

REVISTA PSICOLOGÍA SIN FRONTERAS

PSYCHOLOGY BEYOND BORDERS

DICIEMBRE 2024

Volumen 7, número 14

Página legal

REVISTA PSICOLOGÍA SIN FRONTERAS PSYCHOLOGY BEYOND BORDERS

PUBLICACIÓN SEMESTRAL

VOLUMEN 7 DEL AÑO 2024, CORRESPONDIENTE A LOS MESES DE JULIO A DICIEMBRE

EDITADA POR: PSFMX PSICÓLOGOS SIN FRONTERAS MÉXICO, A.C.

SE EDITA EN CIUDAD DE MÉXICO

RESERVA DE DERECHOS 04-2022-040810434700-102

RENOVACIÓN DE RESERVA DE USO DE DERECHOS 04-2022-040810434700-102

ISSN 2954-3371

El número de la Revista se subió a la red en enero de 2025

Editor General responsable: Imelda Zaribel Orozco Rodríguez, zaribelo@gmail.com

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor ni de la Asociación.

Se permite la reproducción parcial o total de los contenidos citando la fuente.

Página electrónica: <https://psfmx2017.wixsite.com/revistapsfmx>

<https://www.psicologossinfronterasmx.org>

CONTENIDO	
EDITORIAL	3
IMPLICACIONES PSICOLÓGICAS Y EMOCIONALES: TESTIMONIALES EN MUJERES VÍCTIMAS DE VIOLENCIA. <i>Lourdes Gabriela Villafaña Montiel, Martha Elizabeth Zanatta Colín</i>	5
PROBLEMAS DE LA PIEL COMO SÍNTOMA PSICOSOMÁTICO EN JÓVENES UNIVERSITARIOS DE 18 A 22 AÑOS <i>Beatriz Gómez Castillo, Alma Aurora Quiroz De la Cruz</i>	22
LA IMPORTANCIA DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES EN LA FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO <i>Ilse Vega Monroy</i>	35
PAPEL DEL PSICÓLOGO EN LA INTERVENCIÓN EN CRISIS: PASOS Y METODOLOGÍA <i>Ricardo Díaz Vázquez</i>	61
SOLEDADES, JÓVENES Y ADOLESCENTES <i>J. Guillermo Fouce, Jaume Funes</i>	70
<i>LA EXPERIENCIA ESTUDIANTIL, PROCESOS ETNOGRÁFICOS EN EL AULA: CASO PSICOLOGÍA EN LA UAEMEX</i> <i>Pedro Troche Hernández</i>	101
<i>EQUIPO EDITORIAL</i>	127
<i>CRITERIOS PARA PUBLICAR</i>	128

EDITORIAL

La revista Psicologías sin Fronteras, continúa siendo una iniciativa de Psicólogos sin Fronteras México para abrir un espacio de reflexión y análisis respecto de diversos temas de interés. En esta edición de diciembre de 2024, convergen investigaciones y reflexiones que abordan temas relevantes en el ámbito de la Psicología contemporánea. Los artículos destacan el compromiso por la difusión de la Psicología para todos, así como el compromiso con el bienestar social.

En primer lugar, se presenta un artículo de investigación cualitativa respecto de las implicaciones psicológicas y emocionales de la violencia hacia la mujer. En este artículo Villafaña Montiel y Zanatta Colín, exploran las secuelas emocionales en mujeres que han sufrido maltrato, evidenciando la necesidad de intervenciones psicológicas que atiendan factores como la autodevaluación, la ansiedad persistente y los mecanismos de compensación en sus redes sociales.

Posteriormente, se presenta un estudio que examina la relación entre la salud mental y los síntomas físicos en la piel de jóvenes estudiantes de nivel superior. Este trabajo resalta la conexión mente-cuerpo, destacando cómo las afecciones dermatológicas pueden ser un reflejo de estados emocionales y psicológicos, lo que subraya la importancia de un abordaje integral de la salud.

Más adelante, la experiencia de una estudiante universitaria se vierte en una reflexión acerca de las prácticas profesionales en Psicología, ilustrando cómo estas experiencias enriquecen la formación académica, consolidan la identidad profesional y preparan a los estudiantes para enfrentar los desafíos del ámbito laboral.

En el campo de la intervención en crisis, se aborda el papel fundamental del psicólogo al asistir a personas en situaciones de alta tensión emocional. Este artículo detalla modelos y técnicas efectivas que no solo mitigan el impacto inmediato de una crisis, sino que también previenen complicaciones psicológicas a largo plazo.

Fouce y Funes, abordan una problemática en aumento: la soledad en adolescente y jóvenes. A través de reflexiones y propuestas como el programa de intervención "Educar en otra onda", se subraya el potencial transformador de la música como herramienta educativa para promover la salud mental y los valores en esta población.

Finalmente, la edición cierra con una mirada etnográfica a las interacciones profesor-alumno-contenido en la educación superior. Este artículo ofrece un valioso testimonio sobre la dinámica en el aula,

proponiendo nuevas formas de concebir y actuar sobre los procesos educativos desde una perspectiva cultural.

En conjunto, esta edición reafirma nuestro compromiso con la difusión de conocimientos que no solo enriquezcan el quehacer psicológico, sino que también impulsen acciones concretas en beneficio de la sociedad. Agradecemos profundamente a los autores por su invaluable aporte y a ustedes, nuestras lectoras y lectores, por su interés y confianza en esta publicación.

Imelda Zaribel Orozco Rodríguez

Editora General

Revista Psicología sin Fronteras

IMPLICACIONES PSICOLÓGICAS Y EMOCIONALES: TESTIMONIALES EN MUJERES VÍCTIMAS DE VIOLENCIA.

PSYCHOLOGICAL AND EMOTIONAL IMPLICATIONS: TESTIMONIALS IN WOMEN VICTIMS
OF VIOLENCE

Lourdes Gabriela Villafaña Montiel¹

Martha Elizabeth Zanatta Colín²

Resumen

La violencia hacia la mujer, cada año se incrementa. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2021), estima que a nivel mundial aproximadamente una de cada tres (30%) mujeres en el mundo han sufrido violencia física y/o sexual, en forma predominante, el agresor suele ser la pareja. La violencia de pareja constituye un problema de salud pública por su impacto en la salud física y psicológica con graves repercusiones en el estado emocional y el funcionamiento de la mujer en su contexto social. El maltrato suele asociarse a afecciones depresivas, culpa y estrés postraumático, más aún ocasiona daños en la integridad física de las víctimas.

Es así como el presente estudio tuvo como propósito analizar las implicancias psicológicas y emocionales en diez mujeres que han sido maltratadas, encontrándose como principales hallazgos la autodevaluación, autodesprecio, rasgos depresivos, frustración, culpa y ansiedad persistente. Se

¹ Profesor-Investigadora de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México. Doctora en Investigación Psicológica por la Universidad Iberoamericana, cuenta con reconocimiento de perfil deseable PRODEP. Es miembro del cuerpo académico en consolidación “Socialización, Juventud y estilos de Crianza”. Sus temáticas de la investigación son sobre psicoanálisis, familia, y salud. Tiene publicaciones científicas nacionales e Internacionales. Correspondencia: lgvillafanam@uaemex.mx

² Docente- Investigador de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México. Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Morelos, es miembro del Sistema Nacional de Investigadores y cuenta con reconocimiento de perfil deseable PRODEP. Pertenece al cuerpo académico “Socialización, Juventud y estilos de Crianza” Sus temáticas de la investigación son sobre formación, procesos psicosociales, identidad y bienestar. Las publicaciones con las que cuenta son en el ámbito nacional e internacional. Correspondencia: mezanattac@uaemex.mx

identificaron también mecanismos de compensación que tienen las víctimas en sus relaciones con personas cercanas.

Palabras clave: Violencia, Mujeres, culpa, emocional, víctimas, depresión.

Abstract

Violence against women increases every year according to WHO figures. In 2021, I estimate that worldwide around one in three (30%) women in the world have suffered physical and/or sexual violence, most of the time the aggressor is usually the partner. Which constitutes a public health problem since it impacts physical and psychological health, with serious repercussions on the emotional and psychological state, causing depressive conditions, guilt and post-traumatic stress, not without first mentioning that it causes damage to the physical integrity of people. Victims. Thus, the purpose of this study was to analyze the psychological and emotional implications in ten women who have been abused, finding as the main findings self-devaluation, self-contempt, depressive traits, frustration, guilt and persistent anxiety, data regarding the compensation that victims have towards others

Keywords: Violence, Women, guilt, emotional, victims, depression.

Introducción

Año con año se ha incrementado la violencia en muchos ámbitos de las sociedades, si se analiza esta condición actual humana, nos podemos percatar de que la violencia se ha diversificado en diferentes formas desde lo silencioso- ruidoso, abierta o encubiertamente. Es así como en nuestra civilización se hace prevalente un síntoma social que amenaza la cotidianeidad, esto es, la violencia ejecutada hacia las mujeres está presente en todos los ámbitos. La explicación de dicha problemática, desde el enfoque social, se explica como un ejercicio de control y dominio para aumentar o conservar la supremacía del poder en el hombre dentro de la relación (Bogantes, 2008).

Es importante apuntar que la violencia en la mujer conlleva consecuencias severas en la salud física y mental, mientras que hay otras consecuencias transgeneracionales a lo largo de su vida y la de otros, lo que significa que las descendencias que han sido testigos o han sido víctimas de acciones violentas pueden presentar problemas graves en el comportamiento, cognitivos, emocionales y psicológicos. En congruencia, Rivas, et al (2021) insisten en que la violencia de género tiene graves repercusiones para la salud de las mujeres y sus efectos se agravan cuando el maltrato se ha producido a lo largo del ciclo vital desarrollándose problemas en la salud mental como la culpa y la depresión, entre otros síntomas severos, que atañen a su estado psicológico.

Resulta ineludible abordar de las reacciones que genera la violencia en el grupo social. En algunos casos se observa que se dirige la culpa a la mujer violentada, en lugar de culpar al victimario. En congruencia, Martínez (2022, p.407) menciona lo siguiente “cómo siendo víctima se siente culpable, en vez de víctima” cómo el entorno social mira para otro lado sin considerar tal condición. Se entiende por culpa aquellas trasgresiones morales (reales o imaginarias) de las personas que creen que su conducta derivó en resultados negativos (Tilghman-Osborne, et al. 2012). También es considerada como una emoción moral, un rasgo negativo que puede tener gran impacto en las acciones humanas cuando se cree que se ha trasgredido una norma social (Torstveit et al. 2016).

En este orden cabe decir que la mujer que es víctima de violencia no contempla de pronto alternativas de solución al problema, debido a un ciclo repetitivo entre culpa - deuda, proceso dinámico que puede causar diversos problemas en la salud mental y agudizarlos, asumiéndose atrapadas e incriminándose por haber sido agredidas. De acuerdo con Karakurt et al. (2014) dicha dinámica se explica en relación con que las víctimas desarrollan autoimágenes negativas que les hace menos propensas a romper con la relación abusiva, situación que aumenta si el entorno social las responsabiliza de sus circunstancias.

La situación de violencia genera una angustia real ante la culpa, al respecto Farías (2017) menciona que la víctima pierde su capacidad de pensar, inhibe y paraliza reacciones de defensa y protección asumiéndose culpable de provocar las peleas, desvalorizada e inútil. Resultante de ello es que el sentimiento de culpa por la agresión padecida puede estar relacionado con problemas de ansiedad, depresión y/o el desarrollo de trastornos por estrés postraumático. Karakurt et al. (2014) refiere que no obstante las implicaciones de problemas de ansiedad han sido poco abordadas en su relación con la culpa que experimentan mujeres violentadas.

En este mismo orden de ideas, dentro de los hallazgos de esta investigación, se hace patente el problema de la poli victimización ya que es un concepto acuñado por Finkelhor et al. (2007) que hace referencia a un proceso de trauma acumulativo que sufren aquellos individuos expuestos a múltiples tipos de violencia a lo largo de sus vidas. El sufrir en forma reiterada actos de violencia puede agravar la condición de la salud mental en las víctimas de diversos tipos de violencia ya sea, intrafamiliar, maltrato infantil, acoso escolar, moobing laboral y violencia hacia la mujer ejercida por sus parejas. Así mismo, se explicaría la predisposición a convertirse en víctimas de la relación violenta de pareja, a las personas que estuvieron expuestas a prácticas de maltrato durante la infancia y la adolescencia.

No obstante, las sujeciones jurídicas, la violencia en la mujer continúa en ascenso, dando lugar a políticas de la protección de la mujer, que han sido implementadas en casi todos los países del mundo. Según Haar (2010) existe mayor vulnerabilidad a la violencia hacia la mujer en países con bajos niveles de desarrollo que no cuentan con dispositivos para apoyar y ayudar a mujeres en esta condición. Sin embargo, en México de acuerdo con el (Instituto Nacional de geografía e Informática [INEGI] 2021), se estima que en un 77.1% de las mujeres violentadas cuentan con 15 años en adelante, de las cuales el 51.6% ha sufrido violencia psicológica y el 34.7% violencia física, en específico el Estado de México es una de las provincias de México con mayor prevalencia hacia la violencia femenina.

En consistencia, la violencia psicológica de acuerdo con Bogantes (2008) comprende una acción u omisión destinada a degradar los comportamientos creencias y decisiones, por medio de la intimidación, manipulación, amenazas, humillación entre otros daños, que es infringida hacia una persona por parte del agresor. Farías (2017), destaca que el maltrato psicológico se refiere a la anulación de la subjetividad de la víctima, utilizando como medios eficaces la humillación y la culpabilización sistemática, reiterada y permanente. Respecto de la violencia física, podemos entender que se trata de la agresión o daño que afecta la integridad corporal de la persona.

Dentro de los datos obtenidos en la presente investigación se encontró que en un 80% de las mujeres del estudio, experimentaron maltrato infantil consistente en abuso físico, psicológico y negligencia consistente en la privación de supervisión o atención por parte de los padres. Dichas formas de violencia fueron ejercidas por padres y familiares, situación que da cuenta de la carencia de límites y la vulnerabilidad en la que se encontraban las víctimas en su etapa de infancia y adolescencia.

En la actualidad el maltrato infantil es una práctica cotidiana en algunos hogares y constituye un problema de salud pública por el incremento desmesurado de las cifras. Benavides et al. (2007) refieren que ello deriva en graves consecuencias en la vida de las víctimas, se presentan casos de adultos con historias de maltrato infantil que corren el riesgo de repetir patrones de violencia de una generación a otra. Existe una mayor propensión al uso de la violencia contra las parejas y a ejercer maltrato, entre las personas adultas, que, durante la niñez, fueron testigos de la violencia de intrafamiliar. Reportes de UNICEF (2024) apuntan que cerca de 400 millones de niños y niñas menores de 5 años son víctimas de violencia, esto es 6 de cada 10 dentro de ese grupo de edad a nivel mundial sufren habitualmente maltrato psicológico o castigo corporal en casa.

Respecto al porcentaje del uso de la disciplina violenta se muestran resultados que indican su presencia en el 52% de la población mundial de niños y niñas menores de cinco años, datos extraídos de una muestra de 100 países con datos internacionalmente comparables recopilados entre 2010 y 2023.

Por su parte la (Red de Derechos Infancia y Adolescencia en México [REDIM], 2023) calcula que en México las niñas y mujeres adolescentes son más afectadas por esta grave violación de sus derechos: representando en el año 2022, el 80.8% de las víctimas de violencia familiar y no familiar en el país. Esta misma Red estima que en Estado de México es donde se presenta mayor incidencia al respecto de la violencia infantil.

De acuerdo con el INEGI (2023) en el caso de las niñas y adolescentes de 0 a 17 años, la violencia familiar es el delito que ocurre con más frecuencia, se reportaron 22 271 casos y existe un aumento directamente proporcional a la edad de las víctimas. Se registraron 2 588 delitos con víctimas niñas de 0 a 4 años y 8, 058 con víctimas de 15 a 17 años. Así, la violencia familiar ocurre aproximadamente el doble de veces en las niñas que en niños y se incrementa conforme las mujeres crecen, mientras que en hombres disminuye durante la última etapa de la adolescencia.

En consistencia, el programa de asistencia a niños Child Welfare (2019), señala que existen consecuencias severas en niños maltratados tales como las funciones psicológicas que propician disminución en la ejecución de habilidades cognitivas, problemas en la salud mental y emocional, con riesgos de padecer trastornos como: depresión, trastornos de ansiedad, estrés postraumático, estrés tóxico y otros trastornos psiquiátricos. Mientras que en el comportamiento hay una gran propensión hacia la posibilidad futura a ejercer el maltrato, uso de sustancias entre otros.

Las modalidades de violencia se siguen proliferando, una de las que se presentó con menor proporción en este estudio, fue sin duda el moobing laboral, también conocido como acoso laboral. La violencia laboral es uno de los tipos de violencia más frecuentes en los centros de trabajo, en México es uno de los motivos por los cuáles se generan todos los años renuncias en los centros de trabajo del país. Según la publicación citada en Factorial (2024), el INEGI establece al moobing como uno de los principales motivos por los que los trabajadores mexicanos dejan su empleo. La misma publicación Factorial (2024), sostiene que de acuerdo con la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) 25.205 personas renunciaron a sus trabajos durante el primer trimestre del 2022 debido al acoso laboral.

Por su parte la Lugo (2017), sostiene que este tipo de acoso laboral puede ser intencional, horizontal y vertical que pueden ser de diversos tipos, desde aislamiento social, ataques a la vida privada del trabajador, violencia física, agresiones verbales y agresiones psicológicas. Como podemos observar, la

violencia se sigue incrementando, diversificando y afectando en todas las áreas la integridad de las personas. De igual modo la Lugo (2017), reconoce que entre los daños que puede causar la violencia o el acoso laboral, se encuentran: depresión, ansiedad, estrés, frustración, insomnio, enfermedades físicas.

Por tanto, la frustración consiste en un sentimiento relacionado con la molestia o malestar, lo que también lleva a la persona a reconocer que no puede cambiar la situación o resolverla que puede generar una intensa angustia (Degges, 2022). La frustración como parte de los ciclos que se cursan en el desarrollo del individuo ante la necesidad insatisfechas, son sentimientos considerados normales si comprenden respuestas canalizadas en forma sana. Sin embargo, en lo referente a la violencia, la frustración que le es inherente genera una serie de malestares o consecuencias psicológicas, asociadas a emociones negativas como la angustia que se ve exacerbada e incluso puede causar respuestas impulsivas contra sí mismo y contra otros.

Es así como la tolerancia a la frustración se considera por (Oliva et al. 2011) como la capacidad de controlar e influir en sucesos que generan estrés, con una variedad de respuestas posibles para enfrentar desafíos cotidianos, conservar la calma y evitar dejarse llevar por emociones intensas. No obstante, rectificamos que las emociones que enfrentan las personas ante la violencia generan un aglomerado de sucesos hostiles y de gran quantum de agresividad ante los agresores.

Otro de los datos que resultan importantes mencionar es el referente a la compensación que tratan de hacer las víctimas ya que incurren en acciones de compensar o sobre compensar la culpa, frustración y angustia que les caracteriza. Con relación a ello Schultz et al. (2010) citan que Adler en su teoría toma justo la compensación como un mecanismo de defensa que utilizan las personas con complejo de inferioridad las cuáles tienen una mala opinión de sí mismas y se sienten desvalidas e incapaces de afrontar las exigencias de la vida.

En consecuencia, se han señalado una serie de repercusiones adversas en malestares determinantes que atañen al aspecto psicológico de las mujeres víctimas de violencia. Por tanto, el planteamiento que soporto el presente estudio fue el siguiente:

¿Cuáles y en qué consistirán las implicaciones psicológicas y emocionales en mujeres víctimas de violencia?

Método

Objetivo General

Analizar las implicaciones psicológicas y emocionales en mujeres víctimas de violencia.

Objetivos Específicos

- Identificar el estado psicológico en mujeres víctimas de violencia que asisten a psicoterapia.
- Identificar el estado emocional en mujeres víctimas de violencia que asisten a psicoterapia.
- Identificar las implicaciones de la culpa en mujeres víctimas de violencia que asisten a psicoterapia.
- Identificar las implicaciones de la frustración en mujeres víctimas de violencia que asisten a psicoterapia.
- Identificar las implicaciones de la compensación en mujeres víctimas de violencia que asisten a psicoterapia.

Tipo de Estudio

Se realizó mediante el paradigma cualitativo que implica hacer énfasis en los procesos y en los significados que no son determinados por mediciones rigurosas, de tal manera que el método de análisis que se utilizó en esta investigación corresponde al método interpretativo- hermenéutico, que consiste en conocer las realidades interiores y características de las personas, grupos o sociedades. Así mismo como piensan y sus motivaciones individuales, todo ello mediante la técnica de narrativa.

Eje Temático

Estado psicológico y emocional general de una persona en relación con su estabilidad emocional y funciones adaptativas. La buena salud mental comprende un estado de bienestar en el que la persona es capaz de enfrentarse con las situaciones cotidianas, es responsable, resuelve los retos y tiene buenas relaciones con los demás.

Lo anterior también nos lleva a considerar el estado psicológico y emocional. La Organización Mundial de la Salud (2022), señala que la salud mental refiere el estado de equilibrio entre una persona y su entorno sociocultural que garantiza su participación laboral, intelectual, las relaciones para alcanzar un bienestar y calidad de vida.

Categorías de Análisis

Estado Psicológico: se define como la capacidad que tiene una persona para poder lidiar con las exigencias internas y socioculturales. Esta engloba herramientas para poder solucionar problemas y calidad de relaciones filiales. (Kort, García & Pérez, 1998).

Estado Emocional: es un estado generalizado y persistente que influye en la manera de percibir el mundo, de acuerdo con las vivencias emocionales que determinan las conductas y pensamientos que expresa el sujeto (Edo.& Ballester, 2006).

Culpa: Es la respuesta psicológica que tienen los seres humanos una vez que han reconocido su responsabilidad por un hecho perjudicial o problemático. La culpa es una emoción vinculada a la ansiedad y, a menudo, en respuesta a una.

Frustración: Es la respuesta emocional que se experimenta al no conseguir satisfacer un deseo, necesidad o meta. Existiendo la sensación de ira, molestia, llanto, creándose un estado de vacío. Existen diversos tipos entre los cuales destacan: emocionales, sexuales, amorosa, laboral entre otros.

Compensación: se refiere a una estrategia mediante la cual se encubre, consciente o inconscientemente, las debilidades, frustraciones, deseos o sentimientos de insuficiencia o incompetencia en un área de la vida a través de la gratificación o (el deseo de alcanzar) la excelencia en otra área. La compensación puede encubrir deficiencias reales o imaginarias y la inferioridad personal o física. Las compensaciones positivas pueden ayudar a una persona a superar sus dificultades. Por otro lado, las compensaciones negativas no lo hacen, lo que resulta en un reforzamiento del sentimiento de inferioridad.

Participantes

La muestra se conformó por 10 mujeres que asisten a psicoterapia. De las participantes 7 se encontraban en condición de divorcio y el resto separadas todas con hijos de 2 a 3 hijos en promedio. Respecto al nivel de escolaridad: 5 de las participantes cuentan con estudios de Licenciatura, 1 cuenta con estudios de Posgrado, 2 con estudios de preparatoria y 2 que truncan estudios profesionales estudian en el nivel superior y el resto truncan sus estudios desde el nivel medio superior, todas las participantes laboran en el sector público y privado. Ocupan puestos administrativos y están empleadas en la industria y comercios. Con una edad de 32 a 53 años todas las participantes tienen hijos, pero solo 8 de ellas si viven con ellos. Los criterios de inclusión consistieron en: Asistir a psicoterapia, en condición de separación y divorcio, firma y disposición del consentimiento informado.

Las participantes firmaron la carta de consentimiento informado. Se les aseguró confidencialidad y anonimato de la información recabada. Del contexto de origen, las mujeres en un 60% pertenecen a familias de integradas. Todas son originarias del Estado de México 8 de ellas viven en ciudad de Toluca, el resto en municipios aledaños.

Técnica de Recolección

Narrativa: El conocimiento que se construye sobre los fenómenos sociales exige al investigador realizar procesos metodológicos enmarcados en el análisis y la interpretación no solo de los hechos y problemas a los que se enfrenta en la realidad social, sino sobre los discursos que se crean y circundan en aras de brindar descripciones y explicaciones claras sobre dicha realidad (Citado en Rodríguez, Angélica, 2020).

La investigación narrativa se ubica dentro el Paradigma Cualitativo, que supone una aproximación natural e interpretativa de la subjetividad y ofrece muchas posibilidades para investigar el yo, lo personal y lo social, así como las relaciones entre las identidades, las culturas y la estructura u organización. Se aplicó en forma individual se grabaron en audio las narrativas previo consentimiento informado. Consistiendo la consigna oral en describir en sus relatos las condiciones que enfrentaron ante la violencia. En todos los casos se les pidió que si recordaban algo más lo podían entregar en relato escrito.

Procedimiento

Una vez seleccionados los participantes bajo los criterios de inclusión señalados en el apartado de participantes y de obtener su consentimiento informado, se aplicó la técnica de recolección. Se transcribió la información recabada en cada tópico por participante y se clasificaron los relatos de las participantes por temas contenidos en los objetivos de investigación. Se identificaron los temas centrales que dieron respuesta a las preguntas de investigación y se realizaron inferencias en relación con el estado psicológico, emocional, culpa, frustración y compensación.

Análisis de datos

Se trabajó con el método hermenéutico, tomando en cuenta que para elevar el nivel de validez de esta fase se consideraron los criterios Radnitzky (1970) que constan de siete pasos:

- Utilizar un procedimiento dialéctico que va del significado global a las partes y viceversa (círculo hermenéutico), ampliando su significado (círculos concéntricos).
- Cuestionar, al hacer una interpretación, ¿qué la hace razonable?

- Procurar autonomía al objeto (entender que dice el texto y los términos de las cosas de que habla).
- Considerar antecedentes y contexto, dando importancia a la tradición, normas, costumbres y estilos anteriores, ya que dan significado a ciertos términos primitivos.
- Apreciar y comprender al que brinda la información (marco interno de referencia).
- Diferenciar la interpretación de las partes con el significado total y de otros textos/conductas del mismo autor.
- Interpretar y descubrir mediante un pensamiento perspicaz y original.

En consideración a estas pautas y para el análisis-síntesis de la información se categorizaron los datos obtenidos a partir del eje temático, identificando las cualidades relevantes, conceptos y códigos tomando en atención las dimensiones en cuanto a intención, función y significado a través de los indicadores temáticos conforme a los segmentos que lo representan.

Resultados

Las participantes provienen de municipios del Estado de México, así mismo han sido víctimas de violencia física, emocional y psicológica. 3 de las cuáles han experimentado acoso laboral (mobbing) en sus espacios de trabajo por compañeras y jefes inmediatos. Del total de participantes 8 de ellas han padecido violencia por sus parejas y en igual proporción de pequeñas y adolescentes cursaron por maltrato físico y psicológico por sus padres y familiares. Describen hogares de origen disfuncionales y hostiles y al casarse se enfrentaron a violencia física y psicológica en este sentido adoptan patrones difíciles de romper ya que es una forma de vivir, ante lo cual, presentan marcados rasgos depresivos y desánimo no se visualizan a futuro. De los casos restantes 2 de las participantes reportan abandono de sus parejas y desprecio por parte de estas, lo que también ha afectado su estado psicológico emocional.

Respecto de los resultados se aprecia en sus testimonios la percepción de sí mismas durante los períodos de violencia; destacándose auto desvalorización asumiéndose poco atractivas, nada inteligentes con marcados indicadores de depresión y sin visualización a futuro tienen ideaciones de muerte lo que se considera muy puntual acotar en este inciso. De la categoría sentimientos, se hace puntual el indicador central el cuál se refiere al sentimiento de frustración y como otros relacionados en mayor proporción existe la vergüenza. De la categoría culpa, existe como indicador central el autodesprecio, y como indicadores relacionados sentimientos de inutilidad y autopunición entre otros.

Correspondiente a la categoría compensación, existe una marcada angustia por estar en deuda, sobreprotección y culpa constante. Lo cual se va concatenando a los resultados anteriores y por último se

nombró a la categoría Percepción actual después de haber sido maltratadas, se encontró como indicador nuclear angustia latente y en algunos casos estrés postraumático, inseguridad acentuada somatización culpa y depresión. Todas estas características señalan la prevalencia de secuelas provenientes de la violencia en la que han estado inmersas las participantes del estudio.

Conclusiones

Sin duda el fenómeno de la violencia es considerado hoy por hoy un problema de salud pública dado que ha continuado diversificándose e incrementándose cada año. El aumento de esta problemática de la violencia ejercida hacia la mujer está presente a nivel mundial y en nuestro país esta incidencia es más alta. Así también, la transgeneración de la violencia es una condición desmesurada resultando que aún en nuestros días, no se implementen dispositivos en la educación de niños para su erradicación.

No existen protocolos para el reconocimiento de situaciones de riesgo y la consecuente denuncia en el caso de que resulten víctimas. Consecuentemente la transgeneración resulta un problema de proporciones desmedidas, se trata de un contagio de la violencia a futuras generaciones de quienes la han padecido. En consecuencia, la cadena de la violencia se sigue construyendo en otras generaciones que no han logrado resolver la ruptura de esta.

Así mismo se hace patente en algunos casos el aspecto de la polivictimación que se sostiene por el sometimiento a las diversas formas de violencia a lo largo del ciclo vital de las víctimas, con graves consecuencias en la salud mental de quien ha padecido; como el maltrato infantil, violencia intrafamiliar, acoso escolar, laboral y violencia directa como en los casos de este estudio. Sin embargo, cabe citar que existen en el victimario un cúmulo de experiencias previas de exposición a la agresión acumulando una gran hostilidad y deficiente control de impulsos que le singulariza.

Por otra parte, la violencia en el caso de las mujeres genera graves daños a la salud mental, con consecuencias en su estado psicológico y emocional conteniendo altos niveles de: angustia, depresión, frustración, culpa, estrés postraumático, ideaciones de muerte canalizando todo este aglomerado de malestares revertido hacia ella misma o contra otros.

Actualmente, no obstante dispositivos sociales de tipo jurídico, ocupacional, psicológico, médico entre otros, dirigidos a apoyar a las víctimas de procesos de violencia, no se ha insertado dentro de la educación prebásica y los consecuentes niveles programas de prevención y/o tratamiento que promuevan la salud mental que apunten la evitación de consecuencias mayores en la integridad del ser humano.

Referencias

- Benavides, J., Miranda, S. (2007). Actitud crítica hacia el castigo físico en niños víctimas de maltrato infantil. *Universitas psicología, Universidad Pontificia Colombia* 6 (2) 309-318
<https://www.redalyc.org/pdf/647/64760210.pdf>.
- Bogantes, J. (2008). Violencia doméstica. *Revista de medicina legal de Costa Rica*, 25, (2), 1-6
https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-00152008000200006
- Child Welfare (2019). Consecuencias a largo plazo del maltrato de menores. https://cwig-prod-prod-drupal-s3fs-us-east-1.s3.amazonaws.com/public/documents/sp_long_term_consequences.pdf
- Degges, S. (2022). Los hombres están esperanzados, las mujeres frustradas. ¿por qué?
<https://www.psychologytoday.com/mx/blog/los-hombres-estan-esperanzados-las-mujeres-frustradas-por-que>
- Edo, M. y Ballester R. (2006). Estado emocional y conducta de enfermedad en pacientes con VIH/SIDA y enfermos oncológicos. *Revista de Psicopatología y Psicología clínica*, 11, (2), 79-90.
<http://www.aepp.net/wp-content/uploads/2020/05/02.20062.Edo-y-Ballester.pdf>
- Factorial (2024,23 de abril). ¿Qué es mobbing laboral y como interviene recursos humanos?
<https://factorial.mx/blog/que-es-mobbing-laboral/>
- Farias, E. (2017). El sentimiento de culpa en mujeres víctimas de maltrato. IX Congreso Internacional de investigación y práctica profesional en psicología y XXIV Jornadas de investigación XII Encuentro de investigadores de psicología Mercosur. Facultad de psicología, Universidad de Buenos Aires. <http://www.academica.or/000-067/871>.
- Finkelhor, D., Ormrod, R., Turner, H., (2007). Poly-victimization: A neglected component in child victimization. *Child abuse and neglected*. 31 (1), 7-26.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0145213406003346?via%3Dihub>.
- Haarr, R. N. (2010). Suicidality among battered women in Tajikistan. *Violence Against Women*. 16 (7), 764-788.
https://www.researchgate.net/publication/44683484_Suicidality_Among_Battered_Women_in_Tajikistan

- INEGI Instituto nacional de estadística geografía e informática (2021). Violencia contra las mujeres en México. Encuesta sobre la dinámica de las relaciones en los hogares (Endireh). https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/endireh/2021/doc/nacional_resultados.pdf.
- INEGI Instituto nacional de estadística geografía e informática (2023). Magnitud de violencia contra niñas y adolescentes. Inegi Informa. <https://semmexico.mx/inegi-muestra-magnitud-de-violencia-contra-ninas-y-adolescentes/>
- Karakurt, G., Smit, D. y Whiting, J. (2014). Impact of intimate partner violence on women's mental health. Journal of family violence, 29, (7) 693-702. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25313269/>.
- Kort, F., García, J. y Pérez, L. (1998). Estado psicológico del habitante de Caracas (Venezuela). Revista Latinoamericana de Psicología., 30, (1), 137-146. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80530108.pdf>
- Lugo, M. (2017). Acoso Laboral "Mobbing". Comisión nacional de derechos humanos México. <http://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/Acoso-Laboral-Mobbing.pdf>
- Martínez, A. (2022). Ser mujer, sentirse culpable. Revista de la asociación española de neuropsiquiatría, 41, (140) 1-5 https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352021000200022.
- Oliva, A., Antolín, L., Pertigal MÁ., Ríos, M., Parra, Á., Hernando, Á., (2011) Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescentes y los activos que los promueven. https://www.formajoven.org/adminfj/doc_recursos/201241812465364.pdf
- OMS Organización Mundial de la Salud (2021). Violencia contra la mujer. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women>
- OMS Organización Mundial de la Salud (2022). Salud mental: fortalecer nuestra respuesta. <http://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our.response>
- Radnitzky, G. (1970). Contemperar Schools of Metascience. Scanidinavian University Books.
- REDIM Red por los derechos de la infancia en México (2023). Violencia contra la infancia y adolescencia en México (2019-2022). <https://blog.derechosinfancia.org.mx/2023/06/21/violencia-contra-infancia-y-adolescencia-en-mexico-2019-2022/>

- Rivas, R. E., Bonilla, A. E., (2021). Sentimiento de culpa y malestar psicológico en víctimas de violencia de género. *Psicología desde el caribe* 39 (2). 127-149
<https://www.redalyc.org/journal/213/21373608006/html/>
- Rodríguez, A. (2020). La narrativa como un método para la construcción y expresión del conocimiento en la investigación didáctica. *Universidad La gran Colombia* 16, (2), 183-195.
<http://doi.org/10.18634/sophiaj.16.2i.965>
- Schultz, D., Schultz, D. (2010). *Teorías de la Personalidad*. Cengage Learning México.
- Tilghman-Osborne, C., Cole, D. A., Pérez, J. y Felton, J.W. (2012). Inappropriate and excessive guilt. Instrument validation and developmental differences in relation to depression. *Journal of abnormal child psychology*, 40, 607-620. <http://dx.doi.org/10.1007/s10802-011-9591-6>.
- Torstveit, L., Sütterling, S. y Lugo, R. (2016). Empathy, Guilt Proneness, and Gender: Relative contributions to prosocial behavior. *Europe's Journal of psychology*, 12, (2). 260-270.
<https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4894290/>.
- UNICEF, Fondo de las naciones unidas para la infancia. (2024). *Violencia en la infancia*.
<https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/400-millones-ninos-mundo-disciplina-violenta-hogares>

Anexos

Percepción de sí misma al padecer violencia.

“Me sentía y me siento tonta, fea, no valgo para que vivir”

“Mis hijos estarían mejor si yo no estuviera”

“Quise hacer las cosas bien mi sueño era tener una familia, pero tuve un infierno”

“Mis pensamientos desde hace años son morir”

“Mejor no hablaba ni con mi pareja ni en mi trabajo porque a cambio recibía a agresiones”

“La tristeza de apoderaba de mi ser”

“No controlaba el llanto en ningún lugar”

“Todos los que me han hecho daño se burlan de mi físico y de cómo pienso”

“Creo que así no tiene caso seguir viviendo”

“Cuando pienso en que pasará conmigo, después siento que lo mejor sería no estar”.

“Tengo miedo de protegerme o decir algo tan simple como un “no” porque me trae malos recuerdos como niña”.

“Me tensionaba tanto la violencia, vivía en un abismo oscuro, me hacía daño cortándome ante la desesperación”

“Me jalaba el cabello, se me iba en llorar vivía en una angustia terrible”

Sentimientos

“Sin nadie que me apoyará y siquiera me comprendiera, estuve sola con mi dolor desde niña”

“Siento que no he sido buena, madre hija y esposa así que solo merezco desprecio”

“En todo fallaba mientras estaba casada, me sentía incapaz de salir de ese infierno”

“Todos me dejaron cuando los necesitaba”

“No pude realizar mis sueños de que alguien me quisiera”

“A nadie le pareció que fuéramos pareja, todos me dañaron, ofendían y reprochaban eso te mereces”

“Me desearon mal y así fue”

“Tengo algo que no sé qué sea, pero la gente me deja, me juzgan, soy débil”

“Creo que todo lo que me pasa cuando me humillan me lo merezco”

“Soy un fracaso en todo fallo y siento volverme loca”.

Culpa

“Yo me lastimaba al sentirme culpable de todo”

“Existen muchas cosas de las que me culpo”

“Me arrepiento de no haber actuado antes”

“pensaba que era culpable, de todo por eso recibía golpizas”

“Me sentía pesimamente a diario pensaba en lo peor para mí”

“Creía que algo tan malo había yo hecho y por ello merecía ser tratada así”

“En mi trabajo y algunos examigos me trataban mal, me ofenden me hacen sentir culpable y critican por ser divorciada”

“Me siento fatal, el infierno existe y estaba dentro mis pensamientos, me sentía responsable de todo”

“Cuando alguien me ofende o humilla en el trabajo o en mi vida, me voy para abajo porque siento que me lo merezco”.

Compensación

“No puedo vivir sola y prefiero vivir acompañada”

“Siento una necesidad imperiosa de pedir perdón a mis hijos”

“Pago gastos y compro regalos para mis hijos así recompenso un poco la vida que tuvimos”

“Siempre deseo pertenecer a la familia o amigos y les doy presentes”

“Pienso que mis deudas con la vida no las puedo acabar de pagar siempre me ven como proveedora”

“A veces creo que decir no o tratar de protegerme es malo y acepto cosas que no quiera”

“Me falta mucho cariño, pero yo le doy a mis hijos lo que no me dieron”

“Cuando algo sale bien, es decir hago algo bueno nadie me felicita o reconoce, pero yo siempre tengo detalles con las personas”.

“Quisiera que mis hijos conozcan y reconozcan mis cualidades yo siempre los protejo y les doy cariño, apoyo, pero yo”

Autopercepción actual

“Solo deseo vivir mejor, asisto a psicoterapia, canto y tomo clases de baile”

“Me da miedo el rechazo y la violencia de los demás”

“Me paraliza cuando alguien me humilla o agrede, no sé cómo actuar”

“Controlo más mis pensamientos ya no son tan torturadores”

“Acudo a grupos de apoyo en la iglesia”

“Me enfermo cuando me enfrento a situaciones de violencia”

“Continuamente tengo insomnio por soñar con personas que me hacen daño”

“Regrese a la escuela para continuar estudiando”

“Me aterra la violencia, me siento mal me baja la presión, mareos y dolores de cabeza”

“Me hace bien ejercitarme”

“Cuando me acuerdo de la violencia que vivía me da taquicardia y llanto”

“Me miro al espejo y me da gusto felicitarme a mí misma”

“Me sorprende porque sigo tan deprimida, mi vida es muy triste”

“Algo pasa con mis pensamientos todo el tiempo los estoy cuestionando y me siento culpable”

“Me invade el llanto y no puedo parar aún no sé cómo liberarme de la tristeza”

“No deseo estar ni ver ni oír de situaciones de violencia”

Recibido	Noviembre 2024
Aprobado	Noviembre 2024

**PROBLEMAS DE LA PIEL COMO SÍNTOMA PSICOSOMÁTICO EN JÓVENES
UNIVERSITARIOS DE 18 A 22 AÑOS**

SKIN PROBLEMS AS A PSYCHOSOMATIC SYMPTOM IN YOUNG UNIVERSITY STUDENTS
AGED 18 TO 22

Beatriz Gómez Castillo³

Alma Aurora Quiroz De la Cruz⁴

Resumen

La psicología se puede definir como la disciplina de estudio de la relación existente entre fenómenos físicos y psicológicos; en otras palabras, la mente y cuerpo están estrechamente conectadas, de manera que en muchas ocasiones diversas enfermedades no pueden ser explicadas desde el punto de vista médico puesto que no hay una causa orgánica. Es así como la psicología se da como respuesta a un problema de salud mental.

Es por lo anterior que el objetivo de esta investigación es analizar los síntomas físicos presentes en la piel como síntomas psicología en jóvenes universitarios de 18 a 22 años, para ello se utilizó la Escala de Síntomas Somáticos Revisada (ESS-R) de Sandín y Chorot que detecta la frecuencia de síntomas somáticos en el último año. Los resultados arrojaron que por lo menos el 20% de los participantes ha presentado frecuentemente (por lo menos una vez al mes) algún problema de la piel, siendo la sudoración excesiva con un 37.14% y las erupciones de la piel con un 25.71% los síntomas más frecuentes.

Palabras clave: Psicología, universitarios, síntomas, psicodermatología.

³ Doctora en Investigación Psicoanalítica por la Sociedad Psicoanalítica Mexicana, Maestra en Psicología Clínica por la Universidad Autónoma del Estado de México, UAEMéx., Profesora de tiempo completo en la Facultad de Ciencias de la Conducta. Psicoterapeuta en el Centro de Estudios Psicológicos Integrales CESPI en atención a niños, adolescentes y adultos. Ha realizado investigación clínica para diversas revistas científicas y para la UAEMéx.

Correspondencia: btckik65@hotmail.com

⁴ Estudiante de la licenciatura en Psicología en la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Correspondencia: quirozd1001@gmail.com

Abstract

Psychosomatics can be defined as the discipline of studying the relationship between physical and psychological phenomena; In other words, the mind and body are closely connected, so that on many occasions various diseases cannot be explained from a medical point of view since there is no organic cause. This is how psychosomatics occurs as a response to a mental health problem. Various authors have studied the term and even various psychological currents have made great contributions to the study of this area, such as psychoanalysis, since it is mentioned that it is an unconscious mechanism capable of converting emotional discomfort into a physical symptom, so it is thus defined. It diverts attention from the psychological conflict that generates anxiety.

It is for this reason that the objective of this research is to analyze the physical symptoms present on the skin as psychosomatic symptoms in young university students between 18 and 22 years old, for this the Revised Somatic Symptom Scale (ESS-R) by Sandín and Chorot was used. that detects the frequency of somatic symptoms in the last year. The results showed that at least 20% of the participants have frequently (at least once a month) presented some skin problem, with excessive sweating being 37.14% and skin rashes being 25.71%. most frequent symptoms.

Keywords: Psychosomatization, university students, symptoms, psychodermatology.

Introducción

La relación existente entre mente y piel es interesante de analizar, pues como indican Rumbo y Castellano (2017), la piel que envuelve al cuerpo constituye la frontera y punto de contacto entre el mundo interior/exterior y funciona a la vez como receptor y emisor; es por ello por lo que, frecuentemente sirve como indicador visible del estado anímico y de los problemas emocionales. Las respuestas fisiológicas se expresan a través del rostro cuando una persona se avergüenza y entonces se sonroja, o se torna pálido ante el miedo, por ejemplo.

Por otro lado, Brufau (2008) realizó una revisión acerca de la conducta del rascado en la que a través de un estudio con paciente psiquiátricos se analizaba el comportamiento acerca de rascarse, acicalarse y/o tocarse; a partir de ello, concluía que, a menos capacidad reguladora de las emociones más rascado, tocado y/o acicalamiento y viceversa. Pareciera que la piel funciona como un sistema de regulación externo-interno (en contraste con el sistema cognitivo) de las emociones.

La Psicóloga Rojas (2021), menciona la existencia de casos que pueden justificar la relación entre estas disciplinas, es decir, la dermatología y la psicología. Por ejemplo, aquellos casos en los que algunas

personas manifiestan impulsos agresivos, comportamientos autodestructivos o ansiedad y estrés a través de la piel. Presentando, con ello, síntomas dermatológicos.

Las enfermedades de la piel se consideran psicodermatológicas cuando en diversas situaciones el estrés actúa como un factor agravante de los síntomas cutáneos, hasta la manifestación de cuadros psicóticos que presentan síntomas dermatológicos. En cuanto a los trastornos psicofisiológicos, se tienen en cuenta trastornos dermatológicos o de la piel que parecen tener exacerbaciones por factores psicológicos, emocionales y de estrés. Asimismo, Bonías (2009) indica que de entre los pacientes que acuden a la consulta dermatológica, el 30-40% tienen asociados un componente psicológico o psiquiátrico a su proceso cutáneo. La mayor parte del tiempo, las alteraciones emocionales que se encuentran en este tipo de pacientes son: estrés, ansiedad, síntomas depresivos, e inclusive se pueden encontrar conductas obsesivas.

De igual manera, Torales et al. (2020) en otro estudio señala que, en el 2011, la British Association of Dermatologists (BAD, por sus siglas en inglés) consultó a sus miembros acerca de la frecuencia de trastornos mentales en los pacientes que acudían a consulta. 127 médicos dermatólogos participaron de la investigación, que arrojó los siguientes resultados: aproximadamente el 16% de los pacientes dermatológicos presentaba una condición psicológica secundaria a su enfermedad cutánea y 14% poseía una condición psicológica que exacerbaba la enfermedad de su piel.

Existen motivos de sospecha de cuando se trata de un paciente con alteraciones emocionales, ya que se pueden observar desde el primer contacto con el doctor, en la que las personas tienden a no mirar a la cara, pueden adoptar una postura encorvada, hombros caídos, e incluso la forma en cómo se expresan verbalmente pueden ser indicadores que distinguen a un paciente y otro. A partir de lo anterior, es importante señalar que la clasificación dada en cuanto a lo que se conoce como psico dermatosis; es decir, la relación entre psique y piel se divide en tres grupos. El primero incluye a las enfermedades psíquicas que se presentan mediante síntomas cutáneos y aunque no se presentan lesiones en la piel, a excepción de las que se provocan, la causa de los síntomas se encuentra en la mente, no en la piel.

Por otro lado, el segundo grupo está constituido por las enfermedades de la piel que están asociadas a factores emocionales o estrés. En este grupo están también incluidas una serie de enfermedades con lesiones cutáneas que aparecen desencadenadas por factores psíquicos, aunque estos no son la única causa que puede provocarlas (Brufau, 2008).

Finalmente, en el tercer grupo se encuentran las diversas enfermedades psico cutáneas que se originan en la piel y que, por lo tanto, su tratamiento es puramente dermatológico, aunque implica una

repercusión psíquica debido a su carácter visible que impacta en la propia imagen de la persona y por ende, en cómo se percibe ante los demás, o en otras palabras, cómo influyen este tipo de enfermedades en sus relaciones sociales.

Rumbo y Castellano (2017) exponen una clasificación de los diferentes tipos de alteraciones de la piel (Tabla 1) en la que argumentan

no debemos confundir las enfermedades dermatológicas, en las que los trastornos emocionales o psiquiátricos actúan como precursores o desencadenantes de la aparición, recaídas y persistencia de las mismas; distinto de las dermopatías secundarias a trastornos psíquicos ya que, aunque el resultado final sea una lesión o alteración de la piel (por somatización o enfermedad dermatológica), el enfoque terapéutico siempre será distinto en todos los casos; no existiendo dos casos iguales de somatización cutáneas.

Afecciones cutáneas con una elevada incidencia de factores psicoemocionales	Hiperhidrosis, dishidrosis, prurito, urticaria, liquen, simplex, dermatitis atópica, acné, rosácea, alopecia areata, psoriasis, herpes, dermatosis seborreica, etc.
Afecciones dermatológicas con presumible rebote psicosomático	<p><u>En la infancia:</u> ictiosis, alopecia, epidermólisis bullosa, nevus, angioma, etc.</p> <p><u>En la adolescencia:</u> acné, alopecia, etc.</p> <p><u>En la edad adulta:</u> rosácea, alopecia, dermatitis seborreica, envejecimiento cutáneo (dermatoporosis)</p>
Síndromes psiquiátricos con expresión dermatológica	<p><u>Lesiones dermatológicas autoinfligidas:</u> dermatitis artefacto, excoriaciones neuróticas, tricotilomanía</p> <p><u>Hipocondrías (fobias):</u> venereofobia, dismorfofobia, bromidrosifobia, glosodinia, signo de Rusell.</p> <p><u>Delirios parasitarios:</u> síndrome de Ekbom</p> <p><u>Adicción a sustancias:</u> afectaciones mucosas en fumadores de crack o inhaladores de cocaína</p>

Tabla 1. Clasificación de afecciones psicodermatológicas (recopilada de Rumbo y Castellano, 2017).

De la misma manera, algunas de las patologías con más repercusión psicológica que se pueden encontrar en las unidades de enfermería dermatológica son la psoriasis (sobre todo en fases agudas), el

vitíligo y el acné, por las características biopsicosociales que rodea al paciente (enfermedades estigmatizantes).

Teoría psicoanalítica

La psicopatización ha sido abordada desde diferentes enfoques en las que las aportaciones se han sumado para la investigación más profunda en tanto su origen y manifestaciones. Vista desde el psicoanálisis, se menciona que la aparición de síntomas somáticos puede entenderse a través de lo simbólico o no simbólico. La psicopatización es uno de los mecanismos inconscientes mediante el cual una persona sin tener la intención convierte el malestar emocional en un síntoma físico, desviando así la atención del conflicto psicológico que le genera angustia.

Es por ello por lo que, como mencionaba Freud (1925-1926); citado por (Pompa & Meza, 2014), algunas enfermedades poseen un componente emocional que es el principal factor que contribuye a su precipitación, constituyendo el síntoma una manifestación de una dolencia psíquica escondida detrás del síntoma. Tal como menciona Fossa (2012) los cuadros psicopatológicos son comprendidos en la actualidad como un efecto de la escisión mente/cuerpo, acompañada de un excesivo concretismo y falta de introspección psíquica.

Uribe (2006) señala que en el primer caso el síntoma expresa simbólicamente un aspecto de un conflicto inconsciente, como en algunas histerias de conversión. Freud (1891), citado por Borelle y Russo, (2017) considera a la histeria de conversión como un tipo de neurosis en la cual el conflicto psíquico se simboliza en distintos síntomas corporales que pueden ser paroxísticos (crisis emocionales con teatralidad) o duraderos (anestesia o parálisis histéricas). Si bien Freud nunca hizo mención del término psicopatológico; no obstante, sí sostuvo la existencia de relaciones recíprocas entre el alma y el cuerpo y, por consiguiente, entiende que ciertas dolencias del organismo son susceptibles a influencias, determinaciones y condicionamientos desde la esfera anímica.

Por otro lado, Liberman (1982, citado por Di Menna et al., 2020) refiere que, en lo psicopatológico, se trata de pacientes cuya característica principal es la sobre adaptación a las exigencias y las normas externas. Esto requiere que se produzca un extrañamiento de las sensaciones internas corporales para adaptarse a las exigencias del ambiente. Además, Di Menna et al. (2020) expone que

Leibson plantea que cuando el fenómeno físico se manifiesta se le otorga un nombre médico, por ejemplo: úlcera, hipertensión, alergia, alopecia, etc. que parece condensar todo lo que le pasa al sujeto. Dicho nombre aparece como el nombre del sujeto, el cual se presenta con el nombre de su enfermedad. El

autor ubica que suele tratarse de un discurso impersonal y des implicado. Podría relacionarse esto con el concepto de alexitimia planteado por Liberman (1962), quien la define como una serie de déficits para simbolizar y una incapacidad para sentir los afectos o ponerlos en palabras. Es por ello por lo que “En el discurso de estos pacientes todo aparece como absolutamente concreto, racional y práctico” (Leibson, 2018: 122).

Pompa y Meza (2014) destacan que, en el psicoanálisis, por tanto, se busca darle un lugar al afecto escondido tras una manifestación somática, desde una conversión, es decir un dolor o padecimiento trasladado al cuerpo, ya que se concibe al daño físico real como consecuencia del afecto retenido. De este modo, el fenómeno psicósomático irrumpe en el cuerpo, es una marca en lo real del cuerpo sin condiciones que posibilite al sujeto dar lectura, ya que el fenómeno psicósomático funda sus raíces en lo imaginario, la imagen queda excluida de lo simbólico. (Lacan, 1998; citado por Pompa & Meza, 2014).

Método

La investigación tuvo un enfoque cuantitativo. En cuanto al tipo de estudio, este fue exploratorio a partir de la aplicación de una escala tipo likert en la cual se contó con la participación de 35 estudiantes de psicología, hombres y mujeres, entre ellos 4 hombres, de entre 19 y 22 años.

Para la evaluación de los síntomas psicósomáticos se utilizó la Escala de Síntomas Somáticos Revisada (ESS-R) de Sandín y Chorot, la cual detecta la frecuencia de aparición de diferentes síntomas en el último año. Consta de 90 reactivos que miden la frecuencia de síntomas frecuentes que afectan a los diferentes sistemas del organismo humano: inmunológico general (IG), cardiovascular (CV), respiratorio (RS), gastrointestinal (GI), neurosensorial (NS), músculo-esquelético (ME) genitourinario (GU), aparato reproductor femenino (RF) y piel y alergia (PA), en una escala de 0 = Nunca durante el último año, 1 = Raras veces (no más de una vez al año), 2 = Algunas veces durante el año, 3 = Frecuentemente (aproximadamente una vez al mes) y 4 = Más de una vez al mes.

Resultados

A través del instrumento aplicado se puede observar en la Tabla 2. que el sistema gastrointestinal tiene la puntuación más alta en las que los síntomas que lo acompañan se manifiestan frecuentemente. Asimismo, el sistema músculo - esquelético se posiciona en el segundo lugar; siendo piel-alergia como el tercer sistema orgánico con mayor frecuencia presente en los jóvenes universitarios.

SISTEMA ORGÁNICO						
	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>Total</i>
Inmunológico (IG)	13	17	4	1		35
Cardiovascular (CV)	17	14	1	2	1	35
Respiratorio (RS)	15	9	7	3	1	35
Gastrointestinal (GI)	7	9	5	13	1	35
Neurosensorial (NS)	10	13	5	6	1	35
Musculoesquelético (MS)	7	13	4	8	3	35
Piel-Alergia (PA)	9	16	3	7		35
Génito-Urinario (GU)	29	4	1	1		35
Reproductor Femenino (RF)	4	7	13	7	1	31

Tabla 2. Fuente: Elaboración propia

De igual manera, en la Tabla 3. se pueden observar los porcentajes a partir de las puntuaciones de la tabla anterior, en donde al menos el 37.1% de los jóvenes presenta problemas gastrointestinales; el 22.8% presenta problemas en el área músculo - esquelético; el 20% presenta problemas de la piel y con el 22.5%, siendo reactivos únicamente respondidos por mujeres, se muestra que el 22.5% presenta problemas en el aparato reproductor femenino. Enfatizando que la sintomatología es en un período frecuente, es decir, síntomas presentes hasta una vez al mes.

SISTEMA ORGÁNICO					
	<i>3</i>	<i>%</i>	<i>4</i>	<i>%</i>	<i>Total</i>
Inmunológico (IG)	1	2.8	0	0	35
Cardiovascular (CV)	2	5.7	1	2.8	35
Respiratorio (RS)	3	8.5	1	2.8	35
Gastrointestinal (GI)	13	37.1	1	2.8	35
Neurosensorial (NS)	6	17.1	1	2.8	35
Musculoesquelético (MS)	8	22.8	3	8.5	35
Piel-Alergia (PA)	7	20	0	0	35
Génito-Urinario (GU)	1	2.8	0	0	35
Reproductor Femenino (RF)	7	22.5	1	2.8	31

Tabla 3. Fuente: Elaboración propia

En el gráfico 1 se pueden identificar a los síntomas somáticos por sistema orgánico a partir de la frecuencia de una vez al mes siendo esta una de las puntuaciones más altas.

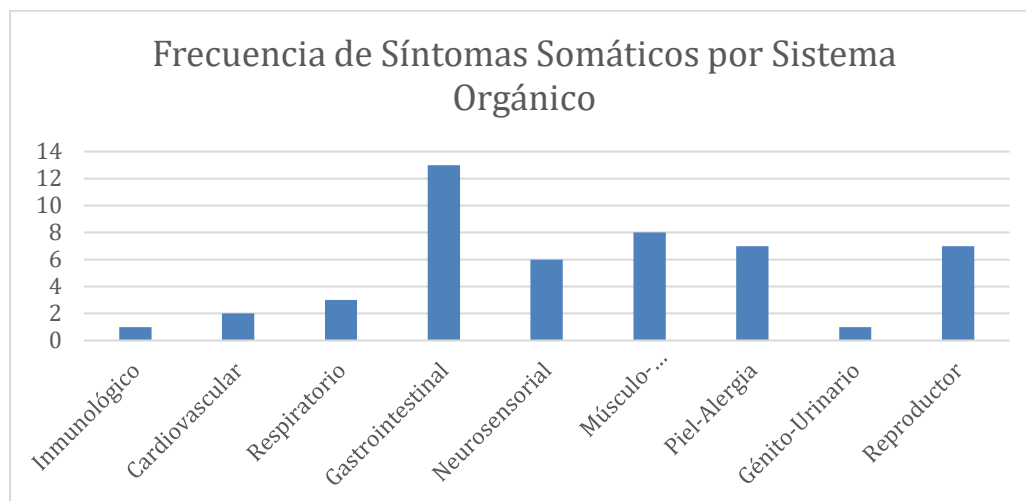


Gráfico 1. Fuente: Elaboración propia

A continuación, se muestran los síntomas de acuerdo con cada sistema orgánico con frecuencia de hasta una vez al mes (3) y más de una vez al mes (4). En la Tabla 4. se identifican 11 síntomas manifestados, de los cuales tres pertenecen al área gastrointestinal, entre ellos molestias o sensaciones de malestar en el estómago, dolor de estómago, estreñimiento o dificultades para defecar; los siguientes tres síntomas, entre ellos dolores de espalda, dolores de cabeza con sensación de tensión, así como temblores musculares, se clasifican en el sistema músculo - esquelético.

Dentro de los síntomas presentes en el sistema de piel - alergia se encuentran específicamente sudoración excesiva y erupciones en la piel de tipo enrojecimiento, sarpullidos (inflamación o irritación), ronchas, entre otros. Finalmente, en el sistema reproductor femenino se presentan dolores musculares durante y antes del período, aumento de peso o hinchazón (ya sea en las piernas o vientre) antes del período.

Categoría	Pregunta	Frecuencia	
		3	4
Gastrointestinal	4. Molestias o sensación de malestar en el estómago	11	13
	76. Dolor de estómago	12	8
	44. Estreñimiento o dificultades para defecar	10	4
Músculo - Esquelético	14. Dolores de espalda	8	15
	6. Dolores de cabeza con sensación de tirantez o tensión	9	12
	30. Temblor muscular	11	5
Piel Alergia	15. Sudoración excesiva	13	8
	23. Erupciones en la piel (enrojecimiento, sarpullidos, ronchas, etc.)	9	3
Reproductor Femenino	89. Dolores musculares (de espalda, cabeza, etc.) durante el período	3	15
	82. Dolores musculares (de espalda, cabeza, etc.) antes del período	9	12
	88. Aumento de peso o hinchazón (de piernas, vientre, etc.) antes o durante el período	7	11

Tabla 4. Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 5. se muestran los 10 reactivos, así como las puntuaciones, que evalúan el sistema orgánico piel - alergia, entre los síntomas manifiestos se encuentran comezón en la nariz, síntomas de conjuntivitis, congestión nasal, comezón en los ojos, todo lo anterior de tipo alérgico; sudoración excesiva, erupciones en la piel, estornudos repetitivos, eccemas, sensación de escozor en la piel y granos en la piel que aparecen y desaparecen.

Piel Alergia (PA)					
	0	1	2	3	4
7. Comezón en la nariz tipo alérgico	8	13	2	6	6
15. Sudoración excesiva (por ejemplo, en palmas de las manos)	5	4	5	13	8
23. Erupciones piel (salpullidos, ronchas, etc.)	12	8	3	9	3
31. Síntomas de conjuntivitis alérgicas	24	2	3	4	2
39. Estornudos repetitivos	18	6	1	6	4
47. Constipado o congestión de tipo alérgico	17	2	6	3	7
55. Eccema (la piel se enrojece o irrita, a veces con granos)	32	3	0	0	0
63. Sensación de picor o escozor en la piel	16	5	5	5	5
71. Comezón en los ojos de tipo alérgico	14	2	9	5	5
79. Granos en la piel nuevos o que reaparecen	6	5	10	8	6

Tabla 5. Fuente: Elaboración propia

Finalmente, en la Tabla 6. se observan los porcentajes de las puntuaciones más altas (3 y 4) en donde el 37.5% de los universitarios presentan sudoración excesiva aproximadamente una vez al mes, el 22.85% presenta el mismo síntoma hasta más de una vez al mes. Las erupciones en la piel se manifiestan hasta un 25.71% en aproximadamente una ocasión en el mes, y solo el 8.75% en más de una ocasión durante el mes.

Otro de los síntomas con mayor prevalencia son la aparición de granos en la piel con un 22.85%. Dentro de los síntomas con menor frecuencia se encuentran la aparición de eccemas con un 0% dentro de estas puntuaciones.

Piel Alergia (PA)					
	3	%	4	%	Total
7. Comezón en la nariz tipo alérgico	6	17.14	6	17.14	35
15. Sudoración excesiva, por ejemplo, en palmas de las manos	13	37.14	8	22.85	35
23. Erupciones piel (salpullidos, ronchas, etc.)	9	25.71	3	8.57	35
31. Síntomas de conjuntivitis alérgicas	4	11.42	2	5.71	35
39. Estornudos repetitivos	6	17.14	4	11.42	35
47. Constipado o congestión de tipo alérgico	3	8.57	7	20	35
55. Eccema (la piel se enrojece o irrita, a veces con granos)	0	0	0	0	35
63. Sensación de picor o escozor en la piel	5	14.28	5	14.28	35
71. Comezón en los ojos de tipo alérgico	5	14.28	5	14.28	35
79. Granos en la piel nuevos o que reaparecen	8	22.85	6	17.14	35

Tabla 6. Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

De acuerdo con datos estadísticos del artículo El impacto emocional de la enfermedad dermatológica, se estima que al menos un 30% de los pacientes con enfermedad cutáneas presenta alteraciones psicológicas o psiquiátricas. Por lo que el resultado de la terapia de al menos un tercio de los pacientes que acuden a los departamentos de dermatología depende en gran medida del tratamiento de los factores emocionales; siendo el trastorno de adaptación al estrés uno de los trastornos mentales de mayor importancia en dermatología (Tapia, et al. 2015).

A través de esta investigación se identificó que la piel como sistema orgánico se encuentra entre los primero cuatro problemas más frecuentes en cuanto a la manifestación de síntomas físicos. Aunado a esto, los hallazgos descritos anteriormente dejan ver cómo los síntomas somáticos se esparcen en diferentes partes del cuerpo como la cabeza, espalda y la piel en general. Asimismo, entre los síntomas cutáneos con frecuencia de 17.14% a 25.71% se encuentran los granos en la piel nuevos o que reaparecen, así como las erupciones de la piel como sarpullido.

De esta manera, uno de los padecimientos frecuentes es la psoriasis, la cual se puede definir como una enfermedad inflamatoria crónica de la piel que causa sarpullido y manchas rojas acompañadas de escozor; ante esto, se señala que la psoriasis es la dermatosis que más se relaciona con el estrés

psicológico, considerándose este como factor desencadenante en más de la mitad de los casos. Además, los trastornos del estado de ánimo, la depresión y la ansiedad intervienen en su etiopatogenia (Tapia, et al. 2015).

Es bien sabido que el cuerpo necesita atención y por ello el síntoma es significativo de un significado reprimido de la consciencia del sujeto” (Lacan,1959:270) citado por (Montiel, 2017). Una de las primeras menciones al tema de la piel se encuentra en El Yo y el Ello (1981, p. 2708; citado por Franco & Rivera, 2012) donde Freud propone que “el Yo es, ante todo, un Yo corpóreo” que deriva de experiencias en la superficie corporal. De este modo, “el Yo debe ser traído a la existencia” (Lafrance, 2009) citado por (Franco & Rivera, 2012) a través de una variedad de experiencias sensoriales superficiales específicas.

Como se ha podido observar, los problemas de la piel tienen estrechas conexiones con padecimientos psicológicos, por ende, (Grimalt,1998) citado por (Brufau, 2008) afirma que el manejo de los problemas de la piel debería ser un trabajo interdisciplinario, pero los pacientes no aceptan ser transferidos al especialista “psi” y no deben ser derivados, al menos en la primera entrevista, ya que sintiéndose enfermos de la piel no acudirían a él y quedarían sin ayuda.

Referencias

- Bonías, I. (2009). Somatizaciones cutáneas. *Enfermería dermatológica*.
<https://anedidic.com/descargas/formacion-dermatologica/06/somatizaciones-cutaneas.pdf>
- Borelle y Russo. (2017). *Clínica psicósomática. Su especificidad en la evaluación y el diagnóstico*. Paidós: Buenos Aires.
- Brufau (2008). La Piel: el lienzo de la personalidad. El factor modulador de la personalidad en Neurodermitis. Facultad de Psicología. Universidad de Murcia.
[file:///C:/Users/UAEM/Downloads/La%20piel%20el%20lienzo%20de%20la%20personalidad%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/UAEM/Downloads/La%20piel%20el%20lienzo%20de%20la%20personalidad%20(1).pdf)
- Brufau et al. (2010). Estilos de personalidad en pacientes con psoriasis. *Anales de Psicología*. Universidad de Murcia. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16713079018.pdf>
- Di Menna, et al. (2020). Psicósomática-psicoanálisis. XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. II Encuentro de Investigación de Terapia

- Ocupacional. II Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Fossa-Arcila, P. (2012). Cuando el alma sufre, los genes lloran: Revisitando el concepto de psicósomático. *Revista de Psicología GEPU*, 3 (2), 127 - 138.
- Franco & Rivera (2012). La función de la piel y de las modificaciones corporales en la constitución del Yo. *Avances en Psicología Latinoamericana*. Universidad del Rosario.
<https://www.redalyc.org/pdf/799/79924085012.pdf>
- Guerra et al. (2015). El impacto emocional de la enfermedad dermatológica. *ACTAS Dermo-Sifiliográficas*.file:///C:/Users/15406349/Downloads/S0001731015002793.pdf
- Pompa & Meza. (2014). El Lenguaje de la Piel: Psoriasis Desde la Perspectiva Psicoanalítica. *Daena: International Journal of Good Conscience*. 9(1)129-141. [http://spentamexico.org/v9-n1/A12.9\(1\)129-141.pdf](http://spentamexico.org/v9-n1/A12.9(1)129-141.pdf)
- Rojas, M. (2021). ¿Qué es psicodermatología? Psicología y dermatología. *NeuroClass*. <https://neuroclass.com/psicodermatologia-relacionando-la-psicologia-y-la-dermatologia/>
- Rumbo, J., y Castellano, A. (2017). Dermatología psicósomática, la relación mente y piel. Editorial científica. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6324064.pdf>
- Torales, et al. (2020). Psicodermatología: una introducción a sus conceptos, nosología y modelos de abordaje. *Anales de la facultad de ciencias médicas*.
<http://scielo.iics.una.py/pdf/anales/v53n2/1816-8949-anales-53-02-127.pdf>
- Uribe, M. (2006). Modelos conceptuales en medicina psicósomática. *Revista Colombiana de Psiquiatría*.
<https://www.redalyc.org/pdf/806/80615417002.pdf>

Recibido	junio 2024
Aprobado	septiembre 2024

LA IMPORTANCIA DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES EN LA FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO

THE IMPORTANCE OF PROFESSIONAL PRACTICES IN THE TRAINING OF THE PSYCHOLOGIST

Ilse Vega Monroy^{5,6}

Resumen

El artículo examina la relevancia de las prácticas profesionales para los estudiantes de psicología en México, utilizando la experiencia personal de la autora durante su participación en el Servicio de Orientación Psicológica de un instituto de atención familiar gubernamental como ejemplo.

Se analiza el proceso de selección y las expectativas de los estudiantes antes de las prácticas, considerando las diversas ramas de la psicología. La inserción en la unidad receptora y subraya la capacitación durante las prácticas como esencial para complementar la formación académica y consolidar la identidad profesional, destacando la importancia de la guía por parte de un asesor y el contacto directo con la población atendida.

Finalmente, se concluye que las prácticas profesionales son esenciales para aplicar conocimientos teóricos en situaciones reales, desarrollar habilidades prácticas y prepararse para el mundo laboral, contribuyendo al desarrollo personal y profesional de los estudiantes, y al avance de la disciplina de la psicología.

Palabras Clave: Prácticas profesionales, Capacitación, Actualización profesional, Habilidades.

⁵ Ilse Vega Monroy; Egresada de la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Ciencias de la Conducta, Universidad Autónoma del Estado de México.

Correspondencia: ilsevega98@gmail.com

⁶ Este trabajo cuenta con la revisión y corrección de estilo del maestro José Antonio Vírveda Heras, profesor e investigador de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Abstract

The article examines the relevance of professional internships for psychology students in Mexico, using the author's personal experience during her participation in the Psychological Guidance Service of a government family care institute as an example.

The selection process and the expectations of students before the internship are analyzed, considering the various branches of psychology. Insertion into the receiving unit and highlights training during internships as essential to complement academic training and consolidate professional identity, highlighting the importance of guidance from an advisor and direct contact with the population served.

Finally, it is concluded that professional practices are essential to apply theoretical knowledge in real situations, develop practical skills and prepare for the world of work, contributing to the personal and professional development of students, and to the advancement of the discipline of psychology.

Keywords: Professional practices, Training, Professional updating, Skills.

Introducción

Las prácticas profesionales son el primer contacto de los estudiantes con el mundo laboral, son las empresas y las instituciones públicas o privadas las que brindan espacios de aprendizaje donde los universitarios pueden situarse como observadores de su recorrido y reflexionar sobre el conocimiento, habilidades y herramientas obtenidas durante su formación. Esta posición como críticos de su recorrido profesional puede ser el parteaguas de una introspección en la que se determine lo que se posee y lo que falta desarrollar en relación con lo profesional y tomar decisiones sobre su futuro profesional.

El siguiente artículo está basado en la formación del psicólogo en México y la experiencia propia de la autora como estudiante de pregrado de la licenciatura en psicología en la UAEMéx. Se expone en primer lugar la etapa previa a la práctica profesional, incluyendo objetivos y expectativas, en segundo lugar, la incursión en la institución o empresa receptora, en tercer lugar, la capacitación y por último las actividades realizadas durante el periodo de Prácticas Profesionales.

Etapa previa a la práctica profesional

Definir a la práctica profesional depende muchas veces del país y de la legislación vigente, sobre todo tomando en cuenta la diferencia de nomenclatura y los significados asociados a la palabra como pueden ser, pasantía, práctica profesional, práctica empresarial, práctica laboral e incluso práctica supervisada.

En países de Latinoamérica como Argentina, la práctica profesional supervisada (como es denominada) es una actividad que realizan los estudiantes mayores de 18 años dentro de un organismo público o privado para ejercitar sus conocimientos, está regulada por el Ministerio de Educación, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, una Ley de Pasantías y además los criterios que establezca la universidad sin omitir lo dispuesto con anterioridad. En este país el periodo de prácticas es obligatorio y tiene una duración de 2 meses hasta 1 año, cumpliendo un mínimo de 100 horas (Peña, C.J. y Vargas, L., 2020).

La Ley de Pasantías de este país estipula que la institución receptora tiene que llegar a un acuerdo escrito con el estudiante, donde se mencionen las actividades, la duración, los horarios y el lugar de realización; menciona que el alumno tiene derecho a recibir un estímulo monetario proporcional a su carga horaria y que la empresa tiene la obligación de otorgar un seguro por accidentes y cobertura médica durante el periodo pactado, además de dar licencias o permisos por actividades escolares, accidentes o enfermedad (Ley de Pasantías Educativas No. 26427, 2008).

El estudio de Peña, C.J. y Vargas, L. (2020) también plantea la situación de Brasil con las pasantías, se encuentran reglamentadas en la Ley Federal 11788 y la Ley de pasantía, fijan a este periodo como obligatorio y parte del currículum escolar, proponen una duración de hasta dos años, cumpliendo un máximo de 20 horas semanales en las que se tienen que desempeñar actividades referentes a la formación profesional. Estas leyes hacen referencia a que las empresas pueden proporcionar o no una remuneración económica y que, si el tiempo pactado supera los 12 meses, se deben proporcionar 30 días de vacaciones que pueden coincidir con las marcadas por la escuela.

En México no existe una legislación que contemple a todas las instituciones de educación superior, por lo que las universidades son libres de establecer sus propios criterios de inclusión en el programa educativo, algunos planteles desarrollan reglamentos articulados donde definen a este periodo y sus lineamientos. Un ejemplo de las definiciones propuestas es la que presenta Universidad Nacional Autónoma de México (2018, p.2):

El conjunto de actividades realizadas por alguien denominado practicante que realiza en una institución receptora, poniendo especial énfasis en el proceso de aprendizaje y entrenamiento de habilidades profesionales, encaminadas a la aplicación de los conocimientos adquiridos en su trayectoria escolar.

En esta universidad (UNAM) la realización de las prácticas profesionales es un requisito para la titulación, los alumnos pueden empezar a realizarlas después de haber cursado más del 70% de los

créditos totales de su licenciatura. Durante la estancia del estudiante dentro de la empresa, este no tendrá derechos ni obligaciones de tipo laboral y las actividades desempeñadas tendrán que ser detalladas en un informe para presentar en la institución académica como parte de la evaluación.

En cuanto a los horarios y plazos, se establece un límite máximo de 20 horas semanales para las actividades, con el objetivo de completar un total de 480 horas en un lapso mínimo de tres meses y máximo de seis meses. Además, se ofrece la flexibilidad para que el estudiante pueda distribuir estas horas de formación de manera equitativa entre dos instituciones, cumpliendo 240 horas en cada una durante un período de tres meses.

Ahora, para abordar con más detalle las regulaciones que puede establecer una universidad en torno a la práctica profesional de sus estudiantes, también es necesario referirse al programa educativo que forma a los futuros profesionales, específicamente se hará referencia al que utiliza la Universidad Autónoma del Estado de México para la Licenciatura en Psicología, este fue reestructurado e implementado por primera vez en el año 2019, cuenta con 9 semestres de los cuales 8 son cursando unidades de aprendizaje y el último es exclusivo para las prácticas profesionales.

Las 75 unidades de aprendizaje contenidas en el programa están basadas en tres núcleos de formación que son, el núcleo básico, el núcleo sustantivo y el núcleo integral. Según Villaveces, M., y Aguilar, M., (2013) el núcleo básico tiene la finalidad de proporcionar al estudiante las bases contextuales, teóricas y filosóficas que permitan la comprensión del origen, la ubicación de la disciplina y su relación con otras disciplinas.

El núcleo sustantivo brinda los elementos teóricos, metodológicos, técnicos e instrumentales propios de la profesión y las competencias de su área de dominio científico. Finalmente, el núcleo integral ofrecerá escenarios educativos que facilitarán la integración, aplicación y desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para desempeñar funciones en el ámbito profesional y los campos emergentes relacionados.

Con base en esos núcleos de formación las unidades de aprendizaje se dividen de acuerdo con seis áreas curriculares que son, el área metodológica, psicobiología, psicología de la salud, psicología educativa, psicología organizacional y psicología social. El área metodológica se refiere a un conjunto de materias o asignaturas que se centran en enseñar a los estudiantes los métodos, técnicas y enfoques necesarios para llevar a cabo investigaciones, análisis y aplicaciones prácticas en su campo de estudio. Esta área no solo se enfoca en la adquisición de conocimientos teóricos, sino también en el desarrollo de habilidades prácticas relacionadas con la metodología específica de la disciplina (Aguilera, R. M., 2013).

En el contexto de la psicología, el área metodológica se refiere al conjunto de materias y habilidades enfocadas en enseñar a los estudiantes los métodos de investigación y análisis utilizados para comprender y estudiar los procesos mentales, el comportamiento humano y los fenómenos psicológicos en general. Esto implica no sólo la comprensión teórica de los diferentes enfoques metodológicos, como la investigación experimental, correlacional y cualitativa, sino también el desarrollo de habilidades prácticas relacionadas con la recopilación y análisis de datos, la formulación de hipótesis, el diseño de estudios y la interpretación de resultados.

Siguiendo con la psicobiología como una de las áreas curriculares, esta es la ciencia que estudia la biología de la conducta, centrándose en los mecanismos neuronales, los aspectos genéticos, evolutivos y la adaptación de los procesos comportamentales. Se enfoca en comprender el desarrollo de los procesos psicológicos básicos desde la neuroanatomía y neurofisiología del cerebro, partiendo desde la unidad funcional del sistema nervioso, la neurona, hasta la anatomía y fisiología del sistema nervioso en su conjunto. (Corporación Universidad de la Costa, 2020).

La tercera área curricular es la psicología de la salud, esta es el campo de especialización que aplica los conocimientos científicos, principios y técnicas desarrollados por la psicología para evaluar, diagnosticar, prevenir, explicar, tratar y/o modificar trastornos mentales y físicos, así como otros comportamientos relevantes para los procesos de salud y enfermedad. Este enfoque se lleva a cabo en una variedad de contextos donde estos procesos puedan manifestarse (Oblitas, 2006, como se citó en Sotelo, 2016).

El área curricular referente a la psicología educativa tiene el objetivo de comprender las características principales de la enseñanza y del aprendizaje en la niñez, la adolescencia, la adultez y la vejez. La psicología educativa se enfoca en el estudio psicológico de los problemas específicos de la educación. A partir de esta investigación, se derivan principios, modelos, teorías y métodos prácticos de enseñanza y evaluación. Además, se emplean métodos de investigación, análisis estadísticos y procedimientos de medición y evaluación para comprender los procesos de aprendizaje de los estudiantes (Arvilla et al., 2011).

La psicología social examina cómo las influencias sociales, las normas sociales, la presión de grupo y la interacción con otros, afectan los pensamientos, sentimientos y comportamientos individuales. Esto implica examinar cómo los individuos son afectados por el entorno social en el que se desenvuelven, adaptándose a las expectativas sociales y respondiendo a las dinámicas de grupo y relaciones interpersonales (Sotelo, 2016).

Por último, está el área curricular de la psicología organizacional, Sotelo (2016) menciona que es la aplicación de la psicología en un lugar de trabajo, con la finalidad de incrementar la compatibilidad entre empleados y puestos de trabajo; en esta área como en las otras, también es necesario tomar en cuenta los cambios que surgen con la globalización y la competitividad empresarial, en otras palabras, la situación de una empresa en un contexto en específico.

Es importante definir con claridad los núcleos de formación y las áreas curriculares de un programa porque ayudará a comprender las características y demandas del campo de estudio en el que se enfoca la carrera. Esto implica considerar las tendencias actuales, las necesidades del mercado laboral y las expectativas de la industria relacionada. En este punto también es importante considerar que la psicología es una ciencia que tiene diversas áreas, y que cada una de ellas tiene un campo de aplicación diferente, con necesidades diferentes.

Conocer ampliamente las aplicaciones de una disciplina es útil para ajustar los requerimientos y las expectativas que se deben cumplir en un contexto real. Después de establecer los núcleos de formación y las áreas curriculares del programa educativo es fundamental plantear el perfil de ingreso y de egreso de los alumnos. La Universidad de la Frontera (2016) plantea que el perfil de ingreso describe las características, conocimientos previos, habilidades, destrezas, actitudes, recursos personales o atributos que se espera que los estudiantes posean al ingresar al programa, mientras que el perfil de egreso establece las habilidades, conocimientos y competencias que los estudiantes deberían haber adquirido al completar exitosamente el programa.

Estos perfiles proporcionan una guía invaluable para el diseño curricular, la selección de estudiantes, la evaluación del aprendizaje y la preparación de los graduados para ingresar al mundo laboral o continuar con estudios avanzados. En este sentido, es crucial comprender en detalle tanto el perfil de ingreso como el de egreso, ya que sientan las bases para el desarrollo y la implementación efectiva del programa educativo. Según La Facultad de Ciencias de la Conducta (2017):

Perfil de ingreso: Las características del estudiante deben ser, afiliativo, comunicativo, participativo, cooperador, atento a las personas, bondadoso, casual, adaptable. De pensamiento abstracto, alta capacidad mental e intelectualmente adaptable. Franco, expresivo, alerta, le gusta conocer a otras personas, sensible, con intereses emocionales y artísticos. Persistente, idealista, dependiente y amable. Seguro de sí mismo, insensible a la aprobación o reprobación de los demás, alegre, tranquilo, con buena autoestima y respetuoso de las ideas establecidas. Habilidad para solucionar problemas basados en deducciones lógicas y vislumbrar un plan de desarrollo a seguir, capacidad para prever consecuencias,

analizar una situación con base en experiencias pasadas, hacer planes y ponerlos en ejecución partiendo de los hechos existentes. Así como la habilidad para hablar y escribir con facilidad y comprensión de ideas expresadas verbalmente.

Perfil de egreso: La formación profesional del psicólogo atenderá al desarrollo de habilidades para anticiparse y ajustarse a cambios importantes en la profesión, coadyuvando a un ejercicio responsable y consciente en el desempeño profesional y además que le permitan desarrollar habilidades, en cuanto a la aplicación de técnicas y procedimientos para realizar las funciones genéricas de: evaluación, detección, diagnóstico, intervención, investigación, planeación, prevención, promoción y desarrollo del comportamiento humano individual y grupal en las áreas de psicología clínica, educativa, organizacional y social.

Habiendo definido los núcleos de formación, las áreas curriculares y el perfil de ingreso y egreso del programa para la Licenciatura en Psicología de la UAEMéx; las unidades de aprendizaje que se desprenden de lo anterior son 75, entre 54 que son obligatorias y 5 optativas que se pueden elegir de entre 21 disponibles. En total el alumno debe obtener 413 créditos en los nueve semestres que dura la carrera, cada asignatura tiene un número de créditos diferente, la práctica profesional tiene un valor de 30 créditos, las optativas un valor de 5 créditos cada una, las unidades de inglés valen 6 créditos cada una y el resto tiene un valor de entre 7 y 8 créditos.

Unidades de aprendizaje y sus núcleos de formación académica.

Núcleos de formación	Unidades de Aprendizajes
Básico	Bases biológicas del comportamiento I Epistemología Historia de la psicología Procesos del desarrollo y ciclo vital I Proceso psicológicos básicos Socialización y vulnerabilidad humana Procesos del desarrollo y ciclo vital II Teorías de la personalidad Bases biológicas del comportamiento II Derechos humanos y bienestar social Procesos psicológicos superiores Metodología de la ciencia Inglés 5 Inglés 6 Inglés 7 Inglés 8

Sustantivo

Medición y estadística
 Psicología de la salud Psicología de
 las organizaciones Psicología social
 Teorías de la psicología educativa
 Administración estratégica Ciudadanía
 y sustentabilidad Entrevista
 Estadística inferencial Instrumentos
 psicológicos I
 Procesos de enseñanza y aprendizaje Psicopatología
 del niño y del adolescente Comunicación y cultura
 Instrumentos psicológicos II Integración de
 recursos humanos Orientación educativa
 psicopatología del adulto y del adulto mayor
 Investigación cuantitativa
 Desarrollo de recursos humanos
 Diagnostico psicológico Evaluación
 educativa Neuropsicología
 Proceso grupal Investigación
 cualitativa Elaboración de
 instrumentos
 Intervención psicológica inclusiva
 Psicología comunitaria
 Psicología del trabajo

Integral

Ética en la psicología
 Intervención clínica en niños y adolescentes
 Integrativa profesional
 Investigación psicológica
 Intervención clínica en el adulto y adulto mayor
 Intervención en las organizaciones
 Intervención y desarrollo educativo
 Procesos psicosociales colectivos Práctica
 profesional
 Optativas:
 Actitudes y representaciones sociales
 Convivencia escolar armónica Desarrollo
 organizacional y consultoría Estimulación
 temprana
 Educación sexual
 Evaluación neuropsicológica del aprendizaje
 Formación de instructores
 Métodos de neurociencias cognitivas
 Proceso educativo a distancia Pruebas
 proyectivas y psicométricas Psicoanálisis
 Psicología jurídica y forense
 Psicología social de la salud
 Psicometría educativa

Psicometría para las organizaciones Salud
organizacional
Sueldos y salarios
Terapia breve e intervención en crisis
Terapia cognitivo conductual
Terapia de juego Violencia
familiar

Nota: Esta tabla muestra las Unidades de Aprendizaje que corresponden a cada núcleo de formación del Programa F-19 de la licenciatura en Psicología de la UAEMéx.

Es importante mencionar la estructura del programa educativo, no solo porque incluye a las prácticas profesionales como parte de su estructura y como requisito para la titulación de la licenciatura, sino también porque proporciona la base teórica y práctica necesaria para que los estudiantes adquieran experiencia, desarrollen habilidades profesionales y se preparen de manera efectiva para su futura carrera

profesional. Ahora, considerando que las palabras prácticas profesionales no tienen una utilidad universal y que incluso las universidades de un mismo país tienen diferentes sistemas para regular y definir sus procesos, se tomará en cuenta únicamente la definición estructurada en el Reglamento de Prácticas y Estancias Profesionales de la Universidad Autónoma del Estado de México (2012, p.2):

Actividad realizada por el alumno o egresado en los sectores social y productivo, a través de la cual se busca integrar y aplicar los conocimientos adquiridos, contribuyendo al desarrollo social, cultural, científico, tecnológico, humanístico, productivo y económico del país, así como conocer la dinámica del mercado laboral.

En la Universidad Autónoma del Estado de México (2012), la práctica o estancia profesional se realiza en dos modalidades, la voluntaria y la obligatoria, la primera puede iniciar cuando se cuenta con el 70% de los créditos totales aprobados y se tiene el interés de obtener experiencias, oportunidades laborales o una red de contactos. La segunda modalidad es cuando la actividad tiene un valor curricular como parte del plan de estudios.

El plan de estudios de la licenciatura en psicología actualmente vigente (LPS F-19) de la UAEMéx establece que la práctica profesional deberá inscribirse para el noveno semestre de la carrera, curso en el que ningún alumno regular deberá cursar otras asignaturas a no ser que se tengan créditos pendientes de semestres anteriores.

Los objetivos de la práctica profesional, descritos en el reglamento de prácticas y estancias profesionales de la UAEMéx son los siguientes:

- Contribuir con la formación integral del practicante, a través de la aplicación de conocimientos teóricos y la actividad práctica en situaciones reales.
- Desarrollar y fortalecer conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, aptitudes y valores en los alumnos.
- Promover la práctica de acuerdo con la formación profesional del practicante.
- Contribuir como fuente de información permanente para la adecuación y actualización de los planes y programas de estudio.
- Vincular al practicante con posibles ámbitos laborales.
- Desarrollar, fortalecer y consolidar la vinculación del espacio académico con los sectores social y productivo.
- Promover espacios de interacción y beneficio mutuo que contribuyan en la solución de problemáticas reales y que permitan reafirmar en el practicante su responsabilidad social, ética y ambiental.

Al ser la psicología una ciencia que se enfoca directamente en la persona y su entorno es entendible que existan diferentes ramas y sus respectivas especialidades de estudio; por lo que suele suceder que, durante los años de carrera, y mientras se cursan las asignaturas de las diferentes ramas los alumnos tomen preferencia por alguna y busquen profundizar y especializarse en la misma. En consecuencia, al momento de buscar una unidad receptora para desempeñar la práctica profesional también se puede elegir una en la que se realicen actividades que pongan en práctica los conocimientos, habilidades, herramientas y técnicas propias del área y su respectiva población.

Debido a las definiciones generales de cada una de las ramas, las expectativas dependen de la elección y gusto del estudiante, si se elige lo clínico, se espera laborar en hospitales, clínicas, consultorios psicoterapéuticos y otros que permitan tratar directamente con un paciente; si se escoge el mundo laboral lo común es buscar empresas u organizaciones; lo educativo supone estar en una escuela de cualquier nivel y tener acceso a los alumnos, y lo social supone tener acceso a una población y realizar investigaciones o artículos.

Asimismo, cada alumno tiene expectativas propias sobre su futuro desempeño y labor dentro de una institución, algunos ejemplos pueden ser incrementar los aprendizajes, aplicar conocimientos en contextos reales, o incluso realizar algún proyecto o investigación.

Incursión en la unidad receptora

La búsqueda de unidad receptora es diferente para todos los universitarios, empezando por los intereses particulares, muchos se enfocan en buscar empresas, escuelas, hospitales, clínicas o hasta fundaciones que desarrollen algún aspecto deseado. Además de la variedad de lugares, muchas de las estrategias de reclutamiento se han adaptado a las redes sociales y páginas de internet, siendo estas un medio por el cual se publican y comparten los requisitos de cada puesto.

“El mercado laboral se ha visto involucrado en la transformación tecnológica y digital propias de la actualidad. los departamentos de recursos humanos ya se han sumado al cambio y aplican técnicas digitales para agilizar y optimizar sus procesos de selección.” (INTERIM GROUP, 2021). Redes como Facebook y LinkedIn sirven como recursos para mantenerse informados sobre vacantes dentro y fuera del contexto de residencia, permitiendo valorar opciones y postularse para la más idónea.

Aunque las tecnologías juegan un papel importante entre los jóvenes, muchas instituciones y empresas reclutan directamente en sus instalaciones, redirigiendo a los universitarios a áreas prioritarias, ya sea por necesidades de personal, aumento de la población atendida, proyectos en desarrollo o necesidades muy específicas.

Un ejemplo de estas instituciones es el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia DIF, una institución que trabaja en toda la República mexicana con la intención de proporcionar asistencia social a los grupos más vulnerables, en consecuencia, necesita de una gran cantidad de profesionales que puedan brindar atención especializada para cubrir necesidades en la población. Esta institución cuenta con un departamento de Servicio social (que incluye prácticas profesionales) que regula la actividad de los estudiantes en sus diferentes departamentos y oficinas. El mismo departamento realiza un proceso de selección que inicia con una entrevista presencial en la que se dan a conocer aptitudes y conocimientos necesarios para posteriormente ser ubicado en una labor concreta.

Otra manera en que las unidades receptoras se dan a conocer es mediante sus mismos colaboradores, ya sean empleados formales, prestadores de Servicio Social o Prácticas profesionales que comunican a otras personas las actividades desarrolladas y la posible necesidad de personal.

Capacitación en la unidad receptora

El aprendizaje no termina al concluir una unidad de aprendizaje cuando se obtiene una calificación. Dado que el campo de la psicología está en constante evolución, los psicólogos deben comprometerse con la educación continua para mantenerse actualizados sobre los avances en la investigación, las mejores prácticas y los cambios en la ética y la regulación profesional, entre muchas otras cosas.

Es precisamente la capacitación una etapa que brinda los primeros momentos de actuación, ayuda a integrar el papel de un profesional en la salud mental, se empieza a dejar de lado el papel de universitario y se debuta como psicólogo en un papel más formal, un profesional que aún necesita construirse pero que empieza a concretar su identidad como profesional.

La unidad receptora al ser un organismo público o privado que provee de servicios a la población para contribuir al bienestar físico y psicológico posee personal especializado en actividades de su ramo, personal con capacitación y experiencia directa que puede ser usado para instruir a los alumnos que se desempeñen como practicantes.

Aroche et al. (2022) plantean a la capacitación como un proceso planeado, que se basa en las necesidades de conocimiento y habilidades reales del trabajador para desempeñar una labor, es decir, que una vez teniendo certeza de lo que posee el trabajador, se pueden brindar herramientas para incrementar conocimientos y habilidades en aquello que no se tiene para desempeñarse eficientemente en la labor.

Al tratarse de estudiantes universitarios de una licenciatura en psicología, muchas veces se tiene en cuenta que ya tienen conocimientos y habilidades obtenidas durante la carrera, y que dependiendo del desempeño del estudiante se tendrán en mayor o menor medida, estas son precisamente las características que busca formar el programa educativo en los alumnos para que puedan desempeñarse en otros entornos. Pero también es labor de la institución enseñar a los practicantes las actividades que se desempeñan dentro de la institución, permitir que los alumnos se involucren y desempeñen ciertos actos.

Generalmente se tiene un Asesor dentro de la unidad receptora, que, según Vergara (2019), es una persona que acompaña al alumno durante su estancia en la institución con la finalidad de ayudar a solucionar una situación problemática; el asesor también puede enseñar y perfeccionar contenidos académicos con la finalidad de brindar un servicio adecuado, pero también lo ayuda a adaptarse y resolver situaciones retadoras.

Es importante resaltar el punto de permitir al estudiante involucrarse, participar y tratar directamente con otras personas, llámese paciente, usuario, alumnos o trabajadores de cualquiera de las

áreas de actuación. Estas experiencias ayudan a contrastar lo aprendido en clases, con lo que realmente se solicita en las empresas y las instituciones, las necesidades reales que se atienden dependiendo de la población que se trata.

La diferencia se presenta porque no es lo mismo realizar ejercicios controlados en clase, prácticas con compañeros o casos escritos que tratar directamente con el otro, con la voz, con la mirada, ver las reacciones, las emociones, y escuchar lo que el otro tiene que decir. Esas experiencias son las que realmente construyen al psicólogo.

El alumno que realiza sus Prácticas Profesionales usualmente tiene que adaptarse a las actividades desarrolladas dentro de la unidad receptora, es decir, si se está laborando en una escuela que aplica pruebas psicométricas a sus estudiantes y evalúa las mismas, y que brinda orientación vocacional para ingresar a una universidad, entonces el practicante deberá adaptarse a esas solicitudes y aprender a hacer esas actividades.

En el área laboral, las empresas solicitan tener conocimientos sobre reclutamiento y selección, aplicar entrevistas a candidatos, desarrollar programas de capacitación, hacer análisis de procesos de comunicación y otros relacionados con la dinámica laboral. Los psicólogos clínicos deben tener habilidades de entrevista, desarrollo de historia clínica, diagnóstico en algunas ocasiones, prevención de conductas de riesgo, aplicar pruebas psicológicas, etc.

Serán las instituciones las que dicten las actividades y lo que se espera en relación con resultados, a los alumnos les toca la parte de poner en práctica habilidades y conocimientos para alcanzar la meta de desempeño, y también identificar los faltantes para estudiar y reforzar lo necesario.

Experiencias y actividades realizadas

En agosto de 2023, se dio inicio al periodo de Prácticas Profesionales para la generación 2019B-2023B de la licenciatura en Psicología de la UAEMéx. Desde la perspectiva de la autora, se observó un interés particular en el área clínica de la psicología o psicología de la salud, la motivación estaba centrada en la posibilidad de tener un contacto directo con pacientes. La búsqueda de oportunidades se llevó a cabo principalmente a través de redes sociales, donde se encontró una amplia oferta de empresas en diferentes áreas de la psicología.

Sin embargo, se notó una predominancia de oportunidades en psicología laboral y educativa, con pocas opciones disponibles para aquellos interesados en ejercer en el ámbito clínico. De un total de 10 ofertas dirigidas a estudiantes de psicología, aproximadamente siete de ellas estaban relacionadas con

psicología laboral, dos con psicología educativa en escuelas, y solo una oferta ofrecía la posibilidad de trabajar en el área clínica. En la búsqueda por Facebook se encontró la publicación de otro estudiante de la misma generación, se anunciaba la solicitud de practicantes para atender una línea de orientación psicológica vía telefónica, perteneciente al DIF del Estado de México.

Inicialmente, la idea de participar en un servicio exclusivamente telefónico no se alineaba con el objetivo personal de establecer una comunicación cercana con los pacientes. Sin embargo, tras un período de análisis sobre las ventajas de proporcionar orientación psicológica vía telefónica, se llegó a la conclusión de que, aunque el contacto no fuera cara a cara, aún se conservaba la capacidad de escuchar experiencias diferentes, detectar emociones en la voz de la persona y ofrecer apoyo para reducir el malestar, identificar alternativas de solución y brindar acompañamiento en situaciones difíciles.

Con relación al desempeño dentro de la institución, se plantearon los objetivos de mejorar las habilidades de comunicación, actualizar y poner en práctica conocimientos teóricos, y poder recibir retroalimentación constante de parte de la unidad receptora, algo así como una guía personal que permitiera llevar control del rendimiento para identificar los puntos a mejorar y dar la mejor atención posible.

Un aspecto crucial en este punto fue la gestión del tiempo, ya que el periodo de Prácticas Profesionales coincidía con el inicio del próximo semestre. Ante esta situación, se vio en la necesidad de acelerar la búsqueda de una unidad receptora y comenzar los trámites correspondientes tanto en la universidad como en la institución seleccionada. Como resultado, se reevaluaron las prioridades y se llegó a la conclusión de que era primordial poner en práctica los conocimientos en el ámbito clínico bajo supervisión. Se consideró que esta experiencia proporcionaría una comprensión más profunda de las actividades psicoterapéuticas en las que puede especializarse un psicólogo.

Esta situación se relaciona con las expectativas de cada estudiante sobre su propio ejercicio profesional y la realidad de muchas instituciones que enfocan su atención en cumplir ciertos objetivos de productividad, de alcance, de duración o de efectividad. El alumno tiene que valorar sus prioridades personales para ver cómo coinciden con la institución, y así poder conocer lo que la institución puede aportar y lo que se puede desarrollar por separado para también cumplir objetivos personales.

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, se procedió a visitar las oficinas del DIF, específicamente el departamento de personal, con el fin de completar los trámites necesarios y programar una entrevista. Esta entrevista incluyó un examen de conocimientos sobre intervención en crisis y cómo

abordar situaciones de abuso sexual, violencia de género, ideación suicida y maltrato físico y psicológico, entre otros temas relevantes.

Durante la entrevista y el examen, se tuvo la oportunidad de conocer más a fondo el servicio ofrecido en la línea telefónica del Servicio de Orientación Psicológica (S.O.S). Bernal, F. (2024) menciona que es un programa dedicado a proporcionar atención psicológica, información y apoyo de manera anónima y confidencial a una amplia gama de personas, incluyendo niñas, niños, adolescentes, jóvenes, padres de familia, personal docente y público en general, tanto a nivel estatal como nacional e internacional. Este programa atiende a más de 500 personas al mes, de lunes a viernes, en un horario de 9 am a 8 pm. Las llamadas se realizan a los números indicados por la institución, y por lo general tienen una duración promedio de entre 30 y 60 minutos.

En casos donde se identifican situaciones que requieren atención personalizada, el usuario es referido al servicio psicológico de los Sistemas Municipales o Estatales de atención a la familia, a la Clínica de Salud Mental "Ramón De La Fuente" (en caso de residir en el municipio de Toluca o sus alrededores), u otras dependencias del Gobierno del Estado de México. Posterior a la entrevista y el examen de conocimientos, se iniciaron las sesiones de capacitación en las que se incluyeron los siguientes temas:

Modelo de atención telefónica del S.O.S.

Primero, considerando que únicamente se trata de una orientación, eso quiere decir que no se planifican citas periódicamente, ni se da un seguimiento terapéutico basado en objetivos particulares. El servicio suele estar centrado en atender aquello que cause malestar de manera más notable en el usuario, orientar hacia la búsqueda de soluciones y la posibilidad de concretar un tratamiento psicoterapéutico con un profesional externo en caso de ser necesario.

También se toma en cuenta a los usuarios que llaman para preguntar por el contacto y dirección de alguna institución de salud, como pueden ser hospitales, clínicas e instancias del DIF nacional o municipal en las que se pueda acceder a atención psicológica, psiquiátrica, médica, e incluso orientación legal. En la llamada telefónica se explora mediante preguntas la situación general, de modo que el contacto y la dirección proporcionados sea la indicada.

Es importante señalar que el modelo de atención psicológica vía telefónica cambia de acuerdo a la institución que brinde el servicio y al objetivo que se tenga, un ejemplo de otros modelos es el realizado por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) desde el año 2012, proporciona información,

contención, orientación, atención psicológica o canalización a otras instancias, son los mismos alumnos de últimos semestres (supervisados por maestros de la universidad) los que proporcionan la atención, la diferencia central con el modelo del DIF, es que permite concretar de 6 a 8 sesiones de hasta 60 minutos si el usuario desea continuar con la atención telefónica (Granados, J., 2021, p. 124-125).

Temas recurrentes durante la atención telefónica

El Servicio de Orientación Psicológica y brinda atención siempre y cuando el usuario sea de habla hispana. Debido a los múltiples contextos que abarca la atención y al rango de edades tan amplio (niños, niñas, adolescentes, adultos y adultos mayores) es muy común que cada llamada sea completamente diferente a la anterior, se tocan temas de bullying, relaciones intrafamiliares, relaciones interpersonales, conflictos de pareja, abuso sexual, violación, trastornos de ansiedad, depresión, ideación suicida, codependencia, trastornos de la personalidad y hasta trastornos sexuales.

Ensayos de respuesta

Durante la capacitación se hacían preguntas a los practicantes, y con las respuestas generaban un diálogo para determinar la mejor manera de responder. Por ejemplo: ¿Cómo responderías a una mujer que llama porque sufre de violencia física por parte de su esposo? Los practicantes ofrecían sus puntos de vista en respuesta a las situaciones planteadas, mientras que las supervisoras proporcionaban alternativas de solución y diferentes perspectivas. El objetivo era preparar a las estudiantes para ofrecer al usuario las herramientas necesarias durante una llamada real.

Llamadas modeladas o roll playing

Durante el período de capacitación, los participantes se agrupaban en parejas, donde uno asume el rol de orientador telefónico y el otro el de usuario que realiza la llamada. El propósito era practicar todas las etapas de la llamada, comenzando con la introducción del servicio, presentación personal y obtención de información básica del usuario, así como la identificación del motivo de la llamada.

Posteriormente, se profundiza en la problemática, se identifican los recursos personales y sociales disponibles, se exploran las acciones tomadas hasta el momento y sus consecuencias, y se sugieren alternativas de tratamiento. Finalmente, se llevaba a cabo el cierre de la llamada, que incluía la confirmación del aprendizaje, la resolución de dudas, la promoción del programa para futuras ocasiones y una despedida cordial.

Materiales audiovisuales

Durante las sesiones modeladas surgieron dudas de cómo intervenir en determinados temas o cómo hacer preguntas concretas, por lo que se optó por buscar materiales en internet, sobre todo videos que ejemplifican casos, entrevistas de otros psicólogos con pacientes, conferencias y explicaciones de temas como la ideación y actuación suicida, la violencia de género, codependencia y depresión (temas muy recurrentes en las llamadas). La finalidad de los videos y las conferencias era observar la aplicación práctica de los conceptos relacionados con la orientación y comenzar a prepararse para el momento en que los practicantes pudieran atender al público en una primera llamada.

Base de datos

Otro día se presentó la base de datos, ya que, a pesar de que el servicio es anónimo, se recopilan estadísticas para evaluar su uso. A los usuarios se les solicita información como su nombre (que puede ser un seudónimo si así lo prefieren), lugar de residencia, estado civil, ocupación, nivel educativo y cómo conocieron el número de la línea, con el fin de facilitar futuras campañas de difusión. Los datos que se solicitan a los usuarios no solo son importantes a nivel estadísticas, también ayudan al orientador a situarse en un contexto diferente al propio, es decir, es muy diferente hablar con un adulto de la tercera edad que vive en un estado del norte de la república, a hablar con un adolescente de la Ciudad de México porque indudablemente tendrán diferentes formas de percibir situaciones, herramientas para resolver problemáticas, acceso a servicios y posibilidades de un tratamiento.

En la capacitación se trató de abarcar teórica y prácticamente todos los temas que se tocan en las llamadas telefónicas, durante los juegos de roles se respondieron todas las dudas de los practicantes y se abordaron las respuestas ante situaciones inesperadas, como las personas que llaman por error, las personas que se quedan en silencio, usuarios que preguntan por la función y los horarios del servicio, usuarios que insultan al orientador y hasta usuarios que llaman para realizar actos sexuales como masturbarse.

Entre los practicantes imperaba un clima de nerviosismo por no poder responder adecuadamente en las llamadas telefónicas, por olvidar partes de la llamada, como el saludo principal, la solicitud de datos personales o la despedida, y también nervios por no poder ayudar ante la demanda del usuario. Esto nervios eran principalmente porque es muy diferente hablar y reaccionar en una situación falsa, que es abordada en el momento, donde la persona actúa un papel, a una situación donde la persona tiene sentimientos reales, donde hay todo un entorno familiar y social involucrado, donde hay limitaciones y

oportunidades diferentes a las propias, donde se tiene que trabajar con la personalidad del usuario y tomar en cuenta la forma en que reacciona cotidianamente para resolver conflictos.

A pesar de los nervios, después de recibir la preparación necesaria, el primero de septiembre se dio la oportunidad a los practicantes de tomar su primera llamada telefónica con un usuario real. Una de las primeras llamadas fue de una joven de 18 años que expresaba ideación suicida. Al inicio de la llamada, la joven lloraba constantemente. Se procedió a hacerle preguntas simples para conocer su situación diaria, su entorno familiar y sus emociones.

Se exploraron las causas de su malestar, reconociendo que la ideación suicida puede tener múltiples causas. Se elaboró un listado de alternativas y se establecieron plazos para ciertas actividades. Con el transcurso de la llamada, la joven comenzó a sentirse más tranquila. Se le recomendó buscar tratamiento psicológico presencial y se le proporcionaron instrucciones sobre cómo acceder a servicios de emergencia en caso de necesidad. También se le orientó sobre cómo buscar atención psicológica a través de su seguro médico.

Al final de esa llamada, que marcaba nuestro inicio en el servicio, se llevó a cabo una sesión de retroalimentación en grupo, en la que participaron practicantes y supervisoras. Se discutieron los temas tratados durante la llamada y se revisaron las alternativas propuestas. Todas las llamadas estaban bajo la supervisión de psicólogas con experiencia en atención telefónica. Además, se nos recordó la importancia de utilizar los tiempos libres entre llamadas para leer e investigar, con el fin de mejorar constantemente la calidad de la atención al público. Se hizo hincapié en la necesidad de una actualización continua como parte del desarrollo profesional.

En relación con este último punto, Espinoza y Valenciano (2021), señalan que debido a que los contextos laborales están siempre en constante cambio para adaptarse a la actualidad, demandan a los profesionales una formación constante para enriquecer sus conocimientos, habilidades y actitudes, que mejoren su desempeño profesional siendo más productivos y cumpliendo sus funciones de manera satisfactoria.

Aunado al cambio que experimentan los contextos laborales, también debe tomarse en cuenta a las partes que forman esos entornos, porque son los seres humanos los que en su mayoría movilizan muchos sectores de un país, lo que deja a las personas expuestas a cambios a los que deben adaptarse. Según, Barrera, L. et al., (2021, p.13), “La sociedad está en un proceso de constante transformación lo cual demanda la formación de profesionales competentes en su disciplina y con las competencias que permitan la adaptación al cambio para con ello dar respuesta a las necesidades del contexto actual”. En ese

entendido, los cambios también generan necesidades diferentes que requieren atención, cambios en la forma de intervenir, en las herramientas que se utilizan, en los instrumentos, en la teoría y hasta en la ética de una disciplina. Por lo tanto, las personas que ejercemos la psicología, al estar en contacto directo con otras personas, y de que esas personas tienen un contexto y percepción propios que también están en constante cambio, debemos ser conscientes de que el estudio y la investigación son permanentes en la formación.

En los días posteriores durante las prácticas profesionales, se pudo observar que la lectura de artículos científicos disponibles en línea sobre diversos temas resultó beneficiosa para las intervenciones telefónicas que siguieron a la primera llamada descrita anteriormente. Se dedicó tiempo a la lectura de investigaciones sobre codependencia, ansiedad, depresión, adolescencia, crianza respetuosa, entre otros temas relevantes. Estos artículos proporcionaron información actualizada que fue útil para brindar orientación y datos pertinentes durante las llamadas.

Unos de los temas que fue complicado de encontrar en artículos científicos o libros que aborden su intervención telefónica de forma explícita fueron los referentes a trastornos sexuales y parafilias, temas que son frecuentes durante las llamadas; al ser un servicio abierto al público en general, muchas veces se presta para que personas hablen del abuso que cometen contra otras personas, de violaciones, de deseos y fantasías, situaciones que son difíciles de tratar en llamada por el anonimato, el tiempo de llamada y el objetivo de la atención que está destinada a ser solo una orientación. Además, muchos usuarios que hablan por temas relacionados con los anteriores no buscan ayuda, algunos solo quieren contarlo a otra persona, otros solo quieren escuchar alguna reacción y algunos otros hablan solo para masturbarse. Como practicantes estas situaciones fueron desafiantes y requirieron mucha retroalimentación posterior por parte de las psicólogas encargadas.

Sobre estos temas recibimos capacitación para tratar con padres de familia y jóvenes que buscarán orientación sobre las acciones a realizar para denunciar un abuso o violación, nos hablaron sobre denuncias anónimas, denuncias ante el ministerio público, albergues, centros de ayuda, instancias públicas para orientación legal, hospitales y líneas de emergencia como el 911.

En otras llamadas, se pudo observar el alcance poblacional y las limitaciones del servicio, por ejemplo, personas que viven en localidades pequeñas sin servicios, con pocos recursos económicos, adultos mayores de 70 años que viven en el abandono, con enfermedades que les impiden moverse o mantenerse activos; el servicio desafortunadamente no hace el seguimiento que las personas esperan, no hay un tratamiento, en la mayoría de las ocasiones se dan contactos para recibir atención por parte de su

seguro médico o por parte de la institución de atención a la familia más cercano, instancias públicas muy saturadas de pacientes, donde las citas tardan meses para el área de psicología o psiquiatría, y donde incluso se puede negar la atención si no se considera de riesgo o prioritario.

Como orientadores psicológicos, siempre se tiene que abordar una gran variedad de temas, información y datos, la finalidad es dotar al usuario con las herramientas para buscar atención profesional, para empezar a salir de una crisis o para resolver alguna situación. A nivel practicante resulta desafiante tratar o dominar tantos temas, cada usuario tiene algo diferente, no hay un procedimiento que abarque todos los casos, no se pueden usar las mismas herramientas con todos y no todos requieren la misma atención. Los estudiantes tienen conocimientos teóricos de muchos temas, pero llevarlos a la práctica y tener que intervenir de alguna manera, aunque sea en una llamada es muy diferente a las clases en una universidad, tratar con una persona y tener que tocar una emoción es muy diferente.

Ahora se puede comprender cómo esa línea de atención telefónica juega un papel crucial al conectar diversas realidades. Esto incluye a personas que nunca han tenido contacto con un psicólogo, individuos que atraviesan por una crisis emocional, familias y personas que sufren violencia doméstica, víctimas de abuso sexual, maestros y alumnos con dudas sobre el servicio, padres de familia en búsqueda de alternativas para mejorar la convivencia familiar, así como personas que luchan contra adicciones, depresión, ansiedad, entre otras dificultades emocionales.

Logros personales

Al retomar los objetivos personales establecidos al inicio de la práctica profesional, se destaca la importancia de establecer un contacto directo con los pacientes, incrementar la capacidad de escuchar de manera activa a los demás, brindar apoyo para aliviar el malestar emocional, encontrar alternativas de solución y ofrecer acompañamiento en situaciones difíciles. Además, se definieron objetivos de rendimiento, incluyendo la mejora de las habilidades comunicativas, la aplicación práctica y actualizada de conocimientos teóricos, así como la habilidad de recibir y aprovechar la retroalimentación constructiva.

En relación con los objetivos de establecer contacto directo con los pacientes y mejorar las habilidades comunicativas y de expresión, se observó una mejora en la capacidad de modular el tono de voz según la situación. Se aprendió a utilizar un tono calmado en momentos de tensión o ansiedad para formular preguntas simples que ayuden a despejar la mente o a relajar a los pacientes. Asimismo, se utilizó un tono más directivo cuando fue necesario resaltar puntos clave durante la llamada o proporcionar información relevante de otras instituciones.

La interacción directa con los usuarios no solo implicó una comprensión profunda de sus necesidades individuales, sino también la adquisición de un conocimiento detallado sobre una variedad de instituciones públicas relevantes, que incluyen hospitales médicos, centros psiquiátricos y organismos como los de atención a la familia a nivel municipal y estatal. Este conocimiento exhaustivo permite proporcionar información precisa y oportuna a los usuarios que puedan necesitar ser derivados a otras instituciones para recibir atención especializada o apoyo adicional.

Además, la aplicación práctica de los conocimientos teóricos se manifestó de manera significativa en la tarea de explicar conceptos complejos sobre el tratamiento a los usuarios o al aclarar los términos específicos que se relacionaban con las situaciones que ellos estaban enfrentando. Esta capacidad para traducir la terminología técnica en un lenguaje accesible y comprensible fue fundamental para establecer una comunicación efectiva y empática, asegurando así que los usuarios estuvieran completamente informados y cómodos con sus opciones de tratamiento y los pasos a seguir en su proceso de atención.

Otro logro significativo ha sido la capacidad desarrollada para escuchar atentamente el diálogo de otras personas, identificando las ideas clave y utilizándolas de manera efectiva al formular preguntas pertinentes o realizar observaciones relevantes. Esta habilidad se ha fortalecido a lo largo del tiempo de prácticas mediante el ejercicio constante y la atención consciente durante las interacciones comunicativas. El proceso llamado escucha activa implica no sólo captar las palabras expresadas, sino también comprender el contexto, el tono y las emociones subyacentes, lo que facilita una comunicación más efectiva y una mayor comprensión mutua (Cova, Y., 2012). Esta habilidad resulta fundamental al mejorar la calidad de la comunicación y la toma de decisiones.

Con el ejercicio constante de la escucha activa también se observó un incremento en la habilidad para buscar alternativas de solución durante las llamadas, especialmente en situaciones en las que el usuario tiene poco acceso a recursos médicos o atención psicológica cerca de su domicilio, desconoce las instancias públicas disponibles para recibir atención, o cuando no se han tomado acciones y se busca una valoración que determine los pasos a seguir para resolver o mejorar el malestar emocional.

Otro aspecto crucial ha sido la habilidad para adaptarse a un entorno nuevo y desconocido. Desde el proceso inicial de solicitud de información en una institución poco familiar, que implica lidiar con múltiples trámites para ingresar, hasta la integración en un equipo de compañeros psicólogos ya experimentados en el campo. Este proceso de adaptación incluye también la necesidad de aprender y dominar un nuevo método de intervención, diferente al tradicional (presencial), como lo es la atención telefónica. En este contexto, es necesario familiarizarse con los protocolos de atención establecidos y

abordar una amplia variedad de temas que pueden surgir durante las llamadas, lo que requiere un dominio exhaustivo para proporcionar una asistencia efectiva a las personas que solicitan ayuda.

Es importante tener en cuenta que todos los avances alcanzados se debieron a la retroalimentación constante proporcionada por las psicólogas del S.O.S, quienes desempeñaron roles de supervisión a lo largo de todo el proceso. Ellas fueron una fuente continua de información que permitió aclarar dudas antes, durante y después de cada llamada. Las supervisoras, con su experiencia, brindaron orientación sobre cómo abordar las llamadas de manera efectiva, siguiendo un modelo estructurado que incluía desde la presentación del programa hasta la despedida y la promoción del servicio.

Además, supervisaron el contenido de las llamadas para garantizar que la información proporcionada fuera la adecuada y que la intervención fuera beneficiosa para el usuario. Su compromiso constante y su capacidad para guiar fueron fundamentales para el éxito del programa, asegurando un servicio de calidad y una experiencia positiva para los usuarios.

En resumen, el conjunto de conocimientos y experiencias obtenidos durante las prácticas profesionales ha demostrado ser de gran valor para el desarrollo de los futuros psicólogos. Estas experiencias proporcionan una oportunidad invaluable para que los estudiantes reflexionen sobre sus inclinaciones iniciales hacia áreas específicas de la psicología, al tiempo que identifican áreas de crecimiento y consolidan su compromiso con la profesión.

El contacto directo con clientes y la aplicación práctica de teorías psicológicas en entornos reales permiten a los practicantes adquirir una comprensión más profunda de las complejidades clínicas y las diversas necesidades emocionales de los individuos. Esta reflexión crítica fortalece su compromiso con la disciplina y los impulsa a seguir aprendiendo y explorando nuevas áreas de especialización.

Conclusiones

Si se consideran las habilidades descritas en el perfil requerido para ingresar a la licenciatura en psicología como similares a las requeridas para participar en las prácticas profesionales, se observa que los practicantes ya contaban con algunas destrezas fundamentales. Por ejemplo, se tenían habilidades para la resolución de problemas basada en deducciones lógicas y la capacidad para diseñar planes. Asimismo, poseían la habilidad de prever consecuencias, analizar situaciones basadas en experiencias pasadas y ejecutar planes a partir de hechos existentes.

Durante las prácticas, estas habilidades preexistentes fueron de gran utilidad. Permitieron a los practicantes escuchar atentamente la situación personal del usuario, identificar aspectos relevantes y

formular preguntas para comprender el contexto en el que vive el usuario, incluyendo los recursos sociales y familiares disponibles. Este análisis facilitó la elaboración de planes de tratamiento o alternativas de solución adaptadas a problemáticas específicas.

Al planificar estas alternativas, se llevó a cabo un análisis exhaustivo de la situación para determinar la viabilidad y las posibles consecuencias de cada opción. Este proceso permitió identificar qué alternativas eran más adecuadas y probables de implementar, así como las posibles repercusiones positivas o negativas que podrían surgir.

Ahora, al comparar la experiencia de realizar prácticas profesionales en el Servicio de Orientación Psicológica y su contribución al cumplimiento del perfil de egreso de los estudiantes de la licenciatura en psicología, se evidencia un notable desarrollo de habilidades de promoción y prevención en temas relacionados con la salud mental. Esto se debió a que una de las principales finalidades de la línea telefónica es concientizar a la población sobre la importancia de buscar atención psicológica oportuna y de identificar recursos cercanos que puedan mejorar la calidad de vida.

En cuanto a la detección y la intervención, también se pusieron en práctica durante este periodo. Se identificaron en los usuarios características o rasgos que contribuyen o agravan su malestar, así como situaciones que ponen en riesgo su integridad o la de otros. Además, se identificaron recursos y herramientas para mejorar la situación y se inició la planificación hacia un tratamiento. Incluso se resolvieron situaciones presentes que no requerían necesariamente un tratamiento prolongado.

Sin embargo, una carencia evidente durante este periodo de prácticas fue la falta de habilidades en evaluación y diagnóstico. Esto se debe a que en la línea de atención psicológica no se llevan a cabo diagnósticos ni evaluaciones. Por lo general, los usuarios son remitidos a otras instituciones, como su seguro médico o una institución cercana, donde pueden recibir atención de un psiquiatra que puede proporcionar un diagnóstico. Esta limitación en la línea de atención se produce por la ausencia de un seguimiento y tratamiento continuo. Por lo tanto, realizar una evaluación o diagnóstico en este contexto carecería de continuidad, ya que las llamadas suelen ser únicas, a menos que se realice una segunda llamada por otros motivos. En consecuencia, de la falta de diagnóstico y evaluación, también surgen deficiencias en la planeación y seguimiento de objetivos particulares de un paciente, no se pueden valorar los avances o retrocesos de un proceso que no se puede seguir con regularidad.

Estos puntos que no se abordaron completamente durante el período de prácticas pueden ser utilizados como puntos de referencia para fomentar una actualización constante. El estudiante debería

buscar las herramientas y oportunidades necesarias para adquirir las habilidades que le faltan y así desempeñar su profesión de manera óptima.

En resumen, las prácticas profesionales representan una etapa crucial en la formación de cualquier estudiante, ya que proporcionan una oportunidad invaluable para integrar conocimientos teóricos con experiencias prácticas del mundo real. Durante este período, los estudiantes tienen la oportunidad de enfrentarse a desafíos reales, aprender de sus errores y recibir retroalimentación directa de profesionales experimentados. Además, las prácticas les permiten explorar diferentes áreas dentro de su campo de estudio, identificar sus fortalezas y áreas de mejora, y desarrollar habilidades interpersonales clave.

Referencias

- Aguilera, R. M., (2013). Identidad y diferenciación entre Método y Metodología. *Estudios Políticos*, 9(28), 81-103. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=426439549004>
- Aroche, A., Fernández, R., y Hernández, D. (2022). Consideraciones teóricas sobre la capacitación docente en el contexto internacional y nacional. *Revista científica educacional Roca*, 18(2), 147-162. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8436913>
- Arvilla, A., Palacio, L., y Arango, C. (2011). El psicólogo educativo y su quehacer en la institución educativa. *Duazary*, 8(2), 256-261. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=512156315017>
- Barrera, L., Sotelo, M., y Molina, L. (2021). Importancia y desarrollo de competencias del psicólogo en estudiantes universitarios de último año. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 10(19), 10-27. <https://revistapsicologia.uaemex.mx/article/view/16048>
- Bernal, F. (27 de diciembre de 2024). ¿Requieres ayuda psicológica? El DIFEM ofrece servicio gratuito vía telefónica. *El Sol de Toluca*.
<https://www.elsoldetoluca.com.mx/local/requieres-ayuda-psicologica-el-difem-ofrece-servicio-gratuito-via-telefonica-11967422>
- Cova, Y. (2012) La comprensión de la escucha. *Letras*, 54(87), 98-109.
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832012000200005&lng=es&tlng=es.
- Espinoza, E., y Valenciano, G. (2021). Necesidades de actualización prioritarias según profesionales en Orientación. *Revista Educación*, 45(1), 1-17.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44064134017>

- Facultad de Ciencias de la Conducta. (2017). Licenciatura en Psicología. Página Web Facultad de Ciencias de la Conducta. <https://www.facico-uaemex.mx/2018-2022/psicologia.html>
- Granados, J., (2021). Propuesta de modelo de atención psicológica telefónica y en situación de crisis empleando intervenciones sistémicas. (Tesis para obtener el título de Licenciado en Psicología). Repositorio Universidad Nacional Autónoma de México. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/3560021>
- INTERIM GROUP. (2021). Redes Sociales: su papel en la búsqueda de empleo. INTERIM GROUP. <https://interimgrouphr.com/blog/redes-sociales-empleo/>
- Ley de Pasantías Educativas No. 26427, Boletín Nacional, Argentina, 22 de diciembre de 2008.
- Peña, C.J. y Vargas, L. (2020). La práctica profesional, retos y desafíos para el apoyo organizacional. Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/11233>
- Sotelo, V. (2016). *Fundamentos de la Psicología*. Manual Autoformativo (Primera Edición), Universidad Continental.
- Universidad Autónoma del Estado de México. (2012). Reglamento de Prácticas y Estancias Profesionales de la Universidad Autónoma del Estado de México. <https://sev.uaemex.mx/images/PDF/reglamento-pp>
- Universidad Autónoma de México. (2018). Reglamento de Prácticas Profesionales. <https://www.politicas.unam.mx/pdf/REGLAMENTOPRACPROFAPROBADOCT.pdf>
- Universidad de la Costa. (2020). *Psicobiología*. Universidad de la Costa. <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/6604>
- Universidad de la Frontera. (2016). Orientaciones sobre cómo construir un perfil de ingreso en un programa de posgrado. <https://gestionpostgrado.ufro.cl/images/documentos/Orientaciones-para-la-elaboracion-de-perfil-ingreso-nov-2017>
- Vergara, C. E. (2019). La práctica profesional en psicología. Un abordaje reflexivo. *Poiésis*, (37), 167-176. https://www.researchgate.net/publication/336842347_La_practica_profesional_en_psicologia_Un_abordaje_reflexivo

Villaveces, M. y Aguilar, M. (2013). Manual de tutoría académica para alumnos 2013. <https://www.facico-uaemex.mx/2018-2022/sitio/descargas/manual-tutoria>

Recibido	junio 2024
Aprobado	agosto 2024

PAPEL DEL PSICÓLOGO EN LA INTERVENCIÓN EN CRISIS: PASOS Y METODOLOGÍA**ROLE OF THE PSYCHOLOGIST IN CRISIS INTERVENTION: STEPS AND METHODOLOGY**Ricardo Díaz Vázquez⁷**Resumen**

El rol del psicólogo en la intervención en crisis es esencial para ayudar a las personas a afrontar situaciones de alta tensión emocional y evitar complicaciones psicológicas futuras. Una crisis puede surgir de eventos inesperados como pérdidas, desastres naturales o actos de violencia, llevando a la desorganización emocional y conductual de quienes la experimentan. La intervención psicológica busca mitigar el impacto inmediato de estas situaciones, estabilizar el estado emocional y prevenir trastornos graves como la ansiedad, depresión o estrés postraumático.

El proceso de intervención incluye pasos clave como la evaluación rápida del estado psicológico, la contención emocional, el establecimiento de una relación terapéutica y la planificación de acciones concretas. Además, se utilizan metodologías como el modelo de Caplan según Gabriel S. Everly Jr. and Jeffrey T. Mitchell y el modelo enfocado en soluciones y técnicas cognitivas de reestructuración usadas con eficiencia referidas por De Shazer, S., y Dolan, Y.

Palabras Clave: Intervención en crisis, Trastorno grave, PAP, Metodología, Modelos de intervención.

Abstract

The role of the psychologist in crisis intervention is essential to help people cope with situations of high emotional tension and avoid future psychological complications. A crisis can arise from unexpected events such as loss, natural disasters or acts of violence, leading to emotional and behavioral disorganization of those who experience it. Psychological intervention seeks to mitigate the immediate impact of these

⁷ Licenciado en Psicología UNAM-UAD (Campus Monterrey), Maestro en Atención a Adicciones. Universidad Cardenal Herrera (España), Diplomado en Primeros Auxilios Psicológicos Universidad Autónoma de Barcelona, Diplomado en Primeros Auxilios Psicológicos Universidad Johns Hopkins, Catedrático en la Universidad Regiomontana, Centro de Estudios Universitarios y Universidad Autónoma del Norte. Escritor registrado en padrón del Consejo para la Cultura y las Artes de Nuevo León (CONARTE) Ingeniero en Electrónica y Comunicaciones FIME UANL Maestría en Mercadotecnia UR (Monterrey) Diplomado en Negocios Internacionales Boston Collage.

Correspondencia: diazvazquez@gmail.com

situations, stabilize the emotional state and prevent serious disorders such as anxiety, depression or post-traumatic stress.

The intervention process includes key steps such as rapid assessment of the psychological state, emotional containment, establishment of a therapeutic relationship and planning of concrete actions. In addition, methodologies such as Caplan's model referred to by Gabriel S. Everly Jr. and Jeffrey T. Mitchell solution-focus therapy and cognitive restructuring techniques are used to effectively address the situation referred to by de Shazer, S., and Amp, Dolan Y.

Keywords: Crisis intervention, Severe disorder, PAP, Methodology, Intervention models.

Introducción

Las crisis son situaciones inesperadas que pueden desbordar la capacidad de afrontamiento de las personas. Pueden tener orígenes muy diversos: una pérdida súbita, un desastre natural, un accidente, o una situación de violencia, entre otras. Ante estos momentos críticos, el papel del psicólogo es crucial para acompañar y guiar a las personas afectadas a través de la crisis, ayudándoles a recuperar el equilibrio emocional y prevenir problemas psicológicos a largo plazo.

Los Primeros Auxilios Psicológicos (PAP) representan una herramienta inmediata para estabilizar emocionalmente a las personas afectadas y promover estrategias saludables de afrontamiento. Basados en principios como la escucha activa, la seguridad emocional y la normalización de reacciones, los PAP buscan ofrecer apoyo práctico y emocional en el corto plazo. A través de modelos como el ABC de intervención en crisis y la intervención en estrés agudo, se facilita la recuperación inicial de las personas afectadas y se sientan bases para un seguimiento a largo plazo si es necesario.

En conclusión, la intervención en crisis y los PAP son fundamentales para restablecer el equilibrio psicológico en situaciones críticas. Los psicólogos, mediante una metodología estructurada y un enfoque empático, desempeñan un papel crucial en la protección del bienestar emocional y la prevención de secuelas psicológicas prolongadas.

Definición de crisis

En términos psicológicos, una crisis se refiere a un estado temporal de desorganización, donde la persona experimenta un bloqueo en su capacidad para enfrentarse a situaciones estresantes con los recursos que habitualmente utiliza. No todas las crisis resultan en un trauma, pero sin una intervención adecuada, el riesgo de desarrollar secuelas psicológicas aumenta.

Objetivos de la intervención en crisis

La intervención en crisis tiene como principal objetivo ayudar a la persona a reducir el impacto psicológico inmediato de la situación crítica, restablecer el funcionamiento psicológico y evitar el desarrollo de problemas más graves como trastornos de ansiedad, depresión o estrés postraumático. Otros objetivos incluyen:

1. Proporcionar apoyo emocional inmediato.
2. Restablecer la estabilidad emocional y cognitiva.
3. Facilitar la toma de decisiones.
4. Desarrollar estrategias de afrontamiento a corto plazo.

El papel del psicólogo en la intervención en crisis

El psicólogo desempeña un papel fundamental en las siguientes áreas:

1. Contención emocional: Actuar como una fuente de apoyo y seguridad emocional, permitiendo que la persona afectada pueda expresar sus emociones sin ser juzgada. Esta validación de sentimientos es esencial para evitar que las emociones se intensifiquen o se descontroren.
2. Evaluación rápida del estado psicológico: El psicólogo debe evaluar la gravedad de la crisis, la capacidad de afrontamiento de la persona, sus recursos disponibles, y la existencia de factores de riesgo como antecedentes de trastornos psicológicos o la falta de una red de apoyo social.
3. Facilitador de la comunicación y comprensión: Ayudar a la persona a entender lo que está sucediendo, nombrar sus emociones y reformular la situación para que sea manejable. Esto incluye clarificar las opciones inmediatas para tomar decisiones informadas.
4. Prevención de reacciones a largo plazo: La intervención en crisis no solo busca reducir el malestar inmediato, sino también prevenir complicaciones futuras como el trastorno de estrés postraumático (TEPT), depresión o abuso de sustancias.

Pasos en la intervención en crisis

La intervención en crisis sigue una estructura que facilita la respuesta del psicólogo de manera organizada y efectiva. Los pasos más importantes incluyen:

1. **Evaluación inmediata:** En este primer paso, el psicólogo debe identificar la naturaleza de la crisis, la respuesta emocional y conductual del individuo, y los recursos con los que cuenta. Es clave discernir si la persona está en peligro inmediato, en cuyo caso, se debe actuar con mayor urgencia.
2. **Establecer una relación terapéutica:** Crear una conexión empática y de confianza con la persona afectada es vital para que la intervención sea efectiva. Esta relación debe estar basada en la escucha activa, el respeto y la contención emocional.
3. **Explorar sentimientos y emociones:** Facilitar que la persona exprese lo que está sintiendo, desde la angustia, la confusión hasta el miedo. Esta ventilación emocional es una herramienta poderosa para aliviar el estrés y dar espacio a la reflexión.
4. **Definir el problema central:** Junto a la persona, identificar claramente cuál es la situación que ha desencadenado la crisis. En este paso, se exploran también los factores internos y externos que agravan la crisis, así como los que pueden facilitar una resolución.
5. **Buscar alternativas y soluciones:** El psicólogo ayuda a la persona a generar opciones de acción. No se trata de resolver el problema por ellos, sino de facilitar el proceso de toma de decisiones y reflexionar sobre los pasos que pueden tomar.
6. **Planificación de acciones inmediatas:** A partir de las alternativas identificadas, se trabaja con la persona para elegir una o varias acciones que puedan implementar de forma inmediata. Este paso incluye la movilización de recursos de apoyo, como la familia, amigos o servicios comunitarios.
7. **Seguimiento y prevención de recaídas:** Aunque la intervención en crisis es generalmente de corta duración, es importante hacer un seguimiento para evaluar si la persona necesita más apoyo, referirla a terapia a largo plazo o a otros servicios especializados (James & Gilliland, 2012).

Metodologías en la intervención en crisis

Existen varias metodologías que los psicólogos pueden emplear en la intervención en crisis. Algunas de las más utilizadas incluyen:

1. **Modelo de Caplan:** Esta metodología referida por Everly Jr. & Mitchell, (1999) parte de la premisa de que las crisis son eventos temporales, pero que, sin intervención adecuada, pueden generar daños a largo plazo. El modelo se enfoca en ayudar a la persona a recuperar el equilibrio emocional, promover la resiliencia y evitar la patología.

2. **Terapia centrada en soluciones:** Este enfoque dirige la atención hacia las soluciones más que hacia los problemas. El psicólogo ayuda a la persona a identificar momentos en los que la situación ha sido menos grave y explora qué recursos internos y externos pueden ser útiles para gestionar la crisis, referido por De Shazer & Dolan (2007).

3. **Terapia breve focalizada:** Este enfoque busca trabajar de manera rápida y concreta en la situación de crisis. Se enfoca en el problema inmediato, promoviendo cambios en la percepción de la persona afectada y facilitando decisiones prácticas para mitigar la crisis.

4. **Técnicas de desensibilización y reestructuración cognitiva:** Se utilizan técnicas para ayudar a las personas a procesar los eventos traumáticos y cambiar la manera en que interpretan la crisis, lo que disminuye el malestar emocional y permite una recuperación más rápida.

La intervención en crisis es una labor crítica que requiere de profesionales capacitados para actuar de manera rápida y efectiva. El psicólogo cumple un rol indispensable al brindar contención, apoyo emocional y guiar a la persona hacia la recuperación de su equilibrio psicológico. Al seguir una metodología estructurada y ofrecer un espacio seguro para procesar la crisis, el psicólogo no solo reduce el sufrimiento inmediato, sino que también ayuda a prevenir problemas emocionales a largo plazo.

Primeros Auxilios Psicológicos (PAP)

Los Primeros Auxilios Psicológicos (PAP) son una intervención inmediata y de corto plazo dirigida a personas que han sido expuestas a situaciones de crisis o eventos traumáticos. Los PAP buscan reducir el sufrimiento agudo, estabilizar la situación emocional de la persona afectada y promover la adopción de estrategias de afrontamiento saludables.

El papel del psicólogo o del profesional capacitado en estos casos es fundamental, ya que los PAP no son una terapia en sí misma, sino una intervención breve, directa y basada en las necesidades inmediatas de la persona afectada. Se aplican en diversas situaciones como desastres naturales, accidentes, violencia, o cualquier evento traumático.

Principios básicos de los Primeros Auxilios Psicológicos

Los PAP están fundamentados en varios principios claves:

1. **Escucha activa:** Proporcionar un espacio seguro y empático donde la persona afectada pueda expresar sus emociones y pensamientos de manera libre, sin sentirse juzgada.

2. Seguridad emocional y física: Asegurarse de que la persona esté en un entorno seguro. Si la crisis ocurrió en un entorno peligroso (por ejemplo, un desastre natural), es fundamental garantizar que la persona no corra peligro antes de comenzar la intervención.

3. Calma: Ayudar a la persona a calmarse en momentos de angustia extrema. Las técnicas de respiración, la validación emocional y el acompañamiento cercano pueden ser muy útiles para reducir el pánico o la ansiedad.

4. Conexión: Facilitar que la persona se conecte con sus seres queridos o una red de apoyo social es crucial. En una crisis, sentirse acompañado disminuye el sentimiento de aislamiento y puede proporcionar un mayor sentido de seguridad.

5. Empoderamiento: Se trata de ayudar a la persona a recuperar su sentido de control y autonomía. Esto implica ofrecerle información clara sobre lo que está sucediendo, explorar alternativas de acción y ayudarla a tomar decisiones prácticas a corto plazo.

6. Normalización de las reacciones emocionales: Explicar que es normal experimentar una amplia gama de emociones después de una crisis, como miedo, tristeza, enojo o confusión. Normalizar estas reacciones ayuda a las personas a no sentirse "anormales" o inadecuadas por lo que están viviendo.

7. Promoción de estrategias de afrontamiento saludables: Ayudar a la persona a identificar y aplicar métodos de afrontamiento que sean positivos y efectivos, evitando que recurra a estrategias destructivas como el abuso de sustancias o el aislamiento (National Child Traumatic Stress Network (NCTSN) & National Center for PTSD, 2006).

Pasos en la aplicación de los Primeros Auxilios Psicológicos

1. Contacto inicial y establecimiento de seguridad
 - Evaluación del entorno: El primer paso es asegurar que la persona esté en un lugar seguro, libre de amenazas inmediatas.
 - Presentación y ofrecimiento de ayuda: Establecer una relación con la persona de manera empática y respetuosa. Explicar quién eres, tu rol y ofrecer apoyo sin forzar la intervención si la persona no está lista.
2. Evaluación de necesidades y preocupaciones

- Escucha activa y observación: Antes de ofrecer cualquier intervención, el psicólogo debe evaluar rápidamente qué es lo que más preocupa a la persona en ese momento, cómo se está sintiendo y qué tipo de apoyo podría necesitar.
 - Identificación de problemas urgentes: ¿Está la persona en un estado de shock? ¿Hay alguna necesidad física o médica inmediata? ¿Tiene contacto con su red de apoyo o se siente aislada?
3. Proporcionar apoyo práctico
- Información clara y tranquilizadora: Muchas veces, las personas en crisis se sienten desorientadas y confundidas. Proporcionar información básica sobre lo que está ocurriendo y lo que se puede hacer a continuación puede ayudar a disminuir la incertidumbre.
 - Resolver necesidades inmediatas: Por ejemplo, hay que asegurar que la persona tenga acceso a comida, agua o abrigo si ha sido afectada por un desastre natural o situación de emergencia.
4. Facilitar la ventilación emocional
- Escuchar sin interrumpir: Permitir que la persona afectada hable sobre lo que ha vivido, si está lista para hacerlo. En este paso, el profesional debe actuar más como un oyente activo que como un solucionador de problemas.
 - Validar emociones: Es importante dejar en claro que las emociones experimentadas por la persona son completamente normales dadas las circunstancias. (Hobfoll, S. E., et al., 2007).
5. Explorar las opciones de acción
- Ayudar a recuperar el control: Después de proporcionar apoyo emocional, el siguiente paso es ayudar a la persona a identificar pequeños pasos que puede tomar para recuperar cierto grado de control sobre la situación. Esto podría ser hacer una llamada telefónica a un ser querido o movilizarse hacia un lugar seguro.
6. Conectar con otros apoyos
- Referencias y recursos: Si la persona necesita más ayuda (psicológica, médica o práctica), el psicólogo debe asegurarse de que conozca los recursos disponibles, como centros de salud mental, líneas de apoyo, o grupos de ayuda comunitarios.
 - Involucrar a la red de apoyo: Ayudar a la persona a conectar con su familia, amigos o servicios de asistencia local es esencial para proporcionar un soporte continuo.
7. Seguimiento

- Aunque los PAP son una intervención a corto plazo, el seguimiento es crucial. En muchos casos, las personas que han pasado por una crisis pueden experimentar síntomas postraumáticos semanas o meses después. Es importante referir a las personas afectadas a un seguimiento psicológico si es necesario (Aguilera,1998)

Diferencias entre los PAP y la terapia a largo plazo

Es fundamental aclarar que los Primeros Auxilios Psicológicos no son una intervención de terapia prolongada. Los PAP están orientados a la intervención inmediata y de urgencia, mientras que la terapia psicológica aborda problemas a largo plazo y requiere un enfoque más estructurado y profundo. Sin embargo, los PAP pueden ser la primera etapa que lleve a la persona a buscar ayuda terapéutica si se identifica la necesidad.

Metodologías y modelos en PAP

Existen diversas metodologías que apoyan la intervención en crisis a través de los PAP:

1. Modelo ABC de la intervención en crisis:
 - A (Aproximación): Contactar con la persona, crear un espacio seguro y establecer una relación de confianza.
 - B (Balance emocional): Facilitar la expresión de emociones, permitiendo que la persona libere el malestar inicial.
 - C (Compromiso o control): Ayudar a la persona a recuperar el control mediante la planificación de acciones concretas y movilización de recursos.
2. Modelo de escucha activa: Este modelo es central en la aplicación de los PAP. Implica la presencia activa del psicólogo, donde se le brinda a la persona el espacio para hablar, ser escuchada y validada emocionalmente.
3. Intervención en estrés agudo: Este enfoque se centra en ayudar a la persona a manejar el estrés agudo que surge después de una crisis, proporcionando técnicas de relajación y de control del estrés (Dyregrov, 1997).

Conclusión

Los Primeros Auxilios Psicológicos son una herramienta invaluable en la intervención en crisis. Su objetivo es proporcionar apoyo inmediato, reducir el impacto del estrés agudo y prevenir consecuencias

psicológicas a largo plazo. Los psicólogos, o aquellos capacitados en PAP, juegan un papel clave en ayudar a las personas a restablecer un sentido de control y seguridad en momentos de vulnerabilidad extrema. El éxito de esta intervención depende de la capacidad del profesional para empatizar, evaluar rápidamente las necesidades y ofrecer recursos adecuados en el momento preciso.

Referencias

- Aguilera, D. C. (1998). *Crisis Intervention: Theory and Methodology*. Ed. Mosby-Year Book. [Pasos y metodología en intervención en crisis].
- De Shazer, S., & Dolan, Y. (2007). *More Than Miracles: The State of the Art of Solution-Focused Brief Therapy*. Routledge.
- Dyregrov, A. (1997). *The Process of Psychological Debriefing: Helping Groups of People After a Crisis*. Routledge. [Técnicas de desensibilización y reestructuración cognitiva mencionadas en metodologías].
- Everly Jr G.S. y Jeffrey T. M. (1999)., *Critical Incident Stress Debriefing: An Operations Manual for the Human Services*.
- Hobfoll, S. E., et al. (2007). "Five Essential Elements of Immediate and Mid-Term Mass Trauma Intervention: Empirical Evidence." *Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes*, 70(4), 283–315. [Base para los principios de los Primeros Auxilios Psicológicos].
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18181708/>
- James, R. K., & Gilliland, B. E. (2012). *Crisis Intervention Strategies (7th ed.)*. Cengage Learning. [Pasos y objetivos de la intervención en crisis]
- National Child Traumatic Stress Network (NCTSN) & National Center for PTSD (2006). *Psychological First Aid: Field Operations Guide*. [Referido en los principios y pasos de los Primeros Auxilios Psicológicos].

Recibido	Octubre 2024
Aceptado	Diciembre 2024

SOLEDADES, JÓVENES Y ADOLESCENTES

LONELINESS, YOUTH AND ADOLESCENTS

J. Guillermo Fouce⁸

Jaume Funes⁹

Resumen

Se presentan una serie de reflexiones respecto de la soledad en jóvenes y adolescentes, en donde se exponen factores que pudieran estar incrementando la percepción de soledad en este grupo poblacional, así como se cuestiona la forma en que la soledad está siendo medida en jóvenes y adolescentes, para finalmente exponer elementos que destacan la necesidad de intervención en el grupo etario así como el programa de intervención “Educar en otra onda” que surge como alternativa educativa innovadora que posibilita la utilización de la música como instrumento privilegiado, de forma sistemática y estructurada en actividades de educación para la salud y educación en valores en las que entablamos una comunicación fluida, dinámica y bidireccional con los jóvenes.

Palabras clave: soledad, jóvenes, adolescentes, intervención.

Abstract

A series of reflections are presented regarding loneliness in young people and adolescents, where factors that could be increasing the perception of loneliness in this population group are exposed, as well as the way in which loneliness is being measured in young people and adolescents is questioned. , to finally present elements that highlight the need for intervention in the age group as well as the intervention program “Educate in another wave” that emerges as an innovative educational alternative that enables the use of music as a privileged instrument, in a systematic and structured way in activities of health

⁸ Doctor en Psicología, profesor Universidad Complutense de Madrid, profesor de Honor Universidad Carlos III, presidente Fundación Psicología sin Fronteras, coordinador salud y consumo Ayuntamiento Getafe, Madrid, España.
psf@psicologossinfronteras.net

⁹ Psicólogo, educador, periodista. Ha dedicado buena parte de su vida a escuchar, comprender y ayudar a las personas, en especial a los adolescentes. Ha trabajado en la administración, la escuela, la universidad, la calle y los espacios terapéuticos. Autor de multiplicidad de artículos y libros.

education and education in values in which we establish fluid, dynamic and two-way communication with young people.

Keywords: loneliness, young people, adolescents, intervention.

Introducción

Con frecuencia nos encontramos con imágenes y discursos estereotipados y extremos con respecto a la juventud y la adolescencia, incluso en los mismos discursos o textos se pasa de desear la eterna juventud y señalar todas las ventajas de ser jóvenes, a señalar la adolescencia, por ejemplo, como una enfermedad y el lugar de todos los males: drogas, delincuencia, conductas incívicas, parasitismo social...

Los autores partimos en este contexto de plantear que la adolescencia no es una enfermedad en absoluto y que necesitamos atenuar la mirada a nuestros jóvenes y adolescentes para encontrarnos con ellos y poder trabajar desde el diálogo y el trabajo compartido; es maravilloso trabajar con ellos y acompañarlos a descubrir y construir su futuro, creemos que solo desde esta perspectiva se puede desarrollar un buen trabajo con ellos.

También partimos de la convicción de que tenemos que cambiar nuestro enfoque y forma de intervenir con ellos y ellas poniéndonos en su longitud de onda, estableciendo diálogos e intercambios que conecten más allá de lo que queremos oír los adultos. La juventud actual y la adolescencia, en todo caso, es fruto de su tiempo, y sus elementos responden a la sociedad en la que viven, en sus crisis o en las crisis, estaría, además, la esencia de los posibles cambios o nuevas respuestas.

Medidas que no miden lo mismo

Los autores de este texto siempre nos movemos con prevención cuando hemos de hablar o escribir sobre los “problemas” de los adolescentes y los jóvenes. Nos preguntamos ¿no se tratará de un nuevo problema de los adultos con sus jóvenes (o un problema adulto proyectado sobre la sociedad adolescente y joven)?

Quizá uno de los principales rasgos que aparecen con fuerza en la vida de nuestros jóvenes, en estos momentos, es la situación de inseguridad- inestabilidad- riesgo, marcada por un futuro que se ve y siente como incierto, líquido en términos de Bauman (2008), siendo, la primera generación en la que se presentan expectativas peores que las de sus progenitores.

El bloqueo del plan de emancipación social, con empleos en condiciones de precariedad, con inestabilidad laboral, transforma, por ejemplo, el papel del trabajo en la configuración de la identidad

personal: trabajar ya no garantiza lo necesario para poder vivir, ni siquiera para poder sobrevivir. Se puede trabajar y ser pobre, no hay una carrera profesional y uno no se siente “psicólogo o abogado o médico” porque posiblemente, tardará mucho tiempo en poder ejercer y cambiará de empleo con mucha frecuencia. Nace lo que para algunos es una nueva clase social: el precariado.

La identidad, entonces se traslada al ocio, al tiempo libre, al contacto con los iguales como espacio de expresión y construcción propia. Muchos piensan en salir de su país para enriquecerse, pero también por necesidad, ante la falta de futuro tangible, las situaciones y expectativas se vuelven inseguras.

En el caso de las soledades, además, se trata de una preocupación con origen en la sociedad de más edad, que se aproxima a los más jóvenes casi por casualidad. Los múltiples estudios recientes, pensados para descubrir las características de la soledad no deseada entre personas mayores, se encuentran con la “sorpresa” de que, en porcentaje, son los jóvenes los que están más solos (dicen estar más solos). Resulta que sólo uno de cada cinco (entre 16 y 24) dice que no lo está. O, midiendo con otros parámetros, al menos dos de cada diez parecen estarlo.

¿No será que no estamos midiendo lo mismo? ¿O que el sentido y la dificultad que las personas atribuyen a esa realidad es muy diferente? Por eso, proponemos hablar de las soledades y de sus sentidos en la condición adolescente y joven. Además, insistiremos en que no lleva a ningún puerto estudiar la realidad y las respuestas aplicando los mismos esquemas y las mismas interpretaciones (discutibles) que se aplican a los adultos.

No se trata de costes ni de futuros problemas

Hay otro aspecto que también nos preocupa: la perspectiva o el punto de vista con la que se analiza la realidad de las soledades en general y en particular de los más jóvenes. En general, porque se analiza y explica en términos de costes. Lo mucho que nos cuesta que las personas estén sumergidas en la soledad. Con los más jóvenes, porque se construye una variable social llamada soledad y se la considera y define como factor de riesgo para que aparezcan determinados problemas (especialmente de salud mental). Con los mayores se trata de actuar para reducir costes en prestaciones, con los jóvenes para evitar que acaben mal.

Con diferencia de edad, los autores llevamos décadas entre adolescentes y podemos constatar que, cada vez que nos acercamos a ellos desde algún problema y no desde la mirada y la escucha, solemos construir un problema mayor. Debemos mirar y considerar el universo de su sociabilidad y de sus

emociones en relación, pero con una mirada sobre su persona. Sobre cualquier observatorio de soledades adolescentes y faltan miradas que descubren la soledad de sus vidas.

Junto a esta perspectiva, también, hay que ir con cuidado al considerar la relación entre la soledad y su salud mental en construcción. Entre sus malestares se cuelan con frecuencia muchos de los aspectos que consideramos en el concepto soledad (componentes de sus vidas y sus relatos) y cualquier forma de ayuda pasa por componentes relacionados con la relación y con su lugar social en el mundo.

No coloquemos la soledad dentro de maneras médico-biológicas de comprender la salud mental. Nuestra salud mental, siempre es el resultado de un conjunto de interacciones, de vínculos familiares, de vivencias colectivas, de vidas de grupo, de atracciones y confrontaciones, de percepciones del otro como amigo o enemigo. Una realidad que se ha de producir en sociedades generadoras de soledad y ancladas en el narcisismo egoísta, que recorre habitualmente el camino que va del aislamiento feliz impuesto, a la soledad.

No están solos. Los dejamos solos

Por último, nuestras prevenciones se centran en recordar que las soledades y las compañías tienen que ver con sociedades concretas, barrios reales, historias de exclusión, imaginarios colectivos basados en el individualismo egoísta. Hemos de ir con cuidado, porque no hay soledad sin referencia a un lugar en el que no estar solo (en el que debería garantizarse no ser obligado a la soledad).

La soledad, ni siquiera conceptualmente, puede ser un variable individual. Siempre se refiere a una vivencia en relación, un lugar donde encontrarse, una práctica de vida en común (negada o inexistente). Lo mismo con las respuestas: miramos la soledad como un conjunto de variables que definen aquello que debemos cambiar para que no se produzca. Siempre se trata de alguna orfandad social.

Como nos referimos a adolescentes y jóvenes dedicaremos, también, algunas líneas a las vidas sociales digitales, a los universos digitales en los que se construyen relacionándose. Haremos alguna sugerencia para salir del simplismo de considerar buenas solo las relaciones presenciales y afirmar que las digitales no son profundas o generan más soledad.

Soledades en plural

Vayamos a considerar qué aspectos de la soledad vale la pena tener en cuenta cuando hablamos de adolescentes y jóvenes. Recuperemos, en primer lugar, las diferencias entre vivir solo y estar solo (no tener a quien recurrir). Luego, consideremos las dos versiones del estar: estar solo en la vida y sentirse

solo aun estando acompañado. Entre los adolescentes y jóvenes el hecho de vivir solos es muy poco frecuente para la mayoría, pero muy habitual para los que emprenden aventuras migratorias o los que entran en recorridos de abandono-protección o los que acaban en recorridos de conflicto social, especialmente si intervine el sistema penal.

Muchas historias de protección en la infancia acaban con adolescentes y jóvenes que, al salir del sistema, han de “emanciparse” en total abandono. Por eso, los programas de apoyo tienen que ver con acompañar ese recorrido hasta sentir-se autónomos y practicar una vida relativamente independiente. Si se revisan los estudios sobre reincidencia en el delito de los jóvenes que salen de la prisión, se puede comprobar que (después de la edad del primer ingreso en la cárcel) la variable que más pesa es si hay alguien al otro lado del muro que espera su vuelta.

Volveremos al tema, pero hemos de destacar que entre las soledades jóvenes está la de estar demasiado acompañado. Si consideramos las dificultades en la emancipación, por ejemplo, nos encontraremos con jóvenes que, rodeados de personas, se sienten solos porque no pueden ser amos de su vida y las lógicas vitales de quienes le rodean no tienen nada que ver con las suyas.

Las perspectivas adolescentes y jóvenes

Buscando los matices más significativos, podemos destacar, en primer lugar, los aspectos de la soledad relacionados con la comunicación (poder “hablar” con alguien) y con las relaciones (con quien nos encontramos y los sentidos del encuentro). En el caso adolescente significará saber que existen para alguien y, además, poder hablar con alguien de lo que viven cada día, experimentar que su vida está relacionada con otras vidas. Haríamos bien en considerar experiencias, por ejemplo, como sentirse vacíos, extraños, rechazados

Dado que no existe el adolescente en singular sino el adolescente en relación con otros adolescentes, soledad significa no poder practicar y contrastar con otros la extraña vida que se va descubriendo. Cuando un adolescente llega a decirnos que se siente solo, nos está advirtiendo de que no tiene manera de contrastar emocionalmente con otros iguales cómo se siente. En la situación joven puede significar no poder contrastar “estilos de vida”, formas de ser joven que permiten formar parte de algún grupo más amplio.

Soledades de transición y desconcierto

Por si acaso en algún momento se nos olvida: siempre hay que destacar la diversidad y, aunque la sociedad de mercado actual tiende a hacerlos aparecer como uniformes, no se puede decir nada de ellos sin

los matices de las formas diversas de ser adolescentes, considerando además las adolescencias femeninas y masculinas.

Diversidades que siempre se asientan en una realidad de injusticia profunda que lleva a las experiencias de desigualdad, incluida la desigualdad en la relación posible. Por ejemplo: hay amigos que nunca podrá tener o colegas que nunca le tendrán como amigo. Hay soledades obligadas y compañías imposibles.

Como ya hemos dicho que miramos para pensar en ayudar, un primer grupo de soledades adolescentes está relacionado con sus transiciones. Son soledades de itinerario u orfandades de acompañamiento. También las podríamos denominar soledades de desconcierto. Tienen que ver con el conjunto de emociones de intensidad variable que les hacen sentirse solos y solas, cuando se quiere olvidar la infancia, cuando se acaba la escuela obligatoria, cuando se prueba a buscar un lugar en la vida.

Vivencias de soledad que destacamos porque también son el resultado de no tener cerca personas adultas accesibles y disponibles para acompañar, en la proximidad y la distancia adecuadas, sus transiciones. Son el resultado de actitudes adultas que esperan a que maduren y no prestan atención si no crean algún lío. Son soledades relativamente inevitables que necesitan las presencias adultas adecuadas.

Un mundo que no se puede compartir

Muchos chicos y chicas adolescentes a los que preguntamos qué es para ellos la felicidad nos responden que es “estar bien conmigo mismo”. Para aclararse, necesitan compartir con otros adolescentes las vivencias de cómo se sienten y la presencia adulta que, escuchándolos abiertamente, les sugiere otras perspectivas. Como son tiempos de descubrimiento y experimentación, la soledad también es el resultado de no poder hacer balance de lo experimentado, quedarse solos con el resultado (satisfactorio o insatisfactorio) de la experimentación. No poder compartir que, quizás, no valía la pena o que sería interesante repetirlo. Hay que prestar atención a lo que son vivencias en soledad que necesitan compartir y a aquello que son vivencias íntimas que deben aprender a mantener como propias (las necesarias soledades de lo propio que, en todo caso, se comparten con la persona que está dentro del mundo propio).

Con frecuencia, las relaciones se convierten en líquidas, se tienen multitud de conexiones, especialmente a través de las redes sociales pero muy escasas relaciones significativas, muchas conexiones son efímeras, de segundos, de un tik, centradas en un like, convertidas en 150 caracteres, pero no llevan a conectar con el otro de manera significativa.

Conectados, hiper conectados con muchos otros, en cualquier parte del mundo, pero no relacionados, ni apoyados aparecen los sentimientos de soledad no deseada y la dificultad para pedir ayuda y sentirse bien. Situación que se ve posiblemente agravada por la pandemia y sus efectos, incluidos los efectos del bloqueo- aislamiento que muchos jóvenes tuvieron que vivir en la pandemia para garantizar las condiciones de seguridad sanitaria.

Suele decirse que estamos hoy en la cuarta ola o epidemia del virus: la de la salud mental y los datos corroboran esta expresión ya que están apareciendo una serie de secuelas que hasta el momento estaban más o menos ocultas en repercusiones en la salud mental de las personas que nos ponen ante una situación de urgencia y emergencia a la que es preciso responder, muy en particular en la juventud y adolescencia. Se pide con más frecuencia ayuda y se habla de las dificultades para gestionar las propias emociones.

Por supuesto, las soledades adolescentes y jóvenes están singularmente asociadas a las amistades, a los diferentes tipos de amigos y amigas, a cuantos tienen y para qué se necesitan. Ya hace décadas que hablamos de los amigos para estar y hacer algo juntos, para salir y divertirse, amigos en los que confiar, amigos con derecho a roce, amigos íntimos. En la actualidad, además, hemos de introducir todas esas variedades en dos dimensiones: la presencial y la digital, con su predominio o equilibrio entre una y otra.

La preocupación consiste en descubrir qué carencias de amistad tienen unos y otros, cómo se sienten de sociabilizados, incluidos, aceptados o rechazados. Qué amigos tienen y cuales echan en falta. Qué aspectos de sus formas de ser y estar pasan por las relaciones de amistad. También, qué aspectos de su persona se van convirtiendo en cuestiones individuales ante la ausencia de posibilidades amistosas de compartir, qué experiencias se quedan en lo puramente subjetivo porque no pueden ser vividas como colectivas.

Soledad en el deseo y en la desesperación

Tampoco podemos olvidar que se trata de las épocas vitales del descubrimiento del deseo relacionado con la atracción y el disfrute de los placeres sexuales. A veces, la soledad es desear a otros y no ser deseado por ninguno. Son los tiempos para descubrir el placer en compañía y para poder disfrutar del placer en compañía.

La preocupación y la ayuda tienen dos dimensiones. Una, la de los adolescentes y jóvenes que no se sienten solos, pero consideran que el placer y la felicidad son dimensiones individuales y que la felicidad propia no tiene nada que ver con la felicidad de otro. La otra, la de quienes no consiguen tener

una realidad de relaciones en la que también pueda aparecer el deseo y el placer. Solos, deseando, sin poder expresar su deseo a otros, sin recibir la mirada de otros deseos. Son soledades de deseo, felicidad y amor.

Todas esas soledades remiten en la mayor parte de los casos, además, a soledades de escucha. Derivadas en gran medida de la distancia entre la sociedad adulta y la joven y, especialmente, de las inflexibilidades profesionales a la hora de facilitar formas y lugares para la escucha. Es bastante absurdo que para conseguir que sean escuchados hayan de pasar por alguna “consulta”.

Basta con analizar las estadísticas de los teléfonos que estos últimos años han puesto en marcha las administraciones para atender a los intentos de suicidio y que recibieron decenas de miles de llamadas (matizando los datos de las edades jóvenes). Observaras un dato curioso (si el teléfono tiene un equipo profesional que presta una buena atención). Las llamadas que necesitaron intervención profesional inmediata no pasaron del diez o el quince por ciento. Más del ochenta por ciento de los casos se encauzaron con una atención, una escucha adecuada, al teléfono. Debemos sugerir a las autoridades responsables que lo llamen “teléfono de la escucha” y no del suicidio.

Definición y enfoque de salud y de salud mental

Pero parémonos antes de seguir un segundo a definir salud y salud mental, combatiendo mitos e ideas erróneas sobre este particular, defendemos que se necesitan más recursos sí, pero también un cambio de enfoque hacia la salud (también mental y social) comunitaria.

La salud mental debería definirse y enmarcarse desde una perspectiva que contemple un triple foco siempre conectado: la salud física, que se ve influida sin duda por la salud de las emociones, desarrollándose dolencias y trastornos que somatizan lo que está pasando en nuestras emociones y pensamientos (dolores de estómago, mal dormir o similares) o que pueden empeorar estados de salud y enfermedades de salud que ya existen; la salud emocional o mental centrada en las personas y su forma de enfrentar la realidad, en sus emociones y pensamientos, en su psique y la salud social (relaciones sociales, apoyo social, interrelaciones), la menos atendida de las tres pero que, sin embargo, puede explicar muchas más cosas y ser la más preventiva de las tres según muchas evidencias de las que hoy disponemos.

No hay buena salud sin el desarrollo y actuación en salud mental, emocional y social y la salud debe definirse como mucho más que la ausencia de enfermedad: es el desarrollo del bienestar, es la búsqueda y desarrollo de la felicidad.

Otro principio básico a establecer es que la salud, el desarrollo de un buen estado de salud, la búsqueda de la felicidad y el bienestar en general y en particular en salud emocional, social y física no depende en exclusiva de cómo nos tomemos las cosas o de que queramos verlas de manera diferente a como son, existen los determinantes sociales, el contexto, el ambiente, las relaciones y estos influyen y explican lo que pasa; querer no es poder y desear que algo sea de una determinada manera no es la variable clave para que así sea.

La felicidad, ya lo sabemos hoy, es siempre relativa y está compuesta de momentos, es el día a día quien la determina y marca, es el momento vivido. Uno puede tener una situación objetiva de tenerlo todo, pero no sentirse feliz porque siempre quiere más o se compara con algo que está fuera de su alcance.

No es lo mismo tener trabajo que no tenerlo, tener vivienda que no tenerla, vivir en precario al borde de la vulnerabilidad que poder disfrutar de estabilidad financiera; no es lo mismo tener relaciones cálidas y de calidad que vivir aislado; no es lo mismo disponer de un sistema de salud o educativo universal y accesible que no tenerlo; no es lo mismo que haya o no listas de espera o que se nos atienda antes o después; las clases sociales y las desigualdades sociales y de poder existen y determinan la mayoría de los problemas de salud en general y de salud mental en particular.

Un problema pequeño que no se atiende o una circunstancia de la vida (por ejemplo, el duelo) no lleva al mismo sitio si se trata o no, si se acompaña o no, si se interviene en ella o no. Las vulnerabilidades, las cargas se suman y multiplican su efecto como pesados fardos que lastran nuestras posibilidades de respuesta que no son, por tanto, solo nuestras, ni dependen solo de nuestras capacidades, pensamientos o ideas, podemos querer que las cosas sean diferentes, podemos pensar que nadie quiere sufrir, pero, las circunstancias, las vulnerabilidades y las desigualdades marcan el terreno y las cargas. Un migrante, por ejemplo, puede atravesar odiseas que son cargas acumuladas. Si además de migrante, es mujer, discapacitada o vive en situación de pobreza o exclusión.

No basta con aumentar recursos, hay que cambiar el enfoque o el pensamiento, no es cuestión de cómo tomárselo de otra manera sino de cambiar las causas y las diferencias de poder, no se es más débil por quebrarse, ni uno está enfermo por ello. Son los contextos, las situaciones los que suelen estar enfermos y nos hacen enfermar, unos son las causas y otros las víctimas y no al revés. Y si lo enfermo es el contexto tocaría cambiarlo y transformarlo no asumirlo pasivamente cambiando nuestra forma de verlo y fomentando la indolencia.

Hay que tener en cuenta los contextos sociales, las desigualdades de poder, las estructuras, las relaciones y los contextos. Cierta psicología mal entendida reduce los problemas a las personas, las

victimiza y culpabiliza aplicando elevadas y crueles dosis de individualismo neoliberal que pone el foco en la persona exclusivamente.

Asumir responsabilidades también libera y evita la culpa, no se trata de establecer cierto movimiento pendular tipo “tranquilo colega, la sociedad es la culpable” pero sí de equilibrar la balanza y plantear que depende de uno y que no, que es contexto y que está en nuestra mano.

Por supuesto también hay que entrenarse en ver las cosas de otro modo y adaptarse a lo que no puede cambiarse, pero esto no es suficiente ni puede ser el único enfoque. Somos vulnerables, profundamente vulnerables y la pandemia nos situó con crudeza frente a esta realidad, la muerte es una parte de la vida y habría que pensar en ella si queremos disfrutar de la vida, las emociones negativas son tan necesarias como las positivas, nos enseñan y sitúan y no sirve de nada negarlas y evitarlas, o peor sirve para que seamos y tengamos menos fortaleza y habilidades porque, aunque las neguemos reaparecerán.

Nuestra vulnerabilidad puede responderse desde un enfoque diferente y diferencial, puede responderse desde la asunción de la influencia de la soledad, de las condiciones de vida intolerables y enfermas y la necesidad de cambiar estas situaciones juntándonos, compartiendo y estableciendo mecanismos de respuesta colectivos, que junten respuestas, nos empoderen y den fuerza desde lo compartido.

La reducción de los problemas a problemas individuales, sobre medicalizados, “sedados” funciona desde una óptica neoliberal porque despolitiza el sufrimiento, conceptualiza los problemas y los sufrimientos como algo meramente individual: la economía, las condiciones de vida quedan fuera de las críticas y cuestionamientos y por tanto no deben ser cambiadas.

Podemos poner el ejemplo de la precarización laboral y el empeoramiento de las condiciones laborales, si la explicación se da en el trabajador y como lo aborda y no en las condiciones laborales tenemos un desplazamiento perfecto para evitar el cambio de las circunstancias.

Nuestras respuestas al sufrimiento no son disfunciones internas propias de nuestra psique enferma, no son respuestas por algo que va mal dentro de nosotros, suelen ser más bien reacciones ante las cosas malas que están sucediendo en nuestro entorno y que necesitan ser cambiadas.

Los sanitarios, los psicólogos, los psiquiatras tratan de hacer su trabajo lo mejor que saben y que les enseñaron, pero con frecuencia habitan, transitan y viven en un marco de interpretación que posiblemente este equivocado porque descontextualiza y despolitiza los problemas y circunstancias.

Privatizar e individualiza los problemas como la angustia, la depresión o el estrés los mercantiliza y reduce las respuestas.

No todas las personas, no todos los jóvenes sufren iguales condiciones, aquellos que tenían vulnerabilidades previas lo pasaron y lo pasaran peor. Las circunstancias de vida determinan el estado mental y emocional y determinan también la salud social y la física. Si hay determinantes sociales, si hay circunstancias de vida enfermas, la forma de responder a ellos tiene que ser cambiar los contextos

Si interpretamos la realidad reduciéndola a lo individual y además respondemos medicalizándola construiremos un problema mayor. Una píldora no resuelve problemas, es un apoyo, una muleta, algo que debería ser puntual porque el origen de los problemas no está en la neuroquímica, sino en el contexto.

Con frecuencia además de estigmatizar al vulnerable o a quien se quiebra centrando las respuestas en cambios en la forma de ver las cosas por parte de las personas individualizadas y aisladas, solemos, también tomar atajos y el sistema de respuesta establecido en nuestro país supone, en este sentido, un completo atajo con pésimas consecuencias.

Uno de los atajos más frecuentemente asumidos tiene que ver con el consumo de psico fármacos, con frecuencia la emergencia de situaciones de vulnerabilidad o amenaza se responden con el consumo de ansiolíticos o antidepresivos, con las “pastillas para dormir”, fórmulas de fierabrás que se nos venden como milagros que evitan que nos sintamos mal, que nos llevan al bienestar y que nos permiten obtener la felicidad; fármacos que como drogas que son alteran nuestro organismo proporcionando un bienestar o una respuesta solo momentánea sin ir a los problemas y circunstancias de fondo.

Cuando los fármacos lejos de usarse como apoyo y a corto plazo se estabilizan y son el único tratamiento, están generando problemas a largo plazo a las personas y además están generando un importante costo económico.

Entonces, lo que debería ser la última de las respuestas: las pastillas y debería ser un momento temporal o puntual en nuestro camino para afrontar los problemas de la vida se convierte en la respuesta por excelencia transformando nuestro organismo y nuestra forma de enfrentar y ver las cosas y dejando de ser lo que deberían ser: un apoyo puntual y momentáneo para ayudarnos, pero no la respuesta o la única respuesta. De hecho, pueden taponar la expresión de emociones, la búsqueda de sentidos o el aprendizaje que proporcionan los malos momentos; así aumenta el consumo de psicofármacos de manera exponencial y al tiempo aumentan los problemas de salud mental.

Medicalizar y medicar en exceso las reacciones humanas comprensibles a las circunstancias difíciles o situaciones de vulnerabilidad es parte, posiblemente, del problema y, por tanto, algo que necesitamos cambiar. Ayudar a las personas significaría, también, desmedicalizarlas y eliminar las etiquetas estigmatizadoras.

Se responde a la salud mental con fármacos, en diagnósticos de unos pocos minutos, se bloquean las emociones negativas y se huye de ellas complementándolo todo con sentimientos de culpa: eres incapaz de enfrentarte a la realidad, eres débil, “estas enfermo”.

“Cada época tiene sus neurosis y cada tiempo necesita su psicoterapia” decía Víctor Frankl. Nuestra época, es quizá la de convertir en problemas de salud mental problemas cotidianos, en crear fármacos que luego hacen definir nuevos trastornos para que consumamos más pastillas, una época donde la soledad es, quizá, la verdadera, más resistente y compleja locura.

Quizá el problema de tantos jóvenes que hoy nos preocupan tenga que ver con la ausencia de futuro, con la precariedad extrema, con sus relaciones líquidas y frágiles. Hay otras formas de ver las cosas más allá de las visiones occidentales, formas quizá más sanas de ver la realidad que igual no se puede separar y diseccionar en espacios aislados o limitarse a concepciones individuales e individualizadoras, hay culturas y marcos de interpretación ahí fuera potentes, por descubrir y que nos pueden enseñar.

Se puede, por ejemplo, sentir al tiempo alegría y tristeza sin separación posible, disfrutando en “saudade” como hacen los brasileños, portugueses o gallegos, una emoción quizá más útil para entender por ejemplo el duelo, una emoción esta que describe mejor posiblemente el duelo y lo que supone más que otras emociones que solemos usar con más frecuencia como la negación, la ira o la aceptación, si abrimos la mirada completamos de manera mucho más adecuada nuestro enfoque del duelo

Ojalá se desarrolle una nueva época en la que la primera respuesta sea siempre no estigmatizar ni etiquetar en la que nos concentremos en reconstruir espacios de encuentro y respuestas colectivas, en la que nos centremos en informar, formar, educar, prevenir y promover respuestas saludables que siempre tendrán que ver con mejorar las condiciones de vida, los determinantes sociales de la enfermedad en general y la enfermedad mental en particular.

Se necesita, al tiempo, una revolución en los sistemas de clasificación diagnóstica, porque la psique, las personas somos mucho más complejas que un conjunto de síntomas agrupados o agrupables en

trastornos, porque apoyar, ayudar o intervenir es mucho más complejo que abordar los problemas en salud mental desde una perspectiva médica individualizadora.

Hay, hoy alternativas a la hora de ver el tratamiento desde otros sitios o perspectivas, ver los problemas de salud mental desde otro lugar, tal vez antes que ponernos las gafas deformadoras de los diagnósticos (DSM o CIE a la cabeza) podamos cambiar de perspectiva y analizar las desigualdades de poder, las desigualdades sociales, los determinantes sociales, como estas situaciones amenazan e impactan en la salud mental, emocional, social y física de las personas y como estas necesitan ser acompañadas para, en primer lugar, encontrarle un sentido a lo que está ocurriendo.

Hay alternativas que nos dicen que hay que pasar de ver al otro como paciente a verlo como agente, empoderarle, darle información, contar con su opinión y sus valores, que señala a la persona en el centro y el respeto a sus decisiones como algo que no se puede esquivar o eludir. Esta alternativa supone recuperar la profundidad de nuestra profesión, de la psicología como ciencia y como ejercicio de la profesión, humaniza nuestras intervenciones y les da potencia.

Hay alternativas de intervención comunitaria, social, en la realidad y sus circunstancias lejos de interpretaciones que victimicen, paralicen o generen indolencia. Hay alternativas que sumen a individuos para cambiar contextos. Hay alternativas para centrar la intervención en la transformación de las condiciones de vida enfermas y que nos enferman.

Ojalá seamos capaces de responder de otra manera y aprender lo que esta realidad nos enseña, salir de nuestro etnocentrismo, de nuestro liberalismo destructor y estigmatizador, de la negación de las circunstancias y las desigualdades de poder, de la negación de las amenazas diluidas en meras formas de tomarse la vida para reconstruir espacios de respuesta colectiva, psico educativa, integral, integrada entre lo emocional, lo social y lo mental como inseparables y de búsqueda de sentido antes que estigmatización y etiquetas traumatizantes.

Tenemos el reto de construir sociedades de cuidados, que cuiden, que compartan de manera igualitaria la obligación y la necesidad de cuidar los unos de los otros sin que, además, este sea un espacio casi en exclusiva o con sobrecarga de mujeres implicadas; una sociedad de cuidados y volcada en los cuidados posibilitaría una sociedad mejor y que sumemos calidad de vida a los años de vida que seguimos conquistando.

Un gran pacto social por el cuidado al otro, su reconocimiento y su financiación supondría una sociedad mejor y que aprendió de lo ocurrido; un gran pacto social de detección de situaciones de vulnerabilidad y de respuesta a las situaciones de soledad no deseada.

Una sociedad cuidadora y una sociedad que responda a la soledad no deseada sería nuestro gran reto y nuestra gran garantía para un futuro mejor, una respuesta que nos permitiría responder mejor a futuras pandemias.

Necesitamos apostar por la proximidad, por la cercanía, por el cuidado mutuo, por la interacción y los intercambios desde diferentes y variados espacios y construcciones. Hay que hablar y construir una respuesta socio sanitaria, bio- psico- social en todos los sentidos múltiple y compleja porque si la propia realidad es múltiple y compleja no podemos reducirla o perderemos sentido de respuesta.

Hay también que desburocratizar las respuestas y luchar contra el estigma y el etiquetaje, las etiquetas sirven para comunicarnos, pero no pueden convertirse en realidades y no podemos comportarnos con ellas como si todo empezase y terminase en ellas.

Hay que aumentar los recursos de la sanidad pública y universal en general y de la salud mental en particular porque esta es la hermana pobre de la salud durante los últimos años, hay que normalizar la atención psicológica, a la salud mental, como un elemento normal y común, que no supone “estar loco”, normalizar la asistencia profesional ayudaría a que fuese también más fácil anticiparnos a los problemas y dificultades, hacer prevención y promoción de la salud, psico educar.

La condición adolescente, su diversidad, así como la multiplicidad de contextos sociales en los que los chicos y chicas adolescentes la practican, obligan a considerar las formas adecuadas de prestarles atención. Los profesionales de la educación, de la intervención socioeducativa, de la atención terapéutica no pueden aplicar miradas diagnósticas, no deben esperar que acudan a cualquier dispositivo, no pueden hacer servir reglas de atención propias de la infancia o de las personas adultas.

Soledades de futuro

Si volvemos a las soledades del desconcierto y las transiciones encontraremos a los jóvenes de más edad atascados en soledades de futuro. Con frecuencia las etiquetamos de ansiedades (hasta nos ha dado por construir el vocablo eco ansiedad), aunque estamos describiendo la tensión y la complejidad emocional que asalta en determinados momentos una vida joven que tiene que renunciar a pensar qué hará con su vida, cuando predomina el color negro.

Como el joven periodista literario Aldo Conway (30 diciembre 2023) escribía en el artículo “Generación abandonada”: “La mía es una generación más abocada al desamparo que a la soledad (...) somos esa generación que está de paso en todos lados y no pertenece a ningún sitio”.

La conciencia de las dificultades con el futuro suele complicarse si se produce permanentemente en soledad, sin poder contrastar con otros la lectura de la realidad y la viabilidad de la imaginación. Una parte de ellos y ellas palían el agobio intercambiando experiencias o equilibrando con las relaciones en tiempos de ocio o de convivencia las soledades de trabajo o de aprendizaje. Otros, enlazaban vivencias de soledad sin compensación. La gran mayoría, debería tener a su alcance posibilidades diversas de “mentoría” para orientarse entre las experiencias y encontrar su grado mínimo de acuerdo vital y su capacidad para ir adaptándose al mundo cambiante.

Me dejan al margen y no puedo ser mestizo

Pero, volviendo a nuestra preocupación sobre las formas individualistas de considerar la soledad, nos gustaría recordar que muchas soledades son impuestas. La soledad entre adolescentes y jóvenes también es una variable de los procesos de marginación y exclusión. Para medir la soledad hay que medir antes los grados de segregación. Ellos y ellas están solos porque no pueden llegar formar parte de una determinada sociedad o son excluidos de ella.

Aquí debemos situar la reflexión en torno a los procesos migratorios. Algunos de esos jóvenes ya han hecho una parte de su aventura migratoria en soledad y siguen estando en soledad entre nosotros. Nuestras envejecidas sociedades se “reponen” gracias a infancias de familias y barrios que un día migraron. Las mal llamadas segundas y terceras generaciones suponen una parte muy importante de nuestras adolescencias y juventudes. Mientras, los adultos les consideramos y les hacemos sentir que no acaban de ser de aquí, que no son como los jóvenes de aquí.

Son las soledades de pertenencia, de no poder aclarar a qué mundo se pertenece, a qué mundo te dejan pertenecer. Son jóvenes que padecen solos, perdidos entre mundos que les imponen barreras. Quisieran diluirse, mezclarse entre los que son como ellos y ellas, pero otros jóvenes y adultos les impiden el mestizaje. Algunos, para evitar la soledad, optaran por reconstruir entre ellos alguna forma de ser del pasado. Otros por agrupaciones y sociedades alternativas, contra la sociedad que no les permite formar parte.

Nos falta alguna comunidad

Finalmente, tampoco queremos dejar de destacar que la soledad es una de las caras de la moneda. La otra, es la comunidad. Cuando medimos soledad deberíamos describir las sociedades en las que se produce. Cuando hablamos, por ejemplo, de salud o de atención comunitaria, no estamos describiendo una forma terapéutica más sino la necesaria atención al contexto en el que enfermamos y en el que debemos recuperarnos.

Los titulares sobre la soledad no deberían ser “tenemos más personas solas”, sino “vivimos en sociedades que condenan a la soledad”. En el caso de los adolescentes y jóvenes, la reflexión ha de ser sobre los modelos de persona que les proponemos. ¿Individuos jóvenes que se construyen a sí mismos o personas que se desarrollan conviviendo con otras personas?

Pensemos en el individualismo moderno. Vivimos en una especie de narcisismo, de ensimismamiento por nosotros mismos que nos genera una parte de nuestras dificultades. Tenemos, por ejemplo, una necesidad excesiva y permanente de que nos adulen que va mucho más allá de la sana necesidad de que se nos preste atención. Confundir la necesidad de detenerse a pensar en uno mismo con la obsesión de estar siempre mirándose el ombligo (para dar una imagen pública perfecta) conduce a que, como Narciso, acabemos ahogándonos en nuestro propio reflejo sin ni siquiera pararse a pensar qué queremos ser y qué queremos ser en compañía de los demás.

La separación de la construcción del individuo de la vida social conduce a lo que se denomina «suicidio egoísta» en plena soledad. Necesitamos a los demás para construirnos como personas y ser felices, pero ponemos el interés individual por encima del interés común. Hablamos, por ejemplo, de la enfermedad mental como resultado de variables subjetivas, olvidando que, en dosis diferentes, siempre se genera entre variables colectivas, ya sean privaciones, exclusiones, acciones traumáticas o imposibilidad de vivir en compañía. Como decía el joven periodista que hemos citado: “El ritmo frenético del sistema nos hace sentir solos en el maratón de la vida, compitiendo todo el tiempo con los demás. Es una pena que el atletismo no sea un deporte de equipo”. Mas de una vez, hemos sugerido que sería un error poner en marcha un ministerio de la soledad y hemos reivindicado poner en marchas ministerios de la comunidad.

Un apunte sobre las vidas en la red

Nos gustaría acabar con un breve apunte sobre una pequeña parte de la sociabilidad digital. Aceptemos previamente que nuestras sociedades aceleradamente cambiantes son digitales y vivimos en ellas. Luego, que el mundo digital tiene efectos sobre nuestra condición humana y que si nos deshumaniza

es porque ya estábamos deshumanizados (no crea odio, acentúa nuestras tendencias al odio) y, además, porque se trata de capitalismo digital que siempre busca hacer beneficios con las necesidades humanas.

Aceptemos que el universo digital ha cambiado nuestras formas de relacionarnos con el saber, nuestras formas de dudar y de preguntarnos, las construcciones de las identidades, las gestiones de sentimientos y afectos y, en la parte que aquí nos ocupa y con adolescentes y jóvenes, las formas de relacionarnos. Situémonos en la red.

Bien podríamos parafrasear a Descartes y afirmar: “me comunico luego existo”. Buena parte de las relaciones pasa por una mediación digital. Además, estamos de manera habitual en una relación que no es la de una persona con otra persona (uno con uno) sino la relación de una persona con muchas (uno con muchos) y de muchas personas con otras muchas. Sin olvidar que podemos estar en soledades presenciales y compañías digitales o viceversa y que la pretensión es tener relaciones diversas en contextos múltiples (sin considerar que por tenerlos en la red ya tenemos amigos)

Vivir en red, con sus grados diversos de implicación, ha introducido un nuevo estado humano dual: estar en línea o no estar en línea; estar conectados o no conectados. Nuestra condición humana también se construye conectándonos a la red, actuando en ella, relacionándonos con otros en ella. Hay personas que parecen ser solo sujetos en conexión, que sienten no ser nada en un universo desconectado. Hay personas que renuncian (lo intentan) a ser en la red, a relacionarse, convivir y descubrir en ella.

Hablamos de vivir, paralelamente, en la realidad virtual (sin tiempo ni espacio en interacciones múltiples) y en la realidad presencial. Ambas son reales y aportan vida a la vida humana y el debate es qué debe aportar cada una y qué es lo que falta o sobra en las dos dimensiones y cuáles son los lugares y los tiempos de ambas.

Parece que no hay un estadio intermedio entre “on Line” y “of Line”, sino un estado de conexión permanente gestionado de manera humana, a partir de la administración de los tiempos y las vivencias que otorgamos al vivir en uno u otro contexto. Parece que debemos aprender la gestión de los tiempos y, especialmente, el reparto de las satisfacciones vitales entre tiempos y lugares. Tenemos vidas inevitablemente conectadas pero la vida no puede ser toda ella conexión. Las principales experiencias vitales han de producirse en contextos y realidades diversas.

En el libro “Humanos digitales” lo resumimos así: “Aparentemente, habitar en la red comporta dosis importantes de comunidad, de compartir, de hacer juntos y de miradas pluriformes e integradoras. Una realidad lógica si olvidamos que esa posibilidad pocas veces es la que buscan quienes tiene el poder

en ese universo. Teóricamente toda red comporta un nosotros, pero ¿cuál es el sentido de ese nosotros digital?

De hecho, la red de redes debería servirnos para construir diversos “nosotros”. Debería favorecer el intercambio, el descubrimiento de la variedad de intereses y valores, confrontar los propios con los otros, descubrir los que son comunes. Los estudios planteados en positivo suelen concluir que, por ejemplo, los adolescentes y jóvenes que usan las redes sociales suelen tener más amigos presenciales y virtuales y comparten redes en torno a sus intereses comunes. La proporción de los que mejoran su sociabilidad suele ser el doble de los que las usan de manera problemática”.

Singularidad en la atención a adolescentes

La singularidad de la adolescencia genera a su vez grandes singularidades: la singularidad en la mirada (sirve de poco intentar aplicar los manuales de diagnóstico); la singularidad de la atención (es bastante inútil intentar que vengan a nuestras consultas de despacho). Existe una singularidad en la construcción de la relación, en la posibilidad de fraguar una influencia positiva, en las formas de organizar la atención. No vale cualquier forma de intentarlo. No siempre resultan útiles y eficaces las propuestas de recursos o servicios porque se olvidan de claves y criterios muy significativos. No vale cualquier manera de prestarles atención. No vale cualquier manera de intentar influir en sus vidas.

Cuando se piensa en cómo ocuparse de los adolescentes, desde la educación, en el ocio o en el abordaje terapéutico, pasando por la influencia educativa para mejorar su encaje en instituciones como la escuela, los dispositivos asistenciales o recursos culturales hay que considerar, al menos, los siguientes criterios:

1. Hay que estar donde están ellos: buena parte del trabajo con ellos y ellas comienza estableciendo presencias significativas (no invasivas) en algunos espacios en los que voluntaria u obligatoriamente están. Además, cualquier dispositivo que se ponga en marcha tendrá que nacer de un proceso de relación participativa con ellos y ellas. La organización y la relación ha de conseguir que, al menos en parte, sientan el recurso, el espacio, como algo suyo.

2. Cualquier atención que prestemos debe hacerse desde la lógica de la normalidad y no desde la patología. Ellos y ellas no se viven como portadores de una u otra “enfermedad”, en todo caso están inmersos en grados diversos de malestar.

Atenderles no pasa, de entrada, por el diagnóstico y el establecimiento de etiquetas que frecuentemente no generan otro efecto que el de encasillar su identidad en construcción, sino por la

realización de un análisis de las características de su entorno (familiares, sociales, escolares) para poder detectar recursos y carencias y posibilidades, para poder hablar de cómo es su vida en él.

La mayoría de los chicos y chicas que llegan a tener dificultades importantes sólo pueden comenzar un proceso de intervención especial a partir de atenciones acogedoras y positivas. Siempre se inicia el acompañamiento en su particular proceso de cambio a partir de la aceptación mutua de la complejidad en la que vive.

3. La condición adolescente está atrapada en la situación social y jurídica de la minoría de edad, aunque, en la práctica, las normas no se aclaran sobre lo que pueden o no pueden hacer sin nosotros. La lógica educativa debe estar presidida siempre por el principio de responsabilidad. Considerarlos responsables y facilitarles respuestas a sus conductas que les hagan responsables.

Trabajar con ellos y ellas supone estimular su implicación, impulsar la toma de decisiones, aceptar que se equivoquen, responder a sus errores, ayudarlos a apropiarse de su conducta (a no buscar excusas) a aceptar que no son el ombligo del mundo y descubrir que su conducta afecta a otras personas.

4. Buena parte de las posibilidades de incidir en sus vidas pasa porque a su alrededor haya personas adultas próximas y positivas. Próximo significa fundamentalmente un adulto (no un igual) que está en el mismo plano, que puede aproximarse y distanciarse, pero que no forma parte de otra galaxia. Pueden recurrir a él o ella porque demuestra interés por su mundo y disponibilidad para abordarlo.

Es positivo para un adolescente aquel que se aproxima confiando en la evolución positiva de su vida no definiendo problemas de presente y de futuro. Es un tiempo en el que el adolescente necesita tener cerca de él a otros adultos diferentes de sus padres con capacidad de ser útiles en su vida.

La planificación de la atención pasa por recursos diversos que generan la posibilidad de que cualquier adolescente pueda disponer de adultos próximos y positivos en sus vidas cuando aparece una crisis significativa, especialmente cuando los adultos del grupo familiar no están, no pueden o no saben cómo hacerlo. Son figuras adultas profesionales disponibles en diferentes recursos para el momento crítico, que a veces suplen o complementan, que a la vez ayudan a disminuir la hostilidad de otros adultos o aumentar su competencia, a conseguir que el adolescente vuelva a confiar en ellos.

Una mirada que tiene en cuenta la singularidad educativa y terapéutica de la adolescencia

Solo nos podemos aproximar a las adolescencias con una mirada implicada. Se trata de conocer aquellas variables de la realidad adolescente que son necesarias para tener una “comprensión educativa”.

La propia manera de conocer condiciona la efectividad de la posible incidencia adulta. Se trata de adoptar formas de investigación que reconocen la incidencia del adulto que mira en el sujeto estudiado (escuchado, al que se concede voz) e intenta convertir la mirada, el propio hecho de mirar, en incidencia positiva (cuando menos, vivida como positiva por el adolescente). Siempre se trata de miradas con pretensión educativa. También miramos y explicamos el presente adolescente en función de propuestas de juventud (del joven que nos gustaría que fuera), en función de todo aquello que sugerimos como salida futura a su condición actual.

Esta forma de mirar es muy diferente de la que intenta situarse fuera, considerando el adolescente un objeto a investigar. Es diferente de las miradas que no consideran importante mirar, escuchar o, cuando menos, tratar de descubrir sus perspectivas. Miradas que olvidan que la adolescencia también es aquello que los adolescentes dicen que son.

Esta forma de mirar es especialmente diferente de las que fundamentalmente son miradas en negativo o miradas de futuro negativo. Es una mirada que no niega la complejidad ni el malestar ni la posibilidad de itinerarios erráticos ni el impacto singular que puede tener en sus vidas futuras lo que ahora viven. No es una mirada hecha desde la consideración de “etapa peligrosa” o “periodo negativo” de la vida. No es una mirada dedicada a considerar determinadas conductas problemáticas como definitorias de la adolescencia ni a identificar supuestos factores de riesgo de problemas presentes o futuros. Es muy diferente considerar la adolescencia como tiempo para vivir en riesgo que definir los adolescentes y sus estilos de vida a partir de una lista de factores de riesgo.

Toda mirada tiene pretensiones. La nuestra, debe tener pretensiones de construcción de oportunidades, de construir posibilidades de incidencia. No es una mirada que tiene prevenciones previas, no pretende estar al servicio de ninguna prevención futura.

Las razones para intervenir en sus vidas

Repetidamente puede insistirse (Funes, J., 2007) (Funes, J., 2011) que cuando se buscan las razones para ocuparse de los adolescentes se encuentran al menos tres. En primer lugar, trabajamos con ellos y ellas para que en sus vidas pasen cosas. Se trata de un “criterio de oportunidad”. Hagamos, por ejemplo, que estén escolarizados porque en la institución educativa se producirán un conjunto de oportunidades que no acontecerían si simplemente anduvieran por la calle. Se producirán oportunidades de aprendizaje, pero también de relación. Podrán practicar varias adolescencias relacionándose con otros adolescentes. Tendrán a su alcance personas adultas diversas. Sus vidas podrán abrirse a otros mundos, a otras vivencias, otros estímulos, otras experiencias. Igualmente, ocurre cuando nos ocupamos de ellos y

ellas en tiempos de ocio y en espacios no formales. Ni su adolescencia será igual ni el resultado de su transición adolescente tendrá el mismo final.

En segundo lugar, también tenemos que ocuparnos de los adolescentes para que aprendan de lo que viven. Es lo que se denomina “criterio de experiencia”. Sus vidas ni son ni pueden ser una plácida calma en un lago tranquilo. Cómo sabe muy bien cualquier adulto que convive con ellos y ellas no hay nada mejor para tener una existencia “apasionante” que poner un adolescente en nuestras vidas. Son vidas de acción, pasividad, desasosiego, pruebas, experimentaciones, etc. etc. Si algo necesitan son personas adultas que ayuden a que vaya quedando poso de todo lo que van viviendo. Nos necesitan para conseguir que de su experimentación vital salga experiencia.

Finalmente, no tenemos que olvidar que son sujetos dedicados al riesgo en una sociedad de riesgo. Por eso ya no nos necesitan para que los protejamos, pero sí para tender redes. No nos necesitan para allanarles el camino, pero sí para que se fortalezcan y adquieran capacidad de desarrollarse en entornos no siempre positivos, arriesgados. Es el que podríamos considerar “criterio de resiliencia”. Estar con ellos y ellas para ayudarlos a adquirir y potenciar aquello que les permitirá gestionar sus vidas arriesgadas con autonomía.

No tiene sentido ocuparse de los chicos y chicas adolescentes si no es para educar, empezando por ayudarlos a gestionar su propia adolescencia, a situarse en ella, a comprenderse, a colocar adecuadamente todo lo que va pasando alrededor suyo. Ocuparse de los chicos y chicas adolescentes significa que entrar en sus vidas supone hacer posible que su construcción como personas y como ciudadanos sea diferente.

La consolidación, entre nosotros, de una adolescencia enormemente diferente de las anteriores (que hace treinta años sólo existían para pequeños sectores sociales), ha acabado conformando un periodo de humanización y de socialización singular, en el cual las influencias educativas pueden ser, todavía, significativas para el proyecto personal. La nueva adolescencia ya no es sólo un ciclo vital, sino que se ha convertido en una nueva etapa educativa, en un nuevo tiempo para educar, un nuevo tiempo necesitado, a ratos, de apoyo.

Algunas necesidades adolescentes

Una mirada con pretensión educativa, al servicio de la construcción de oportunidades, es una mirada que tiene en cuenta sus necesidades. Una propuesta de apoyo, de organización de recursos, de formas útiles de intervención, debe basarse en sus necesidades y no en nuestras preocupaciones y pánicos

sociales. De una manera no exhaustiva, podríamos considerar que las principales necesidades educativas de la adolescencia pueden agruparse en seis grandes tipos (Funes, J., 2011):

a. Las que tienen que ver con aclararse como personas y con situarse en el mundo. Entre ellas podríamos destacar:

- La necesidad de entender su condición adolescente, saber qué sentidos tiene lo que sucede en su vida, situarse entre los iguales, conocerse, saber con qué cuenta y que tiene que adquirir, ir construyendo identidad (múltiple y cambiante), sentirse como sujeto y no como colección de problemas y dificultades.
- La necesidad de situarse en su entorno cercano, en su comunidad. La necesidad de conocer la realidad social que le rodea, asumirla, criticarla, desear cambiarla. La necesidad de sentir que vale la pena formar parte y pertenecer a ella. La necesidad de socializarse (aprender las reglas de juego y compartir sus culturas y lógicas vitales). La necesidad de participar.
- La necesidad de convertirse en ciudadano o ciudadana, de ejercer activamente derechos colectivos y personales. La necesidad de encontrar su lugar. La necesidad de encontrar sentidos en su vida.
- Las necesidades derivadas de su transición a la condición juvenil y de ir orientándose.

b. Las que tienen que ver con su condición de sujeto que aprende en la sociedad de la comunicación y el aprendizaje permanente. Por ejemplo:

- Las necesidades relacionadas con la adquisición de competencias para vivir y funcionar en la sociedad digital, en red, global y cambiante. Las relacionadas con su condición de sujeto digital.
- Las necesidades relacionadas con mantener el deseo de saber, de conectar con su persona y su vida todo aquello que va aprendiendo.

c. Las que tienen que ver con la comunicación, la expresión y la creación. Por ejemplo:

- Las necesidades relacionadas con la producción de ideas, imágenes, expresiones creativas propias.
- Las necesidades relacionadas con la producción de información y con su difusión

d. Las que tienen que ver con el aprendizaje de la gestión de los riesgos. Por ejemplo:

- Las necesidades derivadas de aprender a arriesgarse de manera segura
- Las necesidades derivadas de su deseo de descubrir, de conocer otras realidades y otros mundos.

Las derivadas de poder aprender de la experimentación y el descubrimiento

- e. Las que tienen que ver con practicar la autonomía y la responsabilidad. Por ejemplo:
- La necesidad de poder apropiarse de la propia conducta. La necesidad de decidir sobre aspectos básicos de su vida con apoyos y sin intromisiones. La necesidad de ejercer la autonomía.
 - La necesidad de responsabilizarse, de recibir respuestas de las personas adultas que generen responsabilidad.
- f. Las que tienen que ver con aprender a convivir
- Necesidades que tienen que ver con la afirmación de sus diferencias y, a la vez, con el reconocimiento de las diversidades que construyen los otros. La necesidad de aprender a ser y convivir con adolescentes, jóvenes y adultos que no pretenden ser como él, pero a los que necesita.
 - La necesidad de construir amistad, redes de relación, grupos de pertenencia, redes físicas y redes virtuales.
 - La necesidad que las respuestas adultas a los conflictos en los que se ve inmerso no generen etiquetado, marginación, exclusión.

Poder estar, poder hacer, tener cerca un adulto, solos y en grupo

Todo recurso para adolescentes se basa siempre en que exista un lugar donde puedan “estar” (con sofá y PlayStation), “relacionarse” con sus iguales, “hacer algo” que ocupe su tiempo de manera, en parte libre en parte planificada, tener a su alcance “disponibilidades adultas”. Ocurre lo mismo cuando aparecen los problemas. Sea cual sea la situación de un adolescente que pasa por momentos críticos o vive situaciones significativas de dificultad, solo es posible ayudarlo si construimos un conjunto de “referencias” a partir de contextos (espacios, actividades, relaciones, experiencias) adolescentes de influencia.

Los recursos que acaban sirviendo de verdadera ayuda, incluidos los que planificamos desde salud mental, se basan en poner a su alcance un espacio, un lugar adolescente, en el que las actividades y las personas conectan con su estilo, sus claves y sus argumentos. Igualmente, las personas adultas con las que se relacionan tienen capacidad de “enrollarse”, están interesadas y preocupadas por cualquier cosa que pasa en sus vidas, aceptan y entienden sus crisis y se prestan a ayudarlo, a orientarlo cuando está perdido, a encontrar una salida a su caos destructor y conflictivo.

Chicos y chicas que caminan permanentemente por la línea roja

Cuando hablamos de adolescentes con “problemas”, que están en diversas situaciones de dificultad y conflicto, inmersos en situaciones problemáticas, nos estamos refiriendo a un grupo importante de diferentes adolescentes que transitan por encima de la línea roja. Ponen a prueba los límites de todo el mundo, sufren a veces, hacen sufrir a otros, y acabarán en uno u otro lado de la línea en función de las disponibilidades adultas que se producen cerca de ellos y ellas mientras siguen su aventura.

Tenemos muchas adolescencias y muchas maneras de vivir las dificultades y de enfermar. En un tiempo largo, lleno de experiencias y de tensiones, es posible que algunas dificultades de salud mental se manifiestan hoy anticipadamente. Es posible que la adolescencia se haya convertido en un tiempo en el que la salud mental se ponga a prueba antes. Sin embargo, se debe tener en cuenta que la adolescencia es una etapa de crisis en la que afloran todas las dificultades de la infancia vivida. Conviene no olvidar que no nacen adolescentes, si no que acumulan una historia educativa, unas facilidades o dificultades derivadas de la atención recibida.

Por eso, por ejemplo, hemos de tener una singular voluntad de ocuparnos de las adolescencias de los chicos y chicas que han vivido una historia de desamparo o de permanente riesgo vital, planteándoles propuestas de apoyo emocional y de aprendizaje de competencias, que les permitan integrar un pasado complejo y estabilizarse con un final de su adolescencia satisfactorio consigo mismos y compatible con su entorno.

Tampoco podemos olvidar que muchas veces enferman de adolescencia. Sus dificultades para gestionar su mundo personal y social las traspasan a la salud. Expresan, por ejemplo, sus dificultades para aclararse, definir quiénes son, ponerse de acuerdo con lo que son y aceptarlo (en un mundo de imágenes), con diferentes trastornos de la alimentación. Si, como sabemos, su actitud vital es la investigación de nuevos mundos, a veces se adentran en territorios de experimentaciones destructoras.

Las intervenciones pueden ser positivas si, para ayudarlos en el autoconocimiento, empezamos nosotros para mejorar la forma de acceder a su mundo. Los adolescentes no acaban de encajar en ningún dispositivo relacionado con la salud mental o con una categoría específica de problemas, entre otras razones porque estos servicios están diseñados y gestionados con categorías adultas de aproximación. Pero, si algo sabemos, es que no se les puede ayudar cuando tienen dificultades si no se está cerca suyo en el día a día.

La autoridad terapéutica, como la educativa, se ganan demostrando previamente que nos interesa su vida, que no le prestamos atención ahora por que fuman porros, sino que ya lo hacíamos antes cuando estaban “agobiados” por las dificultades inherentes a su proceso de identificación y socialización. La ayuda terapéutica en sus dificultades concretas se basa siempre en la demostración de una preocupación y una ayuda próxima a la complejidad cotidiana de sus vidas adolescentes

Acoger, escuchar, acompañar

En cualquier caso, cualquier diseño de un recurso para ellos y ellas, cualquier espacio adolescente pensado para las dificultades, esté en el sistema de atención que esté, siempre tendrá que dar respuesta permanente a tres complejidades técnicas.:

a. Conseguir conectar con ellos, lograr que acudan con algún grado de aceptación, favorecer de alguna manera que su participación no se derive de la obligatoriedad para venir (sin que tengan que reconocer que tienen un problema).

b. Una vez conseguido un contacto positivo la cuestión clave consiste en mantenerlo, en retener el contacto y ampliarlo. Por eso hay que invertir esfuerzos en la acogida, en la primera relación y ofrecer formas flexibles de vinculación, de ir y venir. Construida la primera relación, el profesional aprovecha las oportunidades de la dinámica cotidiana (en diferentes espacios) para fundamentarla e iniciar el trabajo conjunto. De poco sirve enviar a un adolescente a un recurso, obligarle a ir porque ha de cumplir una sanción, forzarle a estar, si los profesionales del recurso no piensan de manera sistemática en cómo acoger para retener, en cómo demostrar al adolescente que pueden serle útiles en este momento de su vida, que están de su parte, que no son delegados para cumplir los encargos de control de otros adultos.

c. Una vez acogidos y vinculados con unos profesionales, con uno u otro recurso, comienza la tarea de hacer juntos un progresivo descubrimiento de los malestares que les envuelven y de las posibilidades de salida que tienen sus vidas. Algo así como: “descubramos y acordemos poco a poco que es lo que pasa en tu vida y en lo que rodea tu vida y ves tomando decisiones, con el apoyo que quieras de los adultos que ahora te ayudan, que te permitan mejorar, salir de los conflictos, vivir más satisfactoriamente, ...” Y volveríamos al principio. Atender adolescentes tiene que ver con aprender a mirar, a descubrir sentido, a saber, estar, a saber, acoger, a acompañar, desde espacios y contextos múltiples.

Educación en otra onda: la música como instrumento

Proponemos trabajar por ejemplo con la música como instrumento de conexión. Según Asensio (2011), la música se ha consolidado como un fenómeno cultural significativo por su capacidad para representar realidades relevantes para grupos y comunidades, más allá de personas aisladas. Este potencial se ha utilizado históricamente para una variedad de fines, desde la difusión de mensajes políticos hasta la promoción de la cohesión social. La música actúa no solo como un medio de expresión individual, sino también como una herramienta poderosa para conectar con la juventud en su propio lenguaje cultural, facilitando un aprendizaje más profundo y significativo y para la transformación social, facilitando la creación de espacios de entendimiento y convivencia (Laforgue, 2018).

Programas como “Rapeando en Lavapiés” o “Educar en otra onda” han mostrado la capacidad de la música en el fomento de la empatía hacia los sectores de la población más desfavorecidos y la prevención de conductas racistas y xenófobas, entre otras. “Rapeadero de Lavapiés” utiliza el rap para promover la convivencia, el respeto, la solidaridad y la participación comunitaria, facilitando la integración de jóvenes migrantes y en riesgo de exclusión social (Carnacea, 2013). Desde la Fundación Psicología Sin Fronteras, el programa “Educar en otra onda” llevó a cabo investigaciones de letras en castellano en relación con temáticas asociadas a la prevención como el consumo de drogas, las migraciones, la paz, la solidaridad o la violencia contra las mujeres. Posteriormente, la implementación de este programa mediante el uso de las canciones en institutos ha permitido la sensibilización y concienciación sobre estos temas, promoviendo actitudes positivas y conductas preventivas (Fouce y Fossoul, 2007).

Con frecuencia, abordar la intervención con jóvenes y adolescentes, resulta una tarea complicada, incluso titánica por, entre otras cuestiones, la brecha generacional o la dificultad de encontrar canales adecuados de encuentro y comunicación entre adultos y jóvenes, e incluso entre los propios jóvenes. Estas dificultades vividas por parte de los educadores se presentan de manera recurrente y con frecuencia nos resulta difícil encontrar recursos que respondan a estas dificultades.

Sabemos también que la educación en valores es un ámbito aún más complicado, y que educar en ellos, significa reflexionar y hacer pensar, además, en la necesaria conexión comunicativa. Los jóvenes dedican e invierten una gran parte de su tiempo y recursos al ocio, donde se genera su identidad, y dentro del ocio las actividades ligadas a la música y su consumo toman un papel preponderante.

La música acompaña los momentos de ocio, supone un lugar de encuentro y un instrumento para la movilización, generación de espacios de aproximación, de emociones que se mueven, un espacio que

puede construirse. Sea pues, se trata de un elemento clave para la educación si conseguimos utilizarla de manera adecuada.

La música puede también ser una fuente inagotable de conocimiento, de acceso a los valores, ideas, perspectivas o preocupaciones de los y las jóvenes, una fuente inagotable porque constantemente se producen canciones, videos y mensajes, un elemento fundamental porque resulta importante tener un buen conocimiento de la realidad para poder actuar de manera adecuada.

Muchos cantantes y grupos se sitúan, además, como referentes a imitar, como líderes de opinión y, en similar dirección, podemos también entrevistarles y utilizar sus aportaciones como un elemento más para la educación en valores, ya que nos servimos de sus palabras como referentes.

Con la música podríamos disponer, al tiempo, de un espacio para el conocimiento de los y las jóvenes y, en paralelo, un instrumento para la intervención reflexiva y activa con ellos, para establecer una comunicación proactiva, bidireccional, significativa (por la importancia de la música en sus actividades, estar ligada al ocio o suponer una parte de su identidad: soy, en parte, lo que escucho), relacional y útil.

Por eso proponemos unir conocimiento con acción, investigación con acción, incorporando la participación como otro eje absolutamente necesario en un proyecto de Investigación acción participativa en la que se cumplen los parámetros de esta conocida técnica.

Llevamos años explorando las posibles conexiones entre la música y la intervención, desarrollando ambientes primero de análisis y conocimiento de las canciones y sus contenidos, y después usando este material para la intervención practica con jóvenes. Queremos mediante el presente proyecto mantener y profundizar en esta dirección.

Utilizamos la música como un movilizador fundamental en lo emocional, como recurso para la creatividad (pedimos a los adolescentes y jóvenes construir videos y canciones), para el desarrollo de programas que conecten en el lenguaje y que conecten con los adolescentes y jóvenes. Nos basamos también en principios como el aprendizaje social, el aprendizaje significativo o el aprendizaje colaborativo. Nos parece una buena respuesta, en un mundo lleno de respuestas y muy en particular de dificultades de conexión con las y los jóvenes, utilizar la música como espacio de encuentro y trabajo pedagógico y educativo.

Todo ser humano tiene la capacidad para aprender y cambiar, sean cuales sean su edad, sexo, cultura o nivel educativo; educar es un proceso activo y continuo, dinámico que nos sirve para solucionar las dificultades que se nos plantean a lo largo de la vida, como pueden ser los problemas de salud.

Prevenir estos problemas, supone establecer y adquirir hábitos de vida saludables. El aprendizaje de hábitos saludables y la solución de problemas son un proceso único, integrado el uno en el otro, ya que las personas deducimos de nuestra experiencia concreta conceptos, reglas y principios que orientan nuestros hábitos y nuestras respuestas ante situaciones nuevas que se nos van presentando.

Hablar de educación, en este contexto, supone referirse a la promoción de la capacidad crítica para lograr una auténtica creatividad personal y social en todos los aspectos de la vida y en él específico de la salud. “Educación que busca desarrollar la toma de conciencia y la actitud crítica gracias a la cual el sujeto escoge y decide, liberándolo en vez de someterlo, de domesticarlo, de adaptarlo” en palabras de P. Freire. Citado en (Mazarrasa et. al, 2003). Algo que significa, entre otras cosas, situar la acción educativa en el contexto cultural de las personas implicadas en el proceso, de forma que sean capaces de transformar su entorno de manera consciente y estable en el tiempo.

La educación para la salud basada en la información transmitida por un experto profesional (sanitario, educar u otro) que define el problema y decide las acciones necesarias para mejorar la salud, limitándose a proporcionar información sobre cómo se espera que actúe la comunidad con ella, no es un verdadero proceso educativo porque crea actitudes de dependencia, expropiadoras de la experiencia y conocimiento de las personas, considerándolas seres infantilizados y sin capacidad de decisión propia (Mazarrasa et. al, 2003).

La propuesta educativa que ahora presentamos se basa en la interacción, en la participación, tiene un desarrollo basado en la reciprocidad y el intercambio entre educadores / as y la población, en mutuo conocimientos y respeto, estableciéndose relaciones complementarias y simétricas de comunicación.

“Educar en otra onda” surge como una alternativa educativa innovadora con la música como recurso y referente a utilizar como instrumento de comunicación con los jóvenes y adolescentes. La música porque nos permite acceder al mundo propio de los jóvenes y adolescentes, a sus discursos, mitos y actitudes, porque nos permite adaptarnos a diferentes tipos de adolescentes o jóvenes y diferentes contextos, nos permite hacer actividades proactivas, es muy significativa y relevante para los jóvenes, permite que actualicemos nuestros programas educativos, posibilita la conexión padres- hijos y es un recurso inagotable y sumamente entretenido. Entre otros elementos relevantes.

Educar es un proceso destinado a cambiar comportamientos de las personas en el sentido deseado y propuesto. Entendiendo por comportamiento los pensamientos, las emociones y las actuaciones. “Educar en otra onda” surge como alternativa educativa innovadora que posibilita la utilización de la música como instrumento privilegiado, de forma sistemática y estructurada en actividades de educación para la salud y

educación en valores en las que entablamos una comunicación fluida, dinámica y bidireccional con los jóvenes a través de un recurso que los mismos jóvenes suelen emplear con mucha frecuencia: su música.

Vivimos hoy en una época en la que la imagen y la música tienen una fuerza inusitada, cargada de significado, una fuerza y un valor que pretendemos tener muy en cuenta en el desarrollo de la presente propuesta de trabajo con los jóvenes.

No hace falta inventar nada nuevo para trabajar con jóvenes y adolescentes, pues ellos están rodeados de un mundo lleno de estímulos que a veces desconocemos, por eso partimos de sus gustos, preferencias, actitudes y acciones para, a partir de ellos y con su implicación, introducir modificaciones y alternativas. Partimos de sus referencias cotidianas, de la música, el cine, el deporte, las nuevas tecnologías e Internet y por supuesto de sus preocupaciones, para desde las mismas elaborar contenidos educativos que nos ayuden a encauzar sus intereses o a ampliarlos.

La música puede servir para educar, este es el punto de partida del presente proyecto, la música puede permitirnos comunicarnos de manera creativa con los jóvenes para transmitirles valores, para educar, para construir hábitos saludables potenciando nuestras estrategias de comunicación.

Sobre la relevancia de la música en el universo juvenil tenemos muchas evidencias, sobre la necesidad de educar y comunicarnos con los jóvenes de manera creativa también, con esta propuesta pretendemos poner ambas realidades en relación directa.

Esta es una propuesta educativa validada, además, a partir de su ejecución práctica en diferentes espacios educativos en Madrid, Cataluña, Andalucía, y, fuera de nuestras fronteras en Argentina por lo que podemos afirmar que es una experiencia ya validada por la realidad con los propios protagonistas. Los resultados obtenidos han sido, además muy positivos valorando los jóvenes la propuesta educativa como muy interesante y altamente motivadora.

Nuestro planteamiento es flexible, está abierto a cualquier tipo de sugerencia o modificación por parte de padres y profesores, en función de las necesidades de cada centro o situación y la población a la que va dirigido puede adaptarse, precisamente porque la música es un recurso prácticamente inagotable y en permanente cambio y transformación.

Referencias

Bach, E. (2008). *Adolescentes. ¡Qué maravilla!*, Barcelona: Plataforma.

Bauman, Z. (2008). *Tiempos líquidos.*, Tusquets Editores S.A.

- Carnacea Cruz A., Lozano Cámara A., (2013) *Arte, intervención y acción social: la creatividad transformadora* Ed. Grupo 5.
- Cohen, S. (1972). "*Folk Devils and Moral Panics*". Londres: MacGibbon & Kee.
- Conway A., (30 diciembre 2023) "Generación abandonada": El Diario.es
https://www.eldiario.es/opinion/zona-critica/generacion-abandonada_129_10802729.html
- Creafutur, F. (2010). *Teens 2010. Com són els adolescents d'avui i com evolucionen els seus hàbits de consum*. Barcelona: Creafutur. Esade.
- Crosera, S. (2001). *Para comprender al adolescente*. Barcelona: De Vecchi.
- Feixa, C. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel
- Funes, J. (2004). *Cómo explicar, cómo analizar la diversidad adolescente*. En AA.VV., *Tiempo de Híbridos. Entre siglos, jóvenes México-Catalunya*. México: Instituto mexicano de la juventud. Secretaria General de Joventut de Catalunya.
- Funes, J. (2007). *Jóvenes en clave joven*. Resumen de argumentos para personas adultas que quieren ser útiles en sus vidas. Portugaleta: Ayuntamiento de Portugaleta.
- Funes, J. (2008). *Adolescentes de hoy. un encaje difícil en una sociedad compleja*. En CIIMU, *Malestares: infancia, adolescencia y familias* págs. 127-168. Barcelona: Graó.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2668394>
- Funes, J. (2009). *Adolescentes y drogas: el debate de los riesgos*. En FAD, "Problemas de drogas aquí y ahora" (págs. 307-332). Madrid: *Fundación Ayuda contra la Drogadicción*.
<https://pnsd.sanidad.gob.es/profesionales/publicaciones/boletines/pdf/Boletin54.pdf>
- Funes, J. (2010). *Educación en la adolescencia. 9 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Funes, j. (2011): *Documento base para la definición del servicio polivalente para adolescentes en el espacio local*". Diputación Guipuzkoa. *Publicaciones de Gaztematika*. Accesible en:
<http://gaztematika.gipuzkoangazte.eus/es/dokuteka/publicaciones/nuestras-publicaciones/publicaciones-de-gaztematika>
- Funes, J. (2014) *Álex no entiende el mundo*. Barcelona. Penguin Random House

Fouce, J.G., Fossoul Palicio, M. M. (2007) Prevenir en otra onda Psychosocial Intervention, vol. 16, núm. 2, pp. 229-259 *Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid*, España.

<https://www.redalyc.org/pdf/1798/179814016007.pdf>

Gimenez Alvira, J. (2010). Indómito y entrañable. El hijo que vino de fuera. Barcelona: Gedisa.

Laforgue Bullido, N. (2018). El rap como herramienta educativa con menores en contextos de riesgo. *methaodos. Revista De Ciencias Sociales*, 6(2). <https://doi.org/10.17502/m.rcs.v6i2.247>

Martí, E. y Onrubia, J. (Coord.). (1997). *Psicología del desarrollo: El mundo adolescente*. Barcelona: I.C.E./Horsori

Mazarrasa Alvear A. Sánchez Moreno C. Germán Bes A. M. Sánchez García A. Merelles Tormo V. Aparicio Ramón (2023) Educación en Salud, en *Salud pública y enfermería comunitaria 2.a edición*, Volumen I, Ed Mc Graw Hill Interamericana

<https://iestpdamasolaberge.edu.pe/biblioteca/files/original/505003e6851b26a329923ca7eaaee3ac.pdf>

Ortega, R. (1999) *Crecer y aprender.*, Madrid: Aprendizaje Visor.

Roy Hopkins, J. (1987). *Adolescencia. Años de transición*. Madrid: Pirámide

Recibido	Noviembre 2024
Aceptado	Noviembre 2024

LA EXPERIENCIA ESTUDIANTIL, PROCESOS ETNOGRÁFICOS EN EL AULA: CASO PSICOLOGÍA EN LA UAEMEX

THE STUDENT EXPERIENCE, ETHNOGRAPHIC PROCESSES IN THE CLASSROOM:
PSYCHOLOGY IN THE CLASSROOM CASE UAEMEX

Troche Hernández Pedro¹⁰

Resumen

La información a nivel de pregrado de las diferentes formas de interacción profesor-alumno-contenido, derivan indicadores de un abordaje más profundo y detallado de lo que sucede en el aula. Presentar un testimonio del tipo de interacciones que estudiantes y docentes desarrollan en las aulas puede ser interesante no solo para los actores del campo estudiado, sino que también puede cumplir la función de sugerir diferentes formas de pensar y actuar sobre los procesos escolares, tanto a los estudiosos del currículo, como a los planificadores e investigadores. y participen en otras situaciones escolares como evaluadores, tutores, administradores de control escolar y acciones similares.

Por lo tanto, el objetivo del trabajo es describir, dar testimonio, informar qué sucede, cómo sucede y cuál es la forma dominante de la relación educativa en las aulas o aulas de la educación superior universitaria. Para el trabajo de los datos se consideró la experiencia de la etnografía escolar, si bien es una técnica de recolección de datos que los antropólogos aplican en sus objetos de estudio, sus aportes han sido recuperados por psicólogos, pedagogos y otras disciplinas. La educación es una actividad cultural que, como cualquier otro aspecto de la cultura, podemos describir teniendo en cuenta: el parentesco, la organización de la política o las formas de intercambio económico. Cuando lo que queremos describir de una cultura es el funcionamiento de la educación, podemos hablar de la etnografía de la educación.

Palabras clave: etnografía escolar, curriculum, estudiantes, Biggs.

¹⁰ Licenciado en Psicología por la UAEMéx, Maestro en Educación y Profesor de Tiempo Completo en la Facultad de Ciencias de la Conducta de la UAEMéx.

Correspondencia: ptrocheh@uaemex.mx

Abstract

The information at the undergraduate level of the different forms of teacher-student-content interaction derive indicators from a deeper and more detailed approach to what happens in the classroom. Presenting a testimony of the type of interactions that students and teachers develop in the classrooms can be interesting not only for the actors in the field studied, but it can also fulfill the function of suggesting different ways of thinking and acting on school processes, both to curriculum scholars, as well as planners and researchers. and participate in other school situations as evaluators, tutors, school control administrators and similar actions.

Therefore, the objective of the work is to describe, bear witness, report what happens, how it happens and what is the dominant form of the educational relationship in the classrooms or classrooms of university higher education. For the data work, the experience of school ethnography was considered, although it is a data collection technique that anthropologists apply in their objects of study, its contributions have been recovered by psychologists, pedagogues and other disciplines. Education is a cultural activity that, like any other aspect of culture, we can describe taking into account: kinship, the organization of politics or forms of economic exchange. When what we want to describe about a culture is the functioning of education, we can talk about the ethnography of education.

Keywords: school ethnography, curriculum, students, Biggs

Introducción

El desarrollo del XVII Seminario de Educación Superior (2023), con la temática participantes en la vida universitaria, procesos, problemáticas y experiencias, se caracterizó por su innovación al considerar la participación mediante entrevistas al personal de los diferentes sectores que forman parte de las instituciones educativas como lo son, personal administrativo, estudiantes y docentes de los niveles medio superior, superior y posgrado. Antes, en los años 90s del siglo anterior, se publicaron testimonios denominados estados del conocimiento donde se presentaron evidencias, mediante documentos, audios, entrevistas, de los quehaceres, prácticas y desempeños académicos de estudiantes en el aula, también de docentes e investigadores de distintas instituciones educativas.

A nivel específico trataron temas sustanciales como los procesos de enseñanza y de aprendizaje, contenidos de aprendizaje, recursos didácticos y evaluación de los aprendizajes, docencia entre otros. En el XVII seminario de educación superior se presentaron casos de instituciones tanto del sector público como del privado, fue significativo la forma como se derivaron las experiencias de los participantes,

sobresaliendo la labor de los coordinadores de los diferentes módulos, al entrevistar durante las sesiones a estudiantes, personal administrativo, docentes de asignatura, de tiempo completo e investigadores, de los niveles medio superior, superior y de posgrado.

Fue una gran experiencia vivenciar en las sesiones del seminario las preguntas y respuestas de entrevistadores y entrevistados, impactaron a los asistentes de instituciones educativas públicas, privadas nacionales e internacionales; se resalta la participación de estudiantes de posgrado, docentes, investigadores de instituciones educativas como la UNAM, IPN, UAM, Colegio de México, UACM, universidades estatales como la UAEMex, BUAP, universidad Veracruzana, escuelas normales; universidades privadas como la Universidad del Valle de México (diversos campus), ITESM, Universidad Anáhuac, entre otras.

Este documento se centra en estudiantes de la licenciatura en psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México, del período escolar 2023 B (de agosto de 2023 a enero de 2024), el interés del trabajo parte de un estudio previo de entrevistas aplicadas a estudiantes del NMS (Nivel Medio Superior) y superior, donde se recabaron indicadores del comportamiento de los estudiantes al interior del aula en el proceso de su aprendizaje, en actividades sustanciales como la lectura, el uso de las TIC y productos de aprendizaje.

Otra razón de centrar la atención en los estudiantes, no se tiene conocimiento en la Facultad sobre algún proyecto o trabajo de investigación realizado con estos protagonistas del quehacer educativo, que saturan las aulas, los pasillos, las áreas verdes, la cafetería, y con mucha atención con los celulares que los absorben y distraen al interior de las aulas y fuera de ellas, provocando un alejamiento en las lecturas de los contenidos de aprendizaje en las distintas áreas de conocimiento de la psicología. Los datos se trabajaron a través de la etnografía, método de investigación utilizado por los antropólogos para estudiar comunidades con características culturales específicas o particulares. En educación hay evidencias de aplicación de la etnografía en las aulas, le denominan etnografía escolar.

La etnografía en la escuela

A partir de la experiencia docente en el aula con asignaturas de las academias de psicología educativa y de psicología social, este trabajo es un intento por conocer los procesos escolares a nivel universitario. En un trabajo anterior, se obtuvo información a través de la aplicación de un cuestionario de los autores Beltrán, Canales y Hernández (1995) y de observaciones en las interacciones docente – alumnos, alumnos – alumnos, alumnos - docentes en salones de clase de la licenciatura en psicología, para

aproximarse al conocimiento de la complejidad de las prácticas pedagógicas de profesores universitarios, del comportamiento escolar y de las condiciones de estudio de los alumnos.

El propósito central de este trabajo de investigación surgió por la falta de información suficiente en este nivel educativo sobre las diferentes formas de interacción maestro-alumnos-contenido, el interés se dirigió hacia lograr un acercamiento más profundo y detallado de lo que se da en el salón de clase. Por lo que el objetivo del trabajo es describir, dar testimonio, informar qué ocurre, cómo ocurre y cuál es la forma dominante de la relación educativa en salones o aulas de educación superior universitaria a través de la etnografía escolar, considerada para algunos un método antropológico de investigación social; para otros, es un conjunto de técnicas para la recolección de datos.

El presentar un testimonio del tipo de interacciones que estudiantes y maestros desarrollan en las aulas, puede aportar en lo sustantivo, lo que los estudiantes hacen para aprender y lo que los docentes preparan en sus estrategias de enseñanza, los indicadores obtenidos pueden cumplir la función de incidir en la planeación, gestión y evaluación de los programas de estudio. Para muchos, los estudiantes son la parte medular de las instituciones educativas, hay currícula centrados en los estudiantes (un ejemplo, el enfoque basado en competencias) y currícula centrados en los docentes (enfoques convencionales o tradicionales), la información de éste trabajo y de muchos otros, lo pueden retomar los estudiosos del currículo, los planificadores e investigadores e involucrados de otras situaciones escolares como evaluadores, tutores, administradores de control escolar y de acciones similares.

Hoy en día la etnografía sigue extendiéndose a diferentes disciplinas y campos de estudio, por ejemplo, hay etnógrafos empleados por la industria alimentaria para estudiar los hábitos de los consumidores. No es cuestión de que se utilice para varios propósitos, y por muchos tipos de investigadores, sino que además su metodología se ha diversificado. Para Paradise (1994) por un lado, la etnografía se entiende como un conjunto de técnicas para recolectar, analizar y presentar datos (observación participante, entrevista abierta, análisis cualitativo, descripción narrativa), y, por otro lado, la etnografía se entiende más como procedimientos para la investigación sociocultural, los cuales integran necesariamente técnicas con una perspectiva analítico-explicativa.

El nombre «etnografía» alude a dos realidades diferentes. Por una parte, el término etnografía se refiere al trabajo, el proceso o la forma de investigación que nos permite realizar un estudio descriptivo y un análisis teóricamente orientado de una cultura o de algunos aspectos concretos de una cultura, y, por otra, al resultado final de este trabajo (la monografía o el texto que contiene la descripción de la cultura en cuestión).

La educación es una actividad cultural que, como cualquier otro aspecto de la cultura, podemos describir teniendo en cuenta: el parentesco, la organización de la política o las formas de intercambio económico. Cuando lo que deseamos describir de una cultura es el funcionamiento de la educación, podemos hablar de etnografía de la educación.

Esta forma de organizar la investigación ha sido característica de la antropología, y después se ha extendido al conjunto de las ciencias sociales y a la psicología denominada social o educativa. Esta extensión, sin embargo, ha supuesto transformaciones y una creciente indefinición. De hecho, podríamos decir que se han tomado algunas características de la etnografía, pero pocas veces los trabajos supuestamente etnográficos que se han desarrollado desde disciplinas diferentes de la antropología han sido verdaderas etnografías. A menudo, se han adoptado técnicas habituales de los trabajos etnográficos (la observación participante, la descripción naturalista), pero no su objetivo principal: la descripción antropológica de una cultura o de algunos aspectos de una cultura. Para muchos antropólogos, esa es la esencia de la etnografía.

Habitualmente, se habla de etnografía escolar, puesto que la mayoría de las etnografías trabajan acerca de lo que sucede en las escuelas, que, ya que éstas son, en muchas sociedades, las instituciones que se han especializado en la educación de los jóvenes y los niños.

A pesar de todo, el término que habitualmente utilizan tanto los antropólogos, como los sociólogos, los psicólogos y los pedagogos es «etnografía escolar». De hecho, la mayoría de los trabajos etnográficos relacionados con en el ámbito de la educación tienen su origen en el interés que han despertado diferentes problemas educativos localizados en las escuelas el fracaso escolar de los alumnos pertenecientes a grupos minoritarios, la resistencia cultural de los alumnos de clase obrera en las aulas, las relaciones interétnicas en las escuelas, el desarrollo de currículum interculturales, etc., independientemente de que, para explicar estos problemas, los etnógrafos también hayan desarrollado su trabajo en otros ámbitos.

Uno de los métodos empleados por los investigadores que trabajan la etnografía es la “observación participante” como medio de recolección de información. Se concibe a la observación participante como un método, “en el que el observador participa en la vida cotidiana de la gente que estudia, ya sea abierta o encubiertamente con un papel disfrazado, observando las cosas que pasan, escuchando lo que se dice y preguntando a la gente, en un tiempo determinado”.

Valles, M. (2007) conceptualiza a la observación como una de las actividades comunes de la vida diaria, que puede transformarse en una poderosa herramienta de investigación social y en técnica científica de recogida de información si se efectúa:

Orientándola y enfocándola a un objeto concreto de investigación, formulado de antemano.

Planificándola sistemáticamente en fases, aspectos, lugares y personas.

Controlándola y relacionándola con proposiciones y teorías sociales.

Sometiéndola a controles de veracidad, de objetividad, de fiabilidad y de precisión.

En las aulas, espacios físicos de interacción social, docentes y estudiantes comparten ideaciones, contenidos de aprendizaje, gestos risas, enojos, arte, cultura, paradigmas, estados emocionales, subjetividades, un universo de información que se puede sistematizar; sin embargo, en este reporte, sólo se van a presentar los indicadores proporcionados por el cuestionario y aportaciones de los productos de aprendizaje de los estudiantes dirigidos a su evaluación escolar.

Con relación al enfoque curricular, aplicado en las unidades académicas de la UAEMex, el programa educativo de psicología es de reciente creación denominado Plan Curricular F 19, se implementó en el período escolar 2019/2020, la carrera se cursa en nueve períodos escolares, es un currículo basado en objetivos (interés técnico).

En términos de Grundy (1991), el planteamiento curricular es de carácter técnico, a continuación, se presentan algunas de sus características, aunque hay otras perspectivas o intereses (práctico y emancipatorio), este enfoque curricular trasciende en el actual plan de estudios de psicología, en sus objetivos se ha homogenizado y estandarizado el aprendizaje de los estudiantes.

Cuadro sobre elementos e intereses fundamentales Shirley Grundy

Aspectos	Interés técnico	Interés práctico	Interés emancipador
Discente	Actor pasivo La crítica, la reflexión y la creatividad no se potencian.	Estudiantes como sujetos del aprendizaje. El discente es un actor.	Goza de libertad de expresión, igualdad y autonomía. Es crítico y autocrítico
Docente	Actor principal en la mediación del conocimiento	Miembro de la comunidad científica. construcción del significado	Miembro de la comunidad educativa que interactúa con los estudiantes.

			Participantes activos en la construcción del conocimiento.
Diseño o contenido del currículum	Objetivos rígidamente predeterminados guían la experiencia de aprendizaje	La importancia radica en la construcción del significado y en la interpretación, la orientación e integración del contenido	Interacción dinámica de la acción y la reflexión, en el acto de construir o reconstruir reflexivamente el mundo social.
Sustento teórico	La ciencia empírico-analítica	Histórico-hermenéuticas	Las ciencias Críticas
Orientación o enfoque	Control y manipulación del ambiente. Control del aprendizaje	Comprensión e interacción	Autonomía y responsabilidad
Desarrollo del currículum	Alcance de objetivos seleccionados.	El currículum pertenece al ámbito de lo práctico es, en un nivel, afirmar que pertenece al ámbito de la interacción humana y que está relacionado con la interacción entre profesor y alumnos	Se desarrollará a través de la interacción dinámica de la acción y la reflexión. La praxis se desarrolla en el mundo de la interacción, el mundo social y cultural (Grundy, 1991)

Fuente: Elaboración propia

Son claras las pretensiones de este enfoque curricular, más adelante se analizarán indicadores sobre los comportamientos, intereses y pasatiempos de los estudiantes de psicología.

Biggs y su propuesta teórica

Se retoma la aportación de Biggs (2005) para posteriormente analizar los indicadores proporcionados por los estudiantes sobre sus procesos de aprendizaje. Al respecto, John Biggs (2005) establece que se han dado cambios trascendentales en las universidades a nivel global, cuestiona que hace 20, 30 años los estudiantes eran más analíticos y reflexivos que en años recientes, activaban para su aprendizaje procesos psicológicos superiores, en la actualidad, la preocupación primordial es terminar una carrera, tener en la mano un papel que justifique su aprovechamiento basado en la evaluación sumativa, más que en la formativa.

En psicología hay programas que han sufrido cambios sustantivos con relación a sus objetivos, por citar uno, el de titulación, los egresados se titulaban por tesis, única modalidad de logro. Actualmente hay una diversidad de opciones, además de la tesis, memoria de práctica profesional, artículo indexado, EGEL y por promedio o aprovechamiento escolar. La modalidad más solicitada es por promedio, por lo que el rendimiento escolar de los estudiantes está dirigido a obtener buena calificación, por lo que el tipo de evaluación congruente con el enfoque curricular por objetivos es la denominada sumativa (Troche, Serrano y Rico, 2013). El mismo Biggs, da respuesta a esta situación, el interés primordial de los estudiantes es el producto derivado de la evaluación sumativa, numérica, cuantitativa, llamada calificación, lo más preocupante para el autor es que se está dejando a la historia un conocimiento profundo para abordar la realidad tan compleja y difícil más en el campo laboral, para el autor, se prioriza un conocimiento superficial, sin reflexión, sin cuestionamientos.

En su propuesta, Biggs (2005) enfatiza que los cambios en las universidades se han dado por los siguientes factores de influencia, coincide con propuestas analizadas en el Seminario de Educación Superior (SES):

- Mayor demanda estudiantil
- La educación es un negocio
- Diversidad estudiantil sociocultural
- Las clases han aumentado en tamaño y diversidad
- Más asignaturas orientadas al ejercicio profesional
- El crecimiento de instituciones educativas del sector privado

Para Biggs, actualmente hay dos tipos de estudiantes, estas son sus características:

Estudiantes con compromiso de alto nivel	Estudiantes con compromiso de bajo nivel
<ul style="list-style-type: none"> • Actividad activa • Aprendizaje basado en problemas • Teorizar • Reflexionar • Crear • Aplicar • Relacionar 	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad pasiva • Clase magistral habitual • Memorizar • Tomar apuntes • Reconocer

Fuente: Elaboración propia

Para el autor, el reto actual de los docentes en las aulas es de *enseñar para aprender más*, interactúan tres factores:

- Los niveles de compromiso de los estudiantes.

- El grado de actividad relacionada con el aprendizaje que es probable que estimule un método de enseñanza.
- La orientación académica

Pone énfasis en romper con sistemas tradicionales de enseñanza, para ello, propone una taxonomía diferente para determinar niveles de conocimiento según el avance de los estudiantes, pero también de los docentes quienes elaboran los programas, los objetivos, los contenidos de la enseñanza y los procesos de calificación y/o evaluación.

La tarea del profesor consiste en comprobar:

- Qué estén bien definidos los objetivos y/o las competencias.
- Qué se evidencien en las actividades de enseñanza y aprendizaje escogidas.
- Qué estén incluidos en las tareas de evaluación, de manera que puedan juzgarse hasta qué punto satisfacen los objetivos en el nivel de rendimiento del estudiante.

En la mayor parte de la enseñanza universitaria no está alineada por: aplicación de teorías tradicionales, requisitos administrativos, falta de conocimiento.

Existen dos enfoques, al primero le denomina *superficial*, hay que trabajar contra lo siguiente:

Características del enfoque *superficial* en estudiantes y docentes:

El estudiante	El docente
<ul style="list-style-type: none"> • Su intención sólo aprobar. • Prioridades extraacadémicas. • No dedica tiempo suficiente al estudio. • Ideas erróneas. • Visión escéptica de la educación. • Ansiedad elevada. • Incapacidad concreta de comprender contenidos profundos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Enseña de manera poco sistemática. • Evalúa datos independientes. • Presenta poco interés por la materia que imparte. • No dedica tiempo suficiente a las tareas. • Provoca ansiedad indebida por expectativas restringidas de éxito

Fuente: Elaboración propia

Al segundo enfoque le denomina *profundo*, sus características son las siguientes:

El estudiante	El docente
<ul style="list-style-type: none"> • Su intención, abordar la tarea de manera significativa. • Pretende un bagaje apropiado de conocimiento para centrarse en un nivel conceptual elevado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Enseña con estructura su materia. • Enseña para suscitar una respuesta positiva en los estudiantes. • Enseña construyendo sobre la base de lo que los estudiantes ya conocen.

<ul style="list-style-type: none"> • Muestra preferencia de trabajar conceptualmente en vez de detalles inconexos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evalúa la estructura y contenido de los conocimientos- • Enfatiza la profundidad del aprendizaje. • Usa un método de enseñanza
---	--

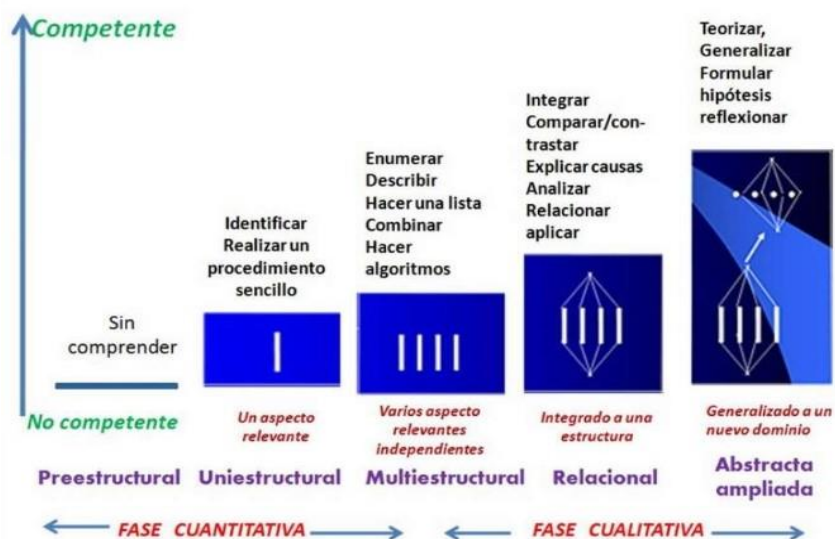
Fuente: Elaboración propia

Los niveles de desempeño de los estudiantes hay que planearlos desde las directrices curriculares, y se van a sintetizar en la conceptualización de los objetivos de los programas de las asignaturas. Esta propuesta difiere de la de B. Blom (1997, continua vigente en varios planes de estudio). y son los siguientes (taxonomía de Biggs). La teoría creada por este autor acerca de cómo entendemos para fundamentar la planificación de actividades y para fundamentar la evaluación, recuerda la importancia de prestar atención a los resultados observables del aprendizaje. Dicha taxonomía se divide en cinco niveles:

- Pre-estructural: las respuestas que proporcionan los alumnos ante una determinada tarea son erróneas o inexistentes.
- Uni-estructural: el resultado del alumno, sólo se centra en un determinado aspecto.
- Multi-estructural: el alumno es capaz de enumerar una serie de aspectos correctos, pero no va más allá de ellos.
- Relacional: el alumno identifica una serie aspectos correctos y los relaciona entre sí.
- Abstracto ampliado: es el nivel más complejo, en él, el alumno cumple con los anteriores criterios y, además, es capaz de ir más allá de lo preguntado para poder relacionarlo con otros sistemas ajenos a la tarea que, de algún modo, enriquecen la respuesta.

Por todo ello, considera que la taxonomía SOLO (Structure of Observed Learning Outcome) recuerda cómo lo verdaderamente importante en relación con todo el proceso de enseñanza-aprendizaje no es lo bien o mal que un profesor pueda llegar a enseñar, sino la tarea que un estudiante realice, tarea que en mayor medida estará influenciada por sus intereses y motivaciones.

La taxonomía SOLO (**Estructura de los Resultados de Aprendizaje Observados**) se representa en el siguiente esquema:



Taxonomía SOLO de Biggs (2005) La Calidad del Aprendizaje Universitario.

En otros términos, las características se definen de la siguiente manera.

Niveles de comprensión	Acciones recurrentes	Características
Abstracto ampliado	<ul style="list-style-type: none"> • Teorizar • Formular hipótesis • Generalizar • Reflexionar • Generar 	<ul style="list-style-type: none"> • Trasciende la enseñanza concreta
Relacional	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar • Integrar • Analizar • Explicar 	<ul style="list-style-type: none"> • Indican relación entre datos y teoría, acción y finalidad
Multiestructural	<ul style="list-style-type: none"> • Clasificar • Describir • Hacer una lista 	<ul style="list-style-type: none"> • La comprensión de los límites, pero no de sistemas
Uniestructural	<ul style="list-style-type: none"> • Memorizar • Identificar • reconocer 	<ul style="list-style-type: none"> • Directos, concretos, autosuficientes pero minimalistas
Preestructural	<ul style="list-style-type: none"> • No hay respuestas 	<ul style="list-style-type: none"> • Receptividad, pasividad

De acuerdo con Biggs, un currículum alineado (enfoque curricular, objetivos/competencias, procesos de enseñar y aprender, evaluación) se pueden trabajar a partir del nivel medio superior de manera

sistemática, hay que iniciar con los niveles de abajo para arriba, pre estructural, uní estructural y multi estructural (enfoque superficial). Son de carácter cuantitativo y son el andamiaje en términos de Vygotsky (1981) para pasar al nivel superior.

Los niveles relacional y abstracto ampliado se perfilan para cualquier programa educativo de licenciatura, son de carácter cualitativo y el conocimiento es profundo. Sin embargo, si se definen objetivos a nivel superior con propuestas de niveles de conocimiento superficiales, no se podrá acceder al nivel de conocimiento profundo, así lo define la propuesta curricular de acuerdo con el planteamiento teórico de Biggs.

Con relación al enfoque curricular, aplicado en las unidades académicas de la UAEMex, el programa educativo de psicología es de reciente creación denominado Plan Curricular F 19, se implementó en el período escolar 2019/2020, la carrera se cursa en nueve períodos escolares, es un currículo basado en objetivos.

Para Grundy (1991) ejemplos de conceptualización curricular bajo esta perspectiva, son las siguientes:

- Un conjunto interrelacionado de planes y experiencias que un estudiante lleva a cabo bajo la orientación de la escuela.
- Todas las experiencias planeadas que la escuela prepara para ayudar a los alumnos a alcanzar los resultados del aprendizaje señalados y que corresponden a lo mejor de sus habilidades.
- Un programa de actividades (que han de realizar profesores y alumnos) diseñado de manera que los alumnos alcancen en la mayor medida posible determinados fines y objetivos educativos y de otro tipo, propios de la enseñanza.

La tercera definición se apega al currículum actual de la licenciatura en psicología (Plan Curricular F19), sus características se resaltan en la columna marcada como de interés técnico en el siguiente cuadro, aunque hay otras propuestas con intereses distintos, estas no se apegan a la propuesta curricular en marcha. Lo interesante es que en las tres definiciones se resalta que el producto de aprendizaje son los alumnos.

En términos de Grundy (1991) el planteamiento curricular es de carácter técnico, a continuación, se presentan algunas de sus características, aunque hay otras perspectivas o intereses, este enfoque

curricular trasciende en el actual plan de estudios de psicología, en sus objetivos se ha homogenizado y estandarizado el aprendizaje de los estudiantes.

Cuadro sobre elementos e intereses fundamentales Shirley Grundy

Aspectos	Interés técnico	Interés práctico	Interés emancipador
Discente	Actor pasivo La crítica, la reflexión y la creatividad no se potencian.	Estudiantes como sujetos del aprendizaje. El discente es un actor.	Goza de libertad de expresión, igualdad y autonomía. Es crítico y autocritico
Docente	Actor principal en la mediación del conocimiento	Miembro de la comunidad científica. construcción del significado	Miembro de la comunidad educativa que interactúa con los estudiantes. Participantes activos en la construcción del conocimiento.
Diseño o contenido del currículum	Objetivos rígidamente predeterminados guían la experiencia de aprendizaje	La importancia radica en la construcción del significado y en la interpretación, la orientación e integración del contenido	Interacción dinámica de la acción y la reflexión, en el acto de construir o reconstruir reflexivamente el mundo social.
Sustento teórico	La ciencia empírico-analítica	Histórico-hermenéuticas	Las ciencias Críticas
Orientación o enfoque	Control y manipulación del ambiente. Control del aprendizaje	Comprensión e interacción	Autonomía y responsabilidad
Desarrollo del currículum	Alcance de objetivos seleccionados.	El currículum pertenece al ámbito de lo práctico es, en un nivel, afirmar que pertenece al ámbito de la interacción humana y que está relacionado con la interacción entre profesor y alumnos	Se desarrollará a través de la interacción dinámica de la acción y la reflexión. La praxis se desarrolla en el mundo de la interacción, el mundo social y cultural (Grundy, 1991)

Sólo por mencionar, el anterior plan de estudios que acaba de finalizar (2023), se basaba en el desarrollo de competencias, uno de los autores que ha promovido la propuesta de éste enfoque curricular en Latinoamérica es Tobón (2013), establece que implementar planes de formación para que las personas logren determinadas metas, teniendo en cuenta la filosofía institucional y los retos externos, con la correspondiente búsqueda y manejo de los recursos y el talento humano necesarios, en el marco del contexto histórico, social, económico y político. Esto se hace tanto en los diferentes tipos y ciclos de la educación, como en las organizaciones.

Los estudiantes

No son tareas sencillas, al reflexionar sobre *¿quiénes son los estudiantes?* Va a depender de varios factores, J. C. Passeron (1986) define que en función de su procedencia social: las carreras cortas y técnicas son de origen popular; las carreras universitarias de letras, derecho, ciencias económicas y ciencias aplicadas reciben a la clase media, y las Grandes Escuelas, así como las carreras de medicina se abren a las clases altas. Pero estos grupos son conjuntos imprecisos, separados por barreras más que por niveles, exceptuando los casos extremos, que son minoritarios, por consiguiente. La procedencia social de las diversas carreras está marcada por ciertas dominantes, mucho más que por homogeneidades.

Con este sentido Dubet (2005), plantea que los estudiantes incluyen, a la vez, a gran parte de su juventud, una juventud definida por condiciones de vida que rebasan a la propia universidad, y también son estudiantes propiamente dichos, definidos por condiciones de estudios particulares. El estudiante no se puede reducir ni a su papel ni a su condición, sino que elabora una experiencia que articula una manera de ser joven y una relación con los estudios. El estudiante vive el encuentro de la juventud y de la universidad. A veces, este encuentro es tan débil que los estudiantes sólo aparecen como jóvenes que van a la universidad algunos días a la semana, pero otras aparecen, al contrario, como “verdaderos estudiantes”, totalmente definidos por el tipo de estudios que hacen.

Dos son los procesos que dominan la vida universitaria:

El primero es la masificación del acceso a los estudios superiores, proceso que se aceleró en los últimos años, y que impide identificar a los estudiantes con algunas variables sociales homogéneas.

El segundo proceso, también claramente fortalecido desde hace unos diez años, se refiere a la diversidad de la oferta estudiantil. Las universidades multiplicaron sus sucursales, sus formaciones, sus diplomas y sus carreras.

En el contexto de los estudiantes de psicología de la UAEMex, el programa educativo de psicología es uno de los más demandados en esta universidad, se encuentra entre las cuatro profesiones más solicitadas. Ingresan estudiantes de diferentes contextos como son el urbano y el rural; es sorprendente como ha crecido la demanda estudiantil de este último, llegando de diferentes regiones del estado de México a la Facultad de Ciencias de la Conducta (FACICO), en la ciudad de Toluca. La demanda estudiantil por estudiar psicología les facilitó a las autoridades universitarias gestionar el programa en otras unidades académicas, Atlacomulco, Temascaltepec/Tejupilco, Amecameca y Zumpango.

De manera general, un estudiante es una persona que participa en los servicios educativos de un establecimiento de enseñanza o institución educativa. Es decir, es un aprendiz que se dedica a estudiar como su ocupación principal. La palabra estudiante proviene del verbo *studeo*, que significa "dedicarse con atención", "tener gran gusto" o "estar deseoso".

De los estudiantes, Dubet y Martuccelli (1998) enfocan en paralelo el proceso de socialización y de individualización y afirman que la experiencia se desarrolla en tres lógicas de interacción: la interiorización de normas o roles (socialización), el desarrollo de una subjetividad personal en forma de gustos e intereses que conduce a los individuos a establecer una distancia con su socialización (subjetivación) y la actuación instrumental o estratégica, cifrada en un cálculo de utilidad de inversión en las tareas escolares con vistas a proyectos futuros y considerando sus recursos y recorrido escolar previo (estrategia). Enfatizan la correspondencia de cada una de las lógicas de acción con las diferentes etapas del recorrido escolar: los niños de primaria se socializan, los de secundaria viven un proceso conflictivo con la escuela al desarrollar su subjetividad, mientras que los jóvenes de nivel de bachillerato manejan sus obligaciones escolares como estrategias.

Aunque los estudiantes egresan con el título de licenciado en Psicología, al interior del plan de estudios hay cuatro áreas de aplicación, y los intereses de los alumnos en preferencias son muy marcadas hacia lo clínico, lo laboral, lo educativo y en una minoría lo social. Conforme cursan las unidades de aprendizaje, en las aulas son notorias las voces hacia la psicología clínica.

Sobre los docentes o académicos, se definen aquellas personas que trabajan como profesores o como investigadores en una institución de educación superior. En algunos casos, estas instituciones incluyen estudios de bachillerato y de preparatoria y, cuando es así, los profesores de este nivel formativo quedan incluidos en nuestro universo de estudio. Entendemos que acotar la profesión académica al mundo de las instituciones de educación superior tiene un carácter restrictivo, pero la razón que explica la

limitación estriba en nuestro interés por centrar el análisis en el mercado laboral y en los trabajadores académicos de las instituciones que ofrecen estudios de licenciatura o posgrado en México.

Es interesante resaltar en la labor docente cuatro áreas de docencia (antes se denominaron academias), donde hay un presidente y un secretario en cada una de ellas, la clínica, la educativa, la laboral y la social. Los presidentes tienen voz y voto en las decisiones del órgano colegiado o consejo académico, para la toma de decisiones de revisión y elaboración de programas, evaluaciones de los aprendizajes, evaluación docente en caso de vacantes, realización de eventos académicos extraclase (conferencias, foros, prácticas de campo, congresos) y asuntos relacionados al proceso de enseñanza y aprendizaje durante el período escolar correspondiente.

Método

Este trabajo de investigación está ubicado en los estudios descriptivos o también denominados de campo, al considerar la propuesta de Morales Domínguez (2008) se utilizan para describir una forma de recogida de datos que se caracterizan porque se realizan in situ, es decir, en el contexto natural (aulas de clase). Una característica esencial de estos estudios es que alteran mínimamente las condiciones del contexto en el que habitualmente se desarrolla la conducta. Entre las diferentes técnicas de recogida de datos en contextos naturales las más comunes son: la observación de categorías de conducta, la recogida de datos de archivo, la entrevista y los cuestionarios.

El trabajo se desarrolló en dos etapas:

En la **primera etapa**, mediante la aplicación de un cuestionario de los autores Rueda Beltrán, Canales y Hernández (1995) sobre las prácticas pedagógicas en la universidad a nivel superior.

El instrumento está integrado por 54 reactivos con respuestas cerradas de cuatro opciones. Se adaptaron 5 preguntas al contexto estudiantil de la institución educativa, estudiantes de psicología.

El instrumento se aplicó en línea con el formato Microsoft Forms, se invitó a 5 grupos de la licenciatura en psicología con un promedio de 30 estudiantes por grupo de ambos géneros. Como era período de exámenes, se dejó abierta la participación voluntaria de alumnos, hubo poca respuesta de estos, sin embargo, se describe la información proporcionada de 19 participantes, 14 mujeres y 5 hombres del programa educativo de psicología.

En la **segunda etapa**, a partir de la experiencia como docente producto de las interacciones docente -estudiantes, estudiantes – docente se registraron los productos de aprendizaje derivados de las

actividades o tareas de aprendizaje de los estudiantes a nivel individual y en equipos de trabajo planeados por el docente para facilitar el desempeño escolar en los estudiantes y asentar la evaluación con base a su desempeño.

En los programas de las asignaturas están descritas las estrategias didácticas a trabajar en el aula, en lo individual y en equipos de trabajo, por lo que hay procesos sustantivos que los estudiantes tienen que cumplir en su desempeño escolar como son el desarrollo de la lectura, entrega puntual de actividades de aprendizaje, participación en clase, trabajos de investigación en equipos de trabajo, contar con los materiales de lectura, puntualidad en la asistencia, los criterios de evaluación, entre otros.

Los grupos de estudiantes tomados en cuenta como muestra de estudios fueron de las asignaturas de teorías de la psicología educativa del tercer período escolar y procesos de enseñanza y aprendizaje del cuarto período escolar. Los indicadores, analizados fueron la descripción de los productos de aprendizaje entregados para la evaluación del rendimiento escolar de los estudiantes

Resultados

De la primera etapa, de la aplicación del cuestionario se describen los siguientes datos proporcionados por los estudiantes.

- La edad de los estudiantes en su totalidad se ubica de 18 a 23 años.
- 18 estudiantes viven con sus padres, 1 vive sólo.
- Los 19 participantes son de la licenciatura en psicología.
- 12 estudian segundo año, 5 primer año, 1 tercer año y 1 cuarto año.
- En su desempeño, para 14 estudiantes es bueno, 2 excelente y 3 regular.
- 12 estudiantes se dedican solo a estudiar, 6 trabajan esporádicamente, 1 trabaja 4 horas al día.
- 11 estudiantes practican algún deporte ocasionalmente, 3 siguen a su equipo favorito, 3 asisten a eventos deportivos, sólo 1 práctica de manera sistemática.
- Durante el semestre, 11 estudiantes fueron al cine 3 veces, 2 de 4 a 8 veces, 1 más de 9 veces, 5 no fueron al cine.
- Durante el semestre, 16 no fueron al teatro, 3 asistieron 3 veces.
- Durante el semestre, 16 no fueron a danza, 2 asistieron 3 veces, 1 más de 4 veces.
- Durante el semestre, 16 no fueron a conciertos, 2 asistieron 3 veces, 1 más de 4 veces.

- Durante el semestre, 11 asistieron 3 veces a exposiciones, 7 no asistieron, 1 más de 4 veces.
- Durante el semestre, 10 no asistieron a museos, 7 asistieron 3 veces, 2 más de 9 veces.
- No participaron en actividades artísticas 9, 6 rara vez, 4 algunas veces.
- Leen periódicos, 9 rara vez, 8 nunca, 2 algunas veces.
- Leen revistas, 9 rara vez, 5 nunca, 5 algunas veces.
- Leen libros, 12 constantemente, 5 algunas veces, 2 rara vez.
- Leen TIC, celular, fase, 13 constantemente, 4 algunas veces, 1 rara vez, 1 nunca.
- Ver vídeos, 13 constantemente, 5 algunas veces, 1 nunca.
- Participar en actividades religiosas, 11 nunca, rara vez, 4, algunas veces 4.
- Hacen uso de la biblioteca, 10 algunas veces, 7 algunas veces, 7 rara vez.
- Servicio de internet, 10 constantemente, 6 algunas veces, 3 rara vez.
- Leer materiales en inglés, 8 algunas veces, 7 rara vez, 3 constantemente, 1, nunca.
- Horas destinadas al estudio fuera de clase, 10 de 1 a 2 horas, 8 de 2 a 3 horas, 1 más de 3 horas.
- Lugar habitual para estudiar, 18 en casa, 1 en biblioteca.
- Espacio habitual para estudiar, 13 en la recámara, 3 en el comedor, 2 espacio de estudio, 1 en la sala.
- Razón principal de estudiar en biblioteca, 12 consultan materiales extras, 5 les facilita la concentración, 2 estudian con otras personas.
- Forma usual de estudiar, 18 individual, 1 con otra persona.
- Recursos económicos para tú estudio provienen, 18 de la familia, 1 de ingresos propios.
- Los contenidos revisados en el programa contribuyen a tú formación, 16 totalmente, 3 en gran medida.
- El profesor o la profesora al impartir la clase recurrió a, 17 exposición verbal, 1 exposición verbal de estudiantes, 1 asignación de temas.
- Durante el semestre profesor(a) utilizó el pintarrón, 9 constantemente, 6 algunas veces, 3 rara vez, 1 nunca.
- Durante el semestre el profesor(a) utilizó vídeos, 9 algunas veces, 4 rara vez, 3 constantemente, 3 nunca.
- Durante el semestre el profesor(a) utilizó PPP, 12 constantemente, 6 algunas veces, 1 nunca.

- Un alumno regular debe de permanecer en la escuela, 13 de 4 a 6 horas, 5 de 6 a 8 horas, 1 más de 8 horas.
- Para la evaluación de la asignatura, 10 trabajos en equipo, 5 trabajos individuales, 4 exámenes.
- Principal distractor en clase de los alumnos, 11 el celular, 5 el docente expone y expone, 3 no hay lectura en los temas.
- Herramientas de mayor utilidad, 14 internet, 3 celular, 1 biblioteca digital, 1 base de datos.
- Tiempo que ocupas en su uso, 8 de 4 a 6 horas, 5 de 6 a 8 horas, 5 más de 8 horas, 1 3 horas o menos.

De la segunda etapa, se presenta un ejemplo de actividad de aprendizaje sobre diseño instruccional, se describe la última etapa donde se solicitó a cada equipo realizar una propuesta de trabajo en línea o a distancia retomando aportaciones de Siemens y Downes (2011) sobre conectivismo, tema establecido en el programa de la asignatura de teorías de la psicología educativa. Se presentan las respuestas como las desarrollaron los integrantes del equipo (Alondra, Mónica, Leslie, Emmanuel y Diana). Con anticipación se le entrego al grupo los puntos de las actividades a desarrollar, objetivos, instrucciones y procedimientos para su desarrollo:

14. ¿Cómo presentarían este contenido en línea o a distancia?

Para presentar el contenido en línea o a distancia requeriríamos el uso de plataformas educativas y herramientas digitales que faciliten la interactividad y el acceso a recursos multimedia.

Módulos Interactivos:

Dividir el contenido en módulos interactivos que aborden aspectos específicos, la formación profesional y el desarrollo de competencias. Incluye elementos multimedia como videos explicativos, presentaciones, infografías y enlaces a recursos adicionales.

Foros de Discusión:

Fomentar la interacción entre los participantes a través de foros de discusión. Aquí, los estudiantes pueden compartir sus ideas, hacer preguntas y discutir sobre la aplicabilidad de los enfoques de aprendizaje autónomo conectivista en contextos profesionales específicos.

Actividades Colaborativas:

Integra actividades colaborativas que destaquen la importancia de la interconexión y el intercambio de conocimientos. Podrían trabajar juntos en proyectos, compartir experiencias y reflexionar sobre cómo aplicar estos enfoques en su entorno laboral.

Evaluación Continua:

Implementar evaluaciones formativas a lo largo del curso para medir la comprensión y aplicación de los conceptos. Pueden ser cuestionarios en línea, actividades prácticas, o incluso la revisión de proyectos colaborativos.

15. ¿Cuál es su propuesta?

Realizar periódicamente cursos o talleres con el alumnado y profesores con el fin de que aprendan el uso adecuado de las nuevas tecnologías, y cómo pueden ayudarnos para que nuestra formación profesional sea de mayor calidad, y que no sólo quede dentro de la educación, sino que se implementen esos conocimientos una vez que egresemos para la vida profesional.

16. ¿Cuáles son las ventajas y las desventajas del aprendizaje en red?

Ventajas	Desventajas
<p>Acceso a la información: El aprendizaje en red proporciona acceso a una gran cantidad de información a través de la conectividad en línea. Los estudiantes pueden acceder a recursos educativos de todo el mundo.</p> <p>Conexiones significativas: El conectivismo enfatiza la importancia de establecer conexiones significativas con otros aprendices y fuentes de información. Esto puede enriquecer la comprensión y el aprendizaje a través de diversas perspectivas.</p> <p>Aprendizaje colaborativo: Las redes permiten la colaboración en tiempo real, facilitando el aprendizaje colaborativo a través de la participación, la discusión y la concreción de conocimiento.</p> <p>Flexibilidad: El aprendizaje en red proporciona flexibilidad en términos de tiempo y ubicación. Los estudiantes pueden acceder a los materiales de aprendizaje y participar en actividades desde cualquier lugar con conexión a internet.</p>	<p>Información no confiable: La gran cantidad de información disponible en línea también puede llevar a la presencia de información no confiable o incorrecta. Los estudiantes deben desarrollar habilidades críticas para evaluar la calidad de la información.</p> <p>Sobrecarga de información: La sobrecarga de información puede abrumar a los estudiantes, dificultando la identificación de recursos relevantes y la gestión del tiempo de estudio.</p> <p>Falta de conexión personal: Aunque se pueden establecer conexiones en línea, algunos críticos argumentan que la falta de interacción cara a cara puede llevar a una desconexión personal y emocional en el proceso de aprendizaje.</p> <p>Brecha digital: La disponibilidad de tecnología y acceso a internet puede no ser uniforme, lo que crea una brecha digital entre aquellos que tienen acceso a recursos en línea y aquellos que no, limitando el alcance del aprendizaje en red.</p>

Actualización constante: La información en línea se actualiza constantemente, lo que permite a los estudiantes mantenerse al día con los avances y cambios en sus campos de estudio.	Dependencia de la tecnología: El aprendizaje en red depende en gran medida de la tecnología. Problemas técnicos, falta de acceso a dispositivos o interrupciones en la conectividad pueden obstaculizar el proceso de aprendizaje.
---	---

Análisis de resultados

Con base en los resultados arrojados por el cuestionario y la entrega de productos de aprendizaje, se proponen las siguientes reflexiones:

Cabe resaltar que, de las diferentes actividades o tareas de aprendizaje, hay una que merece atención de los docentes y del trabajo colegiado de las academias, la tendencia de los contenidos de las asignaturas son más a los conocimientos declarativos o teóricos, por lo que es indispensable la lectura, se observa un decremento por parte de los estudiantes, se presentan a las sesiones de docencia sin haber revisado los temas, se refleja en la poca o nula participación, limitando interacciones de diálogo, cuestionamiento y de reflexión en el proceso de aprendizaje. Puede ser que el detalle se ubique en el docente por lo que tiene que reflexionar para realizar cambios e innovar en su dinámica de clase.

Un dato interesante relacionado con la evaluación de los aprendizajes, en los datos no aparecieron en primer lugar los exámenes (instrumento más aplicado para dictaminar el aprovechamiento escolar en los alumnos), sino, la evaluación en equipos de trabajo. Podemos recuperar la aportación de Vygotsky (1979, citado en Serrano y Troche 2013) sobre la Zona de Desarrollo Proximal, el apoyo donde al interior del equipo hay un protagonista que mueve y jala al equipo de trabajo.

Otra situación que se presenta al interior de las aulas es la distracción constante de los estudiantes en el uso de celulares, aunque no se les permita el uso, buscan la manera de hacerlo, no dirigen la atención para tener a la mano las lecturas o darle un uso más encauzado a su aprendizaje, el contenido del celular es dirigido más a actividades extra clase que a los contenidos de aprendizaje, como se observa en los datos son varias las horas destinadas al uso y tiempo que le dan a este medio y al internet.

Con relación a este punto, Casco (2017) plantea que se ha degradado el valor de la palabra, no nos tomamos en serio, no hacemos honor a nuestras promesas. Hablamos por hablar (lenguajeamos) en una sociedad donde ha hecho presa el cinismo, frenando en seco los actos del habla que nos hacen efectivos (declarar, prometer, pedir y hacer ofertas). Esto no es nuevo, forma parte de una larga tradición filosófica

que hunde sus raíces en la Antigua Grecia (Escuela de los cínicos fundada por Antístenes en el siglo V antes de Cristo) y que llega a nuestros días con “todo su esplendor”, aspecto que no ha pasado inadvertido a pensadores como Bertrand Russell.

En consecuencia, se tienen comunidades enormes donde se “facebookea”, “twitea” “linkedinea”; espacios para las conversaciones menores, que por desgracia son el estilo de conversar, donde ni siquiera se atisba el espacio social para articular ofertas y co-inventar el mundo en torno a conversaciones de compromiso. El futuro podría estar pasando mucho más rápido de existir estas prácticas, cuya carencia remite a una cultura y un sistema educativo que son completamente ciegos a este hecho.

Las redes sociales no son otra cosa que un reflejo de la realidad, un retrato fiel de lo que somos y de la calidad de nuestros actos del habla, lo que muestra nuestra superficialidad y baja eficacia de nuestro conversar (conocimiento superficial, Biggs, 2005).

Por supuesto que las redes contribuyen a ponernos en contacto y unirnos, a compartir emociones y exteriorizar nuestras experiencias y vivencias diarias, a reforzar la oralidad y la comunicación, pero aún no estamos aprovechando su extraordinario potencial para hacer declaraciones transformadoras, declarar nuestros proyectos, hacer promesas, pedir a otras personas, hacer ofertas y crear confianza... En gran medida porque estas prácticas transformadoras no forman parte de nuestro acervo y por tanto no podemos hacer en nuestra vida social virtual lo que no sabemos hacer en nuestra vida física. Las redes sociales retratan nuestras carencias y nuestros déficits para ser actores del cambio y transformadores del mundo.

El aprender desde una perspectiva conectivista (Siemens, 2020) es el proceso por el que el sujeto enriquece su red y el flujo de conocimiento a través de la red. Esto ha llevado resaltar hoy lo que se ha llamado el “aprendizaje en red”. Pero todavía es frecuente considerar que la red es el medio para el aprendizaje cuando la red es algo más, es el espacio en el que se produce el aprendizaje y al que revierte el aprendizaje. El aprendizaje del sujeto no se traduce únicamente en su enriquecimiento sino en el enriquecimiento de la red.

Los estudiantes desarrollan habilidades en el manejo de las herramientas tecnológicas, las actividades de aprendizaje bien planteadas por los docentes, les facilitan a los estudiantes construir sus esquemas de conocimiento en términos piagetianos, ya que lo reflejan en la elaboración de infografías donde combinan textos e imágenes agregando cuadros sinópticos, cuadros de doble entrada, quizá lo que les cuesta trabajo es cerrar con aportaciones o conclusiones, y esto se relaciona con la lectura, a veces hace falta profundizar en los textos, adentrarse a los significados para que sus aprendizajes sean significativos en términos de Ausubel (1987).

Conclusiones

De los indicadores proporcionados, se resaltan los siguientes:

El poco interés de los estudiantes por actividades artísticas, culturales y deportivas, a pesar de que se promueven diversos talleres en la Facultad. Aunque hay estudiantes en lo individual que sobresalen en actividades deportivas como la natación, en concursos como la oratoria, en las artes pintar murales de diferentes temas.

No hay interés por temas relacionados a la política, lo podemos cruzar con el desinterés en la lectura de periódicos y revistas. Aunque es interesante describir que hay instituciones del ámbito político que ofertan espacios para la realización del servicio social y de prácticas profesionales como el IEEM, El Consejo estatal de Población, La fiscalía general del Estado de México, Ayuntamientos, partidos políticos, entre otras. En el currículo anterior de psicología se impartía una asignatura sobre Psicología Política, los expertos en diseño curricular la eliminaron y propusieron la de Ciudadanía y Sustentabilidad, contenidos temáticos muy distantes.

Sobresalen el tiempo destinado al uso del internet, casi se equipará con el horario demandado por los estudiantes en su estancia en la facultad de 4 a 6 horas. Lo relacionamos con el principal distractor en el aula, el uso del celular. En la práctica docente, lo más sobresaliente es la exposición verbal, congruente con un plan de estudios basado en objetivos y en contenidos, los apoyos didácticos que más se utilizan son las presentaciones en Power Point y el uso del pintarrón.

La etnografía es toda una opción metodológica para continuar con estudios de este tipo, no se limitan a lo descriptivo, hay toda una vertiente dirigida a lo cualitativo, por lo que se tiene proyectado continuar con el presente trabajo, retomando como técnica de investigación la entrevista a profundidad, otra herramienta de la etnografía para la tercera etapa.

A manera de cierre, participar en el Seminario de Educación Superior promovido por el Programa Universitario Estudios sobre Educación Superior (PUEES) de la UNAM, abre expectativas de investigación para abordar desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas el estudio de los estudiantes, los docentes, diseños curriculares, política educativa, investigaciones y del personal administrativo como sujetos sociales, que aportan y contribuyen al desarrollo de las instituciones educativas, de los sectores públicos y privados y de los distintos subsistemas medio superior, superior y de posgrado.

Referencias

- Ausubel, D. Novak, J. y Hanesian, H. (1987) *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. EU. Trillas.
- Biggs, J. (2005) *La calidad del aprendizaje universitario*. España. Editorial Narcea.
- Beltrán, Canales y Hernández (1995) *Las prácticas pedagógicas en la universidad: Un testimonio*. UNAM – CISE.
- Bloom, Benjamin (1977) *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Biblioteca Nuevas Orientaciones de la Educación.
- Casco, Juan Carlos (2017) La evolución y el futuro de las redes sociales en internet. Del lenguajear a la creación de valor. emprendedores.com/la-evolucion-y-el-futuro-de-las-redes-sociales-en-internet-del-lenguajear-a-la-creacion-de-valor/
- Dubet, F. (2005, julio-diciembre). Los estudiantes. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 1. Recuperado el [fecha de consulta], de <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm#>
- Dubet, F. y Martucelli, D. (1998) *En la escuela: Sociología de la vida escolar*. Editorial Losada.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*: Ediciones Morata. Madrid, España.
- Domínguez, M. F., et al (2008) *Método, teoría e investigación en psicología social*. Madrid. Pearson Prentice Hall.
- Paradise, Ruth (1994) Etnografía: ¿técnicas o perspectiva epistemológica? En Rueda, Delgado y Zardel (1994) *La etnografía en Educación: Panorama, prácticas y problemas*. UNAM – CISE, pp 73 – 81.
- Rueda, M.; Delgado, G. y Campos, M. A. (1991). *El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas*, México: CISE-UNAM.
- Rueda Beltrán, M. (s/f) *La evaluación educativa: análisis de sus prácticas*. Estudios de posgrado en Pedagogía UNAM
- Rueda Beltrán, Mario; Delgado Ballesteros, María Gabriela y Campos Hernández, Miguel Ángel (1991) *El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas*. UNAM, CISE.

- Russell, T. (2012) Cambios paradigmáticos en la formación de profesores: Peligros, trampas y la promesa no cumplida del profesional reflexivo. Queen's University, Canadá.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4110032>
- Serra, Carles (2004) Etnografía Escolar, Etnografía De La Educación. En *Revista de Educación*, núm. 334 (2004), pp. 165-176 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=963465>
- Serrano, J. M. y Troche, P. (2013) *Teorías psicológicas de la educación*. UAEMex, 2da. Reimpresión.
- Siemes, Christian, et al (2020) ESA's next-generation gravity mission concepts. Received: 26 September 2019 / Accepted: 14 January 2020 / Published online: 29 January 2020.
https://www.researchgate.net/publication/338897243_ESA's_next-generation_gravity_mission_concepts
- Tobón, S. (2013) *Metodología de Gestión Curricular: Una perspectiva socioformativa*. México. Editorial Trillas.
- Troche, P. et al (2013) *El Aprendizaje y la Evaluación Escolar: Una experiencia en el nivel superior*. UAEMex.
- Tumino, MC y Bournissen, JM (2016). Conectivismo: Hacia El Nuevo Paradigma De La Enseñanza Por Competencias. *Revista científica europea, ESJ*, 12 (10), 112.
<https://doi.org/10.19044/esj.2016.v12n10p112>
- Tumino, Marisa Cecilia; Poitevin, Evelyn Ruth (2014) Evaluación de la calidad de servicio universitario desde la percepción de estudiantes y docentes: caso de estudio. Madrid – España. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 12, núm. 2, mayo-agosto, 2014, pp. 63-84 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130462004>
- Valles, M. S. (2007) *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid. Síntesis Sociología.
- Vygotsky, L. S. (1981) *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Vygotsky, L. S. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.
- Weiss, E. (2011) Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación, en *Perfiles Educativos* | 134 vol. XXXIV, núm. 135, 2012 | IISUE-UNAM
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000100009

Zúñiga, Mata L. A. (2021) *(Des)Encuentros entre jóvenes y escuela. Los jóvenes estudiantes de bachillerato de la UNAM.* UNAM.

Recibido	Octubre 2024
Aceptado	Noviembre 2024

EQUIPO EDITORIAL

Imelda Zaribel Orozco Rodríguez

Editora General

Martha Patricia Bonilla Muñoz y José Antonio Vírseda Heras

Editores Adjuntos

Gabriela Paola Brogeras Velez

Directora Ejecutiva

Hilda Liliana Esquivel Landa

Diseño Editorial

Alejandro Rodríguez Valtierra

Responsable de Página Electrónica y Redes Sociales

Criterios para publicación

La Revista Psicología sin fronteras, es una publicación semestral que se publica en los meses de junio y diciembre, en formato electrónico. Arbitrada, de carácter académico, científico, editada por Psicólogos sin Fronteras A.C., que busca consolidarse como un medio en el cual se publiquen, difundan, discutan, y promuevan contenidos y avances e información para la actualización de profesionales, así como para promover la reflexión y la investigación con el objetivo de cumplir con los estatutos de la Asociación de acercar la Psicología para todos.

La colaboración será pertinente en tanto signifique avances a la disciplina desde la investigación, la práctica profesional y la docencia. La revista se dirige a investigadores, profesionales, docentes, estudiantes y al público en general que esté interesado en la Psicología.

Criterios de contenido:

Los trabajos que sean puestos a consideración para su publicación habrán de ser inéditos y originales y no haber sido publicadas con anterioridad o estar consideradas al mismo tiempo a dictamen para su publicación en otros medios, pudiendo ser resultado de investigación, ensayos científicos, estudios de caso, análisis teóricos y metodológicos.

Los autores deben conceder los derechos de autor a la revista para que las colaboraciones puedan reproducirse, comunicarse, transmitirse y distribuirse en cualquier forma o medio para fines culturales, científicos o de divulgación sin fines de lucro. Los autores deben firmar la cesión de la propiedad de los derechos de autor.

Criterios de formato:

Deberá entregarse un resumen de una extensión entre 100 y 150 palabras que describa el tema, objetivo, método, procedimiento, resultados y conclusiones, que incluya tres a cinco palabras clave, esto en español e inglés. El título del trabajo debe estar en español e inglés.

El documento deberá incluir, además, una introducción, material o métodos y resultados, así como conclusiones y referencias en formato APA, séptima edición.

El documento deberá presentarse en tipografía Times New Roman tamaño 11, interlineado 1.5, alineado a la izquierda.

La extensión mínima será de 12 cuartillas y máxima de 20, incluyendo tablas, figuras y referencias, tipografía, interlineado.

Los cuadros, gráficas y figuras diversas se incorporarán como anexos debidamente numerados y rotulados al reverso, El texto se indicará el lugar en el que debe colocarse.

El texto se entregará en archivo en formato editable en procesador de Word, por medio del correo electrónico.

El texto debe seguir los lineamientos del Manual de Estilo de publicaciones de la APA, en su séptima edición.

Deberán incluirse al final del trabajo el o los resúmenes curriculares del o los autores, incluyendo un correo electrónico por cada uno.

Criterios para la aceptación y dictaminación:

Sólo se aceptarán los trabajos que observen todos los criterios señalados.

Los trabajos serán sometidos a una revisión anónima por dos pares especialistas en los temas bajo la modalidad de doble ciego. Los dictaminadores no conocen los nombres de los autores de las colaboraciones ni éstos las de los dictaminadores.

El dictamen tiene como resultado tres opciones: aceptación, rechazo y aceptación con modificaciones.

En este caso, los autores de las colaboraciones deben atender las modificaciones en un tiempo determinado.

El Equipo editorial se reserva el derecho de hacer correcciones de estilo que considere con la finalidad de mejorar el trabajo.

Cada número de la revista se integrará con los trabajos que en el momento de cierre de edición cuenten con la aprobación del comité dictaminador.

El fallo del comité dictaminador es inapelable.

Cualquier controversia posterior al proceso de dictaminación será resuelta por el Equipo Editorial.

Entrega de los trabajos:

Los trabajos deberán ser dirigidos a la Editora General, a la dirección de la revista en su correo electrónico psicólogosinfronterasmx@gmail.com

Enviar cualquier trabajo a la revista implica aceptar los criterios establecidos en este documento y autorizar al Equipo Editorial para publicarlo cuando lo considere conveniente.

La recepción de trabajos es permanente.

Los trabajos deberán acompañarse de una Carta de Originalidad y Postulación debidamente firmada.

Responsabilidad:

El contenido de los textos publicados por la revista es responsabilidad de los autores del texto, no constituyen la opinión oficial de la revista. La revista se reserva el derecho de publicación y de devolución de los artículos entregados.

REVISTA PSICOLOGÍA SIN FRONTERAS

