene hábitos: comer ciertas cosas en determinados días, fumar, visitar o no visitar a los amigos, acudir a tales espectáculos, etc. Los sujetos y las instituciones viven de hábitos. El concepto mismo de institución implica estabilidad, porque cuando más se institucionaliza un grupo humano los comportamientos se tornan más previsibles y controlables. La lectura como hábito es repetición, inercia, lo conocido, lo fácil, implica seguridad; la lectura desde la práctica es el cambio, lo nuevo, el riesgo quizá, el esfuerzo. Entonces la lectura como hábito no trascenderá a la práctica, por ello, la lectura como hábito desde la escuela es una lectura que no se propaga al contexto social del sujeto.

Otro aspecto es que, se ha visto también a la lectura en la escuela como un medio de producción, y quien produce como lector es una persona con una amplia comprensión lectora, sin embargo, esta producción se refiere a la producción económica, en ese sentido, dar el máximo en el menor tiempo, o mejor dicho leer el máximo en el menor tiempo, se convierte en la bandera escolar. La lectura debiera ser vista como una producción y reproducción de la cultura y no limitarla a lo escolar, desde lo cultural se pueden rescatar otro tipo de producciones.

Por consiguiente, es difícil hacerse lector si no hay alguien que promueva la lectura. Felipe Garrido³ y quizá muchos docentes ya lo han comprobado. Se dice que quien lee por obligación tanto dentro como fuera de la escuela no es un lector, quien lee fuera de la escuela y también dentro de ella, y además lo hace por gusto, es una persona a la que le gusta leer, es un lector.

Ahora bien, Cornelius Castoriadis (Castoriadis & Pedrol, 2006) explica que las instituciones se validan de dos maneras: superficialmente con la cohesión y las sanciones -idea que refiere al carácter instituido- y menos superficialmente con la adhesión, apoyo, consenso, la legitimidad y la creencia-idea que refiere al carácter instituyente-, sin embargo, dota a la propia institución de la posibilidad de darle sentido a lo instituyente. Para este autor la institución se conforma por las normas, valores, lenguaje, instrumentos, procedimientos y métodos para tratar con las cosas y además tiene que ver con el yo individual, en el tipo y la forma, tanto particular como general que se da en cada sociedad; es notable como Castoriadis da especial importancia al contexto donde se gesta la institución, ya que para él la sociedad siempre será de carácter histórico-político, de tal forma se puede establecer que también las prácticas, en este caso de lectura, así lo serán.

Cabe añadir que, la institución desde la perspectiva de este pensador, coincide en gran medida con lo que maneja Paolo Virno (2004), ambos aseveran que la institución tendrá siempre un carácter dinámico, ya que si la base de la sociedad son las instituciones y la sociedad misma presenta un dinamismo acorde con la época en la cual se encuentra, ésta tendrá la característica de contar con una estructura cambiante, para así tener la capacidad de adaptación al contexto coherente con la cultura del tiempo histórico-político-cultural al cual pertenece. En ese sentido, la lectura se convierte en una práctica encarnada en ciertos gestos, espacios y hábitos. No hay pues modalidades concretas de lectura. Todos, los que establecen una relación con el texto, quienes pueden leerlo no lo hacen de la misma manera. Y en cada época la perspectiva de lectura cambia,

3. (Guadalajara, 1942) Es editor, cuentista, traductor y maestro (UNAM). Desde hace treinta años ha trabajado en la formación de lectores. Ha dirigido el programa de Rincones de Lectura, de la SEP. Es autor de *Cómo leer mejor en voz alta* (Fundación mexicana para el fomento de la lectura).

grande es la diferencia entre los doctos y los más torpes lectores. Contrastes, finalmente, entre unas normas y unas convenciones de lectura que, en cada comunidad de lectores, definen unos usos legítimos del libro, unos modos de leer, unos instrumentos y unos procedimientos de interpretación. Y en contraposición con las esperanzas y los intereses tan heterogéneos que los diversos grupos de lectores ponen en la práctica de leer. Según Chartier (1998), de esas determinaciones, que gobiernan las prácticas dependen las maneras en que pueden ser leídos los textos, y leídos de modo diferente por lectores que no comparten las mismas técnicas intelectuales, los mismos hábitos culturales, estilos de vida, los mismos valores, y que por consecuencia no mantienen una relación semejante con lo escrito, de ahí que no otorgan ni el mismo significado ni el mismo valor a un gesto aparentemente idéntico: leer un texto.

Por otra parte, el concepto de institución que aporta Castoriadis (2006), deja ver que el sujeto es coproductor de éstas y trasciende la visión fragmentaria de Lidia Fernández (1995). La perspectiva sobre institución de Lidia Fernández, es esencialista, fija y determinista, y es incapaz de dar cuenta que la institución es creadora, como lo maneja Virno y Castoriadis. Es así que la lectura se plantea desde el imaginario social colectivo de Castoriadis como la maneja Chartier (1998), cuando expone que no hay modalidades concretas de lectura y por la tanto, la lectura es una práctica que no es ahistórica, sino que tiene una historia que la ha venido delimitando.

Al definir a la institución como una regularidad social y sostén de la vida social, es también de suma importancia identificar en la dinámica de las instituciones el mundo de lo simbólico, pues es en lo simbólico donde se construyen los significados al mundo material (característica inseparable al concepto de institución). De esta manera se hace posible el análisis del porqué de ciertas conductas de los individuos bajo ciertas condiciones impregnadas de lo simbólico.

Cuando una institución (grupo, sociedad) provoquen experiencias de temor y dolor al individuo, tales como rechazo, destierro, castigos; o bien, experiencias de acercamiento o temor a la lectura, el individuo evocará experiencias o significados primarios. Por ello, las instituciones no dejan de ser entendidas como significados que

buscan dirigir el comportamiento de los individuos hacia la aceptación de ciertos modelos de autoridad, de ciertos modelos concretos de lectura.

Dentro de las instituciones existen núcleos organizados de comportamiento. En las instituciones el individuo debe hacer a un lado el deseo, pues éste lo desubica, lo proyecta; debe actuar bajo la moral que se le está imponiendo para poder llegar a un equilibrio. Las instituciones pues, funcionan como un espacio de concreción de lo que está instituido, aceptado, establecido. La práctica de lectura así es establecida como un mero requerimiento académico para aprobar un determinado curso, esto es instituido tanto en la institución familia como en la institución escolar. Aunque las instituciones sean espacios de sumisión y aceptación de reglas y normas, los factores desviantes enriquecen la parte instituyente ya que proponen aspectos diferentes a lo instituido. Por lo tanto el desvío siempre es positivo porque expresa problemáticas comunes. De ahí que una comunidad lectora siempre haya procesos y prácticas de anomalía y transgresión.

Según Lidia Fernández(1995), los desviantes también son conocidos como disruptores, que crean malestares y conflictos en la institución y además vienen cargados de elementos positivos y crean cierta prosperidad. Aunque se impongan e instituyan ciertos moldes de prácticas de lectura a los sujetos por las diferentes instituciones por las que atraviesa, siempre habrá un instituyente que rompa con estas prácticas de lectura impuestas, en tal sentido los significados sobre lectura adoptados en la familia o sociedad, cobrarán peso en otros espacios, y se podrán manifestar en una conducta instituyente.

En este sentido, la misma autora también menciona dos conceptos muy interesantes con lo que se puede entender de una mejor manera la organización de la institución educativa: “valencia y resonancia” (Fernández, 1995). Ambos conceptos tienen relación con el rol que juega un sujeto dentro de un grupo, la valencia se refiere al impacto que tiene dentro de un institución, en éste caso la educativa, un sujeto en relación con los otros integrantes, corresponde también a las causas que hacen popular a cierto tipo de personas (forma de vestir, hablar, etc.). La resonancia tiene que ver con la influencia que se ejerce hacia ciertas personas de la institución a la que se pertenece, por

tanto, resonar significa impregnar a nuestros compañeros de grupo de nuestras pautas culturales y prácticas de lectura.

Es por lo anterior que dentro de los establecimientos, vistos como instituciones, se generan vínculos de adhesión o de enlace trayendo como consecuencia que se genere una conciencia colectiva. Sin embargo, esta idea de conciencia colectiva no es sinónimo de ideología, ya que las instituciones no determinan del todo las ideologías, lo determina el contexto, lo social, etc. En este tenor, la ideología es una recreación social donde las instituciones participan. Dentro de las instituciones, los sujetos se encuentran en relaciones de producción y significación, por ello se encontrará igualmente en relaciones de poder.

Es por ello que, los sujetos siempre están en búsqueda de poder, es una actitud de la misma naturaleza humana, ese poder por lo general se busca a través de las instituciones. Sin embargo, a esa búsqueda de poder, según Fernández (1995), se le atribuyen consecuencias negativas, pues provocan malestares, conflictos y crisis que pueden llevar a un retroceso; por ejemplo, en la institución familia se genera el divorcio casi siempre propiciado por una crisis, esta situación se desencadena debido a que una de las partes quiere tomar el control de la relación, busca el dominio, el poder.

Asimismo, la lectura y la escritura son formas de dominación —aunque también son fuente de creación, resistencia y empoderamiento—. A lo largo del libro *Historia de la lectura en México* (1999) se menciona que desde tiempos inmemorables, la lectura ha representado formas de poder y control social. En la evangelización de la Nueva España, la espada y la cruz fueron los símbolos de la conquista en los momentos en los que nacía la Nueva España, junto a la espada llegó la pluma de los escribanos, de los funcionarios reales y de los juristas y muy cerca de la cruz estaba el libro, o los libros de la revelación. Se instituía la lectura como forma de poder y dominación, y únicamente para unos cuantos, para los hijos de caciques y niños recogidos en los conventos que posteriormente se convertían en fiscales y maestros, consolidaban su prestigio al ser considerados como superiores al resto de la población. El indio era sometido por las personas doctas, gracias a la práctica de la lectura, se ejercía así poder y control.

Por otra parte, Michel Foucault (2005) va más allá al analizar el poder. Sostiene que el poder se gesta en las relaciones, por ello, las relaciones son relaciones de poder. Al tomar una serie de oposiciones que se han desarrollado en los últimos años: la oposición del poder del hombre sobre la mujer, la de los padres sobre los niños, de la psiquiatría sobre la enfermedad mental, de la medicina sobre la enfermedad. Todas ellas según Foucault, comparten algo en común: son luchas transversales; esto es, no están limitadas a un país; el objetivo de estas luchas son los efectos del poder en sí. Estas formas de poder emergen en la vida cotidiana, categoriza al individuo, lo marca en su propia individualidad, lo une a su propia identidad, se le impone una ley de verdad que él tiene que reconocer y al mismo tiempo otros deben reconocer en él. Las prácticas de lectura que del sujeto se desprenden en sus diversos contextos, son el resultado de las relaciones de poder que se gestan en la institución familia e institución educativa. El sujeto se define, a partir de los argumentos de Foucault, como: sujeto a otro por control y dependencia; y sujeto como constreñido a su propia identidad, a su consciencia y a su propio autoconocimiento. Ambos significados sugieren una forma de poder que sojuzga y constituye al sujeto.

Para Foucault la lectura ha tenido un papel capital en la conformación de los juegos de subjetivación en Occidente, básicamente la lectura ha constituido una hermenéutica de pensar el mundo, el cuerpo y la relación consigo mismo. La ontología del presente es una apropiación de nuestras interpretaciones al servicio del acontecimiento que encarna la constitución de un aquí y un ahora como vectores de inteligibilidad del propio sujeto.

La relación que el sujeto establece con la lectura, pudiera ser definida dependiendo del plano contextual en el que se encuentre. Por ejemplo, el sujeto lleva a efecto las prácticas de lectura en la escuela a partir de un control y de una dependencia, lo que lo lleva a reproducir una lectura instrumental, es decir, a leer a medias, a simular la lectura y a limitarse a leer libros de texto; la lectura por lo general se ubica solamente en este nivel. Por otro lado, en el plano familiar, las prácticas de lectura se realizan a partir de la subjetivación, es decir, se lee a partir del capital cultural que el sujeto ha recibido de la estructura social de la que es coproductor. Por ello se dice que pu-

diera leer o no leer, a partir del sometimiento a su propia identidad, a la conciencia y autoconocimiento.

Siguiendo el análisis del concepto de institución, Lucia Garay (citado por, Butelman, 1998) sostiene que en las instituciones se dan malestares, conflictos y crisis. Cabe señalar, que no se debe pensar en los malestares, crisis y conflictos como sinónimos, pues cada uno tiene particularidades que los hacen ser diferentes. Lucia Garay diferencia cada elemento a partir de la siguiente premisa: el malestar se da en un plano individual, el conflicto está mediado por dos o más personas y el resultado de este sumario es la crisis; proceso de transformación, evolución y cambio. Se pudiese afirmar que para definir de manera más amplia a las instituciones es necesario tomar en cuenta al malestar, conflictos y crisis como tres fenómenos constitutivos de las dinámicas institucionales que remiten, en su origen y sentido al juego relacional de tres instancias básicas y constitutivas.

En ese sentido, Lucia Garay define a la institución como cultura, donde se determinan fronteras, más o menos precisas, más o menos permeables, entre el adentro y el afuera, decide sobre los elementos que la integran, sobre los extraños; recibe mandatos y demandas; demanda a su vez; genera proyectos, planes y programas; edifica una estructura organizativa, instala procedimientos y rutinas; favorece u obstaculiza procesos de cambio genera mecanismo o modos de regulación de conflictos (citado por, Butelman, 1998).

Ahora bien, con la sedimentación de estilos, se produce una cultura institucional. Se reproduce una cultura de lectura en los sujetos, una cultura sujeta a una ideología construida o impuesta hasta cierto punto por la institución educativa y familiar. Lucia Garay articula muchos de los conceptos de los autores anteriormente presentados para definir a la institución. La mayoría coincide en que la institución es un sistema de valores, ideales y normas. No todos los sujetos tienen la misma ideología, aunque la conciencia colectiva sea parte de ésta, cada cual la constituye a partir también de la subjetividad; por ello, existen algunos que están destinados por su manera de pensar a ser sumisos y otros a tomar el liderazgo, a ser personas instituyentes, o bien enfocándolo a la práctica de la lectura, leer o no leer. La ideología entonces, determina el rol social que juega el sujeto dentro de la institución.

De igual modo, es importante tomar en cuenta todos los conceptos que aportan los diferentes teóricos sobre el concepto de institución, pues ello permitirá entender a los establecimientos (educativos o no educativos) a partir del análisis de los sistemas de relaciones, de la forma de organización, del tipo de estructura, de las formas de dominación y control, de los significados que van construyendo los individuos y sujetos a lo largo del trance en la institución. Las instituciones son un pilar y base para analizar a la lectura desde las prácticas, pues es en las instituciones donde se gesta, se subjetiva y objetiva la cultura, el *habitus*, la ideología. La institución familia, escuela, sociedad, son las que marcan la pauta a los agentes sociales para hacer o dejar de hacer ciertas cosas, ciertas prácticas institucionalmente interiorizadas.

Identidad, sujeto y subjetividad

Para Foucault (2005), la subjetividad no es única. Cada época tiene un modo histórico de subjetivación. Porque en cada noción de subjetividad se articulan las distribuciones de poder político que se corresponden al momento histórico en que se construyeron. La subjetividad es el modo en que el sujeto hace la experiencia de sí mismo, pero esa experiencia no es igual para todos, es la experiencia del particular mundo en el que se vive. En cada momento histórico, los individuos van construyendo diferentes formas de subjetividad. De esta manera la lectura representa una experiencia que el sujeto hace de sí mismo, evoca prácticas de lectura a partir del particular mundo del que vive. En este escenario, la subjetividad es un factor que influye en la manera en que el sujeto percibe, siente, experimenta, significa, etc. las prácticas de lectura. Cada sujeto tendrá pues una visión y una perspectiva diferente sobre la lectura en un momento histórico dado.

Ciertamente, si la lectura se forjara como forma de vida, el sujeto estaría comprometido e inmerso en un ambiente donde circule el periódico, se lea en voz alta, donde además se lean cuentos, se comenten diversos artículos de revistas, etc. Las instituciones como las entiende Lapassade (1977), son sistemas de reglas que van determinando en buena medida la construcción de sujetos como sujetos lectores, como sujetos que mantienen relaciones sociales en

torno a la práctica de la lectura, sujetos que gestan prácticas de lectores perecederos o efímeros, o bien gestores de prácticas donde la lectura es una forma de entender el entorno y el mundo. La institución familia, escuela, club, o cualquier otro grupo, juegan un papel fundamental en la formación de subjetividades que llevan a los alumnos a aprehenderse de la lectura como su mundo y de formar esa idea de mundo.

Dado que, la lectura moldea subjetividades, la subjetividad se construye a partir de la vinculación con las significaciones imaginarias sociales y el orden simbólico cultural, que permite otorgar sentido a lo real. Sentido que encarna y constituye a los sujetos (Ramírez, 2005a). Desde las prácticas de lectura se pueden configurar dos visiones subjetivas respecto al mundo: la de las *personas analfabetas*, que se limitan a definirlo a partir de las propias experiencias y la de las *personas letradas* que lo definen a partir de muchas perspectivas, a partir de una subjetividad forjada en la lectura y que además se sigue formando para acercarse a la lectura como elemento para entenderse y entender el mundo. Así, la lectura como idea de mundo en el sujeto lo encamina a concebirla, precisamente, como su mundo, como una forma de vida que además le permite adoptar una visión frente al mundo social, político, cultural y natural.

Por su parte, Raymundo Mier (2003), argumenta que la noción de subjetividad corre una suerte equívoca: se ofrecía al mismo tiempo como razón y como crepúsculo, como referencia última del conocimiento y como bruma. Es complejo entonces definir a cabalidad el término. Las corrientes contemporáneas ponen en juego una multiplicidad de reflexiones y conceptos que involucran de manera diversa, incluso antagónica, la noción de subjetividad.

En suma, no existe una definición unívoca de este término, hay diferentes visiones sobre él. Es necesario concebir la subjetividad como el conjunto de percepciones, imágenes, sensaciones, actitudes, aspiraciones, memorias, y sentimientos que impulsan y orientan el actuar de los individuos en la interacción permanente con la realidad y específicamente con la lectura. Para el sujeto lector, todo este conjunto serían los significados que lo llevan a leer y lo que la interacción con la lectura le significa en relación con la realidad que vive.

En relación con la identidad, ésta es un elemento inherente a la subjetividad, Raymundo Mier (2003) menciona que existen diversas maneras de definir la identidad, por un lado se puede apreciar como uno de los rasgos esenciales del ser; y por el otro, apoyándose de otras posturas filosóficas se afirma que es precisamente la posibilidad de variación y modificación (es decir, la ausencia de identidad) la que caracteriza el verdadero ser. Son dos posturas contradictorias, sin embargo, son parte de un proceso histórico social que agrega, quita o contradice lo que se estipula de ciertos conceptos. Así como la identidad de los sujetos cambia, también cambia el significado que se le otorga para definirla.

El tema de la identidad cobra relevancia, pues es a partir de esta categoría analítica se pueden estructurar preguntas como: ¿Quién soy? ¿Quién soy frente al otro? (¿Quién soy como lector? ¿Quién soy frente al otro como lector?). Sin duda, argumenta Mier (2003), somos en razón de nuestra historia, nuestras prácticas (en este contexto, somos lectores a partir de nuestras prácticas de lectura), y del significado colectivo que estas adquieren, estas evidencias se reflejan en las formas de hacer, de hablar, de pensar de concebir el mundo, de organizar sus vidas en espacios y tiempos

Por lo tanto, abordar la subjetividad permite identificar las representaciones, las fantasías, el deseo, el inconsciente que lleva al sujeto a leer; con el objetivo de analizar e interpretar los elementos subjetivos que están presentes en la práctica de la lectura, asimismo reconocer el sentido y significado que le dan a la lectura los sujetos.

Ahora bien, es preciso reconocer que la subjetividad se “construye a partir de la vinculación con las significaciones imaginarias sociales y el orden simbólico cultural, que permite otorgar sentido a lo real” (Ramírez, 2005b). En la cotidianidad, se usa el término sujeto al igual que el de persona o individuo, sin embargo, cada cual tiene su tesis, densidad y especificidad, y es de suma importancia para las investigaciones de tinte educativo u otras, distinguirlos de acuerdo al significado que cada uno posee.

En este sentido, Beatriz Ramírez (2005b) sostiene que el término individuo hace alusión a un organismo conformado como una unidad resultante de la suma total de las células, tejidos, aparatos y sistemas que organizados en funciones preestablecidas, constituyen

un ser vivo cuyas características lo dotan de una singularidad. Persona es todo ser humano, por el hecho de serlo, considerado como un ser moral, dotado de derechos, no puede ser tratado como cosa; la persona es la forma en que el sujeto se presenta ante los otros, es la máscara con que se actúa.

El sujeto por su parte es más complejo, para el estructuralismo es la criatura engendrada por la acción de la estructura específica sobre un cierto sustrato o soporte. Es el efecto de la estructura anterior y fundante de su existencia. Sin las estructuras de que es soporte, él no existiría en tanto sujeto. Ramírez (2005b) comenta que la concepción de sujeto de la que habla Lacan, es diferente a la que sostiene Foucault, Lévi-Strauss o Althusser pues las categorías teóricas y las problemáticas a las que hacen referencia cada uno de ellos es distinta. Sin embargo, todos en lo esencial comparten la idea de la sujeción a una estructura.

Es preciso reconocer que la apuesta de las ciencias humanas es la de la objetividad. Se trata en ellas de imitar el modelo de las ciencias naturales y por ello el hombre se contempla desde la pretensión de reducirlo a objeto de conocimiento. Sin embargo, lo que va a caracterizar la indagación filosófica es el intento de mantenerlo en su carácter de sujeto, recordando una y otra vez que la simplificación reduccionista del mismo que caracteriza el enfoque científico, no agota todas las dimensiones que nos constituyen, y por tanto, no deberían presumir que sus resultados dicen lo que es *realmente* el hombre, dado que su objeto de estudio nunca ha sido ni podrá ser el hombre como tal, sino el hombre *en tanto tal o cual aspecto*, es decir, una falsación (necesaria para adaptarse al método científico). No atender suficientemente a este aspecto ha provocado a menudo el caer en los excesos de pretender explicar totalmente al hombre, magnificando la importancia de algún *tal o cual aspecto* particular: creer que se puede explicar completamente al hombre reduciéndolo a sus condiciones socioeconómicas, o sus pulsiones naturales, o su código genético, su ambiente cultural, etc.

En suma, estos párrafos intentan explicar la lectura a partir de las prácticas del sujeto, y no del proceso en sí. El proceso explica desde un punto científico, esta idea de ver al proceso desde un punto de vista cuantitativo y objetivo queda descartada en el análisis insti-

tucional, ya que, para los teóricos de éstas temáticas, los procesos no siempre atienden a condiciones científicas u objetivas. Dilucidar la lectura desde la dimensión de prácticas, obliga a ver a los humanos, no como individuo ni como persona, sino más bien como sujetos, de esta manera no se agotan las dimensiones y no se parcela a la lectura a manera de proceso mental biológico, al contrario, se abre un abanico que permite el análisis de las prácticas de lectura del sujeto a partir de una explicación social, cultural, política y económica.

En efecto, los sujetos están constituidos por las estructuras y a la vez se convierten en soporte. Así mismo, la subjetividad de un sujeto se constituye a partir de los otros con quienes se identifica y a quienes toma como modelos o como objetos de amor; los interioriza y los hace formar parte de sus instancias. Cabe señalar que ese otro, no es precisamente una persona, sino un lugar organizado en forma de red. Así la identidad del sujeto depende del reconocimiento del otro, otro que también es sujeto. La red de relaciones simbólicas es el otro, el otro visto como la práctica lectora (Ramírez, 2005b).

Al respecto, es preciso analizar cómo el sujeto subjetiva la lectura (la subjetivación se conforma y ordena a partir de la relación con los otros) y cómo la objetiva; es decir, cómo el individuo se constituye y reconoce como sujeto lector; y cómo se muestra o se revela ante la realidad. Será preciso entonces, retomar los modos de subjetivación, o como Foucault los llamaría: “prácticas divisorias” (citado por, Marulanda, 2007). Las cuales aseveran que el sujeto está dividido tanto en su interior como dividido de los otros. Este proceso lo objetiva. Los ejemplos son, el loco y el cuerdo; el enfermo y el sano; los criminales y los buenos chicos; el lector y el no lector. Foucault también estudia los modos en que los seres humanos se transforman a sí mismos en sujetos. Por ejemplo: cómo los hombres han aprendido a reconocerse como sujetos de la sexualidad. La pertinencia de retomarlo se da debido a la importancia de retomar cómo los hombres han aprendido a reconocerse como sujetos lectores.

El sujeto, la subjetividad e institución, son elementos que permiten entender el fenómeno de la práctica de la lectura desde una perspectiva cultural.

Referencias

- Butelman. (1994). *Psicopedagogía institucional*. Argentina: Paidós.
- Butelman. (1998). *Pensando las instituciones*. Barcelona: Paidós.
- Castoriadis, C., & Pedrol, X. (2006). *Escritos Políticos*. España: Los Libros de la Catarata.
- Chartier, R. (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental* (2ª ed.). Madrid: Santillana.
- CONACULTA. (2006). *Encuesta nacional de lectura*. México: CONACULTA.
- Fernández, L. (1995). *El análisis institucional en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2005). *La hermenéutica del sujeto*. España: Ediciones Akal.
- Lapassade. (1977). *Grupos, organizaciones e instituciones*. Barcelona: Granica.
- Lourau. (1970). *El análisis institucional*. Argentina: Minuit.
- Marulanda. (2007). *Michel Foucault: Interconexiones de Poder y de Conocimiento*. Nueva York: Leiris.
- Merlo, M. A. P. (2007). *Lectura Informativa: Entrenamiento Escolar y Metacognición*. México: Editorial Universitaria.
- México, H. D. L. L. E. (1999). *Historia de la lectura en México*. México: El Colegio de México.
- Mier, R. (2003). *Tras las huellas de la subjetividad* (2ª ed.). México: UAM.
- OCDE. (2011). *Panorama de la educación 2010: Indicadores de la OCDE*. España: Santillana.
- PISA (2006). *Competencias científicas para el mundo del mañana*. España: Santillana.

- Ramírez, B. (2005a). *Subjetividad y relación educativa*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Ramírez, B. (2005b). *Subjetividad y relación educativa*. México: UAM.
- República, M. P. D. L., & Artes, C. N. P. L. C. y L. (2004). *Programa Nacional. Hacia un país de lectores*. México: SEP.
- Rodríguez, M. (1989). *Manual de Creatividad: los procesos psíquicos y el desarrollo* (2^a ed.). México: Trillas.
- SEP. (2001). *Programa Nacional de Lectura*. Recuperado de <http://lectura.dgme.sep.gob.mx/>
- SEP. (2009). *Plan de Estudios. Educación Básica. Primaria*. México: SEP.
- Virno, P. (2004). *Palabras con palabras: poderes y límites del lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Estudio e intervención del suicidio en México

Karla Patricia Valdés García¹

Fabiola González Betanzos²

Iris Rubi Monroy Velasco³

María Elena Rivera Heredia⁴

Conceptos básicos de la conducta suicida

EL SUICIDIO es el acto de quitarse la vida a sí mismo de manera intencional, se considera una de las primeras causas de muerte violenta en el mundo, a pesar de ser un fenómeno universal presente en todas las épocas y culturas, es probablemente uno de los temas menos comprendidos y más estudiados por diversas áreas del conocimiento, sin que hasta el momento exista una teoría explicativa predominante.

Actualmente, el suicidio se considera un problema de salud que afecta a cerca de 800,000 personas en todo el mundo (OMS, 2018), la complejidad de su estudio e intervención radica principalmente en la multifactorialidad y dinamismo del fenómeno. Esto se observa en los casos que se han tratado, ya que, existe una máxima variabilidad en cuanto a: la diversificación de características sociodemográficas, en los métodos utilizados para su consumación, en la identificación de las posibles razones para decidir quitarse la vida, en las edades, en las estrategias y los métodos utilizados para prevenirlo; incluso las posturas que son socialmente aceptadas en diferentes culturas apuntan a variaciones que obligan a su estudio constante buscando el entendimiento de sus diferentes matices.

1. Correspondencia: karlavaldes@uadec.edu.mx. Profesora Investigadora, Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Coahuila.

2. Correspondencia: fabiolagonzalezbetanzos@gmail.com. Profesora investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

3. Correspondencia: iris.monroy@uadec.edu.mx. Profesora Investigadora, Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Coahuila.

4. Correspondencia: maelenarivera@gmail.com. Profesora investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

El suicidio, puede verse como el resultado final de un proceso compuesto por una serie de situaciones, una muestra de este complicado entretejido de conductas suicidas puede observarse en la nomenclatura propuesta por Silverman, Berman, Sanddal, O'Carroll y Joiner (2007) que se presenta en la Tabla 1, esta clasificación integra diversos elementos que permite caracterizar el amplio espectro de la conducta suicida.

Tabla 1. Nomenclatura de la conducta suicida.

Ideación suicida	a) Sin intencionalidad suicida	1. Casual 2. Transitoria 3. Pasiva 4. Activa 5. Persistente
	b) Con grado indeterminado de intencionalidad	
	c) Con grado de intencionalidad suicida	
Comunicación suicida	a) Sin intencionalidad suicida	Calsificación adicional
	1. Verbal o no verbal, pasiva o activa (amenaza suicida tipo I) 2. Propuesta de un método con el que llevar a cabo una una autolesión (plan suicida tipo I)	
	b) Con grado indeterminado de intencionalidad	
	1. Verbal o no verbal, pasiva activa (amenaza suicidad tipo II) 2. Propuesta del método para generar una autolesión (plan suicida tipo II)	
	c) Con alguna intencionalidad suicida	
	1. Verbal o no verbal, pasiva activa (amenaza suicidad tipo III) 2. Propuesta del método para generar una autolesión (plan suicida tipo III)	
Conducta suicida	a) Sin intencionalidad suicida	- Foco interpersonal: Cambios en el estado externo - Foco mixto
	1. Sin lesiones (autolesión tipo I) 2. Con lesiones (autolesión tipo II) 3. Con resultado fatal (muerte autoinfligida no intencionada)	
	b) Con grado indeterminado de intencionalidad	
	1. Sin lesiones (conducta suicida determinada tipo I) 2. Con lesiones (conducta suicida determinada tipo II) 3. Con resultado fatal (muerte autoinfligida con intencionalidad determinada)	
	c) Con grado de intencionalidad suicida	
	1. Sin lesiones (intento de suicidio tipo I) 2. Con lesiones (intento de suicidio tipo II) 3. Con resultado fatal (suicidio consumado)	

Fuente: Silverman *et al* (2007).

Dentro de esta clasificación se considera que el primer eslabón de la conducta suicida es la ideación suicida, hace referencia a aquellos pensamientos que tiene una persona sobre provocar su propia muerte, estas ideas pueden presentarse de forma casual, transitoria o persistente. Por otro lado, la ideación suicida puede categorizarse como pasiva, si la persona tiene pensamientos de morir pero no presenta planes concretos de cómo hacerlo, mientras que al deseo de morir se le acompaña de planes y métodos específicos de muerte, se considera ideación suicida activa (Domínguez, Pena Andreu, & Ruiz, 2017; Cero, Zuromski, Witte, Ribeiro & Joiner, 2015).

La comunicación relacionada con el suicidio se refiere principalmente a amenazas, cartas o mensajes que pueden no tener una intencionalidad clara de querer quitarse la vida, tenerla de manera indeterminada, o expresar claramente el deseo quitarse la vida. Finalmente, las conductas suicidas se refieren a todos aquellos actos relacionados con la pérdida de la vida, estos actos pueden no tener necesariamente como intención el quitarse la vida, un ejemplo de ellos son las conductas autolesivas sin intencionalidad suicida (CA-SIS), hasta aquellas dirigidas expresamente a consumir el suicidio.

En cuanto al grado de letalidad, es el atributo de algunos métodos para provocar la muerte; entre mayor probabilidad haya de conseguir la muerte se califican como intentos con mayor letalidad (Weisman y Worden, 1974; Espinosa, Blum Grynberg y Romero Mendoza, 2009; De la Torre Brasas, 2017).

Es importante recordar que cuando se habla de suicidio, se hace referencia a estos tres componentes: la ideación suicida, la comunicación y la conducta suicida que incluye los intentos y el acto de quitarse la vida.

Prevalencia

En el mundo cada 40 segundos una persona decide quitarse la vida. En el 2016, fue la segunda causa principal de defunciones en el grupo etario de 15 a 29 años en todo el mundo. A pesar de ello, la cifra de muertes por esta causa podría no estar cuantificada correctamente, debido a los estigmas y prejuicios sociales a los que se enfrentan familiares y personas cercanas de quien se quita la vida, que hacen que se generen subregistros (UNICEF, 2017).

Dentro de las estadísticas mundiales presentadas por la OMS (2018) la mortalidad por suicidio por región en el 2016 ubicó en el primer lugar a Europa con una tasa de 15.4, y en último lugar la región Mediterránea Oriental, mientras que América ocupó el cuarto lugar de seis regiones con 9.8 por cada 100,000 habitantes. Los países que han registrado las tasas más altas de muerte por suicidio son Japón, Australia, Estados Unidos y Canadá (Sánchez-Teruel, Muela-Martínez, González-Cabrera, Herrera, Fernández-Amela y García-León, 2018). En México la tasa de mortalidad para 2016 fue de 5.1, lo que representa 6,291 suicidios (INEGI, 2018) ubicándonos por debajo de la media para el continente, sin embargo, es importante considerar que esta cifra se va incrementando. La distribución poblacional en México, en la que los jóvenes representan un porcentaje importante de la población, coloca a nuestro país en el grupo considerado de alto riesgo (Báez, 2018).

Se estima que los intentos de suicidio oscilan entre diez y cuarenta por cada suicidio consumado, lo que se traduce a lesiones, hospitalizaciones, traumas emocionales y mentales que incrementan considerablemente el gasto que se dedica en el sistema de salud a los comportamientos suicidas (Medina, Velásquez y Ribero, 2018; Rodríguez-Hernández, Rocha-Buelvas, Mendieta-Izquierdo, e Hidalgo-Troya, 2018; O'Connor, y Pirkis, 2016). Dado que actualmente no es posible predecir qué individuos se van a quitar la vida en un momento determinado, es importante considerar aquellas intervenciones para todas las personas con alguna conducta suicida (Fawcett, 2013).

En la mayoría de los países se encuentra que la tasa de suicidios más elevada está en jóvenes y adolescentes, sin embargo, no se deben subestimar los suicidios en las personas de la tercera edad ya que en los últimos años estos casos han ido aumentando, este grupo etario se caracteriza por no comunicar o comunicar pocas veces su intención suicida, además de tener mayor determinación de morir (Vargas Sanabria, Vega Chávez, Montero Solano y Hernández Romero, 2017).

En un análisis de los suicidios en México durante 1990 y 2011 se encontró que quienes más se suicidan son hombres (83.12%), el método utilizado principalmente fue el ahorcamiento (75.08%), y el lugar

en el que se llevó a cabo mayoritariamente fue en el hogar (68.2%). En relación con sus características sociodemográficas se encontró que el rango de edad con mayor incidencia fue de 15 a 29 años (43.86%), con estado civil de soltero (42.48%), una escolaridad de primaria, terminada o inconclusa (41.92%) y contaban con un empleo al momento del suicidio (64.17%) (Villareal, Vargas y de León, 2014).

La conducta suicida suele estar asociada con la presencia de trastornos psiquiátricos (Borges, Wilcox, Medina-Mora, Zambrano, Blanco y Walters, 2005; Gómez, Opazo, Levi, Gómez, Ibañez, y Núñez, 2014; Sánchez-Teruel, Muela-Martínez, González-Cabrera, Herrera, Fernández-Amela y García-León, 2018) entre los que se pueden mencionar algunos como los trastornos del estado de ánimo, en específico la depresión (Hermosillo-De la Torre, Vacio, Méndez-Sánchez, Palacios y Sahagún, 2015; Hernández-Vásquez, Azañedo, Rubilar-González, Huarez, y Grendas, 2016; Toro-Tobar, Grajales-Giraldo, Sarmiento-López, 2016); el consumo de sustancias como el alcohol y tabaco (Hernández-Cervantes y Alejandre-García, 2015); algunas enfermedades como el VIH, esclerosis múltiple, enfermedades cardíacas, estas últimas en el caso de adultos mayores (Vargas Sanabria, Vega Chávez, Montero Solano y Hernández Romero, 2017).

Dado que el suicidio es un fenómeno multidimensional se requiere considerar factores genéticos, biológicos, sociales y psicológicos, que en su conjunto pueden señalar una alta probabilidad que una persona piense, intente o decida quitarse la vida (Vargas Sanabria, Vega Chávez, Montero Solano y Hernández Romero, 2017).

Modelos explicativos del suicidio

Entender el suicidio en sus diferentes expresiones, desde la ideación suicida hasta la consumación del acto, no es tarea sencilla, algunos autores han buscado explicaciones desde diferentes áreas y enfoques dentro de la psicología como la neuropsicológica, la perspectiva cognitivo conductual, los enfoques familiares, etc. (Rodríguez-Hernández, Rocha-Buelvas, Mendieta-Izquierdo, e Hidalgo-Troya, 2018). También se han planteado diversas correlaciones entre variables para buscar comprender qué factores en conjunto facilitan los comportamientos autolesivos.

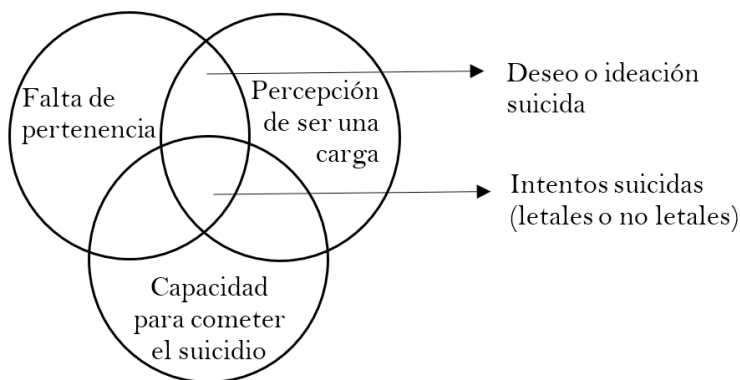
O'Connor y Portzky (2018) exponen que desde mediados de 1980 por lo menos doce teorías han sido postuladas para la comprensión del suicidio. En este apartado se presentan los modelos explicativos, con mayores evidencias científicas para su comprobación empírica. Entre estos modelos se expondrán: la teoría interpersonal del suicidio de Joiner, el modelo integral motivacional – volitivo de la Conducta suicida de O'Connor y la teoría de los tres pasos de Klonsky.

La teoría interpersonal del suicidio de Joiner

La Teoría Interpersonal de suicidio es una aproximación reciente sobre los componentes más próximos a la conducta suicida, aunque reconoce que las personas que mueren por suicidio presentan numerosos factores de riesgo, centran su explicación en aquellas variables importantes en el tránsito que ocurre de la ideación al acto suicida, su hipótesis fundamental es que las personas que mueren por suicidio es porque quieren hacerlo y además tienen la capacidad para llevarlo a cabo (Maris, Berman y Maltsberger, 1992; Van Orden *et al.*, 2010; Trejo, 2018).

Desde esta teoría se proponen tres constructos fundamentales para el comportamiento suicida: la falta de pertenencia, la percepción de ser una carga para los demás y la capacidad adquirida para el suicidio (Joiner, 2005; Van Orden *et al.*, 2010). Estos conceptos y sus interacciones se presentan en la Figura 1.

Figura 1. Representación gráfica de la Teoría Interpersonal del suicidio de Joiner.



Fuente: elaboración propia obtenido de O'Connor y Nock, (2014).

La falta de pertenencia es un estado mental que surge cuando no se logra formar parte de una red social de apoyo, una faceta de esta variable es la sensación de soledad que se produce con la pérdida de un cónyuge u otras personas cercanas; si a esta variable se une la percepción de ser una carga para los otros, aparece el deseo o ideación suicida, la percepción de ser una carga tiene dos componentes importantes, la idea de no ser útil hacia los demás y el odio a sí mismo que se observa en una baja autoestima, sentimiento de culpa o vergüenza y un estado mental agitado (Van Orden *et al.*, 2010).

Esta teoría señala que no todos los que tienen ideación suicida lo consuman, la explicación se basa en que existen individuos con mayor potencial para hacerlo, es decir, algunos desarrollan la capacidad para consumarlo y otros no. Desde estos postulados teóricos la potencialidad de cometer un suicidio se desarrolla cuando la persona se expone en el tiempo a situaciones dolorosas, lesiones graves, abuso sexual, peleas físicas o situaciones donde la vida está continuamente en riesgo, ante estas condiciones se desarrolla una ausencia de miedo a la muerte, si a ello se une una alta tolerancia al dolor, la capacidad para cometer suicidio se incrementa. Se ha observado que la exposición repetida a conductas de riesgo desarrolla una alta tolerancia al dolor.

Esta teoría aporta explicaciones que hasta ahora eran difíciles de entender como la independencia entre la ideación y el intento suicida, los datos epidemiológicos, la distribución por género y la prevalencia de diferentes formas de comportamiento suicida. Al mismo tiempo, presenta utilidad clínica dado que propone que no es necesario evaluar un gran número de factores de riesgo, desde estos postulados la evaluación del riesgo suicida debe considerar la falta de pertenencia, la percepción de ser una carga y la capacidad de cometer suicidio (Cero, Zuromski, Witte, Ribeiro, y Joiner, 2015).

El modelo integral motivacional – volitivo de la conducta suicida de O'Connor

Este modelo está basado en la diátesis – estrés y en la teoría de la conducta planificada (Ajzen, 1991), plantea que para que una persona llegue a cometer suicidio es necesario que pase por tres fases, la premotivacional en la que se incluyen variables de vulnerabilidad y

estrés, la fase motivacional que incluye la teoría de la depresión por desamparo en donde ya se presenta la ideación e intención suicida y finalmente, la volitiva en donde se incluye la variable de impulsividad y planificación de la acción, la pérdida de normas y la falta de miedo a la muerte, lo que conduce a la conducta o acción suicida (O'Connor, 2011; O'Connor y Nock, 2014), estas fases y las variables asociadas se observan en la Tabla 2.

Tabla 2. Representación gráfica del Modelo integral motivacional – volitivo de la conducta suicida de O'Connor.

Fase premotivacional (antecedentes y evento desencadenante)	Fase motivacional (ideación y formación de la intención suicida)		Fase volitiva (conducta)
diatésis + medio ambiente + eventos de vida	derrota y humillación amenaza de automoderadores (capacidad de solución de problemas, habilidades de afrontamiento, sesgos de memoria, etc.)	entrapamiento moderadores motivacionales (falta de pertenencia, percepción de ser una carga, pensamientos del futuro, resiliencia, soporte social, actitudes)	ideación suicida e intento comportamiento suicida moderadores volitivos (acceso a métodos, planificación, exposición al suicidio, impulsividad, etc.)

Fuente: elaboración propia obtenido de O'connor y Kirtley (2018)

O'Connor (2011) propone en su teoría que estos factores que predisponen a una persona al suicidio no operan de manera aislada, sino que se relacionan con los antecedentes de vida y los eventos detonantes que pueden llevar a una persona a desarrollar ideación, intentos o suicidios consumados, ya que éstos sienten que es la única salida que tienen para terminar con las circunstancias de vida que ya no logran soportar, esta creencia se refuerza con evaluaciones de derrota y humillación ante otras alternativas de solución.

La teoría de los tres pasos de Klonsky

La importancia de la teoría de Klonsky es que integra elementos de las dos anteriores para proponer su modelo explicativo de la conducta suicida, primeramente recalca la diferencia entre las personas que tienen ideación suicida y las que llegan a realizar una conducta autolítica, pues considera que no todos tienen la capacidad para intentar

o consumir un suicidio como lo plantea Joiner y además, retoma las propuestas de O'Connor sobre la importancia de la interacción de una serie de factores para poder llegar a un suicidio (Villar-Cabeza, Esnaola-Letemendia, Blasco-Blasco, Prieto-Toribio, Vergé-Muñoz, Vila-Grifoll, Sánchez-Fernández, Castellano-Tejedor, 2018).

La teoría de los tres pasos postula que la ideación suicida surge de la presencia de dolor, desesperanza, falta de vínculos interpersonales, de un proyecto de vida y la capacidad para cometer un suicidio, el autor propone tres categorías que contribuyen a esta capacidad que son variables disposicionales, que hacen referencia a la predisposición genética que una persona puede tener; variables adquiridas, es decir las situaciones de vida en las que la persona ha experimentado dolor, miedo, lesiones, las cuales lo llevan incluso a una habituación de las mismas, y por último; variables prácticas, es decir, el acceso a métodos, lugares y contextos que le permitan llevar a cabo el suicidio (Klonsky y May, 2015).

La importancia de conocer y entender las teorías psicológicas ayuda a tener una mejor comprensión de un fenómeno sumamente complejo desde el análisis de los diferentes factores y elementos que componen la conducta suicida en sus diversas manifestaciones (O'Connor y Nock, 2014).

Intervención

Existen tres niveles para la clasificación de las intervenciones que son: el nivel universal, que se dirige a toda la población con el fin de reducir los factores de riesgo o aumentar los factores de protección, incluye medidas de apoyo psicológico, institucionales, educativas y sociales que incrementan la capacidad de los individuos para hacer frente a las situaciones de crisis vitales; el nivel selectivo, que se dirige a subgrupos de la población que no necesariamente muestran señales de conducta suicida, pero que tienen factores que pueden en futuro ponerlos en riesgo como son la enfermedad mental, el abuso de alcohol y drogas, la enfermedad física, las situaciones de crisis, etc.; el nivel indicado, dirigido a los individuos que presentan ideación suicida o que llegan a cometer un intento.

A nivel mundial, algunos países han desarrollado programas de prevención en los diferentes niveles de atención. En Latinoamérica-

ca, específicamente en el caso de Chile, se trabaja con el Programa Nacional de Prevención del Suicidio (Gómez, Opazo, Levi, Gómez, Ibañez, y Núñez, 2014). En Costa Rica se formó el Centro de Control de Enfermedades (CDC) en el que uno de los objetivos es la prevención del suicidio (Vargas Sanabria, Vega Chavez, Montero Solano y Hernández Romero, 2017). En la Unión Europea se creó la Mental Health Promotion and Mental Disorder Prevention, donde también se han desarrollado iniciativas y acciones en pro de la evaluación y prevención del suicidio, como en España, el Grupo de trabajo que elaboró la Guía de Práctica Clínica de Prevención y Tratamiento de la Conducta Suicida (2012).

Diversas investigaciones han mostrado que las personas que se quitan la vida, en realidad no desean morir, sino que se encuentran en un estado de ambivalencia entre seguir viviendo en una situación que es percibida por el sujeto como de malestar emocional o cometer un suicidio para terminar con ella (Bilbao Ramírez, Alcocer Olacireguis, Lallemand Martínez, Lío Carrillo y Vargas Moranth, 2016). Para que evitar que las personas desarrollen habilidades que les permitan considerar que otras soluciones son posibles, se desarrollan una gran cantidad de estrategias y esfuerzos para tratar de detectar, intervenir y prevenir el suicidio. A continuación, les presentamos el trabajo desarrollado desde la investigación en Michoacán y Coahuila.

Propuesta de dos tratamientos en casos de intentos de suicidio

1. La comprensión de la conducta suicida y de sus estrategias de prevención desde la perspectiva del Fortalecimiento de los Recursos Psicológicos

En la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, el cuerpo académico denominado “Intervenciones psicológicas y socioculturales en familia, género, migración, educación y salud” hemos trabajado en la generación de conocimiento que permita comprender el comportamiento suicida, para derivar a partir de ello, estrategias para su prevención, así como para su tratamiento y postvención; asimismo, trabajamos en el desarrollo de escalas, cuestionarios y

guías para su evaluación. En la Tabla 3 se presentan algunos trabajos de tesis sobre el tema.

Tabla 3. Ejemplos de investigaciones de pregrado y posgrado en torno al comportamiento suicida.

Año	Autores	Título de la tesis	Población	Conocimiento		
				Campo	Generación	Aplicación
2016	Morelia Erandeni Gil Díaz	Diseño, aplicación y evaluación de dos programas preliminares de intervención para la prevención del suicidio.	Adolescentes	Prevención		X
2016	Claudia Patricia Galindo Alonso y Jazmín Viridiana Zavala Guzmán	Manejo de duelo y recursos psicológicos en padres con hijos suicidas	Padres de familia	Postvención	X	
2017	Margarita Vega Vázquez	Diseño y evaluación de un programa de intervención para la prevención del suicidio infantil basado en la Terapia de Aceptación y Compromiso	Niños y niñas	Tratamiento		X
2017	Víctor Hugo Trejo Cruz	Adaptación y validación de Escalas de Ideación Suicida de la teoría interpersonal del suicidio.	Adolescentes	Evaluación y validación de instrumentos	X	

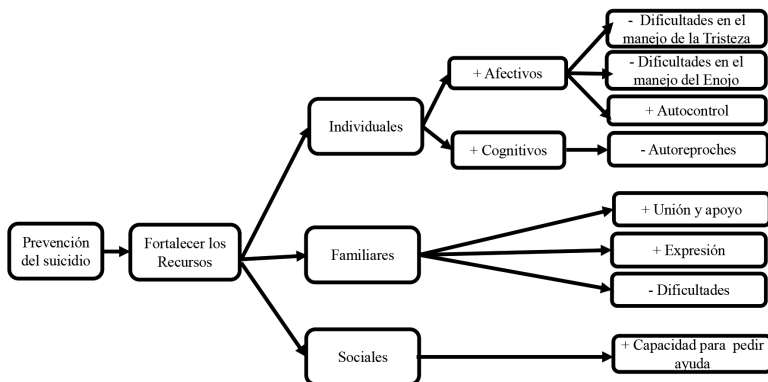
Reconocemos las aportaciones tan relevantes que los enfoques cognitivo-conductuales y contextuales han brindado en torno al comportamiento suicida, ejemplo de ello es el programa de intervención para la prevención del suicidio infantil basado en la Terapia de Aceptación y Compromiso diseñado y evaluado por Margarita Vega (2017), el cual consta de 7 sesiones e incluye el trabajo con los infantes y con sus padres o tutores.

Adicionalmente tomamos en cuenta perspectivas socioculturales, multidisciplinarias y sistémicas para su comprensión y abordaje. De ahí que hemos venido trabajando en la promoción de la salud y el fortalecimiento de los recursos psicológicos como una línea de

generación y aplicación del conocimiento (LGAC) que nos provee de herramientas teóricas y prácticas para aplicar en este tema, así como para evaluarlo.

Cuando se comparan los recursos psicológicos de tipo individual, social, familiar y material entre adolescentes que se han intentado suicidar con aquellos que no lo han intentado, aparecen patrones diferenciados en el manejo de los recursos entre un grupo y otro. Los jóvenes que no se quieren suicidar tienen mayor capacidad para pedir ayuda cuando perciben que la necesitan, tienen mayor autocontrol, mejor manejo de la tristeza y del enojo, así como mayor capacidad para volver al equilibrio una vez que han perdido el control de sus emociones. También cuentan con más recursos materiales. Por su parte, los jóvenes que han intentado suicidarse presentan niveles más altos de autorreproches, más dificultades para pedir ayuda, y perciben un entorno familiar conflictivo, con bajos niveles de unión y apoyo, así como dificultades para expresar sus emociones (Rivera-Heredia y Andrade Palos, 2006; Rivera Heredia, 2010a y 2010b).

Figura 2. Modelo de prevención del suicidio basado en el fortalecimiento de los recursos psicológicos.



Previo a una revisión sistemática sobre programas de prevención del suicidio (Gil Díaz, y Rivera-Heredia, 2016) y tomando en cuenta el modelo de prevención basado en el fortalecimiento de los recursos psicológicos se encuentra el trabajo de intervención para

la prevención del suicidio en adolescentes, realizado por Morelia Erandeni Gil Díaz (2016), quien desarrolló y puso a prueba dos estrategias preventivas, una de ellas basada en la modalidad de cine-debate y la otra de tipo interactivo, ambas dentro del salón de clase. Encontró que la intervención de cine-debate tuvo un impacto en el incremento de los recursos afectivos de los participantes, específicamente en manejo de la tristeza. También se puso a prueba una intervención en estudiantes universitarios con experiencia de migración en su familia, en la que se incluyó el fortalecimiento de los recursos psicológicos individuales, familiares y sociales, mediante la cual se disminuyó la sintomatología depresiva de los estudiantes y se logró un incremento significativo en la mayoría de los recursos psicológicos (Rivera-Heredia, Martínez-Ruiz, Obregón-Velasco y Cervantes-Pacheco, 2019).

También, tomando en cuenta el modelo presentado en la Figura 2 se encuentran los estudios realizados por Hermosillo-De la Torre, Vacio-Muro, Méndez-Sánchez, Palacios y Sahagún, 2015, así como por Domínguez-Mercado, Hermosillo de la Torre y Vacio-Muro (2016), y Hermosillo de la Torre (2012), quienes han venido abonando conocimiento sobre el papel de los recursos psicológicos en diferentes comportamientos suicidas, confirmando el papel de los recursos afectivos, principalmente el autocontrol y el manejo de la tristeza, así como el de la capacidad para pedir apoyo (recursos sociales). Sobre esta misma línea se encuentra el trabajo de Rivera-Heredia, Martínez-Servín, y Obregón-Velasco (2013) quienes ponen el acento en el trabajo con adolescentes que tienen experiencia de migración en su familia.

Dado que la conducta suicida se ha incrementado en el mundo y en México de manera sistemática en las últimas décadas, cada vez más se requieren acciones preventivas que puedan tener un impacto masivo, como lo son las que se distribuyen a través de los medios de comunicación, tales como Internet y sus redes sociales, radio, televisión y telefonía celular. El modelo de prevención del intento suicida mediante el fortalecimiento de los recursos psicológicos se ha aplicado al diseño de mensajes audiovisuales, para adolescentes de México (Rivera-Heredia, 2010 a y b), y para adolescentes mujeres de origen mexicano que viven en Estados Unidos (Rivera-Heredia,

2014). Este último es un grupo clasificado como de alta vulnerabilidad puesto que presenta una de las tasas de suicidio más grandes en ese país, aún y cuando los latinos en general tienen tasas de suicidio inferiores a otros grupos poblacionales de Estados Unidos.

Adicionalmente, otras recomendaciones para la prevención del suicidio que proponen Singh y Jenkins (2000) resaltan la importancia de la detección temprana y oportuna de las personas con alto riesgo de intento suicida, para que puedan recibir la atención médica y psicológica lo más pronto posible. Además, consideran de suma importancia el que se le dé continuidad al tratamiento, es decir, que éste no sólo ocurra en la situación de crisis, sino que se sostenga al paso del tiempo. Entre los grupos de personas con mayor riesgo suicida se encuentran aquellas que ya han tenido un intento suicida previo, aquellas que tienen una historia de vida con múltiples sucesos estresantes y aquellas que presentan cuadros depresivos. Otra forma de prevención es brindar atención a las personas que presentan consumo de alcohol, tabaco y otras sustancias adictivas, orientada a la reducción de su consumo. A nivel social, recomiendan que las familias y amigos estén atentos para apoyar a sus seres cercanos, sobre todo cuando éstos enfrentan situaciones de vida críticas como cuando pierden su empleo, cuando muere un ser querido, o cuando viven situaciones de pareja críticas como la separación o el divorcio, entre otras. Hay que tomar en cuenta la necesidad de que las personas en riesgo estén acompañadas, por lo que se requiere evitar el aislamiento o encierro dentro de su propia casa. El cuidado en construir y conservar entornos saludables también es fundamental para la prevención del suicidio, de ahí que se recomienda promover mayor flexibilidad, aceptación, inclusión y respeto en la sociedad en general y que se reflejen en casa, en el trabajo y en la escuela.

2. Intervención psicológica en conductas suicidas desde un enfoque Cognitivo-Conductual

En el posgrado en Psicología Clínica que se imparte en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Coahuila se interviene desde el modelo psicoterapéutico de la Terapia Cognitivo Conductual (TCC). La fundamentación teórica de dicha interven-

ción se basa en modelos explicativos, que analizan los factores que incrementan el riesgo suicida, entre éstos se ha estudiado cómo el comportamiento suicida está relacionado con distorsiones cognitivas (Fazakas-DeHoog, Rnic, y Dozois, 2017) o ideas irracionales que se observan en una tríada cognitiva negativa, es decir una visión negativa y pesimista de sí mismo, los demás y el futuro. Estas propuestas desde la teoría cognitivo – conductual correlacionan principalmente a la depresión con el riesgo suicida (Toro-Tobar, Grajales-Giraldo, Sarmiento-López, 2016). Sin embargo, es completamente factible trabajar terapéuticamente con una persona que presenta ideación o intentos suicidas y que su sintomatología corresponde a otro trastorno o incluso a ninguno de la clasificación propuesta en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-V) (Asociación Estadounidense de Psiquiatría, 2013) o alguna otra.

Es de suma importancia para las autoras el dar a conocer de manera completa y detallada las actividades y acciones implementadas en estas intervenciones para su difusión, pero sobre todo para su comprobación empírica y su revisión por aquellos estudiantes y profesionistas que trabajan con la población de personas con ideación o intentos de suicidio.

El tratamiento se inicia con un proceso de evaluación de las personas, en el cual el primer acercamiento se realiza a través de una entrevista, la cual, dependiendo del caso, puede ser abierta o semiestructurada. Se recomienda tomar como base la guía de la entrevista clínica general de Muñoz (2003) la cual marca parámetros generales para indagar la información más relevante dentro de la primera entrevista, tal como la información general del paciente, la delimitación del problema, la situación de vida actual, entre otras que permiten que el terapeuta cuente con la información necesaria para estructurar la batería de pruebas y/o el posterior tratamiento a implementar. En esta primera entrevista es fundamental sentar las bases para la alianza de trabajo, cuidar el desarrollo de un nivel de empatía con el paciente que lo haga sentir en la confianza suficiente para expresar abiertamente sus ideas y conductas, sin sentirse juzgado, rechazado o incomprendido. En este sentido es importante comentar que el trabajo psicoterapéutico previo de los terapeutas

es fundamental, esto permite contar con un conocimiento personal y un manejo emocional necesario para trabajar en este tipo de casos.

Posteriormente se aplica una batería de pruebas que se ajustan a las características y necesidades de cada individuo según lo reportado en la entrevista. Esta fase se termina a través de la entrega de resultados al paciente y al establecimiento conjunto de los objetivos terapéuticos globales del tratamiento, entre los desenlaces más comunes se encuentran:

- ◇ Detectar una patología específica como depresión o algún trastorno de personalidad, según lo establecido en el DSM-V y/o CIE-11. Dentro de los más comunes están los del estado de ánimo, depresión o bipolaridad, en el caso de los trastornos de la personalidad sobresale el límite. Además, es común detectar en comorbilidad la presencia de dificultades, por ejemplo en la solución de problemas, rigidez cognitiva, comunicación no asertiva, etc.
- ◇ En otros casos, sólo se presentan dificultades como problemáticas en las relaciones interpersonales, distorsiones cognitivas o creencias irracionales exacerbadas, situaciones de vida que generan malestar, pero sin la presencia de sintomatología que permita establecer un diagnóstico psicopatológico claro.

Independientemente de cuál de los resultados sea el obtenido, la gravedad del caso o las particularidades que se pudieran observar, en el trabajo psicoterapéutico, uno de los principales objetivos trazados es la reestructuración cognitiva de aquellas creencias distorsionadas que presenta la persona con respecto a sí mismo, a los demás o sobre su futuro, esto es el trabajo con la tríada cognitiva fundamental en este enfoque terapéutico. En general, dentro de los pacientes con pensamientos suicidas encontramos, como lo señala Fazakas-DeHoog, Rnic, y Dozois (2017), la ausencia de creencias adaptativas y la presencia de déficits cognitivos que afectan los pensamientos, emociones y conductas de las personas atendidas.

Una de las dificultades a las que se enfrentan los psicoterapéuticos noveles es la determinación de un rango adecuado en relación a

la cantidad de sesiones que se impartirán. Con la aclaración de que éstas pueden variar en función de los avances observados y percibidos por el paciente, del compromiso terapéutico que se genere, por ejemplo, en la ejecución de las tareas establecidas, la asistencia a las sesiones, etc. Los periodos pueden variar entre 12 y 20 sesiones aproximadamente y en cada una de ellas se trabaja bajo objetivos establecidos y acordados con el paciente y generalmente propuestos por el terapeuta ya que existen elementos que el sujeto puede desconocer como fuentes de su malestar actual, tal es el caso del trabajo realizado en la reestructuración cognitiva, ya sea en relación con las creencias irracionales propuestas por Elis (Ruiz, Díaz y Villalobos, 2012) o las distorsiones cognitivas de Beck (Beck, Rush, Shaw y Emery, 2010) y que son fuentes principales de la ideación o intento de suicidio.

Desde este modelo terapéutico se utilizan diversas técnicas, entre las más utilizadas encontramos las propuestas por Ruiz, Díaz, y Villalobos (2012) en su libro *Manual de técnicas de intervención cognitivo conductuales*, entre las que podemos destacar:

- ◇ *Psicoeducación*, que permite explicar al paciente aspectos del funcionamiento de la terapia, las características de su problemática, la clasificación de las emociones y la importancia de sus creencias en el desarrollo de las conductas suicidas.
- ◇ *Técnicas operantes para el incremento y mantenimiento de conductas adaptativas*, las cuales son utilizadas principalmente para incrementar los deseos de permanecer vivo, entre éstas encontramos el reforzamiento positivo o negativo. *Técnicas operantes para la adquisición de nuevas conductas*, este tipo de técnicas suelen ser útiles en los casos en que los que las utilizadas por la persona resultan desadaptativas y le generen dificultades y se requiere generar nuevos comportamientos, entre éstas podemos utilizar las del moldeamiento, encadenamiento y la instigación-atenuación.
- ◇ *Técnicas operantes para la reducción o eliminación de conductas*, sobre todo en los casos donde existen autolesiones, entre éstas se encuentra la extinción, el reforzamiento diferencial de otras conductas, el castigo o la sobrecorrección. *Técnicas de*

relajación, principalmente en los casos donde se encuentran niveles de ansiedad elevados. Entre las principales están la relajación progresiva, relajación autógena y las técnicas de respiración.

- ◇ *Técnicas cognitivas*, para modificar los esquemas cognitivos y los supuestos básicos subyacentes de la ideación o intento de suicidio, dentro de esta categoría encontramos algunas técnicas específicas como la búsqueda de inferencias, la detección de deberías, la flecha descendente, situaciones hipotéticas, el debate, entre otras.

Desde lo desarrollado en el programa de la Maestría y dependiendo de las necesidades de cada paciente se van desarrollando y estableciendo estructuras de intervención personalizadas, y las técnicas antes mencionadas de ninguna forma son exhaustivas, por ejemplo, en algunas ocasiones se ha requerido el entrenamiento en habilidades sociales, de afrontamiento, de solución de problemas o el uso de un modelo explicativo y de intervención específico debido a la presencia de una psicopatología. Lo más importante en esta etapa medular de intervención es que los psicoterapeutas cuenten con las herramientas y estrategias suficientes y adecuadas para fortalecer los recursos psicológicos con los que cuenta el paciente y que le permitan enfrentar las adversidades de la vida que lo llevaron inicialmente a la idea o conducta con la que trató de quitarse la vida.

Finalmente, los tratamientos terminan con el trabajo de prevención en recaídas y la evaluación final. Esto es con el objetivo de fortalecer las habilidades del paciente en el afrontamiento futuro de problemáticas similares y en consecuencia, disminuir las probabilidades de tener una recaída en relación sobre todo a los intentos suicidas; además de poder demostrar la efectividad de la intervención con una evaluación, la cual puede ser a partir de diversas estrategias o instrumentos, recomendando utilizar los mismos que se aplicaron inicialmente para tener un análisis pre-post del tratamiento.

La implementación de un tratamiento cognitivo-conductual no sólo se basa en el enfoque de trabajo propuesto en el posgrado, sino principalmente en que se ha demostrado en comparación con tratamientos convencionales que este enfoque puede significar mejoría

para los pacientes y una reducción en los costos médicos directos por intento de suicidio para el sistema de salud, sobre todo en la disminución de reincidencias (Medina, Velásquez y Ribero, 2018).

Conclusiones

Definitivamente se requieren de más estudios y evidencias empíricas que aporten al desarrollo de técnicas y estrategias para abordar de manera efectiva las tentativas de suicidio, una de las dificultades más importantes en este sentido, es que se considera el suicidio como la consecuencia de otras dificultades que vivencian las personas, por lo que trabajar sólo sobre el acto suicida puede ser un error. Coincidimos con la propuesta de diversos autores (Medina, Velásquez y Ribero, 2018; Rodríguez-Hernández, Rocha-Buelvas, Mendieta-Izquierdo, e Hidalgo-Troya, 2018) en el sentido que una de las directrices que se requiere establecer, es el desarrollo de una política de salud mental que logre implementar de manera efectiva y estratégica las acciones de atención primaria, promoción de la salud y prevención de la enfermedad, orientadas a fomentar la calidad de vida, la prevención, detección de ideación suicida, control de factores de riesgo, tratamiento y rehabilitación de las personas que intentan quitarse la vida y de los pacientes que presentan trastornos mentales que implican un riesgo suicida, como el caso de la depresión, y todo esto, desde un enfoque de respeto de los derechos humanos y de atención integral.

La tarea en realidad resulta titánica si se observa la necesidad de implementar políticas sociales integradas dirigidas a fomentar factores protectores como el soporte desde un nivel familiar y social, la educación integral en todos los niveles académicos, la oferta de actividades recreativas, deportivas, culturales o de esparcimiento para el uso del tiempo de una forma adaptativa y socialmente ajustada, la implementación de programas que tengan como objetivo el promover diversas habilidades y competencias personales en relaciones interpersonales, comunicación, solución de problemas, entre otras. Además, el contar con estrategias conjuntas para la investigación constante del suicidio y la implementación de programas que busquen reducir en la mayor medida posible los factores de riesgo.

La salud mental de la población es una condición indispensable para el desarrollo social, por lo cual debería atenderse como una prioridad en salud pública (Bilbao Ramírez, Alcocer Olacireguis, Lallemand Martínez, Lío Carrillo y Vargas Moranth, 2016). Es inminente la necesidad de contar con programas de prevención universales aplicados en centros educativos, por lo menos en las ciudades y áreas con las tasas más altas de cada estado del país, además de intervenciones específicas dirigidas a grupos vulnerables, con el fin de incidir en la reducción de los suicidios. Es importante especificar en este sentido que no sólo la implementación de los programas es necesario, sino un acceso a toda la población o por lo menos a la mayoría, ya que uno de los factores que influyen a nivel mundial en las tasas de suicidio es la desigualdad en relación al acceso a los servicios de salud, la atención médica oportuna en los casos de intento de suicidio, así como la atención psicológica y psiquiátrica, previa y posterior a la conducta suicida, son de las principales herramientas para la prevención del suicidio (Gerstner, Soriano, Sanhueza, Caffé y Kestel, 2018; Rodríguez-Hernández, Rocha-Buelvas, Mendieta-Izquierdo, e Hidalgo-Troya, 2018).

Es también importante señalar los avances que se han alcanzado en relación con la investigación, conocimiento y explicación de la conducta suicida. Se han logrado identificar potenciales factores de riesgo, estas variables van desde aspectos sociodemográficos como el sexo, en donde se ha comprobado que los hombres tienen una mayor probabilidad de muerte por suicidio (Rodríguez-Hernández, Rocha-Buelvas, Mendieta-Izquierdo, e Hidalgo-Troya, 2018); sintomatologías clínicas como lo es el caso de ciertos trastornos mentales correlacionados con el suicidio (Sánchez-Teruel, Muela-Martínez, González-Cabrera, Herrera, Fernández-Amela y García-León, 2018) y socioculturales como el aislamiento social, intentos previos, desempleo o dificultades económicas, conflictos familiares entre otros que inciden en el riesgo de muerte por suicidio (Hernández-Vásquez, Azañedo, Rubilar-González, Huarez, y Grendas, 2016).

Sin embargo, esta identificación no elimina de ninguna forma la variabilidad y heterogeneidad de dichos factores de riesgo en diferentes contextos, culturas y épocas, de hecho, la comprensión de

estos factores culturales es sumamente significativo para la comprensión y prevención del suicidio (Randall, Doku, Wilson, y Peltzer, 2014) y por ello, de ninguna forma pretendemos proponer una universalidad en relación a los factores de riesgo suicida (Gómez, Opazo, Levi, Gómez, Ibañez, y Núñez, 2014).

A pesar de todos los avances desarrollados es indispensable continuar con el estudio de la etiología y de intervenciones que resulten efectivas para la conducta suicida, ya que se considera que una importante cantidad de muertes derivadas de un suicidio son prevenibles si se identifican y se interviene de manera eficiente (Fazakas-DeHoog, L. L., Rnic, K. y Dozois, D. 2017). Es por ello que a través de este capítulo las autoras pretenden ofrecer un panorama general, primeramente de los aspectos teóricos que puedan ayudar en la comprensión del fenómeno y además, ofrecer referentes de intervención que puedan ser utilizados como un punto de partida o guía para desarrollar intervenciones psicoterapéuticas efectivas con pacientes que presentan conductas suicidas.

Referencias

- Asociación Estadounidense de Psiquiatría. (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5ª ed.). Washington, DC: Autor
- Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F., & Emery, G. (2010). *Terapia Cognitiva de la Depresión* (19 ed.): Desclée de Brouwer.
- Báez, C. (2018) *El depresivo rostro del suicidio en México*. Agencia Informativa CONACYT
- <http://www.conacytprensa.mx/index.php/reportajes-especiales/22639-depresivo-rostro-suicidio-mexico>
- Bilbao Ramírez, J., Alcocer Olacireguis, A., Lallemand Martínez, L., Lío Carrillo, J.F. y Vargas Moranth, R. (2016) Reportes de suicidios en presna de Barranquilla: un enfoque desde salud pública. *Rev CES Salud Pública*; 7 (2). ISSN: 2145-9932
- Borges, G., Orozco, R., Benjet, C., & Medina-Mora, M. E. (2010). Suicidio y conductas suicidas en Mexico: Retrospectiva y situacion actual. *Salud Publica de Mexico*, 52(4), 292–304. <https://doi.org/10.1590/S0036-36341998000500007>
- Borges, G., Orozco, R., & Medina-Mora, M. E. (2012). Índice de riesgo para el intento suicida en México. *Salud Publica de Mexico*, 54(6), 595–606. <https://doi.org/10.1590/S0036-36342012000600008>
- Borges, G., Wilcox, H., Medina-Mora, M. E., Zambrano, J., Blanco, J., & Walters, E. (2005). Suicidal Behaviour in the Mexican National Comorbidity Survey (M-NCS): Lifetime and 12-month prevalence, psychiatric factors and service utilization. *Salud Mental*, 28(2), 40–47.
- Cero, I., Zuromski, K.L., Witte, T.K., Ribeiro, J.D. & Joiner, T.E. (2015) Perceived burdensomeness, thwarted belongingness, and suicide ideation: Re-examination of the interpersonal-psychological theory in two Samples. *Psychiatry Research*, <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychres.2015.05.055>

- Dantas dos Santos, A., Lima Guimarães, L.M., Freire de Carvalho, Y., Costa Viana, L., Limma Alves, G., Rodrigues Lima, A.C., Bezerra Santos, M., de Oliveira Góes, M.A. & Gomes Machado de Araújo, K.C. (2018). Spatial analysis and temporal trends of suicide mortality in Sergipe, Brazil, 2000-2015. *Trends Psychiatry Psychother.* 40(4):269-276. <http://dx.doi.org/10.1590/2237-6089-2017-0028>
- Fazakas-DeHoog, L. L., Rnic, K., & Dozois, D. (2017). A Cognitive Distortions and Deficits Model of Suicide Ideation. *Europe's journal of psychology*, 13(2), 178-193. doi:10.5964/ejop.v13i2.1238
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2017). Comunicación, infancia y adolescencia. *Guía para periodistas*. ISBN: 978-92-806-4892-8 https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org.argentina/files/2018-04/COM-5_Suicidio_Interior_WEB.pdf
- Gil-Díaz, M. E. (2016). *Diseño, aplicación y evaluación de dos programas preliminares de intervención para la prevención del suicidio*. Tesis para obtener el grado de maestría. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Gerstner RMF, Soriano I, Sanhueza A, Caffè S, Kestel D. (2018). Epidemiología del suicidio de adolescentes y jóvenes en Ecuador. *Rev Pan Am Salud Publica.* 42:e100. <https://doi.org/10.26633/RPSP.2018.100>
- Gómez, Ch.A., Opazo, P. R., Levi, A.R., Gómez, Ch.M.S., Ibañez, H.C., y Núñez, M.C. (2014) Autopsias psicológicas de treinta suicidios en la IV Región de Chile. *Rev Chil Neuro-Psiquiat*, 52 (1): 9-19
- Grupo de trabajo de la Guía de Práctica Clínica de Prevención y Tratamiento de la Conducta Suicida. (2012) Guía de Práctica Clínica de Prevención y Tratamiento de la Conducta Suicida. Plan de Calidad para el Sistema Nacional de Salud del Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. *Agencia de Evaluación de Tecnologías Sanitarias de Galicia (avalia-t)*. Guías de Práctica Clínica en el SNS: Avalia-t 2010/02.

- Hermosillo-De la Torre, A., Vacio, M., Méndez-Sánchez, C., Palacios, P., & Sahagún, M. (2015). Sintomatología depresiva, desesperanza y recursos psicológicos: una relación con la tentativa de suicidio en una muestra de adolescentes mexicanos. *Acta Universitaria*, 25(449), 52–56. <https://doi.org/10.15174/au.2015.900>
- Hernández-Cervantes, Q., & Alejandre-García, J. (2015). Relación entre riesgo suicida y uso de tabaco o alcohol en una muestra de universitarios. *Suicide Risk and Its Association with Alcohol or Tobacco Use in Freshmen College Students*, 25(NE-2), 47–51. <https://doi.org/10.15174/au.2015.899>
- Hernández-Vásquez, A., Azañedo, D., Rubilar-González, J., Huarez, B. y Grendas, L. (2016). Evolución y diferencias regionales de la mortalidad por suicidios en Perú, 2004–2013. *Revista Perú Med Exp Salud Pública*. 33(4) 751–7. Doi:10.17843/rpmesp.2016.334.2562
- Holguín, J. A. M., Rodríguez, M. J. C., Pérez, R. R., & Valdez, E. A. (2013). Intentos de suicidio en adolescentes de educación media superior y su relación con la familia. *Psicología Y Salud*, 17(1), 45–51.
- INEGI (2018) Comunicado de prensa número 410/18. *Estadísticas a propósito del día mundial para la prevención del suicidio* (datos nacionales).
- Klonsky E.D. & May A.M. (2015) The Three-Step Theory (3ST): A New Theory of Suicide Rooted in the “Ideation-to-Action” Framework. *International Journal of Cognitive Therapy* 8, 2, 114–129
- Rory C. O'Connor And Olivia J. Kirtley (2018) The integrated motivational–volitional model of suicidal behaviour 373. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, <http://doi.org/10.1098/rstb.2017.0268>
- O'Connor, R., & Nock, M. (2014). *The psychology of suicidal behaviour* (Vol. 1).

- O'Connor, R.C., Platt, S. & Gordon, J. (2011). International Handbook of Suicide Prevention: *Research, Policy and Practice*. ISBN:9780470683842 | Online ISBN:9781119998556 | DOI:10.1002/9781119998556.
- O'Connor, R.C., & Portzky, G. (2018). Looking to the Future: A Synthesis of New Developments and Challenges in Suicide Research and Prevention. *Front. Psychol.* 9:2139. doi: 10.3389/fpsyg.2018.02139
- O'Connor, R.C. & Pirkis, J. (2016). *The International Handbook of suicide prevention*. 2a Edición. Editorial Wiley Blackwell.
- Organización Mundial de la Salud (2018) <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/suicide>
- Organización Mundial de la Salud (2018). World Health Statistics data visualizations dashboard. *Suicide mortality rate*. recuperado de: <http://apps.who.int/gho/data/node.sdg.3-4-viz-2?lang=en>
- Medina, M., Velásquez, A.V. Ribero, O.J. (2018). Costos médicos directos por intento de suicidio en pacientes del hospital mental de Antioquia, Colombia. *Revista Panam Salud Pública*. <https://doi.org/10.26633/RPSP.2018.129>
- Muñoz, M. (2003). *Manual práctico de evaluación psicológica clínica*. Madrid: Síntesis. ISBN: 9788497560498
- Pérez-Chán, M. (2015). *Familia multiproblemática como factor en el desarrollo de la ideación e intento suicida en adolescentes*, 21(2), 45–54.
- Randall, J. R., Doku, D., Wilson, M. L., & Peltzer, K. (2014). Suicidal Behaviour and Related Risk Factors among School-Aged Youth in the Republic of Benin. *PLOS ONE*, 9(2), e88233. doi:10.1371/journal.pone.0088233
- Rodríguez-Hernández, Jorge Martín, Rocha-Buelvas, Anderson, Mendieta-Izquierdo, Giovane, e Hidalgo-Troya, Arsenio. (2018). Riesgo de muerte por suicidio en po-

- blación Colombiana 2000-2013. *Ciência & Saúde Coletiva*, 23(11), 3989-3996. <https://dx.doi.org/10.1590/1413-812320182311.24812016>
- Ruiz, M., Díaz, M. y Villalobos, A. (2012). *Manual de técnicas de intervención cognitivo conductuales*. España: Descleé de Brower, S.A.
- Sánchez-Loyo, L. M., Quintanilla Montoya, R., Cruz Gaitán, J. I., Morfín López, T., Contreras Preciado, E., de Alba García, J. E., & Hernández Millán, R. (2014). Intento de Suicidio en Adolescentes Mexicanos: Perspectiva desde el Consenso Cultural. *Acta de Investigación Psicológica*, 4(1), 1446-1458. doi:[https://doi.org/10.1016/S2007-4719\(14\)70386-2](https://doi.org/10.1016/S2007-4719(14)70386-2)
- Sánchez-Teruel, David, Muela-Martínez, José-Antonio, González-Cabrera, Manuel, Herrera, María-Remedios Fernández-Amela y, & García-León, Ana. (2018). Variables relacionadas con la tentativa suicida en una provincia de España durante tres años (2009-2011). *Ciência & Saúde Coletiva*, 23(1), 277-286. <https://dx.doi.org/10.1590/1413-812320182231.23752015>
- Silverman, M.M., Berman, A.L., Sanddal, M.D., O'Carroll, P.W., Joiner, T.E. (2007) Rebuilding the Tower of Babel: A Revised Nomenclature for the Study of Suicide and Suicidal Behaviors. Part 1: Background, Rationale, and Methodology. *Suicide Life Threat Behav.* 37 (3): 24863.
- Trejo-Cruz, V. (2016). *Adaptación, validación y sensibilidad de las escalas de la teoría psicológica interpersonal del suicidio*. Tesis para obtener el grado de maestría. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Toro-Tobar, R.A., Grajales-Giraldo, F.L., Sarmiento-López, J.C. (2016). Riesgo suicida según la tríada cognitiva negativa, ideación, desesperanza y depresión. *Aquichan*, 16 (4): 473-486. Doi: 10.5294/aqui.2016.16.4.6

- Van Orden, K.A., Witte, T.K., Cukrowicz, K.C., Braithwaite, S.R., Selby, E.A. & Joiner T.E. (2010) *Psychological Review*, Vol 117(2), Apr 2010, 575-600 <http://dx.doi.org/10.1037/a0018697>
- Vega-Vázquez, M. (2016). *Diseño y evaluación de un programa de intervención para la prevención del suicidio infantil basado en las terapias contextuales*. Tesis para obtener el grado de maestría. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Villar-Cabeza, F., Esnaola-Letemendia, E., Blasco-Blasco, T., Prieto-Toribio, T., Vergé-Muñoz, M., Vila-Grifoll, M., Sánchez-Fernández, B., Castellano-Tejedor, C. (2018). Dimensional analysis of personality in adolescents with suicidal behavior. *Actas Españolas de Psiquiatría* may/jun2018, Vol. 46 Issue 3, p104-111.
- Villareal Sotelo, K., Vargas, C. M., de León Palomo, O.A., (2014). El perfil sociodemográfico inductivo del suicida en México de 1990 a 2011, 16(2), 45-57.
- Vargas Sanabria, M., Vega Chavez, J.C., Montero Solano, G., Hernández Romero, G. (2017). Suicidio en adultos mayores en Costa Rica durante el periodo 2010-2014. *Medicina Legal de Costa Rica*, edición virtual. Vol. 34 (1), ISSN 1409-0015

Un brevario fundamental de la clínica: el síntoma, su cuerpo y la enfermedad

*Claudia Guadalupe Corona Sevilla*⁵

*Ma. Antonia Reyes Arellano*⁶

*Ruth Vallejo Castro*⁷

*Reyna Karina Medina Candelaria*⁸

Introducción

EL SÍNTOMA EN psicoanálisis ha sufrido en su historia algunas modificaciones con respecto a su origen. Pero sin importar su connotación, la relevancia que se le otorga es primordial precisamente en tanto manifestación, una forma de dar cuenta de aquello que acontece en el cuerpo y que no encuentra otra forma de expresión. Para la clínica psicoanalítica, el síntoma tiene que ser interrogado para dar cuenta del origen oculto de aparición que adquiere sentido únicamente para su portador. En un recorrido sobre este concepto *princeps*, desde el psicoanálisis freudiano, el síntoma es, en términos generales, uno de los caminos por los cuales retorna lo reprimido para aparecer en la consciencia, es una formación del inconsciente que escapa al yo y se manifiesta para el sujeto y los otros. Avanzando en esa postura, desde el psicoanálisis lacaniano el síntoma es un significante más, listo para ser desenmascarado. El trabajo resalta la composición enigmática de los síntomas. Una investigación psicoanalítica efectuada con pacientes susceptibles de amputación o amputados, da luz sobre dicha compleja composición que devela el dispositivo psicoanalítico.

5. Correspondencia: aleera_lust@hotmail.com. Licenciada en Psicología por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

6. Correspondencia: antoniadau@hotmail.com. Profesora e investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

7. Correspondencia: ruthvc4@hotmail.com. Profesora e investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

8. Correspondencia: reynamedina04@yahoo.com.mx. Profesora e investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

Un prontuario sobre el síntoma

Frente al materialismo cientificista del biopoder, por decirlo a la manera de Morel (2015), “Nosotros psicoanalistas, oponemos otra creencia, que nos parece menos loca: creer que el síntoma tiene algo que decir, y que lleva a un saber singular que permite desatar el síntoma”. En ese sentido, el síntoma posee un valor específicamente individual, el que por cierto trata del efecto del lenguaje en el cuerpo, pues “el cuerpo sufre y fabrica síntomas”.

La palabra “síntoma” de la voz griega *synmotóma* significa coincidencia (Teppan, 2000, pág. 120), y se refiere a dos o más fenómenos que requieren una articulación. Se trata de la vinculación de tres reinos que coinciden en tiempo: el cuerpo (soma), el alma (psique) y el lenguaje que es desde donde se ejerce el gobierno. En su modo de empleo, el síntoma se utiliza como relación entre una dolencia o trastorno y una enfermedad, por lo que el síntoma se considera una manifestación, la forma en la que habla la enfermedad, como si se tratara de un contenedor que intenta dar un sentido específico o una preferencia hacia un tipo de dolor. Es por tanto, una construcción en la que se ve involucrado un aspecto referencial, individual y social del sujeto que lo produce, converge además con una genealogía y con una historia que se cuenta. Si el síntoma no es un reflejo exacto ocasionado por lesiones o daños a nivel orgánico, es en cambio, un diálogo plástico con el malestar, con la enfermedad, con la expectativa que tenemos culturalmente (Teppan, 2000, pág. 135).

En el periodo incipiente de lo que más tarde se llamará psicoanálisis, por los tratamientos declarados en su texto *Estudios sobre la histeria*, Freud (1895) introduce el término abreacción, para explicar tanto la formación de los síntomas corporales como la estrangulación de un afecto al cual se le había denegado el acceso a la conciencia en una parte del cuerpo. Allí vinculaba la formación del síntoma en relación directa con un trauma de seducción que no había sido tramitado por el sujeto. En ese periodo del pensamiento freudiano, el síntoma constituía un sustituto exclusivo de un recuerdo. Postura que abandonó años más tarde para dar entrada al síntoma como un retoño del inconsciente que tuvo la posibilidad de escapar a la represión dando cuenta de algo sucedido a nivel psíquico y no tanto real, añadiendo así la implicación de la pulsión con su formación.

En ese recorrido y avanzando en su teoría del inconsciente en *Inhibición, síntoma y angustia* (1925), dedica su investigación a los procesos que operan cuando surge una pulsión enviada a la conciencia. Y para ello hace una distinción fundamental entre “inhibición”, referida a la restricción de alguna función del yo, y “síntoma”, que corresponde a una formación patológica. A pesar de marcar una diferenciación entre los términos, no descartará el hecho de que en algunas ocasiones una restricción extraordinaria puede ser considerada un síntoma en sí.

Un breve recorrido por esa obra y más específicamente en el tercer capítulo donde Freud analiza la integración del síntoma al yo y a las defensas secundarias como señala Sauval (2019), el inventor del psicoanálisis, con las llamadas inhibiciones específicas refiere el resultado de una represión de la hipersexualización de un órgano que interviene en la función que se ha suprimido. Es el ejemplo del **órgano que se involucra en la ejecución de tocar piano**, ahí hay un acto que cambia de sentido para el yo debido a que, para el caso, las manos se encuentran sexuadas y pueden asociarse al placer o incluso al goce. Para la explicación metapsicológica, “...el yo renuncia a estas funciones que le competen a fin de no verse precisado a emprender una nueva represión, a fin de evitar un conflicto con el ello” (Freud S. , 1925, pág. 86).

A esas inhibiciones específicas, Freud agrega las inhibiciones de autocastigo, a saber, inhibiciones realizadas por el yo y relacionadas con alcanzar el éxito, debido a su intención de mantener al superyó cómodo. Y además, un tipo distinto de inhibición que distinguirá de las demás debido al empobrecimiento que tiene que realizar el yo para poder suprimir sus funciones y dedicar toda su energía al duelo y a la represión de fantasías sexuales.

A este punto de avance en esa misma obra, Freud sitúa el origen y la formación del síntoma a partir de establecer las diferencias con las que operan el yo y el ello, el primero cuenta con una organización, el segundo tiene un escenario de caos; desde este caos continúan los intentos de acceder a la conciencia, el yo emprende una lucha interminable para mantener sofocado lo reprimido, siente miedo y angustia ante la presencia de lo inconsciente, se debilita y empobrece debido a los esfuerzos de desalojo permitiendo por ello

la aparición de los impulsos mejor disfrazados. Bajo esta premisa para Freud, nace el síntoma, como una oportunidad de salida a la conciencia de algo que opera en la obscuridad.

Pero a riesgo de radicalizar lo reprimido a su condición de displacer que le ha ganado la expulsión de la consciencia, Freud pensará el síntoma tomando en consideración que existe una relación de compromiso que dejaría implicadas a las tres instancias del psiquismo, lo que le lleva a repensar su condición de displacer. A pesar de que el ejercicio de la represión sea llevado a cabo por el yo debido a la intolerancia de una pulsión, éste tiene una ganancia secundaria, pues la generación de un síntoma específico le permite relacionarse con él, para así modificarlo y adaptarlo, es decir, el yo se concilia con el síntoma para así aminorar la angustia con la que lo castigaría el superyó y a su vez genera satisfacción para el ello, pues ha logrado la posición de un retoño del inconsciente en la vida psíquica del sujeto; por dicha ganancia, aunque la represión implique un fenómeno de displacer para la conciencia, el síntoma también tiene una connotación placentera, placer como aquel que se obtiene a través del sufrimiento y de todos los impedimentos que le impregnan dolor a la vida cotidiana, un placer más cercano al goce, el goce entendido como la paradoja de la satisfacción de las pulsiones parciales que conlleva al sufrimiento; por ello el síntoma se encuentra asociado con la compulsión a la repetición:

Comprendemos así por qué el sujeto se resiste a develar la verdad que hay en el síntoma: un goce solo alcanzable por la vía sintomática. Más allá del saber inconsciente que porta el síntoma en su forma metafórica, oculta una verdad particular e intransferible: la posición de goce de cada sujeto. (González, 2013, pág. 9)

Lacan por su parte, siguió con la postura clásica al aceptar que el síntoma es siempre una formación del inconsciente que surge como resultado de un conflicto pulsional, pero añadió a esta postura la traducción del síntoma en términos lingüísticos. Deducirá además que no se trata del síntoma sino del discurso que el sujeto produzca

para manifestarlo, por lo cual, infiere que el síntoma siempre es formulado para que sea mirado y escuchado por Otro, de lo contrario, no tiene motivo de existencia. Evans (1996) en un recorrido que realiza del pensar de Lacan logra identificar el síntoma en su obra con diferentes rasgos del lenguaje:

- a) “El síntoma como significante: cada síntoma neurótico propone un sentido singular, nunca universal como lo haría el médico.
- b) El síntoma como significación: El síntoma es una verdad que toma forma, por ello se habla de que el síntoma es también una significación.
- c) El síntoma como metáfora: el síntoma es la metáfora de la carne.
- d) El síntoma como mensaje (grafo del deseo): El síntoma aparece como un mensaje opaco que el sujeto cree que viene de lo real, en lugar de reconocerlo como propio.” (pág. 182).

Como es lo propio de esa escuela y en referencia al cuerpo, lo importante no es la carne sino la forma en la que el sujeto elabora su discurso en torno a ésta. Y en él se puede dar cuenta del sentido, la significación, la metáfora y el mensaje que se esconden dentro de la carne dañada o mutilada.

Así, Para que un síntoma pueda ser tomado en cuenta en psicoanálisis no basta con que el cuerpo enferme, sino que el sujeto tiene que referirse a él, hablarlo, articularlo y mediante la palabra darle sentido.

En la enfermedad bajo una lupa metonímica, tendría que reducirse a los signos más manifiestos y estos pueden ser visibles para todos, por otro lado, saber que la esfera social no deja escapar a las enfermedades, por lo que ninguna se salva de expectativas, lo que hace que se muestren o permanezcan ocultas de acuerdo a la apertura de la época, por lo que el entorno de la enfermedad puede describirse más puramente en términos de un eje metafórico de significado, incluso para Freud el síntoma y la enfermedad, son metáforas en el cuerpo. Síntoma como metáfora que implica “un juego en goce, una satisfacción pulsional”, como señala Vons (2002), y en ese

sentido es “no solo una sustitución significativa, sino también una fijación, fijación de goce”. Así dicho, es que Vons articula la frase de Lacan “el síntoma es una metáfora, pero no es una metáfora decirlo” (Lacan, 2003, pág. 500).

Considerando las condiciones lingüísticas que propone Lacan, y la ganancia del síntoma de la cual hablaba Freud, en su formación se ven involucrados entonces dos factores importantes: el lingüístico, que permite descifrar el contenido del síntoma a modo de mensaje encriptado (metaforizado); y el factor económico, que refiere a la posición y el desgaste del sujeto debido a la paradójica satisfacción que encuentra en el síntoma por medio del placer y el displacer. Ustárroz (2008) clarifica lo anterior cuando recuerda el descubrimiento freudiano en algunos pacientes en cuanto a la economía libidinal, obteniendo, ellos “una satisfacción a través del ejercicio implacable de la moral, que comandada por el superyó, satisface a una necesidad de castigo inconsciente y encuentran de este modo alivio para sus culpas, en la ruina y el fracaso”. (pág. 5). En otras palabras, el síntoma logra una satisfacción en el sujeto, en el pensar de Lacan, un goce a partir de una conformación metafórica de la cadena de significantes.

Comprendemos así porque el sujeto se resiste a develar la verdad que hay en el síntoma: un goce solo alcanzable por la vía sintomática. Más allá del saber inconsciente que porta el síntoma en su forma metafórica, oculta una verdad particular e intransferible: la posición de goce de cada sujeto. Lacan (1993 (1967)) afirma que “[...] la verdad halla en el goce cómo resistir al saber. Esto es lo que el psicoanálisis descubre en lo que se llama síntoma.” (González, 2013, pág. 9)

Como vemos, el síntoma le produce al sujeto dolor y malestar al mismo tiempo, sin embargo, la satisfacción de la cual no puede dar cuenta en tanto inconsciente, es la que lo mantiene aferrado a él, como si se tratara de una máscara que esconde una realidad probablemente intolerable a la cual el sujeto se aferra a cubrir a pesar de que le cueste incluso, la desfiguración del cuerpo.

El síntoma en su satisfacción masoquista

Saber que el sujeto del cual se habla en psicoanálisis es la referencia a un ser sexuado. Sujeto que es capaz de sufrir, desear y gozar teniendo además la posibilidad de la palabra. De allí que cuando existe un sujeto en falta de palabra, éste somatiza: “hace síntomas para poder soportar la vida, lo real de la incompletud” (Gomez, 1992, pág. 29); es así que al ser el síntoma una palabra que falta, éste se convierte en un asunto del Otro, ante el cual siempre intenta resolver la pregunta ¿qué quieres/esperas de mí? Relevante es que se trata del intento de respuesta lo que posiciona al sujeto ante su síntoma desde cierto lugar o en otro.

Recordar en Lacan que la construcción del sujeto se encuentra irreductiblemente sometida a la relación con el Otro. Y lo patológico se instauraría al recibir el deseo ajeno y que este termine por gobernar, apropiándose de un cuerpo que no le es propio. En la madre con el *infans*, el fenómeno de la alienación se produce aun cuando es estructurante del sujeto, que posiciona a éste en calidad de víctima. Para el sujeto, la vida misma se pasa en la persecución de ese deseo; en esta configuración, el síntoma termina por poseer al sujeto, así, todo lo que éste produzca, incluyendo su discurso, estará en función del síntoma.

En Freud, el yo mortificado por todo aquello que no es, tiende a buscar sujetos otros que le den apaciguamiento a la angustia y le ayuden a mantener la ilusión de completud. De este modo cuando el cuerpo del sujeto enferma le otorga una justificación del yo para valerse de otros sin que le brinde importancia a su debilidad. La enfermedad le permite al sujeto construir un escenario de dependencia en el cual no le preocupa su incompetencia, le preocupa la permanencia del Otro y los otros que fungen como su sostén. Si el yo se percibe a sí mismo en un lugar de desvalimiento, entonces, otras instancias actúan de forma diferente, por ejemplo el ello; el lugar de vulnerabilidad del yo le permite al ello emerger pulsiones de tipo perverso que le den la oportunidad de explorar nuevos retornos de impulsos, como podría ser el posicionarse de una forma masoquista con respecto a la enfermedad e incluso hacia los otros.

A partir de este momento, se puede hablar del factor económico que interviene en el síntoma. El proceso de represión constante que

se realiza en la cotidianidad del sujeto desgasta al yo y las características reales de la enfermedad lo debilitan aún más, por eso el yo busca la adherencia al síntoma, es una estrategia para preservar la energía, este empobrecimiento le imposibilita el encare con la realidad, se trata entonces de una satisfacción masoquista del síntoma.

El síntoma, el dolor y la enfermedad

Según Pérez (2016) el dolor es un concepto individual que tiene que ver con la experiencia subjetiva del sujeto que lo padece. Su origen no es únicamente displacentero, incluso se trata más comúnmente de un exceso de un estímulo placentero psíquico o físico, es un rebase del placer, se trata de un impacto excesivo de un evento en el cuerpo y la mente.

Siguiendo a este autor, en la psicopatologías graves como el cáncer, el dolor existe y reclama atención pero el sujeto lo convierte en síntoma mudo siendo capaz de aumentar su umbral de resistencia, camina acostumbrado al dolor sin tener consciencia de ello debido a un sometimiento masoquista de lo que debe ser debido a sus rígidos ideales; el yo queda atrapado en un sistema de deterioro, con una vida imaginaria precaria y por ello percibe con ansias la necesidad de la presencia física del otro por la intolerancia del abandono y la soledad del objeto de alienación, en ocasiones basta con que el otro este al lado.

La intensidad del dolor a veces rebasa la capacidad psíquica y el deseo de vivir puede desaparecer, entonces se vuelve indispensable la presencia del otro, conteniendo al yo sufriente supliendo las funciones que ha dejado de realizar, incluso si el otro no provee las necesidades e incluso es capaz de infligir más dolor el yo crea una dependencia y es capaz de tolerar el dolor con tal de no experimentar el propio, es decir, se trata de trueque donde se prefiere un tipo de dolor sobre otro.

En el momento en el que un síntoma aparece, sin importar su condición, las modificaciones del psiquismo pueden ser variables pues se habla de un nuevo elemento que entró en juego en el conflicto pulsional, el sujeto portador y autor del síntoma toma siempre una postura en relación a él y de ella depende muchas veces la posición en que se relaciona con la enfermedad y los otros.

Cuando se habla de enfermedad, aquella que nos hace pensar siempre en la medicina, condiciona a inferir que se trata de algo externo que es adoptado del cuerpo, y en lo común se puede decir que, si un paciente no se encuentra involucrado en la adquisición de la enfermedad entonces tampoco debe relacionarse con la cura, pero como se ha discurrido hasta el momento, para la formación de esos síntomas que pudieron manifestar la enfermedad estuvo implicado todo un proceso interno del sujeto.

Sin embargo, no se puede evitar que el sujeto considere a su enfermedad como un factor externo, ante lo cual da como resultado dos sujetos diferentes: el regular y el que se encuentra enfermo, cargando con una enfermedad, por ello es posible decir que el cuerpo enfermo puede ser considerado por el sujeto como un otro. “El sujeto enfermo es un *extraño respecto de sí mismo*, de la sociedad en la que vive y de su estado de paciente” (Pérez G. , 2007). Se tendría que plantear entonces si el sujeto está enfermo o hay un sujeto con una enfermedad, el sujeto enfermo es un depósito que recibe el contenido de una causa patológica. Por ello, cuando el sujeto ha sido descrito como “enfermo” adquiere un nuevo posicionamiento ante su síntoma.

La clínica psicoanalítica en las enfermedades

Investigaciones recientes (Medina y Reyes, 2018) muestran hallazgos que sustentan la implementación desde el enfoque psicoanalítico de dispositivos clínico en instituciones hospitalarias, y muy particularmente en la atención a pacientes con pié diabético, trasponiendo al escenario hospitalario los elementos técnicos y metodológicos del psicoanálisis. En efecto, el trato subjetivo de enfermedades orgánicas no es ajena al psicoanálisis pues transita indeleblemente por la experiencia única y singular del sujeto sujetado a la dimensión inconsciente y subjetiva que también compone a la enfermedad orgánica. Hallazgos clínicos en un estudio de la enfermedad de pié diabético (Medina y Reyes, 2018) posibilitaron distinguir el mal-estar diabético, que incluyeron los posicionamientos médicos en su discurso Amo y el mal-estar subjetivo en ese tipo de padecimiento. El paciente con pié diabético logra dar cuenta solamente de su cuerpo enfermo y sufriente, cuanto que, las manifesta-

ciones subjetivas y psíquicas se ven anuladas en definitiva por la lógica del discurso organicista, sostenida ésta bajo la premisa de un Bien Mayor consistente éste en preservar la sanidad del órgano y de la vida. En ese trabajo clínico-investigativo (Medina, 2018), se encontró que los pacientes diabéticos hospitalizados por amputación, expresan, a diferencia de lo que podría suponerse, síntomas diversos y distintos a la configuración ominosa. Es decir, versan algunos o bien en el goce por el acto de la mutilación o bien en una *bella indiferencia* y desinterés por su cuerpo mutilado. El amplio trabajo de Medina y Reyes (2018) observó constantemente la cuestión prínceps de Saber, condición que el paciente demandaba sobre sí, y de la que exigía respuesta. En la escucha analítica, esa demanda versaba más allá de la descripción clínica del estado orgánico y de la enfermedad, lo que parecía permitirle al paciente reincorporar algo de aquello que el evento de la amputación trastoca subjetivamente. Es de esa forma que se puede lograr distinguir un particular sufrimiento psíquico implicando ineludiblemente al psicoanalista, ahí, donde los discursos médicos se imposibilitan en la enfermedad.

El cuerpo, como un todo organizado y que daría integración a lo psíquico se vió perturbado e inefablemente vulnerado ante la amenaza de mutilación y/o de desmembramiento corporal, como ocurre en el caso del paciente con pié diabetico. Configurando no solo la posibilidad de pérdida, desde la totalidad de la integración del cuerpo hasta, subjetivamente hablando, de las que en cadena se suceden, a saber: pérdidas en lo laborar, en la pareja y con los otros lazos de lo social, pérdida en la movilidad, en la imagen de sí y en la salud, en la autonomía por citar los más encumbrantes. En suma, pérdidas que en cadena llevan al paciente a otras y a otras.

En la comunicación del citado estudio de Medina y Reyes (2018) se señala el engaño de lectura de los síntomas. Para el personal de salud, la depresión, el miedo y la tristeza constituían los componentes sintomáticos prínceps y generalizados de todo aquel paciente amputado o susceptible de devenirlo. Esa aparente evidencia sin embargo, no resulta necesariamente lo verdadero en, y para el paciente. Como las ruinas arqueológicas que se encuentran sepultadas por la arena, y que solamente la mirada atenta del arqueólogo logra desenterrar, algo similar ocurre con los síntomas evidentes.

Así, frente a lo generalizable sintomático, ese estudio encontró pacientes que en semejanza con la información ofrecida por el personal de salud, expresan tristeza y afectos depresivos por la situación, hecho que bien podría vincularse con un duelo (quizás no patológico) por la extremidad que sería amputada; también encontró pacientes que se mostraban indiferentes al evento mismo. No pareciendo existir en ellos ninguna preocupación o interés en torno a su cuerpo y los hechos que a este pueda ocurrirle. Y por último, se encontró a pacientes con un fenómeno singular por mostrarse como opuesto a los anteriores: aquellos que paradójicamente, manifestaban placer y hasta disfrute al ser amputados. Para este último caso, lo singular de esta manifestación llevó a considerar que se trataría de una gratificación corporal derivada de la eliminación del dolor físico, segundo, la manifestación de un goce del Otro en el sentido de la propuesta lacaniana, y tercero, que el desarrollo de esta forma implicaba a sujetos con estructuración psicótica.

El cuerpo es relevante en tanto que es el lugar en el que habita el síntoma, es la zona de batalla de pulsiones. Una enfermedad, como aquellas que se dan en etapas tempranas y que por su agresividad modifican de forma importante la corporeidad de quién las padece deben de tener impactos trascendentes en el desarrollo de la imagen de sujeto, por ello indagar en el tema de la imagen, el esquema corporal e incluso la identidad es de suma importancia. La imagen del cuerpo mutilado no solo es ominosa, representa lo real de la castración. La experiencia de la amputación altera contundentemente la anatomía del sujeto, su imagen, su cotidianeidad, sus lazos, su psiquismo. Y tal no presenta ningún mito para la población: la palabra misma mantiene en sí misma lo siniestro y lo ominoso.

Conclusiones

El material sobre el síntoma que se expuso en el presente trabajo, es un prontuario, que, como su nombre lo indica, recoge de manera breve aspectos esenciales en torno al tema, intentando poner en valor la complejidad de ese concepto y las dificultades de su develamiento. La cuestión princeps es el método de dicho develamiento. En la escucha de los pacientes susceptibles de amputación, fue posible distinguir una conformación particular de síntomas y ex-

presiones subjetivas y psíquicas, muy distintas al temor o a la generalizada “depresión” de acuerdo al diagnóstico de los integrantes del servicio hospitalario.

El síntoma ese mensaje encriptado, metaforizado, oculta una verdad particular e intransferible: la posición del goce de cada sujeto. Esta posición mantiene al sujeto aferrado a su síntoma desde un posicionamiento masoquista, esta metáfora sintomática es una máscara que esconde una realidad intolerante para el sujeto, por lo que el dolor y malestar que produce conlleva una satisfacción inconsciente de la cual el sujeto no puede dar cuenta y es la que lo mantiene aferrado a él en calidad de víctima “validada” con lógica razón. Así el síntoma termina por poseer al sujeto, incluyendo su discurso, que también estará en función del síntoma.

Referencias

- Bleichmar, N., & Leiberman, C. (2001). *El psicoanálisis después de Freud*. México: Paidós.
- Dolto, F. (1982). *La imagen inconciente del cuerpo*. Buenos Aires - México : Paidós.
- Evans, D. (1996). *Diccionario introductorio de Psicoanálisis Lacania-*
no. México: Paidós.
- Ey, H. (1965). Las perversiones sexuales. En H. Ey, *Tratado de psiquiatría*. Barcelona: España.: Masson.
- Freud, S. (1905). Tres ensayos de teoría sexual. En S. Freud, *Obras completas Tomo VII*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1925). Inhibición, síntoma y angustia. En S. Freud, *Obras completas. Vol XX. 1925-1926* (págs. 81-164). Buenos Aires: Amorrortu.
- Gomez, R. (14 de Marzo de 1992). *El síntoma o la palabra del sujeto*. Obtenido de Revista Facultad de Odontología: <file:///C:/Users/Fer/Downloads/24001-91900-1-PB.pdf>
- González, M. (Marzo de 2013). *Revista Itinerario*. Obtenido de El síntoma en la clínica psicoanalítica: <http://www.itinerario.psico.edu.uy/articulos/el%20sintoma%20en%20la%20clinica%20psicoanalitica.pdf>
- Lopez, C. (Julio de 2014). *Psicoanálisis México*. Obtenido de Reflexiones.: <http://www.psicoanalisis-mexico.com/reflexiones/artjulio14C.html>
- Medina C. (2018). *La amputación. Psiquismo y subjetividades en pacientes hospitalizados por pie diabético. Un estudio psicoanalítico*. Tesis de Maestría. UASLP, presentada el 29 de octubre de 2018.
- Medina, C. Reyes A. (2018). *La experiencia psíquica y subjetiva de los pacientes hospitalizados por amputación*. Comunicación en extenso en el Congreso internacional de Psicoanálisis. La clínica de lo extremo y lazo social. UASLP, mayo 2018.

- Morel, Genvieve (2015). *Lacan matérialiste. Le symptôme psychanalyse, les lettres et la politique*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=4i1DRDr4Cks>
- Pérez, G. (Abril de 2007). *Filosofía de la enfermedad: vulnerabilidad del sujeto enfermo*. Obtenido de Scielo.org: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0325-00752007000200008
- Pérez, P. (2016). *Dolor y masoquismo en enfermedades psicosomáticas*. Obtenido de Universidad de Mangala.: http://www.cti.uma.es/index.php?option=com_hwdvideoshare&task=viewvideo&Itemid=20&video_id=95
- Roudinesco, É. (1997). *Diccionario de psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Teppan, J. E. (2000). Una perspectiva antropológica sobre el síntoma en las disciplinas “psi”. *Chicuilco Volúmen 7, No. 18*.
- Ustárroz, D. (Febrero de 2008). *Revista de Psicoanálisis, Psicoterapia y Salud Mental Vol. 1 n° 3, 2008*. Obtenido de EL SÍNTOMA EN LA TEORÍA PSICOANALÍTICA: <http://psi.usal.es/rppsm/pdfn3edicionespecial/El%20sintoma%20en%20la%20clinica.pdf>
- Vons, J. (Mayo de 2002). *ConverAnalítica*. Obtenido de Lacan y la formalización del síntoma Freudiano: <http://www.converanalitica.com.ar/upload/jvons.pdf>

Este libro se terminó de imprimir el 20 de diciembre de 2020 con un tiraje de 500 ejemplares, en el taller gráfico de Pandora Editores de la ciudad de Guadalajara. El cuidado de la edición estuvo a cargo del Departamento Editorial de la Universidad Autónoma de Zacatecas.