

24 (2)

FONDO  
EDITORIAL

Revista de la Facultad  
de Psicología

Diciembre  
2021



UNIVERSIDAD  
DE LIMA

# Persona





**24 (2)**

FONDO  
EDITORIAL

Revista de la Facultad  
de Psicología

Diciembre  
2021



UNIVERSIDAD  
DE LIMA

---

# Persona

Incluida en:

Latindex

Dialnet

PsicoDoc

Redalyc

OEI

Redib

La revista *Persona* se encuentra registrada en los siguientes sistemas de resúmenes bibliohemerográficos y directorios:

Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (Latindex)  
<https://www.latindex.org/latindex/inicio>

Servicio de índices electrónicos de la Universidad de La Rioja, España, para revistas e información bibliográfica (Dialnet)  
<http://dialnet.unirioja.es/>

Base de datos bibliográficos especializada en psicología y temas afines del Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid (PSICODOC)  
<https://www.psicodoc.org/>

Sistema de Información Científica Redalyc. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc)  
<https://www.redalyc.org/>

Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)  
<https://oei.int/>

Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico (Redib)  
<http://revistas.redib.org>

## **PERSONA**

Revista de la Facultad de Psicología de la Universidad de Lima, Perú  
24 (2), diciembre del 2021  
doi: [https://doi.org/10.26439/persona2021.n024\(2\)](https://doi.org/10.26439/persona2021.n024(2))

© Universidad de Lima  
Fondo Editorial  
Av. Javier Prado Este 4600, Urb. Fundo Monterrico Chico, Lima 33  
Apartado postal 852, Lima 100, Perú  
Teléfono: (511) 437-6767, anexo 30131  
[fondoeditorial@ulima.edu.pe](mailto:fondoeditorial@ulima.edu.pe)  
[www.ulima.edu.pe](http://www.ulima.edu.pe)

Edición, diseño y carátula: Fondo Editorial de la Universidad de Lima  
Imagen de carátula: Fondo Editorial

Impreso en Perú

Correspondencia: Facultad de Psicología  
[sinurrit@ulima.edu.pe](mailto:sinurrit@ulima.edu.pe)

Publicación semestral

Los trabajos firmados son de responsabilidad de los autores. Prohibida la reproducción total o parcial de esta revista, por cualquier medio, sin permiso expreso del Fondo Editorial.

ISSN 2309-9062

Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú n.º 2020-09581

## CONSEJO EDITORIAL

**Editora general:** Sandra Inurritegui, Universidad de Lima, Perú

*Ana Aguilar*

Universidad Peruana Cayetano Heredia, Perú

*Rubén Ardila*

Universidad Nacional de Colombia

*Ana Bendezú*

Universidad de Lima, Perú

*Ricardo Braun*

Universidad de Lima, Perú

*Jozef Corveleyn*

Universidad Católica de Lovaina, Bélgica

*Ana Delgado*

Universidad Nacional Mayor de San Marcos,  
Perú

*Katherine Erazo*

Universidad Nacional Autónoma de México

*Miguel Escurra*

Universidad de Lima, Perú

*Marta Gil Lacruz*

Universidad de Zaragoza, España

*Horst Gundlach*

Universidad de Wurzburg, Alemania

*Wilson López*

Universidad Javeriana de Colombia

*José María Miranda*

Universidad de Lisboa, Portugal

*Manolete Moscoso*

Universidad del Sur de Florida, Estados  
Unidos de América

*José María Peiró*

Universidad de Valencia, España

*María Raguz*

Pontificia Universidad Católica del Perú

*Norma Reátegui*

Universidad San Ignacio de Loyola, Perú

*Yolanda Robles*

Instituto Nacional de Salud Mental Honorio  
Delgado - Hideyo Noguchi, Perú

*Jean Marc Rottenbacher*

Pontificia Universidad Católica del Perú

*Eduardo Salas*

Universidad de Miami, Estados Unidos  
de América

*Hugo Sánchez*

Universidad Ricardo Palma, Perú

*Nelly Ugarriza*

Universidad Ricardo Palma, Perú

*Sara Slapak*

Universidad Nacional de Buenos Aires,  
Argentina

## **Revisores**

*David Álvarez*  
Universidad ESAN, Perú

*Carlos Contreras*  
Universidad Autónoma de México, Iztapalapa

*Juan Pequeña*  
Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

*Rafael Gargurevich*  
Pontificia Universidad Católica del Perú

*Dora Herrera*  
Pontificia Universidad Católica del Perú

*Lennia Matos*  
Pontificia Universidad Católica del Perú

*Alicia Saldívar*  
Universidad Autónoma de México, Iztapalapa

*William Torres*  
Universidad Ricardo Palma, Perú

*Marco Villalta*  
Universidad de Santiago de Chile

*Alfredo Zambrano*  
Universidad de Lausana, Suiza

**Correspondencia:** [sinurrit@ulima.edu.pe](mailto:sinurrit@ulima.edu.pe)

# ÍNDICE

## CONTRIBUCIONES / ARTICLES

La teoría epistémica laica y su enfoque cognitivo-motivacional del conocimiento <i>/ Lay Epistemic Theory and Its Cognitive-Motivational Approach to Knowledge</i>	11
<i>Luis Carlos Jaume, Marcelo Agustín Roca, Manuel Tomás Passero, Susana Azzollini</i>	
Comprensión de los cambios en la conceptualización del trastorno del espectro autista para la inclusión educativa <i>/ Understanding the Changes</i> <i>in the Conceptualization of Autism Spectrum Disorder for Educational Inclusion</i>	27
<i>Carmen Sandoval, Flor Quispe, Rosa Guillén</i>	
Imagen corporal, calidad de vida y control percibido en pacientes con cáncer colorrectal: una revisión <i>/ Body Image, Quality of Life</i> <i>and Perceived Control in Patients with Colorectal Cancer: A Review</i>	49
<i>Pedro Senabre, Maria-Cecilia Philips</i>	
Psicología ambiental: un breve recorrido por la disciplina <i>/ Environmental Psychology: A Brief Review of the Field</i>	73
<i>Daniel Chaustre Jota</i>	
Estudio psicométrico de la Escala de Costo Conductual de Compras Ecológicas en México <i>/ Psychometric Analysis of the Behavioral Cost Scale</i> <i>of Green Purchase in Mexico</i>	89
<i>Jorge Palacios-Delgado, Cristina Vanegas, José Bustos</i>	
El embarazo en bachilleres y universitarias. Tiempo de muda, tiempo para producirse como sujetos <i>/ Pregnancy in High Schools and Colleges.</i> <i>Moulting Time, Time to Produce as Subjects</i>	105
<i>Soledad Hernández Solís, Germán García Lara, Irma Hernández Solís,</i> <i>Oscar Cruz Pérez, Carlos Pérez Jiménez</i>	
Declaración de principios e instrucciones para las colaboraciones	127





## **CONTRIBUCIONES / ARTICLES**

Persona, 24 (2), diciembre del 2021

Universidad de Lima

Facultad de Psicología



# LA TEORÍA EPISTÉMICA LAICA Y SU ENFOQUE COGNITIVO-MOTIVACIONAL DEL CONOCIMIENTO

LUIS CARLOS JAUME

<https://orcid.org/0000-0002-3700-5812>

Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología, UBA-CONICET  
Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, Buenos Aires, Argentina

MARCELO AGUSTÍN ROCA

<https://orcid.org/0000-0001-8539-2901>

Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, Buenos Aires, Argentina

MANUEL TOMÁS PASSERO

<https://orcid.org/0000-0003-1823-7148>

Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, Buenos Aires, Argentina

SUSANA AZZOLLINI

<https://orcid.org/0000-0002-3192-5087>

Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología, UBA-CONICET  
Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, Buenos Aires, Argentina

Correo electrónico: [luiscarlosjaume@gmail.com](mailto:luiscarlosjaume@gmail.com)

Recibido: 15 de septiembre del 2021 / Aceptado: 30 de septiembre del 2021

doi: [https://doi.org/10.26439/persona2021.n024\(2\).5438](https://doi.org/10.26439/persona2021.n024(2).5438)

**RESUMEN.** La teoría epistémica laica ha brindado diversos aportes en los campos de la epistemología y de la cognición social, entre ellos, un marco epistémico influido tanto por factores cognitivos como motivacionales. Entre los factores motivacionales se encuentran los conceptos de apertura a nuevas experiencias e impermeabilidad de explicaciones alternativas, los cuales son englobados por Webster y Kruglanski en el constructo de necesidad de cierre cognitivo. Este constructo explica tanto los aspectos motivacionales de la toma de decisiones como la interfaz entre las propiedades cognitivas y motivacionales del individuo en el proceso de adquisición de conocimiento y de creencias. Además, la propuesta epistémica laica abarca también el estudio de los procesos atribucionales y los efectos de las interacciones sociales en las actividades epistémicas. El presente trabajo tiene como propósito el análisis teórico del modelo epistémico laico y su importancia en la epistemología al determinar no solo los aspectos cognitivos, sino también motivacionales del individuo, de los cuales deriva el conocimiento.

Palabras clave: epistemología / teoría epistémica laica / necesidad de cierre cognitivo

## LAY EPISTEMIC THEORY AND ITS COGNITIVE-MOTIVATIONAL APPROACH TO KNOWLEDGE

ABSTRACT. Lay epistemic theory has offered several contributions to the field of both epistemology and social cognition. This theory offers an epistemic framework, which is influenced by both cognitive and motivational factors. Within the motivational factors are the concepts of openness to new experiences and imperviousness to alternative explanations, which are encompassed by Webster and Kruglanski in the construct of need for cognitive closure. This construct explains both the motivational aspects of decision making and the interface between the cognitive and motivational properties of the individual in the process of acquiring knowledge and beliefs. In addition, the lay epistemic approach also encompasses the study of attributional processes and the effects of social interactions on epistemic activities. The purpose of this paper is the theoretical analysis of the lay epistemic model and its importance in epistemology by determining not only the cognitive aspects, but also the motivational aspects of the individual, on which knowledge is derived.

Keywords: epistemology / lay epistemic theory / need for cognitive closure

## INTRODUCCIÓN

A lo largo de nuestra historia filogenética, los organismos vivos, al estar en contacto con el medioambiente, fueron aprendiendo nuevas funciones que les permitieron una mejor adaptación y, en consecuencia, tener una mayor descendencia (Labrador Montero, 2019). Desde ese entonces hasta hoy en día, los distintos organismos captan la información del mundo exterior para luego convertirla a fin de maximizar la adaptabilidad. Los seres humanos captamos información del exterior y la aprehensión subjetiva de esta genera conocimiento (Juárez & Salinas, 2012). Es así como la información se transforma en conocimiento; sin embargo, el problema de cómo surge este conocimiento es un debate que aún sigue vigente (López-Silva, 2013; Guerra Osorno, 2019).

Para saciar esta inquietud, la epistemología se ha encargado de plantear una teoría sobre qué es el conocimiento y cómo se construye. Esta rama de la filosofía tiene como propósito el análisis del conocimiento científico por medio del discernimiento de los objetos de estudio planteados por las ciencias, así como los procedimientos lógicos y metodológicos para derivar a determinados estados del conocimiento y la explicación de resultados (Briones, 1996). En el campo epistemológico, existen tres grandes preocupaciones interrelacionadas. La primera es entender el conocimiento. La segunda consiste en estudiar los procesos que utilizamos para producir creencias y/o los distintos métodos de investigación para determinar cuáles de dichos procesos o métodos son conducentes al conocimiento. La última se refiere a elaborar respuestas a los argumentos escépticos que niegan que tenemos conocimiento (Stich, 1990).

Como se dijo anteriormente, los problemas inherentes al conocimiento son cuestiones que continúan vigentes en la actualidad. Esto influye en múltiples dominios de las ciencias sociales y, en particular, en la psicología.

## LA COGNICIÓN SOCIAL Y LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

La psicología es una disciplina científica que nace a finales del siglo XIX en el laboratorio de psicología experimental de Wilhelm Wundt. Esta ciencia se caracteriza por estudiar y analizar, a través de sus diferentes ramas, la conducta y los procesos mentales tanto de los individuos como de grupos humanos (Cacioppo & Freberg, 2018; López-Silva, 2013).

Los procesos mentales generados durante la interacción social son estudiados por la cognición social, que es una rama de la psicología. Diversos autores postulan que la cognición social se caracteriza por los procesos subyacentes en las interacciones sociales, como la percepción, interpretación y generación de respuestas ante las interacciones (Ruiz-Ruiz *et al.*, 2006). Los estudios de cognición social permiten explicar los contextos o realidades por las cuales las personas construyen el conocimiento de otros y de sí mismas. Una de las teorías más representativas de las últimas décadas

sobre los individuos que participan activamente en la construcción del conocimiento es la teoría epistémica laica producida por Kruglanski (1980, 1990), la cual explica cómo el conocimiento es un proceso de producción en el que influyen factores cognitivos y motivacionales. Dicha práctica ha tomado como base diversas posturas epistemológicas.

## ANTECEDENTES A LA TEORÍA EPISTÉMICA LAICA

En la década de los setenta hubo un auge de los estudios sobre el enfoque atribucionista a las conductas de las personas. La atribución se refiere a toda actividad epistémica que realizan los sujetos al intentar entender por qué las personas actúan de la forma en que lo hacen y, a su vez, el porqué de las conductas propias (Balabanian & Lemos, 2020). Los estudios relacionados con la atribución de motivos han sido desarrollados por la teoría de la atribución, que intenta explicar los motivos que los individuos dan a las conductas de personas ajenas a ellos mismos (Kelley & Michela, 1980). Los enfoques atribucionistas proponen que, cuando los sujetos intentan explicar las conductas, utilizan criterios de causas externas o internas (Balabanian & Lemos, 2020; Heider, 1946; Kelley & Michela, 1980). Esto concuerda, por ejemplo, con los resultados del experimento de Thibaut y Riecken (1955), donde el factor “clase social” influye en la percepción de la atribución de motivos de los individuos; de este modo, los sujetos de clases más altas son atribuidos con conductas más internas que personas de clases más bajas. Otra conclusión procedente de los mismos autores es que los sujetos tienden a valorar de una forma más positiva a los individuos que están atribuidos internamente que a sujetos con atribuciones externas.

El modelo de ANOVA de Kelley (1967, 1973), el cual se encuentra dentro de la teoría atribucionista, propone el concepto de covariación que estipula una relación de causa-efecto entre dos variables. Para que se produzca una relación causal, son necesarios cuatro requisitos: (a) distintividad, la cual indica que la atribución causal solo se realizará en presencia de la entidad externa; (b) consistencia en el tiempo, que refiere que la reacción frente a la entidad externa no menguará ni diferirá, siempre y cuando esté presente; (c) consistencia sobre la modalidad, que estipula que la reacción será coherente con la modalidad aunque su interpretación puede diferir; y (d) consenso, es decir que los atributos externos van a ser experimentados de la misma forma por los observadores. Además, el modelo de ANOVA plantea dos propiedades invariantes en el proceso de atribución. Por un lado, una organización temporal relativa a la causa del efecto, ya que el ordenamiento garantiza y refuerza la base implicacional de la lógica en el conocimiento, en el que la presencia adicional de la información condiciona dicho vínculo causal (Kruglanski *et al.*, 2018). Y, por otro lado, el consenso, que permite la aproximación al proceso atribucional sobre la base de una idea compartida acerca del concepto de causalidad (Kruglanski, Hamel *et al.*, 2018). Los individuos que atribuyen el consenso reducen la carga cognitiva y confían en la deducción del grupo. Es decir, la representación

compartida influye en la atribución de los sujetos a los comportamientos (Kelley, 1967; Zaleskiewicz & Gasiorowska, 2018).

A diferencia de muchos de los supuestos epistemológicos inherentes a la teoría de la atribución que se fundamentan en la obra de Kelley (1967), Kruglanski (1989), por medio de su teoría epistémica laica, ha sugerido un enfoque teórico alternativo a dicha epistemología, el cual propone sustituir los motivos endógenos (aquellos fines que son un fin en sí mismos) y exógenos (la acción en el medio para obtener otro fin) por una relación de proceso-contenido en la explicación de atribución causal. Por proceso, Kruglanski (1989) se refiere a los aspectos invariantes cognitivos, mecanismos por los cuales todas las personas construyen el conocimiento; mientras que por contenido entiende el aspecto que va a variar dependiendo del grado de relevancia que adquieran ciertos tipos de contenidos de información y su accesibilidad.

## LA TEORÍA EPISTÉMICA LAICA

Según Kruglanski (1990), la teoría epistémica laica debe su término no a una ruptura con la epistemología científica, sino, al contrario, a la comprensión de que tanto el sentido común como el de las ciencias son necesarios. De este modo, la teoría abarca el proceso de adquisición de conocimiento general, que se manifiesta de igual manera en las actividades tanto de los científicos como de los legos (Kruglanski, 1989). El énfasis en dicha epistemología está puesto en lo que tienen en común: las propiedades psicológicas y los modos de adquisición de conocimientos. El proceso de formulación de conocimiento posee mecanismos similares generales, independientemente de qué instituciones o individuos lo estén formulando. Es decir, tanto el conocimiento científico como el no científico comparten características comunes sobre cómo se construye el conocimiento (Kruglanski *et al.*, 2010).

La modificación que realiza el enfoque epistémico laico enfatiza en los criterios de atribución que remiten a los patrones de información que construyen las inferencias. Este mecanismo invariante es lo que genera una consistencia lógica en los procesos inferenciales funcionando como un heurístico, por el que los sujetos utilizan estas reglas inferenciales para relacionar un evento A con un determinado consecuente para la acción A. Esta forma de asociar eventos a lo largo de la filogenética humana ha sido una manera de tratar de maximizar conductas que nos aproximen a eventos recompensantes y evitar eventos negativos que impliquen un riesgo adaptativo. La asunción general de la teoría epistémica es la relevancia que adquiere el mundo exterior, la evidencia y cómo esta es influida por estructuras cognitivas que codifican, modifican y asocian entre sí la evidencia. No obstante, los aspectos cognitivos no son el único factor que está relacionado con el proceso de construcción de conocimiento; existen, además, aspectos motivacionales que intervienen en el conocimiento. En este sentido, los sujetos están bajo una motivación

subyacente de preferir contenidos informacionales completos que les permitan tener una ilusión de control sobre el ambiente (Kruglanski, 1990).

### Los factores cognitivos

La construcción de conocimiento, para Kruglanski (1990), se debe a dos mecanismos que participan en simultáneo: la generación de hipótesis y la validación de hipótesis. Si bien los modelos de generación y validación de hipótesis se han empleado anteriormente para representar las actividades epistémicas en niveles de percepción (Bruner, 1951, 1973; Gregory, 1970, 1973), formación de conceptos (Levine, 1975), resolución de problemas (Bourne *et al.*, 1979; Newell & Simon, 1972) y descubrimiento científico (Popper, 1972); la teoría epistémica laica (Kruglanski, 1990) hace algunas suposiciones únicas sobre las formas en que se llevan a cabo las funciones de validación y generación de hipótesis. Para Kruglanski (1990), no está del todo claro cómo surge una determinada configuración conceptual, es decir, una hipótesis, a partir de la multiplicidad de conceptos e ideas que fluyen por nuestra mente. No obstante, según el autor, es posible asumir por medio de dos metáforas la conceptualización del mecanismo por el cual los individuos disponen, almacenan y realizan sus actividades epistémicas en la cotidianidad. La primera (la metáfora de los bloques de Lego) hace referencia al conocimiento disponible en nuestra memoria de largo plazo; y la segunda (la metáfora del reflector) aplica a nuestro conocimiento más incipiente, es decir, a nuestra memoria de corto plazo.

#### *La metáfora de los bloques de Lego*

La metáfora de los bloques de Lego trata de la diversidad de cosas que podemos saber (Kruglanski, 1990). Así como los bloques se configuran unos con otros para formar una figura, nuestros conceptos almacenados hacen lo mismo. En otras palabras, se combinan para generar una variedad de nuevos conceptos. Esto nos sugiere que *a priori* ninguna configuración sería imposible. Según Kruglanski (1989, 1990), la relevancia y disponibilidad configurativa de cada bloque depende en gran parte de nuestra predisposición a saber usarlo (o de nuestra compulsión a tener que usarlo). Por otro lado, la relatividad cultural hace su trabajo vehiculizando de manera más fácil ciertos conceptos, es decir, ciertos conocimientos.

Así como una construcción de bloques puede reconstruirse para generar algo nuevo, nuestro conocimiento hace lo mismo. Son propensos a modificarse, revisarse o abandonarse. Siguiendo este hilo de desarrollo, podríamos cuestionarnos si algo es malo o bueno, los gustos, los valores preestablecidos y la propia identidad. Esto es, la metáfora de los bloques de Lego propone pensar nuestro conocimiento actual no como algo inmutable e inmodificable, sino abierto a nuevas construcciones y configuraciones conceptuales. Y, así como nuestros conocimientos individuales son maleables a nuevas configuraciones, las grandes comunidades también modifican los suyos.



### *La metáfora del reflector*

La metáfora del reflector hace referencia a nuestra capacidad de almacenamiento y atención de la información externa y el conocimiento interno (Kruglanski, 1989, 1990). De este modo, así como nuestro día a día es una heterogeneidad de momentos, nuestro reflector cognitivo alumbra relativas zonas de nuestro conocimiento según las situaciones emergentes. Esto quiere decir —como ya se adelantó anteriormente— que nuestro sistema cognitivo es inestable debido al amplio margen de cambios en nuestro centro de atención. Por ejemplo, preparar una torta nos obliga a que nuestro reflector cognitivo alumbre nuestros conocimientos actuales acerca de “cómo preparar una torta”, mientras que nuestros conocimientos acerca de “cómo hacer una fogata” quedan, de manera temporal, en las oscuridades de nuestro sistema cognitivo.

La teoría epistémica laica considera que esta inconsistencia en el funcionamiento cognitivo no es necesariamente un aspecto de patología mental (Kruglanski, 1990). Como los bloques de Lego, nuestro funcionamiento cognitivo nos permite amar y odiar a la misma persona en diferentes ocasiones. Estas configuraciones dependen de la accesibilidad mental de nuestros conocimientos momentáneamente iluminados por nuestro reflector (conciencia). Para múltiples ramas de la psicopatología, la ambivalencia afectiva sería un indicio de que algo anda mal; pero, para la teoría epistémica laica, eso significa y refleja nuestra capacidad de atención selectiva y las múltiples configuraciones posibles de nuestros conocimientos actuales (Kruglanski, Jasko *et al.*, 2018).

### **Los factores motivacionales**

Una de las posiciones innovadoras de la teoría epistemológica laica es que, además de los factores cognitivos anteriormente mencionados, existen factores motivacionales que juegan un rol importante en el conocimiento (DeBacker & Crowson, 2009). Esta variante motivacional subyacente es la necesidad de cierre cognitivo (NCC; Kruglanski & Webster, 1996) que puede tener un individuo, y alude al deseo de los sujetos de poseer ciertas creencias firmes sobre un tema evitando registros de ambigüedad (Horcajo *et al.*, 2011; Jaume *et al.*, 2015; Jost *et al.*, 2003; Kruglanski *et al.*, 2009). Los sujetos perciben en determinadas situaciones que realizar un cierre temprano puede inducir a beneficios o costos. Por ejemplo, cuando deben tomar decisiones bajo presión de tiempo requieren procesar la mayor cantidad de información en poco tiempo y emitir su juicio. En otras ocasiones, la fatiga mental o factores externos influyen en los sujetos, los cuales evitan procesar la información (Kruglanski, 2004).

### **EL “QUÉ” MÁS QUE EL “PORQUÉ” DE LAS MOTIVACIONES EPISTÉMICAS**

El mismo punto de origen puede dar lugar a cualquier motivación epistémica, como también cada motivación puede nacer de diversos orígenes. De esta manera, el giro que

se produce está relacionado con el “qué”, como estado final epistémico, más que con el “porqué”. Por ejemplo, las preocupaciones sobre la autoestima podrían generar ocasionalmente la producción de una necesidad de cierre. El fin deseado de la motivación epistémica subyacente en la NCC se refiere al deseo de los individuos de fortalecer una respuesta firme a una pregunta específica y una tendencia a la aversión hacia la ambigüedad. Las actitudes que tienden al cierre sesgan elecciones y preferencias de los individuos, y terminan por inducir afectos negativos cuando el cierre se ve amenazado (Kruglanski, 1989; Távara Ramírez, 2018). Los principales orígenes residen en la necesidad de fortalecer la autoestima, así como en la tendencia a sentirse en control y a poseer la capacidad de responder mediante decisiones precisas. Reiterando esto último, parte del estado final en una necesidad de cierre suele ser el congelamiento epistémico de dicho conocimiento alcanzado. El efecto de congelamiento se define como la base de los juicios que se fundan en los conocimientos preexistentes en vez de usar informaciones posteriores. Por otro lado, el fin deseado de la baja necesidad de cierre consiste en evitar un compromiso epistémico definitivo, así como también una considerable permeabilidad a atribuciones alternativas (Kruglanski, 1989, 1996; Távara Ramírez, 2018).

Si bien nuestras estructuras de conocimiento y de accesibilidad predicen un cierto tipo de comportamiento epistémico, se asume que las tendencias motivacionales coexisten situacionalmente (Moyano & Trujillo, 2018). Un fin deseado puede modificarse por el cambio de situación y de contexto social. Así, la función principal de la motivación en la atribución causal de los hechos, llevada a cabo por la secuencia de generación de hipótesis y contrastación, se modifica según las circunstancias. Este hecho es análogo al de la metáfora del reflector y de los bloques de Lego. Si las motivaciones cambian situacionalmente, estamos autorizados a decir que existen diferentes confianzas subjetivas en distintas esferas y que las fuerzas motivacionales afectan la dirección del procesamiento de dicha información durante las diferentes actividades situacionales (Kruglanski, 1990, 1989).

Una manera de distinguir estos productos que arroja la motivación epistémica subyacente es agruparlos en dos categorías posibles: factores que afectan los contenidos causales y factores que afectan los juicios. La primera categoría se relaciona con las variables de covariación, es decir, aquellas atribuciones basadas en evidencia de causalidad en las cuales participan la coherencia, el consenso y la distintividad. Estos tres aspectos de la covariación se desarrollan a partir de tipos específicos de entidades externas, como las personas, el tiempo o la modalidad del estímulo externo. Esta categoría de atribución causal basada en los contenidos permite generar inferencias deductivas que parten de esos criterios iniciales hacia las entidades externas. Dependiendo de la relación de esos factores y sus posibles relaciones causales, existirá o no un aumento o disminución en la creencia de esa atribución. El aumento de confianza

en la explicación causal de un hecho específico se relaciona con la noción, ya mencionada, de magnitud causal, que se reafirma frente a las contrafuerzas de esa explicación; mientras que el descuento en la confianza de una hipótesis se asocia con las posibles hipótesis en competencia. Estos son los factores que afectan e influyen en los contenidos de causalidad.

Por su parte, la segunda categoría está direccionada hacia los juicios propiamente dichos, independientemente de los contenidos atribucionales. En este sentido, las posibles e incipientes fuerzas motivacionales pueden ejercer influencia en los juicios no causales, como, por ejemplo, necesidades de autoservicio como la autoestima, el atractivo físico, ser optimista respecto a ciertos eventos, sin que ello afecte ni se relacione con el proceso causal (Kruglanski, 1989, 1990).

### MOTIVACIONES EPISTÉMICAS: BÚSQUEDA DE CIERRE VERSUS EVITACIÓN Y ESPECIFICIDAD

Lo que posibilita nuestra actividad de conocimiento, y lo que es la base de la adquisición del mismo, es la motivación (Kruglanski, 1989; Rodríguez, 2006). Este concepto hace referencia al grado de interés que se tiene sobre un respectivo tema. Ahora bien, existen diferentes tipos de motivación epistémica (véase la tabla 1); por un lado, los relacionados con la búsqueda o la evitación de ciertos saberes, y, por el otro, los que tienen que ver con la especificidad y la inespecificidad de un asunto. La primera distinción se refiere a si el individuo desea un cierre cognitivo sobre un tema o si desea evitar el cierre y mantener la mente abierta. La segunda distinción se vincula con la especificidad o inespecificidad del cierre deseado (tanto evitado como buscado) (DeBacker & Crowson, 2009; Horcajo *et al.*, 2011; Kruglanski, 1989).

Tabla 1  
*Tipos de necesidad de cierre cognitivo*

	Evitación	Búsqueda
Específico	Necesidad de evitar un cierre específico	Necesidad de cierre específico
Inespecífico	Necesidad de evitar un cierre inespecífico	Necesidad de cierre inespecífico

Elaboración propia

#### Necesidad de cierre inespecífico

La necesidad de cierre inespecífico significa la búsqueda de un conocimiento que proporcione mayor comprensión de la acción y sus posibles consecuencias. Esta necesidad se caracteriza por la vinculación a un tema, es capaz de generarse a través de diversos motivos, es incentivada por contextos y situaciones específicos, y es esencialmente

imparcial en sus efectos de juicio (Horcajo *et al.*, 2011; Moyano *et al.*, 2013; Webster & Kruglanski, 1994).

Las personas pueden variar en la disposición de aprender su mundo en términos claros o inespecíficos. Esto se debe a la relativización de las experiencias sociales en los diferentes contextos. Ahora bien, hay dos grandes características para pensar esto: la de origen diverso y la de imparcialidad. Por un lado, la característica de origen diverso refiere a que la dosis de cierre inespecífico puede surgir de fuentes motivacionales heterogéneas, que dependen del interés intrínseco de la persona, pero esos intereses propios suelen estar muy vinculados con la búsqueda o evitación de cierre. Por otro lado, la idea de excitación situacional remarca el poder del contexto en la motivación epistémica. Esta propiedad se puede derivar en dos posibles categorías: la que corresponde a los beneficios de poseer un conocimiento determinado (relacionado con la previsibilidad que ofrece esa dosis), y la que implica "no cerrar un tema de interés", lo que tiene que ver con el interés de procesar más información. La segunda característica propia del cierre inespecífico, que es la imparcialidad, consiste en el deseo imparcial de conocimiento definitivo sobre un tema en particular (Kruglanski, 1989).

### **Necesidad de cierre específico**

La necesidad de cierre específico tiene que ver con la expectativa de respuestas particulares y ya no imparciales (DeBacker & Crowson, 2009). Es decir, si la necesidad de un cierre inespecífico promovía la congelación epistémica, la necesidad de un cierre específico promueve tanto la congelación como la descongelación, lo que depende de si el conocimiento actual es congruente con los intereses actuales de uno (Kruglanski & Webster, 1996). A partir de lo dicho anteriormente, la necesidad de cierre específico genera un sesgo direccional que influye en el proceso epistémico. Por ejemplo, la necesidad de control puede inducir preferencias hacia cierres epistémicos relacionados con el control (Horcajo *et al.*, 2011; Jaume *et al.*, 2015; Kruglanski & Webster, 1996).

Al igual que el inespecífico, el cierre específico también puede surgir situacionalmente; es decir, el contexto potencia posibles deseos de un juicio, dado que no había asumido tanta importancia como en aquel momento. En otras palabras, lo novedoso de una situación requiere de un contexto previo que signifique eso novedoso para la persona.

### **Necesidad de evitar el cierre inespecífico**

Otra de las fuerzas motivacionales en el proceso epistémico es la necesidad de evitar el cierre, la cual postula el deseo, en ciertas situaciones, de evitar el compromiso crítico. Una persona puede valorar la falta de cierre en situaciones en las que existen múltiples elementos de información inconsistente. La necesidad de evitar el cierre puede interpretarse como una reducción en la probabilidad de desencadenar un error. En pocas

palabras, puede significar la preferencia ocasional por evitar el compromiso cognitivo posiblemente por el miedo a la invalidez (Kruglanski, 1989). Existen casos en los que prevalece la ambigüedad optimista por encima de los cierres sombríos. ¿Prefiero saber que estoy siendo engañado? ¿Me interesan los chismes conyugales de mi amigo(a)? La necesidad de evitar el cierre influye en la actividad epistémica de una persona justo donde un cierre estaba en peligro de formarse. En este sentido, la evitación del cierre se relaciona íntimamente con el proceso de descongelamiento epistémico. El error de un cierre puede generar amenazas a la autoestima, infligir conflictos económicos o poner en peligro el bienestar físico. Como se mencionó sobre el origen de las distintas motivaciones epistémicas, estas nacen situacionalmente en un contexto que las define como aversivas o reforzantes (Kruglanski, 1989, 1990).

### **Necesidad de evitar un cierre específico**

La motivación para evitar un cierre específico puede conducir a la necesidad de buscar el cierre opuesto, aunque no necesariamente. Si bien puede existir una preferencia por el cierre opuesto positivo, se distinguen dos tipos de motivaciones para evitar los cierres específicos: los individuos motivados para evitar el fracaso y los que se esfuerzan por conseguir el éxito. Los que buscan evitar el fracaso están motivados para evitar un cierre específico, el cual sería "haber fallado"; los segundos están motivados por la necesidad de cierre que afirma el "haber tenido éxito". Ahora bien, la necesidad de evitar el cierre específico puede llevar a la afectación de la congelación epistémica y, en otras situaciones, provocar un descongelamiento epistémico. Es decir, la motivación de evitar "haber fallado en el examen" promueve una fuerte necesidad de evitarlo. Como las demás motivaciones epistémicas, esta nace de orígenes y situaciones diversos. Como en nuestro ejemplo, el miedo a ser rechazado puede conducir a que uno evite la creencia de que no es popular (Kruglanski, 1989).

Ahora bien, esta puesta en marcha de la actividad epistémica no está fragmentada, como sí lo fue el esfuerzo por describirlas aisladamente. En la cotidianidad almacenamos diferentes tipos de motivaciones que se entrelazan o se rechazan situacionalmente; es decir, no es una y para siempre, sino que son varias y variantes.

### **Compatibilidad entre las motivaciones epistémicas**

Las cuatro motivaciones epistémicas son mutuamente compatibles; es decir, una persona puede almacenar diferentes tipos de motivaciones simultáneamente, la búsqueda y la evitación. Se puede desear el cierre cognitivo de un problema de interés y, a la vez, sentir miedo a la invalidez de aquello que le interesa. La compatibilidad llega hasta el punto en que la existencia simultánea de objetivos epistémicos se vuelve incompatible. En ese caso, es posible la producción de un conflicto o tensión. Es lo que normalmente ocurre;

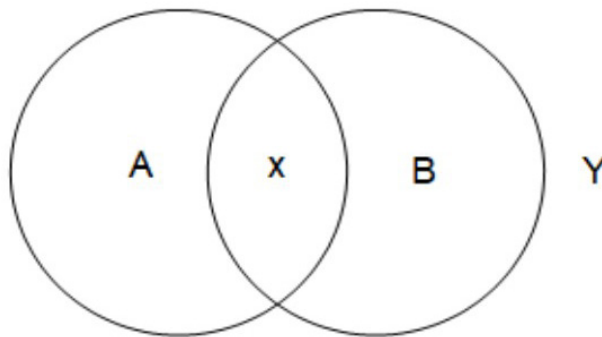
es atípico tener un objetivo epistémico específico. Lo típico es la convivencia de heterogeneidades de motivaciones epistémicas que menguan en fuerza dependiendo de la situación (Kruglanski, 1989).

### Las motivaciones epistémicas comparadas y contrastadas

En síntesis, las cuatro fuerzas motivacionales desempeñan la función de poner en marcha la actividad epistémica, más allá de que cada una difiere en su producto final. La necesidad de un cierre inespecífico se satisface con cualquier cierre de un tema pertinente; la necesidad de un cierre específico, donde se forma un cierre; y la necesidad de evitar un cierre, donde no se forma un cierre (véase la figura 1).

Figura 1

*Fuerzas motivacionales y actividad epistémica*



*Nota.* A = cierres con propiedad A; X = superposición entre círculos; B = cierres con propiedad B; Y = ausencia total de estructuras cognitivas

Elaboración propia

En el círculo A, hay un conjunto de cierres con propiedad A, mientras que en el círculo B hay un conjunto de cierres con propiedad B. Ahora bien, la ausencia de un cierre está representada por la X, por la superposición entre los círculos (A y B), o por la Y, en la cual hay una ausencia total de estructuras cognitivas (hipótesis) (véase la figura 1). Estas hipótesis, como feto del conocimiento, requieren de un proceso que haga posible su posterior consolidación (validación) o desechamiento (refutación). Este proceso nos sugiere pensar al individuo como portador de una lógica natural, mecanismo incipiente en toda actividad epistémica que promueve la producción del conocimiento (Kruglanski, 1989). Las personas parten de premisas “si..., entonces” a través de las cuales validan sus hipótesis (sus bloques de Lego-conceptuales). Al validar algunas de nuestras ideas-hipótesis, nuestra confianza se desplaza de nuestra premisa hasta nuestra conclusión. Es decir, todo origen de conocimiento, desde esta teoría, nace de una forma condicional

que sirve como base para nuestras inferencias deductivas y nuestra actividad epistémica. Si bien las premisas varían según el contexto situacional y la propia biografía del individuo, la lógica legitimadora es la misma: un gurú, un sacerdote, un amigo, un profesor, un sueño, vehiculizan la validación, que es el aspecto uniforme. Es decir, los fenómenos de codificación perceptual pueden regirse por los mismos principios epistémicos que los que gobiernan los niveles conceptuales de adquisición del conocimiento: "si..., entonces", "si es pequeño, tiene mucho pelo y ladra, entonces, es un perro" (Kruglanski, 1989).

## CONCLUSIÓN

A partir de lo desarrollado en el presente trabajo, concluimos que la teoría epistémica laica (Kruglanski, 1989) provee un modelo teórico sobre el cual pensar el proceso de adquisición del conocimiento. Dicho proceso consta de ciertos mecanismos epistémicos subyacentes a toda actividad inherente al ser humano, independientemente de que sean individuos científicos o legos (Kruglanski, 1989). Si bien encontramos diversas explicaciones sobre las fuentes y la naturaleza misma del conocimiento (Briones, 1996; Stich, 1990), Kruglanski (1989) inserta el elemento motivacional como piedra angular de su teoría epistemológica, proponiendo que todo conocimiento parte del grado de motivación presente en el sujeto. Este concepto se encuentra íntimamente ligado al desenvolvimiento de la NCC (Webster & Kruglanski, 1994), ya que dicho constructo alude al deseo de algunos sujetos de poseer ciertas creencias firmes sobre un tema, evitando registros de ambigüedad (Kruglanski *et al.*, 2009; Jost *et al.*, 2003).

Por último, la teoría propuesta por Kruglanski (1989) genera un marco teórico para el estudio de diversas problemáticas cognitivo-sociales. Es importante que futuras investigaciones logren profundizar en dicha epistemología, ya que no solo es necesario dar cuenta de los procedimientos y técnicas utilizados para comprender las incógnitas, sino también cómo surgen dichos problemas y por qué se producen. La epistemología tiene una gran importancia en los procesos de investigación sociales, dado que nos hace receptores de una capacidad crítica, vinculada no solo al campo de la metodología, sino a los principios mismos de una investigación.

Cómo conocemos y qué nos motiva a ello representa un punto de inicio por parte de la teoría laica para dar mayor consistencia a los nuevos descubrimientos que pueden acaecer en el campo científico.

## REFERENCIAS

Balabanian, C., & Lemos, V. (2020). El rol de la atribución en el comportamiento prosocial adolescente. *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 37(2), 129-142. <https://doi.org/10.16888/interd.2020.37.2.8>

- Bourne, L. E., Dominowski, R. L., & Loftus, E. F. (1979). *Cognitive Process*. Prentice-Hall.
- Briones, G. (1996). *Epistemología de las ciencias sociales*. ICFES.
- Bruner, J. S. (1951). Personality Dynamics and the Process of Perceiving. En R. Blake & G. V. Ramsey (Eds.), *Perception: An Approach to Personality* (pp. 121-147). Ronald Press.
- Bruner, J. S. (1973). *Beyond the Information Given: Studies in the Psychology of Knowing*. W. W. Norton.
- Cacioppo, J. T., & Freberg, L. (2018). *Discovering Psychology: The Science of Mind*. Cengage Learning.
- DeBacker, T. K., & Crowson, H. M. (2009). La influencia de la necesidad de cierre en el aprendizaje y la enseñanza. *Revisión de Psicología Educativa*, 21(4), 303-323. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9111-1>
- Gregory, R. L. (1970). *The Intelligent Eye*. McGraw-Hill.
- Gregory, R. L. (1973). The Confounded Eye. En R. L. Gregory & E. H. Gombrich (Eds.), *Illusions in Nature and Art* (pp. 49-96). Duckworth.
- Guerra Osorno, I. C. (2019). ¿Una sola epistemología? *Interconectando Saberes*, 7(4), 1-5. <https://doi.org/10.25009/is.v0i7.2620>
- Heider, F. (1946). Attitudes and Cognitive Organization. *Journal of Psychology*, 21, 107-112. <https://doi.org/10.1080/00223980.1946.9917275>
- Horcajo, J., Díaz, D., Gandarillas, B., & Briñol, P. (2011). Adaptación al castellano del Test de Necesidad de Cierre Cognitivo. *Psicothema*, 23(4), 864-870. <http://www.psicothema.com/pdf/3968.pdf>
- Jaume, L. C., Cervone, N., Biglieri, J., & Quattrocchi, P. (2015). Propiedades psicométricas del Test Revisado de Necesidad de Cierre Cognitivo (TR-NCC) en una muestra de estudiantes de la Universidad de Buenos Aires. *Investigaciones en Psicología*, 20(3), 55-60. [https://www.psi.uba.ar/investigaciones/revistas/investigaciones/indice/trabajos\\_completos/anio20\\_3/jaume\\_cervone\\_biglieri\\_quattrocchi.pdf](https://www.psi.uba.ar/investigaciones/revistas/investigaciones/indice/trabajos_completos/anio20_3/jaume_cervone_biglieri_quattrocchi.pdf)
- Jost, J. T., Glaser, J., Kruglanski, A. W., & Sulloway, F. J. (2003). Political Conservatism as Motivated Social Cognition. *Psychological Bulletin*, 129(3), 339-375. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.3.339>
- Juárez, J. M., & Comboni, S. (2012). Epistemología del pensamiento complejo. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (65), 38-51. <https://www.redalyc.org/pdf/340/34024824006.pdf>



- Kelley, H. H. (1967). Attribution Theory in Social Psychology. En D. Levine (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (pp. 192-238). University of Nebraska Press.
- Kelley, H. H. (1973). Los procesos de atribución causal. *Psicólogo Estadounidense*, 28(2), 107-128 <https://doi.org/10.1037/h0034225>
- Kelley, H. H., & Michela, J. L. (1980). Attribution Theory and Research. *Annual Review of Psychology*, 31(1), 457-501. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.31.020180.002325>
- Kruglanski, A. W. (1980). Lay Epistemic-Logic—Process and Contents: Another Look at Attribution Theory. *Psychological Review*, 87(1), 70-87. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.87.1.70>
- Kruglanski, A. W. (1989). *Lay Epistemics and Human Knowledge*. Plenum Press.
- Kruglanski, A. W. (1990). Lay Epistemic Theory In Social-Cognitive Psychology. *Psychological Inquiry*, 1(3), 181-197. [https://doi.org/10.1207/s15327965pli0103\\_1](https://doi.org/10.1207/s15327965pli0103_1)
- Kruglanski, A. W. (2004). The Quest for the Gist: On Challenges of Going Abstract in Social and Personality Psychology. *Personality and Social Psychology Review*, 8(2), 156-163. [https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0802\\_9](https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0802_9)
- Kruglanski, A. W., Dechesne, M., Orehek, E., & Pierro, A. (2009). Three Decades of Lay Epistemics: The Why, How, and Who of Knowledge Formation. *European Review of Social Psychology*, 20(1), 146-191. <https://doi.org/10.1080/10463280902860037>
- Kruglanski, A. W., Hamel, I. Z., Maides, S. A., & Schwartz, J. M. (2018). Attribution Theory as a Special Case of Lay Epistemology. En J. H. Harvey, W. Ickes y R. F. Kidd (Eds.), *New Directions in Attribution Research. Volume 1* (pp. 299-323). Psychology Press.
- Kruglanski, A. W., Jasko, K., Chernikova, M., Milyavsky, M., Webber, D., Pierro, A., & Di Santo, D. (2018). Cognitive Consistency Theory in Social Psychology: A Paradigm Reconsidered. *Psychological Inquiry*, 29(2), 45-59. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2018.1480619>
- Kruglanski, A. W., Orehek, E., Dechesne, M., & Pierro, A. (2010). Lay Epistemic Theory: The Motivational, Cognitive, and Social Aspects of Knowledge Formation. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(10), 939-950. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00308.x>
- Kruglanski, A. W., & Webster, D. M. (1996). Motivated Closing of the Mind: "Seizing" and "Freezing". *Psychological Review*, 103(2), 263-283. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.103.2.263>
- Labrador Montero, D. (2019). La evolución de la biología y la biología evolucionista. Especie y finalidad. *Revista de Humanidades de Valparaíso*, 14, 395-426. <http://dx.doi.org/10.22370/rhv2019iss14pp395-426>

- Levine, M. A. (1975). *A Cognitive Theory of Learning*. Erlbaum.
- López-Silva, P. (2013). Realidades, construcciones y dilemas: una revisión filosófica al construccionismo social. *Cinta de Moebio*, 46, 9-25. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2013000100002>
- Moyano, M., Expósito, F., & Trujillo, H. M. (2013). Cierre cognitivo, sexismo y religiosidad: diferencias y similitudes entre grupos de adolescentes con distinta cultura. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 29(2), 501-508. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.2.135601>
- Moyano, M., & Trujillo, H. M. (2018). Pérdida de significado, necesidad de cierre cognitivo y extremismo. *Ciencia Cognitiva*, 12(2), 45-47. <http://www.cienciacognitiva.org/files/2018-4.pdf>
- Newell, A., & Simon, H. A. (1972). *Human Problem Solving*. Prentice-Hall.
- Popper, K. R. (1972). *Objective Knowledge*. Oxford University Press.
- Rodríguez, J. O. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*, 4, 158-160. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/revsalud/article/view/548/472>
- Ruiz-Ruiz, J. C., García-Ferrer, S., & Fuentes-Durá, I. (2006). La relevancia de la cognición social en la esquizofrenia. *Apuntes de Psicología*, 24(1-3), 137-155. <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/74/76>
- Stich, S. (1990). *The Fragmentation of Reason*. The MIT Press.
- Távora Ramírez, F. A. (2018). *Efectos de la saliencia de la mortalidad en la defensa de la visión del mundo y motivos identitarios en católicos y ateos* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio digital de tesis y trabajos de investigación PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/10158>
- Thibaut, J. W., & Riecken, H. W. (1955). Some Determinants and Consequences of the Perception of Social Causality. *Journal of Personality*, 24(2), 113-133. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1955.tb01178.x>
- Webster, D. M., & Kruglanski, A. W. (1994). Need for Closure Scale. *PsycTESTS Dataset*. <https://doi.org/10.1037/t00995-000>
- Zaleskiewicz, T., & Gasiorowska, A. (2018). Tell Me What I Wanted to Hear: Confirmation Effect in Lay Evaluations of Financial Expert Authority. *Applied Psychology*, 67(4), 686-722. <https://doi.org/10.1111/apps.12145>

# COMPRESIÓN DE LOS CAMBIOS EN LA CONCEPTUALIZACIÓN DEL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

CARMEN SANDOVAL

<https://orcid.org/0000-0003-3239-4158>

FLOR QUISPE

<https://orcid.org/0000-0001-9988-2098>

ROSA GUILLÉN

<https://orcid.org/0000-0002-7480-8008>

Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú

Correo electrónico: [sandoval.cm@pucp.pe](mailto:sandoval.cm@pucp.pe)

Recibido: 19 de octubre del 2021 / 3 de noviembre del 2021

doi: [https://doi.org/10.26439/persona2021.n024\(2\).5562](https://doi.org/10.26439/persona2021.n024(2).5562)

**RESUMEN.** El artículo presenta los resultados de una revisión de literatura que explica los cambios en la conceptualización del trastorno del espectro autista (TEA) durante el último siglo, desde los estudios de Bleuler hasta la actualidad. La información bibliográfica fue recogida durante los meses de octubre del 2020 y abril del 2021. El análisis realizado muestra que el concepto sobre el TEA ha variado a lo largo del tiempo, pasando por diversas posturas: primero fue entendido desde un plano psiquiátrico hasta lo que ahora se reconoce como un trastorno del neurodesarrollo. Se detallan las principales características y signos de alarma que acompañan al TEA en la primera infancia, desde la perspectiva actual que lo enmarca dentro de los trastornos del neurodesarrollo y señala su carácter dimensional. La información que aporta esta investigación está orientada hacia los principales agentes involucrados en la educación de los niños diagnosticados con TEA, para que pueda ser divulgada entre los docentes y las personas interesadas a fin de poder identificar las señales de alerta antes de los tres primeros años de vida.

Palabras clave: autismo / educación de la primera infancia / primera infancia / necesidad de educación / protección a la infancia

## UNDERSTANDING THE CHANGES IN THE CONCEPTUALIZATION OF AUTISM SPECTRUM DISORDER FOR EDUCATIONAL INCLUSION

**ABSTRACT.** The article presents the results of a literature review that explains the changes in the conceptualization of autism spectrum disorder (ASD) during the last century, from Bleuler studies to the present day. The bibliographical research was done during the months of October 2020 and April 2021. The analysis shows ASD concept has changed all over time. Initially it was understood from a psychiatric level and it is currently recognized as a neurodevelopmental disorder. This research also details the main characteristics and early warning signs of Autism Spectrum Disorder (ASD) in early childhood from the current point of view which frames it within the neurodevelopmental disorders and points out that it has a dimensional approach. The information provided by this research is oriented towards the main agents involved in the education of children diagnosed with ASD, so that it can be disclosed among teachers and interested people in order to identify the early signs and symptoms before the first three years of life.

Keywords: autism / early childhood education / early childhood / educational need / child protection

## INTRODUCCIÓN

La comprensión del trastorno del espectro autista (TEA) se ha ido construyendo desde diversas perspectivas teóricas, y cada uno de estos esfuerzos no solo ha contribuido a la evolución del concepto, sino también a la denominación asociada a esta condición y su tratamiento educativo. El conocimiento del TEA de parte de los docentes permite que enfrenten sus creencias, y rompan estereotipos y etiquetas asociadas a la condición, lo que influye de manera positiva en su práctica educativa y en generar un clima de aula óptimo entre los niños (Valdez, 2019). Actualmente, el TEA es definido como un trastorno del neurodesarrollo que acompañará a la persona a lo largo de su vida afectándola directamente y limitando las relaciones que establezca con los demás y con su entorno (Manrique *et al.*, 2019). Respecto a su prevalencia, se puede observar que, en el año 2013, la Organización Mundial de la Salud (OMS) estimó que su frecuencia era equivalente a 62/10 000, lo que se traduce a que 1 de cada 160 niños estaba afectado por esta condición (OMS, 2013).

Existe una serie de barreras que pueden limitar el acceso de estos estudiantes a la escuela; estas giran en torno a aspectos personales, sociales, culturales y económicos, entre otros (Cueto *et al.*, 2018). Las políticas que se diseñan para superar la exclusión reconocen estas problemáticas y realizan esfuerzos para abordarlas de forma integral. Por ello, en el Perú se plantea un marco normativo nacional de educación inclusiva para reconocer y respetar el acceso de los niños a la educación de calidad y orientar esfuerzos de forma satisfactoria, que contribuyan a la mejora de sus aprendizajes. A continuación, se señalan las principales normativas para la inclusión educativa en el país.

La Ley 28044, Ley General de Educación, promulgada el 28 de julio del 2003, en su artículo 8, declara la necesidad de reconocer los principios de acción del sistema educativo, entre los que se encuentran la equidad, la inclusión y la calidad, para asegurar las condiciones que permitan una educación integral, abierta, flexible y permanente. El Decreto Supremo 011-2012-ED, aprobado en el año 2012 como parte del reglamento de dicha ley, menciona que la educación es un derecho que debe permitir a los estudiantes el acceso a un sistema educativo de calidad, que asegure la permanencia en este, que los guíe para enfrentar diversos retos, ejercer la ciudadanía y continuar el aprendizaje a lo largo de la vida.

La Ley 30150, Ley de Protección de las Personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA), decretada en el año 2014, busca reconocer el derecho de las personas con TEA y establecer la importancia del diagnóstico temprano, así como la detección oportuna, una adecuada intervención en función de las características del niño, la inclusión educativa, la capacitación de los profesionales que brindan atención y la creación de dispositivos para asegurar la inserción laboral y pertinente durante la adultez (Ministerio de la Mujer

y Poblaciones Vulnerables, & Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad, 2019)<sup>1</sup>.

Como consecuencia de estas políticas, se sustenta la necesidad de que las escuelas incorporen estas normativas y las reconozcan como aspectos fundamentales para su rumbo educativo. Entonces, no solo deben conocer la importancia de la inclusión de niños con TEA, sino también favorecer su inclusión a partir del conocimiento de esta condición. El proceso inclusivo de escolarización ha conducido a los centros educativos a regirse por uno de los modelos escolares: exclusión, segregación, integración e inclusión educativa (Cueto *et al.*, 2018). En cuanto a la inclusión, es “la participación de todos los estudiantes y adultos. Trata de apoyar a los centros escolares para que sean más responsables ante la diversidad de su alumnado, sea en razón de sus orígenes, intereses, experiencias, conocimiento, capacidades o cualquier otra” (Booth & Ainscow, 2000, p. 13). Así, podemos entender que un aula inclusiva garantiza igualdad a todos los estudiantes, de manera que sean capaces de aprender, ser y hacer, eliminando todas las concepciones o prejuicios que podrían generar una barrera para el aprendizaje.

## METODOLOGÍA

Se trata de una investigación bibliográfico-narrativa (Alayza, 2020). La investigación bibliográfica “tiene un carácter particular, de donde le viene su consideración interpretativa. Intenta leer y otorgar sentido a unos documentos que fueron escritos con una intención distinta a esta dentro de la cual se intenta comprenderlos” (Gómez, 2011, p. 230). Puede entenderse como un proceso que nos permite describir, analizar, comprender o comparar fuentes académicas (Ávila, 2006). Como afirma Alayza (2020), la revisión bibliográfica de la literatura trabaja fuentes secundarias de información e “incluye materiales publicados que proporcionan un estudio de la literatura reciente o actual. [...] Puede o no incluir una búsqueda exhaustiva. La síntesis es típicamente narrativa y el análisis puede ser cronológico, conceptual, temático, etc.” (p. 26).

El procedimiento para recoger la información incluyó una revisión bibliográfica de la literatura sobre el tema de estudio publicada en un periodo de veinte años (después del 2000), sin excluir textos más antiguos, pero que son pilares para comprender el TEA. Se seleccionaron 42 fuentes en inglés y 30 en español considerando como criterio de inclusión temática básica la educación de personas con condición de TEA. Finalmente, se escogieron para este estudio 11 textos en inglés y 15 en español. Luego de una revisión,

---

1 “El incremento anual de las inscripciones de las personas con trastorno del espectro autista en el registro a cargo del CONADIS ha sido notorio en los últimos años, alcanzando a 501 en el año 2015, 588 en el año 2016, 873 en el año 2017 y 819 hasta el 31 de agosto del año 2018” (Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, & Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad, 2019, p. 5).

se dispuso la información en matrices de sistematización; después, se analizaron las fuentes consultadas agrupándolas en categorías y se organizaron las temáticas que se van a presentar.

El interés por este tema parte de conocer cómo ha sido la evolución de la conceptualización del TEA desde las primeras descripciones de Bleuler hasta la actualidad, y cuáles son los principales indicadores que pueden considerar los docentes para una identificación oportuna de los signos de alerta y características de este trastorno. Sobre esta base, se plantearon dos objetivos: (i) conocer la evolución del TEA desde las primeras descripciones de Bleuler hasta la actualidad; y (ii) describir los principales indicadores de alerta de este trastorno que pueden ser identificados por los docentes en la etapa de la primera infancia.

La ética en la investigación es un aspecto clave; por ello, se tomaron en cuenta los siguientes los principios del Comité de Ética de la Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (2016): justicia, integridad científica y responsabilidad al asumir la planificación y ejecución de la investigación juiciosamente.

## RESULTADOS

### Cambios de un concepto complejo: del autismo al trastorno del espectro autista

El TEA ha sido objeto de debate no solo por la comprensión de su naturaleza, sino también por los esfuerzos por ser entendido desde los planos psicológicos, biológicos y terapéuticos. Con opiniones enfrentadas y entrelazadas, el concepto de autismo ha evolucionado hasta lo que actualmente se conoce como *trastorno del espectro autista*.

Bleuler y Bleuler (1986), en su investigación "Dementia praecox oder Gruppe der Schizophrenien", hacen referencia por primera vez al término *autismo*, que proviene de la etimología griega, en donde *autos* significa "sí mismo". Al respecto, Garrabé (2012) menciona:

El autismo está caracterizado según él [Bleuler] por el repliegue de la vida mental del sujeto sobre sí mismo, llegándose a la constitución de un mundo cerrado separado de la realidad exterior y a la dificultad extrema o la imposibilidad de comunicarse con los demás que de allí resulta. (p. 257)

Dicho de otro modo, el sujeto se aleja del plano exterior, replegándose y ensimismándose, para vivir dentro de su propio mundo. Bajo este enfoque, se entendía el autismo desde un paradigma psiquiátrico referido a la esquizofrenia o psicosis.

En la década de los cuarenta, específicamente en 1943, Kanner retoma el término de Bleuler en sus investigaciones al observar a once niños que presentaban ciertas conductas de aquello que previamente se conocía como *autismo*. De acuerdo con Diazgranados y

Tebar (2019), Kanner define el autismo como “un trastorno de origen biológico, cuya alteración esencial consiste en una perturbación innata del contacto afectivo” (p. 4). Así, el niño evita relacionarse con los demás, tiene dificultades para el contacto visual y tiende a ignorar o desatender, además de evidenciar problemas en aspectos relacionados con la comunicación y el lenguaje (ecolalias, inversión deíctica, falta de intención comunicativa en el uso del lenguaje e insistencia en la invariancia). En sus investigaciones, se acuñó el nombre de *autismo infantil precoz*. Al respecto, Valdez (2005) señala que Kanner separa al autismo de las enfermedades psiquiátricas, y se centra en describir las dimensiones afectadas en el desarrollo infantil, tales como trastornos de la relación, trastornos de la comunicación y el lenguaje, y, por último, trastornos de la flexibilidad.

Un año después, en 1944, Asperger plantea la psicopatía autista, a través de la cual estudia casos vinculados al autismo de alto funcionamiento. Para ello, realiza observaciones a un grupo de niños con algunas características definidas por Kanner; sin embargo, los comportamientos eran diferentes. Según González (2015), Asperger describe a los niños como sujetos que presentan un lenguaje verbal desarrollado caracterizado por parecer petulante, una comunicación no verbal pobre, dificultad para relacionarse y hacer amigos, torpeza en las habilidades motoras y fijación en temas específicos. Artigas-Pallares y Paula (2012) sostienen que “Asperger solía utilizar la denominación de *pequeños profesores (kleine Professoren)* para referirse a ellos, destacando su capacidad para hablar de sus temas favoritos de modo sorprendentemente detallista y preciso” (p. 574). Como reconocimiento a su trabajo, se opta por denominar el autismo de alto funcionamiento como síndrome de Asperger.

Entre las décadas de los cuarenta y sesenta, desde una perspectiva psicoanalítica, se plantea que el autismo es un trastorno emocional que se soluciona a través de terapias afectivas. Bajo este enfoque, se atribuye la total responsabilidad a los padres, específicamente a la madre y el distanciamiento que ella tiene con sus hijos (la madre nevera de Bruno Bettelheim). Esta teoría fue apoyada por Kanner, pero luego él la rechaza al darse cuenta del efecto negativo que causa en las familias, al responsabilizarlas y culparlas por el trastorno que acompaña a sus hijos. Adicionalmente, en este mismo periodo, se elaboran tanto la CIE (Clasificación Internacional de Enfermedades) como el DSM (*Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*).

Entre las décadas de los sesenta y ochenta, la perspectiva migró hacia un enfoque más educativo desde una visión cognitiva. En estos años, destacan las contribuciones de Wing y Gould (1979), quienes retoman las investigaciones de Hans Asperger y plantean el autismo en términos de espectro autista. Wing (1998, como se cita en Diazgranados & Tebar, 2019) describe una tríada característica en la que se evidencia la alteración de tres áreas en el desarrollo del ser humano (véase la figura 1), todo ello asociado a la presencia de intereses restringidos y patrones repetitivos de conducta.



Figura 1

*Triada de Wing*



Elaboración propia

Este aporte logró que se visibilice la importancia de abordar el autismo desde los aprendizajes; por ello, se crearon centros especializados en esta área. Esto permitió que los niños con autismo desarrollen su independencia y autonomía, y estuvieran preparados para ingresar a la escolarización regular (Artigas-Pallares & Paula, 2012). A partir de 1983, existe un predominio de los enfoques comunicativos, psicogenéticos y de relaciones interpersonales centrados en apoyar a las personas con autismo, por lo que se plantea el método de intervención ABA (Applied Behaviour Analysis).

Posteriormente, en 1994, se desarrolla el DSM-IV, que define los trastornos generalizados del desarrollo a través de un enfoque categorial y se postula un conjunto de trastornos que se asocian directamente con la tríada propuesta por Wing. Así, se describen cinco categorías: trastorno autista, síndrome de Asperger, trastorno generalizado del desarrollo no especificado, síndrome de Rett y trastorno desintegrativo infantil. Del mismo modo, se proponen tres características: los patrones de comportamiento (intereses y actividades restringidos, repetitivos y estereotipados), la alteración cualitativa de la interacción social y la alteración cualitativa de la comunicación (American Psychiatric Association, 1995).

En mayo del 2013, se publica el DSM-5, manual que se utiliza actualmente, y se observa que los cuatro trastornos descritos previamente pasan a ser observados a partir de lo que se denomina el trastorno del espectro autista. En esta agrupación se excluye el síndrome de Rett, se elimina la categoría de trastorno generalizado del desarrollo y se engloba en un continuo que depende de la afectación. También se precisa que existen diversas formas de TEA que varían en función de cada individuo y se plantean

tres niveles de severidad (nivel 1, nivel 2 y nivel 3), divididos según las necesidades de apoyo que requiera el sujeto. Se caracteriza al TEA por (i) deficiencias persistentes en la comunicación social, y (ii) patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades<sup>2</sup>.

En síntesis, aquello que se entiende por autismo hoy se ha construido a lo largo de los años gracias a las aportaciones de diversos autores e investigadores. Por este motivo, es preciso que se oriente a los profesionales a fin de que se comprenda lo que se conoce actualmente como TEA.

### Conceptualización del trastorno del espectro autista

Los trastornos del neurodesarrollo (TN) son comprendidos como aquellas alteraciones o retrasos en las funciones relacionadas con la maduración del sistema nervioso, tales como las funciones motoras, cognitivas y emocionales. Estas se inician en la primera infancia y van evolucionando y presentándose en diferentes etapas de la vida del individuo. Reynoso *et al.* (2015) entienden el TEA como un trastorno del neurodesarrollo que afecta tanto la parte emocional como la contención de las conductas repetitivas. Esto tiene incidencia biológica; por lo tanto, se debe estar atento a los síntomas que aparecen a partir de los dieciocho meses.

Al respecto, González (2015) plantea el TEA como un síndrome que se distingue por un conjunto de síntomas que aparecen en los primeros tres años de edad y señala que esta condición acompañará al sujeto a lo largo de su vida. Con la información recopilada y presentada anteriormente, se comprende al TEA como una condición de afectación del neurodesarrollo que determina la forma en la que el niño percibe el mundo y las relaciones con los demás. Se caracteriza por una comunicación social deficiente, así como por patrones repetitivos y estereotipados del comportamiento. Se origina en los primeros tres años de edad, específicamente entre los dieciocho y treinta y seis meses, por lo que resulta imprescindible prestar atención a las señales de alerta, tanto en contextos familiares como escolares, de tal forma que se pueda detectar, derivar e intervenir, aplicando

---

2 Luego de que un niño es diagnosticado con TEA, se busca brindarle atención oportuna con el propósito de continuar con su proceso de desarrollo integral. En el DSM-5, se establecieron tres niveles de severidad que giran en torno a cuánta ayuda se le debe proporcionar al niño para fortalecer tanto sus capacidades comunicativas y adaptativas, como su capacidad para expandir sus intereses restringidos y repetitivos (American Psychiatric Association, 2013). La importancia de reconocer estos niveles radica en que facilita el diagnóstico por parte de los especialistas y constituye una orientación a los docentes para comprender las principales fortalezas y limitaciones que puede tener su estudiante. De esa manera, estos podrán ofrecer oportunas estrategias de aprendizaje para sus principales necesidades. Usualmente, el TEA está acompañado de una comorbilidad. Según Morueco Alonso (2015), el 50 % de los niños diagnosticados con TEA presenta discapacidad intelectual y alrededor de un 50 % tiene dificultades para el desarrollo del lenguaje oral; esto puede influir en los niveles de severidad del TEA en cada niño.

estrategias educativas y creando contextos amigables para garantizar la inclusión en la escuela (Valdez, 2019).

### **Características del trastorno del espectro autista**

Actualmente, el TEA se caracteriza principalmente por (i) deficiencias en la comunicación e interacción social que se pueden visualizar en distintos contextos; y (b) por patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidos y repetitivos. Cada uno de estos comprende una serie de criterios que mejoran la comprensión de esta condición, los cuales se describen a continuación.

#### *Deficiencias en la comunicación e interacción social*

Se sabe que la comunicación y la interacción social son aspectos fundamentales para el desarrollo integral del niño. Estas no solo le permiten comprender el mundo que le rodea, sino también aprender diversas formas de estar y ser en el mundo, de jugar, relacionarse con otros e interactuar, de expresar sus sentimientos, ideas o necesidades. Por tanto, es preciso vislumbrar cuáles son esas características que se pueden observar en un niño que presenta deficiencias en este aspecto.

#### *Déficit en la reciprocidad socioemocional*

El ser humano tiene la capacidad de relacionarse con los demás y, fruto de estas relaciones sociales y emocionales, adquiere la capacidad para entender y responder ante las emociones externas. Según Miguel (2006), estas se originan en los primeros años de vida cuando el niño desarrolla la habilidad para responder ante las señales de su cuidador principal. Este autor señala que los niños con TEA nacen incapaces de establecer relaciones con su cuidador. Por tanto, no podrán comprender, interpretar ni responder ante las emociones de los demás.

Una característica clave en los primeros meses de vida es el desarrollo de la atención conjunta, porque es el principal signo de comunicación que se establece entre el cuidador y el bebé aproximadamente a los nueve meses. A medida que el bebé va creciendo, pasa de una comunicación asimétrica, en donde el adulto tiene un rol protagonista, a una comunicación intencionada en donde existe reciprocidad entre ambos interlocutores (bebé-cuidador).

Otro aspecto relacionado con la comunicación durante los primeros meses es la sonrisa social, mediante la cual el niño establece lazos comunicativos con su cuidador e interactúa ante las señales y mensajes que se le envía. La sonrisa social permite no solo la comunicación, sino también el establecimiento de lazos afectivos entre ambos. En los casos de niños con TEA, este aspecto se visibiliza en las primeras interacciones, cuando el cuidador envía un mensaje y no obtiene respuesta por parte del menor. Busquets *et al.*

(2018) la describen como una sonrisa fría, carente de significado que no responde a la interacción ni envía una respuesta.

También se pueden identificar problemas relacionados con la empatía. Los niños diagnosticados con TEA presentan dificultades para reconocer las emociones simples y complejas. Peretti (2010) plantea que a los cinco o seis meses de edad los niños tienen la capacidad para distinguir las emociones de los demás. La comprensión de las emociones complejas puede provocar estados emocionales en las personas, ya que son fruto de las expectativas y creencias de los individuos. Este entendimiento se logra a los cinco o seis años cuando comprenden que pueden causar un efecto directo en las emociones de las personas. Los niños con TEA precisan de una mayor cantidad de tiempo para entender las emociones. Este problema se puede observar cuando los niños envían mensajes poco empáticos al otro, pese a que se observa una emoción clara en el receptor, o cuando no comprenden que las personas pueden tener pensamientos o creencias diferentes de los suyos.

#### *Déficit en conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social*

Algunas de las conductas comunicativas no verbales son las protoimperativas y proto-declarativas, que constituyen un hito significativo en el desarrollo comunicativo (Valdez, 2012). Ambas son consideradas la materialización de un proceso de triangulación, conocido como *esquema triádico único*, en el cual el niño de forma intencional es capaz de coordinar e interactuar con los objetos y las personas.

En el TEA, las conductas protoimperativas se encuentran afectadas, puesto que los niños muestran ausencia de intención para pedir o solicitar algo haciendo uso de gestos o medios no lingüísticos. Asimismo, al verse afectada la conducta protoimperativa, incide en el desarrollo de la conducta protodeclarativa, observándose que los niños poseen deficiencias para compartir eventos, objetos o acciones de su interés. En ese sentido, Bruinsma *et al.* (2004) indican:

[...] children with autism appear to produce and understand protoimperative pointing to some extent so that this is a relative strength, but protodeclarative pointing is severely im-paired, and often completely absent. (p. 171)<sup>3</sup>

En otras palabras, las conductas protoimperativas pueden llegar a desarrollarse en estos niños; sin embargo, en ocasiones, pueden estar carentes de intención social. Por otro lado, las conductas protodeclarativas suelen ser las más difíciles de lograr, por lo que a menudo están ausentes al tener limitaciones para compartir la experiencia.

---

3 “Los niños con autismo parecen producir y comprender el señalar protoimperativo hasta cierto punto, por lo que esto es una fortaleza relativa, pero el señalar protodeclarativo está gravemente afectado y, a menudo, está completamente ausente” [traducción de las autoras].

Es importante resaltar la mirada conjunta como un signo de socialización entre el niño y el adulto. En el TEA, el niño no fija la mirada en los ojos de su cuidador y parece no tener interés en él. Al respecto, Wang *et al.* (2014) resaltan que “people with autism not making eye contact suffer from many social issues including an inability to communicate effectively and solitude” (p. 2)<sup>4</sup>. En ese sentido, es necesario que se desarrollen estrategias clave para favorecer este aspecto, ya que el contacto visual es un proceso íntimo y complejo en el cual se envía el mensaje al receptor de que se le está atendiendo en todo el sentido de la palabra.

#### *Déficit en el desarrollo y mantenimiento de las relaciones sociales*

Las principales dificultades dentro de este déficit se centran en las características del juego, el juego simbólico y la teoría de la mente. El juego cumple un papel sumamente importante en el desarrollo integral del niño, debido a que favorece su aprendizaje; estructura su personalidad; estimula habilidades creativas, sensoriales y físicas; favorece los procesos cognitivos básicos como la atención, percepción y memoria; y contribuye a su desarrollo emocional y social (Meneses Montero & Monge Alvarado, 2001).

En el caso de los niños con TEA, se observa que está afectado notoriamente el aspecto simbólico, el cual representa el acto en el cual el niño le otorga un significado diferente al objeto o juguete con el que se relaciona; por ejemplo, el niño utiliza una caja simulando que es una nave espacial (Piaget, 1991). En ese sentido, se propone la siguiente tipología: (i) sustitución de objetos, objeto que toma la representación de otro objeto; (ii) atribución de características falsas, atribuir propiedades a los objetos como si fueran reales; y (iii) simulación de un objeto ausente, referirse a un objeto ausente como si estuviera presente.

Lam (2014), a partir de diversos aportes científicos relacionados con el juego simbólico y niños con autismo, sostiene lo siguiente:

[...] children with autism, particularly those older and high-functioning children, are able to engage in symbolic play when cues or prompts were provided but not when they were expected to produce pretense spontaneously [...] some studies had made it clear that even under structured conditions and with prompts provided, children with autism still displayed deficits in symbolic play. (párr. 6)<sup>5</sup>

---

4 “Las personas con autismo que no hacen contacto visual sufren muchos problemas sociales, incluida la incapacidad para comunicarse de manera efectiva y la soledad” [traducción de las autoras].

5 “Los niños con autismo, en particular los niños mayores y de alto funcionamiento, son capaces de participar en juegos simbólicos cuando se les proporcionaron señales o indicaciones, pero no cuando se esperaba que produjeran una simulación de forma espontánea [...] algunos estudios habían dejado en claro que incluso en condiciones estructuradas y con indicaciones proporcionadas, los niños con autismo aún mostraban deficiencias en el juego simbólico” [traducción de las autoras].

Estas deficiencias presentes en los niños diagnosticados con TEA pueden ser explicadas a partir de la teoría de la mente (ToM), la teoría de la disfunción ejecutiva y la teoría de la coherencia central. La primera sostiene que existe un déficit en la metarrepresentación, que es la capacidad para asignarle una nueva identidad a un objeto. La segunda indica una alteración en las funciones ejecutivas causada por la incapacidad del sujeto para abstraerse de la realidad, iniciar un juego simbólico y cambiar de identidad de una primaria a una imaginaria. La última refiere a un deterioro en la coherencia central, en el cual se perciben dificultades para comprender la simulación, para su ejecución y producción (Lam, 2014).

Por otro lado, los aspectos notorios en la forma de jugar de estos niños son, primero, la tendencia a centrarse en los detalles de los juguetes (color, características, entre otros) y, segundo, las características repetitivas y restringidas del juego. En estos niños se presenta con mayor incidencia la presencia del juego funcional, centrado únicamente en las funcionalidades del objeto con el que se relaciona.

#### *Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento*

El TEA se caracteriza por la presencia de patrones restrictivos y repetitivos del comportamiento; por ello, para una mejor comprensión, se explican detalladamente los aspectos que lo componen.

#### *Lenguaje, movimientos, utilización de objetos estereotipados y repetitivos*

Las ecolalias, las estereotipias motoras y el uso de objetos de forma repetitiva y constante son características que se pueden observar en esta sección. Las primeras se desprenden del lenguaje y consisten principalmente en la repetición de mensajes que se han escuchado previamente; estas pueden desaparecer a medida que se va desarrollando el habla en los niños. Empleando las palabras de Mergl y Salgado (2015), "repetitive behaviors in language can be manifested by the occurrence of echolalia, persistent phenomenon characterized as a language impairment, with repetition of the speech of the other, divided into immediate or delayed" (p. 2072)<sup>6</sup>.

Según Mergl y Salgado (2015), esta repetición de palabras es usada como dispositivo de comunicación, confirmación de deseos, regulación de conductas o medios para entablar una conversación cuando aún tienen dificultades para usar sus propias palabras. Así, deben ser vistas como medio de interacción y comunicación, y no solo como un problema patológico.

---

6 "Las conductas repetitivas en el lenguaje pueden manifestarse por la aparición de ecolalia, fenómeno persistente caracterizado como una alteración del lenguaje, con repetición del habla del otro, dividido en inmediato o retardado" [traducción de las autoras].

En cuanto a las alteraciones del movimiento, se pueden localizar las estereotipias motoras. Harris (2008, como se cita en Péter *et al.*, 2017) señala que estas son “repetitive, rhythmic, often bilateral movements with a fixed pattern (e. g., hand flapping, waving, or rotating) and regular frequency that can usually be stopped by distraction (e. g., calling one’s name)” (p. 1)<sup>7</sup>. Tales alteraciones no afectan la actividad motora del niño, aunque eventualmente pueden interrumpir su cotidianidad o provocar lesiones severas.

Asimismo, es posible distinguir entre estereotipias primarias y secundarias. Las primarias, asociadas a niños con desarrollo psicomotor normal, pueden estar presentes de forma temporal o crónica, mientras que las secundarias están asociadas a problemas de origen neurobiológico como el TEA. Un aspecto importante es que “the severity and frequency of motor stereotypies in ASD is correlated with severity of illness, degree of ID, and impairments in adaptive functioning and symbolic play” (Péter *et al.*, 2017, p. 2)<sup>8</sup>. Las estereotipias motoras pueden presentarse de forma particular según cada individuo.

Por último, los niños diagnosticados con TEA se relacionan con los objetos de forma muy particular. Un aspecto notable es el interés que desarrollan por girar, ordenar, alinear y mover los juguetes u objetos de forma específica. Ante la lógica de cada niño, los objetos se organizan siguiendo un patrón repetitivo en donde es posible observar las características de cada uno de estos. La selección de los objetos está basada únicamente en sus características físicas; es decir, el niño muestra interés por estos, ya sea por su forma, color, olor o sabor. Así, el niño puede sentirse atraído por el color de una pelota o por la suavidad de un cojín, y suele presentar conductas de enojo o llanto cuando se le intenta privar de su proceso de exploración o del objeto.

#### *Inflexibilidad de rutinas y patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal*

En el caso de los niños con TEA, se puede observar principalmente conductas ritualistas que se mantienen fijas en el tiempo y se ejecutan de manera habitual sin modificaciones o alteraciones. Estos niños mantienen una posición rígida y poco convencional. Rutter (1978, como se cita en López & García, 2007) plantea cuatro conductas ritualistas (véase la figura 2).

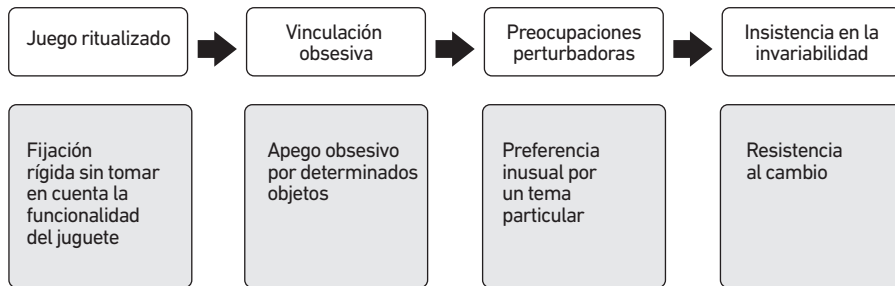
---

7 “Las estereotipias motoras son movimientos repetitivos, rítmicos, a menudo bilaterales, con un patrón fijo (por ejemplo, aleteo, agitación o rotación de la mano) y una frecuencia regular que, por lo general, puede detenerse mediante una distracción (por ejemplo, llamar por su nombre)” [traducción de las autoras].

8 “La gravedad y la frecuencia de las estereotipias motoras en el TEA se correlacionan con la gravedad de la enfermedad, el grado de DI y las deficiencias en el funcionamiento adaptativo y el juego simbólico” [traducción de las autoras].

Figura 2

Conductas ritualistas presentes en el TEA



Fuente: Adaptado de Rutter (1978, como se cita en López & García, 2007)

En cuanto al juego ritualizado, este es de carácter limitado y rígido. En este proceso, existe una fijación en las características de los objetos o juguetes más que en su valor simbólico o funcional. Se observa también la vinculación obsesiva con los objetos que posee, de manera que desarrolla una especie de apego con objetos particulares, negándose a dejarlos o cambiarlos. Estos objetos pueden ser desde un pedazo de cinta hasta un electrodoméstico. Un aspecto preocupante es el afán que adquieren estos niños por mantenerse próximos a estos objetos llegando incluso a dormir con ellos o estar durante todo el día deseándolos o pidiéndolos. Estas fijaciones están relacionadas con las estereotipias.

#### *Hiper- o hiporreactividad a los estímulos sensoriales del entorno*

Las personas diagnosticadas con TEA presentan experiencias sensoriales atípicas que influyen directamente en la forma en la que se relacionan con su entorno. En ese sentido, Friedlander (2009) indica que “sensory integration is another troublesome spot. Students with an ASD can have difficulty regulating input into their central nervous system, resulting in sensitivity to touch, sound, taste, or smell” (p. 141)<sup>9</sup>.

En el DSM-5 se plantean algunos ejemplos relacionados con las anomalías sensoriales, tales como la fascinación por las luces u objetos que giran; la respuesta a texturas, sonidos y olores específicos; la exploración por medio del tacto y del gusto de forma excesiva; la indiferencia al dolor o las temperaturas (American Psychiatric Association,

9 “La integración sensorial es otro punto problemático. Los estudiantes con TEA pueden tener dificultades para regular la entrada en su sistema nervioso central, lo que resulta en sensibilidad al tacto, sonido, gusto u olfato” [traducción de las autoras].



2013). Es preciso especificar que es posible que un mismo sujeto manifieste más de una anomalía sensorial. Estas anomalías son causadas por la hiperreactividad e hiporreactividad que estos niños presentan a los estímulos externos.

La hiperreactividad está relacionada con la hipersensibilidad o reacción sensorial alta a los estímulos. Esta puede generar, por un lado, que el niño se aíse del entorno para evitar relacionarse con estímulos que le generan displacer y, por otro lado, que reaccione con comportamientos agresivos y de oposición. La hiporreactividad es una reacción baja o pasiva ante los estímulos sensoriales, que puede suprimir de forma involuntaria diversas experiencias sensoriales. Esto llevará a una búsqueda activa de estímulos intensos que le permitan relacionarse y comprender su entorno.

Respecto a este apartado, Balasco *et al.* (2020) plantean deficiencias olfativas, gustativas, auditivas y visuales que se visibilizan en niños diagnosticados con TEA (véase la tabla 1).

**Tabla 1**  
*Deficiencias sensoriales en los niños con TEA*

Tipo	Características
Nivel olfativo	Alteraciones en el olfato para detectar nuevos olores; sin embargo, los olores típicos son recordados con facilidad. Existen problemas para identificar olores agradables y desagradables.
Nivel gustativo	Su alimentación es menor en comparación con el resto; existen problemas con la textura de los alimentos, por lo que terminan rechazándolos. Menor precisión para identificar sabores como el agrio y el amargo.
Nivel auditivo	Alteración ante sonidos peculiares que pueden causar diversas reacciones en el niño. Los ruidos cotidianos pueden llegar a alterarlo. Preferencia por la voz humana.
Nivel visual	Procesamiento visual centrado en los detalles.

Elaboración propia a partir de Balasco *et al.* (2020)

Por lo expuesto anteriormente, es preciso tomar en consideración que algunos estímulos sensoriales como la bulla, un grito o una luz muy intensa pueden alterar a los niños, llevándolos a reaccionar de formas particulares e inesperadas, influyendo en su comportamiento.

## CONCLUSIONES

Aquello que se comprende, actualmente, como trastorno del espectro autista (TEA) ha evolucionado a lo largo del tiempo pasando por diversas formas de conceptualización; inicialmente, se lo concebía como una enfermedad psiquiátrica hasta que devino en lo que ahora se explica como una condición relacionada con una alteración en el neurodesarrollo. El autismo fue estudiado, primero, desde un enfoque categorial; sin embargo, diversos autores observaron que este es un espectro que alberga un conjunto de afectaciones; por tanto, no se puede encasillar a los niños que poseen esta condición en etiquetas diagnósticas. Además, el TEA se presenta en cada niño de forma diferente, de modo que para ayudarlos a enfrentar los retos que les deparará la vida, se les debe ofrecer una variedad de apoyos en función de sus necesidades particulares. Por esta razón, es necesario que los profesionales conozcan los signos de alerta que se pueden visibilizar en estos niños, sobre todo durante la primera infancia, de manera que se consiga un diagnóstico temprano y sea posible intervenir con mejores pronósticos (Valdez, 2019).

El TEA ha sido abordado desde diversos planos: psicológicos, biológicos, terapéuticos y educativos a fin de comprender y entender su naturaleza. En un inicio, fue abordado desde la mirada de Bleuler, quien sustentó que el autismo estaba relacionado con la esquizofrenia (paradigma psiquiátrico). Posteriormente, Kanner utiliza el término para referirse a niños con problemas en el contacto afectivo, lo desliga de las enfermedades mentales y propone cuatro dimensiones afectadas dentro de él. Con el paso de los años, en la época de los cuarenta y sesenta se aborda el TEA desde una perspectiva psicoanalítica, en la que se responsabiliza a las madres por el trastorno desarrollado por el niño. Esta postura es retirada posteriormente al identificar el gran daño provocado en las familias. Más adelante, surge un aporte revelador en el campo, la tríada de Wing, en la que, desde una mirada educativa, se plantea la necesidad de ver el TEA desde un enfoque continuo más que categorial. Con este aporte se impulsaron los aprendizajes para niños con esta condición. En 1994, en el DSM-IV se plantean los trastornos generalizados del desarrollo a través de un enfoque categorial que retoma ideas de Wing y, finalmente, en el 2013, se publica el DSM-5, que entiende el autismo como un trastorno dentro del cual se puede reconocer un conjunto de afectaciones visibilizadas dentro de un espectro. Es posible denotar que el TEA está en constante evolución; por tanto, es necesario que los profesionales puedan reflexionar en torno al tema, de modo que se eviten las creencias erróneas o los prejuicios que distorsionan el actuar profesional en el proceso de atender a niños diagnosticados con esta condición, sobre todo en el campo educativo, en el que los docentes pueden movilizar creencias o prejuicios al respecto.

Existen signos de alerta que facilitan la identificación de niños con TEA planteados en el DSM-5 por la American Psychiatric Association (2013). Cada uno de estos signos

fueron profundizados dentro del presente ensayo. El TEA presenta dos principales déficits, entre los que se encuentran (i) deficiencias en la comunicación e interacción social; y (ii) patrones del comportamiento, interés y actividades restringidas y repetitivas. En el primero se puede visibilizar el déficit en la reciprocidad emocional, en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social y en el desarrollo y mantenimiento de las relaciones sociales. Con relación al segundo, se observa lenguaje, movimiento y utilización de objetos estereotipados y repetitivos; inflexibilidad en las rutinas y patrones ritualizados de comportamientos verbal y no verbal; intereses fijos y restringidos; e hiper- e hiporreactividad.

Es importante que los docentes conozcan sobre el TEA, ya que posibilita la reflexión activa en torno a las creencias o prejuicios que pueden tener sobre el trastorno, los cuales pueden estar interfiriendo en la práctica educativa. Este aspecto también se relaciona con la inclusión y las reales oportunidades que los niños con TEA tienen para acceder a una educación de calidad. El conocimiento de esta condición admitirá nuevas visiones y miradas en torno al tema, dejando a un costado conceptos o interpretaciones desactualizadas o prejuiciosas. Asimismo, permitirá comprender cómo se presentan las características o signos de alarma en los niños, lo que facilitará la aplicación de nuevas estrategias de apoyo para favorecer la inclusión educativa desde la educación infantil, lo más temprano posible.

El conocimiento del TEA es un punto de partida para garantizar una adecuada inclusión que atienda a los niños que presentan esta condición, ya que admite la posibilidad de desarrollar estrategias, según las necesidades de los estudiantes, con el propósito de favorecer mejores aprendizajes. Sería conveniente promover investigaciones que permitan indagar en las creencias docentes sobre el TEA, los primeros años de escolaridad de estos niños y sus aprendizajes, así como el trabajo con las familias. Se considera fundamental que las personas involucradas en el trabajo con estos niños puedan conocer más información acerca de este trastorno, la cual constituya un referente primordial para seguir investigando sobre este tema cuando se desarrolla en el campo educativo.

## REFERENCIAS

- Alayza, M. (2020). El método de revisión de la literatura. En A. O. Sánchez Huarcaya (Coord.), *Los métodos de investigación para la elaboración de las tesis de maestría en educación* (pp. 23-33). Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Educación.
- American Psychiatric Association. (1995). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-IV-TR*. Masson.

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5.ª ed.).
- Artigas-Pallares, J., & Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567-587. <https://dx.doi.org/10.4321/S0211-57352012000300008>
- Ávila, H. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación*. Edición electrónica. <https://www.eumed.net/libros-gratis/2006c/203/>
- Balasco, L., Provenzano, G., & Bozzi, Y. (2020). Sensory Abnormalities in Autism Spectrum Disorders: A Focus on the Tactile Domain, from Genetic Mouse Models to the Clinic. *Frontiers in Psychiatry*, 10, 1016. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2019.01016>
- Bleuler, M., y Bleuler, R. (1986). Dementia praecox oder die Gruppe der Schizophrenien: Eugen Bleuler. *The British Journal of Psychiatry*, 149, 661-662. <https://doi.org/10.1192/bjp.149.5.661>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO. [http://www.daemcopiapo.cl/Biblioteca/Archivos/INDICE\\_INCLUSION.pdf](http://www.daemcopiapo.cl/Biblioteca/Archivos/INDICE_INCLUSION.pdf)
- Bruinsma, Y., Koegel, R., & Kern, L. (2004). Joint Attention and Children with Autism: A Review of the Literature. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 10, 169-175. <https://doi.org/10.1002/mrdd.20036>
- Busquets, L., Miralbell, J., Muñoz, P., Muriel, N., Español, N., Viloca, L., & Mestres, M. (2018). Detección precoz del trastorno del espectro autista durante el primer año de vida en la consulta pediátrica. *Pediatría Integral*, 22(2), 105.e1-105.e6. <https://www.pediatriaintegral.es/publicacion-2018-03/deteccion-precoz-del-trastorno-del-espectro-autista-durante-el-primer-ano-de-vida-en-la-consulta-pediatrica/>
- Cueto, S., Rojas, V., Dammert, M., & Felipe, C. (2018). *Cobertura, oportunidades y percepciones sobre la educación inclusiva en el Perú*. Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE). <https://www.grade.org.pe/publicaciones/cobertura-oportunidades-y-percepciones-sobre-la-educacion-inclusiva-en-el-peru/>
- Decreto Supremo 011-2012-ED [Ministerio de Educación]. Aprueba Reglamento de la Ley General de Educación. 6 de julio del 2012. [http://www.minedu.gob.pe/files/3926\\_201207101510.pdf](http://www.minedu.gob.pe/files/3926_201207101510.pdf)
- Diazgranados, N., & Tebar, M. (2019). La educación de las personas con trastorno del espectro autista: Colombia en los últimos 10 años. *Horizontes Pedagógicos*, 21(1), 1-10. <https://doi.org/10.33881/0123-8264.hop.21101>

- Friedlander, D. (2009). Sam Comes to School: Including Students with Autism in Your Classroom. *The Clearing House*, 82(3), 141-144.
- Garrabé, J. (2012). El autismo: historia y clasificaciones. *Salud Mental*, 35(3), 257-261. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-33252012000300010&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252012000300010&lng=es&tlng=es)
- Ghanizadeh, A. (2010). Clinical Approach to Motor Stereotypies in Autistic Children. *Iranian Journal of Pediatrics*, 20(2), 149-159.
- Gómez, L. (2011). Un espacio para la investigación documental. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica*, 1(2), 226-233.
- González, M. (2015). *Trastorno del espectro autista: una perspectiva pedagógica dirigida al profesorado*. [Tesis de maestría, Universidad de Cantabria]. <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/7777/GonzalezOrtizMarinaJosefa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lam, L. (2014). Symbolic Play in Children with Autism. En V. Patel, V. Preedy & C. Martin (Eds.), *Comprehensive Guide to Autism*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-4788-7\\_26](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-4788-7_26)
- Ley 28044 del 2003. Ley General de Educación. 28 de julio del 2003. [http://www.minedu.gob.pe/p/ley\\_general\\_de\\_educacion\\_28044.pdf](http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf)
- Ley 30150 del 2014. Ley de Protección de las Personas con Trastorno del Espectro Autista. 8 de enero del 2014. <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/ley-de-proteccion-de-las-personas-con-trastorno-del-del-espe-ley-n-30150-1035199-2/>
- López, S., & García, C. (2007). Patrones comportamentales en el trastorno autista: descripción e intervención psicoeducativa. *Psicología Educativa*, 13(2), 117-131. <https://journals.copmadrid.org/psed/archivos/105082.pdf>
- Manrique, S., del Castillo, M., Valdez, D., Garrido, G., Rattazzi, A., Paula, C., García, R., Rosoli, A., Cukier, S., & Montiel-Nava. (2019). Necesidades y calidad de vida de familias de personas con trastorno del espectro autista (TEA) en Perú. Implementación de la encuesta de la Red del Espectro Autista Latinoamérica (REAL). En D. Valdez (Ed.), *Autismo. Claves para la intervención psicoeducativa*. Ediciones Libro Amigo.
- Meneses Montero, M., & Monge Alvarado, M. Á. (2001). El juego en los niños: enfoque teórico. *Revista Educación*, 25(2), 113-124.
- Mergl, M., & Salgado, C. (2015). Echolalia's Types in Children with Autism Spectrum Disorder. *Revista CEFAC*, 17(6), 2072-2080. <https://doi.org/10.1590/1982-021620151763015>

- Miguel, A. (2006). El mundo de las emociones en los autistas. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 7(2), 169-183. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2010/201017296011>
- Ministerio de Educación. (2012). *Reglamento de la Ley General de Educación N.º 28044*. <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/EducacionCalidadyEquidad.pdf>
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, & Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad. (2019). *Plan Nacional para las Personas con Trastorno del Espectro Autista*. <https://www.gob.pe/institucion/conadis/informes-publicaciones/265413-plan-nacional-para-las-personas-con-trastorno-del-espectro-autista-2019-2021>
- Morueco Alonso, M. (2015). *Categorías de enseñanza-aprendizaje para alumnos del trastorno del espectro autista* [Tesis doctoral, Universitat de les Illes Balears]. <http://hdl.handle.net/11201/148780>
- Organización Mundial de la Salud. (2013). *Medidas integrales y coordinadas para gestionar el trastorno del espectro autista. Informe de la Secretaría EB133/4*. [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/172324/B133\\_4-sp.pdf](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/172324/B133_4-sp.pdf)
- Peretti, L. (2010). La reciprocidad socio-emocional como una capacidad gradual en personas con autismo. En P. García & A. Massolo (Eds.), *Epistemología e historia de la ciencia. Selección de trabajos de las XX Jornadas* (vol. 16, pp. 478-487). Universidad Nacional de Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/3532>
- Péter, Z., Oliphant, M., & Fernandez, T. (2017). Motor Stereotypies: A Pathophysiological Review. *Frontiers in Neuroscience*, 11(171), 1-6. <https://doi.org/10.3389/fnins.2017.00171>
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Editorial Labor. [http://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/Jean\\_Piaget\\_\\_Seis\\_estudios\\_de\\_Psicologia.pdf](http://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/Jean_Piaget__Seis_estudios_de_Psicologia.pdf)
- Pontificia Universidad Católica del Perú. (2016). *Reglamento del Comité de Ética de la Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú*. <https://departamento.pucp.edu.pe/psicologia/wp-content/uploads/2019/08/reglamentodelcomite-deeticadelainvestigaciondelapontificiauniversidadcatolicadelperu.pdf>
- Reynoso, C., Rangel, M., & Melgar, V. (2015). El trastorno del espectro autista: aspectos etiológicos, diagnósticos y terapéuticos. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 55(2), 214-22.
- Valdez, D. (2005). Teoría de la mente, memoria autobiográfica y síndrome de Asperger. Fundamentos para la intervención clínica y educativa. *Revista El Cisne*, 15(179), 1-8.

- Valdez, D. (2012). Desarrollo comunicativo. En J. Castorina & M. Carretero (Comps.). *Desarrollo cognitivo y educación. Los inicios del conocimiento* (pp. 196-217). Paidós.
- Valdez, D. (2019). *Autismo: cómo crear contextos amigables*. Paidós.
- Wang, X., Desalvo, N., Zhao, X., Feng, T., Loveland, K., Shi, W., & Gnawali, O. (2014). Eye Contact Reminder System for People with Autism. En *6th International Conference on Mobile Computing, Applications and Services* (pp. 160-163). [https://doi: 10.4108/icst.mobibase.2014.257796](https://doi.org/10.4108/icst.mobibase.2014.257796)
- Wing, L., & Gould, J. (1979). Severe Impairments of Social Interaction and Associated Abnormalities in Children: Epidemiology and Classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 11-29. <https://doi.org/10.1007/BF01531288>





# IMAGEN CORPORAL, CALIDAD DE VIDA Y CONTROL PERCIBIDO EN PACIENTES CON CÁNCER COLORRECTAL: UNA REVISIÓN

PEDRO SENABRE

<https://orcid.org/0000-0002-8830-9808>

MARIA-CECILIA PHLIPS

Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, Valencia, España

Correo electrónico: [psperales@gmail.com](mailto:psperales@gmail.com)

Recibido: 25 de octubre del 2021 / Aceptado: 9 de noviembre del 2021

doi: [https://doi.org/10.26439/persona2021.n024\(2\).5570](https://doi.org/10.26439/persona2021.n024(2).5570)

**RESUMEN.** El presente artículo tiene como propósito llevar a cabo una revisión acerca de la relación entre el cáncer colorrectal y tres variables psicológicas: la imagen corporal, la calidad de vida y el control percibido. El diagnóstico de una enfermedad crónica es siempre una fuente de estrés que puede desembocar en una pérdida de control, ansiedad, sentimiento de incapacidad y que requiere adaptación por parte del paciente. La revisión teórica se realizó en diferentes bases de datos: EBSCO, PubMed, Medline, Google Académico y libros especializados en este tema. Como conclusión, podemos decir que las dos primeras variables se encuentran estrechamente relacionadas; es decir, personas que padecen este tipo de cáncer presentan peor imagen corporal y una inferior calidad de vida. Finalmente, proponemos que se lleve a cabo una revisión más profunda acerca de este tema, especialmente en la tercera variable: control percibido.

Palabras clave: imagen corporal / calidad de vida / control percibido  
/ cáncer colorrectal

## **BODY IMAGE, QUALITY OF LIFE AND PERCEIVED CONTROL IN PATIENS WITH COLORECTAL CANCER: A REVIEW**

**ABSTRACT.** In the present article we aimed to realize a systematic review of the literature about the relationship between three subjects (body image, quality of life and perceived control) and patients with colorectal cancer. The diagnosis of a chronic disease is always a source of stress that can lead to loss of control, anxiety, a feeling of incapacity and that requires adaptation on the part of the patient. We used several databases: EBSCO, PubMed, Medline, Google Academic and books specialized in these subjects. We conclude that there is a strong relation between body image, quality of life and colorectal cancer; further research is needed about the connection between perceived control and colorectal cancer.

Keywords: body image / quality of life / perceived control / colorectal cancer

## CÁNCER COLORRECTAL

El cáncer de colon o cáncer colorrectal se origina en el sistema digestivo o sistema gastrointestinal. Se presenta desde el tejido más largo del intestino grueso (colon) hasta el recto (parte final del colon), y comienza con pólipos benignos que lentamente se van convirtiendo en cáncer (Armitage & Hardcastle, 1984; Bernhard & Hürny, 1998). De acuerdo con la American Cancer Society (2012), no se conoce exactamente cuál es la etiología del cáncer colorrectal, pero sí se sabe que existen ciertos factores de riesgo que se asocian con esta enfermedad como, por ejemplo, antecedentes familiares, presencia de pólipos colorrectales, enfermedad intestinal inflamatoria, cáncer en otro lugar del cuerpo, ciertos síndromes genéticos, etcétera.

El cáncer colorrectal es una de las causas más frecuentes de muerte relacionadas con cáncer en los Estados Unidos (American Cancer Society, 2012). Concretamente, es la segunda causa tras el cáncer de pulmón. Según los datos del Instituto Nacional de Estadística (como se cita en Morillas *et al.*, 2012), constituye la séptima causa global de fallecimiento en España. En Estados Unidos, las estimaciones de la American Cancer Society en cuanto al cáncer colorrectal para el 2012 indican aproximadamente 103 170 casos nuevos de cáncer de colon, 40 290 casos nuevos de cáncer de recto y 51 690 muertes a causa de esta enfermedad.

Según los datos del Instituto Nacional de Estadística (como se cita en Morillas *et al.*, 2012), en el año 2009 fallecieron en España 14 238 personas por este tipo de cáncer, lo que representa alrededor de 260 muertes semanales. Si se compara con los datos publicados el año anterior, esto significa un aumento del 2,93 %. Según Morillas *et al.* (2012), en España, si no se instauran medidas de detección precoz, se estima que en los próximos años 1 de cada 20 hombres y 1 de cada 30 mujeres presentarán un cáncer colorrectal antes de los 75 años.

En relación con los datos anteriores, la American Cancer Society (2012) estima que la tasa de mortalidad del cáncer colorrectal ha ido disminuyendo en los últimos veinte años, encontrándose un menor número de casos de personas que lo padecen. Gracias a la detección temprana, los pólipos pueden ser identificados y extirpados antes de que se conviertan en cáncer. Sin embargo, Curlless *et al.* (1994) señalan que los síntomas gastrointestinales son muy comunes en la población en general, lo que hace difícil efectuar un diagnóstico temprano. Estos síntomas implican cambios en los hábitos intestinales, sangrado rectal, anorexia, pérdida de peso y dolor abdominal.

Para Fuchs *et al.* (1994), el riesgo de padecer la misma enfermedad en personas de más de sesenta años con antecedentes familiares es menor en comparación con los más jóvenes, quienes constituyen un grupo de riesgo más alto y vulnerable a padecer este tipo de cáncer y, por tanto, necesitan valoraciones tempranas. En este sentido, Toribara

y Sleisenger (1995) describen dos estrategias preventivas para el cáncer colorrectal: evaluación y seguimiento. La primera se refiere a evaluar individuos asintomáticos para determinar el nivel de riesgo para el desarrollo de la enfermedad, mientras que la segunda estrategia consiste en el seguimiento de una población con alto riesgo de cáncer colorrectal. Las herramientas de evaluación y de diagnóstico más utilizadas son la colonoscopia, el análisis de sangre oculta en las heces y la sigmoidoscopia.

Una vez que se ha establecido un diagnóstico de cáncer colorrectal, hay varias maneras de proceder según el tipo y la etapa de cada tumor. Las cuatro formas principales de tratamiento son cirugía, radioterapia, quimioterapia y terapias dirigidas (tales como anticuerpos monoclonales). De todas ellas, la cirugía es a menudo el tratamiento más aplicado contra el cáncer en sus etapas iniciales, y es conocida como colectomía o resección segmentaria. Por lo general, se extirpa el cáncer y una parte no afectada del colon a ambos lados del cáncer (así como los ganglios linfáticos cercanos). Posteriormente, los dos extremos del colon se suturan nuevamente. Para el cáncer de colon, usualmente no se necesita una colostomía (abertura en el abdomen para eliminar los desechos del cuerpo, también llamada *estoma*), aunque algunas veces se puede realizar de manera temporal para aliviar el colon. Por el contrario, en el cáncer rectal, la prevalencia de un estoma permanente es del 10 % al 35 % (Mohler *et al.*, 2008).

Cuando se decide proceder con una colostomía, el paciente tiene dos grandes preocupaciones: por un lado, la amenaza a la vida por el cáncer y, por otro, la integridad corporal afectada por la colostomía y sus consecuencias (Genzdilov *et al.*, 1977). Un cáncer colorrectal suele conllevar problemas físicos, emocionales e interpersonales que influyen tanto en la calidad de vida como en el control percibido y la imagen corporal del paciente.

En el presente trabajo pretendemos analizar con mayor profundidad las tres variables que se han asociado frecuentemente al cáncer colorrectal (imagen corporal, calidad de vida y control percibido). Para ello, definimos cada una de ellas, analizamos las herramientas de evaluación más empleadas y, por último, describimos la relación con el cáncer colorrectal.

## IMAGEN CORPORAL

En 1950, Paul Schilder definió la imagen corporal (IC) en su obra *The Image and Appearance of the Human Body* (1950) como la imagen de nuestro propio cuerpo que formamos en nuestra mente. Las personas vemos partes de nuestra superficie corporal, tenemos impresiones táctiles, térmicas y dolorosas, pero más allá de estas experiencias inmediatas se encuentra la unidad del cuerpo, que es percibida, pero no como una percepción. Nosotros llamamos esquema corporal a la imagen tridimensional que todo el mundo tiene de sí mismo. Según Slade (1988), la imagen corporal es la representación mental y

las sensaciones que tenemos del tamaño, la figura y la forma de las distintas zonas del cuerpo o del cuerpo globalmente. Por su parte, para Fisher (1990), la experiencia corporal abarca la percepción y las actitudes hacia la apariencia, el tamaño corporal, la posición corporal, los límites corporales, la competencia corporal y los aspectos relacionados con el estado físico, la salud y la enfermedad, así como el género de uno mismo. De acuerdo con Rosen (1995), la imagen corporal es un concepto que se refiere a la manera en que uno percibe, imagina, siente y actúa respecto a su propio cuerpo. Así, al definir imagen corporal se contemplan aspectos perceptivos; aspectos subjetivos, como satisfacción o insatisfacción, preocupación, evaluación cognitiva, ansiedad; y aspectos conductuales.

### **Evaluación de la imagen corporal**

La imagen corporal es un factor muy importante en el cáncer colorrectal, ya que el protocolo de intervención frecuentemente va asociado a la necesidad de realizar una colostomía, que tiene como resultado un estoma temporal o permanente. Black y Hyde (2004) concluyen que los pacientes con una colostomía perciben una profunda amenaza a su integridad física y su autoconcepto con cambios negativos en su imagen corporal. Según Whistance *et al.* (2009), otra consecuencia física es, por ejemplo, la pérdida de cabello causada por el tratamiento con quimioterapia. Por esta razón, durante el proceso de evaluación del tratamiento para el cáncer colorrectal, es necesaria una evaluación rigurosa de la imagen corporal de cada paciente.

Uno de los cuestionarios más ampliamente utilizados en población oncológica para evaluar la imagen corporal es la *Body Image Scale* (BIS) (por ejemplo, Sharpe *et al.*, 2010; Whistance *et al.*, 2009). Es una escala de diez ítems desarrollada para evaluar la IC en pacientes oncológicos. Cada ítem del BIS se responde con una escala de Likert de 0 a 4, donde 0 es "nada" y 4 es "mucho". Cuanto más alta sea la puntuación obtenida, más grande será la alteración en la imagen corporal.

Otro cuestionario que evalúa la imagen corporal y la dimensión estética después de la cirugía es el *Body Image Questionnaire* (BIQ) (Scarpa *et al.*, 2009). El BIQ consiste en ocho ítems que evalúan la actitud del paciente hacia su apariencia física (satisfacción con su cuerpo a partir de la operación, la sensación de un cuerpo herido y la sensación de pérdida de belleza como resultado de la cirugía, la dificultad de autoobservación y la sensación de pérdida de características de género). La dimensión estética mide el grado de satisfacción con respecto a la apariencia física de las cicatrices (satisfacción con la cicatriz, descripción de la cicatriz y posición de la cicatriz). Los dos últimos ítems miden autoconfianza antes y después de la cirugía. Cuanto más alta sea la puntuación obtenida, mejor será la imagen corporal.

Otra forma de evaluar la IC es el *Draw-A-Person Test* de Machover (1949). Consiste en facilitar una hoja en blanco y un lápiz a los pacientes que para que se dibujen a sí mismos.

No se les proporciona más instrucciones. Cuando finalizan los dibujos, serán evaluados por terapeutas del arte con las siguientes indicaciones: tienen que estimar el grado de obviedad de varios factores con una escala de Likert que va de 1 (“nada obvio”) hasta 4 (“muy obvio”). Los factores son omisión de cuerpo, que indica confusión de la identidad propia y de la IC (Abraham, 1989); omisión de ojos, que implica un sentido de depresión, ansiedad e impotencia (Oster & Montgomery, 1996); líneas desconectadas o inciertas, que revelan ansiedad y falta de control (Yama, 1990); y, por último, si hay presencia de elementos peculiares.

### **Imagen corporal en cáncer colorrectal**

Anteriormente comentamos que cuando un paciente está diagnosticado con cáncer colorrectal, la intervención más común es la cirugía para eliminar el tumor y, en ocasiones, es necesario realizar una colostomía con el resultado de un estoma —una apertura en el abdomen—, formado durante la colostomía para poder eliminar las heces. Whistance *et al.* (2009) presentan un estudio sobre la imagen corporal en una muestra de 82 personas con cáncer colorrectal en estadios I hasta IV después de la cirugía. La edad media de los participantes fue 65 años y eran mayoritariamente varones. Los investigadores utilizaron el BIS para evaluar la imagen corporal y observaron que los pacientes con estoma obtuvieron resultados más altos que aquellos sin estoma. Así, los pacientes con estoma son más propensos a tener una alteración en la imagen corporal que aquellos que no tienen estoma.

Gracias a otro estudio realizado por Sharpe *et al.* (2010), podemos observar diferencias entre pacientes con y sin estoma en relación con la imagen corporal y sus consecuencias psicosociales. En este estudio, recogieron resultados de una muestra de 114 pacientes con diagnóstico de cáncer colorrectal en estadios I hasta IV. Los autores plantearon la hipótesis de que habría mayor alteración en la imagen corporal en pacientes con estoma. Además, la alteración en la imagen corporal sería un predictor de depresión, ansiedad y distrés social. Durante el procedimiento utilizaron el BIS (Hopwood *et al.*, 2001), la *Hospital Anxiety and Depression Scale* (HADS; Zigmond & Snaith, 1983) y el *Depression Thermometer* (DT; National Comprehensive Cancer Network, 2003). En primer lugar, se observó que aquellos pacientes con estoma eran más propensos a presentar una alteración en la imagen corporal y que, a su vez, esta fue una variable mediadora entre el tener un estoma y la depresión, ansiedad y distrés social. Es decir, el estoma no es un predictor directo de la depresión, ansiedad y distrés, sino que la alteración en la imagen corporal que sufren los pacientes con estoma es un mediador entre la presencia de un estoma y la depresión, ansiedad y distrés social.

Lev-Wiesel *et al.* (2005) realizaron un estudio sobre la IC mediante dibujos creados por 12 pacientes con colostomía planificada, específicamente aquellos con estoma, a

través del Test de la Figura Humana (Machover, 1949). La muestra consistía en 6 hombres y 6 mujeres con la edad media de 52,7 años. El 86 % estaba casado y tenía una media de 2,5 hijos; por último, el 86 % de los participantes había acabado 12 años de estudios. Los investigadores observaron que después de la colostomía los dibujos eran muy inseguros y había una desconexión de la línea del cuerpo, en comparación con el dibujo de antes de la cirugía. Por otro lado, se podía observar la presencia de elementos peculiares como, por ejemplo, el tumor, la bolsita del estoma o un charco de orina (obsérvese la figura 1) (Lev-Wiesel *et al.*, 2005).

Figura 1

*Dibujos realizados por pacientes con cáncer colorrectal antes y después de la colostomía con estoma*



*Nota.* Izquierda arriba: N, 57 años, casada, madre de tres hijos y con una educación universitaria, se dibujó antes de la colostomía. Izquierda abajo: autodibujo de N, tres meses después de la colostomía. Derecha arriba: Y, 64 años, casado, padre de tres hijos y con una educación universitaria, se dibujó antes de la colostomía. Derecha abajo: autodibujo de Y, tres meses después de la colostomía.

Fuente: Adaptado de Lev-Wiesel *et al.* (2005)

## CALIDAD DE VIDA

El concepto calidad de vida es un “término multidimensional de las políticas sociales que significa tener buenas condiciones de vida objetivas y un alto grado de bienestar subjetivo, e incluye la satisfacción colectiva de necesidades a través de políticas sociales” (Palomba, 2002). Según García (2002), la calidad de vida implica la satisfacción de la persona consigo misma, con la familia y los amigos, con su trabajo, con su lugar de residencia y con las actividades que lleva a cabo. Por su parte, Hamming y De Vries (2007) definen calidad de vida como un constructo multidimensional, teniendo en cuenta al menos los aspectos físico y psicológico, y el bienestar social. A esta definición, Hassan y Cima (2007) añaden la importancia de la sexualidad e intimidad como una parte central del bienestar y de la calidad de vida. Según Bloom *et al.* (2007), una función sexual limitada y una baja satisfacción sexual son factores de riesgo para un grado bajo de calidad de vida.

### Evaluación

Uno de los instrumentos para evaluar la variable calidad de vida es el *World Health Organization Quality of Life Instrument, Short-Form* (WHOQOL-BREF) (WHOQOL Group, 1998). Evalúa cuatro elementos: factor físico, factor psicológico, relaciones sociales y factor ambiental. Cada ítem se responde con una escala de Likert y se transforman las puntuaciones en una escala de cero a cien. Cuanto más alta es la puntuación, más alto el grado de calidad de vida (Skevington *et al.*, 2004).

El *Short-Form Health Survey* (SF-36) es otro instrumento para evaluar la calidad de vida en relación con la salud (Apolone & Mosconi, 1998). Es un cuestionario de 36 ítems que, independientemente del tipo de enfermedad, evalúa los siguientes factores: funcionalidad física, salud física, dolor físico, salud general, vitalidad, funcionalidad social, estatus emocional y salud mental. Cuanto mayor es la puntuación, mayor es la calidad de vida.

El *Functional Assessment of Cancer Therapy-Colorectal* (FACT-C) se utiliza también para la evaluación de calidad de vida (Ward *et al.*, 1999). Consiste en 35 ítems que describen cinco subescalas: bienestar físico (7 ítems), bienestar funcional (7 ítems), bienestar social/familiar (7 ítems), bienestar emocional (7 ítems) y la subescala de cáncer colorrectal (7 ítems). Cuanto mayor sea la puntuación, mejor la calidad de vida.

Por último, el EORTC QLQ-C30 (Aaronson *et al.*, 1993) es un instrumento con 30 ítems divididos en 6 subescalas que miden funcionalidad, 3 subescalas que miden sintomatología y 6 ítems singulares. La subescala que mide funcionalidad engloba la funcionalidad física, emocional, de rol, cognitiva, social y, por último, la funcionalidad global. La subescala que mide la sintomatología evalúa los problemas comunes que los pacientes de cáncer suelen padecer, por ejemplo, el dolor o la fatiga. Se responde a 28 ítems mediante una escala de Likert de 1 a 4, donde 1 es “nada” y 4 “mucho”. Los dos



últimos ítems se responden también mediante una escala de Likert de 1 a 7, donde 1 es "muy pobre" y 7 "excelente".

### Calidad de vida en cáncer colorrectal

Dunn *et al.* (2006) describieron la influencia del cáncer colorrectal en cinco áreas del bienestar: bienestar psicológico, función física, bienestar social, función laboral/vocacional y función sexual. Evaluaron a los pacientes con diagnóstico de este cáncer en los últimos 18 meses ( $n = 66$ ) a través de entrevistas. Con respecto al bienestar psicológico, la mitad de los participantes comentaron no tener ningún cambio. Los que sí reportaron cambios comentaban sufrir depresión y ansiedad sobre el futuro; el miedo a la recaída era una de las preocupaciones principales. Asimismo, la mitad de los pacientes describió la función física con poco o ningún cambio, aunque el estudio destaca que la rehabilitación física se prolongó por espacio de unos meses. Aquellos que percibieron un cambio en la función física señalaron pérdida de fuerza y cansancio como dificultades importantes. Algunos participantes manifestaron que su vida social no sufrió mucho cambio, pero sí destacaron que se sintieron menos cómodos realizando actividades en las cuales era más difícil el acceso a los aseos. Otros comentaron que su vida social se redujo primordialmente por el cansancio. Con respecto a la función laboral, la mayoría de los participantes que todavía trabajaban se reincorporaron después de un tiempo de ausencia. Por último, observaron que el cáncer colorrectal afecta la función sexual en pacientes jóvenes (menores de 60 años), en especial en autoconcepto y relaciones sexuales. Para los participantes masculinos, una preocupación primaria fue la impotencia durante el tratamiento. La mayoría de los pacientes con un estoma temporal anularon totalmente sus relaciones sexuales. Los participantes que todavía no practicaban ninguna relación sexual mostraban la preocupación sobre cómo les podría afectar el cáncer en sus futuras relaciones sexuales.

En una revisión teórica llevada a cabo por Den Oudsten *et al.* (2012), la función sexual se vio afectada en pacientes con cáncer colorrectal en comparación con la población en general. Según Ross *et al.* (2007), un estoma es un predictor importante en la disfunción sexual. Destacan que, durante veinticuatro meses después de la cirugía, la disfunción sexual es más alta en los pacientes con estoma que en aquellos sin estoma. Según Jayne *et al.* (2005), el tipo de cirugía puede predecir el grado de disfunción sexual. Los pacientes con una resección del colon presentan más actividad y deseo sexual a los tres meses después de la cirugía que aquellos con una resección rectal, aunque a partir de los seis meses de cirugía los niveles eran similares. Ameda *et al.* (2005) observaron que después de cinco años de seguimiento el 64 % de los hombres estaban insatisfechos con su actual funcionalidad sexual.

Hyphantis *et al.* (2010) realizaron un estudio para analizar la relación entre variables de personalidad, distrés psicológico y calidad de vida en una población con un diagnóstico

de cáncer colorrectal sin metástasis. Utilizaron una muestra de 144 pacientes con una edad media de 65 años, de los cuales el 67,4 % eran varones. El 70 % tenía el cáncer en el colon y el 25 % en el recto. El 2,1 % de la muestra se encontraba en estadio I, el 59,0 % en estadio II y el 38,9 % en estadio III. Los autores destacan que la calidad de vida de un paciente con cáncer colorrectal alcanza el punto más grave en el momento posoperatorio y empieza a mejorar a partir del tercer mes. Durante los primeros tres años, la calidad de vida es muy baja para los pacientes, mientras que a partir de los tres años la muestra alcanzaba una calidad de vida relativamente uniforme y alta. Del mismo modo, reportaron que la calidad de vida física y mental, y las relaciones sociales disminuyeron moderadamente durante el primer año; por su parte, los síntomas de distrés psicológico (ideas paranoides, psicoticismo, sensibilidad interpersonal, ansiedad y síntomas depresivos) se incrementaron durante el primer año; observaron también que los varones corren más riesgo de desarrollar sintomatología depresiva. El bajo sentido de coherencia era un predictor significativo de depresión, ya que una persona que puntúa alto en sentido de coherencia suele percibir las complicaciones como algo entendible, el tratamiento como algo manejable y la vida con un sentido, aunque las circunstancias puedan cambiar (Wettergren *et al.*, 2004).

La hostilidad fue observada como un predictor de ansiedad, sensibilidad interpersonal y síntomas psicóticos. También observaron que puntuar alto en hostilidad, tener un familiar con cáncer y mostrar síntomas de ansiedad en el momento del diagnóstico puede predecir un aumento de los síntomas de ansiedad durante el primer año. Relacionando las estrategias de afrontamiento con la calidad de vida, observaron que el uso de la negación y el bajo sentido de coherencia predecían una disminución de la calidad de vida mental. Asociaron también variables psicosociales con las relaciones sociales de la calidad de vida. Vieron que el tener un estoma estaba asociado significativamente con una disminución de las relaciones sociales, aunque concluyeron que el distrés psicológico es un predictor más fuerte para las relaciones sociales. Aparte de la presencia de un estoma o no, una baja puntuación del sentido de coherencia es un predictor significativo de pocas relaciones sociales. Hyphantis *et al.* (2010) encontraron también resultados significativos sobre la represión como predictor de la calidad de vida física. Vos y De Haes (2007) concluyeron que las reacciones emocionales tienden a ampliar síntomas físicos. Esta afirmación nos puede explicar que aquellos pacientes que emplean la represión como estrategia de afrontamiento o aquellos pacientes que se "olvidan" de los estresores, pero a pesar de ello siguen viviendo las consecuencias de sus emociones, muestran peor calidad de vida física (Hyphantis *et al.*, 2010).

En conclusión, según Hyphantis *et al.* (2010), en una población con cáncer colorrectal sin metástasis, los síntomas de distrés psicológico son más propensos a manifestarse y la calidad de vida disminuye significativamente durante el primer año. Los síntomas de distrés psicológico son predictores de la calidad de vida, junto a las variables de

personalidad, que también pueden predecir el crecimiento de aquellos síntomas de distrés psicológico y la disminución de la calidad de vida (Yost *et al.*, 2008).

## CONTROL PERCIBIDO

El diagnóstico de una enfermedad crónica es siempre una fuente de estrés que puede desembocar en una pérdida de control, ansiedad, sentimiento de incapacidad. Los factores psicológicos (por ejemplo, personalidad, apoyo social, factores sociodemográficos y cognitivos) tienen un rol importante en la manera de adaptación de cada persona (Neipp *et al.*, 2007). En particular, el control percibido (CP) es uno de los factores psicológicos más importantes que nos puede predecir la forma en que una persona se adapta a una situación de mucho estrés (Helgeson, 1992). Según Lledó (2005), el control percibido alto y la eficacia están relacionados con varios efectos positivos en enfermedades crónicas, incluido un mayor nivel de bienestar, alta motivación, mayor uso de estrategias de afrontamiento y una adaptación personal más positiva.

Existe una gran cantidad de conceptualizaciones y teorías sobre control percibido en la literatura (Skinner, 1995, 1996; Wegner, 2002). Podemos considerar este constructo como multidimensional, ya que su definición engloba diferentes conceptos según distintos autores: la autoeficacia, la autorregulación, la indefensión aprendida, la motivación, etcétera.

La teoría de la conducta planificada (Ajzen, 1991) se centra en el CP sobre la conducta. Define el control percibido como la expectativa de la persona de que su conducta está bajo su control tomando en cuenta la percepción de la facilidad o dificultad de la realización de su conducta.

Desde la teoría de la indefensión aprendida (Abramson *et al.*, 1978), a menor percepción de control, menos previsible es la conducta. Este fenómeno se puede explicar por el hecho de que la persona se muestra “indefensa” ante las demandas del otro, ya que estas son inconsistentes. Esta percepción de incontrolabilidad produce en el sujeto una desmotivación, un déficit cognitivo, por el hecho de que es difícil aprender que sus respuestas son eficaces para controlar determinados resultados y, por último, provoca un debilitamiento emocional, ya que se manifiesta una ansiedad seguida de depresión.

La teoría social-cognitiva de Bandura (1977, 1987, 1997) plantea que el control percibido se puede entender en términos de la autoeficacia, es decir, la habilidad percibida por la persona para la realización de cualquier tarea con el fin de conseguir ciertos resultados concretos. Según el mismo autor, la expectativa de autoeficacia o la eficacia percibida es un determinante importante de la conducta que mejora la salud por la influencia de dos factores. En primer lugar, la autoeficacia puede funcionar como un mediador cognitivo de la respuesta de estrés, ya que aquellos que tienen una alta confianza en su capacidad

para manejar los estresores a los que se enfrentan reducen las creencias biológicas que pueden dañar la función del sistema inmune y ayudan a que este tenga una adecuada respuesta. En segundo lugar, el grado de motivación que regula el esfuerzo y la persistencia de los comportamientos influye de manera directa sobre el aspecto de si la persona quiere cambiar sus hábitos de salud para unas conductas nuevas y más saludables. En otras palabras, el estilo de vida puede favorecer o perjudicar la salud, lo que capacita a las personas para ejercer cierto control conductual sobre la calidad de su propia salud (Maté *et al.*, 2012).

Como hemos comentado anteriormente que existe una relación entre el control percibido y la motivación, podemos decir que el control percibido guarda una relación muy estrecha con la autorregulación, que hace referencia a la propia motivación o capacidad para iniciar una conducta. Es un concepto integrado en el proceso evolutivo, llamado *internalización*, que supone la transformación de la motivación extrínseca en motivación intrínseca (García-Martín & Hombrados-Mendieta, 2002). Esto, a su vez, se puede explicar con el término *locus de control interno* o *externo*. El locus de control interno se refiere a la percepción que tiene el sujeto de que los eventos ocurren principalmente como efecto de sus propias acciones, es decir, la percepción de que él mismo controla su vida. Por otro lado, el locus de control externo corresponde a la percepción del sujeto de que los eventos ocurren como resultado del azar, el destino, la suerte o el poder y decisiones de otros. En otras palabras, tales personas dicen que los eventos no se pueden controlar por esfuerzo y dedicación propios, sino que los atribuyen a la responsabilidad de otros (Rotter, 1966).

## Evaluación

A pesar de la poca disponibilidad en la lectura de estudios con una evaluación del CP en pacientes con cáncer colorrectal, nos hemos centrado en estudios que evalúan el CP en la población en general o con cáncer de mama principalmente.

En un estudio llevado a cabo por Beckjord *et al.* (2009), se elaboró un instrumento multidimensional para evaluar múltiples dimensiones del control percibido en mujeres con un diagnóstico reciente de cáncer de mama. Utilizaron seis factores que, según otros estudios (como Newsom *et al.*, 1996; Taylor *et al.*, 1991; Thompson *et al.*, 1993), representan las diferentes dimensiones del CP: CP sobre los síntomas físicos, emociones, decisiones médicas y de cuidado, consecuencias del cáncer, relaciones con otros y sobre la vida en general. Cada subescala tiene entre dos y seis ítems. Cada uno de ellos se responde con una escala de Likert de 1 (“ningún tipo de control”) hasta 4 (“mucho control”). Cuanto mayor la puntuación en cada subescala, mayor el nivel de CP.

En otro estudio longitudinal, Bárez *et al.* (2008) evaluaron el control percibido en mujeres con cáncer de mama con un instrumento elaborado por los mismos autores,

llamado *Self-Efficacy* (SE). Consiste en 36 ítems que describen las preocupaciones más frecuentes de pacientes con cáncer de mama. Obtuvieron estos datos de un estudio realizado por Báñez *et al.* (2007). Cada ítem se responde, según el nivel de preocupación, con una escala de Likert que va de 0 (“ninguna preocupación”) hasta 3 (“extremadamente preocupado”). Al mismo tiempo se les evaluó el nivel de capacidad de superación de aquellas preocupaciones con una escala de Likert de 0 (“ninguna”) hasta 3 (“completamente”). En el mismo estudio, utilizaron los autores otro instrumento para evaluar el CP: la *Personal Competence Scale* (PCS), elaborada originalmente por Wallston (1992). Es una escala de 8 ítems que evalúa las expectativas de cada persona de ser capaz de interactuar de una forma eficaz con su entorno. Para contestar los 8 ítems, se les presenta un rango de 8 hasta 48.

Por su parte, Rowe *et al.* (2005) realizaron un estudio sobre el locus de control y el riesgo percibido de cáncer de mama con mujeres sanas. Para evaluar el locus de control con respecto a la salud en general, utilizaron la *Multidimensional Health Locus of Control Scale* (MHLC) (Wallston *et al.*, 1978). Es un cuestionario de 18 ítems que mide 3 dimensiones del LOC (interno, externo y el azar) relacionados con la salud. El MHLC evalúa específicamente la creencia de cada individuo de si su salud general está determinada, sí o no, por su propia conducta. Los 18 ítems se contestan con una escala de Likert de 1 (“totalmente en desacuerdo”) hasta 6 (“totalmente de acuerdo”). Cada dimensión consiste en 6 ítems, con lo cual la posible puntuación de cada dimensión varía entre 6 y 36. Aquella dimensión con la puntuación más alta refleja el LOC de la salud en general de un participante.

Por último, queremos destacar el único estudio encontrado sobre la evaluación de CP en población con cáncer colorrectal. En aquel estudio utilizaron una entrevista semiestructurada que consistía en preguntas abiertas para que los participantes se animaran a llevar la conversación ellos mismos y para abrir puertas a material para otros posibles estudios. Las preguntas abiertas abarcaban varias dimensiones sobre el CP: “¿Cómo entienden el CP que creen poseer durante el tratamiento?”, “Si su CP contribuye a su actitud con respecto al autocuidado, ¿cuánta importancia da al CP en el autocuidado?”, “¿Cuánto CP ha sentido durante el tratamiento?”, etcétera. Cada entrevista ocupaba entre treinta a sesenta minutos y fueron grabadas y evaluadas por el investigador (Kidd *et al.*, 2008).

### **Relación con cáncer colorrectal**

En un primer estudio longitudinal y cualitativo realizado por Kidd *et al.* (2008), han querido evaluar la idea por parte de los pacientes con cáncer colorrectal del control percibido (CP) en relación con su autocuidado durante la quimioterapia. La muestra ( $n = 11$ ) fue elegida según el criterio de inclusión, que consistía en tener un diagnóstico de CCR y elegir la quimioterapia como tratamiento. La muestra fue mayoritariamente masculina y tenían entre 60 y 70 años. Tres de ellos eran solteros y ocho estaban casados o vivían

en pareja. Diez de los participantes se situaban en el estadio III de cáncer colorrectal y un paciente se encontraba en el estadio IV. Ya que era un estudio longitudinal, los participantes fueron entrevistados en dos diferentes momentos: la primera entrevista fue antes del inicio del tratamiento y la segunda se realizó seis meses después del tratamiento.

La realización de las entrevistas en dos momentos diferentes les permitió hacer una comparación de posibles cambios con respecto al CP entre el inicio y el final del tratamiento (Kidd *et al.*, 2008). En el mismo estudio han querido observar cómo cada paciente define su concepto de CP. Ellos lo concretaron como su habilidad percibida para limitar, afrontar y manejar activamente, por una parte, el impacto emocional de su enfermedad y, por otra, el impacto físico del tratamiento (Kidd, 2007). Después de las entrevistas semiestructuradas, obtuvieron las siguientes conclusiones. En primer lugar, la percepción del control de los pacientes se mantuvo estable a lo largo del tratamiento. En segundo lugar, aparecieron dos grupos opuestos con respecto al CP: un grupo de personas que tenía un nivel muy alto con respecto al CP durante el tratamiento y un grupo en el cual las personas mostraban un nivel muy bajo con respecto al CP durante el tratamiento.

El grupo con el alto nivel en CP comentaba tener la fuerza para prevenir, controlar y manejar los efectos secundarios del tratamiento. Esto se puede entender gracias a que los pacientes explicaron que su tratamiento tuvo menos impacto sobre su vida diaria de lo que esperaron y experimentaron los efectos secundarios como mínimos. En relación con el autocuidado, aquellos con un alto nivel en CP creían que, con una participación activa, podían manejar las consecuencias secundarias del tratamiento. El rol activo durante el autocuidado era reconocido como importante y necesario para poder mantener el control. De la misma manera comentaron sus maneras de ejercer su control sobre el autocuidado, por ejemplo, juzgando si era el momento para tomar la medicación o para limpiar y curar una herida quirúrgica. Otro hecho importante que lograron sacar a la luz fue que las enfermeras eran cruciales en la enseñanza del autocuidado, pero que después su rol era visto más bien como asistente o de apoyo.

Por su parte, los pacientes que mostraron un bajo nivel en CP no creían tener la habilidad de poder influir en el curso o la naturaleza de los efectos secundarios del tratamiento. Este fenómeno se puede explicar en particular por el impacto debilitante del tratamiento en la salud física y psíquica; experimentaron efectos secundarios muy graves del tratamiento, lo que también puede explicar la postura del bajo nivel en CP. Como resultado de esta experiencia, ellos pensaron que los efectos secundarios se incrementarían y que sería imposible prevenirlos o manejarlos únicamente con su esfuerzo y cuidado. Preferían dejar la responsabilidad del manejo de los efectos relacionados con el tratamiento a los enfermeros y a otros profesionales. Ellos creyeron que era poco necesario un rol activo en el autocuidado por su parte, ya que vieron a los profesionales y los enfermeros como los "expertos" en el cuidado. En otras palabras, aquellos pacientes

con un bajo nivel en CP suelen adoptar una postura fatalista y pasiva, y evitan cualquier oportunidad o situación que les pueda aumentar el grado de control.

Con estos resultados, podemos decir que la percepción de control de cada paciente está estrechamente relacionada con su percepción de autocuidado con respecto al cuidado de las heridas poscirugía, o a la minimización de los efectos secundarios del tratamiento con quimioterapia. Esta misma percepción nos dice cómo afronta cada paciente los efectos secundarios del tratamiento, ya sea de manera activa o pasiva.

## CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Tras la revisión de la literatura, podemos señalar con respecto a la variable imagen corporal que existen resultados que indican que aquellos pacientes con estoma son más propensos a mostrar una alteración en la imagen corporal. Queremos recalcar que los estudios revisados se centraron solo en la adaptación psicológica del paciente. Es importante sugerir que hay que prestar también atención a la familia o a la pareja, ya que no solo los pacientes oncológicos se deben adaptar al estoma; también tienen que hacerlo su familia y su pareja. El cambio en la integridad del cuerpo lleva a sentimientos de vergüenza, repugnancia y humillación en el paciente, que a la vez influyen en las relaciones sexuales con su pareja y en las relaciones en general.

Por ello, es importante reconocer la necesidad de apoyo psicológico tanto a los pacientes oncológicos como a los familiares tras la colostomía para que, de esta forma, con la terapia, los pacientes y familiares puedan minimizar los efectos negativos que afectan su bienestar psicológico y social. La terapia podría consistir, en primer lugar, en una atención psicoeducativa sobre las consecuencias de un estoma en la vida social y privada de una persona, tanto al mismo paciente como al familiar. En segundo lugar, sería recomendable trabajar la imagen corporal y el control percibido del paciente para que pueda trabajar la aceptación de su estado y maximizar su autonomía.

En relación con la calidad de vida, podemos recalcar que la población con cáncer colorrectal tiende a presentar con más facilidad síntomas de distrés psicológico y, en consecuencia, la calidad de vida (física, mental y social) disminuye significativamente durante el primer año de enfermedad. Por otro lado, observamos que determinadas variables de personalidad (por ejemplo, sentido de coherencia, hostilidad, negación y represión) también pueden predecir el crecimiento de los síntomas de distrés psicológico y la disminución de la calidad de vida (Hyphantis *et al.*, 2010).

Según los datos encontrados, sería importante recalcar que la evaluación del distrés se debería incluir como herramienta de *screening* habitual en el caso de pacientes con cáncer colorrectal, ya que el distrés psicológico se incrementa con el tiempo de la enfermedad y predice la calidad de vida. También se tendría que tomar en cuenta la capacidad

de afrontamiento tanto psicológico como físico de cada paciente para así promocionar su calidad de vida y autonomía. Hyphantis *et al.* (2011) consideran importante seguir la investigación sobre el impacto de la personalidad, el distrés psicológico y los parámetros de la enfermedad sobre la calidad de vida del paciente, ya que esto nos podría facilitar más información sobre los factores psicológicos que se deberían trabajar en los pacientes con cáncer colorrectal, de manera que se pueda optimizar su calidad de vida.

Según la revisión teórica de Den Oudsten *et al.* (2012) sobre la disfunción sexual y la calidad de vida en los pacientes con cáncer colorrectal, podemos concluir que estas personas, en comparación con la población en general, son muy propensas a sufrir consecuencias negativas en su calidad de vida por una disfunción sexual. Los mismos autores observaron que los estudios realizados sobre estas variables (calidad de vida y disfunción sexual) recogieron más datos de hombres que de mujeres. Esto podría deberse a que las mujeres suelen ser más resistentes a contestar preguntas sobre la sexualidad (Hassan & Cima, 2007). Por esta razón, los autores proponen que futuras investigaciones utilicen muestras más amplias y evalúen a pacientes de ambos sexos a fin de extraer conclusiones sobre posibles diferencias entre hombres y mujeres, relacionadas con la calidad de vida y la disfunción sexual en este tipo de cáncer.

Por otro lado, se sabe poco sobre cómo las parejas y los familiares de los pacientes con cáncer colorrectal afrontan la nueva situación con tantos cambios. Y ya que se conoce que la falta de afectividad y una disfunción sexual son los problemas más comunes en un matrimonio con uno de ellos enfermo (Cano *et al.*, 2005), sería interesante realizar una investigación sobre los diferentes tipos de estrategias de afrontamiento que utilizan los familiares y las parejas en esta situación. De esta forma, podríamos dar nuestro apoyo y los recursos necesarios con respecto a este tema en el momento adecuado.

Por último, existe un debate abierto sobre si la disfunción sexual es algo normal o patológico en los pacientes con cáncer colorrectal, ya que la mayoría suelen ser mayores (Camacho & Reyes-Ortiz, 2005). Un estudio realizado por Den Oudsten *et al.* (2012) observó una función sexual más baja en pacientes con cáncer colorrectal comparados con la población en general de la misma edad, lo cual podría indicar que este tipo de cáncer influye negativamente en la función sexual, pero futuras investigaciones son necesarias para evaluar con más profundidad la influencia de los factores sociodemográficos como, por ejemplo, la edad y el sexo.

En relación con la variable de control percibido, podemos entender la reciprocidad entre el autocuidado y la percepción del control. Tal y como destacan Kidd *et al.* (2008), la percepción de control de cada paciente con cáncer colorrectal está estrechamente relacionada con su percepción del cuidado de las heridas poscirugía, o con la minimización de los efectos secundarios del tratamiento con quimioterapia. Cuanto más control percibido tenga el paciente, más afrontará la situación de forma activa y autónoma. Estudiando



estos datos, el mismo autor propone que las futuras investigaciones se centren en la psicoeducación de los profesionales de la sanidad, en especial, en cómo pueden ayudar a los pacientes a implicarse de forma más activa en su autocuidado para que obtengan una mayor autonomía y un nivel de control más alto sobre su estado actual.

Por otro lado, ya que hay una gran cantidad de definiciones del CP en las diferentes culturas, Kidd *et al.* (2008) comentan que sería interesante hacer más estudios sobre cómo entienden los pacientes este concepto y que exploren qué aspectos consideran que les harían sentir más control percibido sobre su estado actual. Esta propuesta puede ayudar a los profesionales de la salud a potenciar las estrategias de afrontamiento de cada paciente, incrementar su implicación activa en el autocuidado y mejorar su CP.

A pesar de que este trabajo no pretende ser una revisión exhaustiva, supone un primer intento de revisar los estudios centrados en este tipo de población en oncología, puesto que hasta hoy son escasas las investigaciones encontradas que se centran específicamente en las tres variables analizadas (imagen corporal, calidad de vida y control percibido) en relación con el cáncer colorrectal.

Con respecto a las herramientas de evaluación aplicadas en los estudios, podemos decir que hay una diversidad de instrumentos para evaluar la imagen corporal y la calidad de vida en población oncológica en general, de los cuales cada uno ha sido utilizado para la población específica con cáncer colorrectal. Con respecto a la variable CP, hay que destacar que, a pesar de la poca investigación encontrada al respecto, nos hemos concentrado en los instrumentos para evaluar el CP en la población en general y en la población con cáncer de mama.

Para finalizar esta revisión teórica, queremos proponer que los profesionales de la salud sigan trabajando con pacientes que padecen este tipo de cáncer, pues, como hemos expuesto anteriormente, es escasa la investigación dirigida a esta población. De este modo, con objeto de ayudar a los pacientes y llevar a cabo una intervención de forma adecuada y fructífera, proponemos que los futuros trabajos no solo se enfoquen en el paciente, sino también en el contexto social donde se desenvuelve: su familia, su pareja, etcétera, puesto que el cáncer lo padece la persona enferma y también sus familiares. Es decir, para poder ayudar a una persona de una forma eficaz, es necesario tratar al paciente en todas sus dimensiones (biológica, psicológica, social y espiritual).

Como conclusión, esta revisión pretende abrir nuevas puertas para los profesionales de la psicología, ya que plantea una formación por parte del psicólogo a los especialistas en la salud (enfermeros y médicos) y, por otro lado, se propone una intervención multidisciplinar, es decir que abarque al paciente en todas sus dimensiones. Una intervención centrada en el autocuidado de los pacientes con cáncer colorrectal y en sus familiares mejoraría su calidad de vida.

## REFERENCIAS

- Aaronson, N. K., Ahmedzai, S., Bergman, B., Bullinger, M., Cull, A., Duez, N. J., Filiberti, A., Flechtner, H., Fleishman, S. B., De Haes, J. C., *et al.* (1993). The European Organization for Research and Treatment of Cancer QLQ-C30: A Quality-of-Life Instrument for Use in International Clinical Trials in Oncology. *Journal of National Cancer Institute*, 85(5), 365-376.
- Abraham, A. (1989). *The Exposed and Secret of Human Figure Drawings*. Reshafim.
- Abramson, L. Y., Seligman, M. E., & Teasdale, J. D. (1978). Learned Helplessness in Humans: Critique and Reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87(1), 49-74. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.87.1.49>
- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211.
- Ameda, H., Kakizaki, H., Koyanagi, T., Hirakawa, K., Kusumi, T., & Hosokawa, M. (2005). The Long-Term Voiding Function and Sexual Function after Pelvic Nerve-Sparing Radical Surgery for Rectal Cancer. *International Journal of Urology*, 12, 256-263. <https://doi.org/10.1111/j.1442-2042.2005.01026.x>
- American Cancer Society. (26 de enero del 2012). *¿Qué es el cáncer de colon y recto?* <http://www.cáncer.org/Espanol/cancer/colonyrecto/Resumen/resumen-sobre-el-cancer-colonrectal-what-is-key-statistics>
- Apolone, G., & Mosconi, P. (1998). The Italian SF-36 Health Survey: Translation, Validation and Norming. *Journal of Clinical Epidemiology*, 51(11), 1025-1036. [https://doi.org/10.1016/s0895-4356\(98\)00094-8](https://doi.org/10.1016/s0895-4356(98)00094-8)
- Armitage, N. C., & Hardcastle, J. D. (1984). Early Diagnosis of Colorectal Cancer: A Review. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 77(8), 673-676.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioural Change. *Psychological Review*, 83, 191-215.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Martínez Roca.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W. H. Freeman and Company.
- Bárez, M., Blasco, T., Fernández-Castro, J., & Viladrich, C. (2007). A Structural Model of the Relationships between Perceived Control and Adaptation to Illness in Women with Breast Cancer. *Journal of Psychosocial Oncology*, 25(1), 21-43. doi: 10.1300/J077v25n01-02
- Bárez, M., Blasco, T., Fernández-Castro, J., & Viladrich, C. (2008). Perceived Control and Psychological Distress in Woman with Breast Cancer: A Longitudinal Study.

*Journal of Behavioral Medicine*, 32, 187-196. <https://doi.org/10.1007/s10865-008-9180-5>

- Beckjord, E. B., Glinder, J., Langrock, A., & Compas, B. E. (2009). Measuring Multiple Dimensions of Perceived Control in Women with Newly Diagnosis of Breast Cancer. *Psychology & Health*, 24(4), 423-438. <https://doi.org/10.1080/08870440701832634>
- Bernhard, J., & Hürny, C. (1998). Gastrointestinal Cancer. En J. C. Holland (Ed.), *Psycho-Oncology* (pp. 324- 339). Oxford University Press.
- Black, P., & Hyde, C. (2004). Caring for People with a Learning Disability, Colorectal Cancer and Stoma. *British Journal of Nursing*, 13(16), 970-975.
- Bloom, J. R., Petersen, D. M., & Kang, S. H. (2007). Multidimensional Quality of Life among Long-Term (5+ years) Adult Cancer Survivors. *Psycho-Oncology*, 16(8), 691-706.
- Camacho, M. E., & Reyes-Ortiz, C. A. (2005). Sexual Dysfunction in the Elderly: Age or Disease? *International Journal of Impotence Research*, 17(Suppl. 1), s52-s56.
- Cano, A., Johansen, A. B., Leonard, M. T., & Hanawalt, J. D. (2005). What Are the Marital Problems of Patients with Chronic Pain? *Current Pain and Headache Reports*, 9(2), 96-100.
- Curless, R., French, J., Williams, G. V., & James, O. F. (1994). Comparison of Gastrointestinal Symptoms in Colorectal Carcinoma Patients and Community Controls with respect to Age. *Gut*, 35(9), 1267-1270. <https://doi.org/10.1136/gut.35.9.1267>
- Den Oudsten, B. L., Traa, M. J., Thong, M. S. Y., Martijn, H., De Hingh, I. H. J. T., Bosscha, K., & Van de Poll-Franse, L. V. (2012). Higher Prevalence of Sexual Functioning in Colon and Rectal Cancer Survivors Compared with the Normative Population: A Population-Based Study. *European Journal of Cancer*, 48(17), 3161-3170. <https://doi.org/10.1016/j.ejca.2012.04.004>
- Dunn, J., Lynch, B., Rinaldis, M., Pakenham, K., McPherson, L., Owen, N., Leggett, B., Newman, B., & Aitken, J. (2006). Dimensions of Quality of Life and Psychosocial Variables Most Salient to Colorectal Cancer Patients. *Psycho-Oncology*, 15(1), 20-30.
- Fisher, S. (1990). The Evolution of Psychological Concepts about the Body. En T. F. Cash & T. Pruzinsky (Eds.), *Body Images. Development, Deviance, and Change* (pp. 3-20). The Guilford Press.
- Fuchs, C. S., Giovannucci, E. L., Colditz, G. A., Hunter, D. J., Speizer, F. E., & Willett, W. C. (1994). A Prospective Study of Family History and the Risk of Colorectal Cancer. *The New England Journal of Medicine*, 331(25), 1669-1674. <https://www.nejm.org/doi/full/10.1056/NEJM199412223312501>

- García, M. A. (2002). Desde el concepto de felicidad al abordaje de las variables implicadas en el bienestar subjetivo: análisis conceptual. *Revista Digital*, 8(48), 652-660.
- García-Martín, M. A., & Hombrados-Mendieta, M. L. (2002). Control percibido y bienestar subjetivo: un análisis de la literatura gerontológica. *Revista Multidisciplinar de Gerontología*, 12, 90-100.
- Genzdilov, A. V., Alexandrin, G. P., Simonov, N. N., Evtjuhin, A. I., & Bobrov, U. F. (1977). The Role of Stress Factors in the Postoperative Course of Patients with Rectal Cancer. *World Journal of Surgical Oncology*, 9(5), 517-523.
- Hamming, J. F., & De Vries, J. (2007). Measuring Quality of Life. *British Journal of Surgery*, 94(8), 923-924.
- Hassan, I., & Cima, R. R. (2007). Quality of Life after Rectal Resection and Multimodality Therapy. *World Journal of Surgical Oncology*, 96(88), 684-692.
- Helgeson, V. S. (1992). Moderators of the Relation between Perceived Control and Adjustment to Chronic Illness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 656-666.
- Hopwood, P., Fletcher, I., Lee, A., & Al Ghazal, S. (2001). A Body Image Scale for Use with Cancer Patients. *European Journal of Cancer*, 37(2), 189-197.
- Hyphantis, T., Paika, V., Almyroudi, A., Kampletsas, E. O., & Pavlidis, N. (2010). Personality Variables as Predictors of Early Non-Metastatic Colorectal Cancer Patients' Psychological Distress and Health-Related Quality of Life: A One-Year Prospective Study. *Journal of Psychosomatic Research*, 70, 411-421.
- Jayne, D. G., Brown, J. M., Thorpe, H., Walker, J., Quirke, P., & Guillou, P. J. (2005). Bladder and Sexual Function Following Resection for Rectal Cancer in a Randomized Clinical Trial of Laparoscopic versus Open Technique. *British Journal of Surgery*, 92(9), 1124-1132. <https://doi.org/10.1002/bjs.4989>
- Kidd, L. (2007). *An Exploration of Patients' Perceived Control, Self-Efficacy and Involvement in Self Care during Chemotherapy for Colorectal Cancer* [Tesis doctoral, Universidad de Stirling]. [https://dspace.stir.ac.uk/handle/1893/307#YaV5\\_tDMJnl](https://dspace.stir.ac.uk/handle/1893/307#YaV5_tDMJnl)
- Kidd, L., Hubbard, G., O'Carroll, R., & Kearney, N. (2008). Perceived Control and Involvement in Self Care in Patients with Colorectal Cancer. *Journal of Clinical Nursing*, 18(16), 2292-2300.
- Lev-Wiesel, R., Ziperstein, R., & Rabau, M. (2005). Using Figure Drawings to Assess Psychological Well-Being among Colorectal Cancer Patients before and after Creation of Intestinal Stomas: A Brief Report. *Journal of Loss and Trauma*, 10, 359-367.

- Lledó, A. (2005). *La fibromialgia en atención primaria y especializada: determinantes psicosociales del estado de salud percibido y la utilización de recursos sanitarios* [Tesis doctoral no publicada]. Universidad Miguel Hernández de Elche, España.
- Machover, K. (1949). *Personality Projection in the Drawing of the Human Figure*. Springfield Publishing.
- Mohler, M. J., Coons, S. J., Hornbrook, M. C., Herrington, L. J., Wendel, C. S., Grant, M., & Krouse, R. S. (2008). The Health-Related Quality of Life in Long-Term Colorectal Cancer Survivors Study: Objectives, Methods, and Patient Sample. *Current Medical Research and Opinion*, 24(7), 2059-2070.
- Morillas, J. D., Castells, A., Oriol, I., Pastor, A., Pérez-Segura, P., Echevarría, J. M., Caballero, B., González-Navarro, A. Bandrés, F., Brullet, E., Iniesta, A., Carballo, F., Bouzas, R., Ariza, A., Ibisate, A., García-Alfonso, P., Escudero, B., Camacho, S., Fernández-Marcos, A., ... & Paz-Ares, L. (2012). The Alliance for the Prevention of Colorectal Cancer in Spain. A Civil Commitment to Society. *Journal of Gastroenterology and Hepatology*, 35, 109-128. <https://doi.org/10.1016/j.gastrohep.2012.01.002>
- National Comprehensive Cancer Network. (2003). Distress Management: Clinical Practice Guidelines. *Journal of the National Comprehensive Cancer Network*, 1(3), 344-374.
- Neipp, M. C., López-Roig, S., & Pastor, M. A. (2007). Control Beliefs in Cancer: A Literature Review. *Anuario de Psicología*, 38(3), 333-335.
- Newsom, J. T., Knapp, J. E., & Schulz, R. (1996). Longitudinal Analysis of Specific Domains of Internal and External Control and Depressive Symptoms in Patients with Recurrent Cancer. *Health Psychology*, 15(5), 323-331.
- Ortego Maté, M. C., López González, S., & Álvarez Trigueros, M. L. (2012). 14.4.4 Teoría de la autoeficacia de Bandura (Bandura 1977, 1980, 1991, 1997). En *Ciencias Psicosociales I*. <http://ocw.unican.es/ciencias-de-la-salud/ciencias-psicosociales-i/materiales/bloque-tematico-iv/tema-14.-la-adherencia-al-tratamiento-1/14.4.4-teoria-de-la-autoeficacia-de-bandura>
- Oster, G. D., & Montgomery, S. S. (1996). *Clinical Uses of Drawings*. Jason Aronson.
- Palomba, R. (24 de julio del 2002). *Calidad de vida: conceptos y medidas. Taller sobre calidad de vida y redes de apoyo de las personas adultas mayores* [Diapositivas de PowerPoint]. CEPAL. <https://docplayer.es/6701163-Calidad-de-vida-conceptos-y-medidas-rossella-palomba-institute-of-population-research-and-social-policies-roma-italia.html>
- Rosen, J. C. (1995). The Nature of Body Dysmorphic Disorder and Treatment with Cognitive Behavior Therapy. *Cognitive and Behavioral Practice*, 2(1), 143-166.

- Ross, L., Abild-Nielsen, A. G., Thomsen, B. L., Karlsen, R. B., Boesen, L. H., & Johansen C. (2007). Quality of Life of Danish Colorectal Cancer Patients with and without a Stoma. *Supportive Care in Cancer*, 15(5), 505-513. <https://doi.org/10.1007/s00520-006-0177-8>
- Rotter, J. B. (1966). Generalized Expectancies for Internal versus External Control of Reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1-28.
- Rowe, J. L., Montgomery, G. H., Duberstein, P. R., & Bovbjerg, D. H. (2005). Health Locus of Control and Perceived Risk for Breast Cancer in Healthy Women. *Behavioral Medicine*, 31(1), 33-40. <https://doi.org/10.3200/BMED.31.1.33-42>
- Scarpa, M., Erroi, F., Ruffolo, C., Mollica, E., Polese, L., Pozza, G., Norberto, L., D'Amico, D. F., & Angriman, I. (2009). Minimally Invasive Surgery for Colorectal Cancer: Quality of Life, Body Image, Cosmesis, and Functional Results. *Surgical Endoscopy*, 23, 577-582. <https://doi.org/10.1007/s00464-008-9884-1>
- Schilder, P. (1950). *The Image and Appearance of the Human Body*. International Universities Press.
- Sharpe, L., Patel, D., & Clarke, S. (2010). The Relationship between Body Image Disturbance and Distress in Colorectal Cancer Patients with and without Stomas. *Journal of Psychosomatic Research*, 70(5), 395-402.
- Skevington, S. M., Lofty, M., & O'Connell, K. A. (2004). The World Health Organization's WHOQOL-BREF Quality of Life Assessment: Psychometric Properties and Results of the International Field Trial. A Report from the WHOQOL Group. *Quality of Life Research*, 13(2), 299-310.
- Skinner, E. A. (1995). *Perceived Control, Motivation and Coping*. Sage Publications.
- Skinner, E. A. (1996). A Guide to Constructs of Control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(3), 549-570.
- Stade, P. D. (1988). Body Image in Anorexia Nervosa. *The British Journal of Psychiatry: The Psychopathology of Body Image*, 153(S2), 20-22. <https://doi.org/10.1192/S0007125000298930>
- Taylor, S. E., Helgeson, V. S., Reed, G. M., & Skokan, L. A. (1991). Self-Generated Feelings of Control and Adjustment to Physical Illness. *Journal of Social Issues*, 47(4), 91-109.
- Thompson, S. C., Sobolew-Shubin, A., Galbraith, M. E., Schwankovsky, L., & Cruzen, D. (1993). Maintaining Perceptions of Control: Finding Perceived Control in Low-Control Circumstances. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(2), 293-304.

- Toribara, N. W., & Sleisenger, M. H. (1995). Screening for Colorectal Cancer. *The New England Journal of Medicine*, 332(25), 861-867. <https://doi.org/10.1056/NEJM199503303321306>
- Vos, M. S., & De Haes, J. C. (2007). Denial in Cancer Patients, an Explorative Review. *Psycho-Oncology*, 16(1), 12-25. <https://doi.org/10.1002/pon.1051>
- Wallston, K. A. (1992). Hocus-Pocus, the Focus Isn't Strictly on Locus. Rotter's Social Learning Theory Modified for Health. *Cognitive Therapy and Research*, 16(2), 183-199. doi: 10.1007/BF01173488
- Wallston, K. A., Wallston, B. S., & DeVellis, R. (1978). Development of the Multidimensional Health Locus of Control (MHLC) Scale. *Health Education*, 6(2), 161-170.
- Ward, W. L., Hahn, W. A., Mo, F., Hernandez, L., Tulskey, D. S., & Cella, D. (1999). Reliability and Validity of the Functional Assessment of Cancer Therapy-Colorectal (FACT-C) Quality of Life Instrument. *Quality of Life Research*, 8(3), 181-195.
- Wegner, D. M. (2002). *The Illusion of Control*. Bradford Books.
- Wettergren, L., Björkholm, M., Axdorph, U., & Langius-Eklöf, A. (2004). Determinants of Health-Related Quality of Life in Long-Term Survivors of Hodgkin's Lymphoma. *Quality of Life Research*, 13, 1369-79. <https://doi.org/10.1023/B:QURE.0000040790.43372.69>
- Whistance, R. N., Gilbert, R., Fayers, P., Longman, R. J., Pullyblank, A., Thomas, M., & Blazeby, J. M. (2009). Assessment of Body Image in Patients Undergoing Surgery for Colorectal Cancer. *International Journal of Colorectal Disease*, 25(3), 369-374.
- WHOQOL Group. (1998). Development of the World Health Organization WHOQOL-BREF Quality of Life Assessment. *Psychological Medicine*, 28(3), 551-558.
- Yama, M. F. (1990). The Usefulness of Human Figure Drawings as an Index of Overall Adjustment. *Journal of Psychological Assessment*, 54(1-2), 78-86.
- Yost, K. J., Hahn, E. A., Zaslavsky, A. M., Ayanian, J. Z., & West, D. W. (2008). Predictors of Health-Related Quality of Life in Patients with Colorectal Cancer. *Health and Quality of Life Outcomes*, 6, 66.
- Zigmond, A. S., & Snaith, R. P. (1983). The Hospital Anxiety and Depression Scale. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 67(6), 361-370.





# PSICOLOGÍA AMBIENTAL: UN BREVE RECORRIDO POR LA DISCIPLINA\*

DANIEL CHAUSTRE JOTA

<https://orcid.org/0000-0002-1535-4202>

Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela

Correo electrónico: [dchaustr@ucab.edu.ve](mailto:dchaustr@ucab.edu.ve)

Recibido: 1 de junio del 2021 / Aceptado: 20 de agosto del 2021

doi: [https://doi.org/10.26439/persona2021.n024\(2\).5212](https://doi.org/10.26439/persona2021.n024(2).5212)

**RESUMEN.** El objetivo de este artículo es realizar una revisión de literatura acerca de la psicología ambiental, disciplina que estudia la relación entre el individuo y el medioambiente. Dada la gran diversidad en este campo, tomando en cuenta el ambiente social y físico, así como el ambiente natural y el ambiente construido, se elaboró la definición de la psicología ambiental y sus características más resaltantes. Posteriormente, se analizaron los métodos de estudio habitualmente empleados en la disciplina y los posibles niveles de análisis considerados en la psicología ambiental: desde microambientes hasta ambientes globales. A continuación, se comentaron dos de los campos de estudio más destacados: las actitudes ambientales y el desarrollo sustentable. Finalmente, se discute acerca del futuro de la psicología ambiental, considerando el incremento de las problemáticas y preocupaciones ambientales.

Palabras clave: psicología ambiental / revisión de literatura / desarrollo sustentable / ambiente

---

\* Agradezco al profesor Guillermo Yáber Oltra por fomentar la elaboración del documento, así como por sus sugerencias durante todo el proceso de redacción.

## ENVIRONMENTAL PSYCHOLOGY: A BRIEF REVIEW OF THE FIELD

ABSTRACT. This paper aims to review the literature about environmental psychology, a field that examines the relation between the individual and the environment. Due to the diversity of approaches to the study of the individual-environment interaction, including social and physical environment as well as natural and artificial environment, a definition of environmental psychology and its main characteristics are presented. Research methods usually applied in the field, as well as levels of analysis (from microenvironment to global environments) are analyzed. Then, two of the most relevant study fields are examined: environmental attitudes and sustainable development. Finally, the future of environmental psychology is discussed, considering the raise of environmental problems and concerns.

Keywords: environmental psychology / literature review / sustainable development  
/ environment

## INTRODUCCIÓN

¿Qué estudia la psicología ambiental? ¿Se ocupa de los problemas del medioambiente como el calentamiento global, la deforestación y la contaminación de los mares? ¿O se interesa por la ecología, el reciclaje y la concientización ambiental? En cierta medida, la psicología ambiental está interesada en estos temas, pero no de la misma manera que un activista o un político. Un aspecto clave es que se está hablando de *psicología ambiental*, y es este término, a veces tan presto a concepciones erróneas, el que le da un matiz particular a esta disciplina.

Las concepciones erróneas (*misconceptions*, en inglés) abundan en muchas áreas del conocimiento. La psicología es una de las disciplinas científicas donde estas concepciones parecen proliferar en mayor medida, lo que afecta no solo a quienes se encuentran fuera de la profesión, sino también a estudiantes y profesionales (Bensley & Lillienfield, 2017). Si se toma en cuenta que los aspectos ambientales, como el cambio climático, también están plagados de concepciones erróneas (Dutt & González, 2012), la intersección entre ambos tópicos requiere de especial precisión para disipar las ideas erróneas que giran en torno a ellos.

Lo que en la actualidad se denomina *psicología ambiental* se consolidó como una disciplina científica en la década de 1960 en Estados Unidos, aunque tuvo precursores en distintos países, como Alemania, Japón y Canadá (Gifford, 2016). Desde entonces la disciplina ha podido alcanzar la internacionalización, estando presente en diversos países. El interés por el estudio del papel del medioambiente como una influencia sobre las personas se ha incrementado de la mano del surgimiento de diversas problemáticas cada vez más relevantes: en el mundo, la contaminación y el calentamiento global crecen constantemente como problemas urgentes e inmediatos; en el ámbito local, la falta de alimentos y de agua son problemas que atentan contra la calidad de vida de muchas personas al no poder satisfacer sus necesidades básicas (Fleury-Bahi *et al.*, 2017). Estas situaciones adquirieron protagonismo en diversos medios durante los años sesenta, coincidiendo con el surgimiento de la psicología ambiental, y permanecen como problemas sin resolver.

La psicología ambiental no solo se centra en estudiar el efecto que el medioambiente físico tiene sobre las personas, sino la manera en que las personas afectan, de forma perjudicial o beneficiosa, a su medioambiente. Al ser esta una relación recíproca, la psicología ambiental cumple un papel principal al momento de determinar las mejores prácticas para sacar provecho de los recursos del medioambiente, de una forma no perjudicial a largo plazo; así, surge el término *desarrollo sustentable*, a través del cual se recalca que el desarrollo puede llevarse a cabo de una manera en que no se agoten los recursos del planeta (Bechtel, 2009).

Tomando esto como punto de partida, la disciplina sirve como un mediador entre las necesidades individuales y las necesidades sociales, pero no solo de los grupos cercanos en tiempo y espacio, sino también de futuras generaciones. Permite, entonces, ampliar el horizonte de los problemas que enfrentan las personas en la actualidad, pues plantea que las posibles respuestas que muestren resultados positivos a corto plazo no siempre son las soluciones que utilizan los recursos de manera más óptima a largo plazo.

A pesar de estos prometedores objetivos, una de las grandes limitantes que ha presentado la psicología ambiental radica en la amplitud de su campo de estudio. Considerada por necesidad como un campo interdisciplinario, debido a la cantidad de fuentes diversas que explicarían la relación entre individuo y medioambiente (Bechtel, 2009), puede ser complicado para el novel que ingresa en el campo de la psicología ambiental hacerse una idea de los límites y del foco de estudio de la disciplina.

Es necesario, pues, delimitar en qué consiste la psicología ambiental, cuáles son sus métodos, así como los problemas principales en los que múltiples profesionales centran su atención, y cuáles son algunos de los tópicos de estudio en la actualidad. Es el objetivo de esta revisión brindarle al lector una idea general de la psicología ambiental como una disciplina científica, y así esclarecer las concepciones erróneas que suelen estar vinculadas a ella.

## DEFINICIÓN DE PSICOLOGÍA AMBIENTAL

La psicología ambiental es una disciplina reciente, la cual se define de formas relativamente sencillas, pero que en su sencillez resultan bastante amplias; esto último complejiza enormemente la tarea de resumir cuál es el alcance de la disciplina, ya que su foco de interés es sumamente extenso. Este problema, originado en principio por el interés de diversos autores por no restringir el desarrollo de la incipiente disciplina al dar una definición que limite el campo de estudio, se mantiene vigente en el sentido de la heterogeneidad de los temas que son abordados (Aragónés & Américo, 1998).

La psicología ambiental ha sido definida como la disciplina que estudia la relación entre los individuos y el ambiente: natural y construido (Steg *et al.*, 2019). En este sentido, el interés principal radica en analizar las distintas maneras en que el individuo se ve afectado y afecta a su medioambiente. Aragónés y Américo (1998) resaltan que la psicología ambiental se centra en el estudio de las relaciones recíprocas entre la conducta y el medioambiente social y físico, ya sea natural o creado por el hombre. De esta forma, el término *ambiente* es entendido de manera global, abarcando la dimensión social y física, así como el ambiente construido por el ser humano y el ambiente natural. Esta idea contrasta con la concepción común de que el ambiente se refiere únicamente al ambiente natural.

Otros autores han hecho hincapié en cuáles son los tópicos particulares de estudio, en su intento por brindar una definición más precisa. Baldi y García (2006) plantean que la psicología ambiental es una rama científica que “trata acerca del comportamiento humano y su relación con diversos problemas y eventos ambientales” (p. 159). Agregan que, entre otros aspectos, “aborda el estudio de los factores psicológicos, como creencias, actitudes, competencias, motivos, conocimientos y creencias ambientales, y la manera en la cual estas variables afectan y son afectadas por la interacción individuo-medioambiente” (p. 159). Por su parte, Steg *et al.* (2019) señalan que el interés principal se centra en examinar la influencia del ambiente en las experiencias, las conductas y el bienestar humano, así como la influencia de los humanos sobre el ambiente, considerando los factores de la conducta ambiental y tratando de promover conductas proambientales. Así, para estos autores, existe un marcado interés por la intervención entre los principales tópicos de estudio.

Como se puede apreciar, las definiciones anteriores convergen en ciertos aspectos clave. Lo que Aragonés y Américo (1998), así como Steg *et al.* (2019), han denominado las características de la psicología ambiental resumen de cierta manera los elementos comunes que definen a la disciplina:

1. Se estudian las relaciones entre la conducta y el medioambiente, considerando a este último desde una visión holística. Se brinda especial atención a la relación entre los elementos como unidades de análisis y, en menor medida, a los componentes aislados.
2. Se toman en cuenta todas las posibles relaciones entre el medioambiente y la conducta, es decir: cómo la conducta influye sobre el medioambiente, cómo este influye sobre la conducta, y cómo se producen procesos interactivos entre ambos componentes.
3. Aunque se originó a raíz de intereses marcadamente aplicados, el desarrollo de conceptos y de relaciones teóricas entre ellos ha permitido a la psicología ambiental establecerse como una disciplina básica; sin embargo, hay una estrecha relación entre teoría y aplicación para la resolución de problemas que sigue marcando los avances en la investigación. Una de las más importantes razones para el desarrollo de teorías es que permitan identificar las soluciones más efectivas a los problemas prácticos.
4. Tiene un carácter interdisciplinario. Al centrarse en la relación entre conducta y medioambiente, convergen muchas teorías y conceptos de distintas disciplinas, como la ecología, la sociología, la arquitectura y el urbanismo, entre otras. Estas proveen perspectivas particulares del fenómeno y, en conjunto, generan una visión más general de los fenómenos que se abordan.

5. Gran parte de los estudios tienen como objetivos subyacentes la mejora de la calidad de vida y el medioambiente. Se observa un incremento en la literatura orientada a estudiar la relación entre el bienestar, la calidad de vida y el ambiente (véase Fleury-Bahi *et al.*, 2017).
6. La naturaleza de los métodos de investigación es ecléctica, es decir que muestra una diversidad metodológica que busca ajustarse en cada caso a las condiciones de estudio: recurre a la investigación cuantitativa y cualitativa, en ambientales naturales o de laboratorio. En situaciones ideales, se busca replicar los resultados relacionados con un fenómeno particular mediante distintos diseños de investigación.

Este último punto merece especial atención. Ya que la disciplina aborda una amplia variedad de temas, sus métodos de investigación son, en consonancia, diversos. De hecho, "a través de una revisión de los principales métodos, puede concluirse que los empleados en psicología ambiental son equivalentes a los de la psicología, en general" (Aragonés & Amérigo, 1998, p. 37).

## MÉTODOS DE LA PSICOLOGÍA AMBIENTAL

Profundizar en los métodos de la psicología ambiental implica describir, a su vez, los métodos de la psicología, lo cual escapa de los límites de esta revisión debido a su gran extensión y complejidad. A pesar de esto, se puede trazar un esquema general de la investigación en psicología ambiental. El criterio de agrupación puede hacerse en función del nivel de control y participación que tenga el investigador (véase Aragonés & Amérigo, 1998), por la técnica de investigación particular (véase Gifford, 2016) o por el tipo de ambiente donde se produce la investigación (véase Steg *et al.*, 2019). Como puede apreciarse, no solo el campo de estudio de la psicología ambiental es variado, también lo es la manera en que se conceptualizan sus métodos de investigación.

Entre las diversas opciones, la clasificación de Steg *et al.* (2019), centrada en agrupar los métodos de investigación en función de las características del ambiente donde son empleados y la relación de las técnicas con estos, resulta especialmente pertinente por su relevancia en la psicología ambiental. Estos autores proponen los siguientes tipos de investigación: (a) investigación en contextos independientes del ambiente, (b) investigación en contextos artificiales y (c) investigación en contextos "reales" o naturales.

En primer lugar, las investigaciones que se producen de manera independiente del ambiente son aquellas que no necesariamente se llevan a cabo en el ambiente particular de estudio; es decir, pueden realizarse en cualquier contexto, aunque el interés se centre en recoger información sobre un ambiente particular. La técnica más utilizada en este tipo de investigaciones son las encuestas o cuestionarios; sin embargo, a pesar de que

los autores no las consideren, también las investigaciones basadas en datos de archivos se pueden incluir en este grupo (Aragónés & Amérigo, 1998). En ambos casos, el investigador toma un rol más pasivo, en el sentido de que su labor principal es la de recoger datos, sin intervenir directamente para generarlos. En este tipo de investigaciones se establecen relaciones entre dos o más variables; los casos en los que solo se trabaja con una se consideran de carácter descriptivo. Entre las dificultades, se encuentra que la dirección de la relación no puede determinarse con claridad, así como no se puede descartar la existencia de una tercera variable que explique la relación entre las variables de estudio. A pesar de ello, la investigación por cuestionarios permite analizar características individuales y ambientales de una manera eficiente. Una modalidad que emergió con internet son los cuestionarios en línea, los cuales son particularmente útiles para reducir costos, acceder a grandes grupos de la población y en cierta medida disminuir los efectos de la deseabilidad social (Eiroá *et al.*, 2008).

En segundo lugar, las investigaciones realizadas en contextos artificiales son aquellas en las cuales se modifican elementos o aspectos, ya sean del individuo o del contexto, para determinar sus posibles consecuencias. Por tanto, el grado de manipulación hace que el contexto no sea completamente natural. Entre estas investigaciones se encuentran los experimentos de laboratorio, los experimentos de campo y las simulaciones. Los experimentos de laboratorio se producen en ambientes altamente controlados, donde se busca reducir al mínimo las posibles explicaciones alternativas de las variaciones que se produzcan en las variables de interés. Su fortaleza reside en la validez interna, es decir que las variables identificadas como causas efectivamente son aquellas que producen las variaciones en otras variables. En cambio, la validez externa, o la posibilidad de generalizar los resultados de la investigación a otros contextos, es más limitada debido a la artificialidad producto del control.

Para los experimentos de campo, la situación es distinta. En estos no se tiene el mismo grado de control que en un laboratorio, ya que se producen en contextos naturales y se incluyen manipulaciones o alteraciones en las variables independientes, esperando observar su efecto sobre las variables dependientes. Aquí no se pueden controlar todas las posibles explicaciones alternativas para los resultados observados, pero la capacidad de generalización es mayor, debido a que se trabaja en entornos naturales.

Por su parte, los estudios por simulación han existido desde hace décadas (véase McKechnie, 1977), pero debido a los avances tecnológicos han adquirido un mayor uso recientemente. A través de modelos matemáticos y de programas computacionales se pueden generar situaciones experimentales (Sánchez *et al.*, 2012) y poner a prueba diversas reacciones. En el campo de la psicología ambiental, las simulaciones permiten generar situaciones completamente artificiales, cubriendo aspectos visuales y en ocasiones también auditivos, para determinar cómo estos pueden generar cambios en conductas, percepciones y afectos (véase Gatersleben & Andrews, 2013).

Finalmente, las investigaciones realizadas en contextos naturales son aquellas donde el investigador no modifica o no interviene de manera activa, limitándose a registrar y a observar lo que se presenta en un ambiente particular. Estas investigaciones pueden ser estudios de casos, y a pesar de que no son considerados por los autores originales, también los estudios observacionales pueden ser incluidos. Los estudios observacionales se consideran el paso inicial de todo proceso de investigación; lejos de limitarse a una observación ingenua de los individuos y de las características del ambiente, la investigación observacional constituye una primera aproximación y descripción del fenómeno de estudio (Sussman, 2016). Los estudios de caso, en cambio, se centran en profundizar en un tópico particular, usualmente a través de una persona, un grupo de personas o una organización, sin la pretensión de modificar o alterar el fenómeno de interés. Por lo general, las técnicas utilizadas en estos casos son de carácter cualitativo (Montero & León, 2004).

Como se comentó anteriormente, en la psicología ambiental se emplean diversas metodologías para estudiar los fenómenos de interés, siendo una situación ideal la de poder comprobar un mismo resultado con distintas aproximaciones. La elección de un método no debe estar guiada solo por facilidades prácticas, sino también por la manera en que es más propenso a brindar la información más relevante para el investigador (Giuliani & Scopelliti, 2009). Esto no es siempre posible, ya sea por limitaciones de carácter práctico, o por limitaciones asociadas al fenómeno específico. Por tanto, es necesario considerar tanto los elementos particulares de los contextos de estudio como el nivel de análisis que se lleve a cabo.

Debido a la amplitud de fenómenos que conciernen a la disciplina, segmentarlos en función de distintas dimensiones sociales y físicas permite un abordaje más comprensivo. A continuación, se profundizará en el tópico de los niveles de análisis en la psicología ambiental.

## **NIVELES DE ANÁLISIS EN LA PSICOLOGÍA AMBIENTAL**

Una de las razones por las que el nivel que se introduce en el campo de la psicología ambiental encuentra una gran diversidad de tópicos de estudio es que existen distintos niveles espaciales y sociales que son de interés en la disciplina. Debido a esto, se ha llegado incluso a considerar a la psicología ambiental como la psicología del espacio (Moser, 2003). Los modos en que el ambiente y los individuos interactúan pueden comprenderse de distintas maneras, pero un factor que ha de tomarse en cuenta son los aspectos del ambiente que se están estudiando; por ejemplo: ¿la investigación se centra en las características del hogar o la oficina? ¿O acaso en el ambiente de un país o de un continente? La misma situación se presenta del lado de los grupos sociales: ¿se está estudiando a un sujeto aislado en un ambiente reducido? O, en cambio, ¿se habla de



un individuo inmerso en un grupo de sujetos en un ambiente más amplio? La manera en que se producen y se estudian estas relaciones no son las mismas; si bien puede haber principios comunes, operan en distintos niveles y, por tanto, tener claridad en el nivel que se está estudiando es fundamental.

Moser (2003) plantea un esquema jerárquico que permite entender cómo se pueden agrupar las características espaciales del ambiente, considerando, además, la dimensión social. Este esquema comprende cuatro niveles: microambiente, ambiente de proximidad, ambiente público y ambiente global (véase la tabla 1).

Los microambientes (nivel I) corresponden a espacios reducidos, donde el individuo tiene un control extendido o total sobre su medioambiente, debido a que este no es compartido con otras personas, y si lo es, el número es reducido. Este nivel se ve reflejado en contextos como habitaciones u hogares, y espacios de trabajo particulares.

Los ambientes de proximidad (nivel II) incluyen espacios compartidos con otras personas, donde la interacción se produce mayormente de uno a uno o en pequeños grupos. Estos ambientes son, por ejemplo, habitaciones u hogares compartidos con otras personas, así como espacios laborales donde se interactúa con otros individuos. En estos ambientes, el control que puede tener el individuo no es total, ya que se comparte con las demás personas que cohabitan el espacio.

Los ambientes públicos (nivel III) presentan un control individual mediatizado, es decir, controlado o limitado por reglas preestablecidas correspondientes a los espacios particulares. Ejemplos de estos ambientes son las ciudades y los pueblos. La interacción social se convierte en comunitaria; si bien pueden surgir interacciones uno a uno o en grupos, una multiplicidad de personas se encuentra incluida en estos espacios más extensos.

Por último, tenemos el ambiente global (nivel IV), que es el más amplio y general de todos. Incluye tanto el ambiente construido como el ambiente social que forman parte de un país, e incluso el planeta. En estos casos, se considera que el control individual es casi nulo o ausente en su totalidad.

**Tabla 1***Niveles de análisis en psicología ambiental según Moser (2003)*

Tipo de ambiente	Dimensión social	Grado de control	Ejemplo
Nivel I. Microambiente	Individual	Control extendido	Espacios privados: habitación particular, espacio de trabajo
Nivel II. Ambiente de proximidad	Interindividual: familia, compañeros de trabajo	Control compartido	Espacios compartidos: habitación colectiva, lugar de trabajo compartido
Nivel III. Ambiente público	Interindividual: comunidad	Control mediatizado	Ciudades y pueblos
Nivel IV. Ambiente global	Societal	Ausencia de control	País, continente, planeta

Elaboración propia

Como se puede observar, la psicología ambiental estudia la relación entre individuo y medioambiente en distintos planos o niveles, que implican aproximaciones diferentes por parte del profesional en el área. Los tópicos que se estudian en cada nivel pueden ser muy variados; sin embargo, existen algunos temas de estudio que han captado la atención de manera consistente, como las actitudes ambientales y el desarrollo sustentable.

## ACTITUDES AMBIENTALES

Al igual que sucede con la psicología ambiental, delimitar qué constituyen las actitudes ambientales puede resultar problemático debido a su gran amplitud. En principio, pueden definirse como cualquier actitud dirigida a un objeto distinto de la persona, ya que el ambiente está constituido por esferas sociales y físicas, e incluye tanto el ambiente creado por el hombre como el natural (Aragónés & Amérigo, 1998). Sin embargo, el concepto se ha limitado para ofrecer una definición más precisa, en la cual se establece que las actitudes ambientales son una colección de creencias, afectos e intenciones conductuales que una persona mantiene acerca de actividades y problemas ambientales (Schultz *et al.*, 2004).

Un término relacionado, y usualmente confundido en la práctica, es el de preocupaciones ambientales. Estas se refieren al afecto, especialmente a la preocupación, asociado a los problemas ambientales (Schultz *et al.*, 2004). Actualmente, se considera que las preocupaciones ambientales forman parte de las actitudes ambientales, por lo que se recomienda el uso de este término en la investigación; a pesar de eso, no es inusual encontrar autores que emplean ambas expresiones de manera intercambiable (McIntyre & Milfont, 2015), lo cual puede contribuir a la ambigüedad asociada al término.

En la investigación, el principal interés por estudiar las actitudes ambientales reside en determinar la influencia que estas tienen sobre las conductas proambientales. A pesar de esto, la evidencia señala que las personas suelen presentar mayores niveles de preocupaciones ambientales que no se reflejan en mayores acciones beneficiosas para el ambiente (Gifford & Sussman, 2012). Parte de esta dificultad para establecer con claridad qué relación existe entre actitudes y conductas ambientales, de acuerdo con Gifford y Sussman (2012), se debe a la falta de comunalidad en la concepción y medición del constructo.

Las actitudes ambientales, al tratarse de un constructo latente, no pueden ser medidas u observadas directamente, sino que requieren de indicadores que permitan al investigador inferir sus propiedades. De esta forma, y ante la gran variedad de conceptualizaciones distintas que se pueden encontrar para las actitudes ambientales, los investigadores optan por generar nuevas maneras de medir el constructo, usualmente a través de cuestionarios y entrevistas, en lugar de recurrir a los métodos que ya se encuentran disponibles (Milfont & Duckitt, 2010). Esta forma *ad hoc* de medir las actitudes explicaría parte de la heterogeneidad encontrada en la literatura, pero adicionalmente se deben considerar otras explicaciones.

Los resultados inconsistentes en torno a las actitudes ambientales han llevado a algunos autores a considerar que estas solo permiten predecir conductas que tienen un bajo costo en cuanto a esfuerzo y recursos. En cambio, las conductas con costos altos no se pueden predecir solo a partir de actitudes (Gifford & Sussman, 2012), sino que se deben tomar en cuenta otros factores mediadores o moderadores. El giro que ha dado la investigación en torno a las actitudes se ha centrado no solo en describir cómo las actitudes predicen ciertas conductas, sino en identificar y generar modelos explicativos considerando los distintos factores que intervienen en esta relación. Estos factores varían desde eventos recientes, experiencias durante la niñez, edad, género, nivel socioeconómico, residencia urbana o rural, religión, visión política y del mundo, valores y metas, sesgos cognitivos, sentido de control, personalidad, educación, hasta conocimiento sobre el medioambiente (Gifford & Nilsson, 2014; Gifford & Sussman, 2012).

Si bien las actitudes no han demostrado ser el mejor predictor de las conductas proambientales, históricamente muchas de las intervenciones y discursos ambientalistas han ido dirigidos a modificar precisamente actitudes (Feinberg & Willer, 2013); sin embargo, no se puede desacreditar su papel dentro de la modificación de la conducta. Es importante tomar en cuenta, como señalan Gifford y Nilsson (2014), que una multiplicidad de factores individuales determina la ejecución de una conducta particular, y las actitudes ambientales son parte de ese abanico que, en conjunto, modificará la conducta proambiental. No se pretende, entonces, abandonar el estudio de las actitudes ambientales, sino enmarcarlo en un modelo conceptual que involucre a la diversidad de factores

que permitirá alcanzar una mayor comprensión de cómo se produce la conducta. En vista del carácter marcadamente aplicado de la disciplina, comprender cómo modificar las conductas ambientales es un punto de sumo interés frente a las problemáticas actuales y futuras.

## DESARROLLO SUSTENTABLE

Hace décadas se ha considerado que el medioambiente es uno de los campos interdisciplinarios que han recibido una atención cada vez más prioritaria por parte de la comunidad científica mundial (Baldi y García, 2005). A pesar de esto, en la actualidad existen muchas concepciones erróneas acerca del cambio climático (Dutt y González, 2012), el efecto invernadero y la capa de ozono (Khalid, 2001), el reciclaje (Geyer *et al.*, 2015), y también sobre qué es el ambiente (McGuinn *et al.*, 2012) y la sustentabilidad (Leal, 2000).

Como se mencionó anteriormente, la disciplina data de la década de 1960, pero a pesar de esto los problemas ambientales se han vuelto más acuciantes desde entonces. Lejos de estar zanjados, estos tópicos que despertaron el interés en la disciplina de la psicología ambiental han adquirido mayor relevancia. Tal como señala Moser (2003), el principal objetivo de la psicología ambiental a partir del siglo XXI se ha centrado en el desarrollo sustentable.

El desarrollo sustentable se contrapone al desarrollo económico que genera altos niveles de degradación del medioambiente; es decir, es una postura crítica ante el crecimiento económico que conduce tanto a la sobreexplotación como a la degradación de los recursos naturales (Gutiérrez, 2008). En este sentido, en el desarrollo sustentable se busca emplear los recursos necesarios para satisfacer las necesidades actuales, sin que eso repercuta en la posibilidad de que futuras generaciones no puedan hacer uso de tales recursos. Como plantea Gutiérrez (2008), el desarrollo sustentable busca alcanzar tres objetivos: (i) un desarrollo que tome en consideración la satisfacción de las generaciones actuales, (ii) un desarrollo respetuoso del medioambiente, y (iii) un desarrollo que no sacrifique los derechos de las futuras generaciones.

Alcanzar un desarrollo sustentable es una labor que requiere de una participación conjunta de distintas instituciones de la sociedad. Si bien también es necesario el involucramiento individual, diversas industrias deben modificar sus prácticas de desarrollo para poder generar cambios significativos. Esto incluye a múltiples sectores como el educativo, tanto a nivel universitario (Leal *et al.*, 2020) como de educación básica (Cantú-Martínez, 2014); el turístico (Wojtarowski *et al.*, 2016); el empresarial (Carro-Suárez *et al.*, 2017); y especialmente el económico y el de salud (Castro, 2018). Por tanto, implementar efectivamente un desarrollo sustentable es una tarea que demanda una planificación conjunta de diferentes sectores y disciplinas para poder ser alcanzado.

## FUTURO DE LA PSICOLOGÍA AMBIENTAL

Las personas interactúan constantemente con el medioambiente, y en muchos casos se producen interpretaciones inadecuadas de las asociaciones que hay entre las conductas ambientales y sus consecuencias, ya que muchos efectos sobre el ambiente se evidencian de manera retrasada en el tiempo (Dutt & González, 2012). Esto dificulta en gran medida que el espectador ingenuo de las problemáticas ambientales pueda relacionar directamente, a partir de su experiencia, cómo sus conductas impactan sobre su medioambiente. Esta es una de las grandes trabas que enfrenta la disciplina, ya que solventar muchas de las problemáticas ambientales requiere de una participación conjunta de individuos y de sectores de producción.

A pesar de que la psicología ambiental tiene una historia relativamente corta, la necesidad de desarrollar propuestas sustentadas en la investigación se ha vuelto cada vez más apremiante. Dado que los recursos ambientales son finitos y que gran parte del consumo de recursos por parte de los seres humanos no es sostenible a largo plazo, progresivamente es más evidente el impacto que han tenido estas prácticas sobre el medioambiente. Es necesario, entonces, articular las propuestas de la disciplina con las demás áreas, a niveles micro y macro, para alcanzar un mayor impacto y promover conductas y prácticas proambientales que devengan no solo en el beneficio de la generación actual, sino de las futuras, ya que las acciones tomadas en la actualidad solo mostrarán su impacto en el futuro.

Es necesaria, entonces, una aproximación interdisciplinaria y organizada para promover alternativas sustentables al uso de recursos y políticas públicas que incentiven la sustentabilidad de diversos sectores, además de concientizar sobre las problemáticas ambientales y desarrollar planes de acción desde niveles micro hasta niveles macroambientales, tanto a corto como a largo plazo. Finalmente, en la medida en que las problemáticas ambientales se hacen más acuciantes, y al mismo tiempo las preocupaciones ambientales tienden a aumentar y las personas acuden en busca de alternativas, será necesario que los profesionales de la psicología ambiental sean capaces de aportar, mediante las herramientas propias de la disciplina, respuestas satisfactorias.

## REFERENCIAS

- Aragonés, J. I., & Américo, M. (1998). Psicología ambiental. Aspectos conceptuales y metodológicos. En J. I. Aragonés y M. Américo (Eds.), *Psicología ambiental* (pp. 25-42). Pirámide.
- Baldi, G., & García, E. (2005). Calidad de vida y medio ambiente. La psicología ambiental. *Universidades*, 30, 9-16. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37303003>

- Baldi, G., & García, E. (2006). Una aproximación a la psicología ambiental. *Fundamentos en Humanidades*, 7(13-14), 157-168. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18400708>
- Bechtel, R. B. (2009). Environmental Psychology. En I. B. Weiner & W. E. Craighead (Eds.), *The Corsini Encyclopedia of Psychology* (p. 311: 1-3). John Willey & Sons. <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0311>
- Bensley, D. A., & Lilienfeld, S. O. (2017). Psychological Misconceptions: Recent Scientific Advances and Unresolved Issues. *Current Directions in Psychological Science*, 26(4), 377-382. <https://doi.org/10.1177/0963721417699026>
- Cantú-Martínez, P. C. (2014). Educación ambiental y la escuela como espacio educativo para la promoción de la sustentabilidad. *Revista Electrónica Educare*, 18(3), 39-52. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.3>
- Carro-Suárez, J., Sarmiento-Paredes, S., & Rosano-Ortega, G. (2017). La cultura organizacional y su influencia en la sustentabilidad empresarial. La importancia de la cultura en la sustentabilidad empresarial. *Estudios Gerenciales*, 33, 352-365. <https://doi.org/10.1016/j.estger.2017.11.006>
- Castro, A. (2018). Economía, salud, desarrollo humano e innovación en el desarrollo sustentable. *Conocimiento Global*, 3(1), 1-9.
- Dutt, V., & González, C. (2012). Decisions from Experience Reduce Misconceptions about Climate Change. *Journal of Environmental Psychology*, 32(1), 19-29. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2011.10.003>
- Eiroá, F. J., Fernández, I., & Pérez, P. (2008). Cuestionarios psicológicos e investigación en internet: una revisión de la literatura. *Anales de Psicología*, 24(1), 150-157. <https://doi.org/10.6018/analesps>
- Feinberg, M., & Willer, R. (2013). The Moral Roots of Environmental Attitudes. *Psychological Science*, 24(1), 56-62. <https://doi.org/10.1177/0956797612449177>
- Fleury-Bahi, G., Pol, E., & Navarro, O. (2017). Introduction: Environmental Psychology and Quality of Life. En G. Fleury-Bahi, E. Pol & O. Navarro (Eds.), *Handbook of Environmental Psychology and Quality of Life Research* (pp. 1-8). Springer.
- Gatersleben, B., & Andrews, M. (2013). When Walking in Nature Is Not Restorative: The Role of Prospect and Refuge. *Health & Place*, 20, 91-101. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2013.01.001>
- Geyer, R., Kuczenski, B., Zink, T., & Henderson, A. (2015). Common Misconceptions about Recycling. *Journal of Industrial Ecology*, 20(5) 1010-1017. <https://doi.org/10.1111/jiec.12355>

- Gifford, R. (Ed.). (2016). *Research Methods for Environmental Psychology*. Wiley-Blackwell.
- Gifford, R., & Nilsson, A. (2014). Personal and Social Factors that Influence Pro-Environmental Concern and Behaviour: A Review. *International Journal of Psychology*, 49(3), 141-157. <https://doi.org/10.1002/ijop.12034>
- Gifford, R., & Sussman, R. (2012). Environmental Attitudes. En S. D. Clayton (Ed.), *Oxford Library of Psychology. The Oxford Handbook of Environmental and Conservation Psychology* (pp. 65-80). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199733026.013.0004>
- Giuliani, M. V., & Scopelliti, M. (2009). Empirical Research in Environmental Psychology: Past, Present, and Future. *Journal of Environmental Psychology*, 29, 375-386. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2008.11.008>
- Gutiérrez, E. (2008). De las teorías del desarrollo al desarrollo sustentable. Historia de la constitución de un enfoque multidisciplinario. *Ingenierías*, 21(39), 21-35.
- Khalid, T. (2001). Pre-Service Teachers' Misconceptions Regarding Three Environmental Issues. *Canadian Journal of Environmental Education*, 6(1), 102-120. <https://cjee.lakeheadu.ca/article/view/290>
- Leal, W. (2000). Dealing with Misconceptions on the Concept of Sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 1(1), 9-19. <https://doi.org/10.1108/1467630010307066>
- Leal, W., Kovaleva, M., Fritzen, B., Fudjumdjum, H., Emblen-Perry, K., Platje, J., Tuladhar, L., Vasconcelos, C., LeVasseur, T. J., Minhas, A., Farinha, C. S., Buil-Fabregá, M., Novo-Corti, I., Țîrcă, D.-M., & Da Cunha, D. A. (2020). Sustainability Practices at Private Universities: A State-of-the-Art Assessment. *International Journal of Sustainable Development & World Ecology*, 27(8), 1-15. <https://doi.org/10.1080/13504509.2020.1848940>
- McGuinn, L. A., Ghazarian, A. A., Ellison, G. L., Harvey, C. E., Kaefer, C. M., & Reid, B. (2012). Cancer and Environment: Definitions and Misconceptions. *Environmental Research*, 112, 230-234. <https://doi.org/10.1016/j.envres.2011.10.009>
- McIntyre, A., & Milfont, T. L. (2015). Who Cares? Measuring Environmental Attitudes. En R. Gifford (Ed.), *Research Methods for Environmental Psychology* (pp. 93-114). Wiley-Blackwell.
- McKechnie, G. E. (1977). Simulation Techniques in Environmental Psychology. En D. Stokols (Ed.), *Perspectives on Environment and Behavior* (pp. 169-189). Springer.
- Milfont, T. L., & Duckitt, J. (2010). The Environmental Attitudes Inventory: A Valid and Reliable Measure to Assess the Structure of Environmental Attitudes.

- Journal of Environmental Psychology*, 30(1), 80-94. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2009.09.001>
- Montero, I., & León, O. G. (2004). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(1), 115-127.
- Moser, G. (2003). La psicología ambiental en el siglo XXI: el desafío del desarrollo sustentable. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 12(2), 11-17. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26412202>
- Sánchez, M. P., De la Garza, A., & López, E. O. (2012). Simulaciones computacionales sobre cuestiones ambientales en dos grupos de contraste. *Liberabit*, 19(2), 223-233. <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v19n2/a08v19n2.pdf>
- Schultz, P. W., Shriver, C., Tabanico, J. J., & Khazian, A. M. (2004). Implicit Connections with Nature. *Journal of Environmental Psychology*, 24(1), 31-42. [https://doi.org/10.1016/S0272-4944\(03\)00022-7](https://doi.org/10.1016/S0272-4944(03)00022-7)
- Steg, L., Van den Berg, A. E., & De Groot, J. I. M. (2019). Environmental Psychology: History, Scope, and Methods. En L. Steg y J. I. M. de Groot (Eds.), *Environmental Psychology* (2.ª ed., pp. 1-11). John Wiley & Sons.
- Sussman, R. (2016). Observational Methods: The First Step in Science. En R. Gifford (Ed.), *Research Methods for Environmental Psychology* (pp. 9-27). Wiley-Blackwell.
- Wojtarowski, A., Silva, E., Piñar, M. A., & Negrete, J. A. (2016). La responsabilidad social empresarial como pieza clave en la transición hacia el desarrollo sustentable en el sector turístico. *Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 14(1), 127-139. <https://doi.org/10.25145/j.pasos.2016.14.008>



# ESTUDIO PSICOMÉTRICO DE LA ESCALA DE COSTO CONDUCTUAL DE COMPRAS ECOLÓGICAS EN MÉXICO\*

JORGE PALACIOS-DELGADO

<http://orcid.org/0000-0002-4351-5667>

Universidad del Valle de México, Querétaro, México  
Red de Investigación del Comportamiento del Consumidor

CRISTINA VANEGAS

<http://orcid.org/0000-0002-2266-986X>

Universidad Nacional Autónoma de México, FESZ, Ciudad de México, México  
Red de Investigación del Comportamiento del Consumidor

JOSÉ BUSTOS

<http://orcid.org/0000-0003-3423-596X>

Universidad Nacional Autónoma de México, FESZ, Ciudad de México, México  
Red de Investigación del Comportamiento del Consumidor

Correo electrónico: [drjpalacios81@gmail.com](mailto:drjpalacios81@gmail.com)

Recibido: 21 de septiembre del 2021 / Aceptado: 21 de octubre del 2021

doi: [https://doi.org/10.26439/persona2021.n024\(2\).5444](https://doi.org/10.26439/persona2021.n024(2).5444)

**RESUMEN.** El objetivo de la presente investigación es obtener evidencias de validez basadas en la estructura interna y en relación con un criterio, así como la confiabilidad de las puntuaciones en la Escala de Costo Conductual de Compras Ecológicas, empleando una muestra de 221 personas, entre 17 y 62 años ( $M = 27,57$ ;  $DE = 10,8$ ), de diferentes ciudades de México. Los resultados psicométricos muestran que la Escala de Costo Conductual de Compras Responsables con el Medioambiente tiene una estructura unidimensional, con un ajuste óptimo de los datos al modelo a través del AFC y una consistencia interna aceptable ( $\alpha = .75$ ;  $\omega = .75$ ). Además, el costo conductual permite diferenciar a quienes realizan bajas acciones proambientales de quienes realizan acciones a favor del medioambiente. La discusión analiza la utilidad de los resultados en la evaluación del costo conductual dentro del comportamiento responsable con

---

\* Declaramos que no existe conflicto de interés por parte de los autores del estudio. El financiamiento del artículo se deriva de la colaboración con la Red de Investigación del Comportamiento del Consumidor, integrada por varias universidades públicas y privadas de México. Finalmente, agradecemos a los participantes del Seminario de Psicología de la Universidad del Valle de México, campus Querétaro, por su colaboración en la distribución y aplicación de los instrumentos de medición.

el ambiente, así como las implicaciones para futuras investigaciones sobre psicología ambiental y económica.

Palabras clave: psicología económica / compras ambientalmente responsables / costo personal / escala y conducta proambiental

## PSYCHOMETRIC ANALYSIS OF THE BEHAVIORAL COST SCALE OF GREEN PURCHASE IN MEXICO

**ABSTRACT.** The purpose of this study was to obtain validity evidence based on the internal structure and based on a criterion and reliability estimated of the scores derived from the Green Purchasing Behavioral Cost Scale in a sample of 221 participants between 17 and 62 years old ( $M = 25,57$ ;  $SD = 10,8$ ) in México. Data analysis revealed an unidimensional structure that characterizes green purchasing behavioral cost and acceptable internal consistency ( $\alpha = .75$ ;  $\omega = .75$ ); confirmatory factor analysis showed optimal fit of the data to the model. Additionally the behavioral cost scores distinguish between individuals with low pro-environmental actions from those who perform actions in favor of the environment. The discussion analyzes the utility of the results for assessment of personal cost within responsible behavior with the environment, as well as the implications for future research into the pro-environmental and economic psychology.

Keywords: economic psychology / consumer green purchase / scale and pro-environmental behavior

## INTRODUCCIÓN

Entre las múltiples opciones que las personas tienen para ayudar a conservar el ambiente (Palacios & Bustos, 2012), se encuentran las compras verdes o ecológicas, que se refieren a la adquisición de productos considerando de forma responsable el impacto que generan sobre el ambiente y eligiendo aquellos que lo afectan en menor medida (Joshi & Rahman, 2015). Al igual que otras acciones incluidas en el conjunto de conductas proambientales (CPA), la realización de compras ecológicas puede verse impedida por la evaluación del costo que tiene para la persona (Pieters, 1987; Steg & Abrahamse, 2013), entendido este como requerimientos y pérdidas que tendrá el individuo si decide llevar a cabo la conducta, en este caso, la adquisición de un producto ecológico (Pieters, 1991; Vanegas & Bustos, 2019). Si bien se ha observado que los individuos tienden a realizar una conducta proambiental si esta no representa costos importantes para ellos en términos de dinero, tiempo, esfuerzo y conveniencia (Diekmann & Preisendörfer, 2003), las conductas proambientales varían en su exigencia y demanda para llevarlas a cabo. Aunque el costo más evidente podría ser el económico, es decir que la opción verde sea de mayor precio (Joshi & Rahman, 2015; Rezvani *et al.*, 2015), otros elementos que resaltan son la calidad o la sustituibilidad, que se refiere a que el producto funcione igual que las opciones tradicionales no ecológicas (Gupta & Ogden, 2009). En el caso de compras verdes, es importante saber cómo se comportan estas en función de variables socioeconómicas, psicosociales, conductuales y también contextuales (Blankenberg & Alhusen, 2019).

La evaluación del costo de la CPA se presenta de diferentes formas en la literatura: el uso de expertos para jerarquizar acciones (Andersson & Von Borgstede, 2010), el empleo de la frecuencia de realización (Diekmann & Preisendörfer, 2003; Kaiser & Schultz, 2009) o la generación de reactivos sobre desventajas específicas para la conducta por evaluar (Black *et al.*, 1985; Pieters, 1987). Vanegas (2018) desarrolló dos escalas del costo de la CPA (como requerimientos y como consecuencias) con la intención de que sean aplicables a diferentes acciones favorables para el ambiente; en particular, la escala de costos como consecuencias ha sido retomada en otros estudios con resultados variados, puesto que no se observó relación significativa con el consumo de agua (Manríquez *et al.*, 2016) y las compras verdes (Vanegas & Bustos, 2019); pero sí se apreció un efecto de mediación/moderación entre conducta sustentable y percepción de consecuencias positivas (Corral *et al.*, 2020), así como una relación negativa con la ejecución de conductas proambientales variadas (Vanegas, 2018).

Por otra parte, las compras verdes también forman parte del estudio del comportamiento del consumidor (Griskevicius *et al.*, 2010; Young *et al.*, 2010). En México, se puede apreciar cada vez más investigaciones que buscan profundizar en su conceptualización a partir de, por ejemplo, la caracterización de las compras en términos de los aspectos

definitorios del consumo sustentable (Barrientos, 2014), su significado (Soler *et al.*, 2017), los rasgos de personalidad expresivos (Palacios *et al.*, 2016) o los estados afectivos involucrados en el comportamiento de compra (Viloria & Palacios, 2019). Mientras que en la evaluación se observa el desarrollo de escalas de medición que destacan las compras compulsivas (Rueda *et al.*, 2019), la toma de decisiones impulsiva y razonada (Soler *et al.*, 2019), las compras ambientalmente responsables (Bustos *et al.*, 2012) y las barreras para la compra de productos ecológicos (Barrientos & Bustos, 2019), así como un mayor interés por perfilar a los consumidores verdes (Carrete *et al.*, 2013).

A pesar de contar con estos instrumentos de medida desarrollados y validados en el contexto mexicano, se carece de un instrumento que evalúe los costos personales del consumo ecológico; por eso, se plantea el desarrollo de una escala para este fin, considerando el comportamiento de compra de los mexicanos (Palacios & Soler, 2017) y bajo una propuesta apoyada en la economía conductual (Kahneman, 2003; Palacios & Bustos, 2019) que provea un marco de referencia para comprender las decisiones que tienen las personas respecto a su comportamiento económico y el tipo de compras que realizan, entre las que se encuentran las compras ecológicas.

El instrumento facilitará el estudio del costo personal y su asociación con las compras y el consumo ecológico en nuestro país. Puede convertirse en un instrumento aplicable en la investigación en psicología económica, ambiental o social, y para el seguimiento de estrategias de intervención en estos ámbitos. Por ejemplo, los economistas en el campo de los estudios empíricos se pueden beneficiar de la existencia de instrumentos válidos y confiables sobre las compras verdes (Blankenberg & Alhusen, 2019). Además, al incorporar este constructo como parte de la economía conductual, su incidencia podrá ser parte de los modelos de cambio de conducta; por lo anterior, el objetivo de la investigación fue obtener evidencias de validez basada en la estructura interna y evidencias de validez basada en la relación con otra variable (criterio), así como obtener los niveles de confiabilidad de la Escala de Costo Conductual de Compras Ecológicas.

## **MÉTODO**

### **Diseño**

Para la presente investigación se realizó un estudio de campo con un diseño de investigación no experimental de corte transversal, instrumental y psicométrico (Montero & León, 2002).

### **Participantes**

Se seleccionó una muestra no probabilística de manera intencional de 221 personas, 58,8 % mujeres y 41,2 % hombres, con un rango de edad entre 17 y 62 años, con una media

de 27,57 ( $DE = 10,86$ ). El 45,7 % procede de la Ciudad de México, el 47,5 % del Estado de México y el 6,8 % de diferentes ciudades del país (Guanajuato, Puebla, Nuevo León).

## **Instrumentos**

### *Escala de Costo Conductual de Compras Ecológicas*

Se adaptó la escala de costos como consecuencias de realizar conducta proambiental (Vanegas, 2018; Vanegas & Bustos, 2019) con un lenguaje específico a las compras ecológicas (por ejemplo: "Con frecuencia son más caros que los productos tradicionales") y adecuado a la sociocultura mexicana (Palacios, 2021; Palacios & Martínez, 2017). La adaptación tiene cinco alternativas de respuesta que van desde "totalmente de acuerdo" a "totalmente en desacuerdo". La escala original cuenta con evidencias de validez basada en la estructura interna a través del análisis factorial confirmatorio y evidencias de validez a partir de la relación con el comportamiento proambiental, así como una confiabilidad por consistencia interna (alfa de Cronbach = .77) para el puntaje total del instrumento.

### *Escala de Conducta Proambiental*

Se utilizó la Escala de Conducta Proecológica de Corral *et al.* (2009). Es una escala unidimensional de trece afirmaciones con un formato de respuesta tipo Likert, en la que los participantes reportan la frecuencia de comportamientos de cuidado del ambiente con cuatro opciones de respuesta que van desde "nunca" hasta "siempre". La confiabilidad por consistencia interna alcanza un coeficiente alfa de .82. Se cuenta además con evidencias convergentes de validez a partir de la relación con la orientación hacia la sostenibilidad.

## **Procedimiento**

El levantamiento de datos se realizó de enero a marzo del 2020. Para la recolección de datos, los instrumentos empleados se incorporaron a un formulario digital de Google Forms. Con ayuda de investigadores de dos instituciones educativas, así como de alumnos, se compartió el enlace vía redes sociales invitando a responder de manera voluntaria, en un tiempo aproximado de diez minutos. En el formulario se incluyó el consentimiento informado y preguntas sociodemográficas sobre sexo, edad y ciudad de origen, además de los instrumentos de evaluación. Se explicó a los participantes que la evaluación tenía como objetivo conocer algunas características relacionadas con las compras y se les pidió que contestaran de forma sincera, ya que sus respuestas se utilizarían para fines de investigación.

### Consideraciones éticas

Se utilizó el consentimiento informado de los participantes. El protocolo de investigación fue establecido de acuerdo con el Reglamento de la Ley General de Salud, en su apartado sobre investigación en seres humanos (Secretaría de Salud, 2011). Asimismo, el protocolo de trabajo está registrado ante el Comité de Investigación de la Universidad del Valle de México, campus Querétaro, con el código de registro PCSUVM0112018.

### Análisis de datos

Se realizaron análisis descriptivos de los ítems de la Escala de Costo Conductual de Compras Ecológicas (media, desviación estándar, asimetría y curtosis). Para examinar las evidencias de validez basada en la estructura interna, se puso a prueba un modelo de medición con ecuaciones estructurales estableciendo indicadores de ajuste absoluto ( $X^2$ , *RMSEA*), de ajuste incremental (*CFI*, *TLI*, *RFI*, *IFI*) y de ajuste de parsimonia (*NFI*), de acuerdo con los criterios establecidos por Hu y Bentler (1999). Para determinar el ajuste del modelo, se siguieron las directrices publicadas por la *European Journal of Psychological Assessment* (Schweizer, 2010). Adicionalmente, se calculó la confiabilidad por consistencia interna a través de los coeficientes alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) y omega de McDonald ( $\omega$ ) (Viladrich *et al.*, 2017).

A continuación, se analizaron descriptivamente las características de la distribución de las variables estudiadas (media, desviación estándar, rango). En el caso de la Escala de Conducta Proambiental, el análisis descriptivo se hizo para la sumatoria total de los reactivos. Se examinó la bondad de ajuste a la distribución normal con la prueba de Shapiro-Wilk. Posteriormente, para obtener evidencias de validez referidas a un criterio, se realizaron comparaciones con la prueba *U* de Mann-Whitney para analizar las diferencias de la escala entre quienes tienen un alto y bajo comportamiento proambiental (CPA). Los análisis de datos se efectuaron con los programas SPSS y AMOS (Arbuckle & Wothke, 1999).

## RESULTADOS

En la tabla 1 se presentan los resultados de los análisis descriptivos de los ítems de la Escala de Costo Conductual de Compras Ecológicas.

Para poner a prueba la estructura del instrumento original, se contrastó el modelo de medida unidimensional por medio de un análisis factorial confirmatorio aplicando el método de estimación de la máxima verosimilitud. Se consideraron los índices de modificación para encontrar el ajuste, de modo que el modelo original de 10 ítems podía derivar en un modelo de 8 ítems eliminando los ítems 1 y 4. A continuación, se procedió a calcular el modelo solo con los 8 ítems.

**Tabla 1***Estadísticos descriptivos de los ítems de la Escala de Costo Conductual del Consumo Ambiental*

	Media	DE	Asimetría	Curtosis
C1. Algunos productos tienen una presentación menos agradable*.	3,23	1,07	-0,17	-0,42
C2. Con frecuencia son más caros que los productos tradicionales.	4,19	0,93	-1,29	1,57
C3. Al usarlos no se obtiene un resultado como el que acostumbro (por ejemplo, en los detergentes).	3,29	0,99	-0,20	-0,40
C4. Algunos productos parecen de baja calidad*.	3,25	1,02	-0,12	-0,74
C5. Son difíciles de conseguir en las tiendas o el supermercado.	3,90	0,97	-0,84	0,28
C6. Me cuesta trabajo identificar aquellos que son cuidadosos con el ambiente.	3,57	1,17	-0,44	-0,86
C7. Gasto demasiado tiempo buscando la opción ecológica.	3,30	1,07	-0,30	-0,53
C8. Implica un esfuerzo adicional conseguirlos.	3,69	1,00	-0,70	-0,02
C9. Existen pocos productos ecológicos que yo pueda comprar.	3,55	1,01	-0,45	-0,46
C10. El envase, empaque o etiqueta son poco llamativos.	3,17	1,04	-0,10	-0,51

*Nota.* Los ítems marcados con \* fueron eliminados de la versión final por medio de los índices de modificación.

Elaboración propia

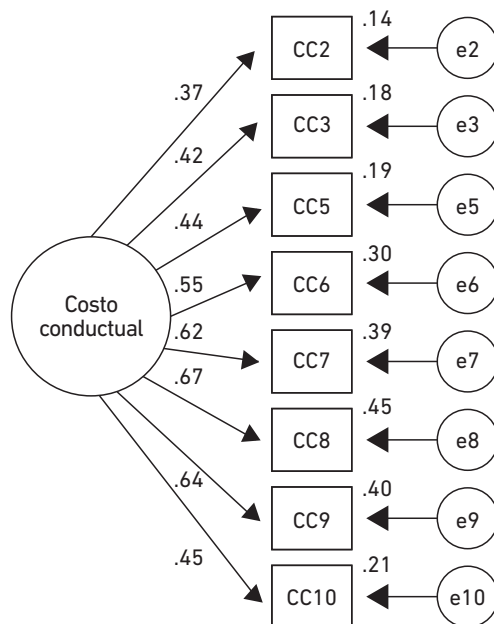
En la tabla 2, se muestran los resultados de ambos modelos. Se observa que el modelo estimado de 8 ítems mostró un ajuste óptimo a los datos. Los indicadores de bondad de ajuste absoluto, de ajuste incremental y de ajuste de parsimonia mostraron ser adecuados y superiores al modelo de 10 ítems (Hu & Bentler, 1999; Pérez *et al.*, 2000). El factor latente proporciona una adecuada explicación de los indicadores observables, con coeficientes lambda que van de .37 hasta .67 (véase la figura 1). Los análisis de consistencia interna mostraron un coeficiente  $\alpha = .75$  (IC95 % = .71-.78) y un coeficiente  $\omega = .75$  (IC95 % = .71-.79) considerados como aceptables.

**Tabla 2**  
Indicadores de ajuste de los modelos de medida

Modelo	$\chi^2$	$\chi^2/df$	CFI	TLI	NFI	RFI	IFI	RMSEA
Modelo con 10 ítems	116.40	4.2	.89	.85	.86	.82	.89	0.09
Modelo con 8 ítems	57.75	2.5	.93	.90	.89	.85	.93	0.06

Elaboración propia

**Figura 1**  
Análisis factorial confirmatorio de la Escala de Costo Conductual de Compras Ecológicas



Elaboración propia

El análisis descriptivo de la Escala de Costo Conductual indica que en la muestra analizada se obtuvo una media de 27,07 ( $DE = 5,2$ ), una asimetría de  $-0,12$  y una curtosis de  $-0,14$ , con una puntuación mínima de 13 y máxima de 40. Se consideraron los cuartiles para identificar puntos de referencia de niveles del costo conductual que tienen los participantes, lo que dio como resultado un bajo costo conductual (puntuación de 13 a 23), medio bajo (puntuación de 24 a 27), medio alto (puntuación de 28 a 30) y alto (puntuación de 31 a 40) costo conductual. Las puntuaciones presentaron una distribución que no se aproxima a nivel poblacional a la distribución normal ( $S-W [gl = 365] = .99, p = .044$ )



Se realizó el análisis descriptivo de la CPA en los participantes. La escala tiene una media de 34,01 ( $DE = 6,4$ ) y una mediana de 34,00. Cuenta con una asimetría de .027 y una curtosis de -.117. Una puntuación mínima de 13,00 y una máxima de 50,00. Se consideró la puntuación de la mediana para dividir a la muestra en los que tuvieran un bajo nivel de CPA (puntuación de 13 a 34) y un alto nivel de CPA (puntuación de 35 a 50), lo que dio como resultado que el 46,8 % tuviera una valoración baja de CPA y un 53,2 % alcanzara una valoración alta de CPA.

Se comparó los puntajes obtenidos en la Escala de Costo Conductual en función de los niveles de conducta proambiental (alta o baja) a través del contraste  $U$  de Mann-Whitney. Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas ( $U = 13\ 810,50$ ;  $Z = -2,76$ ,  $p = .006$ ,  $r = .19$ ), observándose que la puntuación total es mayor para los que no son proambientales ( $Md = 28,00$ ,  $M = 28,46$ ,  $DE = 4,7$ ,  $RP = 199,24$ ) en comparación con los que sí realizan un comportamiento proambiental ( $Md = 27,00$ ,  $M = 26,46$ ,  $DE = 5,3$ ,  $RP = 168,69$ ).

## DISCUSIÓN

La investigación en conducta proambiental suele centrarse en factores que promueven una acción de interés. En menor medida, se analizan los factores que la limitan o impiden, como el costo conductual (Pieters, 1987). El costo conductual ha sido señalado como un factor motivacional del comportamiento proambiental (Steg & Vlek, 2009) que ayuda a entender la discrepancia entre la disposición y la acción efectiva (Blankenberg & Alhusen, 2019; Diekmann & Preisendörfer, 2003); no obstante, recibe menos atención que otras variables como las normas o los valores ambientales. Respecto a la medición del constructo de costo conductual, parece haber una carencia de instrumentos psicométricos para evaluar el constructo, utilizando solamente algunos reactivos u otros criterios (Andersson & Von Borgstede, 2010; Diekmann & Preisendörfer, 2003). En el presente estudio, se ha tomado como punto de partida una escala que evalúa el costo de realizar una CPA en general (Vanegas, 2018; Vanegas & Bustos, 2019), para plantear la propuesta de una versión específica para las compras verdes.

Para estimar el grado en que el instrumento adaptado mide el costo conductual de compras ecológicas, se evaluaron dos aspectos de su validez. En primer lugar, los resultados obtenidos con el modelo estimado proporcionan evidencias de validez basadas en la estructura interna de la medida del costo conductual de compras ecológicas a través de los indicadores que lo integran. Los ítems fueron elaborados para medir este constructo a partir del instrumento original (Vanegas & Bustos, 2019) desde una perspectiva etnopsicológica (Palacios, 2021; Palacios & Martínez, 2017). En este estudio se corrobora la estructura unidimensional consistente con la versión que sirvió de base (Vanegas, 2018; Vanegas & Bustos, 2019). Su confirmación estructural se suma al conjunto de

instrumentos desarrollados en México (Bustos *et al.*, 2012; Rueda *et al.*, 2019; Soler *et al.*, 2019; Vanegas, 2018) que permiten identificar factores antecedentes de las compras ecológicas.

Además, los pesos factoriales significativos y elevados en la relación indicador-variable latente reafirman que el costo conductual puede ser medido por una serie de ítems agrupados en un factor que le otorga congruencia conceptual. Al examinar el contenido de los ítems que integran la escala, podemos observar ítems que refieren al tiempo, esfuerzo o trabajo adicional que se tiene que realizar para poder identificar o conseguir los productos amigables con el ambiente, además de que el precio es más elevado que el de los productos convencionales o contaminantes. Por otra parte, hallamos afirmaciones que describen mala calidad, mal funcionamiento o un empaque menos atractivo que los productos que adquieren las personas. En suma, el contenido de los ítems refleja distintos comportamientos que limitan la compra de productos ecológicos contra los contaminantes.

En cuanto al análisis de consistencia interna, los coeficientes alfa de Cronbach y omega de McDonald alcanzados indican un nivel aceptable de confiabilidad. Sin embargo, se deberán revisar las afirmaciones con la finalidad de mejorar su contenido, aumentar su confiabilidad e incorporar posiblemente una mayor variedad de comportamientos que incorporen la cantidad de esfuerzo y tiempo para poder identificar y adquirir productos ecológicos en las compras. Será necesario aumentar los niveles de confiabilidad, sobre todo si se pretende vincular la escala obtenida con variables de la psicología económica, o bien con variables ambientales.

Por otra parte, considerando la media de cada afirmación, podemos observar aquellas que se encuentran por encima de la media teórica y que pueden mostrar cuáles son representativas del constructo. Así, por ejemplo, vemos que las afirmaciones que tienen la media más alta son las siguientes: “Con frecuencia son más caros que los productos tradicionales”, lo que concuerda con otros estudios que citan en primer lugar la parte económica (Joshi & Rahman, 2015; Rezvani *et al.*, 2015); en segundo lugar, se tiene: “Son difíciles de conseguir en las tiendas o el supermercado”; y, en tercer lugar, se ubica la aseveración: “Implica un esfuerzo adicional conseguirlos”, lo que apoya la noción de que el costo personal implica, además del precio, un esfuerzo extra para encontrar los productos amigables con el ambiente (Barrientos & Bustos, 2017; Blankenberg & Alhusen, 2019; Bustos *et al.*, 2012; Carrete *et al.*, 2013; Joshi & Rahman, 2015). Estudios correlacionales con instrumentos mexicanos como las decisiones de compra impulsiva y razonada (Soler *et al.*, 2019), las compras ambientalmente responsables (Bustos *et al.*, 2012) o con preferencias de compra (Palacios & Bustos, 2019) complementarán la noción sobre requerimientos o pérdidas que tendrán que llevar a cabo si deciden adquirir un producto ecológico.

Para obtener evidencias de validez referida a un criterio de la medición —propuesta en este estudio—, se utilizó como criterio la CPA como lo plantean otros estudios (Bustos

*et al.*, 2012; Corral *et al.*, 2009; Palacios & Bustos, 2012). Los datos encontrados sugieren que el costo conductual de compras ecológicas es capaz de diferenciar entre quienes realizan CPA y quienes no, observándose que aquellos que no realizan acciones de conservación ambiental puntúan más alto en los costos percibidos, como han encontrado otros estudios (Corral *et al.*, 2020; Pieters, 1987; Vanegas & Bustos, 2019). Este resultado es acorde con la idea de que la consideración de costos impide la ejecución de conductas (Steg & Abrahamse, 2013), lo cual aporta evidencia de validez de criterio.

Por otro lado, de la información obtenida, se derivan implicaciones prácticas, debido a que la escala evaluada puede ser útil para hacer frente al cambio climático, aportando información a propuestas y políticas de consumo de productos verdes dirigidas a mitigar el impacto de la producción de bienes y servicios tradicionales (no verdes) en el ambiente. Uno de los modos que parece idóneo para abordar esta problemática es mediante intervenciones realizadas para tal fin. Tales estrategias de educación ambiental deberán contemplar aspectos como los planteados en este estudio, si se pretende obtener efectos positivos en dichas intervenciones.

Es importante señalar una serie de limitaciones del estudio. Una de ellas reside en el instrumento, particularmente en los niveles de confiabilidad, por lo que en próximos estudios será necesario analizar los ítems a fin de mejorar la consistencia interna del instrumento, con la finalidad de obtener resultados más certeros y fiables. Otra limitación tiene que ver con el tamaño de la muestra, que para futuros estudios tendrá que ampliarse; asimismo, es necesario replicar el estudio en diversas muestras con la finalidad de corroborar la estructura teórica del instrumento adaptado para este estudio, su fiabilidad y su vinculación con la conducta económica o ambiental.

Para finalizar, podemos señalar que la aportación de este estudio fue obtener evidencias de validez basadas en la estructura interna y a partir de las relaciones con otras variables, así como estimar la consistencia interna de la evaluación del costo personal por medio de una variable latente de manera válida, confiable y culturalmente sensible para medir este constructo en una muestra de habitantes de México. Ajzen (1991) señala que un problema fundamental en la baja capacidad de predicción de las variables antecedentes está en el nivel de especificidad con que normalmente se miden, en comparación a la CPA que se quiere predecir. Por tanto, la generación de una Escala de Costo Conductual enfocada en la compra de productos ecológicos es una herramienta más precisa para el estudio de esta conducta proambiental. Antes de concluir, nos gustaría mencionar que futuros estudios nos permitirán conocer el efecto que tiene el costo conductual sobre las compras ecológicas; en este sentido, nuestra próxima línea de investigación será probar modelos que incorporen este constructo dentro de las decisiones ambientales y económicas.

## REFERENCIAS

- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Andersson, M., & Von Borgstede, C. (2010). Differentiation of Determinants of Low-Cost and High-Cost Recycling. *Journal of Environmental Psychology*, 30(4), 402-408. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2010.02.003>
- Arbuckle, J. L., & Wothke, W. (1999). *Amos 4.0 User's Guide*. SPSS.
- Barrientos, C. (2014). Facilidades y barreras para el consumo sustentable. En J. M. Bustos & L. M. Flores (Eds.), *Psicología ambiental, análisis de barreras y facilidades psicosociales para la sustentabilidad* (pp. 137-156). PAPIIT UNAM. [https://www.researchgate.net/publication/328116754\\_Psicologia\\_ambiental\\_analisis\\_de\\_barreras\\_y\\_facilidades\\_psicosociales\\_para\\_la\\_sustentabilidad](https://www.researchgate.net/publication/328116754_Psicologia_ambiental_analisis_de_barreras_y_facilidades_psicosociales_para_la_sustentabilidad)
- Barrientos, C., & Bustos, J. M. (2017). Predictores psicológicos de la compra de productos ecológicos en habitantes de la Ciudad de México. *Alternativas en Psicología*, 38, 129-144. <https://alternativas.me/27-numero-38-agosto-2017-enero-2018/161-predictores-psicologicos-de-la-compra-de-productos-ecologicos-en-habitantes-de-la-ciudad-de-mexico>
- Barrientos, C., & Bustos, J. M. (2019). Evaluación de barreras para la compra de productos ecológicos en habitantes de la Ciudad de México. *Revista Nthe*, 26, 56-64. [http://nthe.mx/NTHE\\_v2/pdfRevistas/PDF\\_Revista20200226164614.pdf](http://nthe.mx/NTHE_v2/pdfRevistas/PDF_Revista20200226164614.pdf)
- Black, J. S., Stern, P. C., & Elworth, J. T. (1985). Personal and Contextual Influences on Household Energy Adaptations. *Journal of Applied Psychology*, 70(1), 3-21. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-9010.70.1.3>
- Blankenberg, A. K., & Alhusen, H. (2019). *On the Determinantsof Pro-Environmental Behavior: A Literature Review and Guide for the Empirical Economist* [cege Discussion Papers, No. 350]. University of Göttingen, Center for European, Governance. Economic Development Research (cege), Göttingen. <http://hdl.handle.net/10419/204821>
- Bustos, J. M., Palacios, J., Barrientos, C., & Flores, L. M. (2012). Validez de la escala de consumo ambientalmente responsable. *El Psicólogo Anáhuac*, 15, 11-17.
- Carrete, L. P., González, E. M., Centeno, E. A., Castaño, R. M., & Felix, R. (2013). ¿Qué características tienen los consumidores verdes en México? Un enfoque sobre segmentación demográfica fundamentada en las 3R's y la compra de productos ecológicos. *Estudios Gerenciales*, 30(132), 287-300
- Corral, V., Robles, K., Corral, N. S., Hernández, B., & Suárez, E. J. (2020). Variables que afectan la relación entre las conductas sustentables y sus consecuencias

- psicológicas positivas: rasgos de personalidad y costos conductuales. *Psicumex*, 10(1), 1-20. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v10i1.336>
- Corral, V., Tapia, C., Frías, M., Fraijo, B., & González, D. (2009). Orientación a la sostenibilidad como base para el comportamiento pro-social y pro-ecológico. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 10(3), 195-215.
- Diekmann, A., & Preisendörfer, P. (2003). The Behavioral Effects of Environmental Attitudes in Low-Cost and High-Cost Situations. *Rationality and Society*, 15(4), 441-472. <https://doi.org/10.1177/1043463103154002>
- Griskevicius, V., Tybur, J. M., & Van den Bergh, B. (2010). Going Green to Be Seen: Status, Reputation, and Conspicuous Conservation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98(3), 392-404. <https://doi.org/10.1037/a0017346>
- Gupta, S., & Ogden, D. T. (2009). To Buy or Not to Buy? A Social Dilemma Perspective on Green Buying. *Journal of Consumer Marketing*, 26(6), 376-391. <https://doi.org/10.1108/07363760910988201>
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. [doi.org/10.1080/10705519909540118](https://doi.org/10.1080/10705519909540118)
- Joshi, Y., & Rahman, Z. (2015). Factors Affecting Green Purchase Behaviour and Future Research Directions. *International Strategic Management Review*, 3(1-2), 128-143. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ism.2015.04.001>
- Kahneman, D. (2003). A Psychological Perspective on Economics. *American Economic Review*, 93, 162-168. <http://doi:10.1257/000282803321946985>
- Kaiser, F. G., & Schultz, P. W. (2009). The Attitude-Behavior Relationship: A Test of Three Models of the Moderating Role of Behavioral Difficulty. *Journal of Applied Social Psychology*, 39, 186-207. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2008.00435.x>
- Manríquez, J. C., Corral, V., & Vanegas, M. C. (2016). Positive (Gratitude, Eudaimonia) and Negative (Scarcity, Costs) Determinants of Water Conservation Behavior. *PsyEcology*, 7(2), 178-200. <https://doi.org/10.1080/21711976.2016.1149986>
- Montero, I., & León, O. G. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 2(3), 503-508. <https://www.redalyc.org/pdf/337/33720308.pdf>
- Palacios, J. (2021). Evidencias de validez y confiabilidad de la escala de flexibilidad en jóvenes mexicanos. *Persona*, 24(1), 27-45. [https://doi.org/10.26439/persona2021.n024\(1\).5311](https://doi.org/10.26439/persona2021.n024(1).5311)

- Palacios, J., & Bustos, J. M. (2012). La teoría como promotor para el desarrollo de intervenciones psicoambientales. *Psychosocial Intervention*, 21(3), 245-257. <https://doi.org/10.5093/in2012a22>
- Palacios, J., & Bustos, J. M. (2019). Decisiones financieras y aversión al riesgo desde una perspectiva de la economía conductual. *Revista Nthe*, 26, 18-25. <http://nthe.mx/detalleArt.php?id=103>
- Palacios, J., Bustos, J. M., & Soler, F. L. (2016). Personalidad en diferentes niveles del comportamiento de compra. En R. Díaz-Loving, L. I. Reyes, S. Rivera, J. E. Hernández y R. García (Eds.), *Aportaciones actuales de la psicología social* (vol. III, pp. 898-904). AMEPSO.
- Palacios, J., & Martínez, R. (2017). Descripción de características de personalidad y dimensiones socioculturales en jóvenes mexicanos. *Revista de Psicología*, 35(2), 453-484. [doi.org/10.18800/psico.201702.003](https://doi.org/10.18800/psico.201702.003)
- Palacios, J., & Soler, F. L. (2017). Preliminary Study of the Comparative Profile of Financial Control in University Young People. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 201-212. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1491>
- Pieters, R. G. M. (1987). Perceived Costs and Benefits of Buying and Using a Subsidized Compost Container. *Resources and Conservation*, 14, 139-154. [https://doi.org/10.1016/0166-3097\(87\)90018-6](https://doi.org/10.1016/0166-3097(87)90018-6)
- Pieters, R. G. M. (1991). Changing Garbage Disposal Patterns of Consumers: Motivation, Ability, and Performance. *Journal of Public Policy & Marketing*, 10(2), 59-76. <http://www.jstor.org/stable/30000236>
- Pérez, J. A., Chacón, S., & Moreno, R. (2000). Validez de constructo: el uso de análisis factorial exploratorio-confirmatorio para obtener evidencias de validez. *Psicothema*, 12(Supl. 2), 442-446. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=601>
- Rezvani, Z., Jansson, J., & Bodin, J. (2015). Advances in Consumer Electric Vehicle Adoption Research: A Review and Research Agenda. *Transportation Research Part D: Transport and Environment*, 34, 122-136. <http://dx.doi.org/10.1016/j.trd.2014.10.010>
- Rueda, D. A., Palacios, J., & Sánchez, M. (2019). Estudio preliminar de la escala de compras compulsivas en Querétaro: análisis de validez y confiabilidad. *Revista Nthe*, 26, 40-48. <http://nthe.mx/detalleArt.php?id=102>
- Schweizer, K. (2010). Some Guidelines Concerning the Modeling of Traits and Abilities in Test Construction. *European Journal of Psychological Assessment*, 26(1), 1-2. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000001>

- Secretaría de Salud. (2011). *Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud*. <http://www.salud.gob.mx/unidades/cdi/nom/compi/rlgsmis.html>
- Soler, F. L., Bustos, J. M., Palacios, J., Zeelenberg, M., & Díaz-Loving, R. (2019). Development and Validation of the Inventory of Emotional and Reasoned Purchases Decision-Making Styles (PDMI). *Suma Psicológica*, 26(2), 75-85. <https://doi.org/10.14349/sumapsi.2019.v26.n2.3>
- Steg, L., & Abrahamse, W. (2013). How to Promote Energy Savings among Households: Theoretical and Practical Approaches. En V. Corral, C. H. García y M. Frías (Eds.), *Psychological Approaches to Sustainability* (pp. 61-80). Nova Science Publishers.
- Steg, L., & Vlek, C. (2009). Encouraging Pro-Environmental Behavior: An Integrative Review and Research Agenda. *Journal of Environmental Psychology*, 29(3), 309-317. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2008.10.004>
- Vanegas, M. C. (2018). *El papel de la percepción de costos y beneficios en la relación entre factores disposicionales y comportamiento proambiental* [Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México]. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/61139>
- Vanegas, M. C., & Bustos, M. (2019). Relación del costo personal y creencias ambientales con compras verdes. *Revista Nthe*, 26, 1-6. <http://nthe.mx/detalleArt.php?id=99>
- Viladrich, C., Angulo-Brunet, A., & Doval, E. (2017). A Journey around Alpha and Omega to Estimate Internal Consistency Reliability. *Annals of Psychology*, 33(3), 755-782. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.3.268401>
- Viloria, O. E., & Palacios, J. (2019). Estados afectivos del consumidor en México: comparación entre hombres y mujeres. *Revista Nthe*, 26, 26-32. <http://nthe.mx/detalleArt.php?id=101>
- Young, W., Hwang, K., McDonald, S., & Oates, C. J. (2010). Sustainable Consumption: Green Consumer Behaviour when Purchasing Products. *Sustainable Development*, 18(1), 20-31. <https://doi.org/10.1002/sd.394>





# EL EMBARAZO EN BACHILLERES Y UNIVERSITARIAS. TIEMPO DE MUDA, TIEMPO PARA PRODUCIRSE COMO SUJETOS

SOLEDAD HERNÁNDEZ SOLÍS

<https://orcid.org/0000-0001-5621-986X>

GERMÁN GARCÍA LARA

<https://orcid.org/0000-0002-4075-4988>

IRMA HERNÁNDEZ SOLÍS

<https://orcid.org/0000-0001-7335-7519>

OSCAR CRUZ PÉREZ

<https://orcid.org/0000-0003-2452-2834>

CARLOS PÉREZ JIMÉNEZ

<https://orcid.org/0000-0001-7051-9017>

Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México

Correo electrónico: [german.garcia@unicach.mx](mailto:german.garcia@unicach.mx)

Recibido: 16 de julio del 2021 / Aceptado: 2 de septiembre del 2021

doi: [https://doi.org/10.26439/persona2021.n024\(2\).5304](https://doi.org/10.26439/persona2021.n024(2).5304)

**RESUMEN.** El embarazo en jóvenes universitarias tiene indiscutibles consecuencias socioculturales y psicológicas, con un elevado costo personal, educacional, familiar y social. El presente estudio analiza las vivencias de mujeres del último semestre de bachillerato y universitarias embarazadas. El abordaje metodológico se realiza desde una aproximación cualitativa interpretativa, mediante charlas informales y entrevistas semiestructuradas a 21 estudiantes, a partir de una guía de entrevista. El análisis de la información, mediante un continuo proceso de analogía, contraste y delimitación, desde una aproximación contextual posibilitó su organización en tres bloques temáticos: (i) sexualidad y ruptura de la dependencia infantil; (ii) “¡No me ha bajado!, ¿y si ya no me baja?, ¿y si estoy embarazada?, ¿qué voy a hacer? ¡Mis padres me matarán!”; y (iii) el embarazo, crucero de angustias. En estos tres bloques se examina su posicionamiento ante la emergencia de la sexualidad genital, el embarazo y la trama de la vida en pareja y familiar en el proceso de producirse como sujetos y sus implicaciones en la construcción de un proyecto de vida.

**PALABRAS CLAVE:** universitarias / embarazo / pareja / familia / sujetos

## PREGNANCY IN HIGH SCHOOLS AND COLLEGES. MOULTING TIME, TIME TO PRODUCE AS SUBJECTS

**ABSTRACT.** Pregnancy in young university students has unquestionable socio-cultural and psychological consequences at a high personal, educational, family, and social cost. The present study analyzes the experiences of women in the last semester of high school and pregnant university students. The methodological approach is based on a qualitative interpretative approach, through informal talks and semi-structured interviews, with 21 students, based on an interview guide. The analysis of the information, through a continuous process of analogy, contrast and delimiting, from a contextual approximation that enabled their organization into three thematic blocks: (i) Sexuality and breaking child dependency; (ii) "I'm late! What if my period doesn't come? What if I am pregnant? What am I going to do? My parents will kill me!" and (iii) Pregnancy, cruise of anguish; examining their positioning in the face of the emergence of genital sexuality; pregnancy and the plot of life as a couple and family in the process of producing as subjects and its implications in building a life plan.

**KEYWORDS:** university / pregnancy / partner / family / subjects

## INTRODUCCIÓN

*No tenía miedo a las dificultades:  
lo que la asustaba era la obligación de tener que escoger un camino.  
Escoger un camino significaba abandonar otros.*

Paulo Coelho (1947)

En México, la tasa global de fecundidad ha pasado de 2,86 en 1997 a 2,25 en el 2009 y a 2,21 en el 2014, con una disminución del 0,65 en este periodo. Por grupos de edad, el pico se presenta en mujeres de 20 a 24 años con tasas de fecundidad mayores para aquellas con menor nivel de escolaridad y no económicamente activas (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2017). En el quinquenio que va del 2009 al 2013, Chiapas presentó la tasa más elevada de fecundidad del país con 2,90 hijos por mujer (INEGI, 2017). A pesar de la relevancia del tema, en ciertos sectores y grupos etarios, como el de estudiantes embarazadas que cursan el último ciclo de bachillerato y universitarias, no se tienen estudios que aborden dicha trama desde diferentes perspectivas y categorías de análisis.

El despliegue de la sexualidad genital conduce en ocasiones a embarazos, que en adolescentes y jóvenes constituye una problemática estrechamente relacionada con la pobreza y desigualdad (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2012), situación que se configura a partir de la dificultad de acceso a un mayor nivel de educación (por ejemplo, el de pregrado), muestra de la desigualdad socioeconómica; además de que el cursar este nivel escolar no refleja necesariamente mejoras en el mercado laboral o “alternativas de realización personal basadas en la emancipación doméstica y económica” (p. 104). En contraparte, la condición de maternidad adolescente en contextos de vulnerabilidad social significa también la “única fuente de reconocimiento social para mujeres carentes de perspectivas educativas y laborales, [una] estrategia de maximización de los recursos familiares, elemento en la construcción de la identidad y como medio en la búsqueda de autonomía” (Binstock & Näslund-Hadley, 2013, pp. 16 y 17).

A la condición de embarazo se añaden también consecuencias sociopsicológicas que pueden tener efectos desorganizadores para el psiquismo, como la vivencia de culpabilidad de una relación sexual, o bien de sintomatología depresiva y ansiógena que impacta la vida escolar, la relación familiar y social. Las mujeres en este periodo de desarrollo transitan por una fase evolutiva intermedia entre lo endogámico y las exigencias sociales, el desarrollo de proyectos realistas, distintos de aquellos devenidos de la ilusión de omnipotencia narcisista de la adolescencia. En este proceso, el sujeto se reposiciona respecto de las transformaciones del cuerpo y otras manifestaciones de lo

real, así como de la emergencia de la sexualidad genital. Tal trabajo psíquico supone reelaborar la trama de significaciones infantiles para producirse como sujetos.

Briuoli (2007) comenta que los cambios que se presentan en el mundo externo repercuten en la subjetividad del individuo y de su mundo familiar. El sujeto es sujeto de herencia, sujeto de grupo, sujeto de intersubjetividades, quien se construye en un contexto único y propio, el cual es atravesado por relatos, historias familiares y generacionales. La evidente complejidad que supone el recuento de dicho proceso de subjetivación hace necesario un corte, por lo que en este trabajo se considera únicamente el inicio de la sexualidad genital, el intercambio y trama que se sucede con la pareja y la familia a partir de la condición de embarazo, y el sentido que expresan sobre el orden de la cultura que les cosifica para reproducir y continuar el orden social. De acuerdo con Najmanovich (2001), "el sujeto adviene y deviene en el intercambio en un medio social humano de un mundo complejo" (p. 110). En este proceso, el lenguaje y la trama social en que se inscribe su experiencia condicionan su relación y la forma de participar y vincularse con los otros (Socolovski Batista & Forcadell Aznar, 2019). Para reflexionar en torno de la subjetividad, Leff (2010) plantea:

[Indagar acerca de] sus procesos cognitivos, sus imaginarios, sus simbolizaciones, sus estrategias discursivas y políticas, donde se definen los sentidos existenciales en la recreación de sus órdenes culturales [...], en su enfrentamiento con el proceso de globalización que tiende a sujetarlos (si no a marginarlos, a colonizarlos, a integrarlos...), a transformarlos en sujetos de un orden cosificador que los reduce a objetos funcionales para el sistema. (p. 23)

En la sociedad contemporánea, la joven se inserta en una realidad socioeconómica y cultural cuya dinámica supone desprenderse de la familia. En este tiempo de muda, la identificación con un semejante que prodiga afecto y que tiene lo que le falta o desearía "produce el trabajo de rehallazgo del objeto, enlazado a los objetos primordiales; también la posibilidad de poner en acto las relaciones sexuales" (Firpo *et al.*, 2000, p. 48). El acercamiento al otro sexuado constituye la base del encuentro por medio de un vínculo amoroso en que convergen ternura y sensualidad, de conquista de un objeto de amor fuera del entorno de la familia "en un vínculo que adquiere cierta permanencia o estabilidad, superando e integrando el propio narcisismo en un vínculo de amor con otro u otros" (Barrionuevo, 2011, p. 137). La toma de decisión sexual y reproductiva de los adolescentes implica una dificultad entretrejida que articula aspectos que van desde la pertenencia de clase, género, entornos de socialización y subjetivación.

La travesía y vicisitudes que enmarcan la sexualidad de la joven tienen múltiples matices y significaciones, pues como señala Blos (1981): "El acto sexual de la adolescente es, predominantemente, expresión de su conflicto de rompimiento respecto de los lazos de dependencia infantiles" (p. 206). En algunos casos, estas vivencias pueden tener como corolario el embarazo, condición en la que le es posible asomar la mirada a su lugar como adulta y como madre.

El embarazo anticipa la igualación con los padres en su función paterna, pero también la posibilidad de vivenciar con dicha equiparación “sentimientos de culpa que pueden llevar a estados neuróticos de angustia y depresión” (Barrionuevo, 2011, p. 140). Esto empaña el gozo de ser padres ante el nacimiento de un hijo en tanto está prohibido querer igualarlo o sobrepasarlo. Ser madre implica reconocer la inevitabilidad de la propia muerte al ubicar al hijo como continuidad de la vida en otro ser en el que se “introduce” el propio narcisismo, enfrentando al mismo tiempo el duelo por la muerte de los propios padres al desplazarlos hacia el lugar de abuelos. Ser madre supone un proceso simbólico que va más allá de la acción genitora de procrear. Blos (1981) explica: “Si anhela tener un bebé, este deseo en apariencia maternal es expresión del deseo infantil de reinstaurar la unidad madre-hija (fusión)” (p. 208). La asunción de la maternidad forma parte de un proyecto de vida amplio que se inscribe en un movimiento de continuidad de sí, del propio narcisismo, pero también de la *muerte* de los padres, colocados en un nuevo lugar en el genograma familiar. Aulagnier (1994) sostiene que el nacimiento de un hijo puede igualmente producir efectos desorganizadores en el psiquismo de los padres. Todo ello puede provocar una desinhibición pulsional liberando pulsión de muerte que puede colocar al bebé, de manera inconsciente, como el culpable de los cambios que se producen.

El movimiento dialéctico, siempre inconcluso, entre la emergencia y el torcimiento de la dependencia paterna, y, a su vez, el ser objeto de troquelado por los padres y la pareja, quienes le devuelven a la joven una perspectiva del mundo, de las instituciones, de la familia y del patriarcado, le incitan a atestiguar su propio mundo en dicho proceso de subjetivación.

El orden de la cultura condiciona el desarrollo ético que les es propio a las mujeres, como la reproducción y la maternidad. El embarazo como decisión de la mujer, como proyecto humano en cuanto sujeto psíquico, se deslegitima desde una ideología patriarcal con menoscabo de sí y de su trascendencia social, de manera que se coloca a su embarazo como parte de sus funciones *naturales*. Tales relaciones de poder se imbrican con ciertas operaciones discursivas que sirven de referencia a la construcción de la realidad, a la vez que demandan un posicionamiento del sujeto respecto de dichas relaciones (Giaccaglia *et al.*, 2009).

La construcción como sujetos de jóvenes embarazadas apunta hacia la elaboración de un proyecto de vida que se vive como duelo respecto del padre, cuestionado en ese lugar al ser ahora madre de alguien y superar en ese ejercicio lo que representó para sí su propia historia como hija. Este proceso constituye el cruzamiento de angustias que condensan lo real a partir de la visión del futuro, escenario que implica dejar de lado ciertos procesos identificatorios y agregar otros mediados por la fuerza de la posición subjetiva que es capaz de colocar en dicha tarea; esto, sin embargo, depende a su vez de la red social que apoya, converge o la distancia de tales proyectos.

Ese lugar se construye en un marco más precario cuando a la incertidumbre de su lugar en el mundo se aúna la asunción de la vida de otro, que moral y socialmente define y adelanta respuestas para sí respecto de su proyecto de vida. En otros casos, en los que la fuerza del deseo ni siquiera alcanza a manifestarse como tal en torno a un proyecto de vida, el futuro se presenta como enigma, insondable, oscuro, por lo que el ignorarlo o sintomatizarlo es solo una manera de hacerlo presente como uno de los momentos de decisión sobre sí misma. Vega *et al.* (2007) proponen considerar que la construcción de proyectos en la vida de un sujeto se encuentra en relación directa con la solidez de su posición subjetiva, en tanto el proyecto es un escenario del fantasma, uno de sus tantos escenarios.

En este contexto, el presente trabajo tiene como propósito analizar algunos aspectos del proceso de subjetivación de mujeres en el último ciclo escolar de bachillerato y universitarias ante su situación de embarazo. El limitado número de estudios que abordan las problemáticas que afrontan las estudiantes embarazadas de Chiapas demanda el desarrollo de este tipo de trabajos, más aún en el contexto escolar de bachillerato y universitario en que generalmente se carece de opciones de apoyo psicológico a estas alumnas.

## MÉTODO

### Diseño

El estudio es de tipo cualitativo, el cual “dirige su atención al contexto y a la integridad del material” (Banister *et al.*, 2004, p. 13). La investigación cualitativa tiene, entre otras, las siguientes características:

- (a) Un intento de captar el sentido que estructura y que yace en el interior de lo que decimos sobre lo que hacemos; (b) una exploración, elaboración y sistematización de la relevancia de un fenómeno identificado; (c) la representación esclarecedora del significado de un aspecto o problema delimitado.

La investigación se sustenta en un paradigma interpretativo en el que la realidad social se advierte a través de “una estructura intrínseca significativa, constituida y sostenida por las actividades interpretativas rutinarias de sus miembros individuales” (Carr & Kemmis, 1988, p. 83), a partir de las cuales se construye y reconstituye el orden social. Por tanto, el tipo de explicación establecida se basa en comprender los procesos sociales mediante los cuales se produce y pasa a darse por supuesta una realidad social dada. Desde esta perspectiva, el trabajo se llevó a cabo con un enfoque interpretativo que, según Bautista Cárdenas (2011), permite “centrar la atención en el actor social y tratar de comprender su punto de vista, poniendo a la persona en el centro de la escena, como quien construye, interpreta y modifica la realidad” (p. 47).

## Participantes

En este trabajo participaron veintiuna mujeres estudiantes embarazadas con un periodo de gestación de tres a ocho meses; diez de ellas cursan el último ciclo o semestre en el bachillerato y once son estudiantes universitarias de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, la Facultad de Ciencias de la Nutrición y de los Alimentos, y del Instituto de Ciencias Biológicas de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH). De las estudiantes universitarias, tres son de la licenciatura en Desarrollo Humano y tres de la licenciatura en Psicología, dos de la licenciatura en Nutrición y una de la licenciatura en Alimentos, y dos de la licenciatura en Biología. Ocho de ellas radican en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, y las otras tres, en otra localidad del estado.

## Técnicas e instrumentos de recolección e información

La técnica empleada fue el registro de notas a partir de conversaciones informales con las participantes en diferentes espacios, tanto escolares como del entorno familiar; asimismo, se realizaron entrevistas semiestructuradas, específicamente la de tópico, utilizada para aprender más sobre un evento o tema (Mayan, 2001). La entrevista semiestructurada se compone de preguntas abiertas preparadas previamente, las cuales son una guía para ahondar en ciertos temas de interés para el investigador. Estas preguntas fueron mínimas para no entorpecer el flujo de la entrevista. La guía de entrevista utilizada fue la siguiente: (1) ¿cómo fue que formaste una relación de pareja?; (2) ¿cómo era tu vida antes del embarazo?; (3) ¿qué pasó cuando te enteraste de que estabas embarazada?; y (4) ¿cómo vives tu embarazo?

## Procedimiento

El proyecto fue avalado científica y éticamente por la Dirección de Investigación y Posgrado de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Para la aplicación de los instrumentos se obtuvo el consentimiento informado de las participantes, a quienes se indicó que la información se trataría de forma confidencial y anónima; por su parte, ellas aceptaron colaborar de forma voluntaria, autorizando el uso de la información con fines de investigación.

El procedimiento seguido consideró la transcripción a medios digitales de las entrevistas aplicadas, así como de las notas de campo. Posteriormente, en la fase analítica, se redujo la información codificándose a través de categorías que emergieron del material escritural. Estas se organizaron en bloques temáticos, que fueron compartidos nuevamente con los entrevistados a fin de retroalimentar sobre su integración, lo que requirió una adecuación menor del análisis realizado. Finalmente, se conformó el informe de trabajo (Rodríguez Gómez *et al.*, 1996).

## RESULTADOS: RUPTURA Y CONTINUIDAD DE UN MUNDO DE COLOR ROSA

Los registros obtenidos fueron analizados mediante un continuo proceso de analogía, contraste y delimitación, desde una aproximación contextual que posibilitó la comprensión del material y la construcción de tres bloques categoriales: (1) sexualidad y ruptura de la dependencia infantil; (2) “¡No me ha bajado!, ¿y si ya no me baja?, ¿y si estoy embarazada?, ¿qué voy a hacer? ¡Mis padres me matarán!”; y (3) el embarazo, crucero de angustias.

### Sexualidad y ruptura de la dependencia infantil

El inicio de la relación es un encuentro que detona procesos identificatorios, sentimientos de atracción que configuran un gusto físico e intelectual de una hacia el otro; es la base de un acercamiento mucho más íntimo, en que se idealiza a la pareja, se generan vínculos y se deslegitima la autoridad parental, preludio de la ruptura hacia estos:

[...] empecé a andar con Enrique y a juntarme solo con él y mi amiga. ¡Fue una gran novela la manera en cómo nos hicimos novios!, él pasaba por mí todos los días para irnos a la escuela y pasaba a dejarme y se quedaba ¡horas platicando conmigo!, en la tarde volvía a llegar. Esa era nuestra vida [...] [a mi mamá] no le gustaba que estuviéramos tanto tiempo juntos, porque la verdad, ya viéndolo así, sinceramente ¡sí era mucho tiempo! Y, pues, me decía que ya le dijera yo que no llegara mucho o que, si llegaba después de la escuela, ya no llegara en las tardes, pero te digo ¡a mí me valía y no!, no le decía nada (risas). (Nadia)

¡Mi mamá no muy le gustaba! Y me decía, pues, que como que pasaba mucho tiempo con él y así, pero ¡me daba igual lo que dijera!, ¡ni caso le hacía! (Olivia)

Las formas de sujeción familiar claudican ante las vías cada vez más porosas con que la autoridad y el disciplinamiento se ve confrontado. El imaginario de libertad y su marco displicente para el deseo y el uso del cuerpo escapan al dominio de las estructuras familiares. Al respecto, tal como sugiere Blos (1981), las vicisitudes de las relaciones de pareja suponen el rompimiento de los lazos de dependencia hacia los padres, de desprendimiento de la familia por aquel a quien se prodiga afecto. Este proceso es vivido como una aventura, con anhelos de redención, en un imaginario en que las familias constituyen un soporte de sí, se sienten seguras de la pareja o de sí mismas.

La continuidad en la relación y la convivencia implica encuentros a solas, con mayor contacto físico. Llega así el momento de inicio de las relaciones sexuales, “sin protección desde la omnipotencia e incredulidad [...], que los expone a embarazos” (Moreno Mojica *et al.*, 2017, p. 19), situación que, en el caso de las entrevistadas, llevó a la concepción.

[...] sí éramos novios, tuvimos relaciones sexuales como toda pareja normal y no nos cuidamos, llevábamos aproximadamente como tres meses. (Úrsula)



[...] pues nos fuimos conociendo más y con el paso del tiempo, llegó el punto de que ambos, pues [...] decidimos tener relaciones y pues... quedé embarazada. (Irene)

[...] yo siempre le pedí que hiciéramos una familia y, pues, así fue, ¿no?, porque él me dijo que nos esperaríamos y pues luego llegó la ocasión (risas), nos hizo que, que nos juntáramos, ¿no?, este y pues no sé, amándolo, pues yo decidí que fuéramos padres. (Hilda)

Éramos novios y, pues... entonces, pues... nos queríamos mucho, entonces hubo oportunidad de llegar a más y en una de esas veces quedé embarazada. Yo no lo tenía planeado, pero él sí lo tenía planeado... y pues él no quería tener una relación así de novios nada más, sino ya tener una relación más estable. Entonces pues a mí me pareció bien y después de quedar embarazada y pues... me pidió que nos casáramos y eso me pareció muy bien. (Joana)

La autorreferencialidad con que se asumen las relaciones sexuales conduce a la ilusión de autonomía y libertad en las acciones y toma de decisiones, de la exaltación del ego, en la que poco o nada limita el acceso al mundo objetivado del adulto (Leff, 2010). Del total de participantes, solo en dos casos, las relaciones sexuales ocurrieron de manera fortuita en un contexto de celebración, mediadas por el consumo de alcohol.

[...] en la universidad un día de fiesta nos fuimos al antro y, la verdad, no recuerdo muy bien, ya que ese día tomé demasiado y no recuerdo lo que pasó; al día siguiente me levanté y estaba en mi casa sin ropa y todo fue muy extraño, le pregunté a mis amigas ¿qué había pasado? y me dijeron que me fui con una persona que conocí en el antro y me fui a mi casa. El mes que me tocaba reglar no me bajó, esperé dos semanas más y me hice la prueba de embarazo donde salió positiva y fue desde ese momento donde mi vida empezó a cambiar (se muestra triste y baja la mirada). (Fabiola)

[...] organizamos un viaje a Cancún y, bueno, ya estando ahí, en el viaje y organizando fiestas, este, varias de mis amigas salimos de fiesta, emmm, obviamente todos somos muy precavidos, cada quien trata de cuidarse, pero una noche antes de por así decirlo regresarnos, decidimos ir a un antro y la verdad estaba bajo los efectos del alcohol y decidí irme con un chico, este, y ¡pues ya!, entre todo eso con un poquito de comunicación y química entre nosotros, pues no me fui solo por irme; es decir, como que compaginamos, entonces decidimos irnos y pues tuvimos relaciones; dos meses después me enteré [de] que estaba embarazada. (Teresa)

En este último caso, tuvo el apoyo de los padres de ambos y de la pareja, aunque no continuó su relación. Esta situación le permitió seguir con sus estudios y asumir su embarazo de manera menos conflictiva; no obstante, ello es la excepción en los casos de estudio. Este vínculo que integra el propio narcisismo en afecto hacia otro (Barrionuevo, 2011) emerge en actos sexuales en los que, además, se concreta la separación infantil, lo mismo que en angustia y culpa por la incertidumbre que el futuro depara.

**“¡No me ha bajado!, ¿y si ya no me baja?, ¿y si estoy embarazada?, ¿qué voy a hacer? ¡Mis padres me matarán!”. La trama familiar y de pareja**

En la continuidad de las relaciones sexuales, llega lo menos esperado: “No me ha bajado”. Muchas jóvenes usan esta expresión al llevar una vida sexual activa y presentarse el retraso menstrual. Al confirmar un embarazo, la angustia respecto del proyecto de vida se vuelca en incertidumbre de un futuro incierto sobre el apoyo de la pareja. La respuesta a esta tensión puede producir desesperación, miedo, culpa, pena y temor ante la reacción de los padres. La idealización contenida al inicio de la relación remite a la crudeza de los avatares que lleva a que los caminos se bifurquen o se reafirmen, al menos temporalmente. El mundo ficcional de enamoramiento refuerza la ilusión de su trascendencia, distanciándolo y colocando en suspenso su reflexión crítica, que irrumpe solamente cuando la pareja le devuelve a una realidad en que la sensación de nostredad queda reducida al abandono y distanciamiento del otro.

En ocho de las participantes, quienes viven en unión libre o se encuentran casadas con la pareja, la vivencia es menos compleja, ya que cuentan con el apoyo de esta.

[...] no solo fue el (apoyo) del que ahora es mi esposo, sino que también fue de mi mamá, de mi abuelita, de mi hermano, tuve apoyo también de mis suegros y de muchas personas; entonces en ese aspecto yo no me sentí sola. (Keila)

Nos llevamos muy bien, ya que él es muy comprensivo conmigo, siempre está al pendiente de la casa y de mí para que también a su bebé no le falte nada. Gracias a Dios, a diferencia de otras relaciones, la mía es muy diferente, porque tengo una amiga que está embarazada, pero que su pareja no quiso hacerse responsable y ahora [está] sola. (Celia)

[...] económicamente me apoya, con los gastos médicos, despensa y me cuida en mi embarazo y está a mi lado cuando lo necesito [...]. Y el apoyo espiritual y amoroso, también me brinda su apoyo porque cuando tengo antojos o me duele algo siempre está al pendiente de mí. (Eloísa)

[...] él me dijo que “solo es un proceso que se adelantó, que se nos sale de las manos; cuando no está en tus planes es difícil de aceptarlo, pero te das cuenta [de] que las cosas a veces pasan por algo, y pues que no siempre salen como uno quiere, quizás eso es lo que hace interesante la vida, porque por más que uno planea las cosas a la perfección nunca salen bien; por algo la perfección no existe (risas), no quizás (risas), y pues estas cosas que se salen de los planes son las cosas que nos hacen darnos cuenta [de que] podemos enfrentar las situaciones (risas), ¡que un embarazo no es malo! Solo pienso que la sociedad por la forma de vida lo hace parecer malo, quizá lo complicado y las responsabilidades de un nuevo ser es lo que lo hace parecer como algo malo, pero en realidad no lo es, es una bendición, y es hermoso saber y debes de sentir orgullo que tienes una vida dentro de ti”; y pues sí, eso fue lo que me dio un poco más de aliento y fuerzas como para sentirme en ese momento que ¡sí podíamos con todo! (risas). (Olivia)

Como se cita, solo en dos de los casos las relaciones sexuales fueron fortuitas, lo que lleva a suponer que únicamente en estas no haya apoyo de la pareja. No obstante, ante el embarazo, la falta de acompañamiento de la pareja se presenta en más casos, lo que resulta devastador para ellas. El distanciamiento o ausencia cobarde por parte de la pareja arrebató la imagen de idealización y encamina a la mujer al tránsito apresurado a la adultez. Los conflictos en este plano pueden provocar el rechazo y aislamiento, pues la conformación de una relación de pareja no solo es una fuerte motivación, sino que también constituye una forma de inserción social. Ello fue vivenciado en ocho de las entrevistadas:

[...] cuando recibí la noticia, me sentí triste porque esa noticia se lo comenté a mi pareja y él no quiso hacerse responsable, es por eso que todo este proceso lo he estado llevando sola [...]; toda la culpa me dijo que yo la tenía, ya que yo fui la que no me cuidé [...]. Mi pareja no se hizo responsable y no fue un embarazo planeado; después de la noticia del embarazo, mi pareja se fue y no he podido localizarlo, le hablo por teléfono y he contactado con su familia, pero es como si se lo hubiera tragado la tierra. (Adela)

[...] pensé también que mi novio se haría responsable. El mismo día que me enteré [de] que estaba embarazada, le pedí a mi novio que lo quería ver en mi casa, llegó y nunca se imaginó que le daría esa noticia; al momento que le dije, me culpó a mí por no cuidarme, me empezó a hacerme sentir mal (solloza y se muestra triste); le dije que él me había dicho que no iba a quedar embarazada, y empezamos a discutir, él se fue y yo me quedé con ese dolor en mi vida, sin saber qué hacer [...]. Después que le di la noticia de mi embarazo, nunca supe nada de él. Me dicen que lo han visto en algunas partes, pero a mí no se ha acercado para nada. (Dora)

[...] no, de hecho, cuando se enteró, ¡me dejó!... No sé nada de él literalmente. (Úrsula)

La relación se construye mediante narrativas en que las historias se ajustan a un guion convenido hasta la frontera de falta de responsabilidades, que, de haberlas, interfieren con la libertad del otro o de sí. Tal experiencia fragmentada de la relación conduce a una experiencia de embarazo igualmente fragmentada desde la perspectiva de la propia joven embarazada, de su pareja y de la propia familia de esta.

Además del encuentro o desencuentro con la pareja, el informar a los padres sobre el embarazo constituye un evento crucial. Del total de entrevistadas, nueve cuentan con el apoyo de ellos, situación que hace que la vivencia de embarazo sea menos mortificante; en otras nueve, se aprecia apoyo, aunque condicionado, o bien con ciertos conflictos en la interacción cotidiana; finalmente, en tres casos, el distanciamiento con el padre o la madre, la ausencia de alguno de estos, o el consumo de sustancias o la violencia generan fuerte incertidumbre y temor por el devenir.

En general, son comunes en las participantes ideas de haber defraudado a los padres:

Sentí miedo a lo que vendría, ¿qué iba yo a hacer?, ¿qué iba a hacer yo con esa responsabilidad? [...], se puede decir ¡todo el esfuerzo que ella invirtió! (la madre), sentí como defraudarla a ella [...], su confianza, eso fue lo primero, ¡su confianza que invirtieron en mí y que yo lo tiré a la basura!, ¡todo! (Marlene)

[...] en mi familia fue como que un choque de emociones porque mi mamá no lo aceptaba, pero los demás sí [...], mi madre sintió que la estaba traicionando de cierta forma, porque traicioné su confianza y el hecho de que aún haya estado en casa cuando eso pasó. (Úrsula)

[...] primero se lo dije a mi mamá y mi mamá se lo dijo a mi papá, y la reacción que él tuvo no fue tan fácil, lo primero que hizo mi papá fue pegarme.

¿Te pegó?

Sí, una cachetada. Se mete mi mamá y me defendió porque, pues, estaba enojado mi papá, y yo lo entiendo porque no es una situación fácil, algo que mi papá tanto me cuidó, ¡porque me cuidó!, quizá a su manera, pero pues su reacción fue esa, ¡de enojo, de coraje!, y pues ¡yo sé que fallé!, porque sé que les fallé tanto a mi mamá como a mi papá, porque mi mamá me dijo que ella confiaba tanto en mí y que yo la había defraudado y se lo acepté, le dije: "Mami, perdón si te defraudé, te fallé y te pido perdón porque no lo planeé". (Valeria)

Este sentido de culpa, de haber defraudado la confianza de los padres, constituye el síntoma del malestar que emana de la represión de la vida sexual, de relaciones subjetivas que dan a la institución familiar un carácter de tiranía sobre el cuerpo. En la familia, las reacciones de enojo son más evidentes en el padre, mientras que las madres muestran mayor apoyo; su condición de mujeres las hace más comprensivas de la vivencia de la hija; así, mantienen un lazo o conexión, pese a los sentimientos de enojo y animadversión que la noticia pudo haberles causado. Las actitudes por parte de la familia en cuanto a la aceptación del embarazo pueden inscribirse en la lógica de naturalizar la analogía mujer-madre, permitiendo con ello explicaciones que son del orden cultural. No obstante, no solo el padre o la madre están inmiscuidos; la familia se hace presente a través de los hermanos, los primos, los tíos, los abuelos, quienes muestran también su enojo o rechazo ante su situación:

Una tía me dijo: "Pues ¡de mí no van a hablar, idiota, de mí no van a hablar, pendeja!, total, ¡yo no fui la que fue a abrir las piernas!, de mí no tiene nada que decir la gente, no van a estar diciendo de que fui una pendeja, de que defraudé a mi padre, porque ¡jamás lo he hecho!, pero de ti ¡sí!"; y le dije: "¡Mira, tía, la gente habla para bien o para mal!". (Marlene)

El apoyo parental y familiar genera un entorno proclive para que el trabajo psíquico del tránsito a la adultez sea mucho más terso, para la elaboración de situaciones conflictivas hacia una mayor independencia.

[...] como nos casamos y en nuestra relación de novios nunca tuvimos problemas, pues fue más fácil para nosotros, porque casi no discutíamos ni nada de esas cosas; nosotros estamos viviendo en una casita de INFONAVIT que nos dio mi papá, ya que él estaba pagando una casa y mi esposo la va a estar pagando con mi papá, para que esa casa sea de nosotros. Vivimos ¡muy bien!, y ¡sigo estudiando!, que esa es la ventaja más grande porque yo no quería dejar mis estudios. Y mis papás me están apoyando, al igual que los papás y la familia de mi novio. (Beatriz)

[...] con mis padres no hubo problemas, ya que ellos estaban emocionados de la nueva llegada de un bebé y mi madre estaba presente cuando mi ginecólogo me dijo que estaba embarazada. (Eloísa)

[...] con ellos fue así todo tranquilo, así de ¡está bien, nosotros vamos a apoyarlos!, su mamá, pues bien contenta porque será abuela, el papá no tanto, pero tampoco se veían molestos, solo nos dijeron que, aunque estamos muy jóvenes, pues el apoyo de ellos lo tenemos. (Nadia)

[...] y pues ya mis papás nos apoyaron y también sus papás de él también nos apoyaron, ya con el tiempo nos casamos. (Pilar)

El soporte afectivo y moral de los padres es el cimiento del deseo que ancla el proceso de subjetivación de la joven embarazada. También es la agencia social y moral por la cual se asumen y continúan las normas sociales sobre el ejercicio de la sexualidad y la maternidad. La condición de madre soltera, o de su elección respecto de mantener o no su embarazo, de su proyecto de vida escolar y profesional, o la situación social en que es colocada, se reduce a la aceptación de tener al hijo, lo que resuelve las discrepancias y conflictos familiares (Pacheco-Sánchez, 2016); es así como se constituye en el proyecto de vida de la joven estudiante. La asunción de esta aventura exogámica plantea, paradójicamente, el pacto de obediencia al adulto y sus instituciones para ser parte del grupo social de pertenencia.

La construcción de un proyecto de vida se realiza en un terreno de muertes, propias y ajenas, en una enrucijada angustiante ante lo irreductible de lo real representado por el futuro, debiéndose afrontar la tarea de destitución de viejas identificaciones, en procura de una posición propia o personal, destacándose que además del duelo se debe considerar la fuerza, entusiasmo y disposición hacia el cambio que la joven pone en la tarea. (Barrionuevo, 2011, p. 130)

En otros casos, el apoyo parental o familiar se presenta bajo ciertas condiciones, que exigen a la joven asumir roles adultos, que supongan mayor responsabilidad ante su embarazo.

[...] me dijeron que yo tenía todo con ellos, y mientras yo estaba con ellos nada me faltaba. Pero que ahora con esta responsabilidad me dijeron que yo tenía que hacerme responsable de mis actos [...] me dijeron que me iban a apoyar, que yo podía seguir en la casa, y me iban a seguir apoyando para terminar mis estudios, pero, ¡eso sí!, que tenía que buscar un trabajo no tan pesado para que al nacer

mi bebé tuviera lo necesario, es por eso que actualmente estoy viviendo con mis padres, estoy casi terminando la carrera y estoy trabajando por las mañanas en un ciber, ya que en ese lugar el trabajo no es tan pesado. (Adela)

[...] mi papá me lo topé en la cocina, y me dijo: "¡Ahora qué pendejada hiciste!", y ya fue que me empezó a regañar, y lo primero que me dijo fue: "¡Yo no te voy a apoyar!, yo ¡ya no te voy a dar estudios!, ¡ya no te voy a dar nada!, ahí lo ves tú, si quieres seguir estudiando, adelante, si quieres y si terminas tu carrera, voy a estar ¡orgulloso de ti!, pero yo ¡no te voy a apoyar!", y pues yo ¡llorando!, mi mamá ¡llorando!, y ya mi mamá le dijo: "¿Cómo vas a desamparar a tu hija?" [...], y ya mi mamá dijo: "¡Yo sí la voy a apoyar!" [...], como a los tres días, otra vez estaba en la cocina, y ya llegó mi papá y me dijo: "Y ¿cuándo va a nacer tu chamaquito?", "En diciembre", le dije. "Pues ya lo pensé bien y sí te voy a apoyar", me dijo, "pero quiero que le eches ganas, no quiero que baje tu promedio, ni quiero que a la mera hora te estés rajando y digas que ¡ya no quieres!". "No, papi", le dije, "sí le voy a echar ganas", le dije, "y ahora con más razón", le dije; y me dijo: "Eso espero", y ya quedó. (Lorena)

No obstante, en dos casos, la falta de los padres, de su apoyo total o condicionado genera una situación incierta, de suma complejidad.

[...] estaba aquí en la ciudad sola sin apoyo de nadie, yo sabía que mi familia me daría la espalda [...]; esa misma semana me armé de valor y me fui a mi pueblo y mis papás se asombraron [de] que llegué, y les dije que se sentaran, que quería hablar con ellos; se asombraron cuando empecé a decirles que tenía novio y empecé a decirles lo del embarazo. Y ellos me dijeron que no me iban a apoyar, porque ellos nunca se enteraron [de] que tenía novio, y que ellos no iban a hacerse responsables. Y me corrieron de mi casa, mis papás son maestros en mi comunidad y para ellos su prestigio está ante todo, ¡me corrieron!, pude recoger unas cosas y me fui de regreso a mi casa. (Dora)

[...] mis tías me regañaron mucho, eso sí, pero me dijeron que me ayudarían, no me darían la espalda como mi mamá, ya que cuando le dije a mi mamá, me dijo que yo hiciera de mi vida lo que quisiera y para ella mejor si no lo tenía, ya que bastante gasto tenía conmigo como para que tuviera otro. (Fabiola)

Las familias son microsociedades que establecen ciertos proyectos para sus miembros; el duelo por un proyecto no realizado por uno de los hijos confronta el ideal paterno. En el caso del embarazo, invertir el ciclo de evolución de la familia (primero reproducción y luego conformación), sin duda, contrapone sus principios, ya que el dispositivo esperado es justamente lo contrario; pero a la vez mantiene el orden de la cultura, en el que el nodo de dicho proceso es el de asumir el rol de la maternidad y no precisamente reflexionar en torno a la decisión sobre el derecho que asiste a la hija sobre su cuerpo.

El embarazo tensa los dispositivos de normas y prescripciones sobre el cuidado y autonomía que las familias deben mantener respecto de los hijos, lo cual debe dirimirse en torno al propio proyecto de la joven (Rojas Betancur *et al.*, 2016). En este sentido, la

familia actúa como un ámbito de normalización social del embarazo. La familia constituye un espacio privilegiado de aprendizaje de roles y funciones.

Del total de entrevistadas, solo en tres de ellas la idea del aborto se hizo presente: las mismas cuyas relaciones sexuales fortuitas fueron el antecedente del embarazo, y una más, a la que el rechazo y nulo apoyo parental la llevó a aceptar que el producto de su embarazo sea criado por otra persona:

[...] ahorita estoy sola, sin el apoyo de mis papás ni de mi pareja, estoy sola viviendo en mi casa. Esta casa aún la siguen pagando mis papás; a pesar [de] que dijeron que no quieren verme, ellos siguen pagando la renta. Ya empecé a buscar un trabajo y hay una señora enfrente de mi casa, que tiene una hija, y solo pudo tener una hija, de ahí ya no pudo quedar embarazada; ella me dijo que podía hacerse responsable de mí, me dijo que ella quería otro hijo ¡y tuve que aceptar! La verdad, lo siento mucho, pero conmigo mi bebé va a sufrir mucho. Es por eso que ella me va a dar todo, comida, techo y me va a pagar los estudios. (Dora)

[...] sí hubo y lo siguen habiendo (ideas sobre abortar), ya que mi vida está llena de muchas cosas feas, es un ambiente no adecuado para ese bebé. He platicado con varias personas acerca de esto y no quiero hacerme daño, pero tampoco quiero hacerle daño a esa persona que está dentro de mí; me he enterado también [de] que puedo darlo en adopción. (Fabiola)

En situaciones como esta, la mujer vive su propia lucha que la condena a su reducción funcional como objeto reproductivo para continuar el orden social, con el consecuente rechazo social y autodenigración; o bien a afrontar tales vicisitudes que la cultura le imponga como un lastre de malestar psíquico. La vivencia dolorosa que acompaña en ocasiones a la experiencia de la maternidad en las jóvenes universitarias se refleja en situaciones específicas de vida que se convierten en necesidades, conflictos familiares, contradicciones, lo que provoca con frecuencia el interrogarse sobre la decisión de tener los hijos.

Dos más enfrentaron la sugerencia o petición de la pareja de abortar, asumiendo su situación:

[...] desde el principio no quiso que yo tuviera al bebé (su pareja), él optó por el aborto y yo no estuve de acuerdo en eso, porque pues fue un error de los dos y no tenía nada que ver el bebé, y entonces yo tomé la decisión quizá dura, difícil, de hacerme cargo yo del embarazo y también de los gastos, y pues él me imagino que va a seguir estudiando porque él estaba estudiando y lo he dejado de ver, no lo he vuelto a ver ahorita. (Valeria)

[...] pues el papá de mi bebé ni quería, bueno, él dijo que yo lo abortara; pero yo pues por mi religión dije que no, bueno, y por parte, por lo que me habían enseñado mis papás, no, no pensé en abortarlo; de ahí hubo cierto distanciamiento; luego pues mis papás se enteraron, se volvió a acercarse él, pero de ahí se volvió a alejar

[...], a mí me molestó, me dolió, como se le pueda llamar que me haya dicho que lo abortara y este pues no, ¡no lo acepté!, y yo de mi parte decidí pues dejarle de hablar y buscar y todo, hasta que pues él quisiera pues afrontar sus actos, sus consecuencias y ya, pues si no yo solita me iba hacer cargo del bebé, no era necesario él. (Renata)

Los dispositivos de poder masculino convergen en responder al papel de genitor (Pacheco-Sánchez, 2016); y ante el embarazo, el cuerpo de la mujer no se reconoce como territorio propio y autónomo, autodeterminado, sino que este es objeto de opiniones externas (Pacheco-Sánchez, 2015).

### **El embarazo: crucero de angustias**

El embarazo de las jóvenes prefigura el dejar una condición de mínima responsabilidad y de disfrute hacia entornos de incertidumbre, “del temor a que los goces no alcanzados en el presente ya no tengan lugar en el futuro” (Bleichmar, 2002, s. p.). El miedo que enfrentan lleva a una mayor angustia:

[...] mi otro temor es esa responsabilidad de cómo yo lo iba a enfrentar, sabiendo que yo misma no me sé cuidar, ¡te lo juro! (Gladis)

[...] yo estaba asustada porque estaba yo muy pequeña, pero pues ya tenía que ser medida de que casi casi ya era un adulto, o sea, ya iba a ser mamá [...]; ahorita que ya tengo veinte años todavía soy una persona joven que todavía me considero chica, pero realmente mentalmente sí me vi obligada a madurar [...]; me ha hecho una persona mucho más responsable, terminé la prepa, me puse a trabajar ahorita, ya con mi mamá estamos iniciando un negocio de artículos de belleza y la verdad es que pues pinta para que me vaya ¡muy bien!, si Dios quiere, y pues te digo [que] quiero empezar a estudiar la universidad. (Sofía)

Los planes cambian, los pensamientos también; la vida misma, todo se ve modificado, puesto que un embarazo implica una nueva vida. Son recurrentes sentimientos de alegría, tristeza, preocupación, enojo, confusión, con un sentido mucho más catastrófico en tanto no cuentan con el apoyo de la pareja o familia:

[...] me siento que el mundo se me está viniendo encima. (Fabiola)

[...] la verdad sentí cosas feas, desesperación, ganas de llorar y muchas cosas, porque sentía que el mundo se caía encima de mí (empieza a llorar...). (Celia)

[...] me embaracé a los diecisiete sin tener ni la prepa terminada, la terminé embarazada, no tenía una carrera, ¿que trabajo iba a conseguir sinceramente?, ¿qué buen trabajo iba a poder conseguir? Solamente con prepa, qué iba yo a poderle ofrecer, o sea, eso fue lo que me motivó a seguir, tengo que aguantar [...]; en el transcurso de mi embarazo, ahí entré como en depresión porque me sentía sola, este, fue como un mes que me sentía yo sola. (Renata)



En contraparte, el apoyo de la red social o la propia aceptación de su situación generan una mayor fuerza y motivación en su respuesta:

[...] en la escuela siento que aumentó mi rendimiento, porque sé que ahora tengo que echarle más ganas, por lo mismo, para que vea mi papá, y para demostrarle que ¡sí puedo!, y demostrarle que un hijo no es un impedimento; al contrario, es como un empuje, un apoyo para salir adelante. (Sofía)

[...] tú dices ¡sí voy a poder! y ves la forma de cómo hacerle para poder salir adelante y poder terminar la carrera. (Eloísa)

[...] ¡Tengo un sinfín de emociones dentro de mí!, porque me da alegría que ¡gracias a Dios tengo la dicha de ser madre!, porque veo que hay muchas mujeres que quieren un bebé ¡y nomás no pueden!, y yo tengo esa fortuna. ¡Me siento muy feliz, aunque no lo asimilo al cien por ciento!, pero te puedo decir que soy muy feliz y dichosa, la espero con ansias, ya la quiero tener en mis brazos, demostrarle lo mucho que la quiero y amo. (Pilar)

Como se aprecia: "El hijo es el nuevo 'motivo para' el curso de vida, resignificación que se da en el contexto del valor social de la mujer-madre" (Pacheco-Sánchez, 2016, p. 58); posibilita reencauzar incluso el proyecto escolar y profesional, abordarlo con una perspectiva distinta, mediante decisiones que operan en lo real de un escenario que cobra sentido ante su posición subjetiva. En este contexto, la identidad no es sino una organización emergente y transitoria, siempre en constante devenir, "perpetuamente arrancado de sí para ser otro, creando ficciones para crearse a sí mismo" (Giaccaglia *et al.*, 2009, p. 141).

El embarazo puede constituirse en el organizador de proyectos de vida, de continuidad de sí, para producirse como sujetos, en jóvenes para quienes el vaivén de las propias condiciones familiares y procesos de subjetivación del cuerpo y su psiquismo se integran en un reposicionamiento ante el mundo (Pacheco-Sánchez, 2016). Aun así, es necesario ser prudentes y considerar que la tensión y ruptura respecto de la estructura familiar parental y extensa en que se desarrolla no es posible afrontarla en todos sus ámbitos: económico/laboral, afectivo, social o del cuerpo. Los márgenes en que los otros o la familia se hacen presentes muestran la sujeción social en la que la embarazada se ve atrapada.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La travesía y vicisitudes que enmarcan la sexualidad y embarazo de la joven tienen múltiples matices y significaciones. Es un proceso que atañe en su espectro social a las políticas públicas de salud, las relaciones de género, las perspectivas morales sobre este tema que agencias sociales como la familia y la escuela enarbolan; mientras que, en el ámbito personal, incluye la definición del deseo de los sujetos, la configuración de

proyectos propios y de su producción como sujetos sociales. En este proceso, las decisiones no son solo voluntarias, conscientes y razonadas, sino también inconscientes. Los discursos y mandatos familiares, aunque no sean explícitos, también cumplen un rol importante en dicha determinación (Perrotta, 2010). Las jóvenes universitarias durante el embarazo generan cambios que afectan su proyecto de vida. Esta condición las coloca en un estado de vulnerabilidad que puede llevar a rupturas con su entorno personal, familiar y social, e incluso puede provocar la deserción escolar.

El embarazo de jóvenes universitarias “reclama una atención especial por parte de los actores de la sociedad, las familias, los establecimientos educativos, los entes político-territoriales y las entidades de salud” (Moreno Mojica *et al.*, 2017, p. 16). Sin embargo, existe opacidad en los servicios del Estado, institucionales y de las propias universidades para tender una red de apoyo a mujeres estudiantes en situación de embarazo, lo que, como se ha observado, incrementa su condición de vulnerabilidad respecto a la continuidad de sus estudios y de consecución de un proyecto de vida.

La información sobre sexualidad y reproducción —aún más en contextos de educación media superior y superior— poco sirve para prevenir embarazos no planificados, lo que señala otros eventos y significaciones para la comprensión de esta realidad (Rojas Betancur *et al.*, 2016), de ámbitos como los de la familia y el orden de la cultura que atribuye una cierta función natural en la mujer, del cual deberán establecer rupturas.

Tal como expone Pacheco-Sánchez (2015), al abordar este tópico, es indispensable que se “construyan significados y sentidos sobre la sexualidad, los derechos reproductivos y los derechos sexuales, el placer, el cuidado del cuerpo y la autonomía en las decisiones” (pp. 76-77). En este contexto y aun con la crisis contemporánea de las familias, su imaginario social no considera la decisión de las mujeres sobre estos principios y derechos, por lo que se carece de apoyos hacia ellas. Si bien las jóvenes intentan desasirse de la voluntad paterna, la realidad las mantiene en el entorno familiar con todas las implicaciones que trae sobre la crianza y su condición materna, al margen de un proyecto de vida que las instala en otra circunstancia y condición como sujeto. El corte con los antiguos lazos y vínculos que se establece a partir del embarazo dista de integrarse en nuevas formas y modelos de vida en que sea posible la autonomía y la asunción de decisiones, cuya dialéctica forma parte del camino de subjetivación hacia el mundo adulto.

El mecanismo ilusorio de libertad y autonomía se traduce en el reforzamiento de la dependencia y subordinación al entramado familiar; las cavilaciones exceden los propios términos de sí y se trasladan a otros requerimientos como el de manutención, cuidado, decisiones sobre la crianza y autovigilancia condicionada por el apoyo al producto. Algunas tareas de su constitución como adulto son resueltas en este proceso; de este modo, estudiar considera razones no mediadas por el otro, sino por sí misma; el trabajo

deja de ser concebido como una posibilidad para constituirse en una demanda imponible en el corto plazo. La entrada al mundo laboral y su consecuente advenimiento al mundo adulto se ha materializado en el concreto pensante. Este proceso mantiene la unidad de la familia en la tradición, pero también limita las posibilidades de reflexión y crítica de sí. La elaboración por la familia de la situación de embarazo la lleva a mantener su condición al circundar a la embarazada y al producto, pero aleja o al menos distancia temporalmente a la joven de dicha autonomía. Su contraparte supone afrontar con una red de apoyo el embarazo, pero con ciertas acciones que le demandan dar cuenta de ser otro adulto.

La joven ya nunca será la misma; no solo experimentará cambios físicos y psicológicos, sino también en su manera de ver el mundo, de vivir las emociones y su forma de concebirse. Ante ello, se asumen responsabilidades y obligaciones, que la llevan a reestructurar su proyecto de vida y la preparan para la vida adulta.

## REFERENCIAS

- Aulagnier, P. (1994). *Un intérprete en búsqueda de sentido*. Siglo XXI Editores.
- Banister, P., Burman, E., Parker, I., Taylor, M., & Tindall, C. (2004). *Métodos cualitativos en psicología. Una guía para la investigación*. Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias de la Salud.
- Barrionuevo, J. (2011). *Adolescencia y juventud. Consideraciones desde el psicoanálisis*. Eudeba.
- Bautista Cárdenas, N. P. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*. Manual Moderno.
- Binstock, G., & Näslund-Hadley, E. (2013). Maternidad adolescente y su impacto sobre las trayectorias educativas y laborales de mujeres de sectores populares urbanos de Paraguay. *Papeles de Población*, 19(78), 15-40. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-74252013000400003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252013000400003&lng=es&tlng=es)
- Bleichmar, S. (2002). La identificación en la adolescencia. Tiempos difíciles. *Revista Encrucijadas*, 2(15), 68-73. [http://www.silviableichmar.com/actualiz\\_08/Identificacion\\_adolescencia.html](http://www.silviableichmar.com/actualiz_08/Identificacion_adolescencia.html)
- Blos, P. (1981). *La transición adolescente*. Amorrortu.
- Briuoli, N. M. (2007). La construcción de la subjetividad. El impacto de las políticas sociales. *Historia Actual Online*, 13, 81-88. <https://www.historia-actual.org/Publicaciones/index.php/hao/article/view/201>

- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2012). *Panorama social de América Latina 2011*. Naciones Unidas. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/1241/1/S1100927\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/1241/1/S1100927_es.pdf)
- Firpo, S. M., Lassalle, A., Ortega, A., Díaz, N., Prates, C., & Sansarricq, J. (2000). *Clínica psicoanalítica con adolescentes*. Homo Sapiens.
- Giaccaglia, M. A., Méndez, M. L., Ramírez, A., Santa María, S., Cabrera, P., Barzola, P., & Maldonado, M. (2009). Sujeto y modos de subjetivación. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 20(38), 115-147. <https://www.redalyc.org/pdf/145/14511603005.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2017). *La anticoncepción: implicaciones en el embarazo adolescente, fecundidad y salud reproductiva en México. Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2014 (ENADID). Versión actualizada*. [http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva\\_estruc/702825094393.pdf](http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825094393.pdf)
- Leff, E. (2010). El desvanecimiento del sujeto y la reinención de las identidades colectivas en la era de la complejidad ambiental. *Polis. Revista Latinoamericana*, 27. <http://journals.openedition.org/polis/862>
- Mayan, M. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos: módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales* (C. A. Cisneros Puebla, Trad.). Qual Institute Press, International Institute for Qualitative Methodology. <http://www.ualberta.ca/~iiqm//pdfs/introduccion.pdf>
- Moreno Mojica, C., Hernández Mancipe, L., & Rincón Villamil, T. (2017). La realidad de convertirse en madre: vivencias de una adolescente. *Investigación en Enfermería. Imagen y Desarrollo*, 19(2), 13-28. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.ie19-2.rcmv>
- Najmanovich, D. (2001). Pensar la subjetividad, complejidad, vínculo y emergencia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 6(14), 106-111. <https://www.redalyc.org/pdf/279/27901409.pdf>
- Pacheco-Sánchez, C. I. (2015). Agencia social, sexualidad y embarazo en menores de 15 años. *Revista Gerencia y Políticas de Salud*, 14(29), 62-82. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.rgygs14-29.asse>
- Pacheco-Sánchez, C. I. (2016). Embarazo en menores de quince años: los motivos y la redefinición del curso de vida. *Salud Pública de México*, 58(1), 56-61. <http://www.scielo.org.mx/pdf/spm/v58n1/v58n1a12.pdf>

- Perrotta, G. (2010). La perspectiva de género en salud sexual y reproductiva. En *Memorias del II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVII Jornadas de Investigación y Sexto Encuentro de Investigadores del MERCOSUR: "Clínica e investigación. Contribuciones a las problemáticas sociales"* (pp. 289-290). Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología. Secretaría de Investigaciones.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Rojas Betancur, M., Méndez Villamizar, R., & Álvarez Nieto, C. (2016). El papel de la familia en la normalización del embarazo a temprana edad. *Encuentros*, 14(1), 139-150. <https://doi.org/10.15665/re.v14i1.674>
- Socolovski Batista, M., & Forcadell Aznar, L. (2019). La producción (escolar) del sujeto en tiempos de la racionalidad neoliberal. *Con-Ciencia Social: Segunda Época*, 2, 11-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6858644>
- Vega, P. M., Barrionuevo, J., & Vega, V. (2007). *Escritos psicoanalíticos sobre adolescencia*. Eudeba.



# **DECLARACIÓN DE PRINCIPIOS E INSTRUCCIONES PARA LAS COLABORACIONES**

Persona, 24 (2), diciembre del 2021

Universidad de Lima

Facultad de Psicología





## DECLARACIÓN DE PRINCIPIOS

*Persona* es la revista de la Facultad de Psicología de la Universidad de Lima, de frecuencia semestral. Su objetivo es dar a conocer contribuciones, tanto del país como del extranjero, que constituyan un aporte significativo al conocimiento y a la comprensión de los problemas teóricos de la ciencia psicológica, así como también al de los fenómenos psicosociales.

*Persona* no se adhiere ni representa a ninguna teoría psicológica en particular, sino que acepta para su revisión aquellos manuscritos que se caractericen por la indagación teórica rigurosa, el cuestionamiento sistemático de supuestos y planteamientos de la psicología; y, en el caso de estudios empíricos, la relevancia del tema tratado, la rigurosidad metodológica y la discusión crítica de los resultados.

Todos los manuscritos remitidos a *Persona* deben ser inéditos y enviados a través del portal. Una vez recibidos, serán sometidos a un proceso de arbitraje, usual en las publicaciones académicas.

## INSTRUCCIONES PARA LAS COLABORACIONES

*Persona* recibe manuscritos para su evaluación y publicación en forma de artículos, según las pautas del *Manual de publicaciones de la American Psychological Association (APA)*, en su séptima edición. Las secciones básicas que se debe incluir son las siguientes:

- **Carátula.** Comprende el título del trabajo (en castellano e inglés), nombre y apellido del autor(es), código ORCID, afiliación institucional y correo electrónico de contacto.
- **Resumen y abstract.** Síntesis breve y comprehensiva del contenido del artículo (máximo 250 palabras), en castellano e inglés. Se deben consignar tres a cinco palabras clave (en castellano e inglés).

- **Cuerpo del artículo.** Organizado en subsecciones de acuerdo con el tipo de artículo.
  - **Referencias.** Listado de todos los trabajos citados en el cuerpo del artículo, ordenados alfabéticamente, con sangría francesa, de acuerdo con las pautas para el manejo de citas y referencias del *Manual de publicaciones de la American Psychological Association (APA)*, séptima edición en inglés y cuarta edición en español.
1. **Estudios cuantitativos.** Reporte de investigación original empírica cuantitativa, con diferentes tipos de diseños (experimental y no experimental). Incluye las siguientes secciones que reflejan las fases del proceso de investigación, de acuerdo con los estándares para el reporte de estudios cuantitativos de la APA:
    - **Introducción.** Se establece el objetivo del estudio, la revisión de literatura y la formulación de la hipótesis de investigación.
    - **Método.** Descripción de diseño de investigación, participantes (características sociodemográficas, procedimiento de muestreo, fundamentación del tamaño de la muestra), materiales (descripción de los instrumentos empleados para la recolección de datos y las evidencias de validez y confiabilidad para su uso siguiendo los estándares de la AERA, APA y NCME, 2014), así como el procedimiento de recolección de datos, detallando los aspectos éticos considerados para el tratamiento de participantes en la investigación psicológica.
    - **Resultados.** Se reporta y fundamenta la estrategia de análisis empleada y se describen los resultados obtenidos de forma descriptiva y en tablas o figuras. Se requiere reportar los estadísticos descriptivos básicos y los resultados del análisis inferencial (prueba de hipótesis). Se sugiere incluir, además del nivel de significancia estadística (valor  $p$ ), índices del tamaño del efecto y la potencia estadística lograda.
    - **Discusión.** Síntesis del objetivo, hipótesis y principales resultados del estudio, incluyendo la evaluación e interpretación de los hallazgos, así como las limitaciones e implicancias de los resultados obtenidos.
  2. **Estudios cualitativos y mixtos.** Reporte de estudios originales empíricos cualitativos, estudios de caso o mixtos. Incluye las mismas secciones que los estudios cuantitativos, adaptadas a las características propias del enfoque de investigación de acuerdo con los estándares para el reporte de investigación de la APA.

3. **Revisión de literatura.** Se proporciona una síntesis y evaluación narrativa de hallazgos o teorías con base en la literatura científica. En los artículos de revisión de literatura, el autor:
  - Delimita el problema.
  - Resume e integra resultados de investigaciones previas (cuantitativas, cualitativas o mixtas) para informar al lector acerca del estado actual de conocimiento en el área.
  - Identifica relaciones, contradicciones o inconsistencias en la literatura.
  - Proporciona sugerencias para futuras investigaciones.
4. **Metaanálisis.** Se refiere a un conjunto de técnicas en las que los investigadores utilizan los hallazgos de un grupo de estudios relacionados para extraer conclusiones generales (síntesis). No se emplea datos de participantes, sino que se analizan los resultados de otros estudios. Dado que el estudio es la unidad usada en el metaanálisis, los estudios incluidos aparecen en la lista de referencias con un indicador (un asterisco, en el estilo APA) que los distingue de otras referencias utilizadas.
  - **Metaanálisis cuantitativos.** Se emplea una técnica en la que los tamaños de efecto reportados en los estudios son el *input* para el metaanálisis. También se usa para determinar factores relacionados con la magnitud de los resultados en estudios cuantitativos, tales como el diseño, factores demográficos, etcétera. El reporte de artículos de metaanálisis cuantitativos contiene las siguientes secciones: introducción, método, resultados y discusión.
  - **Metaanálisis cualitativo.** Existe una variedad de aproximaciones: meta-síntesis, metaetnografía, metamétodo y síntesis crítica interpretativa. Se emplea estrategias de los análisis cualitativos primarios para sintetizar hallazgos en los estudios. Son empleados para resaltar tendencias metodológicas, identificar hallazgos comunes y brechas, desarrollar una nueva comprensión y proponer direcciones futuras para un área de investigación. La estructura es similar a la del reporte cualitativo.
5. **Artículos teóricos.** Son ensayos que tienen como objetivo revisar la literatura científica existente y promover su avance. En un artículo teórico, el autor rastrea el desarrollo de una teoría para expandirla y refinar sus constructos, presentar una nueva teoría o analizar una existente para señalar sus ventajas o limitaciones frente a otras propuestas.

- 6. Artículos metodológicos.** Presentan nuevos métodos de investigación, modificaciones a los métodos existentes o discusión de técnicas de análisis de datos cuantitativos o cualitativos. Se usan datos empíricos (cuantitativos, cualitativos o mixtos) para ilustrar la propuesta metodológica. En algunos casos, se emplean simulaciones para demostrar cómo funcionan las técnicas bajo diferentes condiciones.

### **Tablas y figuras**

Las tablas y figuras deberán estar claramente numeradas, y se envían en archivos separados. Deben tener título y ser fáciles de interpretar, independientemente del texto. En el caso de las figuras, se sugiere evitar fondos oscuros o líneas y sombras que impidan leerlas con claridad. Asimismo, las imágenes digitales deben tener una resolución mínima de 300 DPI.

### **Extensión de las contribuciones**

La extensión usual es de veinte páginas. No se aceptarán manuscritos de más de treinta y cinco páginas, excluyendo el resumen, las figuras, tablas y referencias.

### **Formato de los archivos**

Las colaboraciones inéditas deben presentarse en formato digital (Microsoft Word), con interlineado 1,5, sin espacio entre los párrafos y sangría al inicio de cada párrafo, en letra Times New Roman de 12 puntos. Evitar tabulaciones, sombreados o cursivas, salvo indicación expresa.

### **Envío de colaboraciones**

El envío de los artículos para su publicación en *Persona* debe realizarse mediante el portal de revistas de la Universidad de Lima: <https://revistas.ulima.edu.pe/index.php/Persona/about/submissions>

### **Evaluación de colaboraciones**

Los colaboradores recibirán una notificación de la recepción de su artículo siete días después del envío. En el plazo de treinta días, se emitirá un informe de aceptación, de aceptación con observaciones o de rechazo. En los tres casos, se indicará explícitamente las razones que justifican el resultado. Todo trabajo será remitido a una evaluación por pares, quienes, a partir de un protocolo y guía, emitirán el respectivo informe. El plazo máximo para el envío del informe a los colaboradores es de treinta días desde la recepción del manuscrito. En caso de aceptación con observaciones, los colaboradores tendrán un plazo de quince días desde el envío de la respuesta para mandar el manuscrito corregido.



La teoría epistémica laica y su  
enfoque cognitivo-motivacional  
del conocimiento

Comprensión de los cambios  
en la conceptualización del  
trastorno del espectro autista  
para la inclusión educativa

Imagen corporal, calidad de vida  
y control percibido en pacientes  
con cáncer colorrectal:  
una revisión

Psicología ambiental: un breve  
recorrido por la disciplina

Estudio psicométrico de la Escala  
de Costo Conductual de Compras  
Ecológicas en México

El embarazo en bachilleres y  
universitarias. Tiempo de muda,  
tiempo para producirse como  
sujetos

---

ISSN 1560-6139

