

PSICOLOGIA EM FOCO:

entre Ciência e Experiência

M. Graça Pereira
(Organizadora)



EDITORA
ARTEMIS

2025

PSICOLOGIA EM FOCO:

entre Ciência e Experiência

M. Graça Pereira
(Organizadora)



EDITORA
ARTEMIS

2025



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

Editora Chefe	Prof. ^a Dr. ^a Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M. ^a Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M. ^a Bruna Bejarano
Diagramação	Elisangela Abreu
Organizadora	Prof. ^a Dr. ^a M. Graça Pereira
Imagem da Capa	rishad1977/123RF
Bibliotecário	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”*, Cuba
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Prof. Dr. Agustín Olmos Cruz, *Universidad Autónoma del Estado de México*, México
Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof.^a Dr.^a Ana Júlia Viamonte, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano*, Peru
Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil
Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla*, Espanha
Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.^a Dr.^a Cirila Cervera Delgado, *Universidad de Guanajuato*, México
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal
Prof.^a Dr.^a Cláudia Padovesi Fonseca, Universidade de Brasília-DF, Brasil
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil
Dr. Cristo Ernesto Yáñez León – New Jersey Institute of Technology, Newark, NJ, Estados Unidos
Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid*, Espanha
Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil
Prof.^a Dr.^a Dina Maria Martins Ferreira, Universidade Estadual do Ceará, Brasil
Prof.^a Dr.^a Edith Luévano-Hipólito, *Universidad Autónoma de Nuevo León*, México
Prof.^a Dr.^a Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo (USP), Brasil
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima, Brasil
Prof.^a Dr.^a Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México

Prof.^a Dr.^a Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional*, Argentina

Prof.^a Dr.^a Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca*, Espanha

Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República*, Uruguay

Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara*, México

Prof. Dr. Fernando Hitt, *Université du Québec à Montréal*, Canadá

Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Gabriela Gonçalves, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal

Prof.^a Dr.^a Galina Gumovskaya – Higher School of Economics, Moscow, Russia

Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil

Prof.^a Dr.^a Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis*, Argentina

Prof.^a Dr.^a Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina

Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal

Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina

Prof. Dr. Guillermo Julián González-Pérez, *Universidad de Guadalajara*, México

Prof. Dr. Håkan Karlsson, *University of Gothenburg*, Suécia

Prof.^a Dr.^a Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco, Brasil

Prof.^a Dr.^a Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura*, Peru

Prof.^a Dr.^a Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina

Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío*, Chile

Prof.^a Dr.^a Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Prof. Me. Javier Antonio Alborno, *University of Miami and Miami Dade College*, Estados Unidos

Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha*, Espanha

Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, Universidade de Évora, Portugal

Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros, Brasil

Prof. Dr. Jorge Ernesto Bartolucci, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México

Prof. Dr. José Cortez Godínez, Universidad Autónoma de Baja California, México

Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Díaz, Instituto Politécnico Nacional, México

Prof. Dr. Juan Carlos Morsquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid*, Espanha

Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín*, Colômbia

Prof. Dr. Juan Manuel Sánchez-Yáñez, *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*, México

Prof. Dr. Juan Porras Pulido, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México

Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil

Prof.^a Dr.^a Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás, Brasil

Prof.^a Dr.^a Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo, Brasil

Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México

Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha

Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodriguez, *Universidad Santiago de Compostela*, Espanha

Prof. Dr. Manuel Simões, Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, Portugal

Prof.^a Dr.^a Márcia de Souza Luz Freitas, Universidade Federal de Itajubá, Brasil

Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil

Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Prof.^a Dr.^a Mar Garrido Román, *Universidad de Granada*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Prof.^a Dr.^a María Alejandra Arecco, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina

Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia, Brasil

Prof.^a Dr.^a Maria Carmen Pastor, *Universitat Jaume I*, Espanha

Prof.ª Dr.ª Maria da Luz Vale Dias – Universidade de Coimbra, Portugal
 Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
 Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
 Prof.ª Dr.ª Mª Graça Pereira, Universidade do Minho, Portugal
 Prof.ª Dr.ª Maria Gracinda Carvalho Teixeira, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
 Prof.ª Dr.ª María Guadalupe Vega-López, *Universidad de Guadalajara, México*
 Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal
 Prof.ª Dr.ª Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana, Cuba*
 Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras, Brasil
 Prof. Dr. Melchor Gómez Pérez, Universidad del País Vasco, Espanha
 Prof.ª Dr.ª Ninfa María Rosas-García, Centro de Biotecnología Genómica-Instituto Politécnico Nacional, México
 Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense, Brasil
 Prof. Dr. Osbaldo Turpo-Gebera, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Peru*
 Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras, Brasil
 Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
 Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará, Brasil
 Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí, Brasil
 Prof. Dr. Sérgio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí, Brasil
 Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
 Prof.ª Dr.ª Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca, Argentina*
 Prof.ª Dr.ª Solange Kazumi Sakata, Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN)- USP, Brasil
 Prof.ª Dr.ª Stanislava Kashtanova, *Saint Petersburg State University, Russia*
 Prof.ª Dr.ª Susana Álvarez Otero – Universidad de Oviedo, Espanha
 Prof.ª Dr.ª Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal
 Prof.ª Dr.ª Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal
 Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa, Brasil
 Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil
 Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil
 Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, Colômbia*
 Prof. Dr. Xosé Somoza Medina, *Universidad de León, Espanha*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

P974 Psicologia em foco [livro eletrônico] : entre ciência e experiência / organização Maria da Graça Pereira. – 1. ed. – Curitiba, PR: Editora Artemis, 2025.
 il. color.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Edição bilíngue

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-81701-62-8

DOI 10.37572/EdArt_150925628

1. Psicologia. 2. Saúde mental. 3. Inclusão social. 4. Desenvolvimento humano. 5. Psicologia aplicada. I. Pereira, Maria da Graça. II. Título.

CDD 150

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



PRÓLOGO

A obra *Psicologia em Foco: entre Ciência e Experiência* reúne contribuições de diferentes pesquisadores de diferentes países e contextos socioculturais, unidos pelo objetivo de refletir criticamente sobre os múltiplos campos de atuação da psicologia. Ao articular teoria, prática e pesquisa, os capítulos que compõem este volume oferecem um panorama diverso e atual das tensões, desafios e possibilidades que marcam a experiência humana em seus mais variados âmbitos.

A diversidade temática e geográfica desta coletânea é uma de suas principais riquezas. Os textos transitam por questões ligadas ao trabalho, à saúde mental, à inclusão, à família, à sexualidade e ao desenvolvimento infantil, articulando perspectivas locais e globais, sempre ancoradas na realidade concreta das comunidades investigadas.

O livro está organizado em quatro eixos, que refletem as afinidades temáticas entre os trabalhos:

Inclusão, Bem-estar e Saúde Mental Nesta seção, o leitor encontrará reflexões que transitam entre distintos eixos de análise e intervenção. O debate inicia-se com a perspectiva de inclusão e direitos trabalhistas de pessoas com deficiência intelectual e/ou cognitiva e avança para a apresentação de modelos inovadores de aconselhamento psicológico voltados ao fortalecimento do bem-estar e da resiliência em estudantes universitários. Segue-se uma análise aprofundada dos riscos psicossociais e sua relação com a morbidade psicológica, estilo de vida e burnout no ensino superior ao nível dos docentes e pesquisadores. Posteriormente, é apresentada uma discussão qualitativa aprofundada sobre a experiência do envelhecimento entre acadêmicos. Por fim, os avanços da farmacogenômica em psiquiatria infantojuvenil abrem horizontes promissores de personalização terapêutica e inovação tecnológica.

Família, Gênero e Sexualidade Este eixo trata das experiências de mulheres durante a pandemia de COVID-19, evidenciando sobrecarga, saúde mental e violência doméstica, e também explora a iniciação sexual de adolescentes e jovens, problematizando os fatores sociais e culturais envolvidos nos comportamentos sexuais e eróticos.

Psicologia, Trabalho e Subjetividade Os capítulos desta parte abordam, sob a ótica da psicodinâmica do trabalho e da psicologia organizacional, as vivências de prazer e sofrimento em profissões como a arbitragem esportiva e o jornalismo, além de discutir a gestão da diversidade em contextos organizacionais no Equador. Estes estudos permitem compreender como reconhecimento, desvalorização e estratégias de defesa influenciam a saúde psíquica e a identidade profissional.

Educação, Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil Por fim, esta seção reúne investigações que focalizam o processo de aprendizagem em seus primeiros estágios:

dificuldades na compreensão do conceito de número, o desenvolvimento das noções cardinais em crianças pequenas e a percepção de adolescentes sobre a educação sexual integral. Os capítulos apontam para a importância de metodologias contextualizadas e de políticas educacionais sensíveis às necessidades de cada etapa do desenvolvimento.

Ao longo de 13 capítulos, este livro revela que a psicologia, para além de suas fronteiras disciplinares, é chamada a dialogar com realidades concretas, demandas sociais e transformações tecnológicas. A combinação entre ciência e experiência, presente em cada contribuição, reforça a relevância de pesquisas que não apenas descrevem fenômenos, mas também iluminam caminhos de intervenção e mudança.

Esperamos que esta obra inspire novos debates, pesquisas e práticas, fortalecendo o compromisso da psicologia com a ética e a dignidade humana, a diversidade e a construção de sociedades mais justas e inclusivas.

Desejo a todos uma frutífera leitura!

M. Graça Pereira

Universidade do Minho, Portugal

SUMÁRIO

INCLUSÃO, BEM-ESTAR E SAÚDE MENTAL

CAPÍTULO 1..... 1

LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y/O COGNITIVA: INCLUSIÓN Y DERECHO LABORAL

Fátima Elizabeth Villalba

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1509256281

CAPÍTULO 2..... 10

COUNSELLING AND PSYCHOLOGICAL SERVICES AS A MODEL FOR ENHANCING AND IMPROVING UNIVERSITY STUDENTS' WELL-BEING AND RESILIENCE

Fatime Ziberi

Zlatinka Kostadinova Georgieva

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1509256282

CAPÍTULO 3.....25

RISCOS PSICOSSOCIAIS, MORBILIDADE PSICOLÓGICA, ESTILO DE VIDA E BURNOUT NO ENSINO SUPERIOR

Daniele Carvalho

M. Graça Pereira

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1509256283

CAPÍTULO 4..... 45

EXPERIENCIAS DE ACADÉMICOS SOBRE EL PROCESO DE ENVEJECIMIENTO

Felipe Roboam Vázquez Palacios

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1509256284

CAPÍTULO 5.....55

FARMACOGENÓMICA EN PSIQUIATRÍA INFANTOJUVENIL: DE LA PREDICCIÓN A LA PREVENCIÓN Y EL TRATAMIENTO PERSONALIZADO

María Suárez Gómez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1509256285

FAMILIA, GÉNERO E SEXUALIDADE

CAPÍTULO 6..... 58

MATERNIDAD CONFINADA: TRABAJO, SALUD Y VIOLENCIA DOMÉSTICA DURANTE LA PANDEMIA EN MÉXICO

Rocío Fuentes Valdivieso

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1509256286

CAPÍTULO 7..... 69

MI PRIMERA VEZ: EDADE DE INICIO DE COMPORTAMIENTOS SEXO/ERÓTICOS

Sinuhé Estrada Carmona

Gabriela Isabel Pérez Aranda

Liliana García Reyes

Miguel Ángel Tuz Sierra

Eric Alejandro Catzin López

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1509256287

PSICOLOGIA, TRABALHO E SUBJETIVIDADE

CAPÍTULO 8..... 80

ARTICULACIÓN DE LA GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD Y LA PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL: CASO DE ECUADOR PAÍS MULTIETNICO Y PLURICULTURAL

Bryan Mauricio Pacheco Añasco

Karina Silva-Jaramillo

Katia Naranjo

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1509256288

CAPÍTULO 9..... 98

ENTRE EL PLACER Y EL MALESTAR: VIVENCIAS LABORALES DE ÁRBITROS EN UNA CORPORACIÓN SOCIAL Y FORMATIVA DE MEDELLÍN

Anderson Gañán Moreno

Santiago Alejandro Ochoa Duque

Johnatan Julián Correa Pérez

Jonathan Betancur Espinosa

Geraldine Betancur Espinosa

Angela María Urrea Cuellar

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1509256289

CAPÍTULO 10..... 120

VIVENCIAS DE PLACER Y SUFRIMIENTO EN EL TRABAJO DE UN GRUPO DE PERIODISTAS DE LA CIUDAD DE MEDELLÍN

Anderson Gañán Moreno

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15092562810

EDUCAÇÃO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

CAPÍTULO 11..... 151

DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DEL CONCEPTO DE NÚMERO EN ESTUDIANTES DE PRIMER GRADO DE PRIMARIA EN EL DISTRITO DE EL TAMBO, HUANCAYO

Edith Toña Vila Herrera

Marco Antonio Bazalar Hoces

Genaro Moreno Espíritu

Walter Mayhua Matamoros

Ronald Condori Crisóstomo

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15092562811

CAPÍTULO 12165

THE DEVELOPMENT AND ASSESSMENT OF EARLY CARDINAL-NUMBER CONCEPTS

Arthur J. Baroody

Kelly S. Mix

Gamze Kartal

Meng-lung Lai

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15092562812

CAPÍTULO 13..... 186

LA PERCEPCION DE ADOLESCENTES SOBRE LA ENSEÑANZA RECIBIDA EN EDUCACION SEXUAL INTEGRAL

Fabio Gabriel Salas

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15092562813

SOBRE A ORGANIZADORA..... 196

ÍNDICE REMISSIVO197

CAPÍTULO 1

LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y/O COGNITIVA: INCLUSIÓN Y DERECHO LABORAL¹

Data de submissão: 29/08/2025

Data de aceite: 10/09/2025

Fátima Elizabeth Villalba

Corrientes Argentina

<https://orcid.org/0009-0003-4578-3774>

RESUMEN: Las personas tienen derecho a desarrollarse en un ambiente en el cual le sea permitido el descubrimiento de sus habilidades en beneficio propio y de la sociedad de la cual forma parte sin distinción. El objeto de este trabajo fue identificar la temática autismo respecto a la inserción laboral. El conocimiento sobre la temática brindará utilidad práctica para quienes asisten a personas con discapacidad en la defensa de sus derechos. La presente ponencia consistirá en el análisis bibliográfico para determinar el marco teórico sobre la temática autismo e inclusión laboral y análisis normativo vigente en Argentina.

PALABRAS CLAVE: autismo; derechos; intelectual; relación; trabajo.

PEOPLE WITH INTELLECTUAL AND COGNITIVE DISABILITIES: INCLUSION AND LABOUR LAW

ABSTRACT: People have the right to develop in an environment that allows them to discover their abilities for their own benefit and for the benefit of the society to which they belong, without distinction. The aim of this work was to identify the topic of autism in relation to labor inclusion. Knowledge on this subject will provide practical value for those who assist people with disabilities in the defense of their rights. This paper consists of a bibliographic analysis to establish the theoretical framework on autism and labor inclusion, as well as a review of the current regulatory framework in Argentina.

KEYWORDS: autism; rights; intellectual; work.

1. INTRODUCCIÓN

Las personas tienen derecho a desarrollarse en un ambiente en el cual les sea permitido el descubrimiento de sus habilidades en beneficio propio y de la sociedad de la cual forman parte.

Para la OIT las personas con discapacidad se caracterizan como “individuos cuyas posibilidades de obtener empleo, reintegrarse al empleo y conservar un empleo adecuado, así como de progresar en

¹ Parte de los resultados de esta investigación fueron presentados y publicados en Jornadas de Comunicaciones Científicas de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales y Políticas-UNNE, Edición XX, en Corrientes, Argentina, 2024.

el mismo resulten considerablemente reducidas como consecuencia de una disminución física, sensorial, intelectual o mental debidamente reconocida” (OIT, 2007).

Según autores como Mascayano Tapia y otros (2013) la actividad laboral de las personas que presentan discapacidad utilizada como herramienta representa un valor positivo en cuanto a mejora de la situación clínica, así como psicosocial del afectado, mejorando su situación financiera y enseñándoles a estructurar sus actividades cotidianas con rutinas de tipo definidas y con significado.

Todo esto sin olvidar que favorece la inserción social de la personas con discapacidad mental permitiéndoles ejercer sus derechos como ser social por lo que facilita su incorporación al mundo productivo y el acceso al mercado laboral considerando siempre la individualidad para la realización de las tareas. Le otorga seguridad y mejora su nivel de identidad social y autosuficiencia. En cuanto a los principios que fundamentan la inclusión de las personas sin distinción de condiciones en la normativa nacional menciona el principio de igualdad en cuanto a trato; Obligando al empleador a trato equitativo e igualitario en su relación con sus empleados. En comentario al art.81 de ley de contrato de trabajo, dice que “ la igualdad consagrada genéricamente tiene su recepción en este artículo bajo la modalidad de igualdad de trato y deber de no discriminación. El empleador puede tratar de modo desigual a los trabajadores cuando son desiguales, por el, cuando cumplen tareas desiguales o tienen responsabilidades de trabajo diferentes. Pero tratar de manera igual a los iguales” (Suárez, 2020).

El objeto de este breve trabajo de investigación fue conocer sobre la temática autismo respecto a la inserción laboral. Por lo que primeramente se enuncian conceptos básicos y luego se expondrá sobre los efectos de la inserción, los tipos de figuras de apoyo, y el encuadre normativo sobre el tema en Argentina.

2. RELACIÓN LABORAL: CONCEPTOS BÁSICOS

El trabajo humano presenta varias definiciones. Desde un punto de vista amplio se lo reconoce como “toda actividad realizada por el hombre, esfuerzo físico o intelectual que produce bienes y servicios. Por otro lado, es visto como “una actividad lícita prestada a otro (persona física o jurídica) a cambio de una remuneración. Finalmente, la legislación argentina en ley de contrato de trabajo N°20.744, lo define en art.4 como (...) “actividad lícita que se presente en favor de quien tiene la facultad de dirigirla mediante remuneración” (...).

El ejercicio de trabajo como derecho puede ser de manera autónoma cuando el mismo sujeto desarrolla una actividad determinada a cambio de una remuneración en

beneficio de otra persona bajo sus propios riesgos y mediante su propia organización, o de manera dependiente en cuyo caso existiría una relación de subordinación siguiendo los lineamientos de ley de contrato de trabajo, artículo 22 está existiría cuando “una persona realice actos ejecute obras o preste servicios en favor de otra, bajo la dependencia de ésta en forma voluntaria y mediante pago de remuneración cualquiera sea el acto que lo origine”.

El trabajo como derecho es reconocido constitucionalmente en el art.14 bis de la Constitución Nacional Argentina. Por otro lado, la doctrina enuncia que “el derecho de trabajo es un conjunto de principios y normas jurídicas que regula las relaciones pacíficas y conflictivas que surgen del hecho social del trabajo dependientes y las emanadas de las asociaciones sindicales, cámaras empresariales y grupo empleadores entre sí y con el estado” (Grisolia, Julio A, 2019).

La importancia de su objeto (Goldin, Adrián, 2013) de estudio radica en “preservar los intereses y la integridad psicofísica de las persona que trabaja estando in sito el espíritu protector a favor del sujeto que menos probabilidades tiene de hacer prevalecer sus gustos y preferencias por ostentar una inferior posición negocial” (Goldin, Julio, 2019 p.101).

Relación de dependencia. La nota característica del trabajo dependiente es la subordinación la cual puede ser técnica, cuando el trabajo está sujeto a órdenes o directivas; jurídica, es la posibilidad legal que tiene el empleador de dirigir, y económica, el trabajador a no recibir producto directo de su trabajo al poner su esfuerzo (físico o mental) a disposición del empleador a cambio de una remuneración.

Las capacidades técnicas del empleador se manifiestan a través de facultades (Grisolia, 2019) las cuales pueden ser organización, dirección, control y disciplina.

Facultad organizativa: “conjunto de atribuciones jurídicas de las cuales dispone el empleador para determinar qué trabajo debe hacerse y en las condiciones de modo, tiempo y lugar en que se debe realizar”.

Facultad reglamentaria: “consiste en la facultad del empleador de organizar el trabajo estableciendo obligaciones y prohibiciones propias de la actividad en un ordenamiento escrito”.

Facultad de dirección: conjunto de facultades jurídicas por medio de las cuales el empleador determina las modalidades según las cuales se concreta la prestación laboral por parte del trabajador.

Facultad de control: se realiza sobre la prestación del trabajo, posibilidad de controlar la debida ejecución de las órdenes impartidas”.

Facultad disciplinaria: “es la facultad del empleador de sancionar los actos del trabajador, que, por acción u omisión, constituyan faltas intencionales o negligentes en la prestación del trabajo”.

El límite del accionar del empleador al ejercer sus facultades encuentra razón uno de los principios protectorios del derecho de trabajo establecidos primeramente en la constitución nacional y luego de manera específica en la ley de contrato de trabajo en art.17 bis. “Las desigualdades que creara esta ley a favor de una de las partes, sólo se entenderán como forma de compensar otras que de por sí se dan en la relación”. Lo cual hace mención a la regla in dubio pro-operario, lo que significa que siempre se está en beneficio del trabajador. Su relevancia radica en la relación desigual que existe entre el sujeto empleador y el trabajador.

2.1. EL PRINCIPIO DE IGUALDAD EN LA RELACIÓN DE TRABAJO

En cuanto a los principios que fundamentan la inclusión de las personas sin distinción de condiciones en la normativa nacional menciona el principio de igualdad en cuanto a trato, obligando al empleador a trato equitativo e igualitario en su relación con sus empleados. En comentario al art.81 de la ley de contrato de trabajo dice que “la igualdad consagrada genéricamente tiene su recepción en este artículo bajo la modalidad de igualdad de trato y deber de no discriminación. El empleador puede tratar de modo desigual a los trabajadores cuando son desiguales, cuando cumplen tareas desiguales o tienen responsabilidades de trabajo diferentes. Pero debe tratar de manera igual a los iguales” (Suarez, 2020).

2.2. EFECTOS DE LA INSERCIÓN LABORAL EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Según autores como Mascayano Tapia y otros (2013) la actividad laboral de las personas que presentan discapacidad utilizada como herramienta representa un valor positivo en cuanto a mejoría de la situación clínica, así como psicosocial del afectado mejorando su situación financiera y enseñándoles a estructurar sus actividades cotidianas con rutinas de tipo definidas y con significado. Le otorga seguridad y mejora su nivel de identidad social y autosuficiencia. Todo esto sin olvidar que favorece la inserción social de la persona con discapacidad mental permitiéndoles ejercer sus derechos como ser social por lo que facilita su incorporación al mundo productivo y el acceso al mercado laboral considerando su individualidad para la realización de las tareas.

¿Cuáles son los parámetros para favorecer la inserción? El mencionado autor reconoce como estrategia favorable la rehabilitación vocacional la cual divide en: empleo protegido y empresas sociales, por otro lado, el empleo con apoyo individualizado.

Rehabilitación vocacional tradicional: “consiste en programas diseñados para restablecer o desarrollar habilidades en aquellas personas que sufren alguna discapacidad mental”.

Objeto: lograr empleo y la conservación de este.

Integración laboral mediante empleo protegido: Laloma Garcia Miguel, “es aquel que ha sido generado para personas con discapacidad en empresas ordinarias que cumplen determinadas características orientadas a facilitar la incorporación de trabajadores con discapacidad al mercado laboral”.

Objeto: lograr trabajo productivo remunerado.

Integración laboral en empresa sociales: “una empresa ordinaria para emplear a personas con discapacidad u otras desventajas en el mercado de trabajo” (según la asociación europea de empresas sociales, CEFEC, según sus siglas en inglés). Las cuales a través de la evaluación de limitaciones y necesidades de los individuos conforman su plantillas laborales con un 20 a 50% de empleados que presentan alguna discapacidad.

Empleo con apoyo: surge en la década del '90 en Estado Unidos con la finalidad de facilitar la integración laboral de personas con discapacidad de forma competitiva, para lo cual se los entrena y ofrece apoyo según sus necesidades. La misma se caracteriza por: a) presencia de la figura del preparador laboral: que es un profesional que acompaña en su lugar de trabajo con la finalidad de ayudarlo en el proceso; b) Apoyo en el puesto de trabajo: el cual es diverso ya que podría ser de tipo intermitente, limitado, extenso o generalizado. Los cuales dependen de las necesidades de la persona, buscando que logre acceder y mantenerse en el empleo; c) Planificación centrada en la persona: partiendo de identificar los intereses, habilidades y motivaciones. d) Puestos de trabajo en empresas ordinarias en condiciones de igualdad.

3. DATOS SOBRE INCLUSIÓN LABORAL DE PERSONAS CON TEA

De estudios relevantes se pueden mencionar aquellos que presentaron aceptación en cuanto la implementación de trabajo con apoyo, en inglés reconocida por sus siglas IPS (individualized placement and support). Los resultados demuestran que “los clientes del programa IPS obtuvieron más empleo competitivos durante un seguimiento de 18 meses en comparación con otros programas (Mascayano, 2013). Las diferencias con otros como ser grupo control es significativa, así lo demuestra un estudio realizado sobre la población canadiense en cual “durante 12 meses de seguimiento, el 47% de los clientes del grupo IPS obtuvo al menos un empleo competitivo, frente al 18% del grupo control”.

Los autores Moran Sanches y Suárez (2019) enuncian estudios para determinar la calidad de vida de las personas con TEA, mediante Escala Kids Life-TEA teniendo por finalidad orientar los apoyos para intervención apuntando a mejorar la calidad de vida, realizados sobre muestra en España, pero con escala y variaciones de aplicación en otros países (pp.33). De los resultados obtenidos por estos se divide en dos posturas: las que presentaron más dificultades y las áreas de mejores resultados. Dentro de las primeras “la inclusión social y autodeterminación y otras relacionadas con la participación en grupos de su comunidad o actividades fuera del centro (inclusión social) y por último en la participación en la elaboración de plan individual de apoyo (autodeterminación)”. Los autores notan que dado la particularidad de la mayoría de las muestras son niños y adolescente los mejores resultados fueron encontrados en el área del desarrollo personal (pp.39). Los autores enuncian como conclusión que “el estudio revela como áreas prioritarias de intervención la inclusión social y la autodeterminación. Más concretamente, parece de urgente necesidad la promoción de la participación en la vida comunitaria y en la toma de decisiones de jóvenes con TEA y DI, con el fin último de mejorar su calidad de vida”.

4. NORMATIVA SOBRE TRABAJO Y PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN ARGENTINA

En cuanto a normativa nacional se destacan la ley nacional de empleo 24.013, la cual garantiza el derecho a empleo de personas con discapacidad; La ley 22.431 de protección integral de discapacitados; Ley 26.816 Régimen federal de empleo protegido para personas con discapacidad. En cuanto a política de estado se destaca la creación de programas de inserción laboral, mediante resolución del ministerio de trabajo programa de empleo independiente 1094/09, modif.483/14, y programa de inserción 343/11.

Por otro lado, de manera específica en materia laboral se encuentra el régimen federal expone en la ley N°26.816 Objeto: Art.1:(...) “1. Promover el desarrollo laboral de las personas con discapacidad mejorando el acceso al empleo y posibilitar la obtención, conservación y progreso en un empleo protegido y/o regular en el ámbito público y/o privado. Para ello se deberá promover la superación de las aptitudes, las competencias y actitudes de las personas con discapacidad, de acuerdo a los requerimientos de los mercados laborales locales; 2. Impulsar el fortalecimiento técnico y económico de los organismos responsables para la generación de condiciones protegidas de empleo y producción que incluyan a las personas con discapacidad” (...)

-Ley nacional 26.816: Régimen federal de empleo protegido para personas con discapacidad:

Dicha normativa presenta una definición hace a la diferenciación del empleo cuando el sujeto presenta una discapacidad es el caso de Régimen de trabajo especial. Art.13. “Se considera régimen de trabajo especial al establecido entre un trabajador con discapacidad acreditada mediante certificación expedida por autoridad competente y el organismo responsable de un taller protegido especial para el empleo en donde desarrollen los trabajos especiales que se detallan en el art.3 de la presente. Dichos trabajos especiales no configuran un contrato de trabajo en relación de dependencia regido por ley de contrato de trabajo 20.744 y sus modificatorias, sin perjuicio de los estímulos previstos en los incisos a y b del art.26 de esta ley”.

Modalidades: Art.2 “Modalidades del empleo protegido y organismos responsables. La implementación del presente régimen se llevará a cabo a través de las siguientes modalidades de empleo: a. Taller protegido especial para el empleo; b. Taller protegido de producción; c. Grupos laborales protegidos”. De los cuales surgen dos modalidades: los que preparan a la persona para la inserción laboral y aquellos que lo insertan en mercado laboral de forma controlada mediante grupos de trabajo especial eso talleres dedicados a la producción de bienes o servicios también especiales.

La preparación las personas con discapacidad nucleadas en estos grupos cubre varias modalidades Art.3.2ºpárr. Funciones de los talleres: “Los TPEE deberán promover para beneficio de sus trabajadores las siguientes acciones: 1- De promoción de la terminalidad educativa en el sistema educativo forman; 2- De entrenamiento para el empleo en actividades productivas o de servicio; 3. De formación y capacitación permanente de acuerdo a las necesidades de los mercados locales; 4. Toda actividad que tienda a mejorar su adaptación laboral, social y familiar; 5. Apoyo para la búsqueda laboral y asistencia para el empleo en: a) Talleres protegidos de producción; b) grupos laborales protegidos; c) Empresas públicas o privadas con empleo formal ordinario; d) Empleo independiente; e) Microemprendimiento. 6. Articulación con la red de servicios de empleo, integrada por las oficinas de empleo municipales creadas mediante la resolución del ministerio de trabajo, empleo y seguridad social N°176 de fecha 14 de marzo de 2005, para facilitar inserciones laborales”.

En cuanto las obligaciones del trabajador la normativa no lo libera del cumplimiento de lo reglamentado por la institución a la cual se encuentra inserto mediante la régimen especial; Por otro lado, lo beneficia con una jornada reducida con base cuantitativa (horas máximas y mínimas) y cualitativa (disponibilidad material y posibilidad funcional:

Art.12 “Obligaciones de los trabajadores con discapacidad de los talleres protegidos especiales para el empleo. Los trabajadores con discapacidad que revistan en un taller protegido especial para el empleo deberán asistir regularmente a las actividades que se les asignen con una jornada diaria máxima de ocho horas y una mínima de cuatro horas, según determine conforme a las posibilidades funcionales del operario y las disponibilidades del taller, observar puntualidad poner empeño en las actividades asignadas y cumplimentar las normas que determine la reglamentación”.

La normativa recepta la figura de “persona de apoyo” cuya disponibilidad estará a cargo del empleador que tenga entre su plantel a trabajadores con discapacidad: Personal de apoyo. Art.9. “Con el objeto de dar racionalidad técnica al desarrollo de las distintas modalidades del empleo protegido permitidas, el presente régimen financiará los servicios profesionales de técnicos, especialistas o personal idóneo, que constituirán el equipo multidisciplinario de apoyo de los organismos responsables. Los integrantes del equipo multidisciplinario de apoyo deberán responder a las directivas que emanen de los organismo responsables y que sean necesarias para llevar adelante la gestión de las distintas modalidades, evaluar la funcionalidad de los miembros, promover la integración social, laboral y familiar y las tareas de administración que resulten de su incumbencia (...)”.

5. CONCLUSIÓN

La importancia de la actividad laboral para las personas con discapacidad mental se manifiesta en ellas por la alta motivación para trabajar. Por lo que es obligación de toda la sociedad velar por el cumplimiento de las medidas que tiendan a hacerlo posible.

La normativa nacional a la cual se le podría denominar como régimen de “trabajo para personas con discapacidad”, encuadra los institutos y figuras básicas que hacen a la relación laboral con la particularidad que hacen a las necesidades de los sujetos con discapacidad.

En cuanto a la relación entre empleador y trabajador el trato desigual se permite sólo en razón de tipo objetiva y no subjetiva, quedando prohibido trato distinto en razón de raza, género, condición social, o de cualquier otro tipo.

En el caso concreto de las personas con autismo dependiendo del grado de su condición habrá quienes requieran de apoyos para solicitar y mantener relación laboral, así como para condicionar a las personas con las que desarrollarán las tareas cotidianas.

REFERENCIAS

Goldin, Adrian, (2013) "Curso de derecho del trabajo y la seguridad social", Editorial La Ley.

Grisolia, Julio Armamando, (2019), "Manual de Derecho Laboral", Abeledo Perrot.

Latimer E, Lecomte T, Becker D, Drake RE, (2006) "Generalisability of the individual placement and support model of supported employment; Results of a Canadian randomised controlled trial". Brit J Psychiat; 189:65-73. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16816308/>.

Ley de Contrato de Trabajo comentada, concordada, Ley 20.744, modificatorias y complementarias, (2020), Anónimo. Comentarios de Carina Vanesa Suárez, Ed. Garcia Alonso.

Mascayano Tapia, Franco, Lips Castro Walter, Moreno Aguilera José Miguel, (2013), "Estrategias de inserción laboral en población con discapacidad mental: una revisión". https://psicologia.uv.cl/sitio/images/secciones/publicaciones/2013_mascayano_lips_salud_mental.pdf.

Morán Suarez, Maria Lucia y otros (2019), "Inclusión social y autodeterminación: los retos en la calidad de vida de los jóvenes con autismo y discapacidad intelectual". DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/scero20195032946>.

Organizacion Internacional del Trabajo, (2007) "Datos sobre discapacidad en el mundo del trabajo", https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/@dgreports/@dcomm/documents/publication/wcms_087709.pdf.

LEGISLACIÓN CONSULTADA

-Ley N° 22.431. Sistema de protección integral de los discapacitados. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-22431-20620/actualizacion>

-Ley N° 24.013. Ley nacional de empleo. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/412/texact.htm>.

-Ley N°26.378. Convención sobre derechos de personas con discapacidad. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26378-141317/texto>.

-Ley N°26.816. Régimen federal de empleo protegido para personas con discapacidad. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26816-207088/texto>.

-Resolución Agencia nacional de discapacidad. N°36/2021. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-36-2021-346538/texto>.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Drake RE, Mchugo GJ, Anthony WA, Clarj RE. (1996) The new hampshire study of supported employment for people with severe mental illness, J Consult Clinc Psychol, 64:391-399. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/8871423/>.

CAPÍTULO 2

COUNSELLING AND PSYCHOLOGICAL SERVICES AS A MODEL FOR ENHANCING AND IMPROVING UNIVERSITY STUDENTS' WELL-BEING AND RESILIENCE

Data de submissão: 30/08/2025

Data de aceite: 12/09/2025

Fatime Ziberi

International Balkan University
Department of Psychological
Counseling and Guidance
Faculty of Education
Skopje, North Macedonia

<https://orcid.org/0000-0002-4715-8601>

Zlatinka Kostadinova Georgieva

Assoc. Prof. Dr. PhD, Faculty of Philosophy
Department of Psychology
St. Cyril and St. Methodius University of
Veliko Turnovo
Veliko Turnovo, Bulgaria

<https://orcid.org/0000-0001-5364-6284>

ABSTRACT: This chapter presents a comprehensive model to enhance psychological well-being and resilience among university students (aged 19–30) through Counselling and Psychological Services (CAPS) at International Balkan University's (IBU) Student Wellbeing Center (SWC). Integrating Erikson's Psychosocial Theory, Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory, Seligman's PERMA model, Ryff's Psychological Well-being, Self-Determination Theory (SDT), Coping Strategies, Resilience

Theories, and the Biopsychosocial Model, CAPS addresses developmental challenges like identity formation and social isolation to foster autonomy, relationships, and adaptive coping. The SWC 2024/25 Annual Report highlights 40 counseling sessions, 1,050 workshop participants, peer mentoring, and Spring Fest (1,820 attendees). A mixed-methods study with 3,500–4,000 students (61–70% of IBU's 5,749 students), using an 86-item survey including Ryff's 18-item Scales, shows counseling enhances autonomy, workshops improve coping, and events strengthen social connections. Despite 71.4% satisfaction, low counseling uptake (4.3%) suggests stigma barriers. Universities should adopt holistic interventions to reduce stigma and promote flourishing.

KEYWORDS: well-being; resilience; university students; CAPS; psychosocial development.

SERVIÇOS DE ACONSELHAMENTO E PSICOLÓGICOS COMO UM MODELO PARA MELHORAR O BEM-ESTAR E A RESILIÊNCIA DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

RESUMO: Este capítulo apresenta um modelo abrangente para melhorar o bem-estar psicológico e a resiliência de estudantes universitários (19–30 anos) por meio dos Serviços de Aconselhamento e Psicológicos (CAPS) do Centro de Bem-Estar Estudantil da Universidade Internacional dos Balcãs (IBU). Integrando as teorias de Erikson,

Bronfenbrenner, PERMA de Seligman, bem-estar psicológico de Ryff, Teoria da Autodeterminação, estratégias de *coping*, teorias de resiliência e o Modelo Biopsicossocial, o CAPS aborda desafios desenvolvimentais como formação de identidade e isolamento social para promover autonomia, relacionamentos e *coping* adaptativo. O Relatório Anual 2024/25 do SWC destaca 40 sessões de aconselhamento, 1.050 participantes de oficinas, mentoria e Spring Fest (1.820 participantes). Um estudo de métodos mistos com 3.500–4.000 estudantes (61–70% dos 5.749 alunos), usando uma pesquisa de 86 itens incluindo as Escalas de Ryff, mostra que o aconselhamento melhora a autonomia, oficinas aprimoram o *coping* e eventos fortalecem conexões sociais. Apesar de 71,4% de satisfação, a baixa adesão ao aconselhamento (4,3%) indica barreiras de estigma. Universidades devem adotar intervenções holísticas para promover florescimento.

PALAVRAS-CHAVE: bem-estar; resiliência; estudantes universitários; CAPS; desenvolvimento psicossocial.

1. INTRODUCTION

University students aged 19–30 face significant developmental challenges, including academic pressures, career decisions, social transitions, and cultural adjustments, particularly for international students (Lipson et al., 2022). These stressors impact psychological well-being, defined as a state where individuals realize their potential and manage life's stresses (Wistoft, 2021), and resilience, the capacity to adapt to adversity (Gómez-Molinero et al., 2018). At International Balkan University (IBU), the Student Wellbeing Center (SWC) leverages Counselling and Psychological Services (CAPS) to address these challenges, fostering autonomy, relationships, and coping skills.

This chapter defines well-being and resilience, presents a multi-theoretical framework, and proposes a model for CAPS interventions to enhance student flourishing, supported by empirical data from the SWC 2024/25 Annual Report.

1.1. THEORETICAL FRAMEWORK

This study integrates developmental, well-being, and resilience theories to address the unique needs of students aged 19–30, a period spanning late adolescence to early adulthood. Erikson's Psychosocial Theory and Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory frame developmental challenges, while Seligman's PERMA, Ryff's Psychological Well-being, Self-Determination Theory (SDT), Coping Strategies, and Resilience Theories guide interventions to promote well-being and resilience. The Biopsychosocial Model integrates biological (stress), psychological (growth), and social (community) factors, positioning CAPS as a mediator for positive outcomes.

1.2. DEVELOPMENTAL THEORIES

Students aged 19–30 navigate Erikson’s psychosocial stages of Identity vs. Role Confusion (adolescence) and Intimacy vs. Isolation (young adulthood), alongside Bronfenbrenner’s ecological systems, which highlight interactions between microsystems (e.g., peers, CAPS) and macrosystems (e.g., cultural attitudes).

1.2.1. Erikson’s Psychosocial Theory

Erikson’s (1968) theory outlines eight psychosocial stages, each marked by a crisis that shapes development (Santrock, 2011). For students aged 19–22, Identity vs. Role Confusion involves forming a coherent self-concept through exploration of values and goals. Failure to resolve this crisis may lead to role confusion, impacting academic and personal growth (Branje & Koper, 2019). For those aged 23–30, Intimacy vs. Isolation focuses on forming meaningful relationships. Successful resolution fosters commitment and care, while failure may result in loneliness or depression (McLeod, 2018). CAPS interventions, such as counseling, support identity exploration, while peer mentoring and events like Spring Fest promote intimacy, aligning with Erikson’s framework.

“Each stage consists of a developmental task that confronts individuals with a crisis... a turning point of increased vulnerability and enhanced potential” (Santrock, 2011, p. 74).

Fig. 1. Erikson’s eight life-span stages (Santrock, 2011, p. 74).

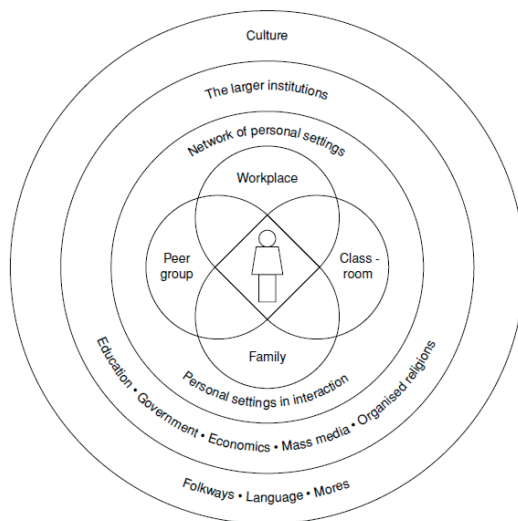
Erikson’s Stages	Developmental Period		
Integrity versus despair	Late adulthood (60s onward)	Industry versus inferiority	Middle and late childhood (elementary school years, 6 years to puberty)
Generativity versus stagnation	Middle adulthood (40s, 50s)	Initiative versus guilt	Early childhood (preschool years, 3 to 5 years)
Intimacy versus isolation	Early adulthood (20s, 30s)	Autonomy versus shame and doubt	Infancy (1 to 3 years)
Identity versus identity confusion	Adolescence (10 to 20 years)	Trust versus mistrust	Infancy (first year)

1.2.2. Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory

Bronfenbrenner's theory posits that development occurs within five interconnected systems: microsystem (e.g., family, CAPS), mesosystem (e.g., family-university interactions), exosystem (e.g., university policies), macrosystem (e.g., cultural norms), and chronosystem (time-based changes) (Guy-Evans, 2024). For students, microsystems like CAPS and student clubs directly influence well-being, while macrosystems, such as cultural attitudes toward mental health, shape help-seeking behaviors (Velez-Agosto et al., 2017). Transitions between systems (e.g., home to university) create stressors that CAPS interventions mitigate through workshops and social events.

"The ecological theory views child development as a complex system of relationships affected by multiple levels of the surrounding environment" (Guy-Evans, 2024, p. 1).

Fig. 2. Diagrammatic representation of the Bronfenbrenner model (p.20).



1.2.3. Developmental Transitions

As explained in many scholars and books, (Shafer, 1996; Sugarman, 2001; Berk, 2007; Santrock, 2011; Crafter et al, 2019; Branje & Koper, 2019; Maree, 2021;) development is seen as process, as change and the most studied questions among developmental psychologists and various researchers range from existential ones, such as the interplay between nature and nurture, to whether development is a process of continuous changes or is consistent. Furthermore, they explore whether it is a dynamic process influenced by multiple factors or a unidimensional one, which developmental periods are considered

sensitive, and which is the most important. Additionally, they examine topics such as ageism, different developmental stages, and their typical challenges.

In this regard, Crafter et al. (2019) state that the main study concern in developmental psychology is the balance between physical and psychological changes and stability that comes with age. By analyzing and studying fundamental questions about development and the attempts to find answers to many inquiries regarding changes and their types during development—specifically between childhood and maturity—and the influence of various factors, the question arises: Are these changes a result of experience, social and historical contexts, or other influencing factors? Additionally, to what extent do relationships with others impact this process, and what is most important in understanding it?

The fundamental question, according to them, is how developmental change should be understood. Should these changes be seen as sequential shifts from one period to another, as a smooth transitional process, or as a multidimensional journey? Regardless of how these discussions conclude, one thing remains clear—our lives are deeply influenced and sometimes challenged by transitions that place individuals in unclear and difficult situations. However, as they conclude, these very transitions also help us understand our existence, who we truly are, and how we position ourselves in the world.

As Sugarman says, *“To live is to change”* (pg. 2), further referring to Baltes et al. (1980), he defines development or life span approach as a general orientation to development rather than a theory, and is characterized by predispositions, which Baltes identified and defined as “some primacy” (2001: 12), as follows

1. Development is a lifelong process.
2. Development is an expression of biological, social, historical, and cultural processes.
3. Restricted and monolithic definitions of the nature of development are inappropriate.
4. Life-span developmental psychology offers a potentially integrative umbrella under which different aspects of development can be explored and understood.

In this regard, Berk (2007), also, viewing by a dynamic systematic approach and lifespan perspective, understands and explains the development from various perspectives and sees development as lifelong, multidimensional, and multidirectional; highly plastic; and affected by multiple interacting forces. As reported by Berk, according to the lifespan perspective, no age period is supreme in its impact on the life course.

To conclude, development is a lifelong, multidimensional process influenced by biological, social, and cultural factors (Berk, 2007; Sugarman, 2001). For students aged 19–30, transitions – such as moving to university or adapting to new cultural contexts – are pivotal. These transitions challenge identity and social integration, requiring adaptive coping strategies (Crafter et al., 2019).

CAPS supports these transitions by fostering autonomy (e.g., through counseling) and belonging (e.g., via peer mentoring), aligning with developmental theories emphasizing plasticity and environmental interaction.

1.3. WELL-BEING THEORIES

1.3.1. PERMA Model

Seligman's (2011) PERMA model identifies five components of well-being – Positive Emotion, Engagement, Relationships, Meaning, and Accomplishment – as actionable elements for flourishing. Unlike Erikson's stage-based approach, PERMA focuses on cultivating well-being across contexts, complementing developmental tasks. For example, engagement supports identity formation by encouraging flow experiences, while relationships foster intimacy, aligning with Erikson's stages (Branje & Koper, 2019). CAPS interventions, such as gratitude workshops and active-constructive responding, enhance these elements (Bolier et al., 2013). Goodman et al. (2018) critique PERMA for overlapping with subjective well-being (SWB) and lacking theoretical rigor, noting its 0.98 correlation with SWB. Seligman (2018) counters that PERMA prioritizes practical interventions over psychometric precision, a stance resonating with developmental theories emphasizing growth.

To evaluate PERMA's utility, the criteria include:

- 1) contribution to well-being (supported by its SWB correlation);
- 2) elements pursued for their own sake (Seligman, 2011, pp. 16–20);
- 3) concise and distinct structure (five elements vs. broader models); and
- 4) intervention potential (e.g., Bolier et al., 2013).

Though not exhaustive – omitting health or responsibility – PERMA aligns with Bronfenbrenner's microsystem interventions, such as peer mentoring, to promote resilience.

1.3.2. Ryff's Psychological Well-being

Ryff's (1995) model defines psychological well-being through six dimensions: Autonomy, Environmental Mastery, Personal Growth, Positive Relations, Purpose in Life,

and Self-Acceptance. Unlike health-focused models, it emphasizes multidimensional flourishing, measurable via Ryff's Scales. For students, autonomy supports independent decision-making, while positive relations enhance social integration, critical during university transitions (Ryff, 1995). CAPS counseling fosters self-acceptance, and workshops promote environmental mastery, aligning with Ryff's framework.

1.3.3. Self-Determination Theory (SDT)

SDT posits that well-being depends on satisfying needs for Autonomy, Competence, and Relatedness (Baik et al., 2017). Autonomy aligns with identity formation, competence supports academic success, and relatedness fosters social connections, resonating with Erikson's intimacy stage. CAPS interventions, like career counseling, enhance competence, while student clubs promote relatedness, supporting students' developmental needs.

1.3.4. Coping Strategies Theory

Coping strategies, categorized as problem-focused (e.g., time management) and emotion-focused (e.g., mindfulness), mediate stress and enhance well-being (Lazarus & Folkman, 1984). CAPS workshops teach problem-focused coping, while counseling and art therapy foster emotion-focused coping, supporting resilience during academic and social challenges.

2. WELL-BEING AND RESILIENCE

2.1. DEFINING WELL-BEING

The Centers for Disease Control and Prevention (CDC, 2017, 2020) describe well-being as a positive outcome that reflects individuals' perceptions of their lives as going well, underpinned by good living conditions like housing and employment.

Tov (2018) underscores that well-being encompasses all ways people positively experience and evaluate their lives. Interpretations of a positive life vary widely: some equate well-being with happiness, though this may evoke an overly cheerful image not all relate to; others view it as sustained satisfaction, while some link it to wellness – good physical and mental health. No single perspective is incorrect, but each is partial. A key challenge for well-being science is defining and measuring this multifaceted construct, which recent decades have recognized as multidimensional, irreducible to one metric (Tov, 2018).

Given its complexity, well-being attracts multidisciplinary interest, and fostering it is a shared responsibility among professionals. The well-being of children and youth is a complex challenge, with professionals grappling to understand and meet diverse expectations.

Wistoft (2021) identifies two primary approaches to well-being research:

1. The health-professional approach prioritizes addressing “alarming trends,” viewing well-being through the lens of risk.
2. The educational-scientific or health-pedagogical approach defines well-being positively, emphasizing factors like optimism, hope, confidence, and trust in students’ environments and their influence on well-being, personal fulfillment, aspirations, learning, and social enjoyment.

Drawing on McNaught (2011), La Placa et al. (2013) explain well-being from an educational perspective, noting that positive psychology integrates subjective states and objective factors (e.g., family, community, environment). It examines how structural conditions shape psychological development and individuals’ ability to cope, thrive, and build resilience. The “quality of life” concept focuses on the degree to which a person’s life is “desirable” versus “undesirable,” often emphasizing structural determinants like income. Structural influences are highlighted over individuals’ interpretations or alterations of their circumstances.

In students’ daily school life, well-being manifests through overall life satisfaction, engagement in learning, and socio-emotional behavior. The literature distinguishes several types:

1. Emotional Well-Being: Presence or absence of positive life feelings, reflecting how individuals think and feel about themselves, including resilience and coping skills (Keyes, 2002; Australian Institute of Health and Welfare [AIHW], 2012).
2. Social Well-Being: Broader social criteria like cohesion, integration, acceptance, and contribution, used to evaluate life functioning (Keyes, 2002).
3. Pedagogical Well-Being: A sense of autonomy, connection, competence, and belonging (or their absence) generated in daily school interactions (Pyhältö, Soini, & Pietarinen, 2010).

Psychological Well-Being

Unlike physical health, defined as the absence of disease, psychological well-being cannot be reduced to the absence of distress. The presence or absence of worries, high or low anxiety, satisfaction or dissatisfaction with life, or successes and failures do not

solely determine healthy well-being. Rather, the existence of these factors and the ability to cope and adapt healthily across situations are key indicators. Ruggeri et al. (2022) argue that well-being exceeds happiness and life satisfaction.

As a multidimensional concept, psychological well-being includes psychological, subjective, mental, and life satisfaction aspects, which are the focus of this study.

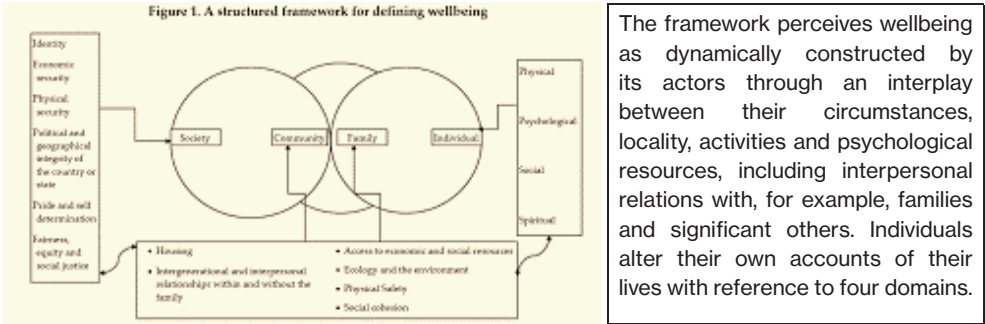
Interest in psychological well-being dates back to the early 1990s. Bradburn (1969), in *The Structure of Psychological Well-Being*, links well-being to happiness, using it as a research variable. Happiness, he argues, arises from overcoming difficulties, which he frames as central to well-being. Referencing Aristotle, Bradburn notes that happiness translates to well-being, as Aristotle was concerned with more than fleeting pleasures typically associated with happiness.

Baik et al. (2017) view well-being as essential to student success, advocating for learning environments designed to support psychological well-being. Empirical research consistently shows that mental well-being and academic achievement are enhanced by settings promoting five elements: autonomous motivation, belonging, relationships, autonomy, and competence.

To conclude, well-being is a multidimensional construct encompassing emotional, psychological, and social dimensions (Tov, 2018). Emotional well-being reflects positive feelings and coping abilities (Keyes, 2002), social well-being involves integration and contribution (Australian Institute of Health and Welfare, 2012), and pedagogical well-being arises from school interactions (Pyhältö et al., 2010). For students, well-being manifests in life satisfaction, learning engagement, and social-emotional behavior, influenced by structural factors like family and community (La Placa et al., 2013).

“Well-being is a positive outcome that... tells us that people perceive that their lives are going well” (Centers for Disease Control and Prevention, 2020, p. 1).

Fig. 1. A structural framework for defining well-being.



Source: La Placa et al., 2013, p. 118.

2.2. DEFINING RESILIENCE

In recent years, the construct of resilience has gained increasing attention, particularly in the context of life-threatening experiences, natural disasters, or horrific life events.

It has been understood as a personality variable that facilitates adaptation amid challenging experiences (Gómez-Molinero et al., 2018). Changes in life circumstances are often accompanied by stressors and threaten individuals' psychological balance. University life involves relocation and separation from classmates and friends for at least twelve years, introduction to new academic demands, and the takeover of various obligations by students themselves, such as financial management, meal preparation, and timetable organization. Due to uncertainties about accommodation, social integration, academic achievement, and financial management, this transitional stage is challenging for undergraduates, with whom institutions should strive to ensure successful adaptation.

Resilience has been understood as the ability to tackle challenges effectively, take proactive measures to avoid problems, and rapidly return to normalcy (Onur & Karaaziz, 2024). With this understanding of resilience, it is thought that it can be strengthened. Therefore, resilience has gained increasing interest as a psychological construct that may be incorporated into intervention actions.

Through literature and scholars, we may see that in recent years, Higher education (HE) students have continued to report rising rates of anxiety, depression, and stress. One strategy employed to address these developments has been providing educational and administrative services that help to support and promote student resilience. Efforts to improve student resilience in HE may be bolstered by programs and strategies that go beyond traditional healthcare service delivery: for instance, initiatives such as in-course pedagogical approaches that target enhancing student resilience awareness and understanding (Buttazzoni, 2022). There is a lack of analysis of how educational and administrative HE pedagogical mechanisms to promote student resilience are enacted, which may hinder widespread implementation, inform training protocols, and identify best practices.

With increasing numbers of infectious disease outbreaks, including severe acute respiratory syndrome, H1N1, Ebola virus disease, and, most recently, COVID-19, universities worldwide enforced and largely restricted on-campus student activities, induced heavy reliance on online course delivery, and implemented stricter travel restrictions, resulting in widespread campus lockdowns. Universities in many countries, including China, Hong Kong, the United States, Italy, and Singapore, had been shut down for months, raising concerns about students' health and well-being (How Darryl Ang et al., 2022).

Same experience and practice we had in the Republic of North Macedonia with all educational institutions, including here International Balkan University. According to Medlicott et al (2021), mental health problems are relatively common during university and adversely affect academic outcomes. For highlighting the importance of enhancing students' resilience, Cassidy (2015), in his review of psychological and academic resilience, states that recent shifts in mental health policy emphasize promoting positive mental health as a preventative measure, highlighting resilience and coping as key components of well-being. Resilience is linked to improved quality of life and functioning during adversity.

However, defining psychological resilience remains challenging due to its complex and diverse nature. Resilience is often described as a blend of hardiness, flexibility, and resistance. For instance, Gilligan defines a resilient child as one who performs better than expected given their circumstances, while Friedland sees resilience as encompassing both toughness and adaptability. Hamill views resilience as competence in the face of adversity, and Pooley and Cohen describe it as the ability to use internal and external resources to handle various challenges (2015: 1781). For Cassidy, another concept from the broader psychological resilience academic level, or academic resilience, is very important. He explains academic resilience as the ability to achieve academic success despite facing environmental adversities. Resilient students are those who maintain high motivation and performance levels even under stressful conditions that might otherwise lead to poor outcomes. They succeed academically despite encountering challenges and adverse circumstances (2015: 1781).

To conclude, resilience is the ability to adapt to adversity, combining hardiness, flexibility, and competence (Cassidy, 2015). Academic resilience enables students to maintain motivation despite challenges, such as academic pressures or cultural transitions (Gómez-Molinero et al., 2018). Resilience is strengthened through interventions teaching coping skills and social support (Onur & Karaaziz, 2024).

2.3. IMPORTANCE FOR STUDENTS

University life involves stressors like exams, financial management, and social integration, particularly for international students facing cultural barriers (Medlicott et al., 2021). These challenges impact well-being and resilience, affecting academic performance. CAPS interventions address these by fostering autonomy, coping, and social connections, aligning with developmental and well-being theories.

3. RESILIENCE THEORIES

3.1. KEY CONCEPTS

Resilience theories emphasize adaptive capacities that enable individuals to thrive despite adversity. Masten's (2001) resilience framework highlights protective factors, such as self-efficacy and social support, which buffer stressors. For students, academic resilience involves maintaining motivation and performance under pressure (Cassidy, 2015). Buttazzoni (2022) notes that pedagogical approaches, like CAPS workshops, enhance resilience awareness, complementing traditional mental health services.

3.2. APPLICATION TO UNIVERSITY CONTEXT

Resilience is critical during university transitions, exacerbated by events like the COVID-19 pandemic, which led to campus lockdowns and increased stress (How Darryl Ang et al., 2022). CAPS interventions, such as stress management workshops and peer mentoring, build self-efficacy and social support, aligning with resilience theories.

4. ROLE OF COUNSELING AND PSYCHOLOGICAL SERVICES (CAPS)

CAPS at IBU's SWC provides confidential counseling, workshops, peer mentoring, and events like Spring Fest, addressing students' mental health within a biopsychosocial framework. Counseling enhances autonomy and meaning (PERMA, Ryff), workshops promote coping and competence (SDT, Coping Strategies), and events foster relationships and positive emotions (PERMA, Resilience Theories). The SWC 2024/25 Annual Report notes 40 counseling sessions, 1,050 workshop participants, 146 student club members, and 1,820 Spring Fest attendees, supporting a diverse student body from over 15 countries.

5. INTEGRATED MODEL AND IMPLICATIONS

5.1. PROPOSED MODEL

The proposed model positions CAPS as a mediator between developmental challenges (e.g., identity, intimacy) and outcomes (well-being, resilience) within Erikson's, Bronfenbrenner's, and well-being frameworks. Counseling fosters autonomy and meaning, workshops enhance coping and competence, and events build relationships, addressing biological (stress), psychological (growth), and social (community) needs.

5.2. EMPIRICAL SUPPORT

A mixed-methods study with 3,500–4,000 students (61–70% of IBU's 5,749 students) using an 86-item survey, including Ryff's 18-item Scales, shows counseling improves autonomy (e.g., "I feel confident making decisions"), workshops enhance coping (e.g., time management skills), and events strengthen social connections. Satisfaction is high (71.4%), but low counseling uptake (4.3%) suggests stigma barriers, consistent with UK trends (Harrogate News, 2025).

5.3. PRACTICAL IMPLICATIONS

Universities should integrate CAPS-like services, reduce stigma through awareness campaigns, and leverage digital tools (e.g., Self-help Resources HUB) to promote well-being and resilience. These align with global trends in holistic interventions, such as mindfulness apps (Harrogate News, 2025).

6. CONCLUSION

Well-being, a dynamic balance affected by life challenges (Dodge et al., 2012), and resilience are vital for students navigating academic and social transitions. CAPS interventions, grounded in developmental, well-being, and resilience theories, enhance autonomy, coping, and social connections. Despite stigma barriers, holistic approaches can promote flourishing, offering a scalable model for universities globally.

REFERENCES

- Australian Institute of Health and Welfare. (2012). Social and emotional well-being: Development of a children's headline indicator. AIHW.
- Baik, C., Larcombe, W., Brooker, A., Wyn, J., Allen, L., Brett, M., Field, R., & James, R. (2017). Enhancing student mental wellbeing: A handbook for academic educators. Australian Government Department of Education and Training. <http://unistudentwellbeing.edu.au>
- Berk, L. E. (2007). Development through the lifespan (4th ed.). Pearson.
- Bolier, L., Haverman, M., Westerhof, G. J., Riper, H., Smit, F., & Bohlmeijer, E. (2013). Positive psychology interventions: A meta-analysis of randomized controlled studies. *BMC Public Health*, 13(1), 119. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-119>
- Branje, S., & Koper, N. (2019). Psychosocial development. In R. J. R. Levesque (Ed.), *Encyclopedia of adolescence* (2nd ed.). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-33228-4_441-1
- Buttazzoni, A. (2022). Pedagogical approaches to support student resilience in higher-education settings: A systematic literature review. *Frontiers in Education*, 7, 845106. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.845106>

- Cassidy, S. (2015). Resilience building in students: The role of academic self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 6, 1781. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01781>
- Centers for Disease Control and Prevention. (2020). Well-being concepts. <https://www.cdc.gov/hrqol/wellbeing.htm>
- Crafter, S., Maunder, R., & Soulsby, L. (2019). *Developmental transitions: Exploring stability and change through the lifespan*. Routledge.
- Dodge, R., Daly, A., Huyton, J., & Sanders, L. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 222–235. <https://doi.org/10.5502/ijw.v2i3.4>
- Gómez-Molinero, R., Zayas, A., Ruiz-González, P., & Guil, R. (2018). Optimism and resilience among university students. *Anales de Psicología*, 34(3), 547–555. <https://doi.org/10.6018/analesps.34.3.315171>
- Goodman, F. R., Disabato, D. J., Kashdan, T. B., & Kauffman, S. B. (2018). Measuring well-being: A comparison of subjective well-being and PERMA. *Journal of Positive Psychology*, 13(4), 321–332. <https://doi.org/10.1080/17439760.2017.1388434>
- Guy-Evans, O. (2024). Bronfenbrenner's ecological systems theory. *Simply Psychology*. <https://www.simplypsychology.org>
- Harrogate News. (2025, July 10). How UK students are coping with study stress in 2025. <https://www.harrogate-news.co.uk/2025/07/10/how-uk-students-are-coping-with-study-stress-in-2025/>
- How Darryl Ang, T., Lee, A. Y. L., & Liem, G. A. D. (2022). The impact of the COVID-19 pandemic on student mental health and wellbeing in higher education. *Frontiers in Psychiatry*, 13, 846224. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.846224>
- Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43(2), 207–222. <https://doi.org/10.2307/3090197>
- La Placa, V., McNaught, A., & Knight, A. (2013). Discourse on wellbeing in research and practice. *International Journal of Wellbeing*, 3(1), 116–125. <https://doi.org/10.5502/ijw.v3i1.7>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Lipson, S. K., Zhou, S., Abelson, S., Heinze, J., Jirsa, M., Morigney, J., ... & Eisenberg, D. (2022). Trends in college student mental health and help-seeking by race/ethnicity, 2016–2020. *Journal of American College Health*, 70(8), 2430–2437. <https://doi.org/10.1080/07448481.2020.1846047>
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
- McLeod, S. (2018). Erik Erikson's eight stages of psychosocial development. *Simply Psychology*. <https://www.simplypsychology.org>
- Medlicott, E., Phillips, A., Crane, C., Hinze, V., Taylor, L., Tickell, A., Montero-Marin, J., & Kuyken, W. (2021). The mental health and wellbeing of university students: Acceptability, effectiveness, and mechanisms of a mindfulness-based course. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(11), 6023. <https://doi.org/10.3390/ijerph18116023>
- Onur, Ç., & Karaaziz, M. (2024). Resilience of university students during the coronavirus disease 2019 pandemic and results of a pilot positive psychotherapy intervention study. *Frontiers in Psychology*, 15, 1233925. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1233925>

Pyhältö, K., Soini, T., & Pietarinen, J. (2010). Pupils' pedagogical well-being in comprehensive school – Significant positive and negative school experiences of Finnish ninth graders. *European Journal of Psychology of Education*, 25(2), 207–225. <https://doi.org/10.1007/s10212-010-0013-x>

Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*, 4(4), 99–104. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10772395>

Santrock, J. W. (2011). *Life-span development* (13th ed.). McGraw-Hill.

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.

Seligman, M. E. P. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *Journal of Positive Psychology*, 13(4), 333–335. <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1437466>

Sugarman, L. (2001). *Life-span development: Frameworks, accounts, and strategies*. Psychology Press.

Tov, W. (2018). Well-being concepts and components. In E. Diener, S. Oishi, & T. Tay (Eds.), *Handbook of well-being*. DEF Publishers. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1234567>

Velez-Agosto, N. M., Vizcarrondo-Oppenheimer, M., & Soto, J. (2017). Bronfenbrenner's bioecological theory revision. In M. H. Bornstein & M. E. Arterberry (Eds.), *Encyclopedia of lifespan human development*. Sage.

Wistoft, K. (2021). What means wellbeing? Distinction of two discourses on well-being – Conceptual and theoretical reflections. *International Journal of Psychiatric Research*, 4(3), 1–9.

CAPÍTULO 3

RISCOS PSICOSSOCIAIS, MORBILIDADE PSICOLÓGICA, ESTILO DE VIDA E BURNOUT NO ENSINO SUPERIOR¹

Data de submissão: 12/09/2025

Data de aceite: 15/09/2025

Daniele Carvalho

Centro de Investigação em
Psicologia (CIPsi)

Escola de Psicologia
Universidade do Minho Braga
Portugal

<https://orcid.org/0000-0002-6923-2446>

M. Graça Pereira²

Centro de Investigação em
Psicologia (CIPsi)

Escola de Psicologia
Universidade do Minho Braga
Portugal

<https://orcid.org/0000-0001-7987-2562>

RESUMO: A Síndrome de Burnout configura-se como um transtorno psíquico resultante da exposição prolongada a estressores ocupacionais, sendo caracterizada por exaustão emocional, despersonalização e sensação de baixa realização profissional. No âmbito académico, docentes e pesquisadores constituem grupos particularmente

¹ Este capítulo foi conduzido no Centro de Investigação em Psicologia (PSI/01662), Escola de Psicologia, Universidade do Minho, apoiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, I. P. (FCT) através do Orçamento de Estado Português (Ref.: UIDB/01662/2020).

² Corresponding Author.

suscetíveis, em razão da elevada carga de trabalho, da pressão contínua por produtividade académica, da instabilidade nas relações laborais e da falta de apoio institucional. Aspectos como desigualdades de género e as dificuldades em conciliar demandas profissionais e pessoais acentuam ainda mais essa vulnerabilidade, especialmente nas mulheres. O burnout acarreta sérios prejuízos à saúde física e mental destes profissionais, impactando negativamente na qualidade do ensino e da pesquisa, além de contribuir para o aumento do absentismo, da substituição frequente de profissionais e para o desgaste nas relações interpessoais no ambiente académico. A promoção de uma cultura organizacional que valorize o bem-estar de docentes e pesquisadores é fundamental para a sustentabilidade e a qualidade das instituições de ensino superior. O presente capítulo explora a relação entre os riscos psicossociais, a morbilidade psicológica, o estilo de vida e o burnout no ensino superior em docentes e pesquisadores.

PALAVRAS-CHAVE: burnout; ensino superior; saúde ocupacional; docentes universitários; pesquisadores.

PSYCHOSOCIAL RISKS, PSYCHOLOGICAL MORBIDITY, LIFESTYLE, AND BURNOUT IN HIGHER EDUCATION

ABSTRACT: Burnout syndrome is a psychological disorder resulting from prolonged exposure to occupational

stressors, characterized by emotional exhaustion, depersonalization, and a sense of low professional fulfillment. In academia, faculty and researchers are particularly susceptible groups due to their heavy workloads, constant pressure for academic productivity, unstable working relationships, and lack of institutional support. Aspects such as gender inequalities and the difficulty in balancing professional and personal demands further exacerbate this vulnerability, especially for women. Burnout causes serious harm to the physical and mental health of professionals, negatively impacting the quality of teaching and research, in addition to contributing to increased absenteeism, frequent turnover, and strained interpersonal relationships in the academic environment. Promoting an organizational culture that values the well-being of faculty and researchers is fundamental to the sustainability and quality of higher education institutions. This chapter explores the relationship between psychosocial risks, psychological morbidity, lifestyle, and burnout in higher education among faculty and researchers.

KEYWORDS: burnout; higher education; occupational health; university professors; researchers.

1. INTRODUÇÃO

O termo “burn out”, em inglês, refere-se à ideia de “queimar até a exaustão”, descrevendo um processo de desgaste físico e emocional progressivo associado a elevados níveis de stress, que resulta em um prejuízo do desempenho físico e mental do indivíduo (Miguez & Braga, 2018). A primeira conceituação de Burnout surgiu pela primeira vez nos Estados Unidos, na década de 70, com o médico psiquiatra Herbert Freudenberg (1974), que definiu como “um estado de fadiga ou de frustração decorrente da dedicação a uma causa, a um estilo de vida ou a uma relação que fracassou no que corresponde à recompensa esperada”.

Maslach (1993) ampliou essa definição e caracterizou o *burnout* como uma síndrome de exaustão física e emocional que resulta em perda de motivação para o trabalho, e conduz a um sentimento progressivo de inadequação, fracasso e redução da realização pessoal. Posteriormente, Maslach e Jackson (1996) definiram o *burnout* como uma síndrome psicológica que envolve uma resposta prolongada a stressores emocionais e interpessoais crônicos no trabalho, normalmente analisada a partir de três dimensões principais: exaustão emocional, despersonalização (ou cinismo) e diminuição da realização pessoal e profissional. Dentre essas, a exaustão emocional é a dimensão central para o diagnóstico de *burnout* (Maslach & Leiter, 1997).

Por sua vez, a Organização Mundial de Saúde (OMS), define a Síndrome de *burnout* (SB) como “um sentimento de exaustão, cinismo ou sentimentos negativos relacionados com o trabalho e uma redução na eficácia profissional, representando um estado de esgotamento físico e mental causado pelo exercício de uma atividade profissional”. Em

2019, a SB foi incluída na Classificação Internacional de Doenças (CID) da OMS. De acordo com a OMS, doenças ocupacionais referem-se a problemas de saúde contráídos pelo trabalhador após exposição a fatores de riscos decorrentes de sua atividade laboral, afetando sua saúde física e mental (OMS, 2019).

A SB ou Síndrome do Esgotamento Profissional é caracterizada pela exaustão emocional crônica, associada ao contexto de trabalho com consequências físicas, psicológicas e sociais (Silva et al., 2021). É definida como um estado de esgotamento que se manifesta a nível físico, mental e emocional causado pelas demandas profissionais, e, os sintomas mais comuns incluem o cansaço excessivo, dores de cabeça, sensação de falta de descanso mesmo após o sono e redução no desempenho profissional (Ptáček et al., 2019).

A SB é considerada uma das formas mais prejudiciais de agressão à saúde e ao bem-estar dos trabalhadores de diversas áreas profissionais, causando impactos significativos na saúde mental (Areosa & Queiroz, 2020). Este fenômeno está associado a patologias da sobrecarga geradas por elevados níveis de stress, excesso de trabalho e exigências emocionais elevadas. Individualmente, esses ambientes laborais podem resultar em problemas de saúde física e mental, além de erros de desempenho que afetam a autoestima e a realização profissional, colocando em risco a qualidade do trabalho realizado pelos trabalhadores, estando associado a diversas consequências como problemas de saúde e a ocorrência de depressão (Hatch et al., 2019).

A SB é frequentemente observada em profissionais que lidam com um elevado nível de *stress* ou enfrentam uma carga horária laboral intensa como os docentes. O aumento de casos de *stress*, ansiedade, depressão e doenças ocupacionais, como a SB, tem sido evidente em diversas categorias profissionais, especialmente entre os docentes. Na verdade, a profissão docente é uma das categorias profissionais mais acometida pelo SB (Mazzafera & Andrade, 2022). Esse fenômeno pode ser atribuído à intensa sobrecarga de trabalho enfrentada por esses profissionais, principalmente os docentes universitários, que desempenham atividades de pesquisa e ensino simultaneamente, resultando no acúmulo de tarefas e, conseqüentemente, em maior stress, tornando-os mais propensos ao desenvolvimento da SB (Silva et al., 2021).

Coetzee et al. (2019) destacam que as principais causas de burnout em docentes e pesquisadores universitários estão relacionadas ao stress resultante da sobrecarga de trabalho e do tempo gasto em tarefas laborais. Esses fatores contribuem para um ambiente desafiador e podem impactar negativamente o bem-estar principalmente dos docentes universitários, que desempenham atividades de pesquisa e ensino simultaneamente

resultando no acúmulo de tarefas e, consequentemente, em maior stress, tornando-os mais propensos ao desenvolvimento da SB (Silva et al., 2021).

O burnout está associado a um elevado stress ocupacional e comprometimento do bem-estar psicológico, estando os docentes universitários entre os profissionais mais suscetíveis. Dada a crescente prevalência nos últimos anos, a investigação sobre *burnout* na área educacional tem vindo a ganhar importância e a maioria dos estudos destacam a relevância da SB entre os docentes (Pakdee et al., 2025; Salmela-Aro et al., 2019; Schonfeld et al., 2019), considerando-a como um risco para esses profissionais, capaz de impactar negativamente o seu bem-estar psicológico (Agyapong et al., 2022).

Borges et al. (2018) destacam que as exigências elevadas do trabalho e a falta de recursos, tanto pessoais quanto organizacionais, são fontes de stress associadas ao conteúdo e ao contexto do trabalho, podendo resultar em consequências negativas para a saúde dos docentes. Carlotto e Câmara (2019) referem que o aumento das exigências na formação académica, combinado com o elevado envolvimento laboral e expectativas muitas vezes não correspondidas, são fatores de risco significativos que elevam o desgaste psíquico e emocional dos docentes. Esses stressores podem gerar insatisfação no trabalho e favorecer o aparecimento de sintomas típicos da síndrome de burnout. Além disso, Diehl e Carlotto (2020) observam que os níveis de burnout podem variar conforme o nível de ensino, enquanto Goebel e Carlotto (2019) indicam que fatores sociodemográficos, laborais e psicossociais são importantes na configuração do risco de burnout em docentes da educação a distância.

Silva et al. (2021), num estudo realizado com 210 docentes universitários em Salvador (Brasil), identificaram uma prevalência de burnout de 41%, sendo que os docentes com menos de 40 anos, solteiros e sem filhos apresentaram maior probabilidade de desenvolver a síndrome. Springer et al. (2023), numa pesquisa com 340 docentes de instituições de ensino superior na Polónia, observaram uma forte associação entre o stress relacionado ao ambiente de trabalho e a manifestação de burnout e fadiga crónica, destacando ainda o papel moderador de comportamentos saudáveis. O estudo conduzido por Pakdee et al. (2025) com 410 docentes universitários na Tailândia encontrou uma alta prevalência de burnout entre os docentes e com um impacto significativo sobre o bem-estar psicológico. Além disso, os autores observaram que a idade e a carga laboral influenciaram diretamente na dimensão exaustão emocional do burnout. Esses resultados evidenciam que fatores como idade, estado civil, tempo de carreira e estratégias de enfrentamento podem influenciar significativamente os níveis de burnout entre docentes do ensino superior.

Yslado et al. (2021) ao investigarem a relação funcional entre o ambiente de trabalho e a síndrome de burnout em 206 docentes de uma universidade pública no Peru, observaram uma relação negativa entre o ambiente de trabalho e a síndrome de burnout, o que indica que um ambiente de trabalho mais favorável está associado a menores níveis de burnout. Penachi e Teixeira (2020), num estudo com docentes de uma universidade pública no Paraná, identificaram altos níveis de esgotamento emocional (47,82 %), despersonalização (26,08 %) e baixa realização pessoal (50,72 %), indicadores preocupantes de burnout.

O pesquisador universitário, por sua vez, além das atividades docentes, está também muito comprometido com a pesquisa e produtividade científica, o que pode aumentar o nível de stress relacionado ao trabalho (Mazzafera & Andrade, 2022). Os autores destacam que a sobrecarga de tarefas e a pressão por publicações são fatores que contribuem para o stress entre os docentes universitários. Além disso, Nicholls et al. (2022) observam que o alto nível de stress inerente aos pesquisadores pode aumentar o risco de burnout e depressão, comprometendo sua saúde mental.

Um estudo realizado no Reino Unido indica que os pesquisadores enfrentam níveis elevados de stress e burnout, comparáveis aos de grupos de alto risco, como os profissionais de saúde. Entre as principais preocupações relatadas pelos pesquisadores estão o excesso de horas de trabalho, as demandas concorrentes que reduzem a capacidade de conduzir pesquisas e a falta de segurança no emprego. Além disso, a maioria dos pesquisadores relatou pior bem-estar psicológico (Guthrie et al., 2018). O estudo de Pace e Sciotto (2021) destaca que a pressão para publicar e o tornam os trabalhos de pesquisa mais desafiadores e intensos do que as atividades didáticas.

Os docentes e pesquisadores universitários enfrentam desafios significativos devido à combinação de atividades docentes, pesquisa, funções administrativas e busca por desenvolvimento profissional. Nicholls et al. (2022) destacam que esse conjunto de responsabilidades, aliado à competição por recursos limitados, cria um ambiente de trabalho estressante, elevando os níveis de stress ocupacional. Springer et al. (2023) observam que a intensificação do trabalho e a diversificação das responsabilidades, juntamente com a menor estabilidade no emprego, contribuem para o aumento do stress e, consequentemente, para o desenvolvimento do burnout ao longo do tempo. Além disso, docentes em burnout apresentam maior risco de problemas de saúde adicionais, como distúrbios do sono e fadiga crônica.

De acordo com dados da Comissão Europeia (2021), metade dos docentes europeus apresenta elevados níveis de stress laboral. Em Portugal, essa situação é

ainda mais grave, pois o número de docentes com níveis elevados de stresse é o dobro da média da União Europeia. Cerca de 90% dos docentes portugueses relatam sentir-se estressados com a profissão, o que indica um risco significativo de burnout, ou até mesmo um número considerável de docentes já enfrentando essa condição. Diante desse cenário, torna-se urgente compreender os fatores que contribuem para o burnout entre docentes e pesquisadores universitários, para que políticas institucionais eficazes possam ser implementadas com foco na prevenção e promoção da saúde mental. Considerando os impactos físicos e psicológicos do trabalho acadêmico e a importância dessas funções, este capítulo tem como objetivo apresentar uma revisão sobre a relação entre riscos psicossociais, morbidade psicológica, estilo de vida e burnout em docentes e pesquisadores universitários.

2. RISCOS PSICOSSOCIAIS E BURNOUT

Entende-se por riscos psicossociais no trabalho as características relacionadas com as condições laborais que impactam na saúde dos indivíduos por meio de processos psicológicos e fisiológicos. Estes riscos emergem da interação entre os indivíduos e as condições de vida e trabalho (Borges et al., 2018). A União Europeia identificou o estudo dos fatores psicossociais associados ao local de trabalho como uma prioridade, destacando as consequências destes fatores para os colaboradores, as empresas e a sociedade em Geral (EU-OSHA, 2000).

A atividade laboral no ambiente acadêmico exerce uma influência substancial sobre os riscos psicossociais à saúde, especialmente por conta de condições como sobrecarga de trabalho, longas jornadas não remuneradas, exigência por produtividade científica e pressão por desempenho. Esses fatores podem comprometer o bem-estar físico e mental tanto de docentes quanto de pesquisadores universitários. No que se refere aos docentes, tais impactos estão em consonância com os achados de Borges et al. (2018). Enquanto aos pesquisadores, Nicholls et al. (2022) destacam que aspetos como a insegurança no emprego, competição intensa, cultura de alta produtividade e longas jornadas contribuem significativamente para o burnout.

Os riscos psicossociais no ambiente de trabalho, como baixa autonomia, falta de apoio social, conflitos de papel e interpessoais, têm sido identificados como preditores significativos da síndrome de burnout em docentes universitários (Carlotto & Câmara, 2017). Tais fatores representam um desafio crítico ao bem-estar dos profissionais, com impacto direto na saúde, produtividade e taxas de absentismo. Complementando essa visão no contexto educativo mais amplo, Llorca-Pellicer et al. (2021) referem que as

variáveis de demanda e escassez de recursos influenciam o desenvolvimento da síndrome em docentes.

As alterações nas condições de trabalho têm resultado num aumento na exposição a riscos psicossociais, podendo influenciar diretamente na saúde dos trabalhadores docentes independentemente do sexo ou idade, uma vez que situações de risco psicossocial surgem a partir da interação entre os profissionais e o contexto em que vivem e desempenham suas atividades laborais (Borges et al., 2018). O trabalho acadêmico envolve diversos fatores stressores de ordem estrutural e organizacional que podem comprometer o bem-estar psicológico e aumentar a vulnerabilidade a problemas de saúde mental do docente (Hill et al., 2022). Os docentes lidam com múltiplas exigências em suas atividades profissionais, tornando os fatores de risco psicossociais especialmente relevantes devido à natureza de sua ocupação. Apesar de o trabalho docente envolver diversos riscos psicossociais para a saúde, ainda existem lacunas quanto à forma de identificá-los e gerenciá-los (Wischlitzki et al., 2020).

Borges et al. (2018) argumentam que, no contexto dos docentes do ensino superior em Portugal, as transformações advindas do processo de Bolonha, a recessão económico-social, a diminuição do número de alunos e a sustentabilidade da autonomia das universidades, bem como a qualidade do ensino superior, constituem fatores desencadeadores para o surgimento de situações de mal-estar, insatisfação, *stress* e desgaste emocional. Este cenário provoca um impacto negativo na qualidade do ambiente psicossocial do trabalho, tornando imperativa uma reflexão sobre o panorama atual do ensino superior.

Em relação aos pesquisadores, um estudo transversal realizado por Hill et al. (2022) avaliou 207 pesquisadores da área de saúde mental, incluindo estudantes de pós-graduação, e encontrou uma parcela significativa dos participantes com elevados níveis de sofrimento psicológico, sobretudo nos estudantes de pós-graduação. Além disso, foram observadas associações importantes entre o sofrimento psicológico e relações interpessoais, liderança e equilíbrio entre vida pessoal e profissional, ressaltando a necessidade de intervenções de promoção do bem-estar psicológico no local de trabalho (Hill et al., 2022).

3. ANSIEDADE E BURNOUT

A OMS (Organização Mundial da Saúde) define a ansiedade como um estado de apreensão ou antecipação de perigos ou eventos futuros desfavoráveis, acompanhado por um sentimento de preocupação, desconforto ou sintomas somáticos de tensão. A

ansiedade é considerada patológica quando resulta em sofrimento ou prejuízo funcional significativos (OMS, 2021).

Freitas et al. (2021) identificaram os sintomas de ansiedade prevalentes entre os docentes universitários, especialmente durante a pandemia da COVID-19. Na esfera educacional, sintomas de ansiedade, depressão e stresse foram reconhecidos como os principais motivos para afastamento médico de docentes, resultantes da sobrecarga de trabalho e das exigências administrativas impostas no ambiente profissional, fatores que contribuem para o adoecimento mental dos docentes (Freitas et al., 2021).

Uma pesquisa no Peru com 66 docentes observou que 25% dos docentes apresentavam níveis elevados de burnout e 30,3% apresentaram sintomas de ansiedade e 50% apresentavam ansiedade leve a moderada. Foi identificada uma correlação entre burnout e variáveis sociodemográficas como sexo, idade e estado civil e ansiedade (Ramos et al., 2022).

No estudo conduzido por Freitas et al. (2021) observou-se que 37,4% dos 150 docentes da área da saúde relataram ansiedade. Alvim et al. (2019) investigaram docentes de uma Instituição de Ensino Superior e constataram que 42,7% da amostra apresentou sinais de ansiedade. Raposo et al. (2022), num estudo realizado com docentes universitários, constataram que 34,6% dos docentes apresentaram níveis de ansiedade.

Santos e Bellelmo (2022), em um estudo realizado com 85 docentes universitários, observaram a incidência de 5,88% de burnout e cerca de 17,6% dos participantes do estudo reportaram ansiedade. Apesar da amostra total não apresentar resultados significativos para a ansiedade e o burnout, foram observados elevados índices de exaustão emocional (65,88%). Além disso, verificou-se uma prevalência maior de ansiedade nas mulheres com 22,22% quando comparada com 4,55% dos homens. Costa et al. (2019), também observaram que mulheres apresentaram uma prevalência maior de ansiedade 32,5% versus 21,3%, nos homens.

4. DEPRESSÃO E BURNOUT

De acordo com Brun e Monteiro (2020), os docentes reportam depressão acima da média populacional. No seu estudo com 141 docentes universitários, os autores observaram que 25% dos docentes apresentaram sintomas de depressão e identificaram que as variáveis preditoras de depressão foram o burnout e a realização socioprofissional, considerando que as vivências de frustração e o stress contribuíram diretamente para o aumento dos sintomas depressivos. Freitas et al. (2021) com 150 docentes universitários, observaram que 50% dos docentes apresentaram sintomas depressivos.

Baptista et al. (2019) num estudo com 99 docentes observaram que o stress e a depressão foram os preditores significativos do burnout. A maioria dos docentes apresentou traços depressivos (79,8%), e o burnout foi evidenciado em 52% dos docentes universitários. Os autores observaram que o burnout apresentou correlações positivas com a depressão, evidenciando que os sintomas depressivos se relacionaram com os sintomas de burnout (Baptista et al., 2019).

Num estudo realizado por Silva et al. (2018), a fim de investigar a correlação entre burnout e depressão, a realização pessoal relacionou-se com a diminuição dos riscos de depressão em docentes universitários. No estudo de Baptista et al. (2019) conduzido por 99 docentes universitários, observou-se que os docentes apresentaram sintomas de depressão (18,8%). Além disso, os resultados indicaram que o stress e a depressão foram preditores significativos para o burnout.

Em Portugal, um estudo conduzido por Duarte e Serrão (2020) com 355 docentes observou que 37% dos docentes apresentavam burnout, destes, 25% apresentaram sintomas depressivos.

5. STRESS E BURNOUT

O stress foi classificado pela OMS como a “epidemia de saúde do século XXI”, afetando cada vez mais pessoas a um nível global e constituindo uma realidade inescapável no mundo de hoje (WHO, 2019). No contexto do stress ocupacional, a interação entre as condições laborais e as características do trabalhador é fundamental. Contudo, essa relação torna-se preocupante apenas quando as demandas do trabalho excedem as capacidades do trabalhador para lidar com essas situações específicas (Jorge & Areosa, 2018).

Agyapong et al. (2022) descrevem a docência como uma profissão altamente stressante, sendo o stress um fator que pode reduzir a satisfação no trabalho, causar burnout e diminuir o desempenho profissional. Os docentes universitários são desafiados a manter elevados padrões de desempenho profissional, atender a metas e cumprir prazos, enquanto se dedicam às responsabilidades curriculares habituais e enfrentam outras exigências do trabalho. Estes fatores contribuem para o aumento do stress neste grupo profissional. O ensino superior é frequentemente caracterizado por um grau considerável de complexidade, pois ocorre ao longo de um triplo eixo envolvendo ensino, pesquisa e extensão comunitária, influenciando perspectivas políticas, sociais, intelectuais, psicológicas e pedagógicas (Carlotto & Camara, 2019).

Estudos conduzidos em diversos países apontam a alta prevalência de stress em docentes universitários. Freitas et al. (2021) em um estudo realizado com docentes

universitários observaram que 47,2% dos docentes apresentaram sintomas de stress. Urcos et al. (2020) em um estudo realizado com 207 docentes universitários, observaram que o stress se manifestou em 89,4% dos docentes investigados. Raposo et al. (2022) relataram que 42,6% dos docentes apresentaram sintomas de stress. Jorge e Areosa (2018) ao estudarem o stress ocupacional em docentes universitários brasileiros e portugueses, observaram que 47,1% dos docentes brasileiros revelaram uma percepção de “bastante stress” e 57,9% dos docentes portugueses de “stress moderado”.

Os profissionais expostos a fatores stressores ocupacionais estão em maior risco de problemas de saúde física, mental e de desenvolver burnout (Baptista et al., 2019). Springer et al. (2023) em um estudo realizado com 340 docentes, observaram que o stress relacionado com o trabalho se correlacionou com o burnout. Já Puertas-Molero et al. (2018) numa amostra de 1316 docentes universitários verificaram que o stress se relacionou positivamente com a dimensão exaustão emocional da síndrome de burnout, e negativamente com a dimensão realização pessoal, o que afeta negativamente a satisfação no trabalho, a produtividade e a saúde física e emocional.

A relação entre stress e burnout não parece ser linear. Teles et al. (2020) em um estudo com 520 docentes observaram que a dimensão exaustão emocional da SB aumentou progressivamente à medida que os níveis de stress aumentaram, e as mulheres foram as que apresentaram os maiores níveis de exaustão emocional nas dimensões do burnout. Entretanto, Seabra (2020) não encontrou associações significativas entre os níveis de stress e burnout.

Diversos estudos têm indicado que o stress relacionado com o trabalho docente tem efeitos adversos, como a redução da interação social, dificuldades de concentração no trabalho, dores físicas e problemas cardiovasculares, bem como o aumento de doenças mentais, incluindo a depressão e a ansiedade (Dantas et al., 2025; Silva et al., 2023).

6. ESTILO DE VIDA E BURNOUT

O conceito de estilo de vida é amplo e multifacetado, sendo frequentemente utilizado de forma genérica na pesquisa científica. Até o momento, não há uma definição universalmente aceita, e diferentes áreas do conhecimento têm formulado abordagens e variáveis teóricas bastante distintas entre si para compreendê-lo (Brivio et al., 2023).

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define o estilo de vida como um modo de viver baseado em padrões de comportamento que resultam da interação entre as características pessoais, relações sociais e condições socioeconômicas e ambientais. Estes comportamentos, que influenciam diretamente na saúde e sobre os quais o indivíduo

pode exercer algum controle, incluem os hábitos alimentares, a prática de atividade física e a qualidade do sono (Barroso et al., 2019).

Diversos fatores associados ao estilo de vida, como uma alimentação equilibrada e saudável, aumento da prática de atividade física, cessação do tabagismo, qualidade do sono e gestão do stress, têm sido extremamente reconhecidos pelo seu papel na melhoria da saúde mental e da qualidade de vida. Um estilo de vida saudável tem, assim, um impacto positivo na saúde mental (Velten et al., 2018).

Barroso et al. (2019) destacam que o estilo de vida e o bem-estar psicológico são determinantes da saúde dos docentes. Num estudo conduzido com 174 docentes portugueses, os autores observaram que os docentes que apresentavam um estilo de vida saudável apresentaram um maior bem-estar psicológico. Num estudo transversal realizado com 116 docentes poloneses em 2019, foi observado que o baixo nível de atividade física entre os docentes estudados estava significativamente relacionado a níveis moderados a extremamente severos de stress, depressão e ansiedade (Biernat et al., 2022).

Borges et al. (2021) observaram que os docentes com pior qualidade do sono apresentaram pior qualidade de vida e mais sintomas de ansiedade, e docentes com comportamento sedentário apresentaram pior qualidade de sono e uma alimentação menos saudável revelaram maior exaustão emocional da SB.

Neves et al. (2020), numa revisão de 37 estudos com docentes, verificaram que o déficit de algumas vitaminas e minerais pode piorar os sintomas de burnout, sugerindo uma relação entre alimentação e burnout. Além disso, diversos estudos mostraram que indivíduos que consomem uma dieta pró-inflamatória apresentam maiores riscos de desenvolver transtornos de ansiedade (Zheng et al., 2023) e depressão (Li et al., 2022); em contrapartida, uma dieta rica em alimentos anti-inflamatórios associou-se a menor exaustão emocional da SB. Verhavert et al. (2024) observaram que docentes com uma alimentação anti-inflamatória foram associados a menor burnout.

7. MODELO DE EXIGÊNCIAS E RECURSOS NO TRABALHO

Este modelo teórico de Demandas e Recursos do Trabalho (JD-R) proposto inicialmente por Demerouti et al. (2001), permite compreender como os diferentes aspectos do ambiente laboral afetam a saúde mental e o bem-estar psicológico dos trabalhadores. Esse modelo inclui duas categorias principais de características laborais: as exigências do trabalho (*job demands*) e os recursos do trabalho (*job resources*).

As exigências referem-se a aspetos físicos, emocionais, cognitivos ou organizacionais do ambiente de trabalho que exigem esforço contínuo por parte do

trabalhador, e quando em excesso, essas exigências podem gerar esgotamento físico e psicológico. Exemplos comuns incluem carga horária elevada, múltiplas tarefas simultâneas, prazos rígidos, instabilidade profissional, pressão por produtividade e exigências emocionais, como lidar com conflitos ou comportamentos difíceis (Bakker & Demerouti, 2007).

Já os recursos laborais são fatores que possibilitam alcançar os objetivos de trabalho, reduzem o impacto das exigências e favorecem o crescimento e o engajamento profissional. Entre eles destacam-se o apoio da liderança, a autonomia, o reconhecimento, as oportunidades de desenvolvimento profissional e um clima organizacional positivo (Schaufeli & Taris, 2014).

O modelo JD-R opera a partir de dois processos principais: o processo de prejuízo à saúde (*health impairment process*) e o processo motivacional. O primeiro descreve como o acumular de exigências não compensadas por recursos adequados pode levar ao esgotamento emocional, à despersonalização e à sensação de ineficácia – os principais componentes da síndrome de burnout. Já o processo motivacional destaca como a presença de recursos favorece o engajamento no trabalho, a satisfação e o desempenho, ao mesmo tempo em que protege contra o burnout (Bakker & Demerouti, 2007).

Estudos aplicando o modelo JD-R mostraram que o alto volume de exigências acadêmicas, associado à carência de suporte institucional e à ausência de mecanismos de proteção emocional, está fortemente relacionado ao aumento dos níveis de burnout e sofrimento mental (Bakker et al., 2014; Schaufeli & Taris, 2014). Nesse sentido, a compreensão dos fatores estruturais e organizacionais que contribuem para o burnout de docentes e pesquisadores, à luz do modelo JD-R, permite não apenas identificar os riscos à saúde ocupacional, mas também orientar políticas institucionais de prevenção e promoção do bem-estar. Intervenções que visem à redução das exigências desnecessárias e ao fortalecimento dos recursos disponíveis podem ser decisivas para mitigar o burnout e fomentar um ambiente acadêmico mais saudável, sustentável e produtivo.

8. INTERVENÇÃO NO BURNOUT

As intervenções no burnout em contexto acadêmico têm se mostrado cada vez mais essenciais, dada a alta prevalência de sofrimento emocional entre docentes e pesquisadores. Estratégias eficazes englobam tanto ações individuais quanto organizacionais. No âmbito individual, práticas como *mindfulness* e terapias cognitivo-comportamentais, especialmente a Terapia Racional Emotiva Comportamental (REBT), têm demonstrado capacidade de reduzir sintomas de exaustão emocional, ansiedade e

depressão, promovendo maior resiliência e autocuidado (Berglund et al., 2024; Carvalho et al., 2021; Ghasemi, 2023).

Paralelamente, programas estruturados como o BENDiT-EU, oferecem treino em competências específicas para capacitar profissionais (acadêmicos e saúde) a identificar e gerir os stressores psicossociais associados ao burnout (Kourea et al., 2023). A nível organizacional, o fortalecimento do apoio social, a revisão da carga e exigências de trabalho, e o estímulo a um ambiente institucional que valorize o equilíbrio entre vida profissional e pessoal são medidas fundamentais para a prevenção e mitigação do esgotamento profissional (Naghieh et al., 2015; Parrello et al., 2019; Stang-Rabrig et al., 2022).

de Carvalho et al. (2021), num estudo de natureza experimental com docentes, observaram que após uma intervenção baseada em *mindfulness* e competências socioemocionais, os docentes do grupo experimental comparativamente ao grupo controle, apresentaram melhorias significativas nas competências de *mindfulness*, regulação emocional, perceção de autoeficácia e bem-estar geral, bem como uma redução nos níveis de burnout.

Num outro ensaio controlado randomizado, Ghasemi (2022) ao investigar a eficácia de um programa de terapia cognitivo-comportamental (TCC) num grupo de docentes, observou reduções significativas nas dimensões do burnout (exaustão emocional, despersonalização e sentimentos de baixa realização pessoal). Contudo, o autor concluiu que os efeitos da intervenção foram mais significativos nos docentes em início de carreira, o que pode sugerir que a experiência profissional pode moderar a eficácia da intervenção.

Matos et al. (2022) avaliaram a eficácia de um programa de Treino da Mente Compassiva para Professores (CMT-T) e observaram que o programa foi eficaz na redução do burnout, do stresse, da ansiedade e da depressão, bem como na promoção da autocompaixão, do afeto positivo e do bem-estar geral e profissional. Melhorias fisiológicas como aumento da variabilidade da frequência cardíaca e marcador da regulação emocional também foram observadas.

Schnaider-Levi et al. (2020) ao avaliar os efeitos de uma intervenção baseada em reenquadramento cognitivo, do programa Inquiry-Based Stress Reduction (IBSR) observaram que os docentes que receberam a intervenção apresentaram reduções significativas na exaustão emocional e aumentos na realização pessoal. Além disso, os autores observaram correlações significativas entre a redução da exaustão emocional e a diminuição do afeto negativo, bem como entre o aumento da realização pessoal e a redução do stress percebido.

Abordagens complementares, como a incorporação de atividades físicas regulares e programas baseados em artes e criatividade têm apresentado resultados promissores na redução do burnout e na promoção do bem-estar geral dos docentes. O estudo de Avola et al. (2025) apresenta uma revisão de escopo sobre intervenções destinadas a melhorar o bem-estar e reduzir o burnout em docentes. Foram analisados 46 estudos internacionais, com um total de 7.369 participantes, abrangendo intervenções como atividade física, mindfulness, meditação, práticas de gratidão, desenvolvimento profissional e abordagens terapêuticas. A revisão destaca a diversidade de métodos utilizados e propõe o modelo PERMA-H (*Positive Emotions (P), Engagement (E), Relationships (R), Meaning (M), Accomplishment (A) e Health (H)*) como estrutura unificadora para sistematizar as abordagens. E, os resultados apontam para efeitos positivos nas intervenções nos domínios e no bem-estar dos docentes. Dessa forma, a combinação de intervenções direcionadas ao indivíduo e à organização configura uma estratégia robusta para enfrentar o burnout, proporcionando ambientes acadêmicos mais saudáveis e produtivos.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos analisados revelam que a saúde mental dos docentes e pesquisadores universitários pode ficar significativamente comprometida por fatores de riscos psicossociais, morbidade psicológica e estilos de vida pouco saudáveis. De acordo com os resultados dos diferentes estudos analisados, há necessidade de políticas institucionais que promovam a saúde física e mental desses profissionais.

A literatura atual aponta que estratégias de prevenção e intervenção, incluindo a regulação emocional, o suporte social, a gestão do stress e a melhoria das condições de trabalho, são essenciais para reduzir os impactos negativos do burnout e promover um ambiente acadêmico mais sustentável e saudável (Agyapong et al., 2022; Avola et al., 2025; Kourea et al., 2023). Torna-se fundamental que as instituições de ensino superior reconheçam a importância da saúde mental docente como pilar para a qualidade do ensino e da pesquisa, investindo em programas que integrem aspectos físicos, emocionais e organizacionais, promovendo o equilíbrio entre vida profissional e pessoal e o bem-estar psicológico e prevenindo o burnout dos docentes e pesquisadores universitários.

REFERÊNCIAS

Agyapong, B., Wei, Y., da Luz Dias, R., & Agyapong, V. I. O. (2022). Burnout and associated psychological problems among teachers and the impact of the Wellness4Teachers supportive text messaging program: Protocol for a cross- sectional and program evaluation study. *Journal of Medical Internet Research Protocols*, 11(7), e37934. <https://doi.org/10.2196/37934>

Alvim, A. L., Da Silva Ferrarezi, J. A., Silva, L. M., Floriano, L. F., & Prata Rocha, R. L. (2019). O estresse em docentes de ensino superior / Stress in higher education teachers. *Brazilian Journal of Development*, 5(12), 32547–32558. <https://doi.org/10.34117/bjdv5n12-318>

Areosa, J., & Queiros, C. (2020). Burnout: uma patologia social reconfigurada na era COVID-19? *Revista Internacional sobre Condições de Trabalho*, (20), 71-90. <https://doi.org/10.25762/abh3-qh73>

Avola, P., Soini-Ikonen, T., Jyrkiäinen, A., Rimpiläinen, L., & Pyhältö, K. (2025). Intervenções para o bem-estar e o burnout de professores: uma revisão de escopo. *Educational Psychology Review*, 37(11). <https://doi.org/10.1007/s10648-025-09986-2>

Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. I. (2014). Burnout and work engagement: The JD–R approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 389–411. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091235>

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands–Resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>

Barroso, I. M., Monteiro, M. J., Rodrigues, V., Antunes, M. C., Almeida, C. M., Lameirão, J. R., Almeida, A. J., & Rainho, M. da C. (2019). Estilos de vida e bem-estar em professores. *Motricidade*, 15(4), 21–25. <https://doi.org/10.6063/motricidade.20124>

Baptista, M.N., Soares, T.F., Raad, A.J., & Santos, L.M. (2019). Burnout, estresse, depressão e suporte laboral em professores universitários. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*. <https://doi.org/10.17652/RPOT/2019.1:15417>

Berglund, R. T., Kombeiz, O., & Dollard, M. (2024). Manager-led intervention to improve the psychosocial safety climate and psychosocial work environment. *Safety Science*, 170, 106552. <https://doi.org/10.1016/j.ssci.2024.106552>

Biernat, E., Piątkowska, M., & Rozpara, M. (2022). Is the Prevalence of Low Physical Activity among Teachers Associated with Depression, Anxiety, and Stress? *International journal of environmental research and public health*, 19(14), 8868. <https://doi.org/10.3390/ijerph19148868>

Borges, E. S., Santos, C., Saraiva, A., & Pocinho, M. (2018). Avaliação de fatores de risco psicossociais: Estudo com docentes do ensino superior. *Revista Portuguesa de Investigação Comportamental e Social*, 4(1), 22–33. <https://doi.org/10.31211/rpics.2018.4.154>

Borges, M. A., Alves, D. A. G., & Guimarães, L. H. C. T. (2021). Qualidade do sono e sua relação com qualidade de vida e estado emocional em professores universitários. *Revista Neurociências*, 29, 12290. <https://doi.org/10.34024/rnc.2021.v29.12290>

Brivio, F., Viganò, A., Paterna, A., Palena, N., & Greco, A. (2023). Revisão e análise narrativa do uso de “estilo de vida” em psicologia da saúde. *Revista Internacional de Pesquisa Ambiental e Saúde Pública*, 20 (5), 4427. <https://doi.org/10.3390/ijerph20054427>

Brun, L. G., & Monteiro, J. K. (2020). Preditores de depressão em docentes do ensino privado: Um estudo no setor privado. *Aletheia*, 53(2), 63–76. <https://doi.org/10.29327/226091.53.2-5>

Carlotto, M. S., & Câmara, S. G. (2017). Riscos psicossociais associados à síndrome de burnout em professores universitários. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(3), 447–457. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4036>

Carlotto, M. S., & Câmara, S. G. (2019). Prevalence and predictors of burnout syndrome among public elementary school teachers. *Análise Psicológica*, 37(2), 135–146. <https://doi.org/10.14417/ap.1471>

Coetzee, N., Maree, D. J. F., & Smit, B. N. (2019). The relationship between chronic fatigue syndrome, burnout, job satisfaction, social support and age among academics at a tertiary institution. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 32(1), 75–85. <https://doi.org/10.13075/ijomeh.1896.01274>

Comissão Europeia. *Relatório sobre o bem-estar e as condições de trabalho na educação na União Europeia*. Bruxelas: Comissão Europeia (2021). Disponível em: https://ec.europa.eu/info/publications/well-being-and-working-conditions-education-eu-2021_en.

Costa, C. O., Branco, J. C., Vieira, I. S., Souza, L. D., & Silva, R. A. (2019). Prevalência de ansiedade e fatores associados em adultos. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 68(2), 92–100. <https://doi.org/10.1590/0047-2085000000232>

Dantas, N. M. E., Carneiro, L. S. S., & Sousa, A. da S. (2025). Adoecimento de professores universitários: a Síndrome de Burnout em docentes de IES privadas. *Revista Delos*, 18(69), e5740. <https://doi.org/10.55905/rdelosv18.n69-009>

de Carvalho, J. S., Oliveira, S., Roberto, M. S., Gonçalves, C., Barbara, J. M., de Castro, A. F., Pereira, R., Franco, M., Cadima, J., Leal, T., Lemos, M. S., & Marques-Pinto, A. (2021). Effects of a Mindfulness-Based Intervention for Teachers: a Study on Teacher and Student Outcomes. *Mindfulness*, 12(7), 1719–1732. <https://doi.org/10.1007/s12671-021-01635-3>

Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands–resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>

Diehl, L., & Carlotto, M. S. (2020). Burnout syndrome in teachers: Differences in education levels. *Research, Society and Development*, 9(5), e62952623. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i5.2623>

Duarte, I., & Serrão, C. (2020). *Estudo sobre saúde mental dos docentes do ensino superior em tempos de COVID-19* [Relatório não publicado]. Faculdade de Medicina da Universidade do Porto, CINTESIS – Centro de Investigação em Tecnologias e Serviços de Saúde, Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.

European Agency for Safety and Health at Work. (2000). Research on work-related stress. *Office for Official Publications of the European Communities*. <https://osha.europa.eu/en/publications/research-work-related-stress>

Freitas, R. F., Ramos, D. S., Freitas, T. F., & Lessa, A. (2021). Prevalência e fatores associados aos sintomas de depressão, ansiedade e estresse em professores universitários durante a pandemia da COVID-19. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 70(4), 283–292. <https://doi.org/10.1590/0047-20850000000348>

Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159–165. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>

Ghasemi, F. (2022). Um ensaio clínico randomizado de uma terapia cognitivo- comportamental em grupo adaptada para professores com burnout. *Psychotherapy Research*, 33 (4), 494–507. <https://doi.org/10.1080/10503307.2022.2131476>

Goebel, D. K., & Carlotto, M. S. (2019). Preditores sociodemográficos, laborais e psicossociais da Síndrome de Burnout em docentes de educação a distância. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 37(2), 295–311. <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.6886>

Guthrie, S., Lichten, C. A., Van Belle, J., Ball, S., Knack, A., & Hofman, J. (2018). Understanding mental health in the research environment: A rapid evidence assessment. *Rand Health Quarterly*, 7(3), 2. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC5873519/>.

Hatch, D. J., Potter, G. G., Martus, P., Rose, U., & Freude, G. (2019). Lagged versus concurrent changes between burnout and depression symptoms and unique contributions from job demands and job resources. *Journal of Occupational Health Psychology*, 24(6), 617–628. <https://doi.org/10.1037/ocp0000170>

Hill, N. T. M., Bailey, E., Benson, R., Cully, G., Kirtley, O. J., Purcell, R., Rice, S., Robinson, J., & Walton, C. C. (2022). Researching the researchers: psychological distress and psychosocial stressors according to career stage in mental health researchers. *BMC Psychology*, 10(1), 19. <https://doi.org/10.1186/s40359-022-00728-5>

Jorge, I. M. P., & Areosa, J. (2018). Stress e trabalho: Percepções de docentes terapeutas ocupacionais do Brasil e Portugal. *Revista Brasileira de Terapia Ocupacional*, 26(4), 678–689. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.2018v26n4p678>

Kourea, L., Papanastasiou, E. C., Diaconescu, L. V., & Popa-Velea, O. (2023). Academic burnout in psychology and health-allied sciences: the BENDiT-EU program for students and staff in higher education. *Frontiers in Psychology*, 14, 1239001. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1239001>

Llorca-Pellicer, M., Soto-Rubio, A., & Gil-Monte, P. R. (2021). Development of burnout syndrome in non-university teachers: Influence of demand and resource variables. *Frontiers in Psychology*, 12, 644025. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.644025>

Maslach, C. (1993). Burnout: A multidimensional perspective. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 19–32). Washington, DC: Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315227979-3>

Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory manual (3rd ed.)*. Mountain View, CA: CPP, Inc.

Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Matos, M., Albuquerque, I., Galhardo, A., Cunha, M., Pedrosa Lima, M., Palmeira, L., Petrocchi, N., McEwan, K., Maratos, F. A., & Gilbert, P. (2022). Nurturing compassion in schools: A randomized controlled trial of the effectiveness of a Compassionate Mind Training program for teachers. *PLOS One*, 17(3), e0263480. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0263480>

Mazzafera, B. L., & Andrade, C. R. F. de. (2022). A Síndrome de Burnout em professores pesquisadores brasileiros. *Research, Society and Development*, 11(9), e1111931557. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i9.31557>

Míguez, V. A., & Braga, J. R. M. (2018). Estresse, síndrome de burnout e suas implicações na saúde docente. *Revista Thema*, 15(2), 704–716. <https://doi.org/10.15536/thema.15.2018.704-716.861>

Naghieh, A., Montgomery, P., Bonell, C. P., Thompson, M., & Aber, J. L. (2015). *Organisational interventions for improving wellbeing and reducing work-related stress in teachers*. The Cochrane database of systematic reviews, 2015(4), CD010306. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD010306.pub2>

Neves, I. C., Amorim, F. F., & Salomon, A. L. R. (2020). Síndrome de burnout em professores e sua relação com a nutrição: Uma revisão integrativa. *Current Psychiatry Research and Reviews*, 16(1), 31–41. <https://doi.org/10.2174/1573400515666191202113523>

Nicholls, H., Nicholls, M., Tekin, S., Lamb, D., & Billings, J. (2022). O impacto do trabalho acadêmico na saúde mental e no bem-estar de pesquisadores: uma revisão sistemática e meta-síntese qualitativa. *PLOS One*, 17(5), e0268890. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0268890>

Organização Mundial da Saúde. (2021). Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10: critérios diagnósticos para pesquisa (10. ed.; Tradução da Organização Mundial da Saúde). Editora da Universidade de São Paulo.

Pace, F., & Sciotto, G. (2020). The effect of emotional dissonance and mental load on need for recovery and work engagement among Italian fixed-term researchers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(1), 99. <https://doi.org/10.3390/ijerph18010099>

Pakdee, S., Cheechang, P., Thammanoon, R., & et al. (2025). Burnout and well-being among higher education teachers: Influencing factors of burnout. *BMC Public Health*, 25, 1409. <https://doi.org/10.1186/s12889-025-22602-w>

Parrello, S., Ambrosetti, A., Iorio, I., & Castelli, L. (2019). School Burnout, Relational, and Organizational Factors. *Frontiers in Psychology*, 10, 1695. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.0>

Penachi, E., & Teixeira, E. S. (2020). Ocorrência da síndrome de burnout em um grupo de professores universitários. *Educação*, 45(1), e9/ 1-19. <https://doi.org/10.5902/1984644431778>

Ptáček, R., Vnukova, M., Raboch, J., Smetackova, I., Sanders, E., Svandova, L., Harsa, P., & Stefano, G. (2019). Burnout syndrome and lifestyle among primary school teachers: A Czech representative study. *Medical Science Monitor*, 25, 4974–4981. <https://doi.org/10.12659/MSM.914205>

Puertas-Molero, P., González-Valero, G., & Zurita-Ortega, F. (2018). Influence of emotional intelligence and burnout syndrome on teachers' well-being: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(6), 1245. <https://doi.org/10.3390/ijerph15061245>

Ramos, D.K., Anastácio, B.S., Silva, G.A., Pires, L.U.R., Professores na pandemia: fatores e condições associados à Síndrome de Burnout. (2023). *Pro-Posições*, 34, e20210100. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8675443>

Raposo, M.C.F., Cordeiro, G.M., & Farias, M.L. da S. (2022). Como evoluíram os níveis de estresse e ansiedade em docentes e discentes universitários durante a pandemia da COVID-19? - Um estudo transversal repetido. *Revista Brasileira de Desenvolvimento*, 8 (5), 36122–36131. <https://doi.org/10.34117/bjdv8n5-223>

Salmela-Aro, K., Hietajärvi, L., & Lonka, K. (2019). Work Burnout and Engagement Profiles Among Teachers. *Frontiers in Psychology*, 10, 2254. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02254>

Santos M. S., & Bellema, A. I. S. (2022). Sofrimento psíquico de professores universitários durante a pandemia da Covid-19. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, 15(8), e10529. <https://doi.org/10.25248/reas.e10529.2022>

Schaufeli, W. B., & Taris, T. W. (2014). A critical review of the Job Demands–Resources model: Implications for improving work and health. In G. F. Bauer & O. Hämmig (Eds.), *Bridging occupational, organizational and public health* (pp. 43–68). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-5640-3_4

Schnaider-Levi, L., Ganz, A. B., Zafrani, K., Goldman, Z., Mitnik, I., Rolnik, B., & Lev-Ari, S. (2020). The Effect of Inquiry-Based Stress Reduction on Teacher Burnout: A Controlled Trial. *Brain Sciences*, 10(7), 468. <https://doi.org/10.3390/brainsci10070468>

Schonfeld, I. S., Verkuilen, J., & Bianchi, R. (2019). Inquiry into the correlation between burnout and depression. *Journal of Occupational Health Psychology*, 24(6), 603– 616. <https://doi.org/10.1037/ocp0000151>

Seabra, L. (2021). *Estresse ocupacional em docentes de instituições de ensino superior* (Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa, Portugal). Repositório ISEC. <http://hdl.handle.net/10400.26/39474>

Silva, N. R., Bolsoni-Silva, A. T., & Loureiro, S. R. (2018). Burnout e depressão em professores do ensino fundamental: Um estudo correlacional. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230048. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230048>

Silva, L. P., Dos Santos, J. S. P., da Silva, L. L., Cezar, I. S., de Abreu, J. S. D., de Cerqueira, V. P., Reis, I. S., Santos, J. R., Costa, V. D. M., & Meira, C. S. (2021).

Prevalence of burnout syndrome and associated factors in university professors working in Salvador, state of Bahia. *Revista Brasileira de Medicina do Trabalho*: publicação oficial da Associação Nacional de Medicina do Trabalho-ANAMT, 19(2), 151-156. <https://doi.org/10.47626/1679-4435-2020-548>

Silva, J. C., Leal, L. T. A., Schmidt, S., Fuhr, M. da S., & Saraiva, E. S. (2023). Saúde mental, adoecimento e trabalho docente. *Psicologia Escolar e Educacional*, 27, e242262. <https://doi.org/10.1590/2175-35392023-242262>

Springer, A., Oleksa-Marewska, K., Basińska-Zych, A., Werner, I., & Białowas, S. (2023). Occupational burnout and chronic fatigue in the work of academic teachers- moderating role of selected health behaviours. *PLOS One*, 18(1), e0280080. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0280080>

Stang-Rabrig, J., Brüggemann, T., Lorenz, R., & McElvany, N. (2022). Teachers' occupational well-being during the COVID-19 pandemic: The role of resources and demands. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103803. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103803>

Teles, R., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I., & Regueiro, B. (2020). Perceived stress and indicators of burnout in teachers at Portuguese higher education institutions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 3248. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093248>

Urcos, J. F., Urcos, C. N., Ruales, E. A. B., & Urcos, J. F. (2020). Stress, anguish, anxiety and resilience of university teachers in the face of Covid-19. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(Extra 7), 453–464. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4009790>

Velten, J., Bieda, A., Scholten, S., Wannemüller, A., & Margraf, J. (2018). Lifestyle choices and mental health: A longitudinal survey with German and Chinese students. *BMC Public Health*, 18(1), 632. <https://doi.org/10.1186/s12889-018-5526-2>

Verhavert, Y., Deliëns, T., Van Cauwenberg, J., Clarys, P., De Backer, T., & Deforche, B. (2024). Associations of lifestyle with burnout risk and recovery need in Flemish secondary school teachers: A cross-sectional study. *Scientific Reports*, 14, 3268. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-53044-w>

Wischlitzki, E., Amler, N., Hiller, J., & Drexler, H. (2020). Psychosocial Risk Management in the Teaching Profession: A Systematic Review. *Safety and health at work*, 11(4), 385–396. <https://doi.org/10.1016/j.shaw.2020.09.007>

World Health Organization. (2019). *Burnout is an occupational phenomenon: International Classification of Diseases – ICD-11*. Geneva: WHO. https://www.who.int/mental_health/evidence/burn-out/en/

World Health Organization. (2019). Stress: The health epidemic of the 21st century. <https://www.who.int/news-room/questions-and-answers/item/stress>

Li, X., Chen, M., Yao, Z., Zhang, T., & Li, Z. (2022). Dietary inflammatory potential and the incidence of depression and anxiety: a meta-analysis. *Journal of Health, population and nutrition*, 41(1), 24. <https://doi.org/10.1186/s41043-022-00303-z>

Yslado Méndez, R. M., Ramirez Asis, E. H., García-Figueroa, M. E., & Arquero Montaña, J. L. (2021). Clima laboral y burnout en profesores universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3). <https://doi.org/10.6018/reifop.476651>

Zheng, J., Liu, M., Zhao, L., Hébert, J. R., Steck, S. E., Wang, H., & Li, X. (2023). Dietary Inflammatory Potential, Inflammation-Related Lifestyle Factors, and Incident Anxiety Disorders: A Prospective Cohort Study. *Nutrients*, 16(1), 121. <https://doi.org/10.3390/nu16010121>

CAPÍTULO 4

EXPERIENCIAS DE ACADÉMICOS SOBRE EL PROCESO DE ENVEJECIMIENTO

Data de submissão: 21/08/2025

Data de aceite: 04/09/2025

Felipe Roboam Vázquez Palacios

Centro de Investigaciones y
Estudios Superiores en Antropología Social
(CIESAS/Golfo)
Xalapa, Veracruz, México
<https://orcid.org/0000-0003-3895-6887>

RESUMEN: Se aborda el proceso de envejecimiento en académicos en Veracruz, partiendo de sus experiencias y expectativas. Se realiza un análisis cualitativo de las preocupaciones, temores, esperanzas y anhelos que tienen los investigadores sobre su envejecimiento. Se recopilaron datos de identificación y datos sobre su entorno social, salud, trabajo y expectativas de retiro. La información recabada muestra que el proceso de envejecimiento en la academia se percibe dentro de un tiempo inmóvil, pero avanzando en un tiempo que no para y que a la larga conlleva a cambios económicos, físicos, de salud, identidad, sentido y significado.

PALABRAS CLAVE: vejez; ciencia; salud; enseñanza universitaria.

EXPERIENCES OF ACADEMICS REGARDING THE AGING PROCESS

ABSTRACT: This article explores the aging process of academics in Veracruz, focusing on their experiences and expectations. We conducted a qualitative analysis of the concerns, fears, hopes, and aspirations that researchers express about growing older. We collected identification data as well as information on their social environment, health, work, and retirement expectations. The findings show that academics perceive aging as occurring within an immobile time, while also moving forward in an unstoppable flow that ultimately brings economic, physical, health, identity, and meaning-related changes.

KEYWORDS: aging; science; health; higher education.

Las palabras “vejez,” “ciencia,” “salud” y “enseñanza universitaria” son términos que poseen gran relevancia en el ámbito académico y social. Estos términos encapsulan conceptos fundamentales que son objeto de estudio en diversas disciplinas, como la sociología, la medicina y la educación. La vejez, por ejemplo, es un fenómeno demográfico que está ganando cada vez más atención debido al envejecimiento de la población en muchas sociedades contemporáneas. La ciencia y la salud son áreas interrelacionadas que buscan comprender y mejorar la calidad de vida de los individuos, mientras que la enseñanza universitaria representa un pilar esencial en la formación intelectual y profesional de las generaciones futuras. Cada uno de estos términos invita a un análisis profundo y crítico, ya que sus implicaciones son vastas y afectan múltiples aspectos de la vida humana.

1. INTRODUCCIÓN

El proceso de envejecimiento de los académicos en México ha sido poco abordado. Las recientes publicaciones a las que he tenido acceso centran su mirada en el relevo generacional, mostrando que el sistema educativo podría estar en riesgo de comprometer el desarrollo del conocimiento en el país debido a que las instituciones educativas estarían cada vez más pobladas por académicos en edades avanzadas.

Estudios como el de Rodríguez, Urquidí y Mendoza (2009) manifiestan que, a causa de la avanzada edad, disminuyen la productividad y la capacidad de generar conocimiento nuevo. Jiménez et al., (2021) siguen esta misma tendencia mostrando que los investigadores postergan su retiro y dificultan el ingreso de nuevas generaciones de académicos debido a que perderían los estímulos a la productividad que han recibido por décadas de programas como el que otorga el Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Otros investigadores como Bensusán y Ahumada (2006), enfatizan que el personal académico no se jubila porque la Ley del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE) establece un máximo de diez salarios mínimos mensuales para el retiro, monto que es incrementado solo en función de los aumentos decretados a los salarios mínimos. Sin embargo, a este tope se descuenta 2% por servicio médico, lo que implica la reducción del salario, además de la pérdida de las prestaciones pactadas en los contratos colectivos de trabajo, las cuales exceden el 100% del salario tabular de quienes han cumplido treinta años de servicio.

La vejez en la academia está relacionada con la disminución de actividades y puede ser interpretada como un problema económico, normativo y de salud. Se ha sugerido que a partir de los 60 años comienza a bajar la productividad (Bensusán y Ahumada, 2006). Aunque también se encuentran posturas como la de Moreira (2011), quien señala que después de los 50 años, los académicos experimentan cambios en sus vidas (valores, metas y prioridades) que traen consigo satisfacciones personales y oportunidades de crecimiento, aprendizaje y contribución a la sociedad.

Pese a estas diferentes maneras de ver la vejez en la academia, los investigadores se muestran conscientes de los cambios que devienen con la edad, algunos manifiestan sentir cansancio y preocupación por su salud y alimentación, pero a la vez señalan que la pasión y el disfrute permanente del vínculo docente-estudiante son motivos importantes para no jubilarse; muchos de ellos tienen un fuerte compromiso con la enseñanza y la investigación (Zavala, Rodríguez y Guerrero, 2019). Estudios hechos por Vergara y Figueroa (2017), Zárate (2012) en la Universidad Veracruzana (UV) han señalado que la postergación de la jubilación y el envejecimiento

de la planta docente se deben a factores como: el aumento en la esperanza de vida, las deficiencias en los sistemas de pensiones y jubilación, el hecho de que la universidad no cuente con un proyecto de retiro y alternativas que establezcan un plan de vida para el jubilado, así como la disminución de los ingresos con el retiro. Por su parte, Izquierdo, Ortiz y Escudero (2013), en su investigación sobre la salud de los académicos en la UV, encuentran que no hay una relación directa entre la salud y las funciones de los investigadores, ya que existen otros factores (edad, género, estado civil, antigüedad, factores ambientales) que pueden condicionar su mayor o menor producción. En este sentido, González y Veloso (2007), afirma que hay una relación directa entre la edad, productividad e ingresos extraordinarios.

Como se puede observar, los estudios muestran que los académicos postergan la jubilación porque esto impactaría negativamente sus ingresos, lo que motiva a continuar trabajando. Asimismo, sobresale la necesidad de reconocer la trayectoria, la difusión del conocimiento y la promoción de actividades intergeneracionales entre académicos de edad avanzada y académicos jóvenes. Una cuestión central que se observa en los estudios presentados es que no hay relación entre la edad y retiro, no obstante, el envejecimiento de la planta académica es un proceso inevitable al que hay que dar solución. Otra cuestión es que estos análisis se hacen desde un enfoque centrado en la educación, por lo que sus intereses van dirigidos a mejorar este aspecto y el ambiente laboral. A partir de estos hallazgos, hay pocas anotaciones a la forma en que se percibe el proceso de envejecimiento y vejez, por lo que quiero abonar aquí al conocimiento, analizando las experiencias del envejecimiento en la Universidad Veracruzana.

2. DESARROLLO DEL TEMA: CONSTRUYENDO LA MIRADA

Para tener una mirada objetiva, se puso especial atención en el diseño de la guía de entrevista, esta estuvo conformada por un total de 55 preguntas divididas en 2 apartados: datos de identificación y datos del proyecto. Este último apartado se dividió a su vez en 10 bloques centrales: Entorno social, Redes de apoyo, Estilos de vida, Salud, Educación, Ocupación, Ingreso y desempeño en el SNI, Jubilación y Cercanía a la Muerte.

El análisis se enfocó en la trayectoria académica y de investigación que ha seguido cada informante, pero también en las dificultades que implican la productividad, el tiempo destinado al trabajo, la producción científica, la docencia, las tutorías, las asesorías, la asistencia a congresos nacionales e internacionales, la concesión de entrevistas, lo administrativo, y un largo etcétera. Todo esto con el fin de problematizar los desafíos que enfrenta este colectivo en su proceso de envejecimiento.

Se consideró pertinente tener una muestra equitativa en lo que respecta a género. Debido a ello, en esta primera etapa, se consideraron 12 casos representativos de los diferentes niveles que tiene contemplado el SNI: candidatos de nivel I, II, III y emérito. Todos pertenecían a la UV.

Es útil mencionar que la selección de profesores/investigadores se hizo con base a sus años de servicio (15 mínimo), su edad (más de 60 años) y que continuaran activos, produciendo y difundiendo conocimiento. Esto con el fin de mostrar su vitalidad, los factores que les permiten continuar con sus labores y sus capacidades para adaptarse a las transformaciones suscitadas en las actividades que llevan a cabo, así como a las vicisitudes que trae consigo el propio envejecimiento.

Las entrevistas se hicieron en línea. Cada entrevista tuvo una duración promedio de 1 hora y 25 minutos, a través de las plataformas de los programas *Zoom* y *Teams*. Se hicieron entrevistas a tres personas con edades entre 71 y 73 años y siete personas con edades entre 61 y 69 años. Cuatro pertenecían al nivel III, tres al nivel II, cuatro al nivel I y uno de ellos ya se desvinculó del SNI. Nueve se encuentran casados, una mujer vive en unión libre, una es viuda y una es soltera. De estas 12 personas, tres son católicas, cuatro dicen no tener religión, una es budista y uno es evangélico. En lo que toca a su adscripción institucional, diez investigadores fueron de ciencias sociales, una de biológicas y una de psicología.

3. ENFOCANDO EL OBJETO DE ESTUDIO

Con base en las entrevistas realizadas, los investigadores se integraron a la UV en las décadas de 1970 a 1990 como becarios, asistentes de investigación o por estar en el medio como docentes. Gracias a los estímulos del desempeño académico y a las becas CONACYT, fueron superándose, adquiriendo grados de doctorado y posdoctorado. Debido a sus altos estudios y antigüedad, en la actualidad (2023), se encuentran situados en la categoría más alta (Titular C). En su mayoría, se han desempeñado durante algún tiempo como directores, coordinadores. Nueve académicos ingresaron al SNI entre los 32 y 40 años, mientras que los demás lo hicieron entrados entre los 40 y 55 años.

En lo que respecta a sus actividades, señalan que la investigación consume más su tiempo y de ahí siguen la docencia, conferencias, formación de recursos, participación en ONG (Organizaciones no Gubernamentales) y vinculación académica. Señalan que su trabajo académico les resulta satisfactorio, pues tienen la libertad de tratar los temas que les interesan y desarrollarse en los campos de su elección.

Ser investigador en la UV y miembro del SNI me ha abierto puertas a diversos foros, visitar varios países e intercambiar reflexiones e información con otros colegas.

Resalta en las entrevistas el que se sienten satisfechos debido al reconocimiento que obtienen al ser parte del SNI. Cerca de la mitad de los entrevistados consideran que han sido pioneros en sus áreas del conocimiento: “Nadie se había fijado en el diablo como objeto de estudio”, “...fui pionera en analizar los archivos del estado de Veracruz”, “...no se había hecho el análisis sociológico de la educación superior ni medido el capital tecnológico”.

Cinco hombres y cuatro mujeres atribuyeron su éxito y satisfacción profesional a su capacidad, dedicación, disciplina y trabajo. “Me da mucho gusto que mis textos sean consultados por los estudiantes”, “tengo 968 citas en *Research Gate*, eso habla de mi trabajo”.

En lo que respecta a la salud, manifiestan una visión positiva de sí mismos, percibiéndose, fuertes, productivos e incluso en mejores condiciones que sus colegas de la misma edad. Aunque se muestran conscientes de su edad y evitan hacer referencia a sus limitaciones, aceptan que hay actividades que hacen más despacio o con ayuda, pero no se autocalifican como dependientes debido a que tienen buenas prácticas de autocuidado o bien, tienen apoyo familiar y/o de asistentes de investigación.

Estoy viviendo mi mejor momento, trato de cuidarme. Hago ejercicio, yoga y meditación.

Se jactan de tener una buena memoria y rara vez presentan olvidos ocasionales o problemas para seleccionar palabras o ideas mientras imparten una clase o una conferencia. Uno de ellos mencionó tener problemas con la *memoria de corto plazo*. La mitad presentan enfermedades degenerativas como artritis, diabetes, hipertensión, cáncer, problemas cardíacos y de la vista. Tres de ellos mencionaron tener problemas para percibir los desniveles en el pavimento a pesar de usar lentes. Diez de ellos toman medicamentos, ya sea para fortalecer su salud o por algún malestar. Al menos una cuarta parte consumen pastillas para dormir. Una de ellas usa aparatos como caminadoras, bastones o sillas de ruedas para movilizarse, pero nada de eso les ocasiona alteraciones serias para continuar con sus actividades académicas esenciales.

Destacan dos casos que recurren a la medicina alternativa para curar sus padecimientos y el de una investigadora que, debido a su artritis, se mueve con dificultad, lo que limita su desempeño en labores como la docencia y participación en congresos; incluso le cuesta moverse en su espacio de trabajo, cuando sube y baja escaleras o ir al baño.

En cuanto a la salud mental, dos investigadores señalan haber tenido depresión y otros tres, ansiedad y aunque poco mencionaron el estrés, se observó cómo lo asociaban con el desarrollo de problemas en los músculos, tendones y articulaciones. Una de ellas se le dificulta presionar con sus dedos las teclas de la computadora; otra presenta diarreas, estreñimiento y aumento del colesterol.

Algunos temen padecer *Alzheimer* y en un caso se observa miedo de volver a padecer cáncer; también algunos académicos temen a la invalidez y a no poder leer. Otro miedo latente es la soledad.

Dentro de los temores no aparece la muerte, ya que consideran que después de este evento ya no hay nada que hacer, expresaron que no dejaban asuntos pendientes. Al parecer la vida en el más allá no tiene una fuerte atracción, están más preocupados por producir y vivir bien. Otros temores son enfermedades largas y dolorosas, no tener una reserva económica para solventar las emergencias que se puedan presentar, que cambie la normatividad y aumente la complejidad de los trámites de jubilación, que los familiares cercanos se enfermen o la estén pasando mal y no se tenga posibilidad para ayudarles. “Al final lo que pesa en la vida, es lo que fuiste como ser humano no lo que fuiste como científico”.

Esto conlleva a pensar que cuando el trabajo académico ya no es el que vertebró la vida, lo que queda es pasar a otro plano donde importan más las cualidades personales: ser honesto, trabajador, buen maestro, ordenado, cumplido, etc.

Hay otras preocupaciones que aparecen como el que no haya recursos para la investigación; mantener el equilibrio entre la familia, la docencia y la investigación; publicar en revistas indizadas; no poder conformar equipos de trabajo con un sentido de responsabilidad, ya que siempre hay competencia, celo profesional, discriminación y fricciones. También les preocupa tener baja productividad y no cumplir con los requisitos que exige el CONACYT; muchos señalan falta de tiempo para sacar todo lo que se ha investigado y lograr lo que se han planteado “...tengo audios y videos que no he podido trabajar”. Hay una preocupación constante por la burocracia con la que están siendo evaluados tanto por el SNI como por sus instituciones de adscripción.

Obviamente hay diferencias entre los que tienen entre 60 a 75 años y los que tienen 75 y más, pues estos últimos viven momentos de mayor vacilación al sentir, por un lado, la necesidad de jubilarse para poder gozar de un tiempo de mayor ocio y relajación que les permita vivir con tranquilidad y con el ritmo que sus cuerpos requieren. También hay casos de quienes sienten una obligación de continuar desempeñándose en sus ocupaciones académicas porque solo así se conectan con su realidad y con ellos mismos

“siento que vivo en dos mundos, por un lado, me veo trabajando normalmente y por otro, quiero estar en un lugar con menos presiones y compromisos”.

Una tercera parte de los informantes no se ha planteado la idea del retiro; piensan que si dejan de trabajar seguirían haciendo lo mismo y que por ello es mejor continuar activos. Uno de ellos tiene el propósito de continuar con proyectos nuevos que se desprenden de lo que ha venido trabajando; otro, tiene el proyecto de hacer un compendio de sus obras; dos más tienen como meta llegar a ser eméritos, pero si no lo logran pensarían en jubilarse. Sin embargo, dos terceras partes no se imaginan cómo sería envejecer investigando y piensan dedicarse a actividades lúdicas: viajar fue la más recurrente, de ahí siguieron visitar familiares, desarrollarse en áreas como el arte, la música o la escritura, o bien, dedicarse a labores productivas en sus casas de retiro cultivando hortalizas, sembrando maíz, frijol, chile, calabaza o árboles frutales para su autoconsumo. Solamente una considera que retirarse es necesario para dar oportunidad a los jóvenes. Otro piensa que retirarse es como un duelo, como si se estuviera muriendo.

Se observó el afán por mantenerse actualizados, especialmente en los temas en donde ellos han sobresalido, o en otros campos como el uso de *software* especializados para análisis o procesamiento de datos.

Las expectativas que se presentaron estuvieron ligadas a las trayectorias de vida, por ejemplo, las expectativas de los menores de 75 años estuvieron centradas en ampliar sus proyectos existentes pensando en nuevas betas y preguntas de investigación a futuro; vincularse con nuevas redes, en viajar a congresos y aceptar invitaciones a diversos países; participar en consejos editoriales y diversas comisiones académicas. Mientras que las expectativas de los de 75 y más, estuvieron centradas en reorganizar sus bancos de datos (grabaciones en audio y videos, fotos, notas, reflexiones) que puedan servir para avanzar en el conocimiento; en dejar un buen legado impartiendo conferencias principalmente por medio de plataformas de internet; en hacer una compilación de sus obras; en consolidar sus líneas de investigación y en formar equipos que continúen con la línea en la cual ellos han sido líderes. Hay menos expectativas en cuanto a puestos directivos o de coordinación, sobre todo aquellos en donde se tiene que viajar y estar en contacto con diversas personas.

Por otra parte, no es lo mismo envejecer siendo hombre que siendo mujer y el caso del personal académico no es la excepción. En las trayectorias de las académicas, se observó que tienen más interés en su salud, autocuidado y bienestar familiar, por lo que son más conscientes de su edad y su envejecimiento; además se preocupan más por mejorar su aspecto físico (se pintan el pelo, se cuidan sus uñas, manos, piel, se ponen

a dieta) y tener interacciones más profundas y duraderas con sus colegas. En cambio, los académicos, se preocupan menos por su aspecto físico, ocupan menos tiempo en el cuidado de su salud y se muestran más preocupados por las relaciones sociales. Las académicas tienen más inclinación por la jubilación que los académicos. Se observa más miedo a la soledad, especialmente en académicas solas, y menos miedo a la muerte, en cambio, los académicos no abordaron la soledad, solo uno señaló tener miedo a la muerte y la depresión, especialmente por no lograr sus objetivos.

En sus respuestas a las preguntas: ¿A qué se va a dedicar una vez jubilado/a?, señalaron:

Académicos: “No he pensado qué hacer después de la jubilación.”, “a gozar la vida, viajar, pescar, bucear, ir al mar y no preocuparse por el trabajo”, “Unirme con un grupo de jóvenes agrónomos y sembrar cacao, vivir modestamente y viajar”.

Académicas: “a visitar a mi familia”, “a estar al pendiente de mis nietos, de mi salud”, “a escuchar música, a la fotografía y a viajar.»

4. CONCLUSIONES: REFLEXIONES SOBRE LA PERCEPCIÓN DE LA VEJEZ EN LA ACADEMIA

“Envejecer investigando” es una frase que enmarca el drama que describe el proceso de envejecimiento de los académicos. No les importan tanto las canas, los kilos de más, las arrugas, el estar calvos, la pérdida de la vista o la dificultad para moverse; la edad les es indiferente, mientras haya producción de conocimiento, publicaciones, conferencias, organización de foros, docencia y otras actividades académicas. En palabras concretas, la edad se siente en el cuerpo, pero no en la mente ni en el corazón.

La vejez, luego entonces, se percibe como una etapa en donde todo transcurre lentamente el tiempo se vive como algo aletargado, donde no se habla de la vejez. Es por ello que independientemente de si son menores o mayores de 75 años, los investigadores se percibieron en su mejor momento, con logros y metas cumplidas y piensan mantenerse así el mayor tiempo posible. Lo que les importa es que sus instituciones y colegas los sigan identificando como académicos de alta productividad. El trabajo aparece como la esencia de la vida, el que les da identidad y reconocimiento, el que incluso, los ayuda a mantenerse vivos sin pensar en la enfermedad o los achaques; es el que les brinda autoestima, el que les da libertad y los convoca a seguir adelante en la vida; es una fuente que da sentido y significado a su existencia. Aquí es importante resaltar que, para las académicas, el trabajo presenta una posibilidad de independencia y autonomía.

En consecuencia, retirarse de sus labores o jubilarse, significaría dejar de ser ellos mismos, así como perder el prestigio y reconocimiento. Bajar de nivel o perder la distinción como investigadores nacionales son situaciones que se experimentan como una pérdida del propio sentido de la vida, son una especie de muerte social con respecto a los valores y estándares que tiene la academia. No tener el SNI es despojarlos de privilegios, no solamente económicos, sino despojarlos de identidad y estatus, por lo que se sienten desvalorizados frente a los investigadores de la elite que sí mantienen su nivel o que escalan a los siguientes ya que son éstos los que producen, los que le dan prestigio a la institución. De hecho, algunos comentan que, incluso, el trato de los familiares cambiaría si dejaran de pertenecer al SNI. Todo esto provoca que el investigador que ya no forma parte del SNI se desorganice en su vida social, laboral y familiar al no contar con el apoyo económico que les permite tener el estilo de vida al que se han acostumbrado, al ser marginados para conseguir financiamiento de sus proyectos y al ver restringidas sus interacciones colectivas. Y aquí valdría la pena preguntarse: ¿Qué expectativas tienen los que han perdido el SNI, especialmente si son académicos o académicas con más de 65 años? Aquí hay una línea importante para futuras investigaciones sobre el tema.

Luego entonces, la percepción del proceso de envejecer en la academia sólo es concebida como una vejez activa, donde se evidencia que se tienen todas las capacidades y habilidades para llevar a cabo las labores académicas, curiosidades científicas encomendadas y que el investigador disfruta poniendo pasión en todo lo que hace, lo cual se manifiesta en su rutina.

No obstante, la información recolectada muestra que hay académicos, los menos en la muestra, que se encuentran en una encrucijada al querer jubilarse, pues se sienten agotados, o bien, se sienten lentos para continuar al mismo ritmo de antes, ya sea, por alguna afección de salud o por problemas de saturación de actividades. Pese a esto, tratan de estar actualizados, aunque sientan que ya no les es posible comprender o abarcar el gran cúmulo de información que ahora se maneja. Solo por los estímulos económicos, el apoyo del SNI y otras prestaciones, como el servicio médico de la UV, persisten en continuar trabajando. Otros más permanecen porque tienen una gran vocación por la docencia y la investigación o bien, porque no conciben su vida de otra manera.

REFERENCIAS

- Bensusán, G., & Ahumada Lobo, Í. (2006). Sistemas de jubilación en las instituciones públicas de educación superior y composición por edad del personal académico. *Revista de la Educación Superior*, 35(138), 7–35. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602006000200007
- González-Brambila, C., & Veloso, F. M. (2007). The determinants of research output and impact: A study of Mexican researchers. *Research Policy*, 36(7), 1035–1051. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2007.03.005>
- Izquierdo, G., Ortiz-García, J. M., & Escudero-Macluf, J. (2013). La salud y las funciones sustantivas de los investigadores. Una contribución a la organización de los servicios médicos de la Universidad Veracruzana. Universidad Veracruzana. https://www.uv.mx/mauditoria/files/2012/10/Belinda-Izquierdo-Garcia_new.pdf
- Jiménez-Guillén, R., Mendoza-Ramírez, C. B., & Montalvo-Vargas, R. (2021). Me quiero ir, pero no sé qué hacer. Jubilación de profesores e investigadores universitarios en México. *Gerociencia*, 10, 126–137. <https://www.researchgate.net/publication/357751743>
- Moreira, J. O. (2011). Imaginários sobre aposentadoria, trabalho, velhice: Estudo de caso com professores universitários. *Psicologia em Estudo*, 16(4), 541–550. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722011000400005>
- Rodríguez Jiménez, J. R., Urquidí Treviño, L. E., & Mendoza Grijalva, G. (2009). Edad, producción académica y jubilación en la Universidad de Sonora: Una primera exploración. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41), 593–617. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662009000200011&script=sci_arttext
- Vergara-Lope, S. T., & Figueroa-Rodríguez, S. (2017). Bienestar laboral de los académicos adultos mayores: una aproximación. *Revista de Educación y Desarrollo*, 40, 51–60. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/40/40_Vergara.pdf
- Zárate, M. O. (2012). Una reflexión acerca de la jubilación de los académicos en las universidades públicas estatales de México. *Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores de las Ciencias Administrativas, Universidad Veracruzana*, 102–106. <https://www.uv.mx/iesca/files/2013/04/12CA201201.pdf>
- Zavala Pérez, G. E., Rodríguez Belmonte, G. B., & Guerrero Zavala, M. F. (2019). Envejecimiento y jubilación: la experiencia de un grupo de académicas del IPN. *Revista UPIICSA Investigación Interdisciplinaria*, 5(1), 1–9. <https://www.ruui.ipn.mx/index.php/RUII/article/view/65/72>

FARMACOGENÓMICA EN PSIQUIATRÍA INFANTOJUVENIL: DE LA PREDICCIÓN A LA PREVENCIÓN Y EL TRATAMIENTO PERSONALIZADO

Data de submissão: 30/08/2025

Data de aceite: 12/09/2025

María Suárez Gómez

Instituto Universitario de Investigación
Biosanitaria de Extremadura (INUBE)

Badajoz – España

<https://orcid.org/0000-0002-4806-106X>

RESUMEN: La farmacogenómica, que estudia cómo los genes influyen en la respuesta individual a los fármacos, emerge como una herramienta clave en la psiquiatría infantojuvenil, optimizando tratamientos y previniendo trastornos mentales. Esta disciplina permite identificar a individuos con riesgo genético, predecir la respuesta a tratamientos (ej., la influencia de CYP2C19 en antidepresivos ISRS), prevenir efectos adversos graves (ej., HLA-B*1502 y carbamazepina), y desarrollar nuevas estrategias de prevención. El objetivo de este estudio es explorar la influencia de factores farmacogenómicos en la eficacia y seguridad de los psicofármacos en niños y adolescentes. Metodológicamente, se realizó una búsqueda en PubMed de revisiones sistemáticas, ensayos clínicos y metaanálisis de los últimos 5 años, utilizando términos clave como “psiquiatría infantojuvenil”, “psicofármacos”,

“farmacogenómica”, “eficacia” y “seguridad”. En la última década, numerosos estudios han investigado la influencia de genes (CYP2D6, CYP2C19) y neurotransmisores en la respuesta a los psicofármacos, utilizando análisis genómicos de asociación amplia (GWAS) para ampliar el conocimiento genético. A pesar de los avances, persisten desafíos, como la complejidad de los trastornos mentales y la necesidad de estudios más amplios y diversos. Se espera que la farmacogenómica, junto con la inteligencia artificial, revolucione la medicina personalizada en salud mental, guiando tratamientos más precisos y efectivos.

PALABRAS CLAVE: farmacogenómica; psiquiatría infantojuvenil; tratamiento; prevención; eficacia.

PHARMACOGENOMICS IN CHILD AND ADOLESCENT PSYCHIATRY: FROM PREDICTION TO PREVENTION AND PERSONALIZED TREATMENT

ABSTRACT: Pharmacogenomics, which studies how genes influence individual responses to drugs, is emerging as a key tool in child and adolescent psychiatry, optimizing treatments and preventing mental disorders. It identifies at-risk individuals, predicts treatment responses (e.g., the influence of CYP2C19 on SSRI antidepressants), prevents serious adverse effects (e.g., HLA-B*1502 and carbamazepine), and develops new prevention strategies. The objective of this

study was to explore the influence of pharmacogenomic factors on the efficacy and safety of psychotropic drugs in children and adolescents. Methodologically, a search was conducted on PubMed for systematic reviews, clinical trials, and meta-analyses from the last 5 years, using keywords such as “child and adolescent psychiatry,” “psychotropic drugs,” “pharmacogenomics,” “efficacy,” and “safety.” Over the last decade, numerous studies have investigated the influence of genes (CYP2D6, CYP2C19) and neurotransmitters on drug response, using GWAS to expand genetic knowledge. Despite advances, challenges persist, such as the complexity of mental disorders and the need for larger studies. It is expected that pharmacogenomics, alongside artificial intelligence, will revolutionize personalized medicine in mental health, guiding more precise and effective treatments.

KEY WORDS: pharmacogenomics; child and adolescent psychiatry; treatment; prevention; efficacy.

1. INTRODUCCIÓN

La farmacogenómica se ha consolidado como una herramienta fundamental en la medicina de precisión. Su aplicación en la psiquiatría, y más específicamente en la población infantojuvenil, no solo busca optimizar los tratamientos, sino también prevenir la aparición de trastornos mentales y minimizar los efectos adversos. Su enfoque en el perfil genético de cada individuo permite una selección de fármacos y una dosificación ajustada a su metabolismo particular, lo que representa un avance significativo frente al modelo de “ensayo y error” tradicional. Los autores asumen la responsabilidad del contenido del trabajo.

2. INFLUENCIA DE LOS GENES EN LA RESPUESTA A PSICOFÁRMACOS

La investigación en los últimos 5 años ha reforzado la importancia de los polimorfismos en genes clave del metabolismo de los fármacos. La familia de genes del citocromo P450, en particular CYP2D6 y CYP2C19, ha sido ampliamente estudiada por su rol en la metabolización de antidepresivos, antipsicóticos y estimulantes. Por ejemplo, variaciones en el gen CYP2C19 influyen en la metabolización de ISRS como el citalopram, lo que puede llevar a una acumulación del fármaco en metabolizadores lentos, aumentando el riesgo de efectos secundarios, o a una subexposición en metabolizadores ultrarrápidos, reduciendo su eficacia. La detección temprana de estos perfiles genéticos permite a los médicos ajustar la dosis o seleccionar un fármaco alternativo, mejorando los resultados terapéuticos y la seguridad.

3. PREVENCIÓN DE EFECTOS ADVERSOS Y REVOLUCIÓN EN LA MEDICINA PERSONALIZADA

La farmacogenómica juega un papel crucial en la prevención de reacciones adversas graves, un aspecto crítico en la psiquiatría infantojuvenil. La prueba del alelo HLA-B*1502 es un ejemplo claro para evitar reacciones cutáneas severas, como el síndrome de Stevens-Johnson, asociadas a la carbamazepina en pacientes de ascendencia asiática. Además, se espera que la farmacogenómica, en sinergia con la inteligencia artificial, revolucione la medicina personalizada en salud mental. La combinación de estos campos permitirá un análisis más sofisticado de la interacción entre genes, ambiente y respuesta a los tratamientos, guiando la selección de fármacos de manera más precisa y anticipando la respuesta de cada paciente antes de iniciar el tratamiento.

REFERENCIAS

Forbes, M., Hopwood, M., & Bousman, C. A. (2023). CYP2D6 and CYP2C19 Variant Coverage of Commercial Antidepressant Pharmacogenomic Testing Panels Available in Victoria, Australia. *Genes*, 14(10), 1945. <https://doi.org/10.3390/genes14101945>

Roberts, R. S., Cooper, R., Lu, M., Stanley, E., Majda, J., Collins, B., ... & Hood, L. (2023). Utility of pharmacogenetic testing to optimise antidepressant pharmacotherapy in youth: a narrative literature review. *Frontiers in Pharmacology*, 14, 1267294. <https://doi.org/10.3389/fphar.2023.1267294>

Rohan, D. P., O'Shea, M., & Kelly, M. M. (2022). A Randomized, Controlled Trial of Combinatorial Pharmacogenetics Testing in Adolescent Depression. *Clinical and Translational Science*, 15(5), 1184–1192. <https://doi.org/10.1111/cts.13221>

Saha, K., Koirala, S., Bista, K. K., & Kharel, S. (2024). Update on Stevens-Johnson Syndrome and Toxic Epidermal Necrolysis: Diagnosis and Management. *American Journal of Clinical Dermatology*, 25(6), 891–908. <https://doi.org/10.1007/s40257-024-00889-6>

CAPÍTULO 6

MATERNIDAD CONFINADA: TRABAJO, SALUD Y VIOLENCIA DOMÉSTICA DURANTE LA PANDEMIA EN MÉXICO¹

Data de submissão: 10/08/2025

Data de aceite: 28/08/2025

Rocío Fuentes Valdivieso

Instituto Politécnico Nacional

Ciudad de México

<https://orcid.org/0000-0001-5192-1369>

RESUMEN: Este capítulo analiza los aspectos culturales, laborales y de salud relacionados con la maternidad durante el confinamiento por la pandemia de COVID-19 en México. Se empleó una metodología cualitativa, basada en entrevistas semiestructuradas realizadas por medios electrónicos y en una revisión bibliográfica. La muestra estuvo compuesta por 52 mujeres de entre 18 y 49 años, todas madres y trabajadoras. Los hallazgos revelan que, conforme avanzó el confinamiento, las participantes experimentaron un incremento significativo en sus responsabilidades laborales y de cuidado, lo que generó sentimientos de angustia, agotamiento y ansiedad. Muchas se vieron obligadas a postergar o renunciar a sus proyectos personales y profesionales para asumir la carga del trabajo doméstico y

el cuidado familiar. Algunas mujeres, al contar con el apoyo de sus parejas o redes familiares, lograron explorar nuevas formas de empleo, como el emprendimiento. Sin embargo, en todos los casos se reportaron síntomas de ansiedad y afectaciones en la salud física y mental. Asimismo, varias participantes señalaron haber enfrentado episodios de violencia doméstica, en un contexto donde el encierro y la sobrecarga invisibilizaron aún más las agresiones. En conjunto, los resultados muestran cómo la pandemia agudizó desigualdades preexistentes y afectó de manera diferenciada a las mujeres con hijos, tanto en el ámbito laboral como en el personal y emocional.

PALABRAS CLAVE: maternidad; confinamiento; trabajo; salud mental; violencia doméstica; pandemia; mujeres trabajadoras.

CONFINED MOTHERHOOD: WORK, HEALTH, AND DOMESTIC VIOLENCE DURING THE PANDEMIC IN MEXICO

ABSTRACT: This chapter analyzes the cultural, labor, and health aspects related to motherhood during the COVID-19 lockdown in Mexico. A qualitative methodology was employed, based on semi-structured interviews conducted electronically and a bibliographic review. The sample consisted of 52 women between the ages of 18 and 49, all of whom were mothers and workers. The findings show that, as confinement progressed, participants

¹ Este capítulo derivó de una investigación financiada por el Instituto Politécnico Nacional (SIP:20210477). Agradezco profundamente la confianza de las personas que compartieron sus testimonios, a pesar de haber atravesado momentos de desconcierto e incertidumbre.

experienced a significant increase in work and caregiving responsibilities, leading to feelings of distress, exhaustion, and anxiety. Many were forced to postpone or abandon personal and professional goals to take on unpaid domestic labor and family care. Some, with the support of partners or family networks, explored new forms of income such as entrepreneurship. However, symptoms of anxiety and impacts on physical and mental health were reported across all cases. Additionally, several participants reported episodes of domestic violence, in a context where lockdown and overload further obscured such abuse. Overall, the results illustrate how the pandemic exacerbated preexisting inequalities and disproportionately affected women with children, both in their professional and personal lives.

KEYWORDS: motherhood; lockdown; work; mental health; domestic violence; pandemic; working women.

1. INTRODUCCIÓN

La pandemia de COVID-19, declarada por la Organización Mundial de la Salud el 11 de marzo de 2020, provocó transformaciones profundas en la vida social, laboral y familiar a nivel global. En México, las medidas de confinamiento decretadas a partir de marzo de 2020 afectaron de manera diferenciada a diversos sectores de la población. Este estudio se enfoca en analizar cómo vivieron este proceso las mujeres que, además de desempeñarse laboralmente en el sector formal, asumieron simultáneamente la maternidad durante este periodo excepcional.

El objetivo general de esta investigación es analizar las transformaciones culturales, laborales y emocionales que enfrentaron mujeres madres trabajadoras durante el confinamiento por la pandemia de COVID-19 en México, con énfasis en los efectos sobre su salud mental, sus dinámicas familiares y su percepción de la maternidad. Se plantearon los siguientes objetivos específicos:

- Explorar los significados atribuidos por las mujeres a su experiencia de cuidado y trabajo durante el confinamiento.
- Identificar las principales afectaciones en su salud emocional y física.
- Analizar las formas en que reorganizaron el tiempo, los espacios domésticos y sus relaciones familiares.
- Visibilizar las tensiones estructurales de género que se agudizaron en el contexto de emergencia sanitaria.

Desde una perspectiva antropológica e interpretativa, en el sentido propuesto por Geertz (2001), se parte de la premisa de que los significados que las personas atribuyen a sus vivencias son esenciales para comprender los fenómenos sociales. En este marco, se buscó interpretar los relatos de vida de mujeres madres y trabajadoras

que experimentaron cambios abruptos en su rutina diaria, enfrentando una doble (y en muchos casos triple) carga laboral: la formal, la doméstica y la emocional.

El confinamiento, percibido inicialmente por algunas como una oportunidad para permanecer en el hogar, pronto se transformó en un espacio saturado de responsabilidades, tensiones y agotamiento. Las mujeres –en especial aquellas con hijas e hijos en edad preescolar y primaria– reportaron síntomas de ansiedad, frustración y sobrecarga, derivados tanto de la intensificación del trabajo no remunerado como de las exigencias emocionales impuestas por el contexto. El estudio revela así una crisis del modelo de maternidad tradicional, cuestionado desde la vivencia cotidiana de la emergencia.

2. UNA APROXIMACIÓN AL PROBLEMA

El estudio de tres categorías clave –mujeres, maternidad y trabajo– permitió acercarse al análisis de lo que ocurre en la sociedad con un grupo específico de mujeres en este momento histórico. El contexto epidemiológico modificó profundamente las rutinas laborales y de cuidado (INEGI, 2020, OPS, 2020). En este escenario, las mujeres enfrentaron una carga creciente de trabajo doméstico y emocional, con efectos potenciales sobre su salud mental, física y emocional. Ante la falta de apoyo institucional, muchas se vieron obligadas a elegir entre conservar el empleo o atender las necesidades escolares y afectivas de sus hijos. Algunas incluso renunciaron a sus puestos laborales, lo que trajo consigo nuevas tensiones e incertidumbre económica y emocional.

3. METODOLOGÍA

Este estudio se desarrolló a partir de un enfoque cualitativo con perspectiva interpretativa, centrado en comprender las experiencias, percepciones y significados contruidos por mujeres que son, simultáneamente, madres y trabajadoras formales en México durante el confinamiento por COVID-19. Se privilegió una aproximación desde la antropología interpretativa, tal como la propone Geertz (2001), con el fin de explorar no solo los efectos materiales del encierro, sino también sus dimensiones simbólicas, emocionales y subjetivas. Se empleó la entrevista semiestructurada en profundidad como técnica principal de recolección de información. Esta herramienta permitió captar las voces, emociones, tensiones y reflexiones de las participantes sobre los múltiples cambios vividos durante la pandemia. Las entrevistas se realizaron por medios electrónicos (videollamadas y llamadas telefónicas), debido a las restricciones de movilidad y medidas sanitarias vigentes en el periodo estudiado.

La muestra fue intencional y estuvo compuesta por 52 mujeres, todas residentes en México, con edades entre 18 y 49 años, quienes cumplían con dos criterios esenciales: ser madres y contar con un empleo formal al inicio del confinamiento decretado en marzo de 2020.

- De estas, 31 mujeres estaban embarazadas por primera vez al inicio del confinamiento, y 21 ya tenían hijas o hijos en edad preescolar, primaria o adolescencia.
- Las participantes pertenecían a diversos sectores laborales (salud, educación, comercio, servicios, entre otros), lo que permitió observar variaciones según ocupación, nivel educativo y acceso a redes de apoyo familiar o institucional.

Las entrevistas se realizaron en distintos momentos y cada una tuvo una duración promedio de 45 a 60 minutos. Todas las participantes brindaron su consentimiento informado para el uso de sus testimonios con fines académicos y de investigación. Los nombres fueron anonimizados para preservar la confidencialidad. Posteriormente, se realizó un proceso de codificación temática manual, guiado por técnicas de análisis cualitativo (Tarrés, 2018). Las categorías emergentes se agruparon en torno a tres ejes analíticos:

1. Uso del tiempo y reorganización del espacio doméstico.
2. Salud emocional y física durante el confinamiento.
3. Condiciones laborales y experiencias de violencia (doméstica o institucional).

La investigación fue aprobada por el Instituto Politécnico Nacional (proyecto SIP:20210477). Se respetaron los principios de confidencialidad, consentimiento informado y respeto a la dignidad de las participantes, especialmente considerando que muchas atravesaban situaciones de vulnerabilidad emocional, económica o familiar.

4. RESULTADOS

El análisis de los testimonios obtenidos a partir de las entrevistas en profundidad permitió identificar diversas dimensiones que marcaron las experiencias de las mujeres durante el confinamiento por la pandemia de COVID-19. En particular, se agruparon en torno a tres categorías centrales: la sobrecarga de tareas y el uso del tiempo, el impacto del confinamiento en la salud emocional y física, y las desigualdades estructurales relacionadas con el trabajo y la maternidad.

Los resultados obtenidos revelan que el confinamiento sanitario no fue una experiencia homogénea, sino que estuvo profundamente atravesada por condiciones sociales, económicas y culturales. Las mujeres, en tanto madres y trabajadoras,

vivieron una intensificación de su rol como cuidadoras, lo que acentuó dinámicas de desigualdad previas.

4.1. EMOCIONES CONTRADICTORIAS FRENTE AL CONFINAMIENTO

De las 52 mujeres entrevistadas, 31 manifestaron inicialmente una sensación de tranquilidad al permanecer en casa. Sin embargo, conforme avanzó el confinamiento, todas expresaron algún tipo de trastorno de ansiedad, manifestado en irritabilidad, insomnio, angustia e ideas catastrofistas. Algunas buscaron alivio realizando compras para distraerse, pero el encierro constante y la saturación de tareas generaron malestar emocional persistente (Mc Phail, 2010). La sobrecarga afectó su salud física y mental, con síntomas como cefaleas, fatiga, llanto sin explicación, melancolía, además de miedo al contagio.

4.2. RECONFIGURACIÓN DEL USO DEL TIEMPO Y DE LOS ESPACIOS DOMÉSTICOS

Las participantes reportaron que el uso del espacio y del tiempo se volvió un punto crítico: los lugares comunes como la sala, comedor o recámara se convirtieron en sitios de trabajo, escuela, alimentación y descanso, lo que provocó fricciones cotidianas. Las mujeres renunciaron al uso personal de dispositivos como la televisión o la computadora, cediéndolos a sus parejas e hijos, y muchas reconocieron que el hogar dejó de ser un espacio de protección para convertirse en un escenario de conflicto, ruido, tensiones y vigilancia constante.

4.3. DOBLE CARGA Y CRISIS DEL MODELO DE MADRE TRABAJADORA

Algunas mujeres se vieron obligadas a renunciar a sus empleos para atender el hogar y acompañar a sus hijos en su educación. Otras, aun manteniendo sus empleos, enfrentaron una doble o triple jornada: trabajo remunerado, cuidado intensivo, labores domésticas y administración del hogar. La imposibilidad de contar con apoyo externo (trabajadoras domésticas, familiares o redes de cuidado) agravó la situación. La pandemia mostró que la maternidad intensificada, idealizada por muchas, generó frustración, sentimiento de culpa e incluso maltrato infantil cuando los hijos no cumplían las expectativas académicas o de comportamiento. Así también varias madres y padres se percataron del *bullying* que padecían sus hijos e hijas en las escuelas al presenciar las clases por las plataformas; lo que provocó ira y mayor tensión en las relaciones familiares, dado que no había una forma de detener la violencia hacia sus hijos.

4.4. TRANSFORMACIONES EN LAS RELACIONES FAMILIARES Y CONFLICTOS DOMÉSTICOS

El confinamiento reveló tensiones estructurales preexistentes en las dinámicas familiares. Varias mujeres detectaron infidelidades de sus parejas mediante dispositivos móviles, otras se enfrentaron a actitudes violentas, autoritarias o negligentes. Las discusiones, gritos, insultos o indiferencia se intensificaron, así como la violencia doméstica y los conflictos con adolescentes. Las entrevistadas reconocieron que muchas veces optaban por el silencio o la resignación, al no poder resolver los problemas, y algunas cuestionaron por primera vez el modelo de familia que sostenían.

4.5. DESIGUALDAD EN EL ACCESO A RECURSOS Y LA REDISTRIBUCIÓN DEL PODER

Las participantes señalaron desigualdades en el uso de electrodomésticos, tiempos de ocio, privacidad y espacios de trabajo. Las mujeres asumieron tareas sin posibilidad de negociación: acompañar clases virtuales, cocinar, limpiar, cuidar adultos mayores o personas enfermas, mientras sostenían el ingreso familiar a través de trabajos eventuales, venta de productos o servicios informales. El rol de administradoras del hogar les exigió enfrentar carencias sin apoyo, reforzando mandatos de género históricamente asignados.

4.6. VIOLENCIA LABORAL EN CONTEXTOS VIRTUALES

Algunas mujeres expresaron que el teletrabajo significó una pausa del acoso laboral presencial. Sin embargo, en otros casos, el acoso persistió a través de medios virtuales, con instrucciones confusas, correos malintencionados, vigilancia digital o exclusión deliberada. Esta violencia digital provocó nuevos episodios de ansiedad, ya que las mujeres se sintieron incapaces de enfrentar el conflicto “cara a cara” o de resolver errores provocados por otros. Esto refleja la adaptabilidad del control laboral en contextos de aislamiento, aún a distancia.

5. DISCUSIÓN: CRISIS DEL MODELO IDENTITARIO EN MUJERES Y CUESTIONAMIENTOS PERSONALES

El confinamiento funcionó como un detonante de cuestionamientos identitarios. Algunas mujeres se enfrentaron al colapso de sus modelos internalizados de “buenas madres” o “buenas esposas”, al verse incapaces de cumplir con las múltiples exigencias

impuestas por la pandemia. La soledad, el cansancio, la saturación emocional y el aislamiento favorecieron reflexiones profundas sobre sus vidas, sus vínculos y sus deseos. Varias reconocieron que sus parejas obstaculizaban sus proyectos personales, mientras que otras manifestaron el deseo de transformar radicalmente su realidad. A pesar de ciertas redistribuciones iniciales de tareas dentro de los hogares, la lógica cultural dominante continuó asignando a las mujeres la mayor parte del trabajo de cuidado. En muchas familias, los hombres no asumieron una corresponsabilidad plena, lo que refuerza los patrones patriarcales heredados. Siguiendo a Moruno (2018), el uso del tiempo puede ser leído como un indicador de precariedad: aquellas mujeres que asumieron más tareas y que menos apoyo recibieron fueron también quienes enfrentaron mayores niveles de agotamiento y afectación emocional. Esta constatación confirma que la organización del tiempo durante la pandemia respondió a una estructura de género profundamente arraigada (Lamas, 2025; Meler, 2012; Segato, 2018).

5.1. TRABAJO, MATERNIDAD Y VIOLENCIA

El confinamiento también trajo consigo manifestaciones de violencia, tanto en el ámbito doméstico como en el laboral. Muchas mujeres experimentaron acoso laboral incluso en contextos de teletrabajo, lo que evidencia que las prácticas de exclusión y presión no dependen exclusivamente del espacio físico, sino de relaciones de poder estructurales (Fuentes, 2014). Como argumenta Sánchez Bringas (2009), la maternidad no se vive de la misma manera según el contexto social: mientras que muchas mujeres de sectores populares asumen la maternidad como una responsabilidad incuestionable, otras, de clases medias o altas, tienden a postergarla o negociarla en función de sus proyectos personales. Durante la pandemia, incluso aquellas que habían idealizado la maternidad como una vía de realización personal enfrentaron situaciones que provocaron sentimientos ambivalentes o incluso de rechazo. Esta tensión, ya descrita por Badinter (1981), cobra especial relevancia en contextos donde el cuidado se vuelve omnipresente y absorbente.

Asimismo, la pérdida de autonomía económica, producto de renunciadas forzadas o reducciones salariales, implicó retrocesos significativos en términos de igualdad de género. La CEPAL (2020) advierte que las crisis sanitarias tienden a profundizar las desigualdades preexistentes, especialmente en regiones como América Latina, donde la distribución del trabajo y del poder sigue marcada por lógicas patriarcales.

5.2. LIMITACIONES Y PROYECCIONES

Una de las limitaciones de esta investigación radica en que no se contó con una muestra representativa de la sociedad en su conjunto. Sin embargo, a partir de un enfoque cualitativo y de una aproximación analítica centrada en los testimonios y experiencias de mujeres durante la pandemia, fue posible identificar tensiones identitarias, desigualdades estructurales y formas específicas de violencia que atraviesan la vida cotidiana. Estos hallazgos no buscan generalizar, sino iluminar procesos sociales que merecen mayor profundización.

Es necesario, por tanto, revisar críticamente los modelos tradicionales de maternidad y las expectativas de género en contextos de crisis, con el fin de avanzar hacia sociedades más justas, corresponsables e igualitarias. Futuras investigaciones podrían ampliar la diversidad de voces y profundizar en las dimensiones interseccionales que atraviesan la experiencia del cuidado, el trabajo y la autonomía femenina.

6. CONCLUSIÓN

Los resultados de esta investigación permiten afirmar que el confinamiento derivado de la pandemia de COVID-19 representó una crisis multidimensional para las mujeres madres trabajadoras, al agravar desigualdades estructurales ya existentes en los ámbitos doméstico, laboral y emocional. Lejos de representar un espacio de resguardo o estabilidad, el hogar se transformó en un escenario de sobrecarga, conflictos y tensión permanente. Uno de los hallazgos más relevantes es la intensificación del rol materno como eje organizador de la vida cotidiana durante el confinamiento. Esta intensificación se tradujo en un incremento desproporcionado de tareas no remuneradas vinculadas al cuidado intensivo, la educación de los hijos y la gestión del hogar. Las mujeres asumieron estas responsabilidades sin apoyo externo, sin reconocimiento social y muchas veces con renunciadas forzadas a sus empleos, lo que supuso un retroceso en su autonomía económica y en su identidad laboral. La pandemia también evidenció el carácter estructural del patriarcado cotidiano, donde los recursos materiales, tecnológicos y simbólicos del hogar continuaron distribuyéndose de manera desigual. Las mujeres cedieron espacios, dispositivos y tiempos personales, mientras se les exigía mantener el orden emocional y funcional del entorno familiar, sin derecho al descanso, al enojo ni a la enfermedad.

Desde la perspectiva de la salud mental, se documentaron síntomas persistentes de ansiedad, fatiga, culpa e insomnio, incluso en mujeres con condiciones materiales favorables. Esto indica que el malestar no responde únicamente a la precariedad económica, sino también a mandatos de género interiorizados, como ser la “buena

madre”, la trabajadora ejemplar y la esposa comprensiva, que actuaron como reguladores emocionales invisibles.

Adicionalmente, la investigación reveló que el confinamiento funcionó como un disparador de cuestionamientos identitarios. Muchas mujeres comenzaron a reflexionar sobre sus vínculos, el modelo de familia que sostenían y los obstáculos que sus parejas representaban para su desarrollo personal. Este proceso, aunque doloroso, abrió posibilidades para el surgimiento de resistencias, rupturas y formas incipientes de conciencia crítica.

En síntesis, la experiencia del confinamiento no puede ser comprendida sin una lectura interseccional que articule género, clase, trabajo y cultura. Las mujeres no solo enfrentaron una crisis sanitaria, sino que se vieron obligadas a reorganizar el mundo doméstico para que otros pudieran sobrevivir. En ese proceso, muchas se perdieron a sí mismas. Otras, sin embargo, encontraron en el colapso una oportunidad para redefinir sus proyectos de vida.

Desde una perspectiva política y ética, este estudio plantea la urgencia de:

- Reconocer el trabajo invisible y no remunerado que sostiene la vida cotidiana.
- Redistribuir las cargas domésticas de manera corresponsable.
- Diseñar políticas públicas que atiendan las necesidades específicas de las mujeres cuidadoras en contextos de emergencia y poscrisis.

El confinamiento ha dejado al descubierto que las estructuras de poder al interior de los hogares continúan reproduciendo desigualdades y violencias bajo la apariencia de normalidad. Escuchar las voces de las mujeres, sistematizar sus experiencias y transformar esas vivencias en conocimiento crítico constituye un paso necesario hacia la construcción de sociedades más justas, equitativas y cuidadoras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agamben, G., et al, (2020), *Sopa de Wuhan*, Editorial ASPO.

Badinter, Elizabeth, (1981), ¿Existe el amor maternal? Historia del amor maternal. Siglos XVII al XX. Paidós, España.

Butler, Judith, 2020, “El capitalismo tiene sus límites Butler (19 de marzo)”, en: Agamben, G., Zizek, S., Nancy, J. L., Berardi, F., López, S., Butler, J., Badiou, A., Harvey, D., Han, B., Zibechi, R., Galindo, M., Gabriel, M. Yañez, G., Manrique, P., Preciado, P., (Comps.), 2020 *Sopa de Wuhan*, editorial ASPO. Disponible en: *Sopa de Wuhan: El libro completo y gratis para leer sobre el Coronavirus - El Extremo Sur* (Consultado el 25 de septiembre de 2020).

Chan JF., et al. “A familial cluster of pneumonia associated with the 2019 novel coronavirus indicating person-to-person transmission: a study of a family cluster”, en *Lancet*. 2020; 395(10223):514-523.

Covid-19 México. (2022), Información General Nacional. Gobierno de México. Disponible en: <https://coronavirus.gob.mx/datos/>

ECLAC, (2020), The economic autonomy of women in a sustainable recovery with equality, Especial Report COVID 19 Response No. 9. UNITED NATIONS.

Fuentes Valdivieso, R. (2014). *Bajo la mirada de los perpetradores: Mobbing y cultura* (1.ª ed.). Instituto Politécnico Nacional.

Geertz, Clifford, (2001), *La interpretación de las culturas*, Gedisa Editorial, España.

INEGI, (2020), Encuesta Telefónica de Ocupación y Empleo (ETOE) Medidas Sanitarias, junio 2020, México.

Lu L, Zhong W, Bian Z, et al. A comparison of mortality-related risk factors of COVID-19, SARS, and MERS: A systematic review and meta-analysis. *J Infect.* 2020; 81(4):e18-e25. doi:10.1016/j.jinf.2020.07.002

Phan LT , Nguyen TV , Luong QC , Nguyen TV , Nguyen HT , Le HQ , et al. Importation and Human-to-Human Transmission of a Novel Coronavirus in Vietnam. *N Engl J Med* 2020; 382(9):872–4.

Meler Irene, (2012), “Construcción de la subjetividad y actitudes ante el trabajo: diferencias y similitudes entre los géneros”. En, *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, vol. 16, No. 2, pág. 70-94 ISSN impreso: 1666-244X ISSN electrónico: 1852-7310.

Sojo, Ana, (2020). “Pandemia y/o pandemónium Encrucijadas de la salud pública latinoamericana en un mundo global,” *Documentos de Trabajo* 37/20, 2ª época, Fundación Carolina.

Mc Phail, E., (2010), El tiempo libre como derecho humano. Políticas de comunicación. Disponible en Internet: <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n8/elsie12.htm> (Consultado el 11 mayo de 2010).

Moruno, Jorge., (2018), *No tengo tiempo geografías de la precariedad*. España: Ediciones Akal.

OIT (Organización Internacional del Trabajo) (2016), *Documentos de base para Reunión de expertos sobre la violencia contra las mujeres y los hombres en el mundo del trabajo*, Ginebra: Organización Internacional del Trabajo.

OMS (Organización Mundial de la Salud), (2002), Publicado en español por la Organización Panamericana de la Salud para la Organización Mundial de la Salud Washington, D.C.

OPS (Organización Panamericana de la Salud), (2020) *COVID-19: Recomendaciones para el cuidado integral de mujeres embarazadas y recién nacidos*. Fecha: 27 de marzo de 2020.

Sánchez, B. (2009), “Reflexiones metodológicas para el estudio sociocultural de la maternidad,” en: *Revista de Perinatología y Reproducción Humana*, vol. 23, núm. 4, pp. 237-246.

Schwartz, D. (2020) An Analysis of 38 Pregnant Women with COVID-19, Their Newborn Infants, and Maternal-Fetal Transmission of SARS-CoV-2: Maternal Coronavirus Infections and Pregnancy Outcomes. *Archives of Pathology & Laboratory Medicine* InPress. <https://doi.org/10.5858/arpa.2020-0901-SA>

Segato, Rita, (2018), *Contra-Pedagogías de la crueldad*, Prometeo Libros, Argentina.

Tarrés, M., Luisa, (2018), *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, FLACSO, El Colegio de México, México.

Wang D, Hu B, Hu C, Zhu F, Liu X, Zhang J, et al. Clinical Characteristics of 138 Hospitalized Patients With 2019 Novel Coronavirus-Infected Pneumonia in Wuhan, China. *JAMA*. (2020); 323(11):1061-1069.

Wearing HJ, Rohani P, Keeling MJ., (2005) Appropriate models for the management of infectious diseases. *PLoS Med*.2005; 2(7):e174.

World Health Organization (WHO), (2020) Director-general's statement on the emergency committee on novel coronavirus (2019-nCoV). Disponible en: [https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-statement-on-ihr-emergencycommittee-on-novel-coronavirus-\(2019-ncov\)](https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-statement-on-ihr-emergencycommittee-on-novel-coronavirus-(2019-ncov)), (Consultado el 1 de diciembre de 2020).

CAPÍTULO 7

MI PRIMERA VEZ: EDADE DE INICIO DE COMPORTAMIENTOS SEXO/ERÓTICOS¹

Data de submissão: 15/08/2025

Data de aceite: 28/08/2025

Sinuhé Estrada Carmona

Universidad Autónoma de Campeche
Campeche-México

<https://orcid.org/0000-0002-9605-8148>

Gabriela Isabel Pérez Aranda

Universidad Autónoma de Campeche
Campeche-México

<https://orcid.org/0000-0002-9918-3921>

Liliana García Reyes

Universidad Autónoma de Campeche
Campeche-México

<https://orcid.org/0000-0001-5404-3100>

Miguel Ángel Tuz Sierra

Universidad Autónoma de Campeche
Campeche-México

<https://orcid.org/0000-0003-1584-7725>

Eric Alejandro Catzin López

Universidad Autónoma de Campeche
Campeche-México

<https://orcid.org/0000-0003-2745-2894>

¹ Agradecemos a los miembros del cuerpo académico "Desarrollo Humano" y a los colaboradores del Laboratorio de Atención Psicológica e Investigación Clínica por sus contribuciones metodológicas y técnicas en la realización de este trabajo. También agradecemos a la Dirección de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Campeche por su apoyo logístico y administrativo, así como a las personas que amablemente contribuyeron a participar en el estudio. Los autores manifiestan no tener ningún conflicto de interés.

RESUMEN: El propósito de la presente investigación es analizar las edades de las primeras conductas eróticas de una muestra de personas que radican en la ciudad de Campeche, México. Se trató de una investigación ex post-facto con un alcance correlacional y un enfoque cuantitativo. La muestra fue no probabilística de 212 personas a quienes se aplicó un cuestionario ad hoc. Los resultados muestran que las correlaciones estadísticamente significativas se encontraron entre la edad en la que se dio sexo oral a otra persona por primera vez y la edad en que se experimentó ser masturbado por otra persona. No se encontraron correlaciones significativas entre el número de parejas sexuales y el tiempo de relación con la pareja actual, ni entre el número de parejas sexuales y las edades de inicio de las conductas erótico-sexuales. El coito se asocia al inicio de otras conductas sexuales sin fines reproductivos.

PALABRAS CLAVE: debut sexual; edad de inicio sexual; conductas eróticas; adolescencia.

MY FIRST TIME: AGE OF ONSET OF SEXUAL/EROTIC BEHAVIORS

ABSTRACT: The purpose of the present investigation was to analyze the ages of the first erotic behaviors of a sample of people who live in the city of Campeche, Mexico. It was an ex post facto research with a correlational scope and a quantitative approach. The sample was nonprobabilistic of 212 people to whom an ad

hoc questionnaire was applied. The results show that statistically significant correlations were found between the age in which oral sex was given to another person for the first time and the age in which it was experienced to be masturbated by another person. No significant correlations were found between the number of sexual partners and the time of relationship with the current partner, nor between the number of sexual partners and the ages of initiation of erotic-sexual behaviors. Sexual intercourse is associated with the initiation of other non-reproductive sexual behaviors.

KEYWORDS: sexual debut; age of sexual initiation; erotic behaviors; adolescence.

1. INTRODUCCIÓN

La sexualidad constituye un área fundamental dentro del desarrollo del ser humano y precisa de investigación por las implicaciones que la conducta sexual tiene sobre la salud (Inmaculada & Bermúdez, 2011). Estas implicaciones han sido reconocidas al punto de desarrollar una definición de salud sexual, entendida como un estado de bienestar físico, mental y social en relación con la sexualidad, la cual requiere un enfoque positivo y respetuoso de la sexualidad y de las relaciones sexuales, así como la posibilidad de tener experiencias sexuales placenteras y seguras, libres de toda coacción, discriminación y violencia (OMS, 2020). Por su parte, Hirmas, González, Aranda y González (2008) expresan la importancia de la sexualidad mencionando que los cambios observados en el desarrollo de la sexualidad se relacionan con modificaciones en otras áreas de la vida social y personal, dinámica inmersa –a su vez– en los procesos de modernización de las sociedades actuales.

El concepto de sexualidad se amplió a lo largo del tiempo para incluir en su definición la búsqueda de fines placenteros y no exclusivamente reproductivos, se le comenzó a considerar como un componente más del desarrollo integral de la persona y, hoy en día, continúa desarrollándose. Lo anterior implicó nuevas pautas de comportamiento y diversas maneras de acceder a la exploración del cuerpo (Gómez & Salinas, 2010). En la actualidad, se han integrado diversas conductas sexuales en la práctica del hombre y la mujer promedio cuya finalidad no es la reproducción, sino la búsqueda de placer y que no generan conflictos de adaptabilidad en las personas (Cajiao, 2007, citado en Gómez y Salinas, 2010).

De esta manera, la sociedad delimita el contexto que, a su vez, regula la sexualidad; es decir, permite o limita ciertos comportamientos con el fin de facilitar la vida en grupo. Este rechazo o aceptación se ha ido transformando a través del tiempo, por lo que por medio de la visibilidad y aceptación de ciertos comportamientos sexuales se podrá comprender el contexto actual de la sexualidad (Gómez & Salinas, 2010).

Por otro lado, los estereotipos sexuales son creencias generalmente aceptadas y poco cuestionadas que podrían contribuir a cómo los hombres y las mujeres debemos expresar nuestra sexualidad (Pérez & Prengo, 2012). Hirmas, González, Aranda y González (2008) refieren que quizá la influencia social más profunda sobre la sexualidad de las personas provenga de los roles de género preestablecidos, las normas y valores sociales que determinan el poder, las responsabilidades y las conductas de mujeres y hombres.

Existen estereotipos sexuales en torno a la edad de inicio y frecuencia de diversas conductas sexuales que van más allá de la reproductividad. Lo anterior ha generado mayor estigma considerando que en Occidente, durante buena parte del siglo XX, prevaleció un sistema hegemónico patriarcal que perpetúa el valor único del coito con fines reproductivos. Al mismo tiempo, el placer es considerado un privilegio donde convergen discursos sobre los cuerpos, la belleza, la moral, los derechos humanos, las políticas públicas, entre otros. Esto favorece la investigación del cruce de aquéllos y las tensiones entre las normas sociales, las prácticas individuales, las emociones y sensaciones en la vida cotidiana (Cerón, 2016). Por lo cual, es importante conocer qué conductas sexuales se practican y el contexto general de ellas, edad de inicio y cómo se relacionan con el placer erótico para promover la salud sexual.

Por otra parte, la edad de inicio sexual representa una transición a nuevas necesidades en salud. Toda vez que el inicio de la vida sexual también supone una exposición a riesgos de embarazo e infecciones de transmisión sexual, por lo que monitorear la edad del comienzo de prácticas eróticas resulta necesario para establecer modificaciones en servicios de salud sexual y reproductiva (Gayet & Gutiérrez, 2014).

Según lo expuesto por Apaza-Guzmán y Vega-González (2018), los datos acerca del inicio de la actividad sexual a nivel mundial estiman que la edad promedio en los países desarrollados es de 9-13 años en los varones y de 11-14 años en las mujeres. Para Holguín, Mendoza, Esquivel, Sánchez, Daraviña y Acuña (2013) las repercusiones que tiene el inicio temprano de actividad sexual han generado gran interés de varias disciplinas (particularmente las ciencias sociales y de la salud) por establecer los factores que determinan la edad de la primera relación sexual, centrándose en identificar factores del contexto social y familiar que se asocian con el comportamiento sexual de los adolescentes (sexo, nivel socio-económico, grupo étnico, estructura familiar, entre otros), mientras otros han evaluado factores psicológicos e individuales, de los cuales se sabe poco.

Son muchos los factores que pueden influir en el inicio temprano o tardío de la actividad sexual. Estudios internacionales muestran que los factores que se asocian mejor

a un retardo en el inicio de la actividad sexual en los adolescentes son la religiosidad y el buen desempeño académico, mientras que el consumo de alcohol y/o drogas, la influencia de los pares y el antecedente de parejas mayores constituyen factores que favorecen su precocidad (González, Molina, Montero, & Martínez, 2013).

En otro estudio realizado en El Salvador se encontró que los siguientes factores se asociaron con una mayor probabilidad de haber tenido relaciones sexuales: percibir que los hermanos (OR = 1,8, IC 95%: 1,2– 2,7) o los amigos (OR = 1,7, IC 95%: 1,3–2,2) apoyan que se tengan relaciones sexuales. Como factores protectores se encontraron la supervisión de los padres (OR = 0,5, IC 95%: 0,4–0,7); recibir mensajes que apoyan la abstinencia por parte de amigos (OR = 0,7, IC 95%: 0,6–1,0) o hermanos (OR = 0,7, IC 95%: 0,5–0,8) y recibir mensajes favorables al matrimonio por parte de los padres (OR = 0,4, IC 95%: 0,3–0,6), por lo que se concluyó que los mensajes proporcionados por familiares y amigos son factores que parecen influir en el inicio de la actividad sexual de los jóvenes, por lo que deben tenerse en cuenta en los programas de promoción de la salud sexual (RuizCanela, López, Calatrava, & Irala, 2012).

En consideración de la revisión de la literatura, el presente estudio tuvo como objetivo analizar las edades de las primeras conductas eróticas de una muestra de personas que radican en la ciudad de Campeche, México. Los objetivos específicos fueron: comparar las edades de inicio de las primeras conductas eróticas entre hombres y mujeres, así como relacionar las edades de inicio de las diferentes conductas eróticas.

2. METODOLOGÍA

2.1. PARTICIPANTES

La Ciudad de Campeche está ubicada al sureste de México. El Estado del mismo nombre es uno de los más pequeños en población con cerca de un millón de habitantes en todo el Estado. La ciudad de Campeche tiene una población aproximada de 300 mil habitantes, lo que la convierte en una ciudad pequeña y provincial.

Se llevó a cabo un muestreo no probabilístico por conveniencia, obteniendo una muestra de 212 participantes con edades entre los 18 y 45 años con una media de edad de 25.11 años. Todos los participantes firmaron un consentimiento informado previo a la recolección de los datos.

2.2. INSTRUMENTO

Se elaboró un cuestionario inicial ad hoc de 15 reactivos en donde se preguntó acerca de la edad en la que se experimentaron por primera vez algunas conductas

eróticas/sexuales, así como otros datos generales tales como el número de parejas sexuales y parejas formales (significativas) de quienes participaron. Los reactivos fueron validados a través de un jueceo por pares. Los resultados de jueceo permitieron modificar la redacción y las palabras de algunos reactivos, los cuales fueron revisados y avalados en su versión final por el Comité de ética e investigación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Campeche. El cuestionario final quedó conformado por 9 reactivos.

2.3. PROCEDIMIENTO

Las personas que participaron en el estudio fueron contactadas por el método de bola de nieve. Previo a la aplicación del instrumento, se entregó una carta de consentimiento informado en donde se explicaron los objetivos del estudio. Sólo se incluyeron en la muestra a quienes firmaron dicha carta. Posterior a la recolección de los datos, estos fueron procesados mediante el paquete estadístico para las ciencias sociales SPSS en su versión 23 y examinados mediante un análisis de medias, una prueba “t” de student para muestras independientes para identificar diferencias significativas entre hombres y mujeres, así como un análisis correlacional.

2.4. PLAN DE ANÁLISIS

Se utilizó un diseño ex post-facto, no experimental y transversal. Los datos se recolectaron en un único tiempo; el enfoque fue cuantitativo y se tuvo un alcance descriptivo correlacional.

2.5. CONSIDERACIONES ÉTICAS

Todos los sujetos dieron su consentimiento informado para su inclusión antes de participar en el estudio. El estudio se realizó de acuerdo con la Declaración de Helsinki, y el protocolo fue aprobado por el Comité de ética e investigación de la Facultad de Humanidades y del Departamento de Posgrado e Investigación de la Universidad Autónoma de Campeche. Todos los procedimientos seguidos estuvieron de acuerdo con los estándares éticos del comité responsable de experimentación humana de la Universidad Autónoma de Campeche, México; el código nacional de ética para la investigación psicológica, la ley de salud nacional y local y la Declaración de Helsinki de 1975, revisada en 2000.

3. RESULTADOS

Al analizar los datos recabados en torno a la edad de inicio de las primeras experiencias erótico-sexuales, se observa que las conductas que obtuvieron la edad mínima de experimentación fueron las relacionadas a la masturbación, así como el beso de lengua, mientras que las conductas que fueron experimentadas a una mayor edad fueron las relacionadas al sexo oral.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos sobre primeras conductas erótico-sexuales

Variables	Mínimo	Máximo	Media
Número de personas con las que ha tenido relaciones sexuales/eróticas en su vida	0	5	1.61
Edad en la que experimentó por primera vez un beso de lengua	8	20	14.52
Edad en la que experimentó por primera vez el coito (penetración)	12	25	16.65
Edad en la que experimentó por primera vez la masturbación	5	25	14.66
Edad en la que experimentó por primera vez masturbar a otra persona	5	25	17.16
Edad en la que experimentó por primera vez que otra persona le masturbe	12	25	16.84
Edad en la que experimentó por primera vez que otra persona le haga sexo oral	13	25	17.30
Edad en la que experimentó por primera vez hacerle sexo oral a alguien	13	25	17.62
Número de parejas formales (significativas) que ha tenido en su vida	0	9	2.20

La conducta erótico-sexual que en promedio se experimentó a una edad más temprana fue el beso de lengua, mientras que la conducta que en promedio se experimentó a una mayor edad fue hacerle sexo oral a alguien. De manera general, la media de edad en la que se experimenta una conducta erótico-sexual es de 16.54 años. Respecto al número de parejas erótico-sexuales la media fue de 1.61 mientras que los valores mínimos y máximos fueron cero y cinco respectivamente, existe una media mayor de número de parejas significativas (2.20) en comparación con el número de parejas erótico-sexuales.

Tabla 2. Comparación de medias de los primeros comportamientos sexo/eróticos por género.

	Género	Media	t	Sig. (bilateral)
Número de personas con las que ha tenido relaciones sexuales/ eróticas en su vida	Hombre	1.85	4.030	.000*
	Mujer	1.38		
Edad en la que experimentó por primera vez un beso de lengua	Hombre	14.44	-.512	.609
	Mujer	14.59		
Edad en la que experimentó por primera vez el coito (penetración)	Hombre	16.42	-1.357	.176
	Mujer	16.88		
Edad en la que experimentó por primera vez la masturbación	Hombre	13.43	-6.672	.000*
	Mujer	15.98		
Edad en la que experimentó por primera vez masturbar a otra persona	Hombre	16.89	-1.560	.120
	Mujer	17.44		
Edad en la que experimentó por primera vez que otra persona le masturbe	Hombre	16.55	-2.002	.047*
	Mujer	17.14		
Edad en la que experimentó por primera vez que otra persona le haga sexo oral	Hombre	17.12	-1.307	.193
	Mujer	17.50		
Edad en la que experimentó por primera vez hacerle sexo oral a alguien	Hombre	17.28	-2.411	.017*
	Mujer	17.96		
Número de parejas formales (significativas) que ha tenido en su vida	Hombre	2.20	.000	1.000
	Mujer	2.20		

Tras analizar las medias de edad de hombres y mujeres respecto a la edad de sus primeras experiencias erótico-sexuales, con la prueba “t” para muestras independientes, se encontraron diferencias significativas en el número de personas con las que se ha tenido relaciones erótico-sexuales, en la edad en que se experimentó por primera vez la masturbación, que otra persona le masturbe y en hacerle sexo oral a alguien.

Respecto del número de personas con las que se ha mantenido relaciones sexuales, fueron los hombres quienes obtuvieron la media más alta (1.85); por otra parte, en cuanto a la masturbación, que otra persona le masturbe y hacerle sexo oral a alguien, fueron las mujeres quienes experimentaron dichas conductas a una mayor edad en comparación con los hombres. No se encontraron diferencias significativas en otros factores evaluados. De manera general, los hombres experimentaron a edades más tempranas las diferentes conductas erótico-sexuales en comparación con las mujeres.

En cuanto a las relaciones estadísticamente significativas encontradas al realizar el análisis de correlación, se observa que la edad del participante solo correlaciona negativamente con la edad del primer coito y positivamente con el número de parejas significativas. También se observa que a mayor número de parejas sexuales menor

edad de inicio del coito, menor edad en que otra persona le practica la masturbación y mayor número de parejas formales. Así mismo, a mayor edad del primer beso de lengua, del primer coito y de la primera masturbación mayor edad para las demás conductas sexuales a excepción del número de parejas significativas; al mismo tiempo se encuentran fuertes correlaciones entre la edad de experimentación de conductas asociadas a la masturbación y la edad de inicio de conductas asociadas a la práctica del sexo oral.

4. DISCUSIÓN

Los resultados muestran que el promedio de edad para el inicio de relaciones sexuales coitales es de 16.65 años, esto coincide con lo expuesto por Rivera-Rivera et al. (2016) quienes realizaron una investigación con 9893 estudiantes de entre 14-19 años encontrando que la edad promedio de inicio de la vida sexual coital es de 16 años. Dichos autores agregan que son los hombres quienes mantienen relaciones sexuales coitales a más temprana edad, lo que también respalda los datos obtenidos en el presente estudio pues se encontró que la media de edad en la que se experimentó por primera vez las relaciones sexuales con penetración fue de 16.42 en el caso de los hombres y de 16.88 años en el caso de las mujeres; sin embargo, esta diferencia no fue estadísticamente significativa. De la misma manera, González-Garza y Hernández-Serrato (2005) tampoco encontraron diferencias significativas en la edad de inicio de relaciones sexuales coitales entre hombres y mujeres.

Así mismo, los resultados muestran una relación entre la edad de experimentación del coito y la edad actual de los participantes, lo que concuerda con los resultados de Rodríguez y Traverso (2012) quienes también encontraron una relación positiva entre estas dos variables; aunado a ello, estos autores también reportan una correlación negativa entre la edad del primer coito y el número de parejas sexuales que se han tenido, datos que igualmente coinciden con lo encontrado en esta investigación.

En la presente investigación se encontraron relaciones significativas entre la edad de inicio de la masturbación y sexo oral con las relaciones sexuales coitales, contrario a lo identificado por García, Méndez, Fernández y Cuesta (2012): aunque en su muestra de adolescentes estudiados un 84,8% declaró haber iniciado alguna conducta sexual, como besos íntimos, y un 65% realizar prácticas masturbatorias, poco menos de un tercio se había iniciado en las prácticas sexuales coitales vaginales.

Por su parte, Rodríguez y Traverso (2012) encontraron diferencias significativas en la edad en la que los hombres y mujeres experimentaron por primera vez las conductas de: beso, masturbarse, masturbar a la pareja y práctica del sexo oral; en la

presente investigación, solo se encontraron diferencias significativas en las conductas de masturbarse, que otra persona le masturbe y que le hagan sexo oral.

Estos resultados también coinciden con Escalante, Cerrón, Salazar, & Mendonez (2008), quienes describen que, en general, la edad de inicio del coito vaginal no muestra diferencias relacionadas al género; en esta investigación, al igual que en el presente estudio, sí se encontraron diferencias significativas respecto al inicio de masturbación y el género. El informe Durex (2006) señala la tendencia a iniciarse a edades cada vez más tempranas, y con escasa diferencia entre sexos.

Contrario a los resultados de las investigaciones de Gutiérrez-Martínez, Bermúdez, Teva & Buela-Casal; Spitalnick et al; Teva, Bermúdez & Buela Casal (citados en Teva & Bermúdez, 2011), no encontramos relación entre el número de parejas sexuales y conductas sexuales eróticas, esto probablemente debido a diferencias culturales en los participantes de las investigaciones.

Se concluye que, respecto al género, aunque no existen diferencias significativas entre el número de parejas formales, sí las hay en cuanto al número de parejas sexuales, siendo los hombres quienes tienen un mayor promedio. Referente a las conductas erótico-sexuales, en general no hay diferencias significativas en la mayoría de estas, siendo las excepciones masturbarse, que otra persona le masturbe y hacerle sexo oral a alguien; en estas conductas y en todas las demás, son los hombres quienes las inician a edades más tempranas. Por otra parte, existen correlaciones significativas entre las distintas conductas erótico-sexuales, todas positivas, lo que sugiere que iniciar a temprana edad cualquiera de estas conductas, aumenta las posibilidades de experimentar a temprana edad otras conductas sexuales.

Así mismo, el número de parejas formales y sexuales no se relaciona con la edad de inicio de conductas sexuales.

Los resultados obtenidos se suman a la importancia de la Educación Sexual Integral como medio para promover la salud sexual. Conocer la edad de inicio de algunas de las primeras conductas eróticas/sexuales permite identificar sectores de población en los que es importante intervenir para promover una sexualidad responsable y placentera. En este sentido, propuestas y políticas públicas como la inclusión de la Educación Sexual Integral desde niveles básicos en ámbitos educativos resultan relevantes. Al mismo tiempo, los hallazgos contribuyen a reconocer la necesidad de incluir en las políticas de prevención psico-educativa no solo a los adolescentes, sino a los padres y madres de familia quienes forman parte integral del proceso formativo en salud. Haciendo especial énfasis en una mirada que promueva la educación y el derecho al placer responsable y saludable.

En cuanto a las limitaciones y recomendaciones es posible mencionar que el estudio está limitado a una muestra del sureste mexicano que no representa la población mexicana. Se requiere ampliar el número de participantes e incluir entrevistas para acceder a datos cualitativos que permitan contrastar y complementar los datos cuantitativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Apaza-Guzmán, L. y Vega-González, E. (2018). Factores personales y sociales relacionados con el inicio de la actividad sexual en estudiantes de una institución educativa (Lima, Perú). *Matronas Profesión*, 59-63.

Campos-Arias, A., Silva, D., Meneses, M., Castillo, S. y Navarrete, P. (2004). Factores asociados con el inicio temprano de relaciones sexuales en estudiantes adolescentes de un colegio de Bucaramanga, Colombia. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXIII(4), 367-377.

Castillo, I., Balaguer, I. y Duda, J. (2002). Las perspectivas de meta de los adolescentes en el contexto deportivo. *Psicothema*, 14(2) 280-287.

Cerón, C. (2016). La configuración y significados del placer sexual y erótico en mujeres universitarias de la Ciudad de México. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, (22), 73-102. <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2016.22.04.a>

Durex (2006). *Informe durex sobre bienestar sexual*. Recuperado el 8 de noviembre de 2011 de <http://www.durex.com/eses/flashrepository/documents/>

Escalante, L., Cerrón, C., Salazar, A. y Mendonez, E. (2008). Descripción de la Conducta Sexual en Adultos Jóvenes Limeños. *Horizonte Médico*, 8(1), 73-80.

García, E., Méndez, E., Fernández, P. y Cuesta M. (2012). Sexualidad, Anticoncepción y Conducta Sexual de Riesgo en Adolescentes. *International Journal of Psychological Research*, 5(1), 79-87.

Gayet, C. y Gutiérrez, J. (2014). Calendario de inicio sexual en México. Comparación entre encuestas nacionales y tendencias en el tiempo. *Salud Pública de México*, 56(6), 638-648. <https://doi.org/10.21149/spm.v56i6.7391>

Gómez, C. y Salinas, Q. (2010). Conductas sexuales alternas y permisividad en jóvenes universitarios. *Enseñanza e investigación en psicología*, 15(2), 285-309.

González A, E., Molina G, T., Montero V, A. y Martínez, V. (2013). Factores asociados al inicio sexual en adolescentes de ambos sexos de nivel socioeconómico medio-bajo de la Región Metropolitana. *Revista Chilena de Obstetricia y Ginecología*, 78(1), 4-13. <https://doi.org/10.4067/s0717-75262013000100002>

González-Garza, C. y Hernández-Serrato, M. (2005). Perfil del comportamiento sexual en adolescentes mexicanos de 12 a 19 años de edad. Resultados de la ENSA 2000. *Salud Pública Mexicana*, 209-218. <https://doi.org/10.1590/s0036-36342005000300004>

González-Garza, C., Rojas-Martínez, R., Hernández-Serrato, M. y Olaiz-Fernández, G. (2005). Perfil del comportamiento sexual en adolescentes mexicanos de 12 a 19 años de edad: resultados de la ENSA 2000. *Salud Pública de México*, 47(3), 209-218. <https://doi.org/10.1590/s0036-36342005000300004>

Hirmas, M., González, J., Aranda, W. y González, E. (2008). Motivo de inicio de actividad sexual en adolescentes desde una perspectiva de género: Cembra 2005 - 2006. *Revista Chilena de Salud Pública*, 12(1), 5-11. <https://doi.org/10.5354/0717-3652.2008.1809>

Inmaculada, T. y Bermudez, M. (2011). Búsqueda de sensaciones sexuales y conducta sexual no coital en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 28(2), 121-132.

OMS. (2020). *Salud Sexual*. https://www.who.int/topics/sexual_health/es/

Pérez, D. y Prengo, R. (2012). Estereotipos Sexuales y su Relación con Conductas sexuales Riesgosas. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 23(2), 48-61.

Rivera-Rivera, L., Leyva-López, A., García-Guerra, A., de Castro, F., González-Hernández, D. y de los Santos, L. (2016). Inicio de relaciones sexuales con penetración y factores asociados en chicos y chicas de México de 14-19 años de edad con escolarización en centros públicos. *Gaceta Sanitaria*, 30(1), 24-30. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2015.08.011>

Rodríguez Carrión, J. y Traverso Blanco, C. (2012). Conductas sexuales en adolescentes de 12 a 17 años de Andalucía. *Gaceta Sanitaria*, 26(6), 519-524. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2012.02.005>

Ruiz-Canela, M., López, C., Calatrava, M. O. y Irala, J. (2012). Familia, amigos y otras fuentes de información asociadas al inicio de las relaciones sexuales en adolescentes de El Salvador. *Revista Panamericana Salud Pública*, 31(1), 54-61.

Secretaría de Salud. (2009). *Encuesta Nacional de Adicciones 2008. Reporte de resultados nacionales*. México.

Teva, I. y Bermúdez, M. (2011). Búsqueda de sensaciones sexuales y conducta sexual no coital en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 28(2), 121-132.

Valiente, R., Bonifacio, S. y Chorot, P. (2002). Miedos comunes en niños y adolescentes: relación con la sensibilidad a la ansiedad, el rasgo de ansiedad, la afectividad negativa y la depresión. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 7(1), 61-70.

Vélasquez-Martínez, M. y Ortiz, J. (2014). Abuso de Drogas: Generalidades Neurobiológicas y Terapéuticas. *Actualidades en Psicología*, 28(117).

CAPÍTULO 8

ARTICULACIÓN DE LA GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD Y LA PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL: CASO DE ECUADOR PAÍS MULTIETNICO Y PLURICULTURAL¹

Data de submissão: 22/05/2025

Data de aceite: 10/06/2025

Bryan Mauricio Pacheco Añasco

Psicólogo Organizacional
Pontificia Universidad
Católica del Ecuador

Karina Silva-Jaramillo

Psicóloga Industrial
Magister en Estrategia Empresarial
Docente a tiempo completo de la
Pontificia Universidad
Católica del Ecuador

Katia Naranjo

Psicóloga Industrial
Magister en Dirección
Estratégica de Recursos Humanos
Docente a tiempo completo de la
Pontificia Universidad
Católica del Ecuador

RESUMEN: La Psicología Organizacional (PO) tiene varios hitos históricos que la conformaron como una subdisciplina de la psicología, sus investigaciones se basan en la interacción

¹ El presente trabajo se vincula a la investigación "Estudio de la Gestión de la Diversidad en América Latina desde el enfoque de la Psicología Organizacional", trabajo de disertación para la obtención del título de Psicólogo Organizacional.

entre el comportamiento del individuo, grupo y organización en un contexto cultural. Por otro lado, la Gestión de la Diversidad (GD) tiene relevancia dentro del campo de la psicología de las organizaciones, es un tema abordado por varios autores como María Leme (2000); Aaron Mayer (2003); Chinchilla y Cruz (2010) tanto en el continente europeo, al igual que en varios países latinoamericanos como Chile, Argentina, Perú, Uruguay, Brasil y Ecuador. Es por ello por lo que el objetivo principal del trabajo investigativo es el analizar la GD desde el punto de vista de la PO en América Latina durante la última década, especialmente en Ecuador desde la implementación de los planes de desarrollo guiados por la filosofía del *Sumak Kawsay*. En primera instancia, con el objetivo de entender la situación actual de la PO en América Latina, se describen las distintas etapas por las cuales la PO fue evolucionando y posicionándose en varios países, especialmente en Ecuador. Cada una de estas etapas, se caracterizan por un contexto histórico, y por ende un foco de interés distinto de acuerdo a las necesidades de la época. No obstante, para desglosar el concepto de GD, se realizó un análisis histórico-cultural y se definió el término diversidad desde una perspectiva multidisciplinaria. Posteriormente, se puntualizó algunos modelos de GD que han sido utilizados en organizaciones y que fueron desarrollados por autores importantes e influyentes dentro de este tema como Thomas Roosevelt

(1990); Marilyn Loden (1996); Herdman & McMillan (2010); Trigerro & Peña-Vinces (2011). Además, se distinguieron las principales normativas legales que se han creado en relación a la inclusión de la diversidad, dando un principal énfasis en las políticas de inclusión a grupos minoritarios desarrolladas por Ecuador y los demás países de América Latina mencionados anteriormente. Finalmente, se trata el tema de bienestar en las organizaciones, como el punto de encuentro entre la PO y GD. Se mencionan casos de éxito de organizaciones que han logrado un estado de bienestar en su capital humano mediante la implementación de modelos de GD. Finalmente, de acuerdo a la investigación teórica realizada se concluyó que la GD articula varios conceptos de la PO que genera una ventaja competitiva evidente y políticamente correcta y desarrollar profesionalmente a su capital humano.

PALABRAS CLAVE: Psicología Organizacional; Gestión de la Diversidad; Sumak Kawsay; Políticas Públicas y Normativas legales.

INTEGRATION OF DIVERSITY MANAGEMENT AND ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGY: THE CASE OF ECUADOR, A MULTIETHNIC AND PLURICULTURAL COUNTRY

ABSTRACT: Organizational Psychology (OP) has undergone several historical milestones that have shaped it as a subdiscipline of psychology. Its research focuses on the interaction between individual, group, and organizational behavior within a cultural context. On the other hand, Diversity Management (DM) holds significant relevance within the field of organizational psychology. It has been explored by various authors such as María Leme (2000), Aaron Mayer (2003), and Chinchilla & Cruz (2010), both in Europe and in several Latin American countries, including Chile, Argentina, Peru, Uruguay, Brazil, and Ecuador. The main objective of this research is to analyze DM from the perspective of OP in Latin America over the past decade, with particular focus on Ecuador and the implementation of development plans guided by the philosophy of *Sumak Kawsay*. First, to understand the current state of OP in Latin America, the different stages of its evolution and establishment in various countries, especially Ecuador, are described. Each stage is characterized by a specific historical context, and thus by different focal points based on the needs of the time. To break down the concept of DM, a historical-cultural analysis was conducted, and the term “diversity” was defined from a multidisciplinary perspective. Subsequently, various DM models used in organizations were presented, including those developed by influential authors such as Thomas Roosevelt (1990), Marilyn Loden (1996), Herdman & McMillan (2010), and Trigerro & Peña-Vinces (2011). In addition, key legal frameworks related to diversity inclusion were identified, with special emphasis on inclusion policies for minority groups developed in Ecuador and other previously mentioned Latin American countries. The study also addresses organizational well-being as the intersection between OP and DM. It highlights successful cases of organizations that have achieved employee well-being through the implementation of DM models. In conclusion, based on the theoretical research carried out, it was determined that DM integrates several concepts from OP, generating a clear and politically sound competitive advantage while supporting the professional development of human capital.

KEYWORDS: Organizational Psychology; Diversity Management; *Sumak Kawsay*; Public Policies; Legal Regulations.

1. INTRODUCCIÓN

La GD debido a su importancia dentro del campo de la psicología de las organizaciones es un tema abordado tanto en el continente europeo al igual que en varios países latinoamericanos como Chile, Argentina, Perú, Uruguay, Brasil, Ecuador. Es por ello que el objetivo principal del presente trabajo de investigación es el analizar la GD desde el punto de vista de la PO en América Latina y particularmente el caso de Ecuador durante la última década.

En primera instancia, con el objetivo de entender la situación actual de la PO en Ecuador, se hace una breve reseña histórica y se describen las distintas etapas por las cuales la PO fue evolucionando en este país. Por otro lado, para desglosar el concepto de GD, se realiza un análisis histórico y se define el término diversidad en los diferentes ámbitos en los que se ha ido aplicando a través del tiempo.

Posteriormente, se define a la GD en sus principales ámbitos de aplicación, así como también se establecen algunos modelos que han sido utilizados en organizaciones y que han sido desarrollados por autores importantes dentro de este tema como Thomas Roosevelt; Marilyn Loden; Herdman & McMillan; Trigerro & Peña-Vinces. De igual modo, se establecen las principales normativas legales que se han creado basadas en la cosmovisión andina del Sumak Kawsay en relación a la inclusión de la diversidad, dando un principal énfasis en las políticas de inclusión a grupos minoritarios desarrolladas en Ecuador. Finalmente, se trata el tema de bienestar en las organizaciones complementando con la aplicación de los modelos de gestión como casos de éxito en organizaciones ecuatorianas.

2. PSICOLOGÍA ORGANIZACIONAL: ORIGEN, DESARROLLO EN AMÉRICA LATINA Y ECUADOR

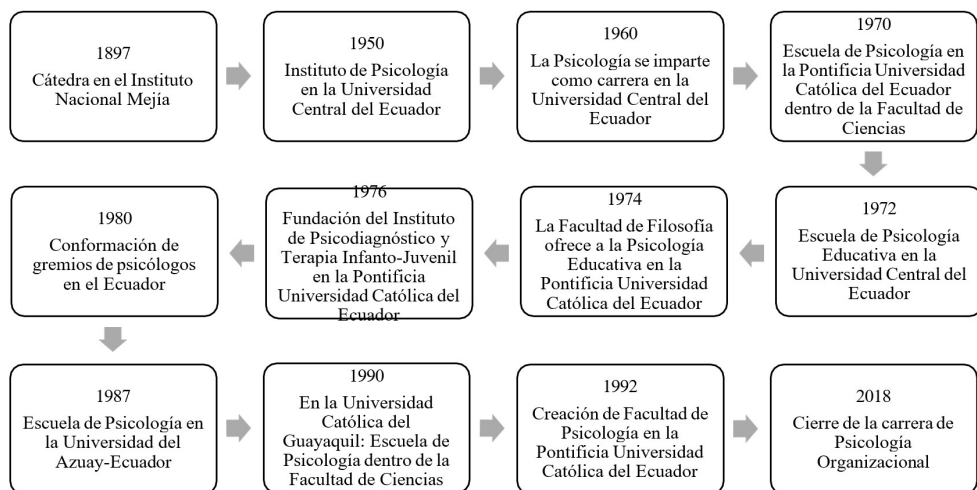
La PO ha atravesado por varios hitos históricos para conformarse como ciencia. Como primer hito histórico se encuentra la revolución industrial, en dicha época los conceptos que mantenía la PO acerca del ser humano eran precarios, únicamente se lo visualizaba como una parte de un engranaje, como una “máquina” que debía cumplir con las demandas de su empleador. Posteriormente, y como segundo hito histórico se encuentra la Primera Guerra Mundial, es en este conflicto bélico donde la Psicología toma importancia, Yerkes (1917) desarrolló el test *Army Alpha* y *Army Beta*, método que se utilizó para discriminar los soldados aptos para la guerra de los que no lo estaban. En el período entre guerras, la psicología dirige sus enfoques de estudio al comportamiento

de los individuos en su lugar de trabajo. Finalmente, la Segunda Guerra Mundial, es aquí donde los psicólogos fueron los primeros en ser llamados para realizar selección de soldados hábiles para participar en el conflicto bélico creando el Test General de Clasificación del Ejército.

En América Latina cada país mantiene su particularidad en el desarrollo de esta ciencia. En Chile, en sus inicios se enfocaba únicamente en la orientación vocacional dentro de las instituciones educativas y procesos de selección; en Argentina se toma en cuenta la psicofisiológica del trabajador para crear derechos concernientes al descanso y recuperación mental; en Uruguay en los años de 1973 y 1985, esta nación vivió una dictadura, como secuelas de este hito histórico en la década de los 90 vivieron una tasa de desempleo alarmante, por lo cual llevo al gobierno de turno a desarrollar leyes que contemplen la inclusión de los trabajadores en empresas públicas y privadas; en Perú en el año de 1935 llego el psicólogo europeo Walter Blumenfeld, huyendo de la segunda guerra mundial, quien estableció el primer laboratorio de psicología experimental en el país; en Brasil a partir del año de 1960 toma fuerza las investigaciones de esta rama del saber en respuesta al crecimiento industrial que vivió la nación.

La Psicología en el Ecuador tiene sus inicios como cátedra en los colegios en el año de 1897 y como cátedra en especialidades superiores como Filosofía y Ciencias de la educación desde la década de 1940, y a partir de esta misma década en la Universidad Central del Ecuador se crea el Instituto de Psicología con las especialidades de educativa, clínica y posteriormente la organizacional aludiendo a la sección 6 del libro “Historia de la Psicología en América del Sur” (2014). Dentro de estas instituciones educativas los estudios de psicología eran impartidos por profesionales de esta rama que huyeron de la segunda guerra mundial instaurando los conocimientos europeos acerca de la Psicología como fue el caso de la pedagoga Yugoslava Vera de Konh (Cevallos, 2019). En cuanto a la Psicología con especialidad en Organizacional, tuvo sus inicios en 1960 con la apertura de la Facultad de Psicología en la Universidad Central y en los años 70 y 90 en las demás universidades del Ecuador con el nombre de Psicología Industrial. El primer enfoque de la Psicología Industrial estaba únicamente direccionado en procesos propios de la industria posteriormente el término cambia a Organizacional, debido a que su ejercicio profesional ya no respondía únicamente a las necesidades de los procesos de la industria, si no de todas las organizaciones sin importar su giro de negocio, teniendo como nuevo enfoque al ser humano como parte de un grupo más amplio con posibilidades de desarrollo (Cevallos, 2019).

Tabla 1. Historia de la Psicología en el Ecuador.



De este modo es como la PO se posiciona en el Ecuador, después de atravesar por diferentes momentos en la historia del país. Sin embargo, al ser el Ecuador una nación pluricultural y multiétnica, la PO se ha visto en la necesidad de adaptarse a esta realidad, desarrollando estrategias organizacionales como es el caso de la GD, para lograr formar estrategias competitivas en beneficio de las organizaciones creando una cultura inclusiva.

Al no existir documentación bibliográfica que sustente la evolución histórica de la PO en el Ecuador se realizaron entrevistas de profundidad para documentar el desarrollo histórico de la Psicología en el país; mismas que fueron efectuadas a docentes y profesionales de esta rama científica. Las personas entrevistadas fueron Lic. Mercedes Cordero de Prado, primera Decana de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador en el período de 1992-1996; Doctor Jaime Moreno actual docente de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador en la carrera de pre grado quien ocupó el cargo de Decano de facultad en dos periodos comprendidos entre los años 2004-2012; Doctor Lucio Balarezo, ex docente de la Universidad Central del Ecuador y de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, en la cual ocupó el cargo de Sub- Decano de la facultad de Psicología en el periodo 2008-2012, además de ser socio fundador y presidente de la Asociación Latinoamericana de Psicoterapias Integrativas; Mgt. Gina Valdivieso docente de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador; Mtr. Guadalupe Cevallos docente de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, quien tuvo formación tanto en la especialización de Psicología Clínica y Organizacional, además de publicar una reseña histórica de la Facultad de Psicología es docente.

La PO en sus inicios, debido a eventos históricos que acontecían a nivel mundial, se centró en los ámbitos industriales y bélicos. En primera instancia, en las industrias con el estudio de la eficacia de los obreros en el área de producción, ventas y comercialización, para posteriormente pasar a la selección óptima de soldados y personal del ejército, pudiendo delimitar una transición de lo que era la Psicología Industrial a lo que hoy en día se conoce como Psicología Organizacional. Claramente ésta visión de la PO ha cambiado en las últimas décadas, tomando en consideración eventos actuales como la globalización, la era de las nuevas tecnologías y los cambios generacionales, la PO ha tomado un rumbo distinto en cuanto sus intereses de estudio; debido a los acontecimientos actuales los temas de interés de investigación de la PO han cambiado, pasando de tomar en cuenta como área de estudio la selección ya sea de soldados para la guerra como personal para las industrias, al desarrollo de nuevos temas como el bienestar de los trabajadores, los riesgos psicosociales, la calidad de vida laboral y la gestión de la diversidad dentro de las empresas. Además, el área laboral en la que actualmente se desenvuelven los psicólogos organizacionales engloba áreas como capacitación, formación y desarrollo, salud y seguridad ocupacional e inclusión de las minorías, no únicamente selección y administración del personal como se planteaba en un inicio sus roles dentro de las industrias.

En la actualidad existen organizaciones a nivel internacional como es el caso de la Red Iberoamericana de Psicología de las Organizaciones y del Trabajo (RIPOT), que se enfocan en la integración de varios profesionales y estudiantes en la rama de Psicología del Trabajo y Organizacional con la finalidad de aportar con diferentes conocimientos e investigaciones que contribuyan a generar nuevas fuentes de investigación de la PO. Por otro lado en el Ecuador se encuentran dos organizaciones importantes, la Red Talento Humano del Ecuador, con sede en la ciudad de Guayaquil, esta red ofrece servicios de consultoría en capacitación, procesos de selección, asesorías en seguridad y salud en el trabajo y asesoría laboral. De igual manera con sede en la ciudad de Quito, está la Asociación de Gestión Humana del Ecuador, es una organización sin fines de lucro conformada por varios gerentes del área de Recursos Humanos de las empresas del sector público y privado del país, así como a las empresas consultoras de RR.HH. La ADGHE cuenta con 40 años de experiencia en el campo de la gestión de talento humano; teniendo como principal objetivo: capacitar y formar a los colegas involucrados en gestionar personas, a través de la difusión y actualización de las nuevas herramientas, técnicas y procedimientos que contribuyan a desarrollar el potencial de sus colaboradores garantizando un clima laboral óptimo para la productividad y competitividad de las organizaciones.

La Asociación se encuentra afiliada a organismos internacionales de gran importancia en el medio como la Federación Interamericana de Asociaciones de Gestión Humana (FIDAGH) y la *World Federation of People Management Associations* (WFPMA) mismas que junto a 50 países están comprometidas con el mejoramiento continuo de los gestores de talento humano.

Tomando en consideración que una sus debilidades actuales es la no existencia de desarrollo científico, estas organizaciones permitirán que esta rama del conocimiento siga evolucionando. De igual modo, con el cierre de la carrera los profesionales de PO serán escasos en el Ecuador, detallando a continuación las ofertas académicas en el Ecuador.

Tabla 2. Oferta académica en el Ecuador.

UNIVERSIDAD	CARRERA	CAMPO LABORAL
PUCE Sede Quito	Psicología Organizacional	En todo tipo de instituciones públicas y privadas, así como en la consultoría privada. Manejar el desarrollo humano de las organizaciones, afectando el desempeño y la satisfacción laboral, a través de actividades como el análisis de puestos de trabajo, modelamiento de perfiles, conducción de procesos de reclutamiento y selección, diseño de sistemas de comunicación organizacional, diseño de programas de capacitación y desarrollo, entre otros.
Universidad del Azuay	Psicología Organizacional	Gestión del Talento Humano es los siguientes subsistemas: • Diseño de cargos • Reclutamiento y Selección • Capacitación • Evaluación del desempeño • Planes de carrera • Salud ocupacional • Políticas de compensación • Retribución Salarial
Universidad Central del Ecuador (UCE)	Psicología Industrial	Gestión y el desarrollo del talento humano: • Trabajar en las condiciones y vida de calidad del talento humano para el desarrollo de una interrelación laboral de calidad y productiva con las organizaciones. • Comportamiento de las personas en el ámbito de las organizaciones. • Desempeño en el ámbito laboral. • Coaching y trabajo en equipo en las organizaciones.

LICENCIATURAS EN PSICOLOGÍA CON MENCIÓN “ORGANIZACIONAL”

Universidad San Francisco de Quito (USFQ)	Licenciatura en Psicología	• El desarrollo emocional de las personas que facilitan su interacción a nivel individual, social, familiar y organizacional. • La mejora de la situación humana a través de aportes comunitarios. • Combinar la Psicología en forma creativa con otras áreas como son relaciones internacionales, publicidad, marketing, literatura, arquitectura, turismo, etc. Estas combinaciones le permitirán abrir su campo laboral de Psicólogos a una inmensa variedad de áreas laborales. • Buscar aliviar la desadaptación o las discapacidades que pueden resultar de la sicopatología.
Universidad Politécnica Salesiana (UPS) Sedes: Quito y Cuenca	Licenciatura en Psicología	De la gestión y formación del talento humano: • Diagnósticos situacionales. • Diseño de planes de intervención organizacional. • Implementación de planes de intervención organizacional. • Evaluación de planes de intervención organizacional. • Selección, formación y capacitación del talento humano.
Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ambato	Licenciatura en Psicología	• Instituciones y organizaciones tanto públicas como privadas • Instituciones de Salud Mental • Instituciones y Centros Educativos • Comunidades Terapéuticas • Proyectos de Desarrollo Social • Instituciones de Protección especial a niños y adolescentes • Organismos de Cooperación Internacional Las organizaciones en las cuales se ejerce la profesión dependen de los enfoques de la carrera (clínico, educativo y organizacional); mismos que se profundizan a partir de cuarto semestre. Dentro del enfoque organizacional el perfil del psicólogo se centra en el bienestar y entornos laborales saludables.

La historia y desarrollo de la PO difiere en cada nación debido a su contexto político, cultural, social y económico que experimento cada uno de los países, llevando así a una instauración diversa de la PO en las organizaciones, dentro de su contexto histórico.

3. GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD

La palabra diversidad proviene del latín *diversitas*, que significa variedad. Diversidad no tiene una sola definición, mucho depende desde la perspectiva que se desee analizar, convirtiéndolo en un “concepto multidimensional”. Pero en general según la real academia de la lengua (2018), la diversidad se define como “variedad, diferencia, gran cantidad de cosas distintas”. Este concepto puede ser tomado desde varios enfoques el biológico, cultural, ecológico, genético, lingüístico (Pérez Seijo & Campos Freire, 2018).

La historia de la GD tuvo sus inicios en la década de los 60 en Estados Unidos, la existencia de discriminación y racismo tanto en las empresas como en las instituciones educativas llevaron a la creación de las “Acciones afirmativas” o medidas tomadas con el objetivo de que exista una igualdad y equidad en el ámbito laboral, y eliminando cualquier tipo de exclusión a grupos minoritarios (Begne, 2011). Dentro de este contexto una de las primeras acciones tomadas fue el establecer como normativa federal que las empresas públicas, empresas que tenían contratos con el gobierno o que recibían cualquier tipo de ayuda gubernamental debían garantizar la diversidad dentro de su equipo de trabajo, balanceado su capital humano con la inclusión de las minorías, por ejemplo: hispanos, mulatos asiáticos e indios (Leme, 2000).

Dentro de primeras definiciones de la Gestión de la Diversidad como una estrategia de ventaja competitiva se encuentra el autor Thomas Roosevelt que en el año de 1990 define al término como una estrategia empresarial que implica adoptar un enfoque holístico para crear un entorno organizacional que permita a todos los empleados el pleno desarrollo de su potencial en la consecución de los objetivos de la empresa (Leme, 2000). De igual manera, el autor Cox (1991) toma como referencia los estudios de Roosevelt para definir a la gestión de la diversidad como una planificación y ejecución de prácticas organizacionales de gestión de personas con el objetivo de maximizar las ventajas potenciales de la diversidad y minimizar sus desventajas, tomando en cuenta las diferencias individuales y sociales del personal de la organización en base a dos dimensiones la psicológica y la social (Leme, 2000).

Tabla 3. Definición de Gestión de la Diversidad.

AUTOR	DEFINICIÓN
Nigel Bassett-Jones (2005)	Estrategia de planeación organizacional que se enfoca en reclutar y retener empleados con diferentes habilidades y antecedentes (cuestiones de raza, etnia, cultura, género, entre otras.) con el fin de alcanzar eficacia en los resultados empresariales (Bassett-Jones, 2005).

Eddy Ng & Ronald Burke (2005)	Estrategia corporativa de carácter voluntario que busca afrontar la diversidad demográfica que se experimenta en el lugar de trabajo (Ng & Burke (2005) citado en Chinchilla & Cruz, 2010; pág. 56)
Wayne Cascio (2006)	El establecer una gestión que logre desarrollar y mejorar el potencial de una fuerza de trabajo heterogénea dentro de un ambiente laboral equitativo (Cascio, 2006).
Gómez-Mejía, Balkin y Cardy (2007)	la definen como el conjunto de actividades orientadas a la integración de los empleados con perfil no tradicional en la empresa (por ejemplo, mujeres y minorías), a fin de aprovechar tal diversidad como ventaja competitiva de la empresa (Gómez-Mejía, Balkin y Cardy (2007) citado en Chinchilla & Cruz, 2010; pág. 56)
Myrtha Casanova (2008)	Es una estrategia corporativa orientada a la creación de un entorno de soporte incluyente para los perfiles diversos de las personas, que optimice la eficacia del proceso empresarial. Un clima de satisfacción para los/las empleados/das genera resultados (Casanova, 2008, pág. 21)

En base a esta misma perspectiva de la Gestión de la Diversidad como una estrategia organizacional y una ventaja competitiva para las organizaciones, se encuentran algunas definiciones propuestas por varios autores. Por su parte, el autor Aaron Mayer (2003) toma en consideración dos perspectivas para definir la gestión de la diversidad; por un lado, como una estrategia competitiva de armonización de la heterogeneidad de la fuerza laboral, siguiendo la misma línea de pensamiento de los autores mencionados anteriormente; y, la gestión de la diversidad como una táctica de promoción desde la perspectiva de la Responsabilidad Social Empresarial (RSE), que se enfoca en los valores éticos del respeto por las diferencias para lograr construcciones organizaciones colectivas, relaciones de asociación y complementariedad tanto a nivel interno de la empresa entre sus trabajadores como a nivel externo con sus consumidores o beneficiarios, es decir, establecer practicas organizacionales basadas en valores éticos que promueven a ser una empresa socialmente responsable (Myers , 2003).

Partiendo desde el enfoque cultural la diversidad es una realidad que se vive, se ha vivido y se seguirá viviendo a lo largo de la historia del planeta. La característica de la diversidad cultural es la variedad que se mantiene actualmente en agrupaciones que comparten una misma filosofía de vida, de acuerdo a las creencias que fueron transmitidas de generación en generación y manteniéndolas hasta la actualidad. Como lo menciona Lévi-Strauss en su libro Raza y Cultura, (1999) la diversidad cultural es el producto de las diferencias individuales tomando en cuenta aspectos geográficos,

sociológicos e históricos, los que influyen en la manera de organización y de adaptación del ser humano.

Dentro de América Latina la diversidad cultural se ha convertido en un tema controversial para los países pluriculturales, debido a las limitaciones para la inserción de las diversas culturas en ámbitos organizacionales, es por ello que las GD surge con el objetivo de lograr adaptar a las minorías a los distintos ámbitos de convivencia social debido al choque cultural que existe entre los diversos grupos culturales que afecta a la inclusión de las mismas. A partir del hecho de mejorar la convivencia entre las culturas e incluir a las minorías surge la GD dentro del ámbito organizacional como una arista más de gestión. Este enfoque difiere con el modo de gestionar la diversidad en los países europeos, donde su razón principal es gestionar la diversidad dentro del ámbito organizacional, no necesariamente buscar una inclusión cultural sino netamente organizacional debido a la expansión de varias industrias y organizaciones a otros continentes y naciones, ya sea con el objetivo de extracción de materia prima o de ampliar su comercio.

En torno a esta línea de pensamiento sobre la gestión de la diversidad en las empresas, surgieron dos autores esenciales Taylor Cox y Stacey Blake en el año 1991 redactaron un artículo en la revista de la Academia de Gerencia Ejecutiva denominado “Gestionando la Diversidad Cultural: implicaciones para la competitividad organizacional”, en el cual ya no se hablaba de un cumplimiento de la ley, “sino directamente de la gestión de la diversidad como factor de la eficacia organizativa y de la ventaja competitiva de la empresa” (Chinchilla & Cruz, 2010, pág. 49), Además, estos autores tomaban en consideración “la tendencia hacia la globalización, que ya se experimentaba entonces, incrementaría la diversidad de la fuerza de trabajo y supondría un reto para su gestión” (Chinchilla & Cruz, 2010, pág. 49).

De acuerdo a este contexto la GD en el ámbito organizacional se ve plasmada en modelos de gestión que son desarrollados por diferentes autores, dependiendo su contexto social y cultural. Cada autor propone diferentes lineamientos para la correcta aplicación de cada modelo de gestión, entre los más influyentes se pueden mencionar el “Modelo de Thomas Roosevelt” (1990); “Siete pasos utilizando la Diversidad como Recurso” publicado por *International Society for Diversity Management*” (2007); “Modelo explicativo de Gestión de la Diversidad” propuesto por Herdman & McMillan, (2010); “Modelo de Gestión de la Diversidad” planteado por Triguero & Peña-Vinces, (2011); “Modelo de Gestión de la Diversidad” Propuesto por Marilyn Loden (1996). Siendo este último el que mejor se adapta a la realidad nacional ecuatoriana, ya que plantea dos etapas en su implementación, la primera de entendimiento y la segunda de cambio

e implementación. En dichas etapas se forman equipos de trabajo que van a liderar la gestión, además que plantea medir los resultados a corto y largo plazo, donde se realizan ajustes y mejoras.

Tabla 4. Modelos de Gestión de la Diversidad.

MODELO	AÑO/AUTOR	PUNTOS CLAVE
Modelo de Thomas Roosevelt	Thomas Roosevelt, 1990	Modelo basado en tres lineamientos: • El cumplimiento de normativas • La diversidad como un eje competitivo • La diversidad como recurso valioso para la organización.
Modelo de la gestión de la diversidad	Marilyn Loden,1996	Gestión de la diversidad basada en dos ejes: • Entendimiento de los lineamientos de la GD y la situación actual de la empresa. • Conociendo la situación actual se genera cambios con sus respectivas implementaciones.
7 Pasos usando la Diversidad como Recurso	International Society for Diversity Management, 2007	El modelo plantea que “la condición previa para convertirse en una compañía de éxito orientada a la diversidad, es tener una cultura empresarial que aprecie y promueva la diversidad conscientemente” (Keil, y otros, 2007, pág. 25)
Modelo explicativo de Gestión de la Diversidad	Herdman & McMillan, 2010	El modelo establece que la GD no parte únicamente del establecimiento de políticas internas, sino de una cohesión dentro de un grupo heterogéneo, que desemboca en una cultura de diversidad y por ende en la implementación correcta de la gestión planificada.
Modelo de Gestión de la Diversidad	Triguero & Peña-Vinces, 2011	Plantea la gestión de Recursos Humanos como centro del modelo, tomando en cuenta dos factores, el demográfico y el factor capital humano.

4. SUMAK KAWSAY: POLITICAS PUBLICAS Y NORMATIVAS LEGALES

La palabra *Sumak Kawsay* proviene de la lengua quechua y hace alusión a la cosmovisión de vida de las culturas andinas latinoamericanas, del buen vivir o según expertos la traducción más exacta seria “vida en plenitud”. Esta cosmovisión emula la filosofía indígena de velar por el “Bien Común de la humanidad”. Dicha cosmovisión del

Sumak Kawsay es plasmada en los Planes Nacionales del Buen Vivir (PNBV) del año 2007-2013; 2013-2017 y Plan Toda una Vida 2017-2021.

El *Sumak Kawsay* como proyecto político dentro del Ecuador está enfocado principalmente en fortalecer “la cohesión social, los valores comunitarios y la participación activa de individuos y colectividades en las decisiones relevantes para la construcción de su propio destino y felicidad” (Altmann, 2016, págs. 68-69). A su vez, esta política parte de los principios indígenas de la equidad y el respeto por la diversidad.

En Ecuador desde las antiguas constituciones se han implementado artículos enfocados en la eliminación de la exclusión mediante acciones afirmativas, que “parte del principio de igualdad para la erradicación de la discriminación” (Caiza, 2013, pág. 3). La Constitución implementada en el año 2008 en la ciudad de Montecristi plantea en el artículo 11 numeral 2 que “el Estado adoptará medidas de acción afirmativa que promuevan la igualdad real a favor de los titulares de derechos que se encuentren en situaciones de desigualdad” (Asamblea Constituyente, 2008, pág. 37). El objetivo 6 del PNBV 207-2013 en su objetivo 6 promueve las condiciones y entornos de trabajo saludables, sin embargo en los siguientes PNBV y Toda una Vida, no se plantea objetivos específicos que hagan alusión a la no discriminación e inclusión laboral. Además en el Ecuador se plantea diferentes políticas públicas que hacen referencias a la no discriminación e inclusión, mismas que se detallan a continuación.

Tabla 5. Políticas públicas de inclusión en el Ecuador.

ORGANISMO	POLÍTICA/ ARTÍCULO	DESCRIPCIÓN
Asamblea Nacional Constituyente 2008	Artículo 38. Numeral 2	Artículo enfocado en fomentar la participación y el trabajo de las personas adultas mayores en entidades públicas y privadas para que contribuyan con su experiencia, y a su vez el desarrollo de programas de capacitación laboral, en función de su vocación y sus aspiraciones
Asamblea Nacional Constituyente 2008	Artículo 43. Numeral 1	El Estado garantizará a las mujeres embarazadas y en periodo de lactancia los derechos a no ser discriminadas por su embarazo en los ámbitos educativo, social y laboral.
Asamblea Nacional Constituyente 2008	Artículo 51. Numeral 5	Artículo en el cual se reconoce a las personas privadas de la libertad el derecho a la atención de sus necesidades educativas, laborales, culturales, entre otras.

Asamblea Nacional Constituyente 2008	Artículo 329	Dentro de este artículo se menciona la inclusión laboral de varios sectores de la población: - Las jóvenes y los jóvenes tendrán el derecho de ser sujetos activos en la producción, así como en las labores de auto sustento, Se impulsarán condiciones y oportunidades con este fin. - Se garantiza el derecho al trabajo de las comunidades, pueblos y nacionalidades mediante medidas específicas a fin de eliminar discriminaciones, reconociendo y apoyando sus formas de organización del trabajo, y garantizando el acceso al empleo en igualdad de condiciones. - Velar por el respeto a los derechos laborales de las trabajadoras y trabajadores ecuatorianos en el exterior
Asamblea Nacional Constituyente 2008	Artículo 330	Se garantizará la inserción y accesibilidad en igualdad de condiciones al trabajo remunerado de las personas con discapacidad
Asamblea Nacional Constituyente 2008	Artículo 331	El Estado garantizará a las mujeres igualdad en el acceso al empleo, a la formación y promoción laboral y profesional, a la remuneración equitativa, y a la iniciativa de trabajo autónomo
Asamblea Nacional Constituyente 2012	Ley Orgánica de Discapacidad es. Artículo 47: Inclusión laboral	La o el empleador público o privado que cuente con un número mínimo de veinticinco (25) trabajadores está obligado a contratar, un mínimo de cuatro por ciento (4%) de personas con discapacidad, en labores permanentes que se consideren apropiadas en relación con sus conocimientos, condiciones físicas y aptitudes individuales, procurando los principios de equidad de género y diversidad de discapacidades.
Ley Orgánica de Servicio Público (LOSEP)	Artículo 51 Literal k)	Menciona que es una competencia del Ministerio del Trabajo diseñar la política pública de inclusión laboral para personas pertenecientes a pueblos y nacionalidades indígenas, afro ecuatorianas y montubios; así como emigrantes retornados, la cual deberá tomar en consideración los conocimientos, aptitudes y profesión, requeridas para el puesto a proveer

Ley Orgánica de Servicio Público (LOSEP)	Artículo 64	Este artículo menciona que no se disminuirá ni desestimará bajo ningún concepto la capacidad productiva y el desempeño laboral de una persona con discapacidad o con enfermedad catastrófica
Ley Orgánica de Servicio Público (LOSEP)	Artículo 65	Menciona que el ingreso a un puesto público se realizará bajo los preceptos de justicia, transparencia y sin discriminación alguna y se aplicarán acciones afirmativas respecto de la inserción y accesibilidad en igualdad de condiciones al trabajo remunerado de las personas con discapacidad y de las comunidades, pueblos y nacionalidades
Agencia Nacional para la Igualdad (2013-2017)	Salvaguardar y promover el derecho al trabajo de las personas con discapacidad, sin discriminación y en igualdad de condiciones que las demás	Lograr una inserción laboral digna, productiva, estable y remunerada; en el mercado abierto de trabajo; en relación de dependencia o autoempleo; en entornos laborales accesibles; y, en diversas alternativas ocupacionales tanto en el sector público como privado.

5. BIENESTAR EN LAS ORGANIZACIONES

El término bienestar ha sido un foco de interés para la psicología de las organizaciones desde que la Organización Mundial de la Salud utilizó el término para definir la salud como un estado de bienestar físico, psicológico y social en su declaración constitucional de 1948. Desde este acontecimiento, se ha conceptualizado el bienestar dependiendo del contexto cultural y social, diferenciando el nivel o umbral de satisfacción laboral de cada colaborador de acuerdo a estas dos variables (Blanch, Sahagún, Cantera, & Cervantes, 2010). Considerando que el bienestar dentro de las organizaciones depende de varios factores que se enfocan en el trabajador como eje central de sus acciones, una de estas acciones es la implementación de modelos de GD, donde convergen los puntos entre la PO y GD velando por el bienestar de los colaboradores.

Un ejemplo de ellos es el caso de Casa Moller Martinez “es una empresa ecuatoriana dedicada a la importación, comercialización y distribución de productos de consumo masivo y profesional en el mercado nacional” (Vallejo, 2017, pág. 4) En la propuesta planteada se establecieron cuatro modelos de GD basados en revisiones teóricas de varias fuentes bibliográficas, que sirvieron de base para que un equipo de colaboradores seleccionados estratégicamente escogieran y adaptaran el modelo

que más se ajuste a las necesidades de la empresa, los colaboradores y tomando en consideración la cultura organizacional. Esta propuesta permitió a la organización establecer pautas que impulsen a la GD dentro de la misma.

6. CONCLUSIONES Y HALLAZGOS

La PO pasó por varias etapas históricas debido al contexto político, social y cultural que atravesó en cada una de ellas. En primera instancia, el foco de interés de la PO fue el seleccionar los mejores candidatos para realizar tareas específicas, como en el caso de la primera y segunda guerra mundial. Posteriormente y a consecuencia de estos hechos cambió el centro de atención de la PO, meramente al desempeño laboral de los colaboradores. Finalmente, después de varias investigaciones la PO mostró la importancia de velar por el bienestar del trabajador de manera integral, es decir, el entorno físico laboral y la salud mental como factores influyentes del desempeño.

La existencia de leyes de inclusión social al campo organizacional de los denominados grupos minoritarios, han facilitado la creación de estrategias corporativas en beneficio de las organizaciones. Tomando como pilar fundamental las leyes vigentes en torno a la inclusión, se han creado modelos de gestión que no solo cumple con la normativa legal, sino da credibilidad a los modelos de GD para reforzar la estrategia corporativa y marcar los lineamientos legales garantizando su sostenibilidad a través del tiempo. Sin embargo únicamente en el PNBV 2007-2013 se establece claramente objetivos para la inclusión y no discriminación laboral, los siguientes PNBV mantienen ambigüedad en sus objetivos en torno a este tópico.

El rescatar la cultura indígena de los pueblos ancestrales enfocados a la realidad nacional actual, son de utilidad si se los direcciona de manera correcta y se toma los conceptos bases apuntando hacia el alcance que en un principio fueron creados. Esto para plasmarlos en políticas públicas que respalden sus objetivos planteados.

BIBLIOGRAFÍA

Altmann, P. (2016). Buen Vivir como propuesta política integral: Dimensiones del Sumak Kawsay. *Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública*, 55-74.

Asamblea Constituyente. (2008). *Constitución del Ecuador*. Montecristi: Asamblea Constituyente.

Ayala Mora, E. (2012). *Resumen de Historia del Ecuador*. Ecuador: Corporación Editora Nacional.

Balarezo, L. (15 de Enero de 2019). Historia de la Psicología en el Ecuador. (B. Pacheco, Entrevistador)

Balarezo, L., & Velasteguí, M. (2014). La Psicología en el Ecuador, Pasado y Presente. En G. Salas,

Historia de la Psicología en América del Sur (págs. 122-141). La Serena: Nueva Mirada Ediciones.

Bassett-Jones, N. (2005). The Paradox of Diversity Management, Creativity and Innovation. *Creativity and Innovation Management*, 169-175.

Begne, P. (2011). Acción afirmativa: una vía para reducir la desigualdad. *Ciencia jurídica*, 11-16.

Blanch, J. M., Sahagún, M., Cantera, L., & Cervantes, G. (2010). Cuestionario de Bienestar Laboral General: Estructura y propiedades psicométricas. *Revista de Psicología del trabajo y de las organizaciones*, 157-170.

Caiza, C. (2013). *Análisis legal a las acciones afirmativas*. Riobamba: Universidad Nacional de Chimborazo.

Casanova, M. (2008). Calidad de vida y competitiva empresarial. *Diversidad, fuente de innovación y conocimiento* (págs. 1-46). Madrid: Instituto Europeo para la Gestión de la Diversidad.

Cascio, W. (2006). *Managing Human Resources: Productivity, Quality of Work Life, Profits team learning assistant*. Indiana: McGraw-Hill/Irwin.

Cevallos, G. (24 de enero de 2019). Entrevista Vivencial. (B. Pacheco, Entrevistador)

Chinchilla, N., & Cruz, H. (2010). Diversidad y paradigmas de empresa: un nuevo enfoque. *Empresa y Humanismo*, 47-79.

Cordero de Prado, M. (24 de enero de 2019). Entrevista Vivencial. (B. Pacheco, Entrevistador)

Denzin, N., & Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa* (Vol. 2).

Barcelona: Gedisa S.A.

Ferrari, L. E. (2017). La Psicología del trabajo en la Argentina. Supuestos Psicosociales de la Psicología de la Salud, de la Evaluación Psicológica y de la Psicología Organizacional. En E. Rentería Pérez, *Entre lo Disciplinar y lo Profesional* (págs. 459-476). Cali: Editorial Universidad del Valle.

Keil, M., Amershi, B., Holmes, S., Jablonski, H., Lüthi, E., Matoba, K., . . . Unruh, K. (2007). *Manual de Formación en Gestión de la Diversidad*. International Society for Diversity Management.

Leme, M. (2000). Gerenciando a diversidade cultural: experiencias de empresas brasileiras. *Revista de Administração de Empresas*, 18-25.

Lévi-Strauss, C. (1999). *Raza Y Cultura*. Madrid: Atlaya.

Loden, M. (1996). *Implementing Diversity*. California: Kindle Edition.

Ministerio de Relaciones Laborales. (24 de Julio de 2014). *Registro Oficial N° 136*. Recuperado el 13 de Noviembre de 2017, de <http://www.trabajo.gob.ec/wp-content/uploads/2014/07/NORMA-DE-CAPACITACI%C3%93N-RO-296-de-24-julio-2014-Y-DELEGACI%C3%93N-UATH-RO-252.pdf>

Ministerio de Relaciones Laborales. (2017). *Código de Trabajo*. Obtenido de <http://www.trabajo.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/11/C%C3%B3digo-de-Trabajo-PDF.pdf>

Moreno, J. (22 de enero de 2019). Entrevista Vivencial. (B. Pacheco, Entrevistador) Muchinsky, P. M. (2004). *Psicología aplicada al trabajo*. Madrid: Thomson.

Myers, A. (2003). El valor de la diversidad racial en las empresas. *Estudios Afro- Asiáticos*, 483-515.

Pérez Porto, J., & Merino, M. (2018). *Definición. de*. Recuperado el 13 de 07 de 2018, de Definición de Austeridad: <https://definicion.de/austeridad/>

Pérez Seijo, S., & Campos Freire, F. (2018). La promoción de la diversidad lingüística en las radiotelevisiónes públicas europeas. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, 163-173.

Real Academia Española. (2018). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 11 de Noviembre de 2017, de <http://dle.rae.es/?id=AJgsh5x>

UNESCO. (2017). *Organizacion de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Recuperado el 01 de febrero de 2018, de Cultura: <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/dialogue/21-may-world-day-for-cultural-diversity/>

Valdivieso, G. (09 de Enero de 2019). La historia de la Psicología en el Ecuador. (B. Pacheco, Entrevistador)

Vallejo, C. (Febrero de 2017). *Pontificia Universidad Católica del Ecuador*. Recuperado el 25 de 12 de 2017, de Repositorio de Tesis de Grado y Posgrado: <http://repositorio.puce.edu.ec/bitstream/handle/22000/13073/DISERTACION%20CARLA%20VALLEJO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

CAPÍTULO 9

ENTRE EL PLACER Y EL MALESTAR: VIVENCIAS LABORALES DE ÁRBITROS EN UNA CORPORACIÓN SOCIAL Y FORMATIVA DE MEDELLÍN

Data de submissão: 14/05/2025

Data de aceite: 30/05/2025

Anderson Gañán Moreno

Politécnico Grancolombiano
Bogotá, Colombia

<https://orcid.org/0000-0001-5890-2187>

Santiago Alejandro Ochoa Duque

<https://orcid.org/0000-0002-3929-3379>

Johnatan Julián Correa Pérez

<https://orcid.org/0000-0002-4545-1492>

Jonathan Betancur Espinosa

Universidad EAFIT
Medellín, Antioquia, Colombia
<https://orcid.org/0009-0002-0942-3977>

Geraldine Betancur Espinosa

Universidad EAFIT
Medellín, Antioquia, Colombia
<https://orcid.org/0000-0002-2823-9086>

Angela María Urrea Cuellar

Universidad de San Buenaventura
Cali, Valle del Cauca, Colombia
<https://orcid.org/0000-0001-9198-8592>

RESUMEN: Se describieron las vivencias de placer y malestar en el trabajo de un grupo

de árbitros de fútbol, esto a partir de la teoría psicodinámica y clínica del trabajo, que aborda la definición de placer, malestar, sufrimiento y las estrategias de defensa y las relaciona con la profesión deportiva. Para este fin, se utilizó una entrevista semiestructurada realizada a seis participantes de una corporación social, la grabación de la misma fue transcrita y analizada bajo la técnica de análisis de contenido. Con relación a los resultados y conclusiones se conoció que las causas de placer y malestar se dan por factores exógenos y endógenos al trabajo como tal, como lo puede ser el reconocimiento y la desestimación, dichas causas incluyen experiencias y síntomas, que pueden conllevar a patologías, para evitarlo, el sujeto crea estrategias de defensa que reducen el malestar. Se evidencia un gran aporte de la investigación en la resignificación de las experiencias por parte de los participantes, lo que conlleva a que la verbalización sea un buen tratamiento para aquellos malestares conscientes.

PALABRAS CLAVE: placer; malestar; psicodinámica del trabajo; estrategias de defensa; árbitros.

**BETWEEN PLEASURE AND DISCOMFORT:
WORK EXPERIENCES OF REFEREES
IN A SOCIAL AND EDUCATIONAL
CORPORATION IN MEDELLÍN**

ABSTRACT: The experiences of pleasure and discomfort in the work of a group of soccer referees were described, this based on the

psychodynamic and clinical theory of work, which addresses the definition of pleasure, discomfort, suffering and defense strategies and relates them to the sports profession. For this purpose, a semi-structured interview was carried out with six participants from a social corporation, the recording of which was transcribed and analyzed using the content analysis technique. In relation to the results and conclusions, we learned that the causes of pleasure and discomfort are due to exogenous and endogenous factors to work as such, such as recognition and dismissal, these causes include experiences and symptoms, which can lead to pathologies, To avoid this, the subject creates defense strategies that reduce discomfort. A great contribution of the research is evidenced in the resignification of experiences by the participants, which means that verbalization is a good treatment for those conscious discomforts.

KEYWORDS: pleasure; discomfort; psychodynamics of work; defense strategies; referees.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el trabajo de árbitro es una esfera en la que se presentan una serie de variables que hacen de este un espacio que propicia situaciones que hacen que los sujetos que desempeñan el oficio se vean enfrentados a varias dificultades que obstaculizan el desarrollo personal y profesional de los mismos, como las son la baja remuneración, la discriminación, el maltrato verbal, etc. (Prato, 2018).

Se hace necesario entonces el empezar realizar investigaciones, que por medio de la información favorezcan la resolución y la consolidación de estrategias que ayuden a solventar las disidencias que se puedan presentar en el arbitraje, pues dentro de la actividad deportiva es una parte reguladora que se hace indispensable para la realización de la misma.

El placer se origina como una relación que el trabajador establece de manera favorable, en la que siente que obtiene algo que le produce bienestar, ya sea remuneración, reconocimiento etc. Lo cual favorece su desarrollo personal (Beck, 2010). El malestar según Salazar y Sempere (2012) es una percepción subjetiva de un sujeto de que su bienestar físico y mental se ve afectado de manera negativa de modo que le impide el desarrollo normal de su vida diaria.

El presente trabajo pretende aportar la información recolectada por medio de la técnica de análisis de contenido, a la luz de los datos recolectados de 6 sujetos mediante la entrevista semiestructurada, para hallar información acerca de las causas de malestar con el objetivo de buscar estrategias para moderar el malestar ocasionado, por las mismas. Así mismo, se muestran las causas de placer en el trabajo con el objetivo de propiciar la búsqueda de situaciones que puedan favorecer la aparición de situaciones placenteras en el trabajo de árbitro.

En este mismo sentido, el manuscrito tiene como objetivos identificar las causas, vivencias y síntomas de placer y malestar en el trabajo de los árbitros de fútbol, como también identificar las estrategias de defensa utilizar para reducir el malestar derivado de la propia actividad laboral.

2. REFERENCIAS CONCEPTUALES

Los principales referentes conceptuales, se ubican en la psicodinámica y la clínica del trabajo, en el que Dejours (1992) sugiere que el trabajo cumple una función integradora, es decir que crea conexiones entre diferentes áreas de la vida de un individuo y es un elemento generador de placer o sufrimiento, pero en esta definición solo se abordara el placer. Para Beck (2010) el placer surge como una relación favorable del trabajador con la organización, bajo la cual el sujeto obtiene algo que lo beneficia en los diferentes aspectos de su vida, ya sea estatus, reconocimiento, remuneración u otros diferentes factores que aporten a su desarrollo personal. Por el contrario, malestar según Salazar y Sempere (2012) es una “sensación subjetiva por parte de una persona de que su bienestar físico o mental se halla ausente o mermado, de modo que no puede desenvolverse con normalidad en la vida diaria” (p. 19), lo que lo hace prácticamente reconocido como un sinónimo de sufrimiento, por el contrario Orejuela (2018) plantea que no es así, en tanto malestar es una experiencia subjetiva que se vive de manera consciente y es soportable para el individuo, contrario al sufrimiento que se ubica en el inconsciente y es insoportable.

Tabla 1. Comparativo entre conceptos de malestar y sufrimiento.

	Nivel de intensidad	Cualidad	Nivel de simbolización	Nivel de tolerancia	Instancia de registro
Malestar	Baja intensidad	Difuso	Relativamente simbolizable	Tolerable	Preconsciente/ Inconsciente
Sufrimiento	Alta intensidad	Relativamente identificable	No simbolizable	Intolerable	Inconsciente

Orejuela (2018).

El presente estudio, se realizó de acuerdo con la definición clínica del trabajo de malestar, planteada por Orejuela (2018), en el que además de lo anteriormente dicho, menciona algunas semejanzas entre sufrimiento y malestar, como que son experiencias subjetivas, de tensión y desgastantes y lo que lo diferencia es la intensidad de cada uno.

Para reducir el malestar, según Dejours (2009) los trabajadores crean de forma individual o colectiva estrategias de defensas con el fin de eliminar el sufrimiento y conservar el placer en el trabajo. Cada trabajador es capaz de construir sus propias estrategias de defensa, con el fin de lidiar con el malestar inherente que deriva del

trabajo, en especial el que ha sido precarizado por el sentido atribuido al mismo (Gañán, 2020).

Para Orejuela (2018) las causas internas del malestar están asociadas a la condición afectiva o simbólica del trabajo, al contenido significativo de la tarea y las condiciones objetivas de su desarrollo, mientras que las externas son las ajenas a la influencia que tiene el trabajador y precisamente es su falta de control lo que ocasiona el malestar. Estas causas de malestar generan a su vez síntomas y patologías físicas, psicológicas que, al acompañarse con fenómenos como adicciones, estados depresivos etc., pueden afectar la calidad de vida del sujeto (Gañán, 2020).

Según Meléndez un síntoma es “una señal que aparece en el organismo en respuesta a un malestar ya sea de orden biológico, psicosocial u organizacional” (como se citó por Gañán 2020, p. 17) así que cada individuo tiene una forma particular de reaccionar frente a las dinámicas que se dan en el desarrollo de un trabajo y esto puede ocasionar enfermedades psíquicas o físicas. Los síntomas que se notan comúnmente de placer o malestar en el trabajo son los síntomas físicos, es decir, aquellos que afectan lo corpóreo, manifestándose en enfermedades de dolor en el cuerpo, irritaciones de la piel o los órganos, incluso se puede ver en enfermedades con una mayor afectación de la vida en general como lo puede ser ceguera, disminución o pérdida auditiva, dolores de cabeza constantes etc. Pero también tenemos síntomas de afectación psicológica, qué, aunque no sean directamente visibles, se pueden notar al entrar en contacto con el sujeto, como pueden ser la ansiedad, el agotamiento, la disminución de la productividad, intolerancia, pensamiento menos efectivo, etc.

Desde la perspectiva de Dejours (2009) algunas de los síntomas que se obtienen del sufrimiento en el trabajo pueden ser el mal desempeño en la labor que esta cumpliendo el sujeto ya que no se cuenta con las facultades psíquicas en ese momento para poder cumplir con las funciones asignadas de forma externa o interna. También se encuentra la falta de reconocimiento, siendo este uno de los que mas afectan pues gran parte de la realización humana proviene del aspecto del reconocimiento, bajo el cual el sujeto crea una identidad y es un elemento decisivo en la dinámica del despliegue subjetivo de las habilidades del sujeto en el trabajo. Según Melo y Orejuela (2014) los síntomas mas comunes que se ven en los trabajadores son “el miedo, la insatisfacción, la inseguridad, el alejamiento, la desorientación...” (p. 385-386).

Ante los síntomas de malestar, el sujeto crea estrategias de defensa, utilizadas de forma colectiva o individual. Esto con el fin de disminuir o eliminar el sufrimiento. Dejours (2009), ha planteado estas estrategias como aquellas defensas activas contra la patologización del sufrimiento.

Freud A. (1954) nos plantea mecanismos de defensa, los cuales son reacciones del inconsciente, las cuales protegen el yo de conflictos entre el ello y el superyó, dentro de estas encontramos la negación, la racionalización, sublimación, represión, entre otros. Para Meléndez (2018) estas estrategias cumplen la misión de aliviar la carga emocional del sujeto, para mantener el equilibrio y eliminar cualquier trastorno o perturbación psíquica derivada del trabajo. Mientras que según Zabala, Guerrero y Besoain (2016), todos los sujetos

2.1. LOS ÁRBITROS DE FÚTBOL: TRABAJO Y VICISITUDES

Los árbitros según Prat, Flores, Carbonero (2013), son aquellas personas con autoridad en diversos deportes, a partir de reglamentos específicos. Por lo tanto, es responsable de juzgar los encuentros deportivos desde un punto de vista neutral respecto a infracciones, medidas, acciones, etc. El árbitro además se encarga de regular los cambios de los distintos deportes, así como de mantener el orden, no sólo dentro de los encuentros deportivos, sino también en algunos casos de los espectadores y de los entrenadores. En ese mismo sentido, velar por el respeto entre los jugadores.

Los árbitros deben tener un excelente entendimiento del fútbol, y necesitan evolucionar con el juego para mantenerse efectivos y relevantes.

Sus dos principales prioridades son:

1. Proteger la integridad de los y las futbolistas
2. La aplicación consistente y uniforme de las Reglas de Juego

El arbitraje FIFA refuerza la protección de estos valores y el mejoramiento del juego a través del desarrollo de árbitros y sus instructores.

En el caso del fútbol, son necesarios mínimo cuatro árbitros que hagan cumplir las 17 reglas de ese deporte, cada uno con una función específica. El central, que se encuentra al tanto de todo el partido y es el único con la autoridad de decidir sobre las infracciones, sustituciones, reanudación, finalización, etc. Por otro lado, los asistentes quienes se encargan de vigilar aquellas jugadas que el árbitro central no pueda ver sea por interrupciones en el juego o por mantener la mirada en el balón, en ese sentido, puede ver acciones violentas o aspectos de la regla 11, como el fuera de lugar. Por último y muy importante, es el cuarto árbitro, quien cumple acciones administrativas y de control en el área neutra de los encuentros, en este sentido, se encuentra la constante conversación con inspectores, directores técnicos, jugadores suplentes, prensa, recogepeletas, entre otros.

En la actualidad, se está implementando en algunos encuentros la video asistencia (VAR), de la que se encargan tres árbitros, quien le dan su versión al árbitro central y le

permiten ver el video de las acciones penalizables, y el central tomará una decisión de acuerdo con el reglamento y su subjetividad.

Los árbitros de fútbol, por ende, sugiere Prato (2018) presentan diferentes vicisitudes en su trabajo, en especial, en aspectos económicos, profesionales y políticos. En tanto su profesión exige una gran autoridad y responsabilidad en el deporte reconocido como el más importante a nivel mundial.

Las vicisitudes económicas y profesionales derivan del alto esfuerzo cognitivo y físico que exige ser árbitro, siendo incongruente con los salarios bajos y con la no reconocida profesión del árbitro, pues incluso no se realiza un contrato específico para laborar como árbitro, especialmente en países latinoamericanos, en el que el árbitro debe trabajar en otros aspectos de la vida diaria para poder subsistir económicamente.

Por último, las vicisitudes políticas, se derivan de las diversas presiones políticas de las Federaciones de Fútbol para el cumplimiento de los roles de los árbitros de fútbol, en ese sentido están obligados a ser muy neutros y objetivos en sus decisiones, lo que conlleva en un malestar en los árbitros, en tanto no se les da derecho a equivocarse, porque entonces serían considerados los protagonistas y culpables de las pérdidas o ganancias de un equipo de fútbol específico. Por otro lado, también se presentan en algunos casos, presuntos intentos de soborno, lo que conlleva en los árbitros una posibilidad de verse afectado en su imagen o en su vida laboral, al aceptar el fraude o, por otro lado, terminar con amenazas de muerte por no aceptar los diferentes sobornos ofrecidos.

3. MÉTODO

Este estudio se clasificó como un estudio cualitativo con un enfoque descriptivo y transversal, pues se hace la toma de datos en un límite de tiempo estipulado. Respecto con el diseño de la investigación, este se caracteriza como un estudio de caso definida por Carazo (2006) como una forma de evaluar un acontecimiento que tiene un lugar en un marco geográfico a lo largo del tiempo, además lo considera una investigación sistemática y profunda. Se pretende conocer en profundidad las vivencias de placer y malestar en el trabajo de un grupo de árbitros de fútbol de la ciudad de Medellín.

Los participantes de la investigación son seis árbitros de fútbol de una corporación social de la ciudad de Medellín. Los presentes participantes se obtuvieron de forma intencional, en el que, por medio de contacto a una organización del sector, se obtuvo la población deseada, de acuerdo con los criterios de la investigación. No se consideró el sexo ni la edad, pero se tuvo en cuenta que el sujeto tenga al menos

categoría departamental y que tenga una antigüedad mínima de dos años en el campo ocupacional, sea de fútbol o fútbol-sala.

Se realizó una contextualización teórica, en la que se establece los antecedentes y el marco teórico, en el cual se obtuvo toda la información teórica respecto a las vivencias, causas y síntomas de placer y malestar, como también las estrategias de defensa utilizadas por los árbitros de fútbol. Se realizó un trabajo de campo, en el que se diseñó el instrumento, este incluye el protocolo de la entrevista semiestructurada y los consentimientos informados, los cuales fueron piloteados satisfactoriamente, los mismos están amparados según lo expuesto en la Ley 1090 de 2006 y en la Resolución 8430 de 1993, artículo 11, cumpliendo con los criterios éticos básicos de la investigación cualitativa. Así mismo, se grabaron y transcribieron las entrevistas, para así ser analizadas por medio de la técnica de análisis de contenido y del discurso, para así conseguir los resultados. Por último, fue discutido el marco teórico y los antecedentes con los resultados, logrando así implementar el estudio de caso en el actual trabajo investigativo.

4. RESULTADOS

Se dan a conocer los resultados obtenidos del análisis de las entrevistas semiestructuradas realizadas a seis árbitros de fútbol de la ciudad de Medellín, tenidos en cuenta para la presente investigación. Los sujetos participantes fueron árbitros de fútbol con edades entre los 20 y los 50 años de una corporación social dedicada a la formación de árbitros, adscrita a la Cámara de Comercio, debían tener mínimo 2 años en el arbitraje y tener al menos categoría departamental.

La estructura de los resultados se dará a partir de las siguientes categorías de rastreo: las causas, vivencias, síntomas y estrategias de defensas utilizadas en el trabajo de los árbitros de fútbol de una corporación social de la ciudad de Medellín.

Tabla 1. Caracterización de los participantes.

Sujetos	Edad	Sexo	Cargo	Antigüedad en el arbitraje	Categoría	Corporación arbitral
Sujeto 1	34	F	Árbitro	3 años	Departamental	CASDA
Sujeto 2	40	F	Árbitro	17 años	Nacional A	CASDA
Sujeto 3	23	F	Árbitro	3 años	Nacional C	CASDA
Sujeto 4	47	F	Árbitro	20 años	Departamental	CASDA
Sujeto 5	27	M	Árbitro	5 años	Nacional C	CASDA
Sujeto 6	21	M	Árbitro	4 años	Nacional C	CASDA

4.1. CAUSAS DE PLACER Y MALESTAR EN EL TRABAJO

En el trabajo se presentan diversas causas de placer y malestar, estas se dividen por la naturaleza propia del trabajo, como exógenas y endógenas. Según los datos recolectados para los árbitros, una de las principales causas de placer endógena en el trabajo, es el poder y autoridad que le es otorgada a los árbitros dentro de un encuentro de fútbol, ante esto el sujeto 2 menciona

Ya estamos acostumbrados a estar dirigiendo, ocupados y esto lo desestresa mucho a uno porque cuando usted se siente estresado, cansado usted va y dirige un partido y usted se siente como liberado, porque cuando usted está dentro de la cancha dirigiéndole... porque yo más que todo le dirijo a los hombres, porque aquí me ponen más que todo a dirigirle a los hombres

En este mismo sentido el sujeto 4 señala

A mí me encantaba cuando yo veía un árbitro porque me encanta lo de la autoridad que tiene en el terreno de juego, entonces, yo decía que qué rico y me motiva mucho cuando me dieron la oportunidad y yo no, yo quiero ser árbitro porque esas cosas de mandar me encantan. Porque yo quería ser policía, quería ser del ejército, entonces son cosas que me han motivado mucho y en esto encontré algo muy rico muy bueno y que me gusta hacerlo Me encanta.

Otra de las razones que producen placer en el trabajo de árbitro se basa en lo planteado previamente por la psicodinámica del trabajo y es el reconocimiento recibido, tanto dentro de la cancha como fuera de ella, pues esto indica un buen trabajo realizado. El sujeto 2 expresa que

Uno se siente hasta importante, porque cuando yo estoy por fuera de las canchas que voy de pronto a ver un partido o cuando estoy en un centro comercial, las personas me reconocen y van y me saludan u otras se secretan y yo sé que están diciendo, -Ay ve, aquella es la arbitra profesional- o -Ve, aquella me pitó- o tal cosa, entonces uno siente que están hablando de uno, entonces, para uno a veces es... Yo ahí veces me hago la boba, pero yo siento, se siente uno, pues, como orgulloso de uno mismo

El sujeto 6 expresa en el mismo sentido

Esa es una de las satisfacciones más grandes que uno puede tener como árbitro en esas situaciones durante un partido; ya cuando termine el partido, que todos los jugadores y los técnicos y hasta gente que estaba de espectadora. se te acerque y te digan y te feliciten por el trabajo que hiciste, es una satisfacción, un placer muy bonito porque uno se ha preparado durante mucho tiempo para eso. Cuando vienen de los jugadores durante un partido es muy bonito cierto, pero cuando tú te encuentras con un jugador, cuando está uno por fuera, así de civil como llamamos y que te reconozca un jugador y que diga profe vos pitas muy bien, la satisfacción ahí y el placer obviamente aumenta. Qué pasa cuando la labor que vos haces te la reconocen un colega, un árbitro, tanto de la corporación como de otra corporación de afuera es aparte de ser otra motivación para uno seguir, también a uno lo deja pensando que primero está, pues haciendo las cosas bien y que tiene que seguir trabajando para mejorar, pero es muy bonito cuando le reconocen a uno el trabajo por fuera

El reconocimiento se basa también con la identificación del público, sea como referencia pública o ejemplo de autoridad. El sujeto 1 con referencia a esta situación dice “uno es como identificado y obviamente hay buena relación también porque ya usted es un referente, entonces usted es por decirlo así una figura pública, entonces tiene obviamente un buen reconocimiento”.

Otra de las causas de placer interna que se halló con base a los datos recolectados es la pasión y el amor por el oficio que realizan, los sujetos entrevistados se refieren a este aspecto como una de las principales causas de placer en su trabajo. Frente a este factor el sujeto 1 sugiere “Es lo mejor disfrutar al máximo el arbitraje, la disfruto al máximo independiente del partido que sea, siempre lo hago con las mismas ganas, sea la categoría que sea, voy a tener la misma disposición para los partidos”, A propósito de la actual contingencia de Covid-19 que vive el mundo e imposibilita que los árbitros puedan seguir trabajando satisfactoria o completamente, lo que puede generar malestar. El sujeto 2 menciona que

No, pues a ver, a mí del arbitraje siempre me ha gustado mucho, por ejemplo, cuando no me toca dirigir, pues, uno es en la casa aburrido porque a uno de todas maneras le hace falta. Por ejemplo, ya nosotros salimos a vacaciones por decir en diciembre, nos quedamos todo diciembre, enero y parte de febrero sin dirigir y uno pues los fines de semana se siente como vacío.

La pasión por el arbitraje, conlleva a que se deje en muchas ocasiones, eventos de gran importancia según la cultura y sociedad actual, el sujeto 5 señala

He dejado muchas cosas, he dejado de estar con mi familia, mi hijo, que es supuestamente lo primordial que uno tiene, prefiero ir a arbitrar, así se por ir, o así sea a un pirateo; independientemente de que esté en una corporación, me apasiona el arbitraje, no tiene uno que estar pitando Liga ni Babyfútbol, ni a nivel nacional para decir que es mi pasión, lo hago con mucho amor, esté donde esté, esté pirateando o no.

Otra causa de placer en el arbitraje es la cohesión grupal y la oportunidad que brinda ser árbitro de una corporación de construir diversas relaciones sociales sanas para el sujeto, esto colabora con la perspectiva clínica del trabajo, que indica que el trabajo no sólo es ganar dinero, sino también una virtud, en tanto permite la autorrealización del sujeto (Orejuela, 2018). De acuerdo con lo anterior, el sujeto 2 menciona:

Nosotros acá somos una familia y todos la llevamos muy bien, aquí ninguno peleamos. O si de pronto usted tiene un disgusto con un árbitro, pues, de pronto al otro día o el mismo día vas y hablas con esa persona y te tenes que contentar porque aquí al encargado no le gusta que seamos enemigos, aquí todos somos una familia y todos somos muy... nos ayudamos mucho en todo y ya cuando usted va a un partido con muchas más ganas tienes que compartir y... porque usted antes de un partido tiene que hablar con los asistentes de cómo van a trabajar y entonces entre los tres, van a sacar adelante el partidos en perfectas condiciones y sin problemas.

El sujeto 4 menciona con referencia a esta situación

La institución tiene algo muy bueno, que si yo puedo presentar algo de ese y yo lo comunicó, sé que me van a prestar la ayuda; porque eso es lo bueno de contar uno con una institución como ésta, cuando se habla de familia y cuando se maneja de contorno de que la familia es unida, eso es como se dice, jamás será vencida; resulta la solución al problema y es muy agradable, porque acá hemos podido tener eso y tener el conocimiento de que hay una persona que nos podía ayudar, de que nos puede colaborar. Pero se dice en el momento que sucede, pues se comenta y se le presta ayuda a uno.

Una de las causas de placer de manera externa con referencia al arbitraje es la oportunidad de conocer personas constantemente, el sujeto 3 expresa: “Me gusta conocer personas, porque cada persona me brinda un conocimiento diferente que yo puedo adquirir y tomarlo para mi vida”, más adelante el mismo sujeto menciona que “Puedo seleccionar lo bueno, y lo malo apartarlo, esta persona me brindó este conocimiento, lo voy a hacer porque sé que va a funcionar, yo siempre decido tomar lo bueno de cada persona y lo malo dejarlo de lado”

Se encontró como causa de malestar, mediante la recolección de datos es el maltrato verbal que reciben los árbitros en el momento en el que realizan una sanción, pues manifiestan que en varias ocasiones, el público, la tribuna o los jugadores no están de acuerdo con la decisión y la manera de responder de estos, generalmente es el maltrato verbal, con respecto a esto el sujeto 1 menciona

A veces hay de partidos a partidos, y hay partidos que está llena la tribuna y muchas veces uno sanciona algo y para la tribuna no es lo más adorable, pues lo que uno sancionó no es lo que consideran más correcto, entonces, te gritan cosas, te van a decir cosas que te incomodan, pero tú en el momento estas en el partido del cual no te puedes salir. Ya lo sancionaste, para ti es falta, para ellos no, siempre van a estar en desacuerdo porque siempre van a querer que todo sea a su favor. Entonces hay veces que la presión y todo eso de que gritan cosas uno se siente como mal.

El sujeto 6 también menciona que la experiencia ayuda mucho a controlar este malestar o a manejar los insultos lanzados por entes externos a los encuentros de fútbol.

Yo llevo 6 meses y me mandan a un partido que a uno que lo insulten, que esto y que aquello, obviamente uno se va a sentir mal; pero ya con el pasar del tiempo, digámoslo con el conocimiento que uno tiene y todo eso uno ya se va dando cuenta que lo que uno hace es muy bonito, pero para las personas del exterior, que obviamente, no tienen un conocimiento como el que nosotros tenemos, siempre vamos a ser los villanos en ese caso.

Con respecto al mismo factor el sujeto 5 menciona “No me gusta cuando los padres de familia emplean un lenguaje obsceno, sin saberse las reglas de juego o a meterse a una superficie de juego a dirigir un partido sin tener la capacidad para dirigir un partido”

Con relación al género del árbitro, se encontró que las juezas experimentan micromachismo, lo que hace que experimenten malestar, por esta actitud discriminativa, con referencia a esto el sujeto 3 menciona:

Es que normalmente aún se ve mucho el machismo entonces cuando viene una mujer, en mi caso, que me dicen que por ser bonita. Ellos dicen -No, esta mujer... que se vaya para la casa, o que haga algún destino, que se vaya a barrer, a trapear, ¿qué hace una mujer acá? - Entonces empiezan con el machismo entonces porque creen que uno es mujer, lo ven como débil, hay veces que te faltan al respeto, muchas veces entonces tenes que aprender a fortalecer mucho tu carácter, demasiado. Entonces existen veces que los jugadores te faltan al respeto, o te ven y te gritan. Ya de pronto en la parte externa, la hinchada, los papás, los espectadores que por un errorcito que uno tenga, uno es lo peor, o sea -vos que estás haciendo ahí-, -salite de ahí-. Entonces no ven que nosotros somos humanos y que no somos perfectos, es que nadie lo es, nosotros buscamos hacer siempre lo mejor, a minimizar el error, que siempre va a estar la verdad. Entonces de pronto la falta de respeto de las personas con uno genera mucho malestar.

Se encuentran condiciones que producen malestar en el sujeto, una de estas causas es la baja remuneración que se obtiene en el ejercer del arbitraje, el sujeto 5 se refiere a este factor: “El salario, yo vivo del arbitraje y es muy complicado porque no es una profesión reconocida, con eso pago tecnomecánica, mi casa, mis servicios, los cuidados de mi hijo.”, también menciona el sujeto 3:

En estos momentos el arbitraje es mal pago, y son pocos los partidos que yo hago, entonces es una asistencia y dependiendo de la categoría es el valor, una sub 14 me vale 15.000 pesos el partido, entonces yo en el mes puedo hacer como unos 10 partidos entonces recibo más bien poco dinero. Eso me molesta, pero yo sigo acá por pasión.

En síntesis, las causas principales de placer y malestar en el trabajo se basan principalmente en la desestimación y el reconocimiento, en tanto, ser insultado por agentes externos internos de los encuentros de fútbol, puede provocar diversos sentimientos en los árbitros. Pero, el recibir reconocimiento por los mismos agentes ayuda al aumento del placer en el mismo. Así mismo, las corporaciones de árbitro colaboran mucho a los árbitros en una mejoría emocional, esto, a partir del contrato de psicólogos deportivos y del acompañamiento directo ante cualquier situación vivida, sea de los directivos de los árbitros o de sus propios compañeros.

4.2. VIVENCIAS DE PLACER Y MALESTAR EN EL TRABAJO

La recolección de los datos da cuenta de ciertas experiencias que causan placer y malestar en el trabajo de árbitro. Dentro de las experiencias de malestar se encuentra el incumplimiento de los estándares físicos por parte del árbitro, relacionado con las

pruebas físicas que se realizan para garantizar su rendimiento en la cancha. Con relación a esta situación el sujeto 2 expresa:

Pues a ver, la verdad, cosas que yo haya tenido así malas... no.... lo único así es que cuando uno pierde una prueba, una prueba para estar en la categoría donde estas y para poder dirigir en la profesional uno se siente muy, muy mal. Sino estos días es porque yo perdí una prueba física, pero fue porque yo tenía... pues, estaba enferma de los riñones y eso me fue pues no se me... me... hinche mucho, pues, la cara, el estómago pues yo nunca pensé que iba a perder una prueba que yo en 17 años nunca he perdido una prueba y eso me hizo sentir súper mal.

Otra experiencia de malestar que se halló fue la falta de proporción en las sanciones de los árbitros, pues algunos de los sujetos mencionan que en un partido son muchas las elecciones que deben de tomar, y el equivocarse a veces en una elección hace que les sancionen duramente, con referencia a esto el sujeto 2 menciona:

No, pues yo pienso que hay veces que uno si se equivoca, pero usted en un partido tiene que tomar doscientas y pico de decisiones, ¿entonces porque usted se equivocó en dos o tres ya te van a matar por eso? No.... tampoco. Yo pienso que... muchas veces también tienen que mirar que tan error fue lo que usted cometió para poder que te sancionen porque muchas veces hay árbitros que se equivocan demasiado y ni los sancionan, en cambio, otras personas se equivocan en una cosita y no pasó nada tampoco o hay veces que, si pasa, pero eso como depende o yo no sé en que irá eso entonces. Pero yo pienso que tienen que mirar primero si en realidad vale la pena o no que lo sancionen a uno, depende pues del error que cometiste.

El distanciamiento con la familia relacionado con el arbitraje fue otra de las experiencias que produce malestar, a lo que el sujeto 4 manifiesta “es muy durito cuando uno se va para una zona y deja su familia eso me ponía como triste a veces; pero hasta el momento no más”. El irrespeto por parte de los espectadores fue otra de las experiencias que favorecen el malestar de los árbitros en el ejercer de su trabajo, con referencia a lo anterior el sujeto 6 dice:

Eso fue yo empezando, obviamente uno empezando, uno se imagina de todo, entonces qué pasa en estos momentos. Eso fue el 2016 como finales de año. Yo terminé un partido en línea. En la Unidad Deportiva Santa Lucía, era un partido de niños, normal. Era el pirateo. Me escribe el profesor que tenía otro partido. Muy Charro porque me dice que tranquilo que allá no juegan nada, eso va a ser tranquilo y toda la cosa. gente mayor de barrio en Blanquizal. Yo como en ese momento no sabía mucho, yo hágale, que yo voy; que le dan tanto y yo hágale que yo voy. Yo termino acá y subo allá en Santa Lucía, cogí un taxi para Blanquizal. Cuando llegó, me dicen profe, la alineación directa estos dos, pero cómo así que alineación directa, disque sí profe, porque tiene que tener ahí cuidado y toda la cosa y yo Ave María y yo listo, hágale, empezó el partido, normal. Primer tiempo ahí las falticas, que le protestan a uno porque si, normal. Segundo tiempo ya faltaban 10 minutos para acabarse, un jugador mete una falta y yo estoy pendiente cuando siento que tiran arena. Me tiraron arena a mí. La experiencia fue muy maluca.

Aunque el trabajo de árbitro presenta situaciones en las cuales en los sujetos se puede generar malestar, también, puede generar situaciones en las cuales los sujetos experimenten placer, dentro de las experiencias que generan placer, según los datos recolectados se encontró que las situaciones en las cuales se genera reconocimiento a la labor prestadas son escenarios en los cuales los sujetos experimentan placer, con referencia también a este factor el sujeto 6 expresa:

Una que me pasó hace poco un partido en Santa Elena, entre Sol de Oriente y molino viejo, un partido de primera C; obviamente a mí me lo dieron y yo no me lo crea. Un partido muy movido quedó 3-2. Todos los jugadores, obviamente por la calentura empiezan así pero muy respetuosos con uno con los asistentes. El partido acabó 3-2 sin ningún problema. Se acercaron dos profes, muy bien profe, muy bien; los técnicos también, entonces es una experiencia para mí muy bonita.

En el mismo sentido el sujeto 2 expresa:

Uno sabe cuándo le va bien, regular o mal. Ehh... hay veces que a mí me ha ido también que las mismas personas que están en la cancha me felicitan, van y me felicitan e igual van y dicen en la liga o vienen y dicen acá los mismos técnicos... igual nosotros tenemos acá reconocimientos, el fin de año tenemos reconocimiento y nos premian por lo que durante todo el año estuviste muy bien, fuiste la mejor de todo el año, entonces para nosotros también es satisfactorio eso, que nos reconozcan que pintamos bien y que estamos haciendo las cosas bien dentro del terreno de juego

Se halló otra experiencia de placer, basada en el hecho de poder viajar y conocer lugares y personas nuevas constantemente debido a que dentro de su trabajo es una situación que se hace necesaria, con referencias a esto el sujeto 2 menciona:

El arbitraje me ha dado que yo he conocido casi todo el país de cuenta del arbitraje, he conocido buenas amigas, he conocido gente que en realidad vale la pena, con el arbitraje he conocido dos apartamentos que vivo en uno y el otro lo tengo alquilado

En este mismo sentido el sujeto 4 manifiesta: “Como bueno, las experiencias y conocer lugares, lo cuales no tenía la oportunidad de conocer, pero por este medio he tenido la oportunidad.”

Otra de las experiencias que producen placer, es cuando sienten que son respetados y que sus decisiones son adecuadas, con referencia a esto el sujeto 3 menciona:

Lo más bonito es cuando un jugador me responde de forma adecuada y respetuosa, que yo le digo algo y me dice “no, dale profe, tranquila” el respeto que yo recibo de parte de ellos es lo más bonito, y hacer bien el trabajo, sentir que le estoy ayudando y brindando esa confianza al central para que él siempre se apoye en mí y tome buenas decisiones, entonces me gusta siempre como dar un poquito más de mí y hacer las cosas con toda la entrega y todo el amor

Con referencia a las relaciones laborales se hayo que un factor promotor del placer en los árbitros el sentimiento de unión con sus compañeros de trabajo, debido a que se llega a generar incluso un sentimiento de familiaridad con estos, con referencia a este fenómeno el sujeto cuatro manifiesta:

Se me puede presentar algo y yo lo comunicó a mis compañeros y sé que me van a prestar la ayuda; porque sólo bueno contar uno con una institución como ésta, cuando se habla de familia y cuando se maneja de contorno de que la familia es unida ah, eso es como se dice, jamás será vencida; resulta la solución al problema y es muy agradable, porque acá hemos podido tener eso y tener el conocimiento de que hay una persona que nos podía ayudar, de que nos puede colaborar.

En síntesis, las vivencias hacen parte muy importante de la identificación del placer y malestar en los árbitros, pues son relacionadas estrictamente con las causas, pero en este caso, siendo ejemplificadas propiamente en el trabajo. Los árbitros presentan demasiadas vivencias de malestar, respecto a la desestimación por parte de agentes externos, pues es prácticamente la experiencia principal, dada por la propia actividad de su trabajo, que es juzgar un aspecto específico y tomar una decisión ante esto, lo cual puede llevar a desacuerdos. Por otro lado, es muy importante tener en cuenta que las vivencias ayudan a los árbitros a darse cuenta de la pasión que tienen por su trabajo y lo que están dispuestos a abandonar por seguir en él, esto es, recursos económicos, familiares o vida amorosa.

4.3. SÍNTOMAS DE PLACER Y MALESTAR EN EL TRABAJO

Los síntomas de placer y malestar se presentan en el trabajo después de una experiencia traumática positiva o negativa que provoca una respuesta en el cuerpo, comúnmente física o psicológicamente, de este fenómeno no se escapa ningún trabajador, pues es un aspecto natural e inherente de los individuos. Los árbitros presentan varios síntomas psicológicos de placer, principalmente la pasión por la profesión y el vigor en la actividad, que se puede presentar también como alta motivación. El sujeto 2 indica que:

En realidad a usted cuando le gusta esto el arbitraje, usted tiene que estar como muy comprometido y nosotros nos sentimos comprometidos es yendo a entrenar, yendo los viernes a las charlas para enseñarnos más lo de las reglas, y nosotros los lunes y los miércoles tenemos entrenamiento acá pues en la pista y los otros días ya depende de usted y... por ejemplo, yo ya los miércoles y los jueves ya entreno también por mi casa o vengo aquí, yo sola

El sujeto 6 complementa la idea indicando que “Yo como árbitro voy a un partido, me lo tengo que disfrutar al máximo y obviamente también es una motivación. Porque si uno quiere llegar lejos a esto uno tiene que meterle la ficha”

Considerarse más ético, con más carácter y alcanzar una autorrealización colabora mucho a obtener síntomas de placer en los árbitros, lo cual incluso en algunos casos les sirve como estrategia de defensa. El sujeto 4 evidencia que “los valores son muy importante, es algo que te lleva a cosas muy buenas, en un terreno de juego muchas veces en un partido esto lo define mucho cuando hay principios y valores”. Así mismo el sujeto 6 se refiere al carácter “Positivamente a uno en el arbitraje es un gracias a los insultos, malas palabras y tratos de las personas uno se vuelve fuerte”. En el mismo sentido, el sujeto 3 puede complementar que

Antes yo era una persona muy frágil entonces a mí me afectaba todo... La verdad yo sigo siendo sensible pero el arbitraje me ha hecho fuerte, ha moldeado mi carácter porque ya soy más fuerte, ya cualquier cosa que me digan desde afuera ya no voy a compararme ni te voy a gritar algo, ni ve voy a poner de tú a tú, simplemente no es lo mío, sigo en mi parido y sigo haciendo mi trabajo. Entonces eso ha moldeado mucho mi carácter, estoy haciendo las cosas mucho mejor, en verdad

Respecto a síntomas de malestar psicológico, se presente el autosabotaje después del error, en tanto, el árbitro considera que debe compensar lo sucedido en el partido y también por simplemente pensar en lo ocurrido de forma insatisfactoria en el encuentro. El sujeto 2 sugiere que “El partido es una toma y dame, cuando uno comete un error, solo quiere corregir y corregir, y esto a veces hace que uno cometa más errores sin querer, que uno termine autosaboteandose cagando más el partido”.

Con respecto a los síntomas físicos de placer, tenemos la creación de hábitos que colaboran a una vida saludable y así mismo a tener mejores resultados en la profesión. El sujeto 5 indica

A mi positivo en realidad porque yo con el arbitraje me doy cuenta que me gusta hacer deporte, que me encanta, que lo disfruto y a parte que es un hábito de vida saludable, que vos vas a evitar enfermedades porque cuando vos haces ejercicio vas a liberar muchas toxinas. Entonces si has tenido un mal día eso te va a ayudar demasiado y a medida que vas haciendo ejercicio vas liberando todas esas cosas malas que te hacen sentir un peso. Entonces eso es chévere porque te hacen sentir liviano, chévere, y sentir que estas mejorando cada día, entonces por eso ha tenido un impacto súper positivo en mi vida.

Sí se tiene en cuenta el sufrimiento físico, el sujeto 6 evidencia varios aspectos que afectan lo psíquico y lo físico, en tanto una afectación física puede derivar en una psicológica

En el arbitraje uno es muy propenso a problemas físicos, mucho más cuando hay problemas en los partidos. Una vez yo estaba pitando normal y con un jugador tuve un choque y el lastimosamente con la rodilla, me pega más arriba de la rodilla mía, entonces obviamente eso se hinchó, quedó como una bola. Sufrí mucho y eso me genero mucha ansiedad y tristeza porque quería volver a pitar y dirigir pronto, pero acá lo cuidan a uno y no me dejan.

Por último, se hace muy importante tener en cuenta las lesiones causadas por entes externos del encuentro de fútbol, como lo puede ser un lanzamiento de un objeto desde las tribunas o simplemente doblar un tobillo ante un mal movimiento. Varios árbitros evidencian la anterior premisa, en el caso del sujeto 4 “Cuando se lesiona uno porque no puedo hacer nada de lo que me gusta, entonces eso es muy malo. El sujeto 5 sugiere que “Si estoy haciendo un mal movimiento puede fallar y doblarse el tobillo, una lesión o un desgarre”.

4.4. LAS ESTRATEGIAS DE DEFENSA

Los árbitros de fútbol presentaron algunas estrategias de defensa individuales y colectivas para superar o reducir el malestar provocado por su trabajo. Con relación a las estrategias de defensa individuales se evidencia una amplia autoconsciencia, basada en superar el error para no evitar la repetición dentro de los encuentros de fútbol. Se evidencia cuando el sujeto 3 menciona que “Ya estoy diciendo -Verónica, esto es un error que no tiene que afectar el resto del partido-. Entonces vamos a cambiar el chip y vamos a empezar a hacer las cosas mejor, no pasa nada”. El sujeto 1 complementa indicando que es necesario reflexionar sobre el error, para así superarlo, pero al mismo tiempo corregirlo.

No me puedo quedar en el error porque si me quedo en el error entonces ay, me quedé en este error entonces ya el otro también por estar pensando en el error entonces no voy a tomar la decisión más correcta. Cometí ese error, entonces ese error lo dejo ahí en el momento, ya, se me fue, ya seguir con lo otro porque no me puedo quedar en el error.

Los mismos errores provocan malestar, y los árbitros comienzan a reflexionar, a descansar o hacer actividades de ocio para superar lo realizado incorrectamente en su trabajo. El sujeto 2 indica que

Acostarse a descansar, a pensar y al otro día que usted ya tenga los partidos en otra cancha ya usted siempre es pensando en eso y cuando le va a pasar la misma jugada usted ya la pita y ya como que ese día si ya todo le salió mejor pero hay veces que todo le sale mal en ese día, en el arbitraje porque de pronto usted se equivocó sacando una tarjeta y usted se equivocó y para los jugadores usted equivocarse, se le fueron todos encima y de pronto va a venir uno a defenderle y ahí es donde se agarran y entonces muchas complicaciones en el arbitraje... Lo que pasa es que, para usted dirigir fútbol, usted tiene que tener mucha personalidad, demasiada, demasiada porque si usted no tiene eso mijo... No pite

La verbalización colabora en la reducción del malestar en los árbitros, pues así se sienten apoyados y escuchados por otras personas. El sujeto 3 indica que

La verdad, primero, tenemos que confiar en los compañeros. Es confianza, que la otra persona sepa que vos vas a estar ahí en un momento difícil, que sepa que

puede contar con vos. Entonces en un momento difícil, normalmente nosotros en el partido tratamos de que no nos afecte. En un primer tiempo, ya cuando tenemos un descansito si hablamos de cosas así -Ey mira, estás haciendo esto así, estas mal, tomaste una decisión errónea...- Entonces tratamos como de no juzgarlo porque es que nosotros... estar ahí de central es difícil y usted saber que tiene que tomar decisiones en un segundo y saber que esa decisión no fue la adecuada... entonces es como darle ese apoyo a la persona para que sepa que no está sola y que es normal que de pronto uno cometa errores porque uno no está libre pues de cometerlos. Entonces es como confianza y brindarle mucho apoyo.

La proactividad, la actitud, el baile y los chistes colaboran mucho en los árbitros para descansar tanto físicamente como psicológicamente del malestar que puede causar su trabajo. El sujeto 4 menciona que “yo a veces empecé a bailar, me encanta, y después que termina el partido algo resulta de chiste y uno se relaja y la vida continúa”. Así mismo el sujeto 5 complementa que “La actitud es muy importante, según la actitud que vos metas en la superficie de juego se reduce el malestar, independientemente del partido si va 6 o 7-0 no puedes bajar la guardia, siempre estar por encima del juego”.

Por último, dentro de las estrategias individuales de defensa, el apoyo familiar se convierte en un pilar fundamental, tanto en conversación como en motivación, pues, les sirve a los árbitros para reducir el malestar. El sujeto 6 ante eso indica que

Yo obviamente con mi familia es digamos la motivación más grande que uno tiene. Ya si uno tiene los compañeros que tienen su pareja sentimental también digámoslo es un apoyo y también tiene algo de motivación para esta bonita profesión que es ser árbitro. Yo tengo el apoyo de mi familia, yo llegué y obviamente hablo con mi papá que es el que más sabe, el que le gusta más el deporte, entonces yo hablaba con él y le contaba lo que me pasaba Y así. Y obviamente, creo que con eso bastaba, hablaba con él o con mis amigos y los colegas que yo tenía, los pocos colegas que tenía, ya de todos los que conozco en estos momentos; entonces yo hablaba con ellos y obviamente me decían lo mismo, son errores que los errores se aprende. qué va a seguir en el error para seguir en el error

Con respecto a las estrategias de defensa colectivas, se presenta el apoyo de la organización ante cualquier circunstancia del trabajo que produzca malestar, algo que agradecen y valoran los árbitros de fútbol. El sujeto 6 cuenta que

CASDA tiene algo muy bueno, que si yo puedo presentar algo de ese y yo lo comunicó, sé que me van a prestar la ayuda; porque sólo bueno contar uno con una institución como ésta, cuando se habla de familia y cuando se maneja de contorno de que la familia es unida ah, eso es como se dice, jamás será vencida; resulta la solución al problema y es muy agradable, porque acá hemos podido tener eso y tener el conocimiento de que hay una persona que nos podía ayudar, de que nos puede colaborar. Pero se dice en el momento que sucede, pues se comenta y se le presta ayuda a uno. Eso es lo que a mí me encanta acá.

Por otro lado, los árbitros realizan charlas técnicas antes, durante y después de cada partido, lo que les sirve como estrategia de defensa, porque pueden conversar sobre

sus errores, utilizar frases motivacionales o sentirse apoyados ante cualquier adversidad. El sujeto 3 evidencia que “cuando terminamos el primer tiempo del partido hacemos una charla táctica, cómo va el partido, cómo va el resultado, que jugador está amonestado, qué jugador está expulsado, qué hay que mejorar, tanto para el central como para los asistentes”. El sujeto 1 puede complementar indicando que

Finalizado el partido vuelve y se habla de lo mismo, aconsejar al compañero que de pronto está en una categoría más baja, hay mucha gente que está en una categoría más baja de árbitros, pero lo hacen mejor que otros que están a nivel nacional quizás. Hay que tener en cuenta el proceso y eso ayuda a que estemos mejor en lo emocional

La charla técnica, también puede servir para evitar el malestar que puede provocar un encuentro de fútbol difícil, el sujeto 6 sugiere que

Cuando estamos en un partido de un nivel alto, que los dos equipos son difíciles de llevar, y, por ejemplo, yo me equivoco o uno de los compañeros equivoqué, obviamente lo hablamos en el entretiempo y tratamos de que eso no vuelva a pasar, porque si le tiramos toda la responsabilidad al que cometió el error, obviamente el partido no va a terminar de la mejor manera. Y qué pasa, pues en casa es una familia y cómo sabes en toda familia, existe el apoyo de todos, si alguien está mal obviamente uno va a sentir, pues ese malestar, y si la persona está bien uno se alegra y la idea es que si está bien, que siga por ese camino o hasta pueda mejorar.

El acompañamiento entre compañeros e instructores es primordial para reducir y prevenir el malestar, pues son con quienes se identifican y aprenden los árbitros a realizar su trabajo satisfactoriamente. Se evidencia en las siguientes conversaciones:

Creo que cuando tenemos equivocaciones en un partido obviamente, uno lo cuenta a los profesores o a los compañeros que más les tienen confianza y los profesores obviamente se van a dar cuenta, por terceras personas así no sea por uno; que pasa, que gracias a Dios yo en ese sentido psicológico soy fuerte, porque a pesar de que uno tenga errores y toda la cosa que eso es lo que más le afecta a uno. Yo he sabido sobrellevar eso, y también los compañeros con los que he tenido terna han sabido sobrellevar la profesión y el error. (sujeto 3)

El acompañamiento también se puede realizar durante el partido, para así ayudarse mutuamente a superar el error y continuar el partido. El sujeto 6 menciona que:

Cuando alguno de la terna o la cuarteta, cuando a veces mandan cuarteta cometió un error, lo primordial es que se olvide de ese error, y que obviamente vuelva a estar mucho mejor en lo que queda del partido, yo creo que eso es lo primordial tener entre los compañeros esa unión, así como de familia, así sean personas desconocidas cierto

Por último, la autoevaluación ha sido considerada por los árbitros como una forma de reducir el malestar, pues aprenden de sus compañeros y al mismo tiempo sienten que avanzan en la profesión que los apasiona. El sujeto 1 sugiere que “Los dos compañeros

que estamos arbitrando nos evaluamos, como nos fue, en que fallamos, en que tenemos que mejorar, cuáles son las falencias, que más tuvimos en el partido para no volverlas a cometer en el siguiente partido”.

5. CONSIDERACIONES FINALES

La presente investigación indaga sobre las experiencias de placer y malestar en el trabajo de un grupo de árbitros de fútbol de la ciudad de Medellín, en el que se identificó las causas, vivencias y síntomas del placer y malestar, así mismo las estrategias de defensas utilizadas para reducir el malestar en el trabajo como árbitros. En este, se conoció que las causas de placer y malestar se dan por factores exógenos y endógenos al trabajo como tal, dichas causas incluyen experiencias y síntomas, que cuando se dan por malestar incluyen estrategias de defensas, para así, evitar la patologización derivada del trabajo. De acuerdo con lo anterior, se presentará el panorama de la presente investigación.

Se halló que los árbitros presentan malestar por causas internas cuando sienten que son irrespetados en su trabajo, cuando sienten que su labor no es adecuada, es decir, sienten que las decisiones que tomaron no fueron acertadas, o cuando hay situaciones en las que se sanciona de manera desproporcionada sus errores. Para Orejuela (2018) las causas internas del malestar están asociadas a la condición afectiva o simbólica del trabajo, al contenido significativo de la tarea y las condiciones objetivas de su desarrollo, por lo que vemos reflejado este planteamiento expresado en las causas de malestar halladas, debido a que el malestar interno que manifiestan los árbitros, va relacionado con la percepción afectiva y simbólica de su labor con relación a sí mismos.

Se encontró que las causas de malestar externas principalmente se relacionan con factores que están fuera de control del árbitro, es decir, elementos como la remuneración y el maltrato por parte de los espectadores, para Orejuela (2018) las causas de malestar externas son las ajenas a la influencia que tiene el trabajador y precisamente es su falta de control lo que ocasiona el malestar, contrastando esta definición con los datos recolectados, encontramos que guarda coherencia con la definición planteada.

Según los datos recolectados se halló entonces que las causas de placer se relacionan principalmente con el reconocimiento y el estatus que recibe el árbitro dentro de la cancha. Se encontró que la percepción de autoridad dentro de la cancha es una de las variables que causa placer en los árbitros entrevistados.

El reconocimiento que recibe el árbitro dentro y fuera de la cancha debido a su trabajo es otra de las causas de placer, específicamente de la labor realizada y en el sentido de ser conocido o identificado por varias personas debido a que se percibe una

sensación de importancia, ya que sienten que en cierta medida se convierten en una figura pública. Se encontró que la oportunidad de desarrollar relaciones cercanas para el árbitro es otro de los factores que causan placer en el mismo, debido a que hay una sensación de familiaridad y apoyo por parte de árbitro para con la corporación y los compañeros de trabajo. La oportunidad de conocer lugares y personas es otra de las causas de placer que se encontró.

Con respecto a las causas de Malestar se encontró que estas principalmente se relacionan con las faltas de respeto de los jugadores y el público con respecto a las decisiones características de su labor durante un encuentro deportivo.

Una de las causas de malestar que se halló fue la desproporcionalidad de las sanciones por malas decisiones en un partido, pues consideran que a veces durante un encuentro deportivo una decisión que se tome de manera incorrecta puede opacar una actuación en su mayoría con buenas decisiones. Así mismo, se halló que la baja remuneración obtenida mediante el ejercer del arbitraje también provoca malestar, a excepción de los árbitros que hacen de jueces en partidos de nivel profesional. Con relación a las vivencias de placer y malestar se encontró que están relacionadas estrechamente con las causas de placer y malestar encontradas en los datos recolectados.

Los síntomas de bienestar y malestar encontrados se relacionan con el ámbito físico y psicológico. Uno de los síntomas de bienestar psicológico que se halló es la pasión por la profesión, todos los árbitros entrevistados manifiestan bienestar en su trabajo debido a que consideran que, en el arbitraje, la pasión es uno de los principales elementos que está presente, por lo que el ejercer del arbitraje les causa placer. Los beneficios obtenidos para su carácter por medio del ejercer del arbitraje es otro de los síntomas de placer psicológico que se hallaron ya que se encontró que mediante el arbitraje encontraron una mejora en su carácter, en su ética y en su realización personal.

En el aspecto psicológico se hallaron síntomas que generan malestar, esto se da esencialmente cuando sienten que en un partido no hicieron correctamente su labor

Con referencia al bienestar físico se encontró que la actividad física en si es un factor que genera placer debido a que genera beneficios estéticos, y beneficios en la salud. Este beneficio también genera bienestar psicológico, debido a que la percepción de una mejora estética y de salud genera placer psicológico. Por otro lado, respecto al malestar físico se encontró que las lesiones producen malestar, debido a que impide la realización de sus funciones arbitrales.

En cuanto las estrategias de defensa se encontraron que una estrategia que se genera para contrarrestar el error es la autoconciencia y el auto crítica como una

cualidad indispensable para el progreso dentro de su área de conocimiento y acción. La retroalimentación constante entre los miembros de la corporación arbitral, es una de las estrategias de defensa que se utilizan para menguar el malestar, del sentimiento de no estar haciendo las cosas bien, el cual es uno de los causantes de malestar psicológico. La unión, a tal punto de incluso generar un sentimiento de familia, es una de las estrategias de defensa contra la angustia que genera el error, y el maltrato verbal que se presenta de manera constante en el ejercer arbitral. La verbalización es una de las estrategias que se emplea de manera constante para disminuir el malestar, debido a que el habla como tal, con compañeros y superiores, hace que el árbitro se sienta apoyado, lo cual genera tranquilidad en este.

El humor y las actividades lúdicas se presenta como un factor protector que genera placer en los árbitros, pero que además disminuye el malestar que se presenta frente a una situación difícil relacionada con el trabajo, o con el ámbito personal. La charla técnica es un elemento que disminuye el malestar durante y después de los encuentros deportivos, debido a que representa la verbalización y el apoyo en la labor que prestan como jueces en la cancha.

Con relación a los principales logros del presente estudio, se encuentra la posibilidad de intervención sobre los árbitros por parte de la corporación participante, en este mismo sentido, se encuentra un gran aporte en la resignificación de las experiencias por parte de los participantes, lo que conlleva a que la verbalización sea un buen tratamiento para aquellos malestares conscientes. Con respecto a las principales limitaciones, fue el lugar de las entrevistas, en tanto todos los árbitros fueron entrevistados el mismo día y en una cancha de fútbol. En ese sentido se encontraban muchas desconcentraciones, lo cual impedían el rápido avance de la entrevista. Por otro lado, se presentaron limitaciones en los investigadores, basados en los prejuicios sobre el fútbol como deporte y sobre las diversas dificultades que pueden abarcar los árbitros en su profesión. Como recomendación para futuros investigadores, se recomienda indagar únicamente en árbitros profesionales, para así encontrar algunas diferencias psicológicas con los árbitros que trabajan con pocas hinchadas o con jugadores menores de edad, como también buscar lugares cómodos para las entrevistas, tanto para los participantes como para los investigadores.

REFERENCIAS

Beck, F. L. (2010). *A Dinâmica Prazer/Sufrimento Psíquico dos Trabalhadores da Enfermagem de uma Unidade de Emergência de um Hospital Público*. (Tesis de Maestría). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

Carazo, P. C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Revista Pensamiento & Gestión*. (20). pp 165-193. <https://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>

Dejours, C. (1992). *A loucura do trabalho: estudo da psicopatologia do trabalho*. São Paulo, Brasil: Cortez Editora.

Dejours, C. (2009). *El desgaste mental en el trabajo*. Madrid, España. Editorial Modus Laborandi.

Dejours, C. (2009). *Trabajo y sufrimiento*. Madrid, España. Editorial Modus Laborandi.

Freud, A. (19654). *El yo y los mecanismos de defensa*. Barcelona, España: Editorial Paidós.

Gañán Moreno, A. (2020). *Vivencias de placer y sufrimiento en el trabajo de un grupo de periodistas de la ciudad de Medellín* (trabajo de grado de pregrado). Universidad EAFIT. Medellín, Colombia. <http://hdl.handle.net/10784/16056>

Kruta de Araújo Bispo, A. y Helal, H. (2013). La dialéctica del placer académico y el sufrimiento: un estudio con estudiantes de maestría en administración. *R. Adm. FACES Journal Belo Horizonte*, 12 (4), 120-136. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6880385>

Melo, A.; Orejuela Gómez, J. (2014). Clínica del trabajo: Un estado de la cuestión. En: Orejuela, (2014). *Psicología de las organizaciones y del trabajo: Apuestas de investigación*. Cali: Bonaventuriana. pp 381-410.

Orejuela Gómez, J. (2018). *Clínica del trabajo: Malestar derivado de la fragmentación laboral*. Medellín: Fondo Editorial EAFIT.

Prat, M.; Flores, G.; Carbonero, L. (2013). El rol del árbitro y su implicación en el fomento del juego limpio. Análisis y propuestas de intervención en el contexto de deporte universitario. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*. 24. pp. 72-78. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i24.34531>

Prato, E. (2018). Los poderes innominados de los árbitros. *Derecho PUCP*. 80 (2). pp. 161-186. <http://dx.doi.org/10.18800/derechopucp.201801.005>

Salazar, J. y Sempere, E. (2012). *Malestar emocional: Manual práctico para una respuesta en atención primaria*. Valencia, España: Editorial Generilat.

Zabala, X.; Guerrero, P.; Besoain, C. (2016). *Clínicas del trabajo. Teorías e intervenciones*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

CAPÍTULO 10

VIVENCIAS DE PLACER Y SUFRIMIENTO EN EL TRABAJO DE UN GRUPO DE PERIODISTAS DE LA CIUDAD DE MEDELLÍN

Data de submissão: 15/08/2025

Data de aceite: 29/08/2025

Anderson Gañán Moreno

Politécnico Grancolombiano

Bogotá, Colombia

<https://orcid.org/0000-0001-5890-2187>

RESUMEN: El presente trabajo tuvo como propósito describir las experiencias de placer y sufrimiento en el trabajo de un grupo de periodistas de la ciudad de Medellín, a partir de la perspectiva de la psicodinámica del trabajo planteada por Christopher Dejours, que incluye los conceptos de estrategias de defensa, causas y síntomas de placer y sufrimiento. Además, se precisó la profesión del periodista y las vicisitudes que tienen en su trabajo a nivel económico, político y social. Fue una investigación cualitativa con modalidad transversal, basada en entrevistas semiestructuradas analizadas bajo la técnica de análisis de contenido a seis periodistas de la ciudad de Medellín. Los datos obtenidos permitieron comprender que las experiencias de placer y sufrimiento se estructuran a partir de la posibilidad de forjar congruencia entre los intereses y la organización del trabajo del periodista, puesto que sufren a causa de factores internos, como la sobrecarga en el

trabajo, la inmediatez y la desestimación, lo que conlleva en la creación de síntomas de placer y sufrimiento, que pueden ser la satisfacción por la pasión por el periodismo y la necesidad de trascender socialmente, por el contrario, puede conllevar a dolores en el cuerpo, ante eso el periodista se defiende con encuentros con colegas o amigos y evitando ver noticieros y periódicos, entre otros.

PALABRAS CLAVE: placer; sufrimiento; trabajo; periodistas; psicodinámica del trabajo.

EXPERIENCES OF PLEASURE AND SUFFERING IN THE WORK OF A GROUP OF JOURNALISTS IN THE CITY OF MEDELLÍN

ABSTRACT: The purpose of this study was to describe the experiences of pleasure and suffering in the work of a group of journalists in the city of Medellín, based on the psychodynamics of work approach developed by Christopher Dejours, which includes the concepts of defense strategies, causes, and symptoms of pleasure and suffering. In addition, the profession of journalism and the challenges journalists face in their work at economic, political, and social levels were examined. This was a qualitative, cross-sectional study, based on semi-structured interviews analyzed using content analysis techniques, involving six journalists from the city of Medellín. The data obtained revealed that experiences of pleasure and suffering are shaped by the degree to which journalists are

able to align their personal interests with the organization of their work. They experience suffering due to internal factors such as work overload, time pressure, and lack of recognition. These elements give rise to both pleasurable and distressing symptoms – pleasure arising from their passion for journalism and a desire to make a social impact, and suffering manifesting in physical pain. As a form of defense, journalists often seek out interactions with colleagues or friends and avoid watching news programs or reading newspapers, among other strategies.

KEYWORDS: pleasure; suffering; work; journalists; work psychodynamics.

1. INTRODUCCIÓN

El propósito general del presente trabajo es describir las vivencias de placer y sufrimiento en el trabajo de un grupo de periodistas de la ciudad de Medellín, esto incluye las causas y síntomas de placer y sufrimiento y las estrategias de defensa utilizadas por los periodistas para reducir el sufrimiento causado por el trabajo. Esto se justifica porque el periodismo según Segura (2013) es un trabajo con dificultades por la sensibilidad e importancia de la información manejada y sustentada, tanto que pueden llegar a causar problemas políticos, sociales, económicos y morales, lo anterior comúnmente genera placer cuando se logra informar correcta y satisfactoriamente, y sufrimiento cuando generan problemas en la sociedad. Así mismo, los periodistas tienen vicisitudes, en las que Castellanos (2016) y Sierra (2018), mencionan las políticas, económicas y mercantiles. Cuando habla de las políticas Castellanos (2016), se refiere positivamente a los casos de apoyos políticos para la participación de los periodistas en eventos mundiales, como lo pueden ser congresos, encuentros deportivos importantes para la cultura mundial y también reuniones de diferentes organismos internacionales; pero, también Sierra (2018), indica que los periodistas presentan vicisitudes políticas negativas, en cuanto son censurados por presentar información sensible para la comunidad. En el caso de las económicas sugiere Castellanos (2016), que en Colombia presentan grandes dificultades por la mala remuneración y por la dificultad que se muestra al momento de la búsqueda de empleo, pues ahora las organizaciones prefieren contratar profesionales graduados en comunicación social que directamente periodistas.

El placer es planteado por Beck (2011), como aquella existencia de correspondencia entre el trabajador y el trabajo. Una de las formas de obtener placer en el trabajo es cuando las exigencias del trabajo corresponden a las necesidades del trabajo, siendo posible que el sujeto exprese su subjetividad y pueda organizar sus actividades de acuerdo con sus deseos, intereses y a su ritmo. Pero, el trabajo también puede producir sufrimiento, este planteado por Dejours (2010), como aquella disputa entre el aparato psíquico y la presión del trabajo precarizado y desestabilizado,

esto con el fin de buscar un equilibrio entre los criterios pactados por la sociedad y la naturalización por parte del sujeto del comportamiento conformista del trabajo.

El placer y sufrimiento puede crear síntomas en el sujeto, este ha sido definido por Melendez (2017), como ciertas señales que se observan en el organismo del sujeto, en respuesta a un malestar, ya sea según Orejuela (2018) de orden biológico, es decir ámbitos que interfieren en el entorno del trabajo, como las estructuras, el lugar de trabajo e incluso el propio maltrato laboral, en este caso se presentan síntomas físicos comunes, por ejemplo, la gripa y el colon irritable, pero, se presentan casos más graves como la muerte o el suicidio en el trabajo.

También, hay malestares de orden psicosocial, en el que se recogen los factores como las actitudes, presiones, prácticas, valores de la empresa, cultura del trabajo y las relaciones entre los diferentes actores de la compañía, en este ámbito se generan riesgos por la mala organización del trabajo (presiones, poca flexibilidad, intensificación, entre otros), como también por la cultura institucional y el temor de la pérdida del empleo por situaciones internas al trabajo como tal. Todos estos elementos afectan en menor o mayor medida la seguridad y salud física y mental de los trabajadores. (Orejuela, 2018)

En el trabajo en general se pueden observar derivados del sufrimiento según Orejuela y Melo (2014) el miedo, la insatisfacción, la inseguridad, el alejamiento, la angustia, la culpa, la rabia, entre otros. Y derivados del placer se presentan comúnmente la autorrealización, la libertad, la identificación y el reconocimiento.

Para disminuir el sufrimiento, los sujetos utilizan estrategias de defensa que según Franceschi y Souto (2016), son aquellas defensas psíquicas del sujeto expresadas algunas veces a lo físico contra los efectos patológicos del sufrimiento, suelen ser utilizadas comúnmente en el trabajo precarizado: la evitación y rendición al trabajo, que se ejemplifica con la renuncia a la actividad laboral, o la negación, en el que los sujetos indican que en su trabajo no existen formas de sufrimiento.

De acuerdo con lo mencionado con anterioridad, se consideró importante investigar sobre el placer y sufrimiento en el trabajo de periodistas, debido a que los antecedentes indican que en Colombia la investigación en clínicas del trabajo es reducida a ciertas ciudades, en especial Medellín, en donde se encuentra el Semillero de investigación en clínica del trabajo y de las organizaciones, el cual es coordinado por los autores del presente trabajo. Además, porque el trabajo del periodista no ha sido investigado en profundidad por los diversos autores conocidos a nivel internacional en clínicas del trabajo.

1.1. EL PLACER Y SUFRIMIENTO EN EL TRABAJO

Para Dejours (1992), el trabajo es un elemento integrador, visto como una virtud que es constructivo para los individuos y puede generar placer, como también puede ser ejecutado de manera inefectiva, insatisfactoria y precaria y le genera al individuo sufrimiento que conlleva a la creación de síntomas. El trabajo es una fuente de placer y sufrimiento presentado de manera específica según las condiciones en las que es realizado.

El trabajo desde el punto de vista de Dejours y Gernet (2012), es subjetivo en cuanto se relaciona con el sujeto mismo, e intersubjetivo porque permite al sujeto relacionarse y proyectarse en el mundo del trabajo.

Aun así, trabajar puede llevar a sufrir. Según Dejours el sufrimiento en el trabajo:

Es una lucha entre el funcionamiento psíquico y los mecanismos de defensa contra las presiones organizacionales que se encuentran desestabilizadas, buscando de esta manera un equilibrio que mantenga un cierto conformismo aparente de comportamiento y que de alguna forma satisfaga a los criterios sociales considerados entre la normalidad. (como se citó en Franceschi y Souto; 2016, p. 36)

Pero el trabajo no solo es una forma de generar sufrimiento, sino también placer. El placer ha sido planteado por Beck (2010), como la existencia de una relación favorable del trabajador con la organización. Para que se dé la existencia de placer es necesario que las exigencias correspondan a las necesidades de los trabajadores, o que estos puedan expresar sus opiniones modificando su organización de acuerdo con sus deseos y participación en la decisión de su ritmo de trabajo.

Respecto a la definición de sufrimiento y su relación con los sujetos que se encuentran en el trabajo, surge el concepto de *psicopatología del trabajo* que luego evolucionó, a partir de diversos avances en la teoría, a una *psicodinámica del trabajo*.

Gernet y Dejours (2012), plantean que la psicopatología del trabajo se refiere a las problemáticas intersubjetivas que se ponen en juego en el trabajo y en las tareas específicas que se desempeñan en este día a día. Desde la psicopatología del trabajo, Dejours (2010), encuentra patologías que provienen del exceso de trabajo, el acoso o el mobbing; que Beck (2010), plantea que pueden transformarse en síndromes, como el de Burnout¹, o en casos extremo al Karoshi².

Por otro lado, la psicodinámica del trabajo se entiende según Dessors y Mollinier (1998), como “el análisis dinámico de los procesos psíquicos movilizados por la confrontación del sujeto con la realidad del trabajo” (Dessors y Mollinier, 1998, pp. 11-

¹ El burnout es un síndrome que surge a partir del estrés laboral prolongado o porque las demandas laborales exceden las capacidades cognitivas y físicas del trabajador. Sus principales síntomas son fatiga y desgaste mental.

² El Karoshi es la muerte principalmente por derrames cerebrales o paros cardíacos provenientes del exceso e intensificación de trabajo.

12). Desde esta perspectiva, el sujeto es aquel que porta temores, esperanzas, deseos, principios, amores, etc.

Según Dejours, Abdoucheli y Jayet (1994), la psicodinámica del trabajo busca el reconocimiento de las maneras de organización del trabajo y su relación con el malestar, el sufrimiento y el placer y la forma como se pueden manifestar en diferentes síntomas físicos y psíquicos. Por lo tanto, en el trabajo es posible realizar análisis psicodinámicos, es decir, diversos estudios de semblantes psicológicos y afectivos que se generan por aspectos del trabajo subjetivo o intersubjetivo.

Además, Dejours (1992), plantea que la psicodinámica del trabajo es aquella que reconoce los recursos subjetivos necesarios para conservar la salud y el equilibrio mental del trabajador frente a diversas condiciones que afectan el aparato psíquico. La psicodinámica del trabajo trata de identificar y analizar el uso de las estrategias de defensa individuales o colectivas, usadas para reducir el sufrimiento en el trabajo.

1.2. CAUSAS Y SÍNTOMAS DEL PLACER Y SUFRIMIENTO EN EL TRABAJO

El placer y sufrimiento según Antloga, Mendes y Maia (2012), son causados por la relación entre sujeto-contexto-trabajo, esto incluyendo la subjetividad del trabajador cuando desea y explora, donde se ve enfrentado directamente con el principio de realidad que ha sido impuesto con anterioridad por las condiciones del trabajo. Por otro lado, Durando (2019), plantea que el deseo no sólo ha sido observado en la vida laboral del trabajador, sino también en su vida privada, esto quiere decir que las causas del placer y sufrimiento pueden ser exógenas y endógenas al trabajo y dependerán exclusivamente de la subjetividad del trabajador.

Del mismo modo, el placer y sufrimiento en el trabajo presenta síntomas. El síntoma ha sido definido por Meléndez (2017), como: “una señal que aparece en el organismo en respuesta a un malestar ya sea de orden biológico, psicosocial u organizacional”. (p. 18). Es decir, la manera subjetiva en la que un individuo genera enfermedades psíquicas o físicas debido a sus percepciones y simbolizaciones realizadas a partir de las experiencias de vida, pero también en algunos casos generadas por lo no simbolizado y verbalizado por el sujeto.

Existen diversos síntomas obtenidos del sufrimiento en el trabajo planteados por Dejours (2009), siendo uno de ellos el mal trabajo definido como el incumplimiento de objetivos propuestos en el trabajo de manera intencional, con el fin de impedir el avance propio o de sus colegas, lo que genera angustia en otros trabajadores. Pero, puede suceder en el ámbito de una organización, que el sujeto sea forzado a trabajar mal por

parte de sus colegas con el fin de que pierda credibilidad, confianza por parte de los altos directivos y que sea despedido o aislado socialmente.

Los más comunes síntomas provenientes del sufrimiento vistos en los trabajadores según Melo y Orejuela (2014), son:

el miedo, la insatisfacción, la inseguridad, el alejamiento, la desorientación, la impotencia frente a las incertezas, la vulnerabilidad, la frustración, la inquietud, la angustia, la depresión, la tristeza, el desgaste físico y emocional, la desvalorización, la culpa, la rabia o tensión dentro del contexto laboral. (pp. 385-386)

Ahora bien, según Durando (2019), también existen síntomas provenientes del placer en el trabajo, estos se basan en la autorrealización, la libertad de elección del sujeto, y la identificación y reconocimiento obtenidos en su actividad laboral.

Según Melo y Orejuela (2014), es necesario considerar que el placer en el trabajo no es permanente, pues el sufrimiento es inherente, pero sí transformable en aprendizaje y creatividad, para que así no se convierta en patología psíquica o física.

1.3. LAS ESTRATEGIAS DE DEFENSA

Los trabajadores desarrollan diversas estrategias colectivas de defensa con el fin de obtener placer y eliminar el sufrimiento. Estas estrategias han sido planteadas por Dejours como aquellas defensas activas contra los efectos patológicos del sufrimiento. Son utilizadas “para minimizar o evitar el sufrimiento resultante del trabajo” (citado por Franceschi y Souto, 2016, p. 47).

Según Meléndez (2017), las estrategias de defensa en el trabajo cumplen la misión de regular las cargas de energía por medio de la disminución de tensión psíquica para proteger el equilibrio y evitar cualquier trastorno o perturbación provocada por una excitación emocional excesiva. Además, considera que las estrategias de defensa son “las formas inconscientes que tiene el ser humano para que las circunstancias de frustración y conflicto prevalezcan reprimidas, reduciendo de este modo la ansiedad y la agresividad que se pueda producir en el sujeto” (Meléndez, 2017, p. 19).

Según Zabala, Guerrero y Besoain (2016), cada sujeto es capaz de construir diferentes estrategias de defensa, con el fin de lidiar con el sufrimiento que deriva el trabajo, en especial el precarizado y fragmentado.

1.4. EL PERIODISMO: TRABAJO Y VICISITUDES

El periodismo es para Enguix (2008), una ciencia y actividad profesional que consiste en la captación y tratamiento periódico de la información en cualquiera de sus

formas y variedades, además la plantea como una parte fundamental para conocer los sucesos del mundo y luego poder transmitirlo de manera adecuada a la comunidad.

Segura (2013), plantea que el trabajo de los periodistas es difícil de ejercer, puesto que, cuentan con información tan importante y sensible (como tragedias, historias personales, decisiones importantes, entre otros), que deben saber informarla para no causar problemas sociales, económicos o morales. Al contar con este tipo de información obtienen dificultades, como sugiere Lechuga (2016), cuando indica que uno de los grandes problemas que enfrenta el periodista en la actualidad es su precaria situación laboral y profesional, tanto que, no logran obtener las condiciones mínimas que garanticen el desarrollo de su labor profesional. De lo anterior considera Enguix (2008), que la precariedad laboral y la mala retribución genera que los periodistas tengan grandes retos, que deben afrontarlos con unión y autocrítica, ya que tienen en sus manos una de las profesiones más importantes para la sociedad.

Un segundo problema planteado por Lechuga (2016), es que hay ciertos intrusismos que hacen que cualquier persona pueda ejercer el periodismo sin ni siquiera tener estudios profesionales sobre ciencias de la información. Esto ha generado preocupación entre el gremio periodista, ya que no sólo los afecta económicamente por la falta de empleabilidad, sino también socialmente, por los diferentes errores que puedan cometer los pseudoperiodistas a nombre de la profesión.

Así mismo, Rodríguez y Salazar (2016), sugieren que el periodismo no cuenta con una independencia política y económica, ya que en varias ocasiones se censuran sus resultados por informar casos de gran importancia a la comunidad general, como las noticias de corrupción o tragedias, porque son poco funcionales para una minoría con poder político o económico. Los periodistas entonces son víctimas de amenazas, asesinatos, secuestros y de despidos de su lugar de empleo, lo que genera sufrimiento subjetivo por su miedo a ser víctima de la minoría o a perder la confianza de sus espectadores.

1.5. VICISITUDES EN EL TRABAJO DE PERIODISTAS

El concepto de vicisitudes ha sido definido por Lozano y Gaitán (2016), como aquellos hechos y sucesos que generan diferentes consecuencias que pueden ser positivas o negativas a lo largo del tiempo; Pérez (2011), plantea que las vicisitudes son aquellas acciones entendidas como el destino.

Los periodistas como cualquier otra profesión presentan vicisitudes. Según Castellanos (2016) y Sierra (2018), los periodistas colombianos a lo largo de su profesión han presentado las siguientes:

- Políticas, en este caso Castellanos (2016) y Sierra (2018), sugieren que los periodistas han presentado varias vicisitudes políticas, entre estas algunas negativas y positivas. Positivas, en cuanto los periodistas han sido apoyados por los políticos para transmitir ciertos programas que puedan ser beneficiosos tanto para la población, como para los políticos; entre estos se ejemplifican las diversas reuniones de los organismos internacionales, los reinados de belleza, los mundiales de fútbol, entre otros. Pero así, mismo tiene su lado negativo, cuando por medio de grupos al margen de la ley han sido asesinados y censurados por denunciar públicamente a algunos políticos que no realizan de manera adecuada su trabajo; también han sido despedidos de sus organizaciones cuando critican abiertamente a ciertas personas con poder, demostrándose que la libertad de expresión y la ética del periodista no puede ser aplicada a cabalidad.
- Económicas, los periodistas presentan dificultades y problemas a nivel económico en cuanto la oferta laboral no tiene mucha demanda, ya que las organizaciones según Salazar (2018), prefieren a profesionales en comunicación social, con el argumento, de que tienen más capacidades y formación que los periodistas, y que además cobran lo mismo.

Las vicisitudes de los periodistas según Castellanos (2016), son muy generalizadas y han ocurrido casi desde el principio de la profesión, lo que les ha generado malestar y sufrimiento al ver que la academia, el estado y los medios no buscan una manera de mejorar las condiciones de trabajo de los periodistas.

2. MÉTODO

De acuerdo con el propósito general del presente trabajo, se puede caracterizar como un *estudio descriptivo*. En relación con el tiempo, la investigación es *transversal*, pues se hace la toma de datos en un tiempo estipulado. Además, este estudio se considera como un estudio *cualitativo*, en el que se utilizará la técnica de análisis de contenido, a partir de los datos obtenidos de las entrevistas. El diseño correspondiente de esta investigación puede caracterizarse como un *estudio de caso*, en tanto se pretende conocer en profundidad el placer y sufrimiento en el trabajo de los periodistas de la ciudad de Medellín.

Los sujetos que participaron en la investigación son seis profesionales en periodismo de la ciudad de Medellín. Esta muestra de profesionales se obtuvo a través de la técnica de *bola de nieve*, en el que, por medio de los sujetos entrevistados, se les solicitó

información sobre allegados a ellos que cumplieran con los criterios de la investigación. En la muestra no se consideró el sexo, ni la edad, pero sí se tuvo en cuenta que el nivel ocupacional sea profesional, además los participantes deberán tener al menos una antigüedad de tres años en el trabajo como periodista.

Para efectos de recolección de la información se construyó y se aplicó una entrevista semiestructurada, que permite el intercambio de información entre el investigador y el sujeto participante, teniendo en cuenta su medio principal que son las palabras, se tuvo en cuenta una guía de preguntas prescritas con base en las categorías de análisis: causas del placer y sufrimiento; experiencias de placer y sufrimiento; síntomas del placer y sufrimiento y las estrategias de defensa utilizadas por los periodistas para obtener reducir el sufrimiento en su trabajo.

3. RESULTADOS

Se darán a conocer los resultados obtenidos del análisis de las entrevistas realizadas a seis periodistas de la ciudad de Medellín, tenidos en cuenta para la presente investigación. Los sujetos participantes fueron cuatro mujeres y dos hombres, con edades aproximadas entre 25 y 40 años, y con antigüedad en el cargo como periodistas de mínimo tres años. Cabe mencionar que los participantes han sido comúnmente egresados de universidades públicas, ya que expresan que existen muy pocas facultades de periodismo en la educación privada, y que cuando existen son partes o énfasis de la comunicación social, pero que aun así permiten que puedan ejercer y tener el cargo de periodistas.

La estructura de los resultados se dará a partir de las siguientes categorías de rastreo: las causas, vivencias, síntomas y estrategias de defensas utilizadas en el trabajo de periodistas.

Tabla 1. Caracterización de los participantes.

Sujetos	Edad	Sexo	Cargo	Antigüedad en el cargo	Nivel educativo	Lugar de estudios
Sujeto 1	40	F	Periodista	4 años	Pregrado	Universidad de Antioquia
Sujeto 2	33	F	Periodista	5 años	Pregrado	Universidad de Antioquia
Sujeto 3	30	M	Periodista	10 años	Pregrado	Universidad de Antioquia
Sujeto 4	27	F	Periodista	3 años	Pregrado	Universidad de Antioquia
Sujeto 5	26	F	Periodista	4 años	Pregrado	Universidad EAFIT
Sujeto 6	30	M	Periodista	4 años	Pregrado	Universidad Pontificia Bolivariana

3.1. CAUSAS DE PLACER Y SUFRIMIENTO

Las causas de placer y sufrimiento comúnmente se dan por aspectos que son congénitos al trabajo, es decir internos al mismo, pero también se pueden dar por aspectos exteriores del trabajo; de acuerdo con lo anterior, se presentarán las causas principales del placer y sufrimiento en el trabajo:

Las principales causas de sufrimiento en el trabajo respecto a factores endógenos de los periodistas son la baja remuneración, la sobrecarga laboral y la desestimación³ en el trabajo, esto se evidencia en varias ocasiones de las conversaciones con los periodistas, pero se observa especialmente en algunos fragmentos de conversaciones. Por ejemplo, cuando el sujeto 3 menciona que *“la falta de estímulos, de incentivos, suele ser un motivo de frustración, incentivos puede ser una simple felicitación o un pago decente”*. Por último, el sujeto 4 exterioriza que *“también me genera sufrimiento el horario porque es mucho trabajo por mucho tiempo y muy poquita remuneración”*.

En el mismo sentido, en el trabajo del periodista se sufre por la necesidad de inmediatez y por el estado de alerta, es decir la intensificación del trabajo, por la necesidad de tener muchas notas en el tiempo más pronto posible, para así poder competir con otros medios en la primicia de la noticia. El sujeto 1 menciona de acuerdo con el anterior señalamiento que *“La inmediatez me genera sufrimiento, hay diferentes tipos de periodismo, el que en este momento yo estoy ejerciendo desde educación y desde la universidad, no es un periodismo que te enfrenta al día a día, del ya, de la chiva, de que esto tiene que ser inmediato y eso da mucha satisfacción en el sentido de que puedes generar artículos de contenido, mientras que en lo otro es más complicado porque cuando tienes que hacer muchas noticias diarias eso genera sufrimiento”*.

Pero, además de la inmediatez, también genera sufrimiento el hecho de conocer sucesos impactantes, como masacres, tragedias, para luego verse complementado con la exigencia de los jefes de tener la noticia lo más pronto posible, el sujeto 2 complementa que *“cuando pasa algo, por ejemplo, una masacre y los jefes preguntan y yo no sabía, en ese momento digo si ya voy a buscar, la fuente no me ha contestado, voy ganando tiempo y la consigo, pero mientras me preguntan y no tengo la respuesta apropiada me causa sufrimiento”*.

En algunos casos, la falta de recursos o el fallo en los mismos generan angustia y sufrimiento, puesto que impiden el correcto cumplimiento de la actividad laboral. Según el sujeto 2 esto se ejemplifica *“cuando voy a un cubrimiento especial y se me descarga el*

³ Es la falta de reconocimiento por el trabajo bien hecho, como también la falta de retroalimentación ante la realización de una actividad. Según Dejours (2009), es una de las causas principales de sufrimiento y abandono del trabajo.

celular, no tengo señal, eso en verdad genera mucho sufrimiento como periodista, no poder sacar la información, que te llamen y se escuche mal la llamada, te den cambio al aire y tú no logres salir, esos aspectos tecnológicos son demasiado angustiantes, cuando tu mandas un audio por WhatsApp así de último minuto por allá en una montaña y no llega”.

También se sufre por el acoso laboral por parte de los jefes, como también la justificación del mobbing⁴ por la pasión por el trabajo; el sujeto 3 apoya el argumento diciendo que *“El maltrato de las grandes figuras del periodismo hacia sus reporteros es comidillo de todos los días y lo que uno teme es que en algún momento llegue un editor y te maltrate psicológicamente por tu trabajo, eso es una fuente de estrés permanente, que se suma pues a todas las fuentes que te había mencionado.”*. Del mismo modo, el sujeto 5 indica que *“infortunadamente en los medios de comunicación se suele pagar mal, pero además se suele defender lo que a mis ojos es explotación laboral bajo el principio de que uno se tiene que adaptar a los abusos de las empresas periodísticas por pasión al periodismo y se asume que el periodista es periodista y ya, tiene que estar dispuesto en cualquier momento a responder, así su jornada laboral haya culminado, son esos factores que yo te diría que generan estrés”*.

Por último, el sujeto 6 agrega que *“El que está haciendo periodismo lo hace porque siente pasión por lo que hace, y yo creo y es a título personal que a veces eso se vuelve una excusa para normalizar cosas como, por ejemplo, que el periodismo es mal pago, que el periodismo absorbe mucho de tu vida personal, que en el periodismo hay una fuerte escuela, sobre todo de medios muy antiguos y de periodistas que son ya también muy mayores la cultura del grito”*.

Así mismo, se presenta el placer en el trabajo, dado por la facilidad que le brinda al periodista su lugar de trabajo, tener tantos recursos a la mano. También, la posibilidad de crear nuevos contenidos que no salen en otros medios y el escribir notas con libertad y sin censura, lo cual genera mucho placer en los periodistas. El sujeto 2 indica que *“me produce placer muchas cosas, por ejemplo, generar contenidos propios, que no son de una rueda de prensa donde sale una noticia que replica todos los medios, sino a través de denuncias ciudadanas o investigaciones o temas que se me ocurren entonces eso marca como la diferencia con los demás medios de comunicación”*, de igual forma el sujeto 1 complementa que *“el espacio físico también es una de las cosas que me genera placer porque trabajar en una universidad es como su mismo nombre lo dice, es un universo, entonces ese espacio está lleno de mundos que me generan placer total”*, más adelante en la entrevista agrega que *“Otro placer es que puedo escribir como yo quiera, sin censura,*

⁴ Es la situación en la que un trabajador o varios trabajadores realizan acciones psicológicamente violentas contra un trabajador de forma sistemática durante un tiempo determinado. Su origen parte de las relaciones de trabajo.

puedo tener una cantidad de espacio sin límite para yo escribir un artículo, hay ocasiones en que el periódico impreso si te dice hay solo este espacio, mira cómo lo acomodas, pero yo soy la que decido cómo es que armo ese artículo". Del mismo modo, el sujeto 3 asevera que *"la oportunidad de escribir, yo era muy libre para escribir con el tono que a mí me gustaba, en el tiempo que a mí me gustaba, el solo hecho de tomar una historia y convertirla en una nota periodística es sumamente placentero".*

Así mismo, si la desestimación en el trabajo genera sufrimiento, el caso contrario genera placer; es decir, el reconocimiento⁵ por los espectadores, lectores, colegas y jefes produce sentimientos placenteros en los periodistas que los motiva a seguir trabajando y dedicándose a la profesión, pues esto demuestra que se está haciendo un buen trabajo y que además confían en las capacidades y labores hechas por el periodista. El sujeto 2 apoya al decir que *"me siento valorada y reconocida por mis jefes, por mis compañeros de trabajo, les gusta lo que hago, recibo muy buenos comentarios, también por mis amigos, entonces me siento muy bien con lo que hago".* El sujeto 1 considera que *"hay varios jefes que no tienen que ver directamente con el trabajo periodístico pero que reconocen mucho el trabajo que se hace desde esta área de comunicaciones".* Del mismo modo, el sujeto 6 apoya la moción al decir que *"mi trabajo va a estar permanentemente bajo el escrutinio público, cuando te reconocen que lo que has hecho les gusta, es completamente placentero".*

Otra causa de placer en el trabajo periodístico es la posibilidad de aprender de otros, en especial en ciertos contextos informativos en el que se requiere la consulta de expertos en varios temas, así lo informa el sujeto 1 *"por ser un mundo académico, por ser en el área de educación siempre hay gente de distintas partes, de distintos países, áreas, que me están dando su conocimiento y me estoy nutriendo de todo eso que ellos me dan".* El sujeto 6 complementa al decir que *"el placer de aprender todos los días, yo creo que en ningún otro empleo permite aprender tanto como el periodismo y para algunos es un ejercicio superficial porque no pasa de llamar dos expertos, para unos será muy valioso pero a uno si lo hace crecer, le da criterio, le da análisis, como persona uno siente que puede elevar el nivel de argumentación, que aprende todos los días, el periodista habla de lo que no sabe y tiene que validar y eso de una u otra manera te hace saber".*

Por último, el sólo hecho de trabajar le genera placer al periodista porque se siente útil, al estar ocupado y trabajando, pues esto desde la Clínica del trabajo significaría que el trabajo tiene funciones psicosociales, como el de darle un significado al sujeto, por eso es considerada una virtud y una de las formas de expresión de los trabajadores. El sujeto 6

⁵ Es la distinción por parte de la sociedad, colegas o jefes respecto a un trabajo o acción bien hecha. El reconocimiento es según Dejours (2009) una de las fuentes de satisfacción personal más importantes con las que cuentan las personas para sentirse a gusto con su trabajo, y por extensión con su vida.

lo hace evidente al mencionar que *“el periodismo hace que los días se te vayan rapidísimo, en el periodismo siempre estás ocupado, nunca hay espacio para perder tiempo, entonces te sientes útil, sientes que el día valió la pena vivirlo porque hiciste un montón de cosas”*.

Respecto a factores exógenos que produzcan sufrimiento, los periodistas han mencionado algunos, como no contar con recursos para buscar fuentes de trabajo. El hecho de crear una nota sobre una tragedia o de historias fatalistas también causa sufrimiento, en tanto se pueden crear identificaciones⁶ conscientes o inconscientes con la noticia, así mismo la exigencia de la sociedad, que incluye su crítica constante de la falta de ética en el periodismo, como también la necesidad de trascendencia social, que en algunos casos no se logra. Así, el sujeto 3 lo evidencia al mencionar que *“el mismo ejercicio de redactar una nota sobre una tragedia puede ser motivo de sufrimiento, uno termina vinculándose tanto con unas historias que los desenlaces fatales terminan siendo difíciles de cubrir para los periodistas, eso es un agente externo. También diría yo que otro de los asuntos que pueden generar sufrimiento en los periodistas es el señalamiento constante de su trabajo como manipulado, como desviado de una ética seria, infortunadamente las sociedades es muy dura con los periodistas y yo les doy muchas veces la razón, pero a veces lo que muchas personas asumen como un periodista vendido es simplemente que no vean sus prejuicios expresados en las notas periodísticas que allí están, entonces cuando un medio de comunicación o un periodista no refleja los criterios que tiene un lector sobre el mundo, asume que el periodista está vendido o que su trabajo fue abiertamente deshonesto con el fin de generar un daño hacia un tercero, eso es muy estresante”*. En el mismo rango de críticas por parte de la sociedad, causa sufrimiento el suceso de cometer errores y darse cuenta luego de la publicación. El sujeto 5 expresa que *“cuando uno comete errores, que yo creo que uno está muy expuesto a eso también en este trabajo por ser algo como público, entonces digamos que uno consulta algo con una persona y esa persona no sé te dio una cifra mal o uno mismo se equivoca escribiéndola y ya la pública y ya no hay nada qué hacer, cuando está publicado es como que hay que tener mucha tolerancia al error y uno como que lo va aprendiendo con la práctica pero es difícil, sobretudo pues eso como si la personalidad de uno no está como muy relacionada con esa tolerancia al sufrimiento”*.

Por otro lado, se observa en el periodista que el exceso de trabajo conlleva a un mayor cansancio, por lo tanto, el trabajador se ve impedido a realizar actividades personales o de ocio, provocándole sufrimiento al no poder separar lo laboral de lo personal. El sujeto 4 lo ejemplifica al afirmar que *“a veces descansar es difícil por el trabajo por varias cosas, porque uno siempre está pensando en la edición, en la noticia,*

⁶ La identificación según Freud (1933) es un mecanismo psicológico por el cual se adquiere uno o varios rasgos de otra persona.

yo estoy en un lugar y siempre digo, hay esto es tema, todo el tiempo estoy trabajando así no quiera, eso por un lado, digamos que a veces uno sale demasiado cansado en las noches y a mí me gustaría como estar más como en el gimnasio y eso pero no puedo, es irme a mi casa a descansar del día o ir a hacer ejercicio, entonces a veces me cuesta un poquito esa decisión”

Se observa otro sufrimiento causado por la necesidad de adaptación⁷ aloplástica, en tanto los periodistas deben realizar un cambio en su trabajo (entorno) para poder permanecer en el mismo. La necesidad de adaptación se origina por los cambios, afectaciones y desafíos derivados de la cuarta revolución industrial, como la aparición de las redes sociales en el periodismo. El sujeto 2 ante eso dice que *“no es lo mismo lo que yo aprendí en la universidad hace 7 años a lo que nos está exigiendo el mercado, sobre todo en redes sociales entonces creo que ese es un reto que tenemos que asumir y que me genera angustia tanto por las generaciones que vienen cómo vamos a afrontar nosotros mismos periodismo del futuro para no quedarnos pues como varados”*.

En relación con el placer por factores externos al trabajo se presentan los espacios que generan los gobernantes de la ciudad, los gremios y organizaciones diferentes a las del periodismo, ya que estos invitan a eventos especiales a los periodistas como almuerzos, regalos de amor de amistad, día del periodista, etc. El sujeto 2 asegura que: *“los espacios que genera los gremios económicos, las autoridades de Medellín, de Antioquia y algunas instituciones para los periodistas que es diferente a las ruedas de prensa, son eventos a veces en la noche, almuerzos, que se hacen en fechas especiales como en diciembre, el día del periodista, en amor y amistad y que permite que nosotros nos salgamos de la rutina, de la tensión del día a día y nos encontremos con los colegas no en una rueda de prensa ni en una tragedia donde todos estamos es alrededor de la noticia buscando el dato, la fuente, sino en un espacio donde hablamos de otras cosas, donde nos atienden, a veces nos exaltan por nuestro trabajo, porque dedicamos muchas horas de nuestro tiempo a esta labor, entonces esos espacios me generan placer”*. Así mismo, genera placer los espacios de ocio fuera de la oficina porque así se puede interactuar con rivales que al mismo tiempo pueden ser compañeros en el gremio del periodismo y en algunos casos compartir experiencias. El sujeto 2 agrega que *“puedo compartir con*

⁷ La adaptación puede presentarse desde una perspectiva biológica y otra psicológica, ante eso Builes, Manrique & Henao (2017), indican que “se presenta en lo biológico mediante un equilibrio entre la asimilación y la acomodación, Esto es, entre las acciones del individuo sobre el medio y los objetos y las acciones de los objetos que modifican al individuo en una relación recíproca; en lo psicológico se agrega la capacidad de los sujetos de modificar sus propios esquemas y de modificar el medio mediante acciones tales como la creación de conceptos, de tradiciones culturales, etc.” (Builes, Manrique & Henao, 2017., p. 2). Existen dos formas de adaptación según Hartmann (1987), una autoplástica que consiste en aquellas modificaciones que el individuo realiza en su propia vida; otra aloplástica que consiste en aquellas modificaciones que el individuo realiza activamente en su entorno.

mis colegas que los veo como compañeros más que como rivales, porque hoy estamos en medios diferentes y mañana podemos estar en el mismo medio de comunicación”.

Por último, genera placer sentir que se construye democracia con el periodismo, es decir, la trascendencia social que se obtiene al colaborar en el empoderamiento de las comunidades. El sujeto 3 lo demuestra al informar que *“el periodismo es la herramienta con la cual la gente obtiene mejor información y gracias a esa mejor información toma mejores decisiones; yo no sé hasta qué punto eso sea cierto, últimamente me lo he venido cuestionando con mucha intensidad, pero lo que sí te puedo decir es que el que uno vea que las comunidades se empoderen y que gracias al trabajo de uno logran resolver sus problemas y logran tener una conversación directa con las autoridades y, no ocurriría, si no hubiera la mediación del periodismo es muy satisfactorio, muy muy placentero”.* Y el sujeto 5 complementa indicando que *“placer vendría siendo cuando siento que les puedo prestar un servicio a las personas, que siento que eso es como el fin de ese oficio, bien sea porque la publicación que hice generó como alguna solución o porque le informo sobre un tema que necesitaba saber o que tal vez no conocí pero que es importante que supiera”.*

3.2. VIVENCIAS DE PLACER Y SUFRIMIENTO

Teniendo en cuenta lo comunicado por los participantes de las entrevistas semiestructuradas se hacen explícitas algunas vivencias de placer y sufrimiento en el trabajo ligadas a las condiciones del trabajo y a las relaciones de trabajo.

Respecto a aquellas vivencias procedentes de las condiciones de trabajo se hace alusión al sufrir debido a un lugar de trabajo inseguro o con situaciones externas que lo puedan afectar, como las protestas pacíficas o violentas que se puedan generar en los alrededores del lugar de trabajo, conllevando a que el periodista deba trabajar desde su hogar o en otro lugar, pero, también por las afectaciones a la salud que puede generar estas situaciones externas. El sujeto 1 menciona que en su lugar de trabajo *“cuando se prende la universidad, eso genera sufrimiento para el periodista porque entonces te toca salir de tu lugar de trabajo, porque ya no puedes seguir haciendo las cosas que tenías programadas para el día, entonces te toca irte a trabajar a otro lugar o desde tu casa. Además, todo lo que eso conlleva, son los gases lacrimógenos y a los dos o tres días en la universidad todavía los gases se sienten y eso es dañino para la salud”.*

Igualmente, se genera sufrimiento cuando no se tiene contexto de alguna información, mucho más cuando la sociedad parece exigirle al periodista saberlo todo. El sujeto 2 afirma que *“cuando no tengo el contexto de alguna información, erróneamente se cree que los periodistas los sabemos todo o que lo tenemos que saber todo y no es*

así, nos toca escribir noticias de economía, de política, de ecología, de deportes, de orden público y, por mucho que uno se documente, hay temas en los que uno se siente corchado y tiene que recurrir a un experto o leer más y a veces el tiempo no te permite hacerlo, entonces eso me genera a mí un poco de sufrimiento”.

En las condiciones de trabajo, también se hace explícita ese sufrimiento por las extenuantes horas de trabajo, el abuso de los medios en los que trabajan o el no ser atendidos por aquellos sujetos que necesitan para su trabajo e incluso en pocas palabras como menciona la sujeto 4 por no tener todo bajo control en su trabajo, pues indica que *“que no me contesten o me dejen en visto o que a última hora se quiten de la entrevista, no tener todo bajo control me genera estrés”.* Del mismo modo el sujeto 3 apoya la premisa indicando que *“durante la tragedia en la mina de la cancha donde fallecieron 12 personas en Amagá. El cubrimiento fue muy extenuante, era viajar todos los días a Amagá desde las 4 de la mañana, estar durante el noticiero, hacer notas que no fueron emitidas al aire y luego devolverse a Medellín. Trabajar de una manera tan intensa, solo es sumamente agotador, no se justifica y de alguna manera se entiende por qué ese tipo de trabajo lo hacen periodistas jóvenes, porque son los que están necesitados de experiencia, porque son los que no tienen otra oportunidad, son los que tienen también la energía y no tienen los compromisos que puede tener una persona casada y con hijos para hacer ese mismo trabajo, en últimas los medios de comunicación abusan de esas condiciones, incluso de los jóvenes para imponer la ley del más fuerte, como yo soy el que estoy pagando y hay tantos otros jóvenes de ustedes que están dispuestos a trabajar por esta plata o incluso menos, entonces, usted trabaje y quédese callado y esos fueron los momentos en los que yo dije: esto no está bien”*

Así mismo, se genera sufrimiento por el estado de alerta, que incluye la necesidad de estar pendiente de cualquier noticia del país y los contactos del jefe fuera del trabajo responsabilizando al sujeto de actividades laborales fuera de su horario de trabajo, en el que este último se excusa indicando que el periodista debe estar dispuesto por su pasión por la profesión periodista. Además, también sufren por el exceso de trabajo que se presenta y por la poca denuncia del maltrato laboral en el periodismo, ya que se juzga a aquellos que lo hacen por blandos y mediocres. El sujeto 6 lo evidencia al aseverar que *“hay lugares donde el maltrato está muy normalizado. Hay un medio de comunicación donde muchos de los que trabajamos aquí trabajamos antes, con el talante de que el editor se enojó con algún periodista, cogió el computador y se lo tiró por la ventana o cosas como que entregas el texto, el editor lo lee y te dice esto no sirve o te insulta. Cada vez que sale en el ambiente periodístico denuncias por maltrato laboral entonces dicen: a usted no le gusta*

que le exijan, usted es mediocre, usted es blandengue, no tiene el talante, el periodismo es para gente fuerte, entonces se termina normalizando ese tipo de cosas.” Más adelante el mismo sujeto menciona que: “no disfruto el permanente estado de alerta aunque trabajar en periodismo implica un permanente estado de alerta, no puedes estar desconectado nunca, es difícil por ejemplo tomar la decisión de apagar un celular un domingo, porque siempre está pasando algo, incluso muchas veces ha pasado que ocurren cosas en el país el día de descanso y el jefe ve que es de tu tema y aunque estés de descanso te dice que por qué no alertaste que eso estaba pasando. Ah es que estaba en descanso, no, es que es la pasión por el periodismo”

Pero, también en las condiciones de trabajo se encuentran momentos de placer, que los sujetos vivencian al aprender de otras áreas de trabajo con las que el periodista en algún momento debe cooperar dentro de la organización, como los editores del medio, e incluso también genera placer sentir que los roles de cada uno de los trabajadores se encuentran satisfactoriamente asignados. El sujeto 5 dice que: *“siento que el hecho de que estén todas las tareas o los roles como bien definidos es una tranquilidad porque yo sé que no pasa en muchos los trabajos, entonces yo sé que yo tengo tantas notas para tal día y tengo, pues como el estándar de cuántas fuentes o ya lo que uno va aprendiendo pues como desde la experiencia, eso es muy importante”*. De igual forma, el sujeto 1 indica que *“El grupo de trabajo también es placentero trabajar con ellos, todos están inmersos en esa misma área de las comunicaciones, uno termina por impregnarse de todo eso. Actualmente, en muchas empresas una sola persona ejerce todos esos cargos que nosotros en la unidad sí tenemos de manera independiente, ese también es uno de los placeres porque yo puedo hacer periodismo sin tenerme que preocupar de las otras áreas”*.

Respecto a las condiciones de trabajo, también sienten placer los periodistas cuando pueden conocer la historia y noticias en el lugar, ver, escuchar y sentir lo que está pasando en eventos importantes y no esperar a que otro se lo cuente, de igual forma el hecho de pertenecer a una organización grande, con renombre porque así se le facilita conseguir fuentes para su trabajo y poder ir a estos sitios de la historia porque ya se tienen los recursos económicos y fotográficos para viajar o cubrir la noticia. El sujeto 3 indica que *“yo podría identificar que el solo hecho de uno contar con el nombre de una marca, en su momento para buscar información, hacía mucho más fluido el proceso. El hecho de contar vos con un nombre grande que te respalde, pues facilita el contacto de algunas fuentes y hace que estés más tranquilo con tu trabajo”*. Y el sujeto 2 puede complementar esta información mostrando que *“placer es poder conocer la historia en el lugar, ver, escuchar y sentir lo que está pasando en eventos importantes”*.

Ahora, en afinidad a las vivencias originarias de las relaciones de trabajo, respecto al sufrimiento se menciona que la reestructuración del día de trabajo genera angustia. El sujeto 1 lo señala al decir que *“cuando tienes una entrevista programada y te llaman y te dicen que no se puede porque se les presentó otra cosa de último momento, entonces esos compromisos adquiridos con anterioridad de un momento a otro se derrumban, entonces te toca llegar y reorganizar todo lo que tenías, pues porque no vas a perder el día”*.

Se produce también sufrimiento por la estigmatización realizada desde otras ciudades, en las que creen que los periodistas paisas no trabajan de la manera adecuada para lo que exige la profesión, entonces se crea un tipo de paternalismo, en el que siempre desde Bogotá, se debe ayudar a los periodistas de Medellín, conllevando a que se pierda el vigor en la actividad. Eso lo indica el sujeto 3 *“Ahora las relaciones sociales, interpreto también interpersonales con otras figuras dentro de la cadena era muy hostiles porque había un aire paternalista en las instrucciones que se nos daban desde Bogotá; se asumía que nosotros no sabíamos hacer periodismo o desde otro punto de vista se hablaba como si Medellín fuera una suerte de ciudad de dos cuadras”*.

Se presenta sufrimiento por la competencia que se genera entre compañeros e incluso entre algunos medios. Del mismo modo, por la falta de compromiso de los compañeros de trabajos e incluso el hecho de ser juzgado por los errores comunes de las publicaciones, que pueden ocurrir por la dificultad de conseguir información o porque el humano simplemente se equivoca en su naturaleza. El sujeto 5 lo ejemplifica al decir que *“con los lectores ya como tal hay personas que, por ejemplo, con los errores no creen como que uno es un ser humano, por ejemplo, y se puede equivocar entonces a veces se toman muy mal eso y llaman y lo insultan a uno sin saber realmente qué fue lo que pasó”*. Del mismo modo, el sujeto 6 apoya la premisa diciendo que *“uno se encuentra con respuestas como: es que tengo que competir por salir domingo porque es mi nombre el que va a salir, tiene que volverse una competencia incluso con tus compañeros. Pero, aunque hay una especie de competencia con los compañeros la competencia real es con los otros medios”*.

Ahora bien, respecto al placer obtenido de las relaciones de trabajo hay ciertos medios y compañeros que no presentan competencias, sino que, por el contrario, existe cooperativismo, así lo vivencia el sujeto 1 *“es placentero trabajar con tú grupo de trabajo, todos están inmersos en esa misma área de las comunicaciones, uno termina por impregnarse de todo eso. Actualmente, en muchas empresas una sola persona ejerce todos esos cargos que nosotros en la unidad si tenemos de manera independiente, ese también es uno de los placeres porque yo puedo hacer periodismo sin tenerme que preocupar de las otras áreas”*. También sienten placer cuando los altos cargos de las organizaciones

o los compañeros les dan reconocimiento, causa común de placer en diversos trabajos según la psicodinámica del trabajo, el sujeto 1 menciona que: *“mi jefe directo es el editor, yo tengo un contrato que es con otra dependencia y está a la vez está bajo el mando de una decanatura y está bajo el mando de la Universidad. Digamos que hay varios jefes que no tienen que ver directamente con el trabajo periodístico pero que reconocen mucho el trabajo que se hace desde esta área de comunicaciones.”*

Ese reconocimiento además de placentero, en el caso del trabajo del periodista se convierte en algo momentáneo, en tanto cada día hay publicaciones diferentes y como hoy por la columna o noticia el periodista puede ser reconocido, al otro día puede ser odiado o insultado, esto se evidencia cuando el sujeto 6 menciona que *“hay algo muy particular en el periodismo y es que mal que bien el reconocimiento público te produce placer, estás haciendo un trabajo que no tiene la misma trascendencia del trabajo de un oficinista que puede quedarse en un informe privado que solo lo va a conocer su jefe, si no que tu trabajo va a estar permanentemente bajo el escrutinio público, cuando te reconocen que lo que has hecho les gusta, es completamente placentero, incluso encontrarse en la calle con gente que te dice que te ha leído, eso es muy chévere pero es lamentable porque es un placer muy efímero porque en el periodismo siempre hay una página en blanco que escribir, entonces lo que yo hice hoy valió hoy y mañana envuelvan aguacates con eso, es un placer de hoy y mañana puedo escribir mal y voy a ser identificado por eso último. Ese primer placer que a pesar de ser efímero es muy bello y es el del reconocimiento”*.

Otras causas de placer se generan al poder transmitir la información, al poder contar a sus allegados como familiares y amigos que se ha compartido con personas reconocidas, como jugadores profesionales de fútbol, reconocidos por el nobel de paz e incluso el papa de la iglesia católica. Como también, se genera placer por el mero hecho de relacionarse, conocer compartir, conversar y estar frente a nuevas personas de las cuales se puede generar una curva de aprendizaje. El sujeto 2 lo hace evidente al mencionar que *“placer es poder conocer la historia en el lugar, ver, escuchar y sentir lo que está pasando en eventos importantes y no esperar a que otro me lo cuente, se me viene a la mente la visita del Papa, fue un cubrimiento en el que yo estuve ahí y aparte de generarme el placer de transmitirlo a la gente me queda como experiencia para contarlo a mis hijos, a mis padres, a mis amigos, entonces me forma también como persona y esa experiencia me la permite el periodismo, es como la plataforma para poder tener ese placer”*. Del mismo modo y ante la misma idea el sujeto 6 afirma que *“poder estar frente a frente con personajes públicos, de trascendencia, entrevisté 4 Nóbel de paz, ese intercambio, sentir que estás frente a gente que ha hecho mucho por el mundo, a veces uno se siente pequeñito ante semejantes*

personajes, pero ese poder compartir, poder conversar, dedicar unos minutos a hablar de algo es un gran privilegio que produce un gran placer”.

Por último, sienten placer al ver el sentido de pertenencia que tienen las personas con la organización donde trabajan, esto incluye el tener compañeros colaborativos, este hecho es parecido al cooperativismo, pero con la diferencia de que también se tiene en cuenta los sujetos externos con los que se trabajan, es decir los entrevistados por parte de los periodistas o incluso los lectores. El sujeto 5 informa que *“como nosotros cubrimos un sector, yo por ejemplo cubro Envigado, consulto las mismas fuentes varias veces entonces uno crea ahí relaciones de confianza con algunos vecinos y ellos ya saben que cuentan con uno, como para que cada que tengan un inconveniente o una buena historia para el periódico lo llaman a uno y uno cuando los necesita pues también sabe que cuenta con ellos entonces eso es bacano.”*

3.3. SÍNTOMAS DE PLACER Y SUFRIMIENTO

Los síntomas evidenciados fueron psicológicos y físicos. Respecto a los síntomas psicológicos provenientes del sufrimiento se encuentran la ansiedad y el estrés que ocurre cuando no se puede tener bajo control ciertas labores del trabajo, como el hecho de no tener suficiente información para una nota periodística. Así lo hace saber el sujeto 6 cuando menciona que *“la afectación más visible es soñar con trabajo y para mí eso es una muestra de que hay un estrés permanente, de que el cerebro no está tranquilo, no suelta, en la noche no se desconecta.”* También el sujeto 5 lo evidencia al indicar que le *“genera mucha ansiedad no poder controlar y que mi trabajo dependa del tiempo de otra persona, que otra persona me conteste, que otra persona me ayude, entonces digamos que ansiedad y estrés”.*

Otros síntomas psicológicos presentados son de decepción e impotencia en cuanto no se logra conseguir suficiente información de los personajes que cumplen el rol de entrevistados para una nota periodística, así lo hace saber el sujeto 1 al mencionar: *“cuando hago una entrevista y no obtengo la respuesta clara, directa y precisa de lo que quiero saber, eso me afecta y genera un poco de sufrimiento en el momento que estoy haciendo la entrevista y no estoy obteniendo lo que quiero, en ocasiones con el personaje me genera decepción. Y a veces me genera impotencia porque me cuestiono sobre si en verdad no me estoy dando a entender claramente”.*

Por otro lado, se presentan uso de la incapacidad en el trabajo en contra del vigor, este sólo se presentó en el sujeto 3 y lo deja en claro cuando indica que *“yo me levantaba tan cansado, tan aburrido que, yo sé que suena muy loco, pero yo pensaba, pucha, este*

carro por qué no se estrellará para que me incapaciten, así tal cual, yo no quería ir a trabajar, yo no quería estar ahí en ese micrófono, pensando si me había levantado de buenas o malas pulgas, si la iba a embarrar y qué iba a pasar si la embarraba”.

Otro síntoma de sufrimiento es el de la culpa, por sentir que no se realiza el trabajo satisfactoriamente. El sujeto 6 revela que *“tal vez hay cierto grado de culpa porque uno piensa que puede estar haciendo algo como investigar, pero finalmente uno dice: qué va”*

Respecto a los síntomas psicológicos provenientes del placer se presenta la satisfacción por el hecho de lograr ser periodista y ejercerlo, esto puede aludir al vigor en la actividad, pues así lo presenta el sujeto 2 que indica que *“yo me siento satisfecha profesionalmente, muy contenta con lo que hago porque es lo que soñé desde que tenía 14 años. Las funciones que cumplo acá son las que siempre quise desempeñar desde que estaba en la universidad, el trabajo de la reportería, de la página, salir al aire, mi trabajo les genera mucho orgullo a mis padres, mis hermanos y eso para mí es muy importante”.*

Sin embargo, también se presentan síntomas físicos resultantes del sufrimiento en el trabajo. Estos síntomas se ven evidenciados cuando se presentan dolores en varias partes del cuerpo, por ejemplo: la cabeza, los ojos y el estómago. Los sujetos mencionan que pueden provenir del estrés o del cansancio, del mismo modo, por el uso recurrente de aparatos tecnológicos. Lo anterior se comprueba cuando el sujeto 1 revela que *“hay días que son agotadores, llegas a tu casa a buscar una pastilla para el dolor de cabeza, por qué, no sé, yo no tengo una respuesta muy clara al por qué se me genera el dolor de cabeza, me imagino que es por el cansancio”.* Respecto al dolor de ojos el sujeto 4 lo deja en claro al decir que *“a mi normalmente me duele es como los ojos por el cansancio, como de los miércoles que casi no me despego de la pantalla”.*

Del mismo modo, otros sujetos presentan síntomas físicos como sufrir del colón, esto puede ser adquirido del estrés que causa los días en los que hay que entregar las notas periodísticas e incluso por los cambiantes horarios de trabajo. Así lo muestra el sujeto 5 *“yo hace aproximadamente unos dos años empecé a sufrir del colon y eso como que se me empeoraba casi siempre cuando estaba en cierre que son los días más estresantes entonces me dolía mucho el estómago y era muy maluco las sensaciones”.*

Por último, en algunos sujetos se presentan síntomas psicológicos que afectan lo físico como lo pueden ser los desórdenes alimenticios y los desórdenes del sueño derivados de no tener un horario fijo, del poco descanso e incluso de la ansiedad. Así lo hace saber el sujeto 3 que indica que se alteran: *“los horarios de comidas, los horarios de sueño, tu vida, tu agenda biológica y es algo que varía constantemente por los turnos que te asignan”.*

En síntesis, existen síntomas provenientes del placer y sufrimiento en el trabajo que deben ser intervenidas por expertos de la salud mental, en especial desde las clínicas del trabajo. En la actualidad, se tiene como alternativa la presentación de investigaciones realizadas a las organizaciones para que comiencen a actuar frente estas problemáticas, pero al depender de la respuesta de la organización, se hace importante iniciar un pensamiento más crítico y reflexivo de las formas de intervención y prevención de los diversos síntomas y trastornos de la salud mental de los trabajadores.

3.4. ESTRATEGIAS DE DEFENSA

Frente al sufrimiento los trabajadores utilizan algunas estrategias de defensa para poder sobrellevar la carga y evitar el sufrimiento en el trabajo. Estas estrategias se pueden presentar individual o colectivamente.

Respecto a las estrategias utilizadas de manera individual se presentan en los periodistas la verbalización⁸, presentada en la conversación con amigos diferentes a los compañeros de trabajo sobre las dificultades que se ha tenido al laborar, por ejemplo, el sujeto 5 considera que *“lo que más hago es hablar, conversar con mi novio, por ejemplo, le cuento mis angustias y sí, uno se calma un poquito y bueno con mis amigos, con la gente que entiende uno por qué se estresa. Hablarlo me sirve mucho”*.

Otra estrategia es la participación continua de diferentes actividades extralaborales que no dejan de lado el periodismo, como lo pueden ser los festivales. El sujeto 1 ante eso menciona que *“Participo de diferentes actividades que tengan que ver también con periodismo, por ejemplo, el Festival de Gabo que se hace en octubre y hay veces que hay mucho que hacer, pero trato de sacar ese espacio porque de alguna manera eso me alimenta mucho, entonces algún sufrimiento que haya tenido acá, voy allá, escucho algún conferencista y ya, chao sufrimiento, desapareciste, te olvidé”*.

Estrategias distintas a las mencionadas con anterioridad son leer, ir a la biblioteca, tomar café, ducharse antes de dormir, escuchar música, como también salir a comer o conversar con la familia. El sujeto 2 lo ejemplifica al mencionar que *“me gusta leer mucho, voy a la biblioteca, presto libros y es algo que trato de hacer todos los días, tomándome un café, en la mecedora, acostada, también me gusta mucho darme un duchazo de agua caliente antes de dormir, poner el celular e ir escuchando música, eso me parece súper relajante, eso hace que me acueste como limpia, dejando atrás todo lo que pasó en el día y relajarme y dormir y salir a comer con mi familia los fines de semana o con amigos, sentarme en un restaurante, conversar, esas son como las estrategias mías”*.

⁸ Según la RAE (2001), verbalizar es expresar una idea o un sentimiento por medio de palabras. Para Tizio (1990), cumple la función de expresar lo simbolizado, como también de resignificar o comunicar vivencias.

También se utiliza como estrategias de defensa individuales algunas actividades de aprendizaje, como aprender a cocinar, a tocar guitarra, bailar. El hecho de montar bicicleta o salir con la pareja es una forma de reducir el sufrimiento proveniente del trabajo, según el sujeto 3 que menciona que *“yo lo que hice durante los últimos tres años fue montar bicicleta, aprender a cocinar, intentar aprender a tocar guitarra, intentar aprender a bailar, salir con mi pareja, todas esas estrategias eran pensadas un poco para tratar de liberarme del estrés del trabajo, esas eran mis estrategias y siento que en el caso de Gente en El Colombiano me funcionó”*.

Uno de los sujetos utiliza psicofármacos automedicados como pastillas para reducir la ansiedad y el estrés que genera el trabajo, y realizar actividades como tejer. Explícitamente el sujeto 4 indica que *“trato de serenarme, tomo pastillas para la ansiedad, trato de relajarme, por un tiempo tejí, y trato de calmarme”*. Respecto a la automedicación con psicofármacos menciona Chomiciute (s.f.) que *“tienen un efecto depresor sobre el sistema nervioso central con una acción de sedación. El efecto depresor conlleva a la disminución de la activación del cerebro, es decir, lo ralentiza”* (parr. 10), además, puede desencadenar trastornos mentales e incluso pueden disminuir el nivel de consciencia, que puede conllevar a la muerte, lo que lo convierte en una acción peligrosa.

El hecho de meditar, de momentos de reflexión propia del sujeto también ha sido utilizado como estrategia de defensa. Ese hecho lo evidencia el sujeto 5 al decir que *“este año, por ejemplo, intenté meditar y me fue lo más de bien, pues me gustó mucho y lo dejé un poquito como por tiempo y pereza, no sé, pero lo hacía como 10 minutos con una aplicación y me pareció una estrategia súper bueno, también esos diálogos mentales que hace uno mismo”*

Por último, algunos sujetos evitan ver noticieros para alejarse del trabajo por algunos momentos, así se demuestra con lo dicho por el sujeto 3 que cuenta que *“cuando salí de RCN me pasé unos 4 meses sin ver noticieros, era una experiencia traumática, era físicamente agotador ver un noticiero y sentir cómo se iba tensando los músculos”*. También evitar el uso del celular por medio de otras actividades, esto con el fin de evitar visualizar noticieros que puedan hacer que el sujeto trabaje indeseadamente por ese sentimiento de culpa que se pueda generar, pues así lo indica el sujeto 6 al aludir que *“es una lucha con uno mismo, pero el fin de semana uno trata de olvidarse de todo y siempre va a estar la tentación del celular y siempre va a estar la tentación de que el jefe te escribió, pero yo le dedico el fin de semana a otras cosas, veo clases de francés, salgo de rumba, tal vez hay cierto grado de culpa porque uno piensa que puede estar haciendo algo como investigar, pero finalmente uno dice: qué va”*.

Respecto a las estrategias de defensa colectivas, utilizan las salidas con los grupos de trabajo a diversos lugares de la ciudad, en el que conocen lugares, comen y salen de la rutina laboral, en esos lugares hablan de todo, menos del trabajo. La anterior premisa se evidencia cuando el sujeto 1 indica que *“generalmente con el grupo de trabajo salimos a restaurantes, una de las cosas que nos gusta hacer es conocer restaurantes, vamos a conocer, a comer y a salir de la rutina laboral y eso de alguna forma ha fortalecido mucho el grupo”*. Del mismo modo, se crean grupos de conversación con el fin de quejarse de las formas de trabajo de la organización, así lo sugiere el sujeto 6 al decir que *“las condiciones para trabajar eran muy precarias, no había ningún esfuerzo porque el clima laboral fuera positivo, entonces allí se creaban núcleos de amigos periodistas. Yo tenía mi propio grupo de compañeros que nos reuníamos con cierta frecuencia a rajar del periódico y de los demás y a quejarse y a decir que estábamos mamados; mi esposo me decía cuándo es la sesión de tu grupo de apoyo, de tu grupo de terapia, y prácticamente sí, no había otro tema, ni de cómo estaba el clima, ni de que queríamos ir a la fiesta del libro, ni de la familia de nadie, era quejarnos, tener el espacio de quejarse”*. Por otro lado, se utilizan juegos de azar, chistes dentro del trabajo o en los horarios de descanso para reducir la carga de trabajo, ya que el sujeto 4 expone que se defienden: *“riéndonos, haciendo chistes todo el día, apoyándonos, conversando, escuchándonos, jugamos UNO a la hora del almuerzo y eso nos relaja”*.

Por último, algunas organizaciones colaboran brindando estrategias de defensa, estas son aprovechadas por los periodistas, suelen ser comúnmente reuniones con profesionales de la salud mental, pausas activas e incluso actividades con instructores. Se demuestra cuando el sujeto 2 menciona que *“en la empresa tenemos varias estrategias, pausas activas, hay instructores que pasan por las oficinas invitándonos a que realicemos algunos ejercicios, también hacemos juegos durante algunos minutos y eso nos ayuda un poco a salirnos de la rutina, tenemos charlas de manejo del estrés con psicólogos, los hacen cada ocho días, cada quince días, nos reúnen, nos dan tips, nos hacen diagnósticos para que sepamos cómo estamos de estrés”*.

En síntesis, las estrategias de defensa utilizadas en el periodismo son una combinación entre el colegaje, que incluye la cooperatividad y la amistad e incluso la colaboración de algunas organizaciones con el fin de mejorar las condiciones de los trabajadores, siendo más flexibles y brindando profesionales de la salud mental que colaboren en prácticas que reduzcan el sufrimiento y que puedan aumentar el placer en el trabajo. Aun así, cabe resaltar que esto se ve en pocos medios de la ciudad, pero demuestra que las condiciones de trabajo mejoran con el pasar del tiempo.

4. CONCLUSIONES

Esta investigación estudió las experiencias de placer y sufrimiento en el trabajo de los periodistas de la ciudad de Medellín, en el que se identificó las causas, vivencias y síntomas del placer y sufrimiento, así mismo las estrategias de defensas utilizadas para reducir el sufrimiento. Las causas de placer y sufrimiento se pueden dar por factores externos e internos al trabajo, dichas causas incluyen experiencias, síntomas y en el caso del sufrimiento en el trabajo se utilizan estrategias de defensa, para evitar ciertas patologías. De acuerdo con lo anterior, se presentarán el panorama del placer y sufrimiento en el trabajo del periodista que permitirán responder a los propósitos de la presente investigación.

Respecto a las causas de sufrimiento endógenos de los periodistas se presentan la baja remuneración, la sobrecarga laboral, la inmediatez y la desestimación. Esto también lo encontraron Gonçalves, Sueli de Carvalho, Souza, Nogueirall (2015) y Resque, Pires de Pires (2015), en sus investigaciones, pues mencionan que se genera sufrimiento cuando existe mala remuneración en el trabajo, sin importar que exista pasión por el trabajo o actitudes predominantes de placer. Como también Giongo, Monteiro, Sobrosa (2017), evidencian el reconocimiento es una de las principales causas de placer en el trabajo, y su devaluación de sufrimiento. Aún, así internamente en el trabajo también se presenta placer, proveniente en el caso de los periodistas de un buen lugar de trabajo o en su efecto una organización de renombre, suficientes recursos para trabajar y la posibilidad de crear sin censura, ante eso Dejours (2009), mencionó que la congruencia entre el lugar de trabajo y los intereses del sujeto pueden ser causa de placer.

Con relación a las causas externas de placer y sufrimiento dicen Guerrero, Cañedo, Salman, Cruz, Pérez, Rodríguez (2006), que actúan correlacionadas con las conductas internas, puesto que el medio actúa sobre el individuo dependiendo de su subjetividad, ya que este no es un ente neutral, sino dinámico, que determina la identidad específica y los intereses de los trabajadores dentro de una organización, por eso la mayoría de los sufrimientos externos del trabajo, son aquellos que van en contra de los intereses extramuros, es decir con el deseo externo al trabajo del sujeto (Morgan, 1996). Los periodistas ante lo mencionado anteriormente sufren por el hecho de tener que vivenciar tragedias y de escribir historias fatalistas, también sufren por la crítica constante de la sociedad y no poder colaborar en algunos casos de la transformación positiva de la sociedad, todo basado desde la subjetividad y de lo que espera publicar cada periodista en sus espacios de trabajo.

Como también los factores externos pueden generar placer, ejemplificado en los periodistas en las actividades de ocio que son patrocinadas por los gobernantes o gremios de la ciudad, como el hecho de compartir experiencias con diferentes personas que no tienen que ver con periodismo, sino que son parte del proceso de trabajo.

Ahora pasando a las vivencias de placer y sufrimiento se ven presentadas de manera específica por las condiciones y relaciones de trabajo, para esto han dicho Dessors y Mollinier (1998), que la psicopatología del trabajo halla continuidad en el sufrimiento psíquico sustentado en la subjetividad y las condiciones que se establecen para llevar a cabo tareas laborales. Pero también, las condiciones de trabajo pueden generar placer como lo puede ser los nuevos aprendizajes adquiridos, como también complementa Dejours (2009), al indicar la evolución de tareas prescritas a lo real del trabajo puede ser mediado por la subjetividad o las normas impuestas por la cultura, como también por las relaciones de trabajo, conllevando a la producción de congruencias o incongruencias en los deseos del sujeto, derivando en sufrimiento o placer en el trabajo.

Los periodistas sufren justamente por no tener condiciones de trabajo adecuadas, como un lugar de trabajo estable o seguro, la falta de descanso y el acoso laboral. Pero, también sienten placer por el aprendizaje que pueden obtener de sus colegas o de las fuentes de trabajo, también por trabajar en una organización conocida a nivel nacional, porque tienen más recursos al ser más leída o vista y les facilita su trabajo. Por último, porque los roles se encuentran bien asignados en la organización, haciendo que cada uno se enfoque en su área y no tenga que reemplazar a un compañero, eso permite que la estructura de la organización funcione y exista cooperatividad.

También, los trabajadores en periodismo sufren por sus relaciones de trabajo, por los hechos de tener que reestructurar el día de trabajo debido a cancelación de entrevistas, la falta de compromiso de algunos de los colegas, por el juzgamiento negativo de la sociedad y los jefes por los errores en las publicaciones y la competencia entre compañeros por salir publicados en los medios. Sin embargo, las relaciones de trabajo también producen placer el reconocimiento y la disposición y compromiso por parte de los colegas y jefes. También, el mero hecho de relacionarse con diversas personas que se encuentran en su trabajo, para así aprender de ellos y transmitir de igual modo conocimiento.

El reconocimiento y la falta del mismo ha sido una de las vivencias de placer y sufrimiento más comunes en los diferentes tipos de trabajo existentes en la actualidad. Por ejemplo, en Giongo, Monteiro, Sobrosa (2017), se evidencia que las vivencias de placer están amparadas en las posibilidades de reconocimiento en el trabajo de porcicultores, y también Tschiedel, Monteiro (2013) y Maximo, Araújo, Zambroni-de-Souza (2014),

muestran que el reconocimiento dado de manera adecuada o inadecuada por los clientes es la causa de placer y sufrimiento en el trabajo en los agentes de seguridad.

Las vivencias de placer y sufrimiento pueden presentarse en síntomas físicos o psíquicos. Según Melo y Orejuela (2014), los síntomas de placer se ven presentes en la autorrealización y también indica Gonçalves, Sueli de Carvalho, Souza, Nogueirall (2015), los profesionales se sienten gratificados respecto de su trabajo, desde que tengan motivación y pasión por él. En los periodistas se ve evidenciado en el hecho de sentir placer por lograr trabajar en lo que han querido desde su infancia produce, también al sentir que con lo que informan a la sociedad, apoyan apoyar en la creación de una cultura democrática, ya que el poder anunciar actos que van en contra de la cultura o de alguna ciudad, apoya en el empoderamiento de las comunidades en la solución de los mismos.

En otro caso, los síntomas de sufrimiento se pueden dar en el ámbito personal, social y laboral porque menciona Dejours (2009), el sujeto no tiene la posibilidad de generar congruencia entre sus intereses⁹ y la organización del trabajo¹⁰. Para Morgan (1996), tener y mantener un equilibrio entre los intereses del sujeto y los objetivos de las organizaciones es difícil, por lo cual se generan tensiones que son el centro de actividades políticas. Los trabajadores buscan constantemente mantener ese equilibrio lo cual termina afectando las decisiones y formas de actuar dentro de un medio. Las tensiones a las que se enfrenta el sujeto por la lucha entre sus intereses hacen que la relación con el trabajo sea política en sí misma por la búsqueda de un orden y sentido. Esto se evidencia en los periodistas con los diversos síntomas psicológicos que presentan al no tener un equilibrio entre los intereses y al no decidir verbalizarlos ante las organizaciones por miedo a ser reemplazados, lo que provoca ansiedad y estrés, causado del cansancio excesivo y la falta de actividades de ocio, como también síntomas físicos ejemplificados en enfermedades permanentes del colón, dolores en diversas partes del cuerpo que pueden ser causados también por el cansancio y el uso permanente de aparatos electrónicos.

En las estrategias de defensa se ha demostrado según Zabala, Guerrero y Besoain (2016) que cada sujeto es capaz de construir algunas con su grupo de trabajo e incluso individualmente, con el fin de defenderse del sufrimiento que conlleva el trabajo en general, en especial aquel que es precarizado y fragmentado; en el caso de los periodistas se utiliza la charla con amigos que no pertenezcan al gremio periodista, para

⁹ En una organización según Morgan (1996) se busca tener un equilibrio entre los tres intereses principales, los cuales son: el interés de función (directamente relacionado con lo que se debe hacer en el momento), el profesional (como se quiere desarrollar su carrera profesional y aspiraciones laborales) y finalmente el estilo de vida o extramuros (que implica el cómo se quiere vivir).

¹⁰ Las organizaciones tienen sistemas políticos que crean una forma específica de gobierno en la organización, determinando un orden y dirección para poder lidiar con los intereses personales que se presentan en una empresa. (Morgan, 1996)

quejarse sobre el trabajo o también para hablar de cualquier tema menos del periodismo. Del mismo modo, los periodistas evitan ver noticieros con el fin de no trabajar más del tiempo establecido por los medios de comunicación en los que trabajan, para así evitar el sufrimiento que causa el sobreexceso de trabajo y el mobbing que algunos jefes realizan.

Del mismo modo, las organizaciones en su reinstitucionalización del trabajo han pasado de modelos mecanicistas a otros que consideren la subjetividad de los individuos, por eso han apoyado en la creación de estrategias de defensa, como ocurre en los periodistas con la facilitación de psicólogos, instructores y momentos de descanso y meditación dentro de los horarios de trabajo, haciendo más flexible el trabajo.

Estas estrategias de defensa mencionadas con anterioridad han colaborado a que el trabajo no sea algo patológico. Como indica Melendez (2017), las estrategias de defensa han apoyado en la regulación de las cargas de energía, provocando disminuciones en la tensión psíquica y evitando cualquier excitación emocional excesiva que pueda conllevar en un trastorno o en un síntoma físico o psíquico.

Para concluir esta investigación se hace importante mencionar las limitaciones encontradas y la utilidad práctica de los hallazgos:

Las principales utilidades de la presente investigación se basan en su orientación a la gestión humana sobre estrategias para el desarrollo del bienestar laboral y la conservación de la salud psíquica en el trabajo de los periodistas, además de que es una forma de la crítica y la denuncia de los efectos nocivos del trabajo precarizado sobre el bienestar de los seres humanos, en tanto trabajadores.

Para finalizar, las limitaciones del estudio fueron los diversos campos ocupacionales que abarcan los periodistas, que puede significar que cada uno de estos tipos puedan sufrir de diferente forma. También, la limitación de la ciudad, ya que podría obtenerse más información sobre el tema tratado como mencionan algunos de los sujetos participantes al indicar que hay ciudades del país en el que el trabajo del periodista se encuentra más precarizado y fragmentado debido a las condiciones de competencia que existen, eso también indica la necesidad de investigar futuramente el tema, pero a nivel nacional.

REFERENCIAS

Alemán, M. F. (2018). Crítica de Jacques Lacan a la noción psicológica de la transferencia. *Revista de Psicología (UNLP)*. 17(1), pp. 28-39.

Antloga, C., Mendes, A. y Maia, M. (2012). Placer y sufrimiento en el trabajo: estudio de caso con empleados en la sección administrativa de una empresa de materiales de construcción en el DF. *Revista Internacional de Psicología Aplicada*. 2 (5).

Banz, C. (2015). Aprender a resolver conflictos de forma colaborativa y autónoma, un objetivo educativo fundamental. *Revista Valores*. (1), pp 1-6.

Beck, F. L. (2010). *A Dinâmica Prazer/Sufrimento Psíquico dos Trabalhadores da Enfermagem de uma Unidade de Emergência de um Hospital Público*. (Tesis de Maestría). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

Bermúdez, H. (2013). Sociología clínica y psicodinámica del trabajo en el estudio del placer y el sufrimiento en el trabajo cotidiano. *Revista Latinoamericana de investigación en organizaciones, ambiente y sociedad*. 4 (4). pp 153-180.

Broch, D., Donini Souto, L. H., Lisboa Riquinho, D., & Dal Pai, D. (2018). Lives of Pleasure and Suffering in the Work of the Community Health Agent. *Ciencia, Cuidado e Saude. Ciência, Cuidado e Saúde*. 17(2), 1.

Builes, I.; Manrique, H.; Henao, C. M. (2017). Individuación y adaptación: entre determinaciones y contingencias. *Revista Nómadas*. 51 (2). ISSN: 1578-6730.

Castellanos, N. (2016). *Más allá de la libertad de prensa. Vicisitudes en la profesionalización de los periodistas colombianos*. (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional de Colombia.

Chalfin, M., Magro, M.L., & Budde, C. (2011). Entre el placer y el sufrimiento: un estudio acerca de los sentidos del trabajo para profesores universitarios. *Psicología: Teoría e Prática*, (2), 154.

Chomiciute, R. (s.f.). La automedicación con psicofármacos: sus riesgos para la salud. *Psicología y mente*. Recuperado de: <https://bit.ly/33FHHFQ>

Dejours, C. (1992). *A loucura do trabalho: estudo da psicopatologia do trabalho*. São Paulo, Brasil: Cortez Editora.

Dejours, C.; Abdoucheli, E.; Jayet, C. (1994). *Psicodinâmica do Trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho*. São Paulo, Brasil. Editorial Atlas.

Dejours, C. (2009). *El desgaste mental en el trabajo*. Madrid, España. Editorial Modus Laborandi.

Dejours, C. (2009). *Trabajo y sufrimiento*. Madrid, España. Editorial Modus Laborandi.

Dejours, C. (2010). Contribución de la clínica del trabajo a la teoría del sufrimiento. *Revista Topia*. Traducción recuperada de: <https://bit.ly/2GGSnKk>

De La Hoz, M (s.f.). Periodismo ¿pasión o vocación? ¡Esa es la cuestión!. *Bells Medios*. Recuperado de: <https://bit.ly/2X53yDP>

Dessors, D. & Pierre, M. (1998). *Organización del trabajo y la salud. De la psicopatología a la psicodinámica del trabajo*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Lumen.

Durando, E. (2019). *Vivencias de placer y sufrimiento en el trabajo como chef*. (tesis de pregrado). Universidad EAFIT.

Enguix, S (04 de febrero de 2008). Crítica y autocrítica del periodismo. *Periódico La Vanguardia*. Recuperado de: <https://bit.ly/2Gusz6o>

Ferreira, E. M., Fernandes, M. de F. P., Prado, C., Baptista, P. C. P., Freitas, G. F. de, & Bonini, B. B. (2009). Placer y sufrimiento en el trabajo del enfermero docente. *Revista Da Escola de Enfermagem Da USP*, (spe2), 1292.

Franceschi, M. & Souto, L. (2016). Experiencias de placer y sufrimiento en el trabajo de enfermería: una mirada desde la teoría psicodinámica del trabajo. *Alternativas en psicología*. (35). pp 34-52.

Freud, A. (1961). *El yo y los mecanismos de defensa*. Barcelona, España: Editorial Paidós.

Freud, S. (1933). Nuevas lecturas de introducción al psicoanálisis. Vol. XXII. Buenos Aires, Argentina: Editorial Amorrortu.

Gernet, I. & Dejours, C. (2012). *Psicopatología del trabajo*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.

Giongo, C. R., Monteiro, J. K., & Sobrosa, G. M. R. (2017). Porcinocultor: Vivencias de placer y sufrimiento en el trabajo precario. *Psicología & Sociedade*.

González S. L. (2006). *El ejercicio del periodismo*. Ciudad de México, México: Editorial Trillas.

Gonçalves, A. M., Vilela, S. de C., Terra, F. de S., & Nogueira, D. A. (2016). Actitudes y placer/sufrimiento en el trabajo en salud mental. *Revista Brasileira de Enfermagem*, (2), 266.

Gómez, L (2014). La labor de un periodista. *Revista Quiu*. Recuperado de: <http://quiu revista.com/la-labor-de-un-periodista/>

Guerrero, J.; Cañedo, R.; Salman, E.; Cruz, Y.; Pérez, G.; Rodríguez, H. (2006). Calidad de vida y trabajo: algunas consideraciones útiles para el profesional de la información. *Revista Acimed*. 14, (2) Ciudad de La Habana. pp 1-30.

Hartmann, H. (1987). *La psicología del yo y el problema de la adaptación*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: Editorial McGraw-Hill.

Lechuga, P. (24 de enero de 2016). Dos grandes problemas del periodismo actual. *Diario del León*. Recuperado de: <https://bit.ly/2V3aH5I>

Lopes, D. M. Q., Beck, C. L. C., Prestes, F. C., Weiller, T. H., Colomé, J. S., & Silva, G. M. da. (2012). Agentes Comunitarios de Salud y las experiencias de placer-sufrimiento en el trabajo: estudio cualitativo. *Revista Da Escola de Enfermagem Da USP*, (3), 633.

Martins, J. T.; Robazzi, M. L. do C. C.; & Bobroff, M. C. C. (2010). Placer e sufrimiento en el trabajo del equipo de enfermería: reflexión bajo la visión de la psicodinámica Dejouriana. *Revista Da Escola de Enfermagem Da USP*. (4), 1107.

Carazo, P. C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Revista Pensamiento & Gestión*. (20). pp 165-193.

Máximo, T. A. C. de O., Araújo, A. J. da S., & Zambroni-de-Souza, P. C. (2014). Experiencias de sufrimiento y placer en el trabajo de gerentes de bancos. *Psicología, Ciência e Profissão*, (1), 96.

Magda, M.A.; Gonçalves, L.; Magnolia, A. (2014). Experiencias de placer y sufrimiento en el trabajo de los profesionales de una fundación pública de investigación. *Psicologia Em Revista*, (1), 34.

Meléndez, A. (2017). *Causas, síntomas y estrategias de defensa del malestar y sufrimiento en altos mandos de la ciudad de Cali*. (Trabajo de grado del pregrado en Psicología). Universidad de San Buenaventura, Facultad de Psicología, Cali.

Merriam, S.B. (1988) *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*. Jossey-Bass, San Francisco, EEUU.

Morgan, G. (1996). *Imágenes de la Organización*. Editorial Alfaomega, Ciudad de México D.F.

Nascimento, M., & Dellagnelo, E. H. L. (2018). Entre la obligación y el placer de crear: Un análisis psicodinámico del placer-sufrimiento en el trabajo artístico. *Revista Eletrônica de Administração* (Porto Alegre), (2), 135.

Orejuela, J. Melo, A. (2014). Clínica del trabajo: Un estado de la cuestión. En: Orejuela, (2014). *Psicología de las organizaciones y del trabajo: Apuestas de investigación*. Cali: Bonaventuriana. pp 381-410.

Orejuela, J. (2018). *Clínica del trabajo: Malestar derivado de la fragmentación laboral*. Medellín: Fondo Editorial EAFIT.

Pérez, O. (2011). Hitos del periodismo femenino vicisitudes, estilo y victoria del siglo XXI. Congreso Internacional Latina de Comunicación Social.

Rodríguez, C.; Salazar, J (2016). *Periodismo especializado en política y economía en Colombia entre cruces digitales*. Bogotá, Colombia. Universidad Sergio Arboleda.

Real Academia Española. (2001). Diccionario de la lengua española [Dictionary of the Spanish Language] (22nd ed.). Madrid, Spain: Author.

Resque Gonçalves, A. S., & Pires de Pires, D. E. (2015). O trabalho de docentes universitários da saúde: situações geradoras de prazer e sofrimento. (Portuguese). *Revista Enfermagem UERJ*. 23(2), 266.

Salazar, A. (11 de octubre 2018). ¡Alerta! Sobreoferta de comunicadores sociales y periodistas. *Periódico Las 2 Orillas*. Recuperado de: <https://bit.ly/2Mp3b62>

Scolari, C., Costa, S. G. da, & Mazzilli, C. (2009). Placer y sufrimiento entre los trabajadores de Call Center. *Psicología USP*, (4), 555.

Sierra, M. (2018). El derecho a la verdad: Por un periodismo ético y social. *Caja de herramientas*. 576 (1).

Segura, N (25 de octubre de 2013). ¿qué es el periodismo?. *Periódico 20 minutos*. Recuperado de: <https://bit.ly/2BGBRbt>

Tizio, H. (1990). *Psicoanálisis y lenguaje. La aportación original de Jacques Lacan*. (tesis de doctorado). Universitat de Barcelona. España.

Tschiedel, R. M., & Monteiro, J. K. (2013). El placer y el sufrimiento en el trabajo de los agentes seguridad de la prisión. *Revista Natal*. (3), 527.

Walker, R (1983). *La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos: Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid: Editorial Narcea.

Weare, K. (2000). Promocionando la salud mental, emocional y social: todo un acercamiento intelectual. *RoutledgeFalmer*. (1) p.12.

Zabala, X.; Guerrero, P.; Besoain, C. (2016). *Clínicas del trabajo. Teorías e intervenciones*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

CAPÍTULO 11

DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DEL CONCEPTO DE NÚMERO EN ESTUDIANTES DE PRIMER GRADO DE PRIMARIA EN EL DISTRITO DE EL TAMBO, HUANCAYO

Data de submissão: 04/08/2025

Data de aceite: 21/08/2025

Mg. Edith Toña Vila Herrera

Universidad Nacional de Huancavelica
<https://orcid.org/0000-0002-1995-917X>

Dr. Marco Antonio Bazalar Hoces

Universidad Nacional de Huancavelica
<https://orcid.org/0000-0002-1701-9117>

Mg. Genaro Moreno Espíritu

Universidad Nacional del Centro del Perú
<https://orcid.org/0000-0001-5234-2406>

Mg. Walter Mayhua Matamoros

Universidad Nacional de Huancavelica
<https://orcid.org/0009-0006-5673-219X>

Mg. Ronald Condori Crisóstomo

Universidad Nacional de Huancavelica
<https://orcid.org/0009-0008-9348-9410>

RESUMEN: El estudio evidenció que una proporción considerable de estudiantes de primer grado de instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo presenta dificultades en la comprensión del concepto de número. Las dimensiones más afectadas fueron la cardinalidad (68.3 %), la ordinalidad (53.3 %) y, especialmente, el valor posicional

(78.3 %). Asimismo, se observaron deficiencias en funciones numéricas como el conteo, la comparación y la asociación entre símbolos y cantidades. En cuanto a los procesos cognitivos asociados, se identificaron limitaciones significativas en la correspondencia uno a uno, la abstracción, la representación simbólica y la memoria visual-secuencial. Estos hallazgos revelan la necesidad de implementar estrategias pedagógicas contextualizadas y activas que fortalezcan las bases del pensamiento numérico en los primeros años escolares.

PALABRAS CLAVE: concepto de número; educación primaria; dificultades; aprendizaje; cognición; matemática.

DIFFICULTIES IN LEARNING THE CONCEPT OF NUMBER IN FIRST-GRADE ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS IN THE DISTRICT OF EL TAMBO, HUANCAYO

ABSTRACT: The study showed that a considerable proportion of first-grade students in public schools in the El Tambo district have difficulty understanding the concept of number. The most affected dimensions were cardinality (68.3%), ordinality (53.3%), and, especially, positional value (78.3%). Deficiencies were also observed in numerical functions such as counting, comparison, and association between symbols and quantities. Regarding associated cognitive processes, significant limitations were identified in one-to-

one correspondence, abstraction, symbolic representation, and visual-sequential memory. These findings reveal the need to implement contextualized and active pedagogical strategies that strengthen the foundations of numerical thinking in the early school years. **KEYWORDS:** number concept; primary education; difficulties; learning; cognition; mathematics.

1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje del concepto de número (Méndez, 2015; Durán, 2022) constituye una base fundamental en la educación matemática en su etapa inicial o primaria, ya que constituye un pilar sobre el cual se construyen habilidades más complejas como la suma (Acurio, 2025), la resta (Florez, 2024), la división (Garces & Ortega, 2024), la multiplicación (Noguera & Jiménez 2020) y la comprensión del sistema decimal (Fernández et al., 2015; González & Eudave, 2018), sin embargo, diversos estudios como los realizados por Aguas & Buelvas (2024), Riviere (1990), Duval (2016), Pochulu & Font (2011) entre otros, evidencian que los estudiantes de primaria presentan dificultades para internalizar este concepto, lo que repercute negativamente en su rendimiento académico y en su desarrollo cognitivo a largo plazo, en este sentido, estas dificultades no solo se vinculan a aspectos cognitivos, sino también a factores pedagógicos, culturales y socioeconómicos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ahora bien, dentro del contexto peruano, y específicamente en el distrito de El Tambo, provincia de Huancayo, existen problemáticas de diversos matices particulares debido a la diversidad lingüística (Cortez, 2014), las brechas educativas (Flores, 2020; Cuenca & Urrutia, 2019) y las prácticas pedagógicas no tan adecuadas (Aclla, 2019) en las instituciones públicas, sin embargo, pese a los esfuerzos del currículo nacional (Chuquilin & Zagaceta, 2017) por enfatizar el desarrollo de competencias matemáticas desde los primeros años de la educación básica, persisten retos que limitan una adecuada comprensión del concepto de número en estudiantes de primer grado. Bajo este lente, el presente trabajo de investigación tiene como objetivo identificar y analizar las principales dificultades que enfrentan los estudiantes de primer grado de primaria en el aprendizaje del concepto de número en el distrito de El Tambo, para ello, se utilizó un enfoque cuantitativo con la finalidad de aportar insumos pedagógicos relevantes para el diseño de estrategias didácticas contextualizadas y efectivas.

2. ESTADO DEL ARTE

El aprendizaje del concepto de número es fundamental en la educación (Posso & Gonzales, 2008) ya que constituye una base para la comprensión de las matemáticas

y el desarrollo de habilidades lógico-matemáticas, en este sentido, estudios como los de De Los Santos & Rosado (2024), Urzola (2021), Amaguaña & Pabón (2012), entre otros, señalan que las dificultades en este ámbito pueden tener consecuencias a largo plazo en el rendimiento escolar y en la confianza de los estudiantes para abordar retos posteriores. Así, el número se entiende como una síntesis de las nociones de clasificación y seriación (Trujillo, 1998); de esta manera, estas operaciones mentales permiten a los niños agrupar y ordenar objetos, estableciendo relaciones cuantitativas y cualitativas, asimismo, es relevante señalar que, el proceso de aprendizaje de los números no es solo memorístico (Aguirre, 2021), sino que requiere de múltiples experiencias concretas, manipulativas y de vinculación con situaciones cotidianas.

Entre las principales dificultades que se presentan en los estudiantes de primer grado evidenciado, destacan:

- a. Problemas para comprender la correspondencia uno a uno en el conteo (Román, 2024), es decir que, muchos estudiantes presentan errores sistemáticos al realizar conteos, como omitir o repetir objetos, lo cual se relaciona con la ausencia de una comprensión sólida de la correspondencia uno a uno, esta habilidad básica, que implica asignar un número a cada objeto dentro de un conjunto sin omisiones ni repeticiones, es clave para la correcta cuantificación y el posterior desarrollo del pensamiento matemático.
- b. Limitaciones en el desarrollo del sentido numérico (González, 2019), el cual es entendido como la capacidad de comprender la magnitud de los números, su significado relativo, y operar con ellos de manera flexible, es decir, está débilmente desarrollado en los primeros años de escolaridad, así, los estudiantes suelen depender de procedimientos mecánicos, sin comprender la lógica subyacente a las cantidades o las relaciones numéricas básicas (como mayor/menor o anterior/siguiente).
- c. Dificultades para abstraer la idea de número (Castro, 2012), lo que significa que los niños experimentan obstáculos al momento de transitar del conteo concreto con objetos físicos (como fichas, bloques o dedos) hacia la representación simbólica de los números, en este sentido, esta dificultad en la abstracción impide que el número sea interiorizado como una entidad independiente de los objetos contados, limitando el desarrollo de operaciones mentales y la comprensión del sistema numérico.
- d. Fallos en la identificación y uso de los símbolos numéricos (Engler et al., 2004), así como en la asociación entre cantidad y símbolo, es decir, que algunos estudiantes no logran establecer una correspondencia estable entre

número y cantidad, mientras que otros confunden símbolos o los escriben en orden incorrecto, afectando tanto la lectura como la escritura numérica.

- e. Presencia de trastornos de aprendizaje como la discalculia (Sans et al., 2013; Puente et al., 2022), que afecta la adquisición y uso de los conceptos numéricos básicos, dificultando tanto el reconocimiento como la manipulación de cantidades y operaciones elementales, así también, estos estudiantes muestran dificultades persistentes para reconocer, comparar, organizar o manipular cantidades, lo cual repercute no solo en el conteo, sino también en el desarrollo de operaciones matemáticas elementales.

En estudios realizados en el contexto de la ciudad de Huancayo (Junín), se evidencian factores institucionales y familiares que influyen en los logros de aprendizaje en matemáticas (Borja & Pomayay 2024; Gamero & Yaranga2022) incluyendo carencias en estrategias didácticas efectivas, falta de capacitación y un débil involucramiento familiar. Además, investigaciones locales reportan una relación significativa entre la comprensión lectora y la resolución de problemas matemáticos (Balbín, 2018; Cristóbal et al., 2023; Gómez & Porras, 2013) lo que evidencia que las dificultades en el aprendizaje del concepto de número también podrían estar asociadas a problemas en la comprensión de enunciados y consignas. Asimismo, el trabajo colaborativo, las estrategias lúdicas y la manipulación activa de materiales concretos son metodologías que han demostrado ser efectivas para superar algunas de estas dificultades en el contexto estudiado (Cesar, 2024). De esta forma, la detección temprana de dificultades, el acompañamiento docente y la personalización de las estrategias pedagógicas resultan relevantes para potenciar el aprendizaje del concepto de número en alumnos.

2.1. SOBRE EL CONCEPTO DE NÚMERO

En la Tabla 1 se aprecia que, el concepto de número (Rojas, 2024) es una construcción abstracta fundamental en el pensamiento matemático, que permite contar, ordenar, medir y operar con cantidades. Su comprensión no es innata, sino que se desarrolla progresivamente a partir de experiencias concretas y mediadas pedagógicamente. Este concepto posee diversas dimensiones desde musicales (Gabarró, 2013) hasta matemáticas (Cid et al., 2002), entre las cuales destacan la cardinalidad, entendida como la cantidad de elementos que conforman un conjunto; la ordinalidad, que alude a la posición o lugar que ocupa un elemento dentro de una secuencia; y el valor posicional, que refiere al valor que adquiere un número dependiendo de su ubicación dentro de una cifra más compleja, elemento esencial para la comprensión del sistema decimal.

En cuanto a sus funciones (Cantoral & Montiel, 2001; Dehaene, 2019) el número permite realizar operaciones básicas como contar objetos, comparar cantidades (determinando cuál es mayor, menor o igual), ordenar elementos en una secuencia lógica y representar cantidades de manera simbólica, lo que implica un proceso de abstracción que va más allá de la manipulación de objetos concretos. Para lograr esto, los estudiantes deben activar diversos procesos cognitivos como la correspondencia uno a uno, que les permite asignar de forma correcta un número a cada objeto; la abstracción de cantidad, que implica reconocer la idea de número sin necesidad de objetos físicos; y la representación simbólica, que les permite asociar la cantidad a un signo convencional.

Sin embargo, este aprendizaje está expuesto a múltiples dificultades, especialmente en los primeros años de escolaridad. Entre las más comunes se encuentran la incapacidad de reconocer el valor de los números, la confusión entre símbolos numéricos, la falta de correspondencia entre cantidad y símbolo, y la dificultad para operar con números sin apoyo concreto (Riviere, 1990; Guillen & Lloqlla, 2024), en este sentido, estas dificultades pueden estar asociadas tanto a limitaciones individuales del desarrollo cognitivo como a factores externos, tales como una enseñanza descontextualizada, insuficiente estimulación temprana, barreras lingüísticas, o escasos recursos didácticos. Asimismo, el proceso de construcción del concepto de número se ve influido por factores como la madurez cognitiva del niño, el nivel de estimulación temprana en el hogar (Bello et al., 2023), el modelo pedagógico aplicado por el docente, y el contexto sociocultural y lingüístico (Guerrero, 2025) en el que se desarrolla el aprendizaje.

En contextos diversos como el distrito de El Tambo, donde coexisten elementos urbano-marginales propias, estas variables adquieren una relevancia particular. Ahora, en términos pedagógicos (Oyarzún, 2005) la importancia del concepto de número es crucial, ya que constituye la base sobre la cual se construyen competencias más complejas como el cálculo, la resolución de problemas y el razonamiento lógico-matemático, es por esta razón que, su enseñanza requiere de un enfoque intencionado, gradual, multisensorial y contextualizado, que permita a los estudiantes avanzar desde la manipulación concreta hasta la comprensión abstracta y flexible del número.

Tabla 1. Características del número.

Aspecto	Descripción
Definición general	El número es una abstracción matemática que permite contar, ordenar, medir y operar con cantidades.
Dimensiones del concepto	• Cardinalidad: cantidad de elementos en un conjunto. • Ordinalidad: posición o lugar en una secuencia. • Valor posicional: valor que adquiere un número según su ubicación en una cifra.

Funciones principales	• Contar objetos (enumeración). • Comparar cantidades (mayor/menor/igual). • Ordenar elementos. • Representar cantidades simbólicamente.
Procesos cognitivos involucrados	• Correspondencia uno a uno. • Abstracción de cantidad. • Representación simbólica. • Memoria secuencial y visual.
Dificultades frecuentes	• No reconocer el valor de los números. • Confundir símbolos numéricos. • No comprender la correspondencia entre cantidad y símbolo. • Limitaciones en la abstracción.
Factores que influyen	• Madurez cognitiva. • Estimulación temprana. • Métodos pedagógicos utilizados. • Lengua materna y entorno sociocultural.
Importancia pedagógica	Base del pensamiento matemático. Fundamental para desarrollar competencias de cálculo, resolución de problemas y razonamiento lógico.

3. METODOLOGÍA

3.1. ENFOQUE DE TRABAJO

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto (Arias, 2023), de tipo descriptivo-explicativo, que permitió identificar y analizar las dificultades en el aprendizaje del concepto de número en estudiantes de primer grado de primaria, en este sentido, se empleó un diseño exploratorio, que recopiló datos cuantitativos para validar y ampliar los hallazgos.

3.2. POBLACIÓN Y MUESTRA

La población estuvo conformada por estudiantes de primer grado de instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo, provincia de Huancayo, durante el año académico 2024. La muestra fue no probabilística y por conveniencia, integrada por 60 estudiantes de tres instituciones educativas, seleccionadas en función de su accesibilidad, disposición institucional y representatividad dentro del distrito, con las siguientes características que se pueden apreciar en la Tabla 2 y Figura 1:

Figura 1. Características de la población de trabajo.

Distribución porcentual de variables demográficas (n=60)

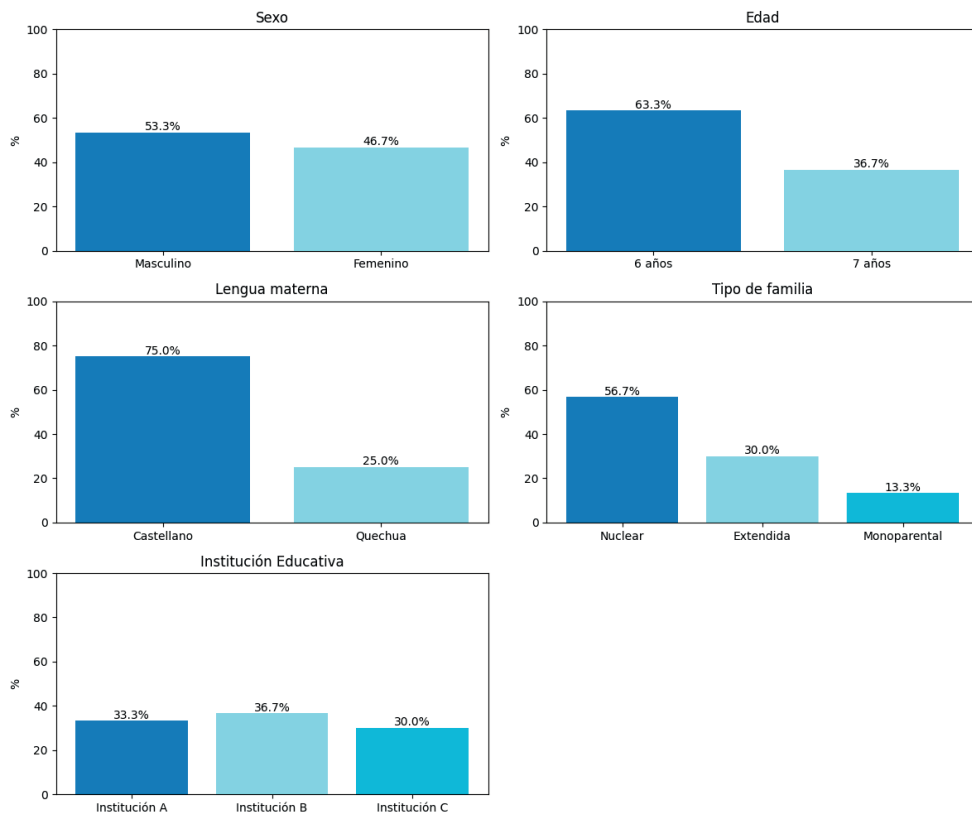


Tabla 2. Características de la población de trabajo.

Variable	Categoría	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Sexo	Masculino	32	53.3 %
	Femenino	28	46.7 %
Edad	6 años	38	63.3 %
	7 años	22	36.7 %
Lengua materna	Castellano	45	75.0 %
	Quechua	15	25.0 %
Tipo de familia	Nuclear	34	56.7 %
	Extendida	18	30.0 %
	Monoparental	8	13.3 %
Institución Educativa	Institución A	20	33.3 %
	Institución B	22	36.7 %
	Institución C	18	30.0 %

3.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS EMPLEADOS

Se aplicó una prueba diagnóstica individual elaborada en función de los estándares de aprendizaje del currículo nacional peruano para primer grado, la prueba incluyó ejercicios de correspondencia uno a uno, conteo, reconocimiento de símbolos numéricos, comparación de cantidades y resolución de situaciones problemáticas simples, asimismo, la confiabilidad del instrumento fue verificada mediante el coeficiente Alfa de Cronbach ($\alpha = 0.82$), lo cual indicó una alta consistencia de la prueba pedagógica.

3.4. PROCEDIMIENTOS

La investigación se desarrolló en cuatro etapas: (1) diagnóstico situacional y selección de instituciones; (2) observaciones en aula; (3) diseño y aplicación de la prueba diagnóstica; y (4) análisis de resultados mediante triangulación de datos estadísticos descriptivos e inferenciales, y se empleó el software SPSS v26 para el análisis cuantitativo.

3.5. CONSIDERACIONES ÉTICAS

Se garantizó la confidencialidad y el anonimato de los participantes al tratarse de menores de edad. Los padres de familia firmaron un consentimiento informado antes de la aplicación de los instrumentos, en cumplimiento con los principios éticos de la investigación educativa.

4. RESULTADOS

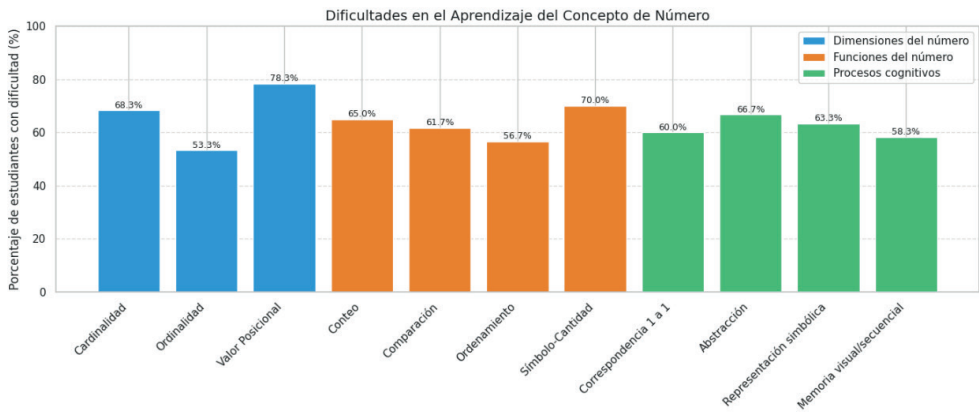
El análisis de los resultados mostrados en la Tabla 3 y Figura 2 permiten mostrar patrones consistentes de dificultad en el aprendizaje del concepto de número. Se evidenció que un número significativo de estudiantes presenta debilidades en aspectos fundamentales del desarrollo numérico temprano, lo que limita la comprensión progresiva de las operaciones básicas. En cuanto a las dimensiones del concepto, se observó que el 68.3 % de los estudiantes tiene dificultades en la cardinalidad, especialmente en la identificación del número correspondiente a la cantidad de elementos en un conjunto. En el caso de la ordinalidad, el 53.3 % mostró errores al establecer la posición de un objeto dentro de una secuencia. La noción de valor posicional fue la menos comprendida, con un 78.3 % de estudiantes que no logró reconocer la diferencia entre cifras según su posición (por ejemplo, confundir 13 con 31). Respecto a las funciones del número, los resultados indicaron que el 65.0 % de los estudiantes no logra realizar conteos correctamente, y un 61.7 % presenta errores al comparar cantidades. Asimismo, el 56.7 % no logra ordenar

correctamente conjuntos de objetos según cantidad, y el 70.0 % no asocia de forma adecuada el símbolo numérico con la cantidad que representa. En los procesos cognitivos, la correspondencia uno a uno fue deficiente en el 60.0 % de los casos observados. La abstracción de cantidad, necesaria para pensar el número sin apoyo visual concreto, presentó dificultades en el 66.7 % de la muestra. La representación simbólica fue inadecuada en el 63.3 %, y la memoria visual y secuencial mostró limitaciones en el 58.3 % de los estudiantes.

Tabla 3. Resultados por dimensiones.

Categoría	Dimensión / Proceso	% de estudiantes con dificultad
Dimensiones del concepto	Cardinalidad	68.3 %
	Ordinalidad	53.3 %
	Valor posicional	78.3 %
Funciones del número	Conteo correcto	65.0 %
	Comparación de cantidades	61.7 %
	Ordenamiento de conjuntos	56.7 %
	Asociación símbolo / cantidad	70.0 %
Procesos cognitivos	Correspondencia uno a uno	60.0 %
	Abstracción de cantidad	66.7 %
	Representación simbólica	63.3 %
	Memoria visual y secuencial	58.3 %

Figura 2. Resultados de las dimensiones.



5. DISCUSIÓN

Los hallazgos de esta investigación confirman que una proporción considerable de estudiantes de primer grado presentan dificultades significativas en el aprendizaje

del concepto de número. Esta situación resulta preocupante, ya que el desarrollo del pensamiento numérico es una base esencial para la comprensión de las matemáticas y, en general, para el razonamiento lógico y la resolución de problemas (Posso & Gonzales, 2008; De Los Santos & Rosado, 2024). En relación con las dimensiones del concepto de número, se evidenció que la mayor dificultad se encuentra en la comprensión del valor posicional (78.3 %), seguida de la cardinalidad (68.3 %) y la ordinalidad (53.3 %). Esta tendencia coincide con los planteamientos de Castro (2012) y Trujillo (1998), quienes sostienen que la abstracción del número y su estructura simbólica requieren procesos mentales complejos que no se adquieren de forma mecánica. En particular, la confusión entre cifras como 13 y 31 pone de manifiesto una comprensión insuficiente de la estructura decimal, lo cual afecta seriamente el avance hacia contenidos más complejos como la suma y la resta.

Las dificultades en las funciones del número también fueron notorias: más del 65 % de los estudiantes no logra realizar conteos correctamente ni comparar cantidades de manera adecuada. Este resultado se alinea con lo planteado por Román (2024), quien indica que la falta de comprensión de la correspondencia uno a uno impide una correcta cuantificación. De igual forma, la deficiencia en la asociación entre el símbolo numérico y la cantidad representada (70.0 %) sugiere que los estudiantes aún no han internalizado los códigos simbólicos, dificultando tanto la lectura como la escritura numérica (Engler et al., 2004). En cuanto a los procesos cognitivos involucrados, los porcentajes reflejan que los estudiantes enfrentan obstáculos en múltiples niveles: el 66.7 % presenta dificultades para abstraer la idea de número sin el uso de objetos concretos, mientras que el 63.3 % muestra deficiencias en la representación simbólica, y el 60.0 % en la correspondencia uno a uno. Estas cifras refuerzan lo señalado por Gonzáles (2019), quien destaca que el desarrollo del sentido numérico y la comprensión de relaciones cuantitativas requieren más que ejercicios mecánicos: necesitan experiencias manipulativas, contextualizadas y significativas (Aguirre, 2021). Por otro lado, se hace evidente que el problema no se reduce únicamente a los contenidos matemáticos, sino a la forma en que estos se enseñan. La falta de propuestas lúdicas, concretas y culturalmente pertinentes limita las oportunidades de aprendizaje significativo, especialmente en contextos multilingües. En este sentido, metodologías activas como el trabajo colaborativo, el uso de material concreto y el juego han demostrado ser estrategias eficaces para mejorar la comprensión del número en entornos similares (Cesar, 2024).

Finalmente, estos resultados refuerzan la importancia de la detección temprana de dificultades de aprendizaje como la discalculia (Sans et al., 2013; Puente et al., 2022),

que podrían estar presentes en una parte de los estudiantes evaluados, en este sentido, una intervención oportuna, acompañada de estrategias pedagógicas diferenciadas y adaptadas a las características del estudiante, es fundamental para revertir estas dificultades y garantizar una base sólida en el pensamiento matemático.

6. CONCLUSIONES

- a. Se evidenció que una proporción significativa de estudiantes presenta dificultades en aspectos fundamentales como la cardinalidad, ordinalidad y valor posicional, lo que limita su progreso en operaciones matemáticas básicas.
- b. Con un 78.3 % de estudiantes que no comprende la diferencia entre cifras según su ubicación, se confirma que esta dimensión del número requiere una atención pedagógica especializada y el uso de estrategias didácticas concretas.
- c. Habilidades como la correspondencia uno a uno, la abstracción y la representación simbólica muestran niveles preocupantes de desempeño, lo que obstaculiza la construcción de nociones matemáticas sólidas desde edades tempranas.
- d. Los resultados sugieren que las metodologías actuales no están logrando una comprensión significativa del concepto de número, por lo que se requiere integrar enfoques más visuales, lúdicos, y adaptados a los contextos lingüísticos y culturales de los estudiantes.

REFERENCIAS

Acurio, M. (2025). *El bingo matemático en la enseñanza de la suma y resta sin llevadas con estudiantes de segundo grado de Educación General Básica de la Unidad "Educativa Federico González Suárez" del cantón Salcedo*. [Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Licenciado en Ciencias de la Educación Básica]. Universidad Técnica de Ambato.

Aguas-Viloria, D., & Buelvas-Sierra, R. B. (2024). Hacia un aprendizaje significativo de matemáticas: identificación y superación de dificultades en números enteros. *Revista Multidisciplinaria Voces De América Y El Caribe*, 1(1), 80-102.

Aguirre Arredondo, J. V. (2021). *Sentidos de la enseñanza y el aprendizaje de la matemática en estudiantes y profesores del área del Instituto san Andrés, Quinchía-Risaralda*. [Tesis de investigación presentada como requisito parcial para optar al título de Magister en educación]. Universidad de Caldas.

Allcca, C. (2019). *Liderazgo pedagógico y desempeño docente en las Instituciones Educativas de Huancayo*. [Tesis para optar el grado académico de Doctor en Ciencias de la Educación]. Universidad Nacional del Centro del Perú.

Amaguaña Montaguano, S. P., & Pabón Ponce, P. F. (2012). *Desarrollo de la noción de numerosidad con los niños y niñas de primer año de educación general básica de la escuela "INEPE" durante el año lectivo 2010-2011*. [Tesis presentada previo a la obtención del Título de Licenciatura en Ciencias de la Educación mención Educación Parvularia]. Universidad Técnica de Cotopaxi

Arias, F. (2023). El paradigma pragmático como fundamento epistemológico de la investigación mixta. Revisión sistematizada. *Educación, Arte, Comunicación: Revista Académica e Investigativa*, 12(2), 11-24.

Balbín Inga, Á. J. (2018). *Comprensión lectora y resolución de problemas matemáticos en estudiantes de secundaria de El Tambo-Huancayo*. [Tesis para optar el Grado Académico de Maestro en Educación - Mención: Tecnología Educativa]. Universidad Nacional del Centro del Perú.

Bello, M. A., Pérez, C. N. E., & Simms, C. V. (2023). *Impacto del ambiente matemático del hogar en las habilidades numéricas tempranas*. [Tesis para la obtención del Máster en Psicología Educativa]. Universidad de La Habana.

Borja Hormaza, J. C., & Pomayay Flores, G. A. (2024). *Enseñanza virtual y logro de aprendizaje en matemáticas de los estudiantes de la institución educativa "José Carlos Mariategui"-Huancayo*. [Tesis para optar el título profesional de Licenciado en Educación Especialidad: Matemática y Física]. Universidad Nacional del Centro del Perú.

Cantoral, R., & Montiel, G. (2001). *Funciones: visualización y pensamiento matemático*. Pearson Educación.

Castro, A., Gorgorió, N., & Prat, M. (2015). Conocimiento matemático fundamental en el Grado de Educación Primaria: sistema de numeración decimal y valor posicional.

Castro, E. (2012). Dificultades en el aprendizaje del álgebra escolar. *Investigación en educación matemática XVI*, 75-94.

Cesar Ozoria, E. A. (2024). *Estrategias lúdicas para el fortalecimiento del aprendizaje significativo en matemática en estudiantes del nivel inicial y primario de una institución educativa de Santo Domingo*. [Tesis para optar el grado de Maestro en Ciencias de la Educación con mención en Didáctica de la Enseñanza de Educación Inicia]. Universidad San Ignacio de Loyola.

Chuquilin Cubas, J., & Zagaceta Sarmiento, M. (2017). El currículo de la educación básica en tiempos de transformaciones: los casos de México y Perú. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(72), 109-134.

Cid, E, Godino, J. y Batanero, C. (2002). *Medida de magnitudes y su didáctica para maestros*. Universidad de Granada.

Cortez, E. (2014). *El español andino en Perú: adquisición, variación y cambio en el habla de Huancayo*. Temple University.

Cristóbal, D., Flores, F., Supo F. & Cerrillo, S. (2023). Estrategias de comprensión lectora y resolución de problemas matemáticos en estudiantes de primaria. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(27), 77-85.

Cuenca, R., & Urrutia, C. E. (2019). Explorando las brechas de desigualdad educativa en el Perú. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(81), 431-461.

De Los Santos Mora, M., & Rosado Encarnacion, X. A. (2024). *Estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento lógico-matemático en niños del nivel inicial en una escuela pública de la República*

- Dominicana. [Tesis para optar el grado de Maestro en Ciencias de la Educación con mención en Didáctica de la Enseñanza de Educación Inicial]. Universidad San Ignacio de Loyola.
- Dehaene, S. (2019). *El cerebro matemático: Cómo nacen, viven ya veces mueren los números en nuestra mente*. Siglo XXI Editores.
- Durán, F. (2022). Tres representaciones semióticas que dan significado al aprendizaje del concepto de número: Propuesta de una estrategia didáctica para preescolares. *Boletín Redipe*, 11 (3), 231-257.
- Duval, R. (2016). Un análisis cognitivo de problemas de comprensión en el aprendizaje de las matemáticas. *Comprensión y aprendizaje en matemáticas: perspectivas semióticas seleccionadas*, 61-94.
- Engler, A., Gregorini, M. I., Müller, D., Vrancken, S., & Hecklein, M. (2004). Los errores en el aprendizaje de matemática. *Revista Premisa*, 6(23), 23-32.
- Fernández, C., Molina, M. y Planas, N. (eds.), 2015. *Investigación en Educación Matemática XIX*. Alicante: SEIEM.
- Flores Garcia, G. A. (2020). *Brecha entre la percepción de calidad de servicio y expectativa de servicio para los colaboradores en una institución educativa de la ciudad de Huancayo*. [Para optar el Título Profesional de Licenciada en Administración y Marketing]. Universidad Continental.
- Florez Rojas, H. D. (2024). *Estrategias pedagógicas para la enseñanza de las operaciones básicas matemáticas (suma y resta) en educación básica primaria*. [Tesis para optar el grado de Maestro en Educación Matemática]. Universidad Francisco de Paula Santander.
- Gabarró Bertrán, M. (2013). *La Eúritmia y sus disoluciones. Las dimensiones del número en Música y Arquitectura*. Universitat Internacional de Catalunya.
- Gamero Tello, V. E., & Yaranga Rodriguez, M. A. (2022). *Inteligencia emocional y nivel de logro de aprendizaje en el área de matemática en estudiantes de una IE de Huancayo-2021*. [Tesis para optar el título de Segunda Especialidad Profesional en: Psicología Educativa y Tutoría]. Universidad Nacional de Huancavelica.
- Garces Guerrero, D. E., & Ortega Chalacan, Y. V. (2024). *Enseñanza de la división mediante estrategias lúdico pedagógicas en grado 5 en la Institución Educativa Santa María-Buesaco*. [Informe de investigación para optar al título de: Licenciadas en Educación Básica Primaria]. Universidad Mariana.
- Gómez Dávila, Y., & Porras Vila, N. M. (2013). *Relación entre comprensión lectora y la resolución de problemas matemáticos de adición y sustracción en los alumnos del tercer grado de educación primaria de la Institución Educativa 31554-Huancayo-2011*. [Tesis para optar el grado académico de Magister en Psicología Educativa]. Universidad César Vallejo.
- González Retana, J. F., & Eudave Muñoz, D. (2018). Conocimiento común del contenido del estudiante para profesor sobre fracciones y decimales. *Educación matemática*, 30(2), 106-139.
- González Velasco, S. P. (2019). *Desarrollo del sentido numérico desde los procesos de subitización en niños y niñas diagnosticados con discalculia*. [Tesis para optar la Maestría en Educación]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Guerrero, G. (2025). *Construcción del desarrollo socioemocional de niñas y niños con la participación de las familias en educación inicial*. [Tesis para optar el título de Licenciada en Educación Inicial y Preescolar]. Universidad Pedagógica Nacional.

Guillen Lopez, A. G., & Lloqlla Curi, N. G. (2024). *Experiencias de aprendizaje en los estudiantes con discalculia de educación primaria de los Planteles de Aplicación "Guamán Poma de Ayala" del distrito de Ayacucho, 2023*. [Tesis para obtener el Título Profesional de: Licenciada en Educación Primaria]. Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga.

Méndez Mulett, E. (2015). Constructivismo y concepto de número. En *Memorias del Encuentro Nacional de Educación Matemática y Estadística*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Pp. 100-105.

Noguera Hernández, K. N., & Jiménez Ramírez, J. D. (2020). *La educación matemática realista como corriente didáctica para la enseñanza de la multiplicación en 3º de primaria a través del juego*. [Presentado como requisito para optar al título de Licenciados en Educación Infantil]. Universidad Pedagógica Nacional.

Oyarzún, C. (2005). La habilidad de contar: el fundamento cognitivo del concepto de número y la resolución de problemas verbales aritméticos. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 4(8), 139-152.

Pochulu, M., & Font, V. (2011). Análisis del funcionamiento de una clase de matemáticas no significativa. *Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa*, 14(3), 361-394.

Posso, A. & Gonzales, G. (2008). El proceso enseñanza-aprendizaje de las operaciones básicas en matemáticas. *Entre ciencia e ingeniería*, 4), 138-153.

Puentes, A., Fernández, A., Roche, A., Joga, L., Pías, L., Poch, M., & Cardo, E. (2022). Trastornos del aprendizaje: definiciones. doi: ISSN, 2171-8172.

Riviere, A. (1990). Problemas y dificultades en el aprendizaje de las matemáticas: una perspectiva cognitiva. A. Dins Marchesi, Coll, C. i Palacios, J.(Comp.): *Desarrollo psicológico y educación* (Ed.), 3, 155.

Rojas, E. L. (2024). *El juego de construcción y manipulación como herramienta para fortalecer el desarrollo del pensamiento numérico durante el segundo semestre del año 2024*. [Diplomado Práctica e Investigación Pedagógica]. Universidad Nacional Abierta y a Distancia

Román de los Santos, M. K. (2024). *Contar lo incontable: Factores que influyen en la cuantificación numérica de masas en niños peruanos de entre los 2 y 4 años de edad*. [Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Lingüística y Literatura con mención en Lingüística]. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Sans-Fitó, A., Sanguinetti, A., Colomé-Roura, R., López-Sala, A., & Boix-Lluch, C. (2013). Trastornos del aprendizaje. *AEPap ed. Curso de Actualización Pediatría*, 37-46.

Trujillo, A. (1998). *La construcción del concepto de número a partir de la clasificación, seriación y correspondencia en el nivel preescolar*. [Tesina para optar el título de Licenciado en Educación Básica]. Universidad Pedagógica Nacional.

Urzola, L. (2021). *Constructos teóricos para la enseñanza de las matemáticas en la educación básica primaria*. [Tesis Presentada como Requisito Parcial Para Optar al Grado de Doctor en Educación]. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

THE DEVELOPMENT AND ASSESSMENT OF EARLY CARDINAL-NUMBER CONCEPTS¹

Data de submissão: 16/07/2025

Data de aceite: 08/08/2025

Arthur J. Baroody

Department of Curriculum & Instruction
University of Illinois at Urbana-Champaign
Champaign, IL, USA
<https://orcid.org/0000-0003-4296-8434>

Kelly S. Mix

Department of Human Development and
Quantitative Methodology
University of Maryland, College Park
MD, USA
<https://orcid.org/0000-0002-4402-2557>

Gamze Kartal

Department of Educational Psychology
University of Illinois at Urbana-Champaign
Champaign, IL, USA
<https://orcid.org/0000-0003-0618-6742>

Meng-lung Lai

Department of Early Childhood Education
National Chiayi University
Xinying, Taiwan
<https://orcid.org/0000-0001-9092-2268>

ABSTRACT: Number-recognition tasks, such as the how-many task, involve set-to-word mapping, and number-creation tasks, such as the give-*n* task, entail word-to-set mapping.

The present study involved comparing sixty 3-year-olds' performance on the two tasks with collections of one to three items over three time points about 3 weeks apart. Inconsistent with the sparse and questionable evidence indicating equivalent task performance, an omnibus test indicated that success differed significantly by task (and set size but not by time). A follow-up analysis indicated the how-many-first hypothesis (success emerges first on the how-many task) was, in general, significantly superior to the hypothesis of simultaneous development. It further indicated the how-many-first hypothesis was superior to a give-*n*-first hypothesis for sets of three. A theoretical implication is that set-to-word mapping appears to develop before word-to-set mapping, especially in the case of three. A methodological implication is that the give-*n* task may underestimate a key aspect of children's cardinal understanding of small numbers. Another is that the traditional give-*n* task, which requires a child to check an initial response by one-to-one counting, confounds pre-counting and counting competencies.

KEYWORDS: assessment; cardinality development; early childhood; give-*n*; how many; subitizing.

Researchers have used a variety of measures to assess children's verbal-based cardinal-number knowledge – understanding

¹ *Journal of Numerical Cognition*, 2023, Vol 9(1), 182-195, <https://doi.org/10.5964/jnc.10035>

that a number word represents a specific number of items. Such measures include the how-many task (stating a set's total in response to the question, "How many?") and the give-*n* task (creating a set from a larger set to satisfy a verbal request such as "Give me three chips"). Children typically develop both competencies for small numbers (i.e., sets less than four) before they can use a counting procedure to either label a set's total or create a specified set. Small-*n* recognition – children's initial means of stating a set's total number of items – likely involves subitizing, originally defined by Kaufman et al. (1949) as immediately recognizing the total number of items in a set and associating it with an appropriate number word. Small-*n* creation – children's initial means of creating a collection of a verbally specified size – likely also entails using subitizing to identify when a requested number of items have been put out. There is considerable, but not unanimous, agreement that this first subitizing-based phase of cardinality development provides a foundation for the second counting-based phase (Baroody et al., 2006, 2017; Benoit et al., 2004; Carey & Barner, 2019; Fischer, 1992; Klahr & Wallace, 1976; von Glasersfeld, 1982; but cf. Cordes & Gelman, 2005; Gallistel & Gelman, 2000; Nieder, 2017). What is unclear is whether small-*n* recognition and creation emerge simultaneously or in succession during the pre-counting phase. A secondary analysis of preschool pre-counting data (Mix et al., 2012) provided an opportunity to directly test this question, which has significant theoretical and methodological implications.

1. THEORETICAL BACKGROUND

On many accounts, small-*n* recognition and small-*n* creation are assumed to emerge simultaneously. In their seminal research on number development, Schaeffer et al. (1974) found that children who could subitize collections of two and perhaps as many as four could, for example, also create sets of two or three objects upon request without counting. They concluded that small-*n* recognition allows children to create sets of 2 or 3 but did not specify whether the latter emerges simultaneously with or later than the former. In effect, Schaeffer et al. did not clearly specify whether small-*n* recognition was a necessary and sufficient condition or a necessary condition for small-*n* creation.

More recently, theorists have argued that small-*n* recognition and creation unfold simultaneously in a stepwise manner based on the order of magnitude – commonly called *n*-knower levels (Condry & Spelke, 2008; Le Corre & Carey, 2007, 2008; Le Corre et al., 2006; Sarnecka & Carey, 2008; Wynn, 1990, 1992). Specifically, small-*n* recognition entails constructing an exact cardinal representation of small numbers by associating a category of sets with number words (e.g., any *pair* of items can be labeled "two"). Initially,

such a representation may be inexact, and subitizing a total number may be unreliable (e.g., “two” may simply be understood as “many” or “not ‘one’” and overapplied). However, as the limits of a number-word category are constructed, subitizing becomes a reliable tool for labeling the total of a small set. Although reliable subitizing of “two” may develop simultaneously with that of “one” (Palmer & Baroody, 2011) or even before that of “one” (Beilin, 1975; Durkin et al., 1986; Mix, 2009; Wagner & Walters, 1982), small-*n* recognition is generally thought to occur first for “one,” then for “two,” next for “three,” and later for somewhat larger numbers. As subitizing skill expands, it permits creating successively larger sets. A “2-knower,” for example, is a child who can reliably recognize or create sets of one and two but not three. (A “subset knower” is a child who is a 1-, 2-, or 3-knower.) On this view, there is no reason to predict that—within each set size or knower-level—performance should differ on small-*n* recognition and creation tasks.²

Evidence indicating concordant development of small-*n* recognition and creation has been taken as support of the discontinuity hypothesis over the continuity hypothesis (Sarnecka & Carey, 2008; Wynn, 1990, 1992)—that an understanding of verbal-based cardinality unfolds in a series of qualitative conceptual steps rather than building on an innate understanding of cardinal numbers and counting. As Le Corre et al. (2006, p. 148) noted:

“Such consistency supports the discontinuity hypothesis; it suggests that ‘one’-knowers truly only know the numerical meaning of ‘one,’ ‘two’-knowers truly only know the numerical meaning of ‘one’ and ‘two,’ and so on, across tasks with distinct processing demands ... Finding that children’s [give-*n*] knower-level is the same as their [how-many] knower-level ... would provide strong evidence in favor of the discontinuity hypothesis.”

Supporters of the continuity hypothesis point to evidence that the give-*n* task is relatively difficult even when it involves small numbers. For instance, Cordes and Gelman (2005, p. 129) noted that a “child has to create a set of objects, one by one, until she has created a set whose numerical value corresponds to one memory” and that the “combined competence requirements exceed those of a beginning language user.”

2. A DIFFERENT VERSION OF THE DISCONTINUITY HYPOTHESIS

Addressed first is an argument for a possible succession of small-*n* skills in the preverbal phase and then some of the methodological implications of this view.

² In contrast, it is widely agreed that performance on the how-many and give-*n* tasks for large sets (> 4) depends on the new and powerful tool of counting, with development of the former preceding the latter. This developmental difference has been explained in terms of the additional performance factors required to count out a specified number of items (Resnick & Ford, 1981) or its new conceptual demands (Fuson, 1988; but cf. Sarnecka & Carey, 2008; see Baroody & Lai, 2022, for a review).

2.1. THEORETICAL ARGUMENT

Whether the how-many and give- n tasks yield concordant results is not a critical test of the discontinuity (or continuity) hypothesis, and equating non-concordant results with support for the continuity hypothesis and concordant results with support for the discontinuity hypothesis is a false dichotomy. Cordes and Gelman (2005) may have overstated the difficulty of successfully creating a small set, because they assumed subitizing is not a real phenomenon and that children must count out a requested number of items. They were correct, however, that proponents of the discontinuity hypothesis overlook how the give- n task may be more challenging than the how-many task even with small numbers. In the present study, we tested a version of the discontinuity hypothesis that subitizing-based small- n recognition and creation may develop in a non-concordant fashion.

Specifically, although small- n recognition and creation may have a common conceptual basis (verbal-based cardinal concepts of these numbers), performance and conceptual differences in task demands may cause successful small- n creation to emerge later than small- n recognition (if only briefly) – and the latter difference may justify viewing small- n recognition as a necessary (but not a sufficient) condition for small- n creation. These differential task demands include:

1. Small- n creation (the give- n task) encompasses performance factors not required by number-recognition (e.g., the how-many task). Specifically, successively putting out items requires a child to register the requested number in working memory, put out items one at a time, subitize the amount put out, and mentally compare the results of subitizing with the remembered number – a process that needs to be repeated for “give 2” and again for “give 3.” Although putting out the requested number of items simultaneously puts fewer demands on working memory demands, it does require a child to isolate the subset within the larger set and carefully remove only the subset.
2. Conceptually, Benoit et al. (2013) made the theoretical distinction between mapping from a set to a number word (set-to-word mapping) and the reverse (word-to-set mapping).³ Small- n recognition entails set-to-word mapping –

³ Benoit et al. (2013) used a how-many task to gauge set-to-word mapping and a task that involved matching a spoken number to one of six arrays of dots to assess word-to-set mapping. They found that 3-year-olds did not significantly differ on the two tasks for sets of one to three and concluded that small- n set-to-word and word-to-set mappings were equally difficult. However, Benoit et al.'s participants performed noticeable better on the set-to-word (how-many) task ($M = 5.06$ correct of 6 possible trials involving 1 to 3) than on the word-to-set (forced-choice matching) task ($M = 4.06$ of 6 possible trials involving 1 to 3). This difference may not have reached statistical significance because (a) collapsing data over arrays of one to three may have masked a real difference for sets

starting with a specific example of a number and relating it to a number word and its associated general concept (e.g., relating ■■ or 2 to the number word “two” and a cardinal concept of two: any pair of like items, any duality, or even more exactly as one more than one). In contrast, small-*n* creation requires a word-to-set mapping—starting with a number word and its associated general concept and creating a specific example of the number. These differences in mapping may mean that reliable small-*n* recognition and creation have different conceptual demands. For example, the how-many task may entail understanding that a set of items can be viewed as a total (whole) as well as individual elements (parts), whereas the give-*n* task requires applying this knowledge—understanding that a set of the specified total needs to be created. Indeed, reliably subitizing small numbers (e.g., accurately, consistently, and selectively labeling sets of 3 as “three”)—a set-to-word mapping—seems necessary for creating a requested number of items—a word-to-set mapping—via subitizing.

Based on these considerations and others detailed in Baroody et al. (2017) and Baroody and Lai (2022), we propose an alternative course of verbal cardinality development summarized in Table 1. This model diverges from the conventional wisdom regarding Phase 1 in that it posits successive development of small-*n* recognition and creation—a proposition that is tested by the present analysis. For evidence supporting the sequential development of analogous subphases for Phase 2, see Baroody et al. (2022) and Baroody and Lai (2022).

of three or perhaps even sets of two and (b) the relatively small sample ($n = 16$) provided insufficient power to detect a real difference. Moreover, a possible confound was that the two types of mapping were assessed by different types of tasks. The set-to-word (how-many) measure involved a production task, whereas the word-to-set mapping measure entailed a possibly easier forced-choice matching task. The issue of simultaneous or successive development of the two mappings with small numbers needs to be re-evaluated with (a) a sample that would provide sufficient power to detect real differences; (b) separate data analyses for set sizes 1, 2, and 3; and (c) analogous tasks for each mapping. Regarding the last point, both answer-production tasks such as the how-many task for set-to-word mapping and the give-*n* task for word-to-set mapping and forced-choice matching tasks for both types of mappings could be used.

Table 1. Possible Phases of Verbal-Based Cardinality Development, Their Conceptual Basis, Type of Mapping, and Measures (Baroody & Lai, 2022; Baroody et al., 2017).

Aspect of Cardinal Number	Conceptual Basis	Mapping	Direct Measure
First (Pre-Counting) Phase of Cardinality Development – Before Meaningful 1-1 Counting (i.e., before understanding of the CP)			
Subphase 1.1. Small- <i>n</i> recognition: subitizing-based number recognition (commonly called <i>n</i> -knower levels)	An exact <i>cardinal representation</i> of small numbers underlies the reliable ability to subitize (immediately recognize) 1, 2, or 3	Set-to-Word (via subitizing)	How-many task without counting
Subphase 1.2. Small- <i>n</i> creation: subitizing-based set construction (also commonly called <i>n</i> -knower levels)	An exact <i>cardinal representation</i> of small numbers can be used to subitize when 1, 2 or 3 have been put out (i.e., to reliably stop the set-creation process)	Word-to-Set (via subitizing)	Give- <i>n</i> task without counting
Second (Counting) Phase of Cardinality Development – Meaningful 1-1 Counting (i.e., with understanding of the CP)			
Subphase 2.1. Counting-based number identification (commonly called CP-knower level)	<i>Cardinality Principle</i> (CP) or what Fuson (1988) calls the <i>count-cardinal concept</i> : the last number word used in counting a collection represents its total number ^a	Set-to-Word (via counting)	Counting-based how-many task
Subphase 2.2. Counting-based number creation – (also commonly called CP-knower level)	What Fuson (1988) calls the <i>cardinal-count concept</i> : a cardinal number would be the last number word if a collection is counted	Word-to-Set (via counting)	Counting-based give- <i>n</i> task

Note. Unlike stages in which a successive stage replaces a prior stage, the second phase of verbal cardinality development does not replace the first but (greatly) supplements it. CP indicates the cardinality principle.

^aFuson (1988) noted that prior to the CP, some children learn to respond how-many questions with a last-word rule (repeating the last count word by rote – without realizing it represents the total number of items).

2.2. METHODOLOGICAL CONSIDERATIONS

According to the model outlined in Table 1, although direct measures of Phase-2 competencies would involve counting, direct measures of Phase-1 competencies would involve subitizing, not counting. For example, for their pioneering research, Schaeffer et al. (1974) assessed the Phase-1 competence of small-*n* recognition with a how-many task that did not involve counting. Participants were shown a pictured array of one to four men and asked, “How many men are there?” If a participant counted, an experimenter requested the child not count or point but simply tell how men there were. Researchers now often avoid using a how-many task with counting to assess Phase-2 knowledge, because (transitional) children may use the last-word rule learned by rote

to be successful, thus overestimating knowledge of the cardinality principle (CP) or achievement of Subphase 2.1 in Table 1 (Sarnecka & Carey, 2008). However, the same concern does not apply to assessing Phase-1 small-*n* recognition with the how-many task via subitizing (without counting or need to apply the CP).

Some versions of the give-*n* task do not involve counting but some do, and such variations yield different results (Sella et al., 2021). Krajcsi (2021) found that prompting counting on the give-*n* task can minimize performance errors when assessing Phase-2 knowledge. Specifically, among CP knowers, this version of the give-*n* task indeed resulted in more success than not prompting counting. However, prompting counting on the give-*n* task when assessing Phase-1 pre-counting small-*n* creation skill may not be helpful and may even be counterproductive. Asking Phase-1 children to use developmentally more advanced Phase-2 concepts and skills to check small-*n* creation efforts is likely to be incomprehensible or even confusing, be interpreted as challenging a child's initial response, and promote disengagement from the task—all of which may lead to underestimating competence of small-*n* creation ability.

Although the previously stated conjecture needs systematic examination, two recent findings are consistent with this proposition. Krajcsi (2021) concluded that a counting follow-up did not benefit subset-knowers (Phase-1 children). Marchand et al. (2022) used two versions of a give-*n* task with a counting prompt and found for both the reliability “of individual knower levels varied considerably, such that non-knowers, 1-knowers, 2-knowers, and CP-knowers exhibited fairly high [reliability], while 3-, 4-, and 5-knowers did not” (p. 12).

3. EMPIRICAL EVIDENCE REGARDING DEVELOPMENTAL ORDER

The surprisingly few comparisons of young children's small-*n* recognition and creation provide no clear evidence about their developmental relation. Schaeffer et al.'s (1974) data are not presented in sufficient detail to determine whether small-*n* recognition and creation emerged in tandem or sequentially. More recently, Mou et al. (2021) used how-many and give-*n* tasks that did not instruct children to count initially or follow-up with a request to check via counting. Using latent modeling of 3- and 4-year-olds' performance on the how-many and give-*n* tasks with sets of up to eight items, they found that the best-fitting model was a bi-factor model indicating that the two tasks, though related, reflect distinct conceptual knowledge. Moreover, their analyses ruled out general cognitive or linguistic demands as a source of performance differences. Mou et al. concluded their results are inconsistent with the common assumption that the how-many and give-*n* tasks

gauge interchangeable concepts and are consistent with multiple dimensions of cardinal-number knowledge acquisition.

Neither the Schaeffer et al. (1974) nor the Mou et al.'s (2021) study addressed the discontinuity hypothesis we have proposed because data were not analyzed separately for each small number. The latter's analysis also included data for both the how-many and give- n tasks beyond the subitizing range (i.e., required counting to quantify). Moreover, as Mou et al.'s participants included 4-year-olds and had a mean age of 3 years and 11 months, it seems likely that the vast majority exhibited (near) ceiling performance for small- n recognition and creation. Finally, and most importantly, Mou et al.'s "how-many" task did not involve a how-many question, and success was defined as counting a set correctly—despite research that indicates children can accurately count one-to-one before accurately labeling the cardinality of sets (Schaeffer et al., 1974).

Wynn (1990, p. 155) concluded that a comparison of twenty-four 2- and 3-year-olds' "performance across the 'how-many' and 'give-a-number' tasks shows strong within-child consistency" regarding when the CP develops. Because she focused on when the CP (Subphase 2.1 in Table 1) emerges, children were asked to count even on small- n trials of both the how-many and give- n tasks. With the latter task, this occurred if a child did not spontaneously count, whether the initial response was correct or not. Wynn's (1990, 1992) results, then, do not bear on developmental relation between small- n recognition and creation in Phase 1.

Le Corre et al. (2006) used the "what's on this card" (WOC) task to assess small- n recognition and Wynn's (1990, 1992) give- n task with a counting follow-up to gauge small- n creation. They concluded from their analysis using the Wilcoxon Signed-Ranks test:

"The two tasks were highly consistent ... While more children had higher knower-levels on WOC than [give- n] ($n = 12$) than the other way around ($n = 5$), this was not significant, $Z = 0.79$, $p = 0.4$. Thus, there was no evidence that children's knower-levels were systematically higher on WOC than on give- n " (p. 150).

The non-significant result, though, may simply have been due to a lack of power. As ties (33 of their 50 cases) are not considered in the Wilcoxon test, the actual or redefined n was only 17. A power analysis using G*Power indicated the probability of correctly rejecting the null hypothesis was either 0.22 (one-tailed) or 0.13 (two-tailed). So inversely, the probability of Type II error would have been .78 and .87, respectively. Moreover, if give- n 0- and 1-knower levels listed in Le Corre et al.'s Table 3 are combined into a single category, only 58% (18 of 31) of the n -knowers produced concordant results. Even differences of one level represent an appreciable difference in the estimation a child's conceptual understanding of small numbers.

4. RATIONALE FOR THE PRESENT STUDY

A post-hoc analysis of the Mix et al. (2012) intervention study provided the first opportunity to directly address the issue of whether small- n recognition and creation develop simultaneously or successively using tasks that do not involve counting (i.e., confound Phase-1 and Phase-2 competencies) and analyzing the data of each small number separately. Specifically, the analysis compared 3-year-olds' performance on how-many and give- n tasks that disallowed one-to-one counting and did so separately for sets of one, two, and three.

Testing at one time point may miss the transition from small- n recognition (possible Subphase 1.1 in Table 1) to small- n creation (possible Subphase 1.2 in Table 1), especially if two subphases develop in rapid succession. Put differently, a one-shot assessment is more likely than multiple assessments to test children before achieving either subphase or after achieving both subphases. For this reason, children were tested three times on each task to check for possible transitions that indicate prior success on small- n recognition (or vice versa).

5. METHOD

The intervention study reported by Mix et al. (2012) focused on different methods of modeling the CP and provided no training on either small- n recognition or creation.

5.1. PARTICIPANTS

The Mix et al. (2012) study involved 60 participants ($M = 3$ years; 7 months, $SD = 0;3$, range = 3;1–4;7) recruited from preschool programs serving predominantly Caucasian middle-class communities in two small cities in Indiana and Michigan. Informed consent was obtained for experimentation with human subjects.

5.2. PROCEDURE

Children were tested three times about 3 weeks apart – originally intended as the pretest (Time 1 or T1), immediate posttest (T2), and delayed posttest (T3).

5.3. TASKS

For each trial of the how-many task, children were asked to tell how many objects were displayed on a 5- × 8-inch index card. For each of the three time points, there were two cards for each collection size 1 to 3, resulting in a total of six trials per number. Each

set consisted of identical, photographic images arranged in a random array. On each trial, the experimenter held up a card and asked, “How many are there?” As 3-year-olds typically do not count unless they can touch the objects with a finger, the cards were held out of a child’s reach to eliminate counting. If a child was close enough to a card to touch it, the tester pulled the card out of reach. No feedback was provided. A response to the how-many trial of two and three was scored as correct if a child correctly indicated the cardinal value of a collection without behaviors consistent with one-to-one counting, namely counting from “one” to the cardinal value (e.g., for three items, counting: “One, two, three”) or successive pointing to each item. It is not possible to distinguish between subitizing and counting with collections of one. Therefore, these trials were scored as correct if a child labeled a single item “one” whether the child pointed.

For the give- n task, children were given a pile of objects (usually 15) and asked to create a set (e.g., “Give me three pigs”). Sets of one, two, and three were each requested twice in a random order that was interspersed with requests for five and six. Participants were not given instructions on counting, because Mix et al. (2012) allowed children to choose a strategy that was appropriate for either small numbers or larger ones: “Although children can produce small sets on demand without understanding cardinality, the ability to produce sets greater than 4 is taken as evidence for cardinal understanding because these larger sets must be counted (i.e., they cannot be subitized) (Wynn, 1990)” (p. 277). As children tend to choose a strategy that ensures success but requires the least effort, the assumption that young children would use subitizing on sets of 1 to 3 on the give- n task seems reasonable. However, even if a child had to rely on counting for success with small numbers, this would work against our hypothesis that successful performance on the how-many task emerges before success on the give- n task.

For purposes of the present re-analysis, performance on only small- n sets was considered. A child was scored as correct on a trial if the number created matched the number requested. Unlike typical n -knower scoring, producing a non-requested number for a trial was not penalized (e.g., producing three for a give-2 trial did not count against a child’s give-3 total score). However, overestimating “knower level” works against supporting the authors’ hypothesis that the ability to recognize three precedes the ability to produce three.

5.4. ANALYSES

A Kolmogorov-Smirnov confirmed that the data were not normally distributed. Thus, a non-parametric regression test was used to check whether session (T1, T2, T3), task (how-many vs. give- n), and set size ($n = 1, 2, 3$ using 2 as the reference set) had

a significant impact on the outcome or dependent variable (number correct: 0, 1, or 2). Specifically, a proportional odds model was used because the dependent variable was ordered into three categories. Let Y be an ordinal outcome with J categories; the model can be defined as:

$$\text{logit}(P(Y \leq j)) = \log\left(\frac{P(Y \leq j)}{P(Y > j)}\right) = \beta_{j0} + \beta_{j1}x_1 + \dots + \beta_{jp}x_p,$$

where $\beta_{j0} + \beta_{j1}x_1 + \dots + \beta_{jp}x_p$ are model coefficient parameters (i.e., intercepts and slopes), with p predictors for $j = 1, 2, \dots, J - 1$. Intercepts can differ, but slopes are constant across categories due to the proportional odds assumption. Hence, the proportional odds model can be simplified as:

$$\text{logit}(P(Y \leq j)) = \log\left(\frac{P(Y \leq j)}{P(Y > j)}\right) = \beta_{j0} + \beta_1x_1 + \dots + \beta_px_p.$$

As Dixon and Moore (2000) argued that it is not enough to corroborate a hypothesis of developmental order but that alternative hypotheses need to be disconfirmed, a follow-up analysis involved comparing three possible developmental hypotheses: (a) synchronous-development hypothesis (simultaneous development of how-many and give- n competence), (b) how-many-priority hypothesis (earlier development of how-many competence), and (c) give- n -priority hypothesis (earlier development of give- n competence). In a 3 x 3 table, perfect support for the how-many-priority hypothesis over the simultaneous-development hypothesis would occur if all the data were distributed in three cells: partially successful on the how-many task but unsuccessful on the give- n task and successful on the how-many task but partially successful or unsuccessful on the give- n task (Dixon & Moore, 2000). Note that two cells (completely successful on both tasks and unsuccessful on both tasks) are consistent with all three hypotheses and, thus, not useful in discerning developmental order.

6. RESULTS

The number correct by time, task, and set size are summarized in Figure 1. The non-parametric regression analysis was performed with R software. The proportional odds assumption was checked to see if it holds. As Table 2 indicates, the test was insignificant. As the null hypothesis cannot be rejected (i.e., proportional odds assumption holds), the proportional odds model is suitable for the data.

Figure 1. Students' Scores by Task, Set Size, and Session.

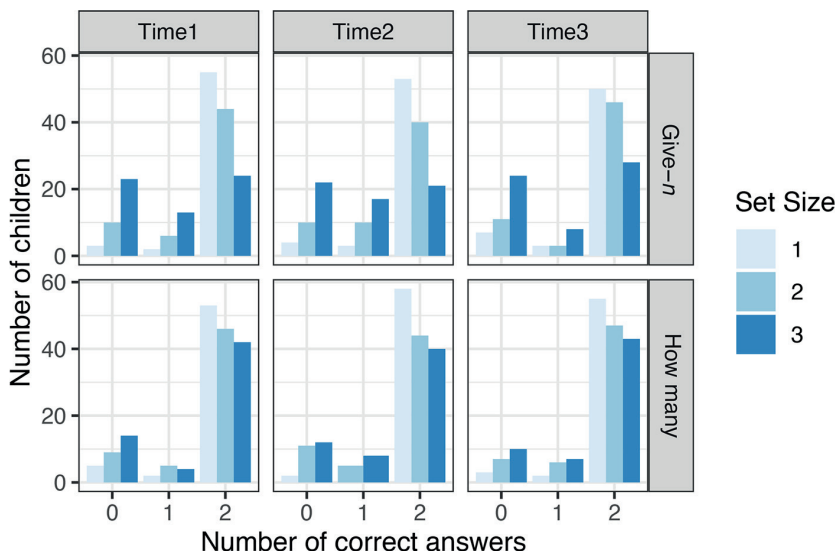


Table 2. Test Results for the Proportional Odds Assumption.

Test for	χ^2	df	probability
Omnibus	7.28	5	0.20
Set Size 2	1.08	1	0.30
Set Size 3	3.16	1	0.08
Task – How Many	1.54	1	0.21
Time 2	1.69	1	0.19
Time 3	0.09	1	0.76

Table 3 shows the model estimates. All variables are significant except for time. Results of the odds ratios and the confidence intervals in Table 4 confirm that time had no effect on the response of students ($OR = 0.94$; 95% CI, 0.67 – 1.3; $OR = 1.06$; 95% CI, 0.75 – 1.50). As indicated by the odds ratio of 1.952 (95% CI, 1.47 – 2.60), the odds of getting a higher score on the how-many task than on the give- n task (e.g., 2 or 1 on how many versus 0 on give n) are almost twice that of the reverse, holding all other variables constant. An OR of 1.68, 3.47, and 6.71 are equivalent to a small, medium, and large effect size (Cohen's d), respectively (Chen et al., 2010). Holding all other variables constant, the odds of getting a higher score on Set Size 1 are about three times than on Set Size 2 ($OR = 3.165$; 95% CI, 0.21 – 0.48); the odds of getting a higher score on Set Size 2 are about 0.44 times than on Set Size 3 ($OR = 0.443$; 95% CI, 0.32 – 0.59). The interaction between task and set size was not significant.

Table 3. Summary of the Proportional Odds Model.

Variable	Value	SE	t	p
Set Size 1	-1.152	0.214	-5.391	.001
Set Size 3	-0.837	0.158	-5.279	< .001
Task – How Many	0.669	0.145	4.617	< .001
Time 2	-0.066	0.173	-0.384	.701
Time 3	0.058	0.177	0.328	.743
0 1	-1.381	0.174	-7.938	< .001
1 2	-0.747	0.169	-4.434	< .001

Table 4. The Odds Ratios and Confidence Intervals.

Variables	OR	2.50%	97.50%
Set Size 1	3.165	2.099	4.863
Set Size 3	0.443	0.317	0.589
Task – How Many	1.952	1.472	2.598
Time 2	0.936	0.666	1.313
Time 3	1.060	0.749	1.500

Table 5. Number of Correct Responses on the How-Many and Give-n Tasks by Set Size and Time Point.

Set size ↓		Number correct ↓→	Session 1			Session 2			Session 3		
			Give- <i>n</i> task			Give- <i>n</i> task			Give- <i>n</i> task		
			0	1	2	0	1	2	0	1	2
N = 1	How- Many task	2	A 3	B 2	C 48	A 4	B 2	C 52	A 5	B 3	C 47
		1	D 0	E 0	F 2	D 0	E 0	F 0	D 1	E 0	F 1
		0	G 0	H 0	I 5	G 0	H 1	I 1	G 1	H 0	I 2
	A-B-D v E 2-tailed Sign Test		0.0625			0.0313*			0.0039**		
	F-H-I v E 2-tailed Sign Test		0.0156			0.5000			0.2500		
	A-B-D v F-H-I 2-tailed Sign Test		0.7744			0.2891			0.1460		
N = 2	How- Many task	2	A 2	B 4	C 40	A 2	B 6	C 36	A 4	B 1	C 42
		1	D 1	E 2	F 2	D 2	E 1	F 2	D 3	E 1	F 2
		0	G 7	H 0	I 2	G 6	H 3	I 2	G 4	H 1	I 2
	A-B-D v E 2-tailed Sign Test		0.1797			0.0117*			0.0391*		
	F-H-I v E 2-tailed Sign Test		0.6875			0.0703			0.2188		
	A-B-D v F-H-I 2-tailed Sign Test		0.5488			0.6291			0.5811		
N = 3	How- Many task	2	A 9	B 10	C 23	A 8	B 12	C 20	A 11	B 5	C 27
		1	D 3	E 1	F 0	D 3	E 5	F 0	D 5	E 1	F 1
		0	G 11	H 2	I 1	G 11	H 0	I 1	G 8	H 2	I 0
	A-B-D v E 2-tailed Sign Test		<0.0001***			0.0009***			< 0.0001***		
	F-H-I v E 2-tailed Sign Test		0.2500			0.2188			0.2500		
	A-B-D v F-H-I 2-tailed Sign Test		0.0002***			< 0.0001***			0.0003***		

Note. Excluding Cells C and G, which are consistent with all three hypothesis, the data in unshaded Cell E are consistent with the simultaneous hypothesis (concurrent development of how-many and give-n competence); that in the green-shaded Cells A, B, and D, with the how-many-priority hypothesis (earlier development of how-many competence); and that in the red-shaded Cells F, H, and I, a give-n-priority hypothesis (earlier development of give-n competence). * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

As the omnibus analysis was significant for task and set size, a follow-up analysis was conducted to examine further the developmental relation between the how-many and give-*n* tasks by each set size. This analysis was done by time point to maintain independent observations. The participants' performance on the how-many and give-*n* tasks by collection size and time point are summarized in Table 5. A comparison of the data consistent with the how-many-priority hypothesis indicated by the green-shaded cells in Table 5 – Cell A (successful on the how-many task but unsuccessful on the give-*n* task), Cell B (successful on the how-many task but partially successful on the give-*n* task), and Cell D (partially successful on the how-many task but unsuccessful on the give-*n* task) – and that consistent with the synchronous-development hypothesis (Cell E; partially successful on both tasks) revealed a significant difference in favor of the former hypothesis in seven of the nine cases. For the set size of three, the how-many-priority hypothesis was significantly superior to both the simultaneous-development hypothesis *and* the give-*n*-priority hypothesis (the data in the red-shaded Cells F, H, and I).

7. DISCUSSION

The results of the omnibus analysis indicate that performance on each task was relatively stable over the three testing sessions, significantly higher on the how-many task than on the give-*n* task, and significantly different by set size ($1 > 2$ and $2 > 3$). As the follow-up analysis clarifies, the omnibus analysis does not support a strong version of the how-many-priority hypothesis – that children succeed on the how-many task with 1, 2, and 3 before they do so on the give-*n* task with 1, 2, and 3. Instead, consistent with authors' alternative discontinuity view and contrary to the conventional wisdom (simultaneous-development hypothesis), the follow-up analysis generally supported a weak version of the how-many-first hypothesis. Specifically, it indicated that, for sets of 1 and 2, prior success on the how-many task generally occurred significantly more often than simultaneous success on both tasks but not significantly more often than prior success on the give-*n* task. In contrast to the inconclusive results for sets of 1 and 2, those for sets of 3 were clearcut – the how-many-priority hypothesis was significantly superior to both simultaneous and give-*n*-priority hypotheses.

The lack of conclusive results for sets of one and two is likely due to a ceiling effect – too few non-concordant cases to overcome measurement error. Consistent with this conclusion, children typically become 1- and 2-knowers before they become 3-knowers. That is, they often construct verbal-based number concepts in a step-like

fashion (an understanding of “one,” then “two,” and finally “three”; e.g., Wynn, 1990, 1992) or—in some cases—“one” and “two” together then “three” (Palmer & Baroody, 2011) or “two” and then “one” before “three” (Mix, 2009). In brief, as most participants were 3.5-years of age or older and children this age can typically recognize and create sets of one and two, it makes sense that at least 60% of the participants in the present study were successful on both tasks with sets of one and two.

Further research is needed with 2-year-olds—with children who are just constructing verbally based concepts of “one” and “two”—to evaluate whether competence with the how-many task emerges simultaneously or successively with that for the give-*n* task for sets of one and two. In brief, although further research with younger and less developmentally advanced children is needed, it should not be taken for granted that how-many and give-*n* tasks will yield the equivalent results with small collections (e.g., knower levels), particularly those involving three items.

It could be argued that the scoring procedure of the give-*n* task used in the present research—unlike that for Wynn’s (1990, 1992) give-*n* task—did not check for overapplication of a number word and, thus, overestimated small-*n* creation competence. However, ignoring such possible overapplications is not a threat to internal validity. Overestimating give-*n* competence works against the omnibus finding that performance on the how-many task was significantly greater than that on the give-*n* task or the follow-up analysis supporting the how-many-priority hypothesis over the simultaneous-development hypothesis for all small sets and over the give-*n*-priority hypothesis for sets of three. However, not checking for overapplications on the give-*n* task does limit the external validity of the present results. That is, caution should be exercised in generalizing these results to cases that involved checking for overapplications. Moreover, if a give-*n* task is needed to *accurately* gauge, for example, a child’s *n*-creator level, scoring should account number-word overapplications.

8. IMPLICATIONS AND CONCLUSIONS

8.1. THEORETICAL IMPLICATIONS

Researchers have focused on whether performance on small-*n* recognition and creation tasks are concordant because such results were interpreted as supporting the discontinuity hypothesis (e.g., Le Corre et al., 2006), whereas non-concordant results were regarded as support for the continuity hypothesis (e.g., Cordes & Gelman, 2005). The present results are a first step toward supporting a version of the discontinuity hypothesis that entails postulating non-concordant development of subitizing-based small-*n*

recognition and creation. The present follow-up analysis clearly indicated that the how-many-priority hypothesis was superior to both alternative explanations (the simultaneous and give-*n*-priority hypotheses) for sets of three but not for one or two. Further research is needed to determine whether the inconclusive non-concordant results for the smallest numbers was due to a ceiling effect (as we hypothesize) or simultaneous development (as suggested by current conventional wisdom).

Marchand et al. (2022) offered two reasons for the instability of higher subset levels – reasons that might explain the clear non-concordant results for three but not for one or two previously discussed: (a) misclassification of CP-knowers and (b) noisy associative mappings between number words and approximate magnitudes (see also Krajcsi & Fintor, 2022; Wagner & Johnson, 2011). A third reason – children’s progressive construction of verbal-based number concepts – might either work in tandem with Marchand et al.’s two reasons or instead of them. Like other verbal-based concepts, children may initially overgeneralize a number word and only gradually apply it accurately and reliably (Mix, 2009; Palmer & Baroody, 2011). If our alternative discontinuity hypothesis outlined in Table 1 is correct and a child has already constructed exact verbal concepts for “one” and “two” but not for “three,” then significant non-concordant results can only be expected between the recognition of three and the creation of three – whether exact verbal small-number concepts build on an approximate-number system. Specifically, if children have an inexact concept of “three” as “many,” a fragile concept of “three,” or a newly emerged exact concept of “three,” then there is a greater chance they will perform (more) successfully on the recognition of three task than on the create-three task, whether associations between number words and the approximate-number system are a factor.

If further research confirms that small-*n* recognition emerges before small-*n* creation for some or all three of the smallest whole numbers (i.e., corroborate that Subphase 1.1 and Subphase 1.2 in Table 1 are distinct), it would be inappropriate to refer to both competencies as *n*-knower levels. More accurate labels for these competencies might be the “*n*-recognizer levels” and “*n*-creator levels,” respectively (cf. Clements & Sarama, 2021). Another reason for using the more specific terms *n*-recognizer and *n*-creator levels (instead of the broader term *n*-knower levels) was adduced by Barner and Bachrach (2010). They observed that specifying a particular *n*-knower level could be misleading, because it implies that a child does not have knowledge of numbers beyond the level. Their evidence and that of others (Gunderson et al., 2015; Krajcsi & Fintor, 2022; O’Rear et al., 2020; Sarnecka & Gelman, 2004; Wagner et al., 2019) indicates that children have some understanding of numbers beyond their *n*-knower level (e.g., knowledge of approximate magnitude).

8.2. METHODOLOGICAL IMPLICATIONS

As indicated in Table 1, caution should be exercised if the give-*n* task *without* counting is used to gauge the *first phase of cardinality knowledge generally* (i.e., *n*-knower knowledge that encompasses both small-*n* recognition or Sublevel 1.1 and small-*n* creation or Sublevel 1.2). The present results indicate that this task may underestimate the three-recognizer step of Sublevel 1.1 with 3-year-olds. Furthermore, in an intensive and dense case study of a toddler from 18 to 49 months of age, Palmer and Baroody (2011) found that, at 29 months, the child had difficulty responding to requests of “give me two” even after achieving reliable identification of sets of two. Further research is needed to examine whether the give-*n* task may underestimate the two-recognizer (or even one-recognizer) step of Sublevel 1.1 with 2-year-olds. The give-*n* task without counting is useful IF the goal is a *conservative* estimate of 3-year-olds’ Phase-1 cardinality of knowledge of three (or possibly two or even one if testing 2-year-olds).

The common practice in cognitive, developmental, and educational psychology of using the give-*n* task *with* counting to assess subset knowers needs careful reconsideration. For example, for Wynn’s (1990) version of the task, “any child who did not spontaneously count the objects was prompted to count ... (e.g., “Can you count and make sure there are two?”; p. 171). However, repeatedly challenging children who have not constructed the CP and who do not understand the purpose of one-to-one counting to check their initial subitizing-based effort by counting could be viewed as challenging their initial answers and undermine confidence in them. Although research is needed to confirm the implication, asking subset knowers to count may be confusing to them, may render the task more taxing for no apparent reason, and may result in underestimating competence because of disinterest (avoidance behaviors) or acting out (uncooperative behaviors).

FUNDING

Preparation of this report was supported by the Institute of Education Science [grant number R305A150243] and the National Science Foundation [grant numbers 1621470 & 2201939] to the first author. The opinions expressed are solely those of the authors and do not necessarily reflect the position, policy, or endorsement of the Institute of Education Science or the National Science Foundation.

ACKNOWLEDGMENTS

The authors thank two anonymous reviewers for their most helpful comments in writing the report.

COMPETING INTERESTS

The authors have declared that no competing interests exist.

CREDIT AUTHOR STATEMENT

First Author: Conceptualization, Formal analysis – Follow-up analysis, Writing – Original draft, Writing – Review & Editing; **Second Author:** Formal analysis – Power analysis, Writing – Review & Editing; **Third Author:** Formal analysis – Nonparametric statistical analyses; **Fourth Author:** Formal analysis – Kolmogorov-Smirnov analysis, Writing – Review & Editing.

DATA AVAILABILITY

The data used for the present report are freely available in the Supplementary Materials or by e-mailing the first author at <baroody@illinois.edu>.

SUPPLEMENTARY MATERIALS

The Supplementary Materials – Baroody, A. J., Mix, K. S., Kartal, G., & Lai, M.-I. (2023). Supplementary materials to “The development and assessment of early cardinal-number concepts” [Research data]. PsychOpen GOLD – can be accessed at: <https://doi.org/10.23668/psycharchives.12521>

REFERENCES

Barner, D., & Bachrach, A. (2010). Inference and exact numerical representation in early language development. *Cognitive Psychology*, 60(1), 40–62. <https://doi.org/10.1016/j.cogpsych.2009.06.002> PubMed.

Baroody, A. J., Clements, D. H., & Sarama, J. (2022). Lessons learned from 10 experiments that tested the efficacy and assumptions of hypothetical learning trajectories. *Education in Science*, 12, Article 195. <https://doi.org/10.3390/educsci12030195>

Baroody, A. J., & Lai, M.-L. (2022). The development and assessment of counting-based cardinal-number concepts. *Educational Studies in Mathematics*, 111(2), 185–205. <https://doi.org/10.1007/s10649-022-10153-5>

Baroody, A. J., Lai, M.-L., & Mix, K. S. (2006). The development of young children's number and operation sense and its implications for early childhood education. In B. Spodek & O. Saracho (Eds.), *Handbook of research on the education of young children* (pp. 187–221). Erlbaum.

Baroody, A. J., Lai, M.-L., & Mix, K. S. (2017, October). Assessing early cardinal-number concepts. *Proceedings of the Thirty-ninth Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (p. 324). Indianapolis, IN, USA.

Beilin, H. (1975). *Studies in the cognitive basis of language development*. Academic Press.

Benoit, L., Lehalle, H., & Jouen, F. (2004). Do young children acquire number words through subitizing or counting? *Cognitive Development*, 19(3), 291–307. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2004.03.005>

Benoit, L., Lehalle, H., Molina, M., Tijus, C., & Jouen, F. (2013). Young children's mapping between arrays, number words, and digits. *Cognition*, 129(1), 95–101. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2013.06.005> PubMed

Carey, S., & Barner, D. (2019). Ontogenetic origins of human integer representations. *Trends in Cognitive Sciences*, 23(10), 823–835. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2019.07.004> PubMed

Chen, H., Cohen, P., & Chen, S. (2010). How big is a big odds ratio? Interpreting the magnitudes of odds ratios in epidemiological studies. *Communications in Statistics – Simulation and Computation*, 39(4), 860–864. <https://doi.org/10.1080/03610911003650383>

Clements, D. H., & Sarama, J. (2021). *Learning and teaching early math: The learning trajectories approach* (3rd ed). Routledge.

Condry, K. F., & Spelke, E. S. (2008). The development of language and abstract concepts: The case of natural number. *Journal of Experimental Psychology. General*, 137(1), 22–38. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.137.1.22> PubMed

Cordes, S., & Gelman, R. (2005). The young numerical mind: When does it count? In J. I. D. Campbell (Ed.), *Handbook of mathematical cognition* (pp. 127–142). Psychology Press.

Dixon, J. A., & Moore, C. F. (2000). The logic of interpreting evidence of developmental ordering: Strong inference and categorical measures. *Developmental Psychology*, 36(6), 826–834. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.6.826> PubMed

Durkin, K., Shire, B., Riem, R., Crowther, R. D., & Rutter, D. R. (1986). The social and linguistic context of early number word use. *British Journal of Developmental Psychology*, 4(3), 269–288. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1986.tb01018.x>

Fischer, J. P. (1992). Subitizing: The discontinuity after three. In J. Bideaud, C. Meljac, & J. P. Fischer (Eds.), *Pathways to number* (pp. 191–208). Erlbaum.

Fuson, K. C. (1988). *Children's counting and concepts of number*. Springer.

Gallistel, C. R., & Gelman, R. (2000). Non-verbal numerical cognition: From reals to integers. *Trends in Cognitive Sciences*, 4(2), 59–65. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(99\)01424-2](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(99)01424-2) PubMed.

Gunderson, E. A., Spaepen, E., & Levine, S. C. (2015). Approximate number word knowledge before the cardinal principle. *Journal of Experimental Child Psychology*, 130, 35–55. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2014.09.008> PubMed.

Kaufman, E. L., Lord, M. W., Reese, T. W., & Volkman, J. (1949). The discrimination of visual number. *The American Journal of Psychology*, 62(4), 498–525. <https://doi.org/10.2307/1418556> PubMed.

Klahr, D., & Wallace, J. G. (1976). *Cognitive development: An information-processing view*. Erlbaum.

Krajcsi, A. (2021). Follow-up questions influence the measured number knowledge in the Give-a-number task. *Cognitive Development*, 57, Article 100968. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2020.100968>

- Krajcsi, A., & Fintor, E. (2022). A refined description of initial symbolic number acquisition. *Cognitive Development*, 62(4), Article 101288. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2022.101288>
- Le Corre, M., & Carey, S. (2007). One, two, three, four, nothing more: An investigation of the conceptual sources of the verbal counting principles. *Cognition*, 105(2), 395–438. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2006.10.005> PubMed.
- Le Corre, M., & Carey, S. (2008). Why the verbal counting principles are constructed out of representations of small sets of individuals: A reply to Gallistel. *Cognition*, 107(2), 650–662. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2007.09.008> PubMed.
- Le Corre, M., Van de Walle, G. A., Brannon, E., & Carey, S. (2006). Revisiting the performance/competence debate in the acquisition of counting as a representation of the positive integers. *Cognitive Psychology*, 52(2), 130–169. PubMed <https://doi.org/10.1016/j.cogpsych.2005.07.002>
- Marchand, E., Lovelett, J. T., Kendro, K., & Barner, D. (2022). Assessing the knower-level framework: How reliable is the Give-a-Number task? *Cognition*, 222(4), Article 104998. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2021.104998> PubMed.
- Mix, K. S. (2009). How Spencer made number: First uses of the number words. *Journal of Experimental Child Psychology*, 102(4), 427–444. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2008.11.003> PubMed.
- Mix, K. S., Sandhofer, C. M., Moore, J. A., & Russell, C. (2012). Acquisition of the cardinal word principle: The role of input. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 274–283. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.10.003>
- Mou, Y., Zhang, B., Piazza, M., & Hyde, D. C. (2021). Comparing set-to-number and number-to-set measures of cardinal number knowledge in preschool children using latent variable modeling. *Early Childhood Research Quarterly*, 54, 125–135. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.05.016>
- Nieder, A. (2017). Number faculty is rooted in our biological heritage. *Trends in Cognitive Sciences*, 21(6), 403–404. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2017.03.014> PubMed.
- O'Rear, C. D., McNeil, N. M., & Kirkland, P. K. (2020). Partial knowledge in the development of number word understanding. *Developmental Science*, 23(5), Article e12944. <https://doi.org/10.1111/desc.12944> PubMed.
- Palmer, A., & Baroody, A. J. (2011). Blake's development of the number words “one,” “two,” and “three.” *Cognition and Instruction*, 29(3), 265–296. <https://doi.org/10.1080/07370008.2011.583370>
- Resnick, L. B., & Ford, W. W. (1981). *The psychology of mathematics for instruction*. Erlbaum.
- Sarnecka, B. W., & Carey, S. (2008). How counting represents number: What children must learn and when they learn it. *Cognition*, 108(3), 662–674. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2008.05.007> PubMed
- Sarnecka, B. W., & Gelman, S. A. (2004). Six does not just mean a lot: Preschoolers see number words as specific. *Cognition*, 92(3), 329–352. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2003.10.001> PubMed.
- Schaeffer, B., Eggleston, V. H., & Scott, J. L. (1974). Number development in young children. *Cognitive Psychology*, 6(3), 357–379. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(74\)90017-6](https://doi.org/10.1016/0010-0285(74)90017-6)
- Sella, F., Slusser, E., Odic, D., & Krajcsi, A. (2021). The emergence of children's natural number concepts: Current theoretical challenges. *Child Development Perspectives*, 15(4), 265–273. <https://doi.org/10.1111/cdep.12428>

von Glasersfeld, E. (1982). Subitizing: The role of figural patterns in the development of numerical concepts. *Archives de Psychologie*, 50(194), 191–218.

Wagner, J. B., & Johnson, S. C. (2011). An association between understanding cardinality and analog magnitude representations in preschoolers. *Cognition*, 119(1), 10–22. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2010.11.014> PubMed.

Wagner, K., Chu, J., & Barner, D. (2019). Do children's number words begin noisy? *Developmental Science*, 22(1), Article e12752. <https://doi.org/10.1111/desc.12752> PubMed.

Wagner, S. H., & Walters, J. A. (1982). A longitudinal analysis of early number concepts. In G. Forman (Ed.), *Action and thought: From sensorimotor schemes to symbolic operations* (pp. 137–161). Academic Press.

Wynn, K. (1990). Children's understanding of counting. *Cognition*, 36(2), 155–193. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(90\)90003-3](https://doi.org/10.1016/0010-0277(90)90003-3) PubMed.

Wynn, K. (1992). Children's acquisition of the number words and the counting system. *Cognitive Psychology*, 24(2), 220–251. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(92\)90008-P](https://doi.org/10.1016/0010-0285(92)90008-P)

CAPÍTULO 13

LA PERCEPCION DE ADOLESCENTES SOBRE LA ENSEÑANZA RECIBIDA EN EDUCACION SEXUAL INTEGRAL

Data de submissão: 01/08/2025

Data de aceite: 21/08/2025

Fabio Gabriel Salas

Doctor en Psicología

Facultad de Psicología

Universidad Nacional de San Luis

Provincia de San Luis, Argentina

<https://orcid.org/0009-0000-7637-1623>

se evidencia que las estrategias más utilizadas a la hora de la enseñanza de la ESI fueron las referidas a la narrativa y la experimental o práctica. Se concluye que es importante poder considerar las opiniones de los adolescentes respecto a la implementación de la ESI, ya que los estudios permiten conocer diferentes aspectos respecto a la implementación de esta ley, permitiendo así la planificación de los cambios requeridos.

PALABRAS CLAVES: ley de educación sexualidad integral; adolescencia final; percepción de enseñanza recibida.

RESUMEN: La ley N°26.150 sobre educación sexual integral (ESI) promulgada en 2004 y sancionada en 2006, establece que todos los estudiantes en Argentina tienen derecho a recibir una educación sexual integral. Frente a su aplicación surge la inquietud respecto a la percepción que tiene los estudiantes, respecto a su implementación. El objetivo del trabajo fue indagar como perciben los jóvenes diferentes aspectos de la enseñanza recibida en ESI. En el estudio fueron encuestados 94 estudiantes del último año de dos colegios públicos de nivel medio de la ciudad de San Luis. En los resultados se destaca: el desconocimiento de la ley por parte de los jóvenes, la temática de embarazo y la violencia de género como los temas que más se trabajan en clases y la preferencia de un perfil del educador responsable y comprometido, en ambos géneros. También

ADOLESCENTS' PERCEPTION OF THE EDUCATION RECEIVED IN INTEGRAL SEXUAL EDUCATION

ABSTRACT: Law No. 26, 150 on comprehensive sexuality education (ESI), enacted in 2004 and approved in 2006, establishes that all students in Argentina have the right to receive comprehensive sexuality education. Its implementation has raised concerns about students' perceptions of how it is being implemented. The objective of this study was to investigate how young people perceive different aspects of the ESI they receive. The study surveyed 94 students in their final year at two public secondary schools in the city of San Luis. The results highlight the following: young people's lack of knowledge of the law; pregnancy and gender-based violence as the topics most frequently

covered in class; and a preference for responsible and committed educators of both genders. It also shows that the most commonly used teaching strategies in ESI were narrative and experimental or practical. The study concludes that it is important to consider the opinions of adolescents regarding the implementation of ESI, as studies provide insight into different aspects of the implementation of this law, thus enabling the planning of necessary changes.

KEYWORDS: integral sexuality education law; late adolescence; perception of education received.

1. INTRODUCCIÓN

La ley de educación sexual integral ofrece un marco legal que permite el abordaje educativo de un aspecto central del ser humano: su sexualidad. Si bien la existencia de esta ley implica un cambio importante respecto a la forma en que se venía abordando este tema en la educación formal argentina, su implementación es compleja, ya que está sujeta a diferentes factores.

Investigar la percepción que los jóvenes tienen sobre las prácticas educativas recibidas en el marco de esta ley, permite conocer si sus experiencias se ajustan a lo que la ley de ESI pretende alcanzar, e identificar los cambios que resultan necesarios para mejorar su implementación.

Los jóvenes encuestados se encuentran en la fase final de la adolescencia, atraviesan procesos específicos del desarrollo referido a la toma de decisiones y a la necesidad de buscar y encontrar roles precisos en su entorno social, que le permitan configurar una identidad más definida y una proyección favorable en su tránsito hacia la vida adulta.

La percepción de la implementación de esta ley es un factor importante si se consideran los desafíos vinculados a la sexualidad que estos jóvenes enfrentan. La propuesta de conocer sus percepciones al respecto, puede ayudar a comprender mejor como si los contenidos y estrategias específicas utilizadas para su enseñanza respetan lo previsto en dicha ley y cómo impacta en los jóvenes.

2. DESARROLLO CONCEPTUAL

2.1. ADOLESCENCIA

La adolescencia presenta distintas características a lo largo de su desarrollo. Se puede diferenciar en ella fases: adolescencia inicial o baja, adolescencia media o propiamente dicha y adolescencia alta o final (Castillo, 1984), que ayudan a comprender mejor los procesos que se atraviesan en esta etapa. Los cambios que se suceden entre

una fase y otra pueden presentarse con cierta claridad, lo cual implica reconocer que los procesos educativos, como el trabajo que se realiza desde la ESI, presenta cualidades específicas e intervienen en el desarrollo del adolescente de manera particular.

Los jóvenes que participan en este trabajo se encuentran en la adolescencia tardía. En esta fase ya se ha culminado en parte el crecimiento y desarrollo, el adolescente va a tener que tomar decisiones importantes en su perfil educacional y ocupacional. Se ha alcanzado un mayor control de los impulsos y maduración, inclusive en su vida sexual, por lo que está muy cerca de ser un adulto joven; y aunque la opinión del grupo de pares es importante, disminuye su valor a medida que el adolescente se afirma en su identidad y en sus propias opiniones.

En este sentido, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef] (2011), sostiene que al contar con un cerebro que continua con su desarrollo y reorganización aumenta la capacidad de pensamiento reflexivo y analítico. El desarrollo de estas capacidades también permite que disminuya los comportamientos temerarios. Aun así, esta etapa sigue siendo un periodo de riesgo, ya que en el existen más posibilidades de que se inicien en hábitos y conductas riesgosas para la salud, como es el consumo de tabaco, alcohol y de diferentes drogas ilegales. En este periodo comienzan a hacerse más visibles las diferencias sociales y culturales entre el varón y la mujer en relación a los posibles riesgos para cada uno de ellos: las niñas corren mayores riesgos de sufrir consecuencias negativas para su salud. Estas se vinculan a la discriminación, violencia de género, y a trastornos en su salud (anorexia y bulimia) relacionados con ciertos estereotipos imperantes de la mujer en la sociedad (Unicef, 2006).

El fin de la adolescencia es un tiempo de cambios rápidos y de exploraciones que lleva a un compromiso personal reflejado en las decisiones a tomar en distintos ámbitos de la vida. Esto se acompaña de la urgencia por encontrar una vocación definitiva. Estos procesos constitutivos están acompañados por la moratoria social (Erikson, 1972). Para Ríonegro y Barni (2016) en la adolescencia final las decisiones y elecciones que se llevan a cabo, respecto a la vocación trabajo y estilos de vida, entre otras, conducen a la madurez del individuo, al conocimiento de sí mismo y se construyen así las bases del futuro. Según Sorenson (2001), se va construyendo un plan o proyecto de vida a partir del logro de una identidad desde donde se toman decisiones y elecciones de vida. Por otro lado, la ponderación de los logros concretos que puedan alcanzar el adolescente en esta fase va a depender de las valoraciones que otorgue cada contexto sociocultural (Griffa y Moreno, 2008).

2.2. LEY DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL ESI

La ley N°26.150 sobre educación sexual integral (ESI) promulgada en 2004 y sancionada en 2006, establece que todos los educandos en Argentina tienen derecho a recibir una educación sexual que articule los aspectos anteriormente mencionados. Uno de los objetivos principales es que los estudiantes de diferentes niveles educativos aprendieran no solamente sobre sexualidad desde una mirada biológica, sino desde una perspectiva más amplia que incluye aspectos psicológicos, afectivos, éticos, sociales y culturales. Se intenta, además, promover saberes y habilidades para la toma de decisiones conscientes y críticas en relación con el cuidado del cuerpo, las relaciones interpersonales, el ejercicio de la sexualidad, y de los derechos de los niños, niñas y los jóvenes.

Estos espacios informativos y de reflexión en los establecimientos educativos se han formalizado a partir de la implementación ley 26.150, mediante la cual se aprueba el programa nacional de educación sexual integral (2006).

La promulgación de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral (ESI), que apunta a incluirla en todos los niveles educativos, desde el inicial hasta el secundario, en su artículo N°9 detalla que cada provincia y municipio debe organizar en todos los establecimientos educativos, espacios de formación para que los padres o responsables que tienen derecho a estar informados. Es decir, que cada localidad debía hacerse cargo de implementar sus propias políticas. Posteriormente se creó el Plan de Educación Sexual Integral para todos los niveles de establecimientos públicos y privados. Cada región podía optar por realizar un trabajo transversal, es decir, que atravesara todas las materias; generar un espacio curricular específico o combinarlos. En el Ministerio de Educación de la Nación proponían que para los niveles iniciales se optara por la primera alternativa y para la secundaria, la segunda.

El objetivo es que los estudiantes aprendieran no solamente sobre sexualidad desde una mirada biológica, sino desde una perspectiva más amplia que incluye aspectos psicológicos, afectivos, éticos, sociales y culturales. Se intenta además, promover saberes y habilidades para la toma de decisiones conscientes y críticas en relación con el cuidado del cuerpo, las relaciones interpersonales, el ejercicio de la sexualidad, y de los derechos de los niños, niñas y los jóvenes.

Para promoverla, se crearon materiales audiovisuales transmitidos por el Canal Encuentro, canal de la televisión pública argentina, en coordinación con el Ministerio de Educación y de Salud de la Nación. Congenian también láminas que podían descargar los docentes de forma gratuita y se distribuyeron manuales con información y actividades

acordes para cada edad. Si bien, en un comienzo, el gobierno nacional destino fondos para la edición de materiales, no se realizó un seguimiento y una evaluación de cómo se usaron e inclusive en algunas provincias no llegaron a los maestros (Kornblit y Sustas, 2015).

Actualmente los jóvenes enfrentan muchas dificultades derivadas de la falta de educación sexual integral. Es importante la adquisición de mayor conocimiento sobre diferentes aspectos referidos a la implementación de la ESI, no solo respecto a la extensión y profundidad de la formación en esta área de conocimiento, sino también en cómo estos se articulan con aspectos específicos de su desarrollo y permiten una mayor integración al contexto social (Molina, 2015). La propuesta pedagógica de la ESI hace posible que los estudiantes adquieran aprendizajes básicos que permiten la expresión de una sexualidad saludable, debiendo poner en práctica estrategias pedagógicas innovadoras, relevantes y pertinentes que respondan a la realidad sociocultural de los estudiantes de las instituciones educativas (Temoli, 2012).

El objetivo del trabajo fue Indagar como perciben los estudiantes, diferentes aspectos de la enseñanza de la ley de ESI referidos a concepciones, contenidos, estrategias de enseñanza y perfiles de los educadores.

3. METODO

La investigación se caracteriza por un estudio cuantitativo, descriptivo de corte transversal. La muestra estuvo formada por un total de 94 estudiantes de 6° año (60% de varones) de dos colegios públicos de la ciudad de San Luis-Argentina.

El relevamiento de datos se llevó a cabo con una encuesta estructurada ad-hoc conformada por preguntas referidas a diferentes aspectos de la implementación de la ley 26.150. Se tuvieron en cuenta los resguardos éticos que indican las normativas vigentes referidas a prácticas de investigación de este tipo.

Se indago si conocían la ley de ESI; la identificación de diferentes aspectos de la sexualidad humana (biológicos, afectivos, psicológicos, sociales, éticos); contenidos abordados en la enseñanza de la ESI (aborto, embarazo, familia, métodos de planificación familiar, trata de personas, violencia de género, enfermedades de transmisión sexual) y si le encuentran o no utilidad a los talleres utilizados para su enseñanza. También se exploró las estrategias utilizadas a la hora de su enseñanza (Narrativa, estética, experimental, interpersonal) y las preferencias respecto a los perfiles personales/profesionales de los docentes a cargo de estos espacios educativos (capacidad de dialogo, responsabilidad y compromiso, comprensivo, formado en educación sexual, manejo grupal, libre de prejuicios y actitud de escucha).

4. RESULTADOS

En lo que se refiere al manejo de la Ley N°26.150 de Educación Sexual Integral, el 74,06% de los estudiantes desconocían su existencia. A pesar de que la misma fue sancionada el 4 de octubre de 2006 y promulgada el 23 de octubre de 2006, en la que se establece que todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la ciudad autónoma de Buenos Aires y municipal. En su artículo N°10 la autoridad de aplicación establecería en un plazo de ciento ochenta (180) días un plan que permitirá el cumplimiento de la presente ley a partir de su vigencia y en un plazo máximo de cuatro (4) años.

La ESI demanda un trabajo orientado para promover aprendizajes en los niveles cognitivo, afectivo y ético, que se traduzcan en prácticas concretas. En este sentido, el 31,48% de los varones y el 29,62% de las mujeres consideran la sexualidad humana en todos los aspectos (biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos). Asimismo, un 18,52% de los varones y el 3,70% de las mujeres respondieron que la sexualidad se expresa más en el aspecto biológico; observándose en estos jóvenes como perdura aún una concepción biologicista de la sexualidad humana que la reduce meramente a lo anatómico y fisiológico.

Es importante mencionar al respecto que la sexualidad humana excede ampliamente las nociones de genitalidad y de relación sexual, es una de las dimensiones constitutivas relevantes para el despliegue y bienestar de la persona durante toda la vida. Se expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones y es el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos y religiosos o espirituales.

En cuanto a la utilidad de los talleres de ESI se observó que el 55,56% de varones y 44,44% de mujeres respondieron que son útiles, es decir que más del 50% del alumnado reconoce el beneficio que se obtiene de los mismos. Con respecto al reconocimiento y utilización de un espacio curricular específico, el 92,59% de los estudiantes manifiesta la conveniencia dicho espacio: casi la totalidad de los estudiantes participantes encuentran beneficiosa su incorporación.

Sobre las estrategias que fueron utilizadas para la enseñanza de la ESI, se destaca que el 9,26% de varones y un 18,52% de mujeres se inclinaron por la opción narrativa (los estudiantes pudieron poner en palabras sus sensaciones, inquietudes, interrogantes, preocupaciones, vivencias, etc.); Por otra parte, el 18,52 % de varones y el 3,70% de mujeres eligieron la opción experimental o práctica (presentación de problemas,

posiciones encontradas, prejuicios). Teniendo en cuenta los contenidos relacionados con la ESI que fueron abordados en clase, se observa que las temáticas más trabajadas fueron embarazo y violencia de género.

Con respecto a las características que debe reunir el educador sexual, se observa que el sexo masculino prefirió la característica capacidad de diálogo 15 veces y 7 en las mujeres. La cualidad responsable y comprometido se repitió 13 veces en los varones y 13 veces en las mujeres, siendo esta la característica preferencial del sexo femenino.

5. DISCUSION

El análisis de datos se llevó a cabo destacando los valores más relevantes encontrados al indagar las percepciones que los jóvenes presentan en diferentes aspectos de la implementación de la ley de ESI.

En general, el porcentaje de jóvenes que dice desconocer la ley triplica a los que la conocen. Si bien muchos reconocen la importancia de los diferentes aspectos de la sexualidad humana, solo un poco más de la mitad mencionó encontrarle utilidad a los talleres educativos implementados en la enseñanza de la ESI. Al respecto es necesario sostener que la población adolescente requiere una formación sólida y validada de educación sexual integral y de espacios que habiliten a plantear sus necesidades, intereses y que atienda sus particularidades. La implementación de programas de ESI reduce la presencia de embarazos no deseados, violencia de género y enfermedades de transmisión sexual (Campo & Cuesta, 2025).

Otro de los resultados relevantes señala que, en cuanto a contenidos de la ESI, la temática de embarazo y la violencia de género son las que más se trabajan en clases. El interés por abordar tópicos como el embarazo adolescente y la violencia de género responde a ciertas preocupaciones de la sociedad sobre la sexualidad en los adolescentes, y que se reflejan en lo que el Ministerio de Educación (2008), recomienda al considerar la apertura en el nivel secundario de espacios específicos que permitan desarrollar contenidos más complejos y concretos en educación sexual integral, atendiendo demandas puntuales e inquietudes de esta franja etaria.

Respecto a la preferencia de los perfiles preferidos en los educadores que llevar a cabo estas prácticas, se destacaron diferentes orientaciones: los perfiles responsable y comprometido fueron los más destacados en ambos géneros. Al establecer diferencias entre los géneros se destaca que los varones prefirieron el perfil de capacidad de diálogo por encima de los demás, y en general, parecen demandar una formación más integral en los docentes. Las mujeres prefieren cualidades vinculadas a la comprensión y a la

formación específica en educación sexual en los educadores. Al respecto Pelezuelos Mendoza (2024), destaca que los orientadores en ESI que presentan una actitud proactiva registran tendencias hacia las atribuciones referidas el compromiso, la habilidad y la formación profesional. En cambio, una actitud pasiva se asocia a limitados recursos educativos y baja expectativa de adolescentes sobre la ESI.

Las estrategias más utilizadas a la hora de la enseñanza de la ley de ESI fueron las referidas a la Narrativa (los estudiantes pudieron poner en palabras sus sensaciones, inquietudes, interrogantes, preocupaciones, vivencias, etc), especialmente en el caso de las mujeres; y la Experimental o Practica (presentación de problemas, posiciones encontradas, prejuicios), en el caso de los varones. En este sentido Etchegaray (2020), señala que las experiencias basadas en dinámicas lúdico-expresivas y juegos habilitan la resolución de conflictos y son muy valorados en el marco de la enseñanza de la ESI.

A partir de estos resultados, tanto el perfil de los profesionales que se encuentran abocados a su enseñanza, como las estrategias que los mismos utilizan podrían ser considerados/as útiles para los objetivos que se pretenden alcanzar con esta ley. Dadas estas características resulta valido concebir, tal como lo plantea Lombardi (2010), que estamos frente a un proceso de enseñanza que intenta generar las condiciones necesarias para un aprendizaje adecuado de la ESI.

6. CONCLUSIONES

En los resultados se destaca que un alto porcentaje de jóvenes desconocen la ley de ESI y que presentan concepciones de la sexualidad basadas en aspectos biológicos, que se destacan sobre las demás apreciaciones. Aunque al menos un tercio de estos adolescentes, asumen que la sexualidad se constituye de diversos aspectos (biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos). Los temas más se abordados fueron el embarazo y la violencia de género.

Con respecto a las estrategias utilizadas y perfiles de los educadores expresaron que, según sus experiencias, los profesores tendían a utilizar en la enseñanza de la ley de ESI estrategias de enseñanza basadas a la narrativa y en lo experimental o práctica. Asimismo, manifestaron preferencias por educadores con perfiles orientados al compromiso y la responsabilidad.

Resulta necesario mencionar que la implementación de la ley de ESI merece un seguimiento detallado y sostenido en el tiempo, ya que su enseñanza resulta compleja y al mismo tiempo de suma urgencia. Las demandas vinculadas a la sexualidad que

hoy enfrentan los jóvenes en la fase final de la adolescencia, conducen a elecciones y decisiones relevantes para su vida.

La percepción que tengan de la enseñanza de la educación sexual integral repercute en la importancia que le otorgan a la misma para la salud y bienestar general, y ofrece herramientas valiosas para una formación integral, adecuada a nuestro contexto. Poder conocer estas opiniones puede permitirnos mejorar las prácticas educativas vinculadas a esta ley y ofrecer una mejor aplicación de la misma.

Para futuros trabajos se sugiere utilizar diseños metodológicos que permitan abordar con mayor profundidad a los grupos de adolescentes estudiados. Teniendo en cuenta la complejidad de la enseñanza de la ESI, los aportes específicos de cada investigación pueden resultar relevantes para obtener un mayor conocimiento sobre estas prácticas educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Castillo, G. (1984). Los adolescentes y sus problemas. EUNSA.

Campo, C., & Cuesta, Y. P. (2025). La Educación Sexual Integral en la Adolescencia: Un Análisis de su Impacto y Eficacia en la Formación de Jóvenes. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 9(1), 6149-6165.

Erikson, E. (1972). Sociedad y Adolescencia. Editorial Paidós.

Etchegaray, M. (2020). La enseñanza de la ESI como puerta de entrada: Relatos de experiencias áulicas en escuelas secundarias (tesis de especialización), Universidad Nacional de La Plata. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte1884>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2006). En Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2011). Estado mundial de la infancia. <https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/EMI2011.pdf>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2011). Estado mundial de la infancia. <https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/EMI2011.pdf>

Griffa, M. y Moreno, J. (2008). Claves para una Psicología del desarrollo. Adolescencia - Adultez - Vejez. Lugar editorial, 2008.

Kornblit, A. y Sustas, S. (2015). Actitudes y prácticas sexuales de los jóvenes escolarizados en el nivel medio de la enseñanza pública argentina ¿nuevos patrones? Educación, Lenguaje y Sociedad 12, 12 pp.1-27 DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/els-2015-121205>

Lombardi, G. (2010). Educación sexual. Hacia la elaboración de estrategias didácticas. Proyecto armonización Programa nacional de educación sexual. Ministerio de educación de la nación. Citado en Educación Sexual Integral. Conceptualizaciones para su abordaje. Ministerio de educación de la provincia de Córdoba. Córdoba. www.igualdadycalidadcoba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/ESI.pdf

Ministerio de educación. Presidencia de la Nación (2008). Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual integral. Ley nacional N° 26.150. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001659.pdf>

Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley26150.pdf>

Molina, J. (1996). "La educación sexual como estrategia de inclusión en la formación integral del adolescente". *Praxis*, 2015 11(1), 103-115.

Pelezuelos Mendoza, W. C. J. (2024). Atribuciones causales de éxito y fracaso sobre el rol docente en la educación sexual integral. [tesis de maestría] Pontificia Universidad Católica de Perú. <https://tesis.pucp.edu.pe/server/api/core/bitstreams/a2750088-d67e-429a-8112-7ae27e2ed966/content>

Rionegro, F. y Barni, M. C. (2016). Estudio comparativo de proyecto de vida. En la Adolescencia inicial y Adolescencia final. Artículo Completo. VII Jornadas Académicas de Gestión y Dirección de instituciones Educativas. Escuela de Educación. Universidad Austral. Ed. Teseo Press. <https://www.teseopress.com/formaciondocente/chapter/199/>

Sorenson, R. (2001). Youth's need for challenge and place in American society; its implications for adults and adult institutions. Washington, D.C., National Committee for Children and Youth Inc.

Temoli, A. (2012). Documento interno de la Catedra de Bioética. Editado por única vez en Universidad Católica de Cuyo - sede San Luis, Argentina.

M. Graça Pereira

Professora Associada com Agregação da Escola de Psicologia da Universidade do Minho, Portugal. Especialista em Psicologia Clínica e da Saúde e em Psicoterapia (especialidade avançada) pela Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP).

Responsável pela Consulta de Psicologia da Saúde que engloba a consulta de psicoterapia em saúde e doença e a consulta de intervenção psicológica na cessação tabágica, na Associação de Psicologia (APsi), na Universidade do Minho. Coordenadora do Laboratório de Investigação em Saúde, Bem-Estar e Rendimento e do Grupo de Investigação em Saúde & Família (GISEF) do Centro de Investigação em Psicologia (CIPsi) da Universidade do Minho.

Psicóloga e docente universitária com trajetória consolidada em Psicologia da Saúde, Psicoterapia e Psicologia da Família, integrando investigação aplicada, prática clínica e formação avançada. Coordena equipas e projetos financiados nacional e internacionalmente, com produção científica contínua sobre qualidade de vida, doença crónica, funcionamento familiar, bem-estar e intervenções psicológicas (relaxamento/hipnose, literacia em saúde, adesão terapêutica).

Linhas de Investigação: Psicologia da Saúde; Família e doença; Intervenções psicológicas em condições crónicas (diabetes/úlceras diabéticas, incontinência pós-prostatectomia, oncologia, demência, hemodiálise); Bem-estar, burnout e resiliência em contextos educativos e clínicos; Literacia em saúde e IA; Qualidade de vida e ajustamento conjugal/familiar; Avaliação e validação de instrumentos.

<https://orcid.org/0000-0001-7987-2562>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Adolescencia 61, 69, 186, 187, 188, 194, 195

Adolescencia final 186, 188, 195

Aprendizaje 46, 125, 138, 142, 145, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 193

Árbitros 98, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119

Assessment 41, 165, 173, 182

Autismo 1, 2, 8, 9

B

Burnout 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 123

C

CAPS 10, 11, 12, 13, 15, 16, 20, 21, 22

Cardinality development 165, 166, 169, 170

Ciencia 45, 82, 83, 125, 164

Cognición 151

Concepto de número 151, 152, 154, 155, 156, 158, 160, 161, 163, 164

Conductas eróticas 69, 72, 77

Confinamiento 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66

D

Debut sexual 69

Derecho 1, 2, 3, 6, 9, 65, 67, 77, 92, 93, 94, 103, 119, 150, 186, 189, 191

Derechos 1, 2, 4, 9, 71, 83, 92, 93, 189

Dificultades 6, 47, 99, 118, 121, 126, 127, 141, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 158, 159, 160, 161, 164, 190

Docentes universitários 25, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 150

E

Early childhood 165, 182, 184

Edad de inicio sexual 69, 71

Educación primaria 151, 162, 163, 164

Eficacia 26, 37, 55, 56, 85, 88, 89, 90, 194

Enseñanza universitaria 45

Ensino superior 25, 28, 31, 32, 33, 38, 39, 40, 43

Estrategias de defensa 98, 100, 101, 104, 113, 114, 117, 118, 120, 121, 122, 124, 125, 128, 141, 142, 143, 144, 146, 147, 149

F

Farmacogenómica 55, 56, 57

G

Gestión de la Diversidad 80, 81, 85, 88, 89, 90, 91, 96

Give-n 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181

H

How many 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179

I

Intelectual 1, 2, 9, 45, 150

L

Ley de educación sexualidad integral 186

M

Malestar 49, 62, 65, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 122, 124, 127, 149, 150

Matemática 151, 152, 153, 154, 155, 161, 162, 163, 164

Maternidad 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 67

Mujeres trabajadoras 58

P

Pandemia 32, 40, 42, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 67

Percepción de enseñanza recibida 186

Periodistas 119, 120, 121, 122, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 139, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 150

Pesquisadores 25, 27, 29, 30, 31, 36, 38, 41, 42

Placer 70, 71, 77, 78, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 134, 136, 137, 138, 139, 140, 141,

143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150

Políticas Públicas y Normativas legales 81, 91

Prevenção 55, 57, 77, 141

Psicodinâmica del trabajo 98, 105, 120, 123, 124, 138, 148

Psicología Organizacional 80, 81, 82, 85, 86, 96

Psiquiatria infantojuvenil 55, 57

Psychosocial development 10, 22, 23

R

Relación 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 47, 69, 70, 71, 76, 77, 79, 81, 82, 93, 94, 98, 99, 100, 106, 108, 109, 113, 116, 117, 118, 123, 124, 127, 133, 144, 146, 154, 160, 188, 189, 191

Resilience 10, 11, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 43

S

Salud 9, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 65, 67, 70, 71, 72, 73, 77, 78, 79, 85, 86, 87, 94, 95, 96, 117, 122, 124, 134, 141, 143, 147, 148, 149, 150, 188, 189, 194

Salud mental 9, 50, 55, 57, 58, 59, 60, 65, 87, 95, 141, 143, 149, 150

Saúde ocupacional 25, 36

Subitizing 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 174, 179, 181, 183, 185

Sufrimiento 98, 100, 101, 112, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150

Sumak Kawsay 80, 81, 82, 91, 92, 95

T

Trabajo 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 80, 82, 83, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 152, 154, 156, 157, 160, 161, 186, 188, 189, 190, 191

Tratamiento 55, 57, 98, 118, 125

U

University students 10, 11, 23

V

Vejez 45, 46, 47, 52, 53, 194

Violencia doméstica 58, 63

W

Well-being 10, 11, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 40, 42, 43, 81



EDITORA
ARTEMIS
2025