



REVISTA COSTARRICENSE DE
PSICOLOGÍA

VOLUMEN 36

NÚMERO 1

ENE-JUN 2017



REVISTA COSTARRICENSE DE
PSICOLOGÍA

REVISTA CIENTÍFICA DEL
COLEGIO PROFESIONAL DE PSICÓLOGOS DE COSTA RICA

COSTA RICAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY

SCIENTIFIC JOURNAL OF THE COSTA RICAN PSYCHOLOGISTS' ASSOCIATION

VOLUME 36

NUMBER 1

JAN-JUN 2017

Director
Alfonso Villalobos-Pérez

<http://www.rcps-cr.org>

CORRESPONDENCIAS (*CORRESPONDENCE*):

REVISTA COSTARRICENSE DE PSICOLOGÍA (*COSTA RICAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY*)

Web: <http://www.rcps-cr.org>
Tel: (+506) 2271 3101 ext. 105 o 128
Apartado postal 8238-1000, San José, Costa Rica (*P.O. Box*)

Correo electrónico (*Mail*):
Dirección: director@rcps-cr.org
Editorial: editorial@rcps-cr.org

INSTITUCIÓN EDITORA (*PUBLISHING INSTITUTION*):

COLEGIO PROFESIONAL DE PSICÓLOGOS DE COSTA RICA (*COSTA RICAN PSYCHOLOGISTS' ASSOCIATION*)

Web: <http://www.psicologia-cr.com>
Tel: (+506) 2271-3101 ext. 105 o 128
Fax: (+506) 2271-0819

Dirección (*Address*):
700 metros hacia el Este del Cruce La Galera, Carretera Vieja a
Tres Ríos. Pinares de Curridabat, San José, Costa Rica

Apartado postal 8238-1000, San José, Costa Rica (*P.O. Box*)

Revista 150.5 R454r Revista Costarricense de Psicología / Colegio Profesional de Psicólogos de Costa Rica N.º 1 (1982) - San José, Costa Rica: El Colegio 1982. v. Semestral ISSN 0257-1439 1. Psicología - Publicaciones periódicas. I. Título.

INDEXACIÓN, PLATAFORMAS & DIRECTORIOS
(*INDEXATION, PLATFORMS & DIRECTORIES*)

DIALNET
DIRECTORY OF OPEN ACCESS JOURNALS (DOAJ)
DIRECTORY OF RESEARCH JOURNALS INDEXING (DRJI)
EMERGING SOURCE CITATION INDEX (ESCI)
ENDNOTE/RESEARCHER ID
GOOGLE SCHOLAR
INDEX COPERNICUS
LATINDEX
MATRIZ DE INFORMACIÓN PARA EL ANÁLISIS DE REVISTAS (MIAR)
OPEN ACCESS JOURNAL INDEX (OAJI)
PUBLINDEX

BASES DE DATOS Y BIBLIOTECAS
(*DATA BASES & LIBRARIES*)

CLASE
EBSCO - FUENTE ACADÉMICA PLUS
ELECTRONIC JOURNALS LIBRARY (EZB), GERMANY
PSICODOC
REDALYC
REBIUN
REDIB
SciELO
SHERPA ROMEO
ULRICHSWEB

COSTO Y DISTRIBUCIÓN (*COSTS & DISTRIBUTION*)

La versión electrónica de la revista es gratuita y puede accederse en su página web.

The electronic version is free of charge and available on the Journal's website (open access).

SUSCRIPCIÓN (*SUBSCRIPTION*)

La revista no maneja el servicio de suscripción. Los ejemplares son de libre acceso en la página web de la revista.

The Journal does not offer a subscription service. All articles are available on the Journal's website (open access).

Las opiniones expresadas en la revista son de exclusiva responsabilidad de su autoría.
Opinions expressed in the Journal are exclusive responsibility of their authors.

©2017 Colegio Profesional de Psicólogos de Costa Rica. Todos los derechos reservados. Hecho en depósito legal. Este material puede ser copiado, fotocopiado, duplicado y compartido, siempre y cuando sea expresamente atribuido a la *Revista Costarricense de Psicología*. Este material no puede ser usado para fines comerciales.

©2017 Colegio Profesional de Psicólogos de Costa Rica (*Costa Rican Psychologists' Association*). All Rights Reserved. Done in legal deposit. This material may be copied, photocopied, duplicated and shared, always if it is expressly attributed to the *Revista Costarricense de Psicología (Costa Rican Journal of Psychology)*. This material may not be used for commercial purposes.

Bajo licencia de *Creative Commons (Under Creative Commons License)*:
Atribución-NoComercial-SinDerivar 3.0 Costa Rica
Attribution-NonCommercial-NoDerives 3.0 Costa Rica





REVISTA COSTARRICENSE DE PSICOLOGÍA

PUBLICACIÓN SEMESTRAL

La *Revista Costarricense de Psicología* es desde el año 1982 el órgano oficial de publicación científica de acceso abierto del Colegio Profesional de Psicólogos de Costa Rica y publica en español y en inglés. Sus objetivos son difundir conocimientos teóricos, técnicos y prácticos, actualizados y relevantes para la Psicología y ciencias afines. Se dedica a la publicación de trabajos originales e inéditos y abarca tanto investigaciones básicas, como investigaciones aplicadas y de desarrollo experimental. Su fin consiste en proveer una plataforma intelectual y académica para la comunidad científica concorde a los estándares internacionales en investigación y publicación científica. De esta manera, la revista aspira a publicar contenidos, información y desarrollos altamente exactos, precisos, confiables y verificables. Se publica semestralmente (dos números por año) de forma impresa y electrónica. Todas las investigaciones y los trabajos publicados en la *Revista Costarricense de Psicología* se rigen por las normas internacionales de ética en la investigación y pasan por el proceso de revisión de doble ciego.



REVISTA COSTARRICENSE DE PSICOLOGÍA

PUBLISHED SEMI-ANNUALLY

Since 1982, the *Revista Costarricense de Psicología* (Costa Rican Journal of Psychology) has been the official open-access scientific publication of the Costa Rican Psychologists' Association (*Colegio Profesional de Psicólogos de Costa Rica*), and is published in Spanish and English. Its objectives are to disseminate theoretical, technical, and practical knowledge, up-to-date and relevant to Psychology and related sciences. The Journal publishes original and unedited papers, including basic research, applied research and experimental advances. It aims to provide an intellectual and academic platform for the scientific community, and publishes in accord with international standards in scientific research and publication. Thus, the Journal aspires to publish highly exact, precise, and reliable content, information and developments. The Journal is published semi-annually in a print and an online version. All research and papers published in the *Revista Costarricense de Psicología* are governed by the ethical standards of international research and pass through a double-blind review process.

DIRECCIÓN (*DIRECTOR*)

Alfonso Villalobos-Pérez

Caja Costarricense de Seguro Social
Mail: director@rcps-cr.org

CONSEJO EDITORIAL (*EDITORIAL BOARD*)

MIEMBROS NACIONALES (*NATIONAL MEMBERS*)

Giselle Amador-Muñoz
Universidad de Costa Rica

Carlos Garita-Arce
Caja Costarricense de Seguro Social

Orietta Norza-Hernández
Hospital Nacional Psiquiátrico

Rolando Pérez-Sánchez
Universidad de Costa Rica

Odir Rodríguez-Villagra
Universidad de Costa Rica

Carlos Saborío-Valverde
Organismo de Investigación Judicial

Vanessa Smith-Castro
Universidad de Costa Rica

Javier Tapia-Valladares
Universidad de Costa Rica

MIEMBROS INTERNACIONALES (*INTERNATIONAL MEMBERS*)

Rubén Ardila
Universidad Nacional de Colombia

Mirta Granero
Instituto Kinsey de Sexología de
Rosario, Argentina

Wilson López-López
Universidad Javeriana, Colombia

Alba Elisabeth Mustaca
Universidad Abierta Interamericana,
Argentina

EDITORIAL

EDITOR EN JEFE (*CHIEF EDITOR*)

Giovanny León-Sanabria
Mail: editorial@rcps-cr.org

ASISTENTE EDITORIAL (*EDITORIAL ASSISTANT*)

Josué Leiva-Padilla
Mail: asistente@rcps-cr.org

FILOLOGÍA (*PHILOLOGY*)

ESPAÑOL (*SPANISH*)

Fiorella Monge
Universidad de Costa Rica
Mail: fiorellaml@gmail.com

INGLÉS (*ENGLISH*)

Mark W. Bogan M.
Santa Ana, Costa Rica
Mail: traduccionesbogan@gmail.com

DISEÑO GRÁFICO (*GRAPHIC DESIGN*)

PORTADA & LOGO (*COVER & LOGO*)

Carlos Kidd
San José, Costa Rica

Mail: carloskidd@gmail.com
Tel: (+506) 8341 5626

COMITÉ CIENTÍFICO (*SCIENTIFIC COMMITTEE*)

NACIONAL

Nancy Arias-García
Universidad de Costa Rica

Marjorie Barquero-Ramírez
Universidad Católica de Costa Rica

Julio Bejarano-Orozco
Instituto de Alcoholismo y Farmaco-
dependencia, Costa Rica

Jaime Fornaguera-Trías
Universidad de Costa Rica

Francisco Gólcher-Valverde
Ministerio de Salud de Costa Rica

Ana María Jurado-Solórzano
Universidad de Costa Rica

Paula Llobet-Yglesias
Universidad de Iberoamérica,
Costa Rica

Roberto López-Core
Hospital Nacional Psiquiátrico de
Costa Rica

Graciela Meza-Sierra
Instituto Tecnológico de Costa Rica

Julián Monge-Nájera
Universidad Estatal a Distancia,
Costa Rica

Diego Quirós-Morales
Grupo Investigación y Medida S.A.,
Costa Rica

Henriette Raventós-Vorst
Universidad de Costa Rica

Benjamín Reyes-Fernández
Universidad de Costa Rica

Guaner Rojas-Rojas
Universidad de Costa Rica

Mariano Rosabal-Coto
Universidad de Costa Rica

José Manuel Salas-Calvo
Universidad de Costa Rica

Mónica Salazar-Villanea
Universidad de Costa Rica

Édgar Salgado-García
Educational Research, Costa Rica

INTERNACIONAL

Tatiana García-Vélez
Universidad Autónoma de Madrid, España

Pedro Gil-Monte
Universidad de Valencia, España

David González-Trijueque
Tribunal Superior de Justicia de Madrid,
España

Rozzana Sánchez-Aragón
Universidad Nacional Autónoma, México

Ana Gloria Gutiérrez-García
Universidad Veracruzana, México

Andrés M. Pérez-Acosta
Universidad del Rosario, Colombia

Natalia Salas-Guzmán
Universidad Diego Portales, Chile

Roberto Tejero-Acevedo
Tribunal Superior de Justicia de Madrid,
España

Alfonzo Urzúa-Morales
Universidad Católica del Norte, Chile

INSTITUCIÓN EDITORA (COLEGIO PROFESIONAL DE PSICÓLOGOS DE COSTA RICA, JUNTA DIRECTIVA, 2017) (*PUBLISHING INSTITUTION, COSTA RICAN PSYCHOLOGISTS' ASSOCIATION, DIRECTORS BOARD, 2017*)

PRESIDENCIA (*PRESIDENT*): Waynner Guillén-Jiménez
VICEPRESIDENCIA (*VICEPRESIDENT*): Laura Bogantes-Matamoros
SECRETARÍA (*SECRETARY*): Ligia Retana-Escalante
TESORERÍA (*TREASURER*): Sarita Villegas Fernández
VOCALÍA I (*STANDING MEMBER I*): Jorge Prado Calderón
VOCALÍA II (*STANDING MEMBER II*): Nisla Morales-Cáseres
FISCALÍA (*STATUTORY AUDITOR*): Angie Salas Monney

La presente edición de la *Revista Costarricense de Psicología* se cita de la siguiente manera:

Autor, A. A. & Autor-Autor, B. B. (año). Título del artículo. *Revista Costarricense de Psicología*, Vol. (num), número de páginas del artículo, p.ej.: 1-15.

This edition of the Revista Costarricense de Psicología is cited as follows:

Author, A. A. & Author-Author, B. B. (año). Title of the article. *Revista Costarricense de Psicología*, Vol. (num), page numbers of the article, e.g.: 1-15.

ÍNDICE DE CONTENIDOS / CONTENTS

Presentación

Alfonso Villalobos-Pérez, Director

Editorial

Giovanny León-Sanabria, Editor

ARTÍCULOS / PAPERS

PISA 2012: Inmigración y etapa de llegada al Sistema Educativo Español

PISA 2012: Age at Immigration and the Spanish Education System

Esperanza Bausela Herreras 1

Características sociodemográficas y motivos de consulta de las personas atendidas en el Centro de Atención Psicológica de la Universidad de Costa Rica (2004-2013)

Socio-demographic Characteristics and Consultation Motives of Persons Attending the Psychological Services Center at the University of Costa Rica (2004-2013)

Adriana Maroto-Vargas, Lucía Molina-Fallas y Jorge Esteban Prado-Calderón 23

Factores asociados al estrés laboral en policías penitenciarios costarricenses

Factors Related to Workplace Stress among Costa Rican Correctional Officers

Tatiana Blanco-Álvarez, Megan A. Thoen 45

Diferencias entre la sensibilidad paterna según variables sociodemográficas

Differences in Fatherhood Sensitivity According to Socio-demographic Variables

Liliana Paola Nieri 61

Normas editoriales y normas éticas / *Paper Submission and Ethical Standards*

PRESENTACIÓN

Alfonso Villalobos-Pérez, Director

Estimados lectores:

La Psicología fue elevada a rango de “ciencia” hace unos 150 años. Previo a ello, se consideró parte, apéndice o saber genérico. Incluso, estuvo en cuanto a prestigio y valor, concebida como un conocimiento de menor rango que la astrología.

Muchas situaciones, acontecimientos, hallazgos y desarrollos han pasado desde entonces en la Psicología. Ciertamente, ya no somos una disciplina tan “simple” como en aquellas épocas; sin embargo, aún nos queda mucho trabajo por hacer y no es fácil superar muchas de esas “viejas concepciones”, que no solo se mantienen en otras ciencias, saberes y vecindades profesionales sino también existen aún círculos de pensamiento que gustarían que la Psicología no avanzara en sus capacidades de explicación de los fenómenos que estudia y preferirían que siguiera con opciones metodológicas y teóricas ya superadas en diversas áreas de intervención, apartándose del diálogo con otras disciplinas y procurando mejorar la salud y la calidad de vida de los costarricenses.

Durante esta dinámica de hechos históricos apareció nuestro Colegio, para dar protección a las personas usuarias de la actividad académica, básica y aplicada de nuestra Psicología; unos años después, nació la Revista Costarricense de Psicología (RCPs) con el fin de exponerle al profesional costarricense el estado de muchas opiniones y hechos. Con el paso de los años, esta publicación ha venido expandiendo su aporte para contribuir a la profesionalización de lo que nuestro gremio exponía dentro de estas páginas; también, el deber de la Psicología costarricense era y es con el mundo en general y se hizo necesario hablar, exponer, divulgar lo que aquí se hace y permitir que otros nos comuniquen. Hoy, la Revista no es la única forma de publicación académica en Costa Rica, puesto que existen otras publicaciones hermanas.

Actualmente, la Revista Costarricense de Psicología se ha convertido, ya no solo en un referente de la publicación académica nacional, sino también que con un trabajo disciplinado, ordenado y claro, en un sitio de interés para que investigadores de diversas regiones de América Latina y de algunos países europeos, consideren a la RCPs como un sitio para presentar sus manuscritos.

Solo el tiempo dirá cuál será el futuro de la RCPs. Esperamos que para el 40 aniversario de la Revista, las personas que trabajen para ella, en su Consejo Editorial y las Juntas Directivas que los apoyen, sigan promoviendo espacios de publicación, bajo un nivel riguroso de análisis de los trabajos al facilitar

espacios de análisis y reflexión y que, dentro de otros 35 años en el 70 aniversario, veamos una estela de apoyo al conocimiento, a la mejora en la calidad de las aproximaciones que procuran incrementar el bienestar de los costarricenses y del gremio en general.

¡Gracias por su lectura, por todo el apoyo y por creer en este sueño!

Alfonso Villalobos-Pérez
Director *Revista Costarricense de Psicología*

EDITORIAL

Giovanny León-Sanabria, Editor

La Revista Costarricense de Psicología: 35 años de evolución

El presente año, la Revista Costarricense de Psicología cumple un transitar de 35 años en la difusión de conocimientos y experiencias en nuestra profesión, producto del quehacer de colegas nacionales y extranjeros en diversos campos de trabajo de nuestra disciplina. En esta historia, nuestra revista ha cambiado y evolucionado. Se ha adaptado en forma activa a diferentes momentos en el tiempo, los cuales han impuesto retos por superar. Voy a referirme a una parte de su historia: un conjunto de hitos a través del tiempo, que marcaron una serie de cambios importantes en la revista, a los cuales se suma este año la adopción del formato enteramente electrónico de su publicación.

En sus inicios, en el año 1982, la revista inició su camino, en forma impresa, con el objetivo de “difundir conocimientos teóricos, técnicos y prácticos actualizados y relevantes para la Psicología y ciencias afines” (Revista Costarricense de Psicología, 2014, p. 1). Desde sus comienzos, se publican trabajos de autores nacionales y extranjeros los cuales abarcan temas entre los que se encuentran la Psicología clínica, educativa, laboral, entre otros, abarcando diferentes enfoques como el Humanismo, el Psicoanálisis, el Conductismo, entre muchos otros.

Dos acontecimientos importantes nos llevan al año 2007: el primero es la incorporación de nuestra revista en Latindex, plataforma que promueve y contribuye su visibilización a nivel internacional, a la cual se llega una vez evaluados y cumplidos una serie de criterios de fondo y forma, que garantizan su calidad, los cuales deben mantenerse a través del tiempo. El segundo consiste en la adopción del formato electrónico de la revista a partir de este año; nuestra revista se difunde, ahora, en formatos físico y electrónico. Por lo tanto, se ofrece una mayor visibilización y difusión de conocimientos en nuestra disciplina al romper las fronteras físicas y abrir su presencia en internet. Se incorporan las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en el quehacer editorial de la revista.

Nuestra revista ingresó en el año 2012 a la plataforma *Open Journal System* (OJS), la cual permite, en primer lugar, el acceso abierto a los artículos publicados, y, en segundo lugar, la gestión de artículos entre el Equipo Editorial, los autores y los revisores. Se amplió su exposición a nivel nacional e internacional. También, contribuye en este año, a su visibilización, el ingreso a nuevos indizadores, así como a redes sociales.

En el año 2013 se integró la licencia *Creative Commons*, la cual se incorpora en adelante a todos los artículos que se publican, la cual reafirma el compromiso de la revista del libre acceso de la información.

En el año 2014, el reglamento que rige nuestra revista, tras un proceso de revisión y cambios por parte del Equipo Editorial y los miembros de su Consejo Editorial, es presentado para su aprobación por parte de nuestros colegiados; este es aprobado, en forma unánime, en la Asamblea General del 27 de septiembre del 2014, y es publicado en el Diario Oficial La Gaceta Número 225, del 21 de noviembre del 2014.

La página electrónica de la revista se renueva en el año 2015. Ofrece un portal de acceso más amigable, agradable, y con una mayor facilidad de uso para sus usuarios para acceder al acervo de artículos publicados en ella.

Los criterios de rigurosidad en la publicación de artículos han permitido desde el año 2007, el ingreso de nuestra revista a diversos indizadores, plataformas, repositorios entre los que se encuentran EBSCO HOST, Scielo, CLASE, PSERINFO, OAJI, MIAR, Index Copernicus, REDALYC, lo cual contribuye a la difusión de una serie de experiencias en los ámbitos básico y aplicado de nuestra disciplina, de producción nacional e internacional.

A partir del primer número del presente año, la Revista Costarricense de Psicología adopta un formato 100% electrónico, acorde con las nuevas tendencias en la difusión de conocimientos desde el trabajo editorial, en los que se aprovechan todas las ventajas y las oportunidades que en este sentido ofrecen las TICs; de la mano con lo anterior, se adoptan también prácticas que contribuyen a la conservación del ambiente, como la eliminación del uso de papel.

A futuro, surgirán nuevos retos para la revista: cambios venideros en el uso de las TICs y sus efectos en el trabajo editorial de las revistas científicas, las políticas de acceso abierto para la distribución y el uso de la información por parte del ser humano, entre otros, los cuales estoy seguro de que nuestra revista enfrentará en forma activa y contribuirá con la difusión de conocimientos derivados de la práctica investigativa de los profesionales de la Psicología.

A pesar de los cambios por venir y retos por enfrentar, siempre estará presente la contribución fundamental, pasada, presente y futura, de todos los autores que comparten sus conocimientos y experticia en los diferentes ámbitos de la Psicología en los que se desempeñan; de los directores, editores y asistentes editoriales de la revista que, como equipo editorial, son los encargados de realizar el proceso editorial que permite materializar la contribución de los autores en el desarrollo y la comunicación de su trabajo, de los árbitros externos, que garantizan, con su criterio experto, la difusión de conocimientos

válidos, novedosos y útiles para beneficio de las personas y los miembros del Consejo Editorial y del Comité Científico, quienes con su guía y experiencia contribuyen a guiar el trabajo de nuestra revista.

Se suma a todo este trabajo conjunto la participación de los profesionales en Filología y artes gráficas que han contribuido al desarrollo de nuestra revista y, en su debido momento, a todas las personas que, desde diferentes litografías, permitieron materializar conocimientos y experiencias muy valiosas en nuestros ejemplares impresos.

A todos ellos: mis más sinceros agradecimientos por contribuir a que la Revista Costarricense de Psicología celebre en el año 2017 su treinta y cinco aniversario.

Atentamente,

Giovanny León-Sanabria
Editor *Revista Costarricense de Psicología*

Referencia

Revista Costarricense de Psicología (2014). *Reglamento Revista Costarricense de Psicología Revista Científica del Colegio Profesional de Psicólogos de Costa Rica*. San José, Costa Rica: AUTOR.

PISA 2012: Inmigración y etapa de llegada al Sistema Educativo Español

PISA 2012: Age at Immigration and the Spanish Education System

Esperanza Bausela Herreras
Universidad Pública de Navarra, España

Resumen

Introducción. Las evidencias empíricas muestran que hay diferencias en el rendimiento entre escolares inmigrantes que puede ser atribuido a diferentes variables, entre ellas la etapa de llegada al Sistema Educativo Español. **Objetivo.** Analizar el riesgo y/o probabilidad que escolares inmigrantes de la muestra española tienen de tener bajo rendimiento en las competencias evaluadas en PISA 2012, considerando la etapa de llegada al Sistema Educativo como variable predictora del riesgo. **Metodología.** No experimental o ex-post facto, diseño comparativo – causal. Análisis de datos. Análisis de regresión logística binaria. **Resultados.** En relación a la etapa de llegada al Sistema Educativo Español, es en la etapa de Educación Infantil donde se registra mayor riesgo de bajo de rendimiento en comparación con Educación Infantil: Lectura, Matemáticas y Ciencias. Respecto a las competencias, es en la competencia matemática donde se registra mayor riesgo en comparación con el resto de competencias evaluadas (Lectura y Ciencias). **Conclusiones.** El riesgo de tener bajo rendimiento varía según la etapa de llegada al Sistema Educativo. La llegada de escolares inmigrantes en Educación Infantil es un factor de riesgo. Es necesario desarrollar políticas educativas (programas lingüísticos, programas de acogida, por ejemplo) que minimicen el impacto y reduzcan el riesgo con el abandono y fracaso escolar en etapas posteriores.

Palabras clave: competencia, educación infantil, edad de llegada, inmigración, educación secundaria, Sistema Educativo Español, PISA 2012

Abstract

Introduction. Immigrants arriving at school at younger ages have lower educational achievement than those who arrive at adolescence. **Aims.** Analyze risk and / or probability of immigrant students having low performance in skills assessed in PISA 2012, considering their age of arrival into the Education System. **Methodology.** Non- experimental or ex post facto, comparative design - causal. **Data Analysis:** Binary logistic regression analysis. **Outcomes.** In relation to the age at entrance into the Spanish Education System, the stage of Early Childhood Education increases the risk of a diminished performance in Reading, Mathematics and Science. With respect to PISA 2012 skills assessment, it varies in stages: Kindergarten, Primary Education y Secondary Education. **Conclusions.** The risk of low performance varies with the educational stage at arrival. The arrival of immigrant students at Primary Education is a risk factor. We need to develop educational policies (e.g., language programs, host programs) that minimize the impact and reduce the risk of subsequent abandonment.

Keywords: Competence, Age at Immigration, High School, Spanish Education System, PISA 2012.

Esperanza Bausela Herreras, Área de Psicología Evolutiva y de la Educación, Departamento de Psicología y Pedagogía, Universidad Pública de Navarra (UPNA), España.

La correspondencia en relación con este artículo se dirige a Esperanza Bausela Herreras, Universidad Pública de Navarra (UPNA). Dirección electrónica: esperanza.bausela@unavarra.es



E. BAUSELA

Introducción

Los movimientos migratorios representan un tema de actual importancia social y, en concreto, en la política educativa. A pesar de la importancia de esta cuestión y la investigación respectiva, se desconoce aún sobre los factores que predicen el rendimiento de los escolares inmigrantes en comparación con sus compañeros nativos (ver Gould, Lavy, & Paserman, 2009).

Son diversas las evidencias empíricas que muestran las diferencias en el rendimiento entre nativos versus inmigrantes (ver Calero & Escardíbul, 2013; Cebolla-Boado, 2011, 2012; Dustmann, Frattini, & Lanzara, 2011). Si nos centramos en escolares inmigrantes, que han llegado en la segunda mitad del siglo XX, Heat y Brinbaum (2007) enfatizan que la desigualdad y los logros varían considerablemente entre las comunidades étnicas, también dentro de las comunidades en relación con los países de acogida y las olas migratorias. Dustmann et al. (2011) mostraron que, en promedio, los escolares inmigrantes en la mayoría de los países europeos obtienen puntuaciones estadística y significativamente más bajas en las pruebas PISA que los escolares nativos. No obstante, hay excepciones. Así, en países como Irlanda, los escolares nativos obtienen puntuaciones más bajas. Estos datos varían en la segunda generación de pertenencia y respecto al número de progenitores inmigrantes.

Es difícil conocer cuáles elementos permiten explicar si las diferencias en el rendimiento entre inmigrantes versus nativos se debe a factores exclusivamente biológicos, a los relacionados con su entorno (social o cultural), a fenómenos de socialización o a la interacción entre ellos, tal como postula el enfoque de los sistemas ecológicos (Brofenbrenner, 1976).

Los escolares inmigrantes se enfrentan a enormes desafíos cuando se incorporan al sistema educativo del país de acogida (ver Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2015) y estos desafíos varían en función de la edad y la etapa de llegada, entre otras variables. Por lo tanto, la incorporación tardía al sistema educativo del país receptor es una de las variables que se ha estudiado asociada con el rendimiento de los escolares inmigrantes (Böhlmark, 2008; Rahona & Morales, 2013; Stiefel, Schwartz, & Conger, 2010). No obstante, esta variable no tiene siempre el mismo impacto. Van Ours y Veenman (2006) señalan que, si la incorporación se produce a edades tempranas, la brecha en el rendimiento entre escolares inmigrantes versus escolares nativos se reduce en comparación si la incorporación se realiza tardíamente. Pereda, de Prada y Actis (1999) establecen, incluso, una edad -los ocho años- para determinar el pronóstico, porque a esta edad el ajuste y la adaptación son más leves y se agrava a partir de los doce años. Böhlmark (2008) sitúa los nueve años como la edad crítica de llegada, por encima de ella, considera que hay un fuerte riesgo de impacto negativo. Schaafsma y Sweetman (2001) -siguiendo la misma dirección que los autores anteriores- manifiestan que los escolares que llegan al final de la educación secundaria cuentan con tiempo, apenas, para prepararse y poder acceder a niveles superiores con los conocimientos básicos. No ocurre lo mismo para escolares inmigrantes que acceden a estudios de educación superior tras superar exhaustivos procesos de selección.

Por ello, podemos plantearnos lo siguiente: ¿existe un período o etapa crítico que aumenta el riesgo y la probabilidad de tener bajo rendimiento en los escolares inmigrantes? Como objetivo de este estudio está analizar el riesgo y/o probabilidad de que escolares inmigrantes (en muestra española) tiendan a obtener bajo rendimiento en las tres competencias que evalúa PISA 2012 (Lectura, Matemáticas y Ciencias) considerando la etapa de llegada al sistema educativo español.

Método

El método empleado es no experimental o ex post facto y con diseño comparativo-causal. Al no haber manipulación de variables, solo se seleccionan los participantes y se agrupan en función de sus características; por ejemplo, condición de escolares en función de su etapa de llegada al sistema educativo español.

Participantes

La muestra generadora de datos está constituida por 25313 jóvenes españoles de ambos sexos, de 15 años, que pertenecen a 902 centros educativos distribuidos en todo el territorio nacional.

La base de datos utilizada fue la “base de datos PISA 2012 española”, extraída de la propia página del Ministerio de Educación Cultura y Deporte (<http://www.mecd.gob.es/inee/Bases-de-datos.html>), *Base de datos del informe PISA 2012*, archivo alumnos [SPSS], archivo .zip) (fecha de consulta 1º de abril de 2017).

De esta muestra total de España, 2694 escolares, escogidos para la presente investigación, son inmigrantes y pertenecen a 42 centros, que han ido llegando desde los 0 meses de vida hasta los 16 años de vida. A los cinco años cuando se registra el porcentaje más alto de escolares inmigrantes, 272, que representan el 10.10% y los 16 años registra el porcentaje más bajo, 9, que constituye el 0.33%.

Los escolares inmigrantes han sido asignados a tres grupos en función del nivel del rendimiento en las tres competencias de PISA 2012 (alto, medio y bajo) y su etapa de llegada al sistema educativo español (educación infantil, educación primaria, educación secundaria obligatoria y bachillerato).

Los estudiantes fueron seleccionados aleatoriamente a partir de una muestra de escuelas públicas y privadas en función de su edad (entre 15 años y tres meses y 16 años y dos meses al principio de la evaluación) y no del grado escolar en el que se encuentran. Se seleccionaron, primero, los centros y luego los estudiantes, de forma aleatoria, que cumplieran con los criterios de inclusión en el estudio: los escolares deben tener 15 años cumplidos y, al menos, seis años de escolarización. Respecto a los criterios de exclusión, no pueden participar estudiantes con discapacidad intelectual o física y deben tener un dominio limitado de la lengua de enseñanza (menos de un año escolarizado en la lengua de la prueba que es la lengua de enseñanza).

En la tabla 1 se presenta una distribución (frecuencia y porcentaje) de escolares inmigrantes en función de la edad de llegada (años) (variable cuantitativa -discreta).

La edad de llegada, variable continua, ha sido agrupada en consonancia con las etapas educativas propias del sistema educativo español. Se ha transformado en una variable cualitativa politómica, así: (i) de 0 a 6 años corresponde a educación infantil, (ii) de seis a 12 años en educación primaria, (iii), de 14 a 16 años equivale a educación secundaria obligatoria y (iv) de 16 a 18 años corresponde a bachillerato.

Respecto, a la etapa de llegada al sistema educativo español, el 49.55% (casi el 50% de los inmigrantes) llegan a lo largo de la etapa de educación primaria (etapa obligatoria), mientras que el 0.33% en bachillerato (etapa no obligatoria) (variable cualitativa politómica).

E. BAUSELA

Tabla 1
Edad de llegada al país de acogida (años) de los escolares inmigrantes en PISA 2012 (frecuencia y porcentaje)

Edad de llegada al país de acogida (años)	Frecuencia	Porcentaje
0	64	2.38
1	54	2.00
2	124	4.60
3	149	5.53
4	215	7.98
5	272	10.10
6	244	9.06
7	224	8.31
8	197	7.31
9	202	7.50
10	253	9.39
11	215	7.98
12	191	7.09
13	115	4.27
14	111	4.12
15	55	2.04
16	9	0.33
Total	2694	100

En la tabla 2 se presenta una distribución (frecuencia y porcentaje) de escolares inmigrantes en función de la etapa de llegada al sistema educativo español.

Tabla 2
Etapa de llegada al sistema educativo español de escolares inmigrantes en PISA 2012 (frecuencia y porcentaje)

Etapa del sistema educativo español	Frecuencia	Porcentaje
Educación infantil	878	32.59
Educación primaria	1335	49.55
Educación secundaria	472	17.52
Bachillerato	9	0.33
Total	2694	100

PISA 2012: INMIGRACIÓN Y ETAPA DE LLEGADA AL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

En el Anexo I y II se presenta la distribución de los participantes en los diferentes centros escolares participantes en función de la edad de llegada y la etapa educativa.

Respecto al rendimiento en las competencias evaluadas en PISA (Lectura, Matemáticas y Ciencias), se presenta la frecuencia y el porcentaje en relación con la naturaleza misma de dichos aspectos (ver tabla 3).

Tabla 3
Descriptivos del rendimiento en las competencias evaluadas en PISA 2012 (lectura, Matemáticas y Ciencias)

Competencia/Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Lectura		
Alto	41	1.52
Bajo	1711	63.51
Medio	942	34.97
Matemáticas		
Alto	6	0.22
Bajo	1899	70.49
Medio	789	29.29
Ciencias		
Alto	50	1.86
Bajo	1720	63.85
Medio	924	34.30

Hipótesis y variables de investigación

Hipótesis de investigación

Las hipótesis de investigación que guían este estudio son las siguientes:

- *Hipótesis nula*: Los escolares inmigrantes, que acceden en las últimas etapas del sistema educativo español (educación secundaria obligatoria y bachillerato), no corren más riesgo de mantener bajo rendimiento en las competencias evaluadas en PISA 2012 (Lectura, Matemáticas y Ciencias) en comparación con los escolares inmigrantes que acceden en las primeras etapas del sistema educativo español (educación infantil y educación primaria).

- *Hipótesis alternativa*: Los escolares inmigrantes, que acceden en las últimas etapas del sistema educativo español (educación secundaria obligatoria y bachillerato), poseen más riesgo de mantener bajo

rendimiento en las competencias evaluadas en PISA 2012 (Lectura, Matemáticas y Ciencias) en comparación con los escolares inmigrantes que acceden en las primeras etapas del sistema educativo español (educación infantil y educación primaria).

Variables de investigación

Según el papel que desempeñan en la investigación las variables son las siguientes:

Variable dependiente

Para el presente estudio, la variable dependiente corresponde al rendimiento obtenido en las competencias que se evalúan en PISA 2012 (Lectura, Matemáticas y Ciencias) (variable cuantitativa continua) es operacionalizado en relación con su rendimiento en una variable cualitativa politómica: alto, medio y bajo en dichas competencias, de acuerdo con los siguientes criterios (Ministerio de Educación Cultura y Deporte [MECD] & Organización para la Cooperación Y Desarrollo Economico [OCDE], 2013a; Ministerio de Educación Cultura y Deporte [MECD] & Organización para la Cooperación Y Desarrollo Economico [OCDE], 2013b): (i) Así, un estudiante de nivel de competencia alto, es aquel que seguramente completará con éxito los ítems I-V y probablemente VI, también. (ii) Un estudiante con un nivel de competencia medio, seguramente completará con éxito los ítems I y II, probablemente el ítem III, pero no los ítems V y VI y seguramente tampoco el ítem IV. (iii) El estudiante con nivel de competencia bajo es probable que no complete con éxito los ítems I, II-IV.

En este estudio concretamente, además, hemos transformado dicha variable cualitativa politómica en dicotómica. De esta forma, el bajo rendimiento se identifica y es equivalente al nivel bajo en las tres competencias que se evalúan en PISA 2012 (Lectura, Matemáticas y Ciencias): Si bajo rendimiento que equivale al nivel bajo en dichas competencias (Lectura, Matemáticas y Ciencias) y no bajo rendimiento que equivale al resto de niveles (medio y alto).

Variable independiente

La variable independiente hace referencia a la etapa de llegada al sistema educativo español, operacionalizada en consonancia con dicho sistema (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, s.f): educación infantil, educación primaria, educación secundaria y bachillerato. En concreto, la etapa de educación infantil en el sistema de educación español, como el propio Ministerio de Educación, Cultura y Deporte señala, es la etapa educativa que atiende a niñas y niños desde el nacimiento hasta los seis años con la finalidad de contribuir a su desarrollo físico, afectivo, social e intelectual. Se ordena en dos ciclos: (i) El primero comprende hasta los 3 años (no es gratuito, por ello se desarrollan iniciativas como el Programa Educa 3 con el objetivo de fomentar la creación de nuevas plazas educativas para niños de menos de tres años y (ii) el segundo, que es gratuito, incluye edades desde los tres a los seis años.

La educación primaria tiene carácter obligatorio y gratuito. Comprende seis cursos académicos, que se seguirán ordinariamente entre los seis y los doce años de edad. Con carácter general, el alumnado se incorporará al primer curso de la educación primaria en el año natural en el que cumplan seis años.

La educación secundaria obligatoria (ESO) es una etapa educativa obligatoria y gratuita que completa la educación básica. Consta de cuatro cursos académicos que se realizan ordinariamente entre los

12 y los 16 años de edad. No obstante, los alumnos tendrán derecho a permanecer en régimen ordinario cursando la enseñanza básica hasta los dieciocho años de edad.

El bachillerato forma parte de la educación secundaria posobligatoria y, por lo tanto, posee carácter voluntario. Comprende dos cursos académicos, que se realizan ordinariamente entre los 16 y 18 años de edad.

Análisis de datos

Los datos fueron sometidos inicialmente a análisis inferenciales: bivariados (estadístico de asociación Chi-Cuadrado) y multivariados (regresión logística binaria) que seguidamente comentamos.

Se analiza la asociación entre las variables dependientes (rendimiento en las tres competencias) y la variable independiente principal (etapa de llegada al sistema educativo español) con Chi-cuadrado de Pearson, que nos permite contrastar la hipótesis que el nivel de bajo rendimiento es igual en todas las etapas del sistema educativo. Si la hipótesis nula fuera cierta, se deberían encontrar porcentajes similares en el rendimiento entre grupos de escolares inmigrantes que acceden al sistema educativo español en diferentes etapas: educación infantil, educación primaria, educación secundaria obligatoria y bachillerato.

Se aplicó la técnica de regresión logística binomial (modelo logit) (*Logistic Probability Unit*) (método introducir) (es decir, entrando cada vez en el modelo una de las variables independientes o de control) con la finalidad de predecir la ocurrencia de bajo rendimiento (sí/no) en función de la etapa de llegada al sistema educativo español. Estimamos que la técnica más adecuada para responder al objetivo de la investigación y que se ajusta a la naturaleza de las variables dependientes (nominal, bivariada), es el modelo logit (*Logistic Probability Unit*) (método introducir).

El *Odds Ratio* (OR) expresa si la probabilidad de ocurrencia de un evento, acontecimiento o enfermedad, por ejemplo: caso/no caso difiere o no en distintos grupos, por lo general catalogados de alto o bajo riesgo, pero debido a que no posee límites claros es difícil interpretarlo. Su información es fundamentalmente descriptiva, aunque si su intervalo de confianza (IC) no incluye al 1 se concluye que la asociación es estadísticamente significativa; es decir, que la cantidad de casos que posee el grupo de alto riesgo resulta significativamente más grande que la cantidad de casos que ubicados en el grupo de bajo riesgo. Así, exceptuando en la competencia lectora, cuando los escolares llegan en la etapa de Bachillerato, en todos los demás grupos analizados se observa a partir de la *Odds Ratio* que la cantidad de casos que posee el grupo de alto riesgo es significativamente más grande que la cantidad de casos que ubicados en el grupo de bajo riesgo.

La hipótesis de independencia de los residuos se ha realizado mediante el contraste de Durbin-Watson, mediante un análisis de regresión lineal (predictores: constante; residuo normalizado; variable dependiente: probabilidad pronosticada).

El contraste *d* Durbin – Watson es la prueba más frecuentemente empleada para detectar la presencia de autocorrelación en los modelos de regresión. Los valores obtenidos en las tres competencias son próximos a dos. Por ello, no se rechaza la hipótesis nula (se rechaza la hipótesis alternativa). Se podría afirmar que no existe autocorrelación.

E. BAUSELA

Los datos fueron analizados con el programa estadístico SPSS versión 24 (versión institucional). Se emplearon los módulos relacionados con estadísticos y regresión (logística binaria). Los gráficos son de elaboración propia utilizando el programa Excel de Microsoft.

Resultados

Se presentan, seguidamente, los resultados en relación con la asociación entre el nivel de competencia y la etapa de llegada al sistema educativo español y la predicción del rendimiento en función de la etapa de llegada al sistema educativo español por escolares inmigrantes.

Asociación del nivel de competencia (alto, medio y bajo) en función de la etapa de llegada al Sistema Educativo Español por escolares inmigrantes.

La etapa de llegada al sistema educativo español es una variable que se obtiene a partir de años de la edad de llegada al sistema educativo español (información disponible en la propia base de datos de PISA 2012), al igual que la condición de inmigrante.

Como se ha indicado en páginas precedentes, el nivel de competencia (alto, medio y bajo) se consideró en función de los niveles referenciados por (MECD y OCDE, 2013a; MEC y OCDE, 2013b). La distribución de la muestra en función de los niveles de competencia se presenta en la tabla 4. Los datos nos indican que: (i) El nivel alto en competencia lectora, matemática y científica se asocia con la llegada en la llegada en educación infantil; (ii) el nivel medio en competencia matemática y científica se asocia con la llegada en la etapa de educación primaria y baja competencia lectora con dicha etapa educativa (educación primaria); (iii) el nivel bajo en competencia lectora, matemática y científica se asocia con la llegada en la etapa de educación secundaria obligatoria y bachillerato. En la tabla 4 se presentan los niveles de rendimiento en las competencias (Lectura, Matemáticas y Ciencias) y puntos de corte en PISA 2012 (variable cualitativa politómica), así como el nivel de bajo rendimiento (variable cualitativa dicotómica).

Tabla 4

Niveles de rendimiento en las competencias (Lectura, Matemáticas y Ciencias) y puntos de corte en PISA 2012

Competencias PISA 2012			Niveles de competencia (politómica)	Niveles de bajo rendimiento (dicotómica)
Lectura	Matemáticas	Ciencias		
[262.0 – 480.2]	[357.7 – 482.4]	[334.9 – 484.1]	Bajo (Ítem I – Ítem II)	SÍ
[480.2 – 625.6]	[482.4 – 607.0]	[484.1 – 633.3]	Medio (Ítem III – Ítem IV)	NO
[625.6 – 698.3]	[607.0 – 669.3]	[633.3 – 707.9]	Alto (Ítem V – Ítem VI)	NO

Se obtiene una asociación estadísticamente significativa entre el nivel de competencia (alto, medio y bajo) en las tres competencias que se evalúan en PISA 2012 (lectora, matemática y científica) y la etapa de llegada al sistema educativo español de los escolares inmigrante a través del coeficiente de asociación Chi-cuadrado (ver tabla 5): Lectura [$\chi^2 = 69.759$, $gl = 6$, $p < .001$], Matemáticas [$\chi^2 = 68.468$, $gl = 6$, p

PISA 2012: INMIGRACIÓN Y ETAPA DE LLEGADA AL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

<.001], Ciencias [$\chi^2 = 68.880$, $gl = 6$, $p < .001$], como la significancia es menor que .05 se rechaza H_0 , por lo que la proporción de escolares con diferentes niveles de competencia (alto, bajo y medio) es diferente entre escolares inmigrantes que llegaron en diferentes etapas educativas del sistema educativo español. Con 1 grado de libertad y un valor de confianza del 95%, este valor es estadísticamente significativo en las tres competencias.

Tabla 5
Porcentaje, frecuencia y Chi-cuadrado del nivel de competencia (alto, medio y bajo) PISA 2012 en función de la etapa de llegada al sistema educativo español de escolares inmigrantes

Competencia/ niveles	Etapa de llegada del sistema educativo español				Total	χ^2		
	Ed. Infantil	Ed. Primaria	Ed. Secundaria Obligatoria	Bachillerato		Valor	gl	p
	% n	% n	% n	% n		% n		
Lectura								
Alto	43.9 (18)	39.0 (16)	17.1 (7)	0 (0)	100 (41)	69.759 ^a	(6)	(.001) ***
Bajo	28.9 (495)	49.0 (838)	21.6 (370)	0.5 (8)	100 (1711)			
Medio	38.7 (365)	51.1 (481)	10.1 (95)	0.1 (1)	100 (942)			
Matemáticas								
Alto	50 (3)	16.7 (1)	33.3 (2)	0 (0)	100 (6)	68.468 ^b	(6)	(.001) ***
Bajo	29.2 (554)	49.6 (942)	20.7 (394)	0.5 (9)	100 (1899)			
Medio	40.7 (321)	49.7 (392)	9.6 (76)	0 (0)	100 (789)			
Ciencias								
Alto	50.0 (25)	40.0 (20)	10.0 (5)	0 (0)	100 (50)	68.880 ^c	(6)	(.001) ***
Bajo	28.9 (497)	49.1 (845)	21.5 (370)	0.5 (8)	100 (1720)			
Medio	38.5 (356)	50.9 (470)	10.5 (97)	0.1 (1)	100 (924)			

Nota: Fuente: [Elaboración propia a partir de PISA 2012 (muestra española)].

a. 2 casillas (16.7%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es .14.

b. 5 casillas (41.7%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es .02.

c. 2 casillas (16.7%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es .17.

*** $p < .001$.

Asociación del bajo rendimiento en función de la etapa de llegada al sistema educativo español por escolares inmigrantes.

Los escolares inmigrantes han sido asignados a dos grupos en función del nivel del rendimiento en el nivel bajo (que hemos identificado con bajo rendimiento) en las tres competencias de PISA 2012 (SÍ/

E. BAUSELA

NO) y su etapa de llegada al sistema educativo español (educación infantil, educación primaria, educación secundaria obligatoria y bachillerato).

La distribución de la muestra en función del bajo rendimiento (nivel bajo) se presenta en la tabla 6. Los datos nos indican que el bajo nivel alto en competencia lectora, matemática y científica se asocia con la llegada en la llegada en educación primaria.

Tabla 6

Porcentaje, frecuencia y Chi-Cuadrado del bajo rendimiento (nivel bajo) en las tres competencias PISA 2012 en función de la etapa de llegada al sistema educativo español de escolares inmigrantes.

Competencia/ Bajo rendimiento	Etapa de llegada del sistema educativo español				Total	χ^2		
	Ed. Infantil	Ed. Primaria	Ed. Secundaria Obligatoria	Bachillerato		Valor	gl	p
	% n	% n	% n	% n		% n		
Lectura						67.18 ^a	(3)	(.001) ***
SÍ	28.9 (495)	49 (838)	21.6 (370)	0.5 (8)	100 (1711)			
NO	39 (383)	50.6 (497)	10.4 (102)	0.1 (1)	100 (983)			
Matemáticas						65.09 ^b	(3)	(.001) ***
SÍ	29.2 (554)	49.6 (942)	20.7 (394)	9 (0.5)	100 (1899)			
NO	40.8 (324)	49.4 (393)	9.8 (78)	0 (0)	100 (795)			
Ciencias						65.81 ^c	(3)	(.001) ***
SÍ	28.9 (497)	49.1 (845)	21.5 (370)	0.5 (8)	100 (1720)			
NO	39.1 (381)	50.3 (490)	10.5 (102)	0.1 (1)	100 (974)			

Nota: Fuente: [Elaboración propia a partir de PISA 2012 (muestra española)].

a. 1 casillas (12.5%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 3.28.

b. 1 casillas (12.5%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2.66.

c. 1 casillas (12.5%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 3.25.

*** $p < .001$.

Se obtiene una asociación estadísticamente significativa entre el nivel bajo -identificado como bajo rendimiento en las tres competencias evaluadas en PISA 2012 (lectura, matemáticas y ciencias)- y la etapa de llegada al sistema educativo español de los escolares inmigrantes a través del coeficiente de

asociación Chi-cuadrado (ver tabla 6). Lectura [$\chi^2 = 67.18$, $gl = 3$, $p < .001$], Matemáticas [$\chi^2 = 65.09$, $gl = 3$, $p < .001$], Ciencias [$\chi^2 = 65.81$, $gl = 3$, $p < .001$], como la significancia es menor que .05 se rechaza H_0 , por lo que la proporción de escolares con bajo rendimiento es diferente entre escolares inmigrantes que llegaron en diferentes etapas educativas del sistema educativo español.

Predicción del riesgo de bajo rendimiento en función de la etapa de llegada al sistema educativo español por escolares inmigrantes: regresión logística binaria

Con el fin de predecir la ocurrencia de bajo rendimiento en función de la etapa de llegada al sistema educativo español en relación con las tres competencias evaluadas en PISA 2012 y considerando la naturaleza de las variables dependientes (nominal, bivariada), se optó por el modelo *logit* (*Logistic Probability Unit*) (método introducir).

Los resultados de β y *Odds Ratio* (OR), equivalente a $\text{Exp}(\beta)$ a un nivel del 95% (límite inferior y superior) y el contraste de Durbin - Watson, se presentan en la tabla 7.

Respecto al valor que se incluye en la tabla 7, porcentaje de clasificación o también conocido de predicción, hace referencia a un formato estándar, caracterizado por el cruce de las frecuencias de las opciones de respuestas de Y observadas en la muestra (1 ocurrencia del evento: 0 no ocurrencia) con las predichas (Y^{\wedge}), a partir del modelo estimado. La eficacia predictiva, también, puede evaluarse de forma gráfica mediante la curva ROC.

La probabilidad de ser favorable, es decir, de tener bajo rendimiento en las competencias evaluadas en PISA 2012 (Lectura, Matemáticas y Ciencias) se ha calculado al aplicar la fórmula genérica (ecuación de regresión logística binaria) (ver Cea D'Ancona, 2011):

$$\begin{aligned} \text{Logit}(Y) &= \text{Log} \left[\frac{P(Y=\text{bajo rendimiento})}{P(Y=\text{no bajo rendimiento})} \right] \\ &= \alpha + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \dots + \beta_k X_k \end{aligned}$$

Se observa que el riesgo de tener bajo rendimiento es: (i) En relación con las tres competencias, objeto de estudio, en Matemática se registra mayor riesgo de bajo rendimiento en comparación con el resto de las evaluadas (Lectura y Ciencias). (ii) En cuanto a las etapas de llegada al sistema educativo español, en la etapa de educación infantil y educación primaria se evidenció mayor riesgo de bajo de rendimiento.

En la figura 1 se representa el riesgo de bajo rendimiento de escolares inmigrantes en función de la etapa de llegada al sistema educativo español en las tres competencias de PISA 2012 (Lectura, Matemáticas y Ciencias). (iii) En relación con la etapa de llegada al sistema educativo español, los datos indican que el riesgo de tener bajo rendimiento varía en las tres competencias. Así, en las competencias lectora y científica el riesgo es mayor en la etapa de educación infantil, mientras que en la competencia matemática el riesgo es igual en las tres primeras etapas del sistema educativo español (infantil, primaria y secundaria obligatoria).

Tabla 7
Coefficientes β , Exp (β), d y datos resumidos en las tres competencias PISA 2012 (Lectura, Matemáticas y Ciencias)

	Lectura			Matemáticas			Ciencias					
	β	Exp (β)	95 % C.I. para Exp(β) Inferior Superior	d	β	Exp (β)	95% C.I. para Exp(β) Inferior Superior	d	β	Exp (β)	95% C.I. para Exp(β) Inferior Superior	d
Eiapa de llegada al sistema educativo español				1.931 ^d				1.936 ^d				1.932 ^d
Ed. Infantil	.266	1.305	1.097	1.552	.338	1.402	1.170	1.679	.279	1.322	1.111	1.573
Ed. Primaria (ref.)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ed. Secundaria	-.766	.465	.364	.594	-.745	.475	.362	.622	-.744	.475	.372	.608
Oblig.												
Bachillerato	-1.557	.211	.026	1.690	-20.329	.001	.001	.	-1.535	.216	.027	1.729
Constante	2.580	13.192	-	-	21.611	2428568632.00	-	-	2.544	12.729	-	-
Resumen del modelo												
-2 log de la verosimilitud	3464.449 ^a				3197.481 ^b				3455.933 ^c			
R cuadrado de Cox y Snell	.026				.026				.025			
R cuadrado de Nagelkerke	.036				.037				.035			
N	2694				2694				2694			
% Clasificado	63.5				70.5				63.8			

Nota: Fuente: [Elaboración propia a partir de PISA 2012 (muestra española)].

a. La estimación ha terminado en el número de iteración 5 porque las estimaciones de parámetro han cambiado en menos de .001.

b. La estimación ha terminado en el número de iteración 20 porque se ha alcanzado el máximo de iteraciones. La solución final no se puede encontrar.

c. La estimación ha terminado en el número de iteración 5 porque las estimaciones de parámetro han cambiado en menos de .001.

d. Predictores: (Constante), Residuo normalizado. Variable dependiente: Probabilidad pronosticada.

d= Contraste de d de Durbin -Watson.

PISA 2012: INMIGRACIÓN Y ETAPA DE LLEGADA AL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

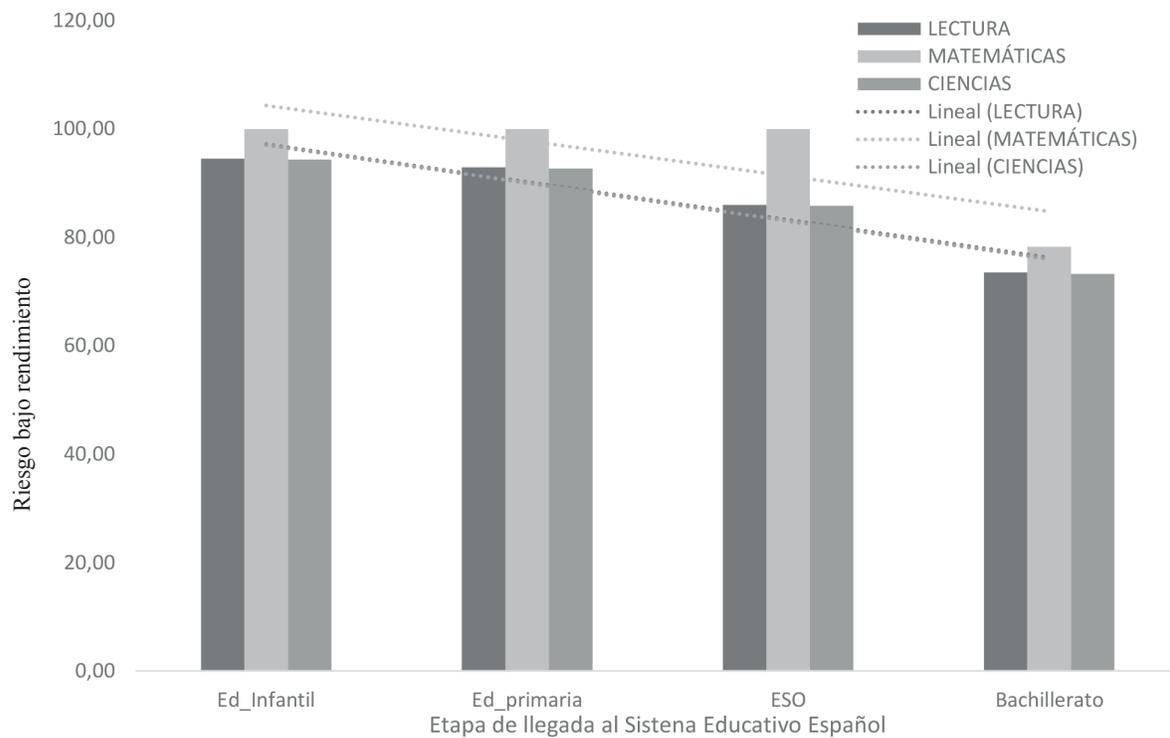


Figura 1. Riesgo de bajo rendimiento en escolares inmigrantes en función de la etapa de llegada al sistema educativo español en las tres competencias de PISA 2012 (riesgo y tendencia).

Conclusiones y discusiones

El objetivo del presente estudio era analizar, en escolares inmigrantes en función de la etapa de llegada al sistema educativo español, el riesgo de tener bajo rendimiento de. Como hipótesis de investigación, nos habíamos planteado que los sujetos de estudio, quienes acceden en las últimas etapas del sistema educativo español (educación secundaria obligatoria y bachillerato) poseen más riesgo de tener bajo rendimiento en las competencias evaluadas en PISA 2012 (Lectura, Matemáticas y Ciencias) en comparación con los escolares que acceden en las primeras etapas del sistema educativo español (educación infantil y educación primaria).

Los resultados de la base de datos de PISA 2012 (muestra española, submuestra de inmigrantes) confirman que el riesgo de tener bajo rendimiento varía en función de la etapa de llegada al sistema educativo en las tres competencias evaluadas en PISA 2012.

Los niveles de competencia curricular exigidos en educación infantil y educación secundaria son claramente diferentes. Así, en educación infantil el interés está en la adquisición de los prerrequisitos

E. BAUSELA

básicos para la adquisición de las habilidades instrumentales (lectura, escritura y cálculo) con un carácter eminentemente propedéutico y compensador de desigualdades; en educación secundaria el foco de interés está en la preparación al estudiante para el acceso al bachillerato, puesto que las exigencias académicas superiores requieren comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma (ver Real Decreto 1630/2006, Real Decreto 126/2014, Real Decreto 1105/2014).

Los datos obtenidos muestran evidencias de que la incorporación más temprana al sistema educativo español incrementa significativamente el riesgo de tener bajo rendimiento en las tres competencias que son evaluadas en PISA 2012. Estos resultados nos llevan a rechazar la hipótesis de investigación que hace referencia a que la incorporación tardía incrementa el riesgo de tener bajo rendimiento.

Estos resultados están en la línea de los obtenidos por Pereda et al. (1999); Fernández Enguita, Mena y Riviére (2010), aunque es importante señalar que los resultados del presente estudio no se pueden comparar, porque solo se ha incluido la variable etapa de llegada al sistema educativo español. Debemos considerar que el rendimiento académico no se puede explicar con una sola variable.

Estos datos nos confirman la importancia de la identificación precoz de las necesidades de apoyo educativo que presentan los escolares inmigrantes para minimizar su impacto y disponer de estrategias de “acogida”, incluyendo, por ejemplo, mecanismo para facilitar el acceso a la lengua sin perder su identidad y políticas educativas que contribuyan a fomentar las relaciones entre los diferentes sistemas educativos. Los estudios han analizado los contrastes en el rendimiento entre escolares nativos e inmigrantes y se centran en analizar las diferencias en función de variables socioeconómicas (Cebolla-Boado, 2011; Oliden, 2013), peso al nacer (Cebolla-Boado & Salazar, 2016). No obstante, estas variables tienen diferente impacto en función de los países y los diferentes sistemas educativos. Por lo tanto, no es posible generalizar los resultados obtenidos en este estudio con el Sistema Educativo Español a países con otros Sistemas Educativos.

En esta dirección apuntan el Plan PROA (Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo), el cual se concibe como un proyecto de cooperación territorial entre el Ministerio de Educación y las Comunidades Autónomas. Pretende abordar las necesidades asociadas al entorno sociocultural del alumnado mediante un conjunto de programas de apoyo a los centros educativos: (i) Programa de acompañamiento escolar en primaria, (ii) Programa de acompañamiento escolar en secundaria, (iii) Programa de apoyo y refuerzo en educación secundaria (Comunidad de Madrid, s.f.).

El Plan PROA ofrece recursos a los centros educativos para que, junto a los demás actores de la educación, trabajen en una doble dirección: contribuir a debilitar los factores generadores de la desigualdad y garantizar la atención a los colectivos más vulnerables para mejorar su formación y prevenir los riesgos de exclusión social. Se persiguen tres objetivos estratégicos: Lograr el acceso a una educación de calidad para todos, enriquecer el entorno educativo e implicar a la comunidad local (Comunidad de Madrid, s.f.).

Este programa se puede vincular con la normativa vigente -Ley Orgánica 8/2013, de 3 de mayo, de Educación- que menciona explícitamente hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación en correspondencia con las administraciones públicas a desarrollar acciones de

carácter compensatorio en relación con las personas, los grupos y los ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos y los apoyos precisos para ello.

Limitaciones y líneas de investigación futuras

En este estudio nos hemos centrado en analizar el riesgo que conlleva para los escolares inmigrantes llegar en diferentes etapas educativas del sistema educativo español. Por ello, estimamos necesario, para un futuro, considerar cómo incide el riesgo de bajo rendimiento en función de otras variables relacionadas con el escuela (por ejemplo, concentración de escolares inmigrantes en centros educativos) (ver Carabaña, 2012) y con la propia familia (por ejemplo, estatus ocupacional de los progenitores) que pueden estar asociadas con el rendimiento en las competencias evaluadas en PISA 2012 y que cobran especial importancia en escolares inmigrantes (Ozel, Caglak & Erdogan, 2013).

Puede ser, igualmente interesante, conocer la relación entre la inmigración, la lengua y la brecha que puede existir entre los niveles de competencia curricular de los diferentes sistemas educativos de procedencia en comparación con los sistemas de acogida (Bleakley & Chin, 2008; Corak, 2012; Fernández Enguita et al., 2010).

Finalmente, como última línea de investigación, nos planteamos analizar la discrepancia entre las exigencias curriculares entre los propios sistemas de acogida y los sistemas educativos de procedencia, porque se puede hipotetizar cuánto mayores serán la probabilidad de riesgo de bajo rendimiento y el posterior fracaso escolar.

Aplicaciones en la práctica educativa

Estos resultados nos llevan a plantear la importancia que tienen los planes de acogida en las primeras etapas del sistema educativo. Resulta necesario ser sensible a estas necesidades educativas, mantener una actitud proactiva ante el riesgo de fracaso escolar en etapas posteriores para prevenir y evitar el posterior abandono del sistema educativo por parte de escolares inmigrantes.

Conflicto de interés

La autora manifiesta que no posee conflicto de intereses.

Agradecimientos

Este estudio fue finalizado durante la estancia de investigación desarrollada en julio de 2016 en el Instituto Nacional de Educación dependiente del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Gobierno de España).

Referencias

- Bleakley, H., & Chin, A. (2008). What holds backs the second generation? Transmission of language human capital among immigrants. *Journal of Human Resources*, 43(2), 267-298.
- Böhlmark, A. (2008). Age at immigration and school performance: A sibling's analysis using Swedish register data. *Labour Economics*, 15(6), 1366-1387. DOI:10.1016/j.labeco.2007.12.004
- Bronfenbrenner, U. (1976). The ecology of human development: history and perspectives. *Psychologia*, 19(5), 537-549.

E. BAUSELA

-
- Calero, J. & Escardíbul, J.O. (2013). El rendimiento del alumnado de origen inmigrante en PISA-2012. En MEC Y OCDE (2013). *PISA 2012. Programa para la evaluación internacional de los alumnos informe español. Volumen II: Análisis secundario* (pp. 5-31). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Carabaña, J. (2012). *Los efectos de la concentración de los inmigrantes sobre la composición social de las escuelas*. Documento de Trabajo núm. 5, Sección de Sociología de la Educación, Universidad Complutense de Madrid: Madrid.
- Cea D'Ancona, M.A. (2011). *Análisis multivariable. Teoría y práctica en la investigación social*. Madrid: Pirámide.
- Cebolla-Boado, H. (2011). Primary and secondary effects in the explanation of immigrants' educational disadvantage. *British Journal of Sociology*, 32, 407-430. DOI:10.1080/01425692.2011.559341
- Cebolla-Boado, H. (2012). *La incorporación escolar de la población de origen inmigrante y el impacto de la concentración de inmigrantes en las escuelas navarras*. Navarra: Departamento de Políticas Sociales. Sección de Atención a la Inmigración. Gobierno de Navarra: Comunidad Foral de Navarra.
- Cebolla-Boado, H., & Salazar, L. (2016). Differences in perinatal health among immigrant and native-origin children: evidence from differentials in birth weight in Spain. *Demographic Research* 35(7), 167-200. DOI: 10.4054/DemRes.2016.35.7
- Comunidad de Madrid. (s.f.). Plan PROA (Programa de Refuerzo Orientación y Apoyo) . Recuperado de http://www.madrid.org/dat_norte/plan_proa.htm
- Corak, M. (2012). Age at immigration and the education outcomes of children. En A. Masten, K. Liebkind y D.J. Hernandez (Eds.), *Realizing the potential of immigration youth* (pp. 90-116). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dustmann, C., Frattini, T., & Lanzara, G. (2012). Educational achievement of second-generation immigrants: an international comparison. *Economic Policy*, 27(69), 143-185. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-0327.2011.00275.x>
- Fernández Enguita, M., Mena, L. y Riviére, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Colección Estudios Sociales, N° 29. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Gould, E.D., Lavy, V., & Paserman, M.D. (2009). Does immigration affect the long term educational outcomes of natives? Quasi – experimental evidence. *The Economic Journal*, 119, 1243–1269. DOI: 10.1111/j.1468-0297.2009.02271.x.
- Heat, A., & Brinbaum, Y. (2007). Explaining ethnic inequalities in educational attainment. *Ethnicities* 7 (3), 291–305. DOI: 35657522-398a-4c1a-8282-fee585066c3a.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Publicado en *Boletín Oficial del Estado (BOE) N° 295*, del 10 de diciembre de 2013. España.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) & Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (Eds.) (2013a). *PISA 2012, Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe Español, Volumen I: Resultados y contexto*. Madrid: MEC- OECD.

PISA 2012: INMIGRACIÓN Y ETAPA DE LLEGADA AL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

-
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) & Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (Eds.) (2013b). *Marcos y pruebas de evaluación de PISA 2012*. Madrid: MEC- OECD.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (s.f.a). Educación Infantil. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/estudiantes/educacion-infantil.html>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (s.f.b). Educación Primaria. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/estudiantes/educacion-primaria.html>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (s.f.c). Educación Secundaria. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/estudiantes/educacion-secundaria.html>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (s.f.d). Bachillerato. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/estudiantes/bachillerato.html>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2015). *Can the performance gap between immigrant and non – immigrant students be closed? PISA IN FOCUS*, 7. París: OECD Publishing.
- Oliden, P.E (2013). Diferencias individuales y autonómicas en el estatus socioeconómico y cultural como predictores en PISA 2009. *Revista de Educación*, 361, 646-664. DOI:10.4438/1988-592X-RE-2013-361-236
- Ozel, M., Caglak, S., & Erdogan, M. (2013). Are affective factors a good predictor of science achievement? Examining the role of affective factors based on PISA 2006. *Learning and Individual Differences* 24, 73–82. DOI: 10.1016/j.lindif.2012.09.006
- Pereda, C., de Prada M. A., & Actis W. (1999). La inmigración extranjera en España, 2000. En E. A. Fernández (Coord.), *La inmigración extranjera en España: los retos educativos (13-68)*. Colección Estudios Sociales, núm 1. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Rahona, M. & Morales, S. (2013). *Educación e inmigración en España: Desafíos y oportunidades. Series reformas educativas*. Madrid: OEI con el apoyo de la Fundación Alternativas.
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, *por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil* (BOE de 4 de enero de 2007).
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, *por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria* (BOE de 1 de marzo de 2014).
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, *por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato* (BOE de 3 de enero de 2015).
- Schaafsma, J., & Sweetman, A. (2001). Immigrant earnings: age at immigration matters. *The Canadian Journal of Economics*, 34(4), 1066-1099. DOI:10.1111/0008-4085.00113
- Stiefl, L., Schwartz, A.E., & Conger, D. (2010). Age of entry and the high school performance of immigrant youth. *Journal of Urban Economics*, 67, 303-314. DOI:10.1016/j.jue.2009.10.001
- Van Ours, J.C., & Veenman, J. (2006). Age at immigration and educational attainment of young immigrants. *Economics Letters*, 90, 310-316. DOI:10.1016/j.econlet.2005.08.013

E. BAUSELA

Recibido: 31 de Enero de 2016
Revisión recibida: 29 de Marzo de 2017
Aceptado: 27 de Mayo de 2016

Sobre la autora:

Esperanza Bausela Herreras, es doctora *cum laude* en Psicología y Ciencias de la Educación por la Universidad de León y Especialista en Investigación Social Aplicada y Análisis de Datos por el Centro de Investigaciones Sociológicas. Ha desempeñado su actividad docente e investigadora en la Universidad Nacional de Educación a Distancia y, actualmente, en la Universidad Pública de Navarra. Ha sido investigadora visitante en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Fue galardonada con el premio de Psicología Mar Mari y con el accésit del premio Mariano Rodríguez joven investigadora de la Fundación Carolina Rodríguez.

Publicado en línea: 26 de junio de 2017

PISA 2012: INMIGRACIÓN Y ETAPA DE LLEGADA AL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

Anexos

Anexo 1

Distribución de escolares inmigrantes en los distintos centros educativos en función de la edad de llegada al sistema educativo español

Centros educativos	Edad de llegada al sistema educativo español																Total	
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15		16
307	0	0	1	0	0	0	0	1	2	0	2	2	5	4	6	1	0	24
160	0	0	0	0	1	4	0	1	1	0	2	3	4	4	0	1	0	21
834	0	0	0	1	0	0	0	1	1	3	3	1	5	2	2	1	0	20
77	0	0	2	2	2	1	4	0	1	2	1	1	2	0	0	0	0	18
666	0	0	2	0	2	1	0	0	1	1	1	3	1	1	3	1	0	17
533	0	0	0	2	2	0	3	0	2	2	1	0	0	0	2	2	0	16
744	0	0	0	0	1	1	4	2	2	1	1	0	0	2	1	0	0	15
47	1	0	0	1	1	0	2	2	0	3	4	0	0	0	0	0	0	14
285	1	0	0	3	0	3	1	1	1	1	2	0	1	0	0	0	0	14
523	0	0	0	1	0	1	0	0	0	3	1	3	1	1	0	3	0	14
797	0	0	0	1	1	1	2	0	2	4	0	0	0	2	1	0	0	14
19	0	0	0	0	1	1	0	0	2	1	4	2	1	0	1	0	0	13
220	0	0	0	1	2	1	1	1	0	1	3	2	1	0	0	0	0	13
412	0	0	0	2	3	4	1	0	0	2	0	0	1	0	0	0	0	13
622	0	1	0	0	2	2	0	3	1	2	0	0	2	0	0	0	0	13
638	0	0	0	0	0	2	0	1	0	3	0	3	2	1	1	0	0	13
48	0	0	1	1	1	2	1	1	0	3	0	1	1	0	0	0	0	12
113	0	0	1	0	2	1	2	0	1	0	0	3	2	0	0	0	0	12
138	1	0	1	1	1	0	2	0	3	2	0	0	0	0	1	0	0	12
193	0	0	0	0	1	2	4	1	1	2	1	0	0	0	0	0	0	12
338	0	0	0	1	1	3	2	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	12
393	0	0	1	2	2	2	3	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	12

Continúa...

E. BAUSELA

471	0	1	0	0	2	1	2	0	0	2	2	2	0	0	0	0	0	12
614	0	0	0	0	1	1	5	1	1	0	2	0	1	0	0	0	0	12
674	0	0	0	1	0	0	2	1	0	3	1	1	2	1	0	0	0	12
126	0	0	0	0	3	0	0	2	0	1	1	2	0	1	1	0	0	11
316	0	0	0	2	4	0	1	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	11
407	0	0	0	1	0	4	1	0	0	2	0	2	0	0	0	1	0	11
437	0	0	0	0	1	1	1	1	2	3	0	1	1	0	0	0	0	11
440	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	4	1	0	1	1	0	0	11
525	1	0	0	0	1	0	0	2	2	0	0	1	2	2	0	0	0	11
803	1	0	0	0	0	0	1	1	3	0	1	1	1	0	0	1	1	11
132	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	10
137	0	0	1	0	0	0	2	3	0	0	3	0	0	1	0	0	0	10
317	0	0	1	0	3	0	2	0	0	0	0	0	0	1	2	1	0	10
398	0	0	0	0	1	3	0	1	0	1	0	3	0	1	0	0	0	10
518	0	0	0	1	2	1	2	2	0	0	1	0	1	0	0	0	0	10
524	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	2	1	0	0	0	10
546	1	0	1	0	0	0	0	1	0	2	1	2	2	0	0	0	0	10
547	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	2	0	0	0	0	10
767	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	10
Otros	57	52	109	124	167	223	190	185	161	146	210	169	142	86	87	41	8	2157
Total	64	54	124	149	215	272	244	224	197	202	253	215	191	115	111	55	9	2694

PISA 2012: INMIGRACIÓN Y ETAPA DE LLEGADA AL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

Anexo 2

Distribución de escolares inmigrantes en los distintos centros educativos en función de la etapa educativa de llegada al sistema educativo español

Centros educativos	Etapa educativa de llegada al sistema educativo español				Total
	Educación infantil	Educación primaria	Educación secundaria obligatoria	Bachillerato	
307	1	7	16	0	24
160	5	7	9	0	21
834	1	9	10	0	20
77	7	9	2	0	18
666	5	6	6	0	17
533	4	8	4	0	16
744	2	10	3	0	15
47	3	11	0	0	14
285	7	6	1	0	14
523	2	7	5	0	14
797	3	8	3	0	14
19	2	9	2	0	13
220	4	8	1	0	13
412	9	3	1	0	13
622	5	6	2	0	13
638	2	7	4	0	13
48	5	6	1	0	12
113	4	6	2	0	12
138	4	7	1	0	12
193	3	9	0	0	12
338	5	6	1	0	12
393	7	4	1	0	12
471	4	8	0	0	12
614	2	9	1	0	12

Continúa...

E. BAUSELA

674	1	8	3	0	12
126	3	6	2	0	11
316	6	5	0	0	11
407	5	5	1	0	11
437	2	8	1	0	11
440	2	7	2	0	11
525	2	5	4	0	11
803	1	7	2	1	11
132	4	4	2	0	10
137	1	8	1	0	10
317	4	2	4	0	10
398	4	5	1	0	10
518	4	5	1	0	10
524	2	5	3	0	10
546	2	6	2	0	10
547	2	6	2	0	10
767	2	6	2	0	10
Otros	143	274	109	1	527
Total	878	1335	472	9	2694

Características sociodemográficas y motivos de consulta de las personas atendidas en el Centro de Atención Psicológica de la Universidad de Costa Rica (2004-2013)

Socio-demographic Characteristics and Consultation Motives of Persons Attending the Psychological Services Center at the University of Costa Rica (2004-2013)

Adriana Maroto-Vargas, Lucía Molina-Fallas
y Jorge Esteban Prado-Calderón
Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Resumen

En este estudio se tuvo como objetivo sistematizar la información sociodemográfica y los motivos de consulta de las personas atendidas en el Centro de Atención Psicológica (CAP) de la Escuela de Psicología de la Universidad de Costa Rica. Para ello, se analizaron 743 expedientes correspondientes a personas atendidas entre los años 2004 y 2013. Se encontró un aumento del 1700% en la cantidad de casos atendidos, así como una mediana de 10 sesiones y de 56.5 días en cuanto al tiempo de espera. Poco más de la mitad de los expedientes pertenecieron a mujeres, y en su mayoría, correspondieron a personas en la adultez joven, infancia y adultez media, residentes de los cantones cercanos al CAP tales como San José, Montes de Oca, Goicoechea, Desamparados, Cartago y La Unión, y con diversidad de ocupaciones, aunque con preponderancia de quienes se dedicaban al estudio. Se encontró una amplia variedad de motivos de consulta que se agruparon en 20 categorías. Aunque ninguna de estas aglutinó más del 10%, los motivos de consulta en la mayoría de los expedientes correspondieron a las categorías relacionadas con el ámbito de familia o pareja (problemas familiares, problemas de disciplina o crianza, problemas de pareja, y separación o divorcio) y a las relacionadas con el componente emocional (alteración emocional, tristeza o depresión, y agresividad). Se presentan análisis adicionales de los motivos de consulta según sexo y edad.

Palabras clave: Psicología clínica, Salud pública, Estadísticas sanitarias, Salud mental, Salud

Adriana Maroto-Vargas, Escuela de Psicología, Universidad de Costa Rica; Lucía Molina-Fallas, Coordinadora del Centro de Atención Psicológica, Escuela de Psicología, Universidad de Costa Rica; Jorge Esteban Prado-Calderón, Escuela de Psicología, Universidad de Costa Rica.

La correspondencia en relación con este artículo se dirige a Jorge Esteban Prado-Calderón, dirección electrónica: jorge.prado@ucr.ac.cr



Abstract

This study aimed to systematize the socio-demographic information and consultation motives of those persons who attended the School of Psychology Psychological Services Center (CAP) at the University of Costa Rica. For this purpose, 743 files of patients who attended the CAP between 2004 and 2013 were analyzed. An increase of 1700% in the number of cases was found, along with a median of 10 sessions per consulting patient and 56.5 days of waiting time. Just over half of the cases were women, and most were from young adults, children and middle-aged adults, residents of cities nearby CAP such as San José, Montes de Oca, Goicoechea, Desamparados, Cartago and La Union, and with a variety of occupations, but with a preponderance of students. Furthermore, a wide variety of consultation motives was found, and they were grouped into 20 categories. Although none of these categories contains more than 10% of cases, most consultation motives correspond to categories related to the fields of the family or the couple (family problems, discipline problems or parenting, relationship problems, and break-up or divorce) and those related to the emotional component (emotional disturbance, sorrow or depression, and aggressiveness). Additional analysis of consultation motives by sex and age are presented.

Keywords: Clinical Psychology, Public Health, Health Statistics, Mental Health, Health

La Escuela de Psicología de la Universidad de Costa Rica (UCR) ha asumido el encargo de formar profesionales en Psicología desde una perspectiva de compromiso con la sociedad costarricense (Salazar, 2009). Uno de los ámbitos es la formación clínica, cuya preparación demanda al estudiantado la realización de actividades propias del quehacer profesional, tales como la atención de personas.

Desde el año 2004, existe el Centro de Proyección Comunitaria y Prácticas Estudiantiles de la Escuela de Psicología de la UCR (en adelante “Centro de Atención Psicológica” o “CAP”), el cual fue pensado como un servicio para personas cuyos recursos económicos les impiden el acceso a los servicios psicológicos en el ámbito privado y como un espacio de formación para estudiantes de la carrera de psicología (Molina, 2015).

Actualmente, el CAP ofrece un servicio de consulta psicológica (individual, pareja o familia) gratuito a personas que así lo soliciten. La atención es brindada por estudiantes de nivel avanzado de la carrera de Psicología, con la debida supervisión de una persona profesional en Psicología, incorporada al Colegio Profesional de Psicólogos de Costa Rica. La atención clínica se ofrece dentro de los periodos lectivos de la UCR y responde a las características de los cursos que se integran a trabajar en el CAP. Por lo tanto, en el primer semestre se atienden personas adultas y en el segundo semestre, personas menores de edad (Molina, 2015).

Para ofrecer un servicio de calidad clínica y que responda a los pilares de compromiso social que caracterizan a la Escuela de Psicología de la UCR, se vuelve ineludible ofrecer una estructura que contenga elementos académicos, administrativos y logísticos. Si bien cada año se presentan los informes

correspondientes a las instancias universitarias dando cuenta del trabajo que desarrolla el CAP, es necesario ejecutar una exploración que permita tener una visión de conjunto de lo que se está desarrollando en el trabajo cotidiano, a fin de realimentarlo y fortalecerlo. Por esta razón, durante el período 2013-2015 las profesoras M.Sc. Adriana Maroto Vargas, M.Sc. Lucía Molina Fallas y el profesor Lic. Jorge Esteban Prado Calderón desarrollaron la investigación “Sistematización del perfil sociodemográfico y los motivos de consulta de las personas que han sido atendidas en el Centro de Atención Psicológica en el período 2004-2013”, la cual tuvo como su principal objetivo conocer el perfil sociodemográfico y los motivos de consulta de las personas que han sido atendidas en el CAP. En el presente artículo se exponen algunos de los principales resultados de la investigación mencionada.

Al respecto, es importante indicar que en Costa Rica no existen investigaciones similares que funcionen como antecedentes del proyecto. En otros países de América Latina sí existen estudios que han reconocido la importancia de sistematizar la información sociodemográfica y los motivos de consulta de personas atendidas en centros de atención psicológica adscritos a universidades en Argentina, México y Colombia. Por ejemplo, López-Jaramillo, Montoya-Londoño y Dussán-Lubert (2012) describieron tanto las características sociodemográficas como el motivo de consulta y la impresión diagnóstica de quienes consultaron en el Centro de Atención Psicológica de la Universidad de Manizales en el período 2006-2010. La fuente de información consistió en las historias clínicas con base en las cuales realizaron un análisis cuantitativo. Por su parte, Barrera-Méndez, Bautista-Mercado y Trujillo-Martínez (2012), Hurtado-Betancur et al. (2011) y Quesada (2004) centraron sus investigaciones en la psicopatología de las personas, que acudieron a la consulta en diferentes centros de prácticas de estudiantes de Psicología, en México, Medellín y Buenos Aires, respectivamente.

Barrera-Méndez et al. (2012) construyeron una base de datos a partir de la información obtenida de la entrevista inicial. Hurtado-Betancur et al. (2011) indagaron, utilizando la entrevista estructurada conocida como *Mini International Neuropsychiatric Interview*, la prevalencia de trastornos mentales entre un grupo de personas voluntarias que consultaron en el servicio psicológico. Mientras que el interés de Quesada (2004) consistió en la construcción de un perfil psicopatológico de la población que fue atendida en la clínica psicológica, para lo cual utilizó la entrevista de admisión desde una aproximación psicoanalítica. En todos los casos, se utilizó un análisis cuantitativo de la información.

Además de las particularidades anteriormente señaladas, estos estudios se han realizado con objetivos tales como conocer mejor el perfil de las personas atendidas, evaluar el servicio brindado, identificar posibles líneas de investigación y estandarizar el lenguaje utilizado para el registro de los motivos de consulta (Barrera-Méndez et al., 2012; Hurtado-Betancur et al., 2011; López-Jaramillo et al., 2012; Quesada, 2004). En el caso de la sistematización de la información del CAP de la UCR, la motivación es coincidente en algunos puntos con lo anteriormente señalado. El objetivo principal fue conocer las características sociodemográficas y el motivo de consulta de las personas que acudieron al CAP en búsqueda de atención psicológica.

Si bien los resultados de estos estudios no se pueden contrastar con los de la presente investigación, porque tienen objetivos, metodologías y aproximaciones diversas, sí permiten tener algunos parámetros de referencia para enriquecer la discusión de los resultados, aspecto que también es señalado por Quesada (2004) en su estudio.

En esta gran diversidad, los estudios tienen como elementos comunes el hecho de que analizan un amplio número de casos (entre 103 y 1233 en los cuatro estudios reportados previamente), por lo cual el análisis que se realiza es cuantitativo. Asimismo, a la vez que refieren a la importancia de sistematizar la información, enfatizan en la complejidad de esta tarea, principalmente cuando se trata de la variable “motivo de consulta”.

Método

Para cumplir los objetivos de la investigación se revisaron los expedientes de las personas atendidas en el CAP en el período 2004-2013. Se utilizó una aproximación cuantitativa con un alcance descriptivo (Hernández, Fernández & Baptista, 2014) y se implementó la metodología de análisis de contenido. En esta metodología se utilizan categorías concretas para describir cuantitativamente textos de cualquier tipo (Crano, Brewer & Lac, 2015; Newman, 2014). En este caso, los textos analizados fueron los expedientes de las personas atendidas.

Población del estudio y fuentes de información

Se tomó en cuenta el 100% de los expedientes resguardados en el CAP correspondientes a los casos de atención clínica individual ($n = 1045$) de las prácticas profesionalizantes de los módulos y pasantías que se integraron a atender al CAP en el periodo comprendido entre los años 2004 y 2013. Por lo tanto, las fuentes de información fueron los expedientes. Las personas a quienes hacen referencia estos fueron en su mayoría mujeres (51.7%), estudiantes (52.9%), residentes de los cantones de San José (15.2%), Montes de Oca (12.0%), Goicoechea (10.8%) y Desamparados (10.0%) y con edades comprendidas entre los 1 y los 83 años ($M = 25.46$ años, $DE = 15.30$, $Mdn = 23$ años).

Criterios de inclusión y exclusión

Para el análisis de los motivos de consulta, se tomó como criterio de inclusión que el expediente contara con el formulario de consentimiento informado firmado y que en él mismo la persona hubiera seleccionado la opción mediante la cual expresa que autoriza que la información de su expediente clínico sea utilizada para fines de investigación y académicos. En un total de 743 expedientes se contó con dicha autorización. De esta manera, es primordial aclarar que el análisis para las variables respecto al (a) expediente administrativo y a los (b) datos sociodemográficos se presenta sobre la población total (1045 expedientes), mientras que el análisis de los (c) motivos de consulta se realizó únicamente sobre los 743 expedientes de las personas que autorizaron la utilización de su expediente clínico, lo que representa un 71.1% del total.

Instrumentos

Como metodología de recolección de datos, se utilizó la técnica de análisis de contenido, la cual consiste en el análisis de textos a partir de categorías de las variables de interés, de manera que se llega a describir de forma cuantitativa textos originalmente cualitativos (Crano et al., 2015; Newman, 2014). En este caso, los textos analizados fueron los expedientes de las personas atendidas (boletas de ingreso, boletas de control de citas y consentimientos informados, etc.) y los informes finales de caso (los cuales son elaborados por el estudiantado que atendió a la persona). Para el registro de la información, se creó

una base de datos electrónica donde cada expediente fue analizado y codificado con base en las variables que se describen a continuación:

1. Respecto al expediente administrativo: año (año en que se realizó el proceso clínico), tiempo de espera (número de días transcurridos desde el momento en que se solicitó la cita hasta el momento que se brindó la atención), número de sesiones (sesiones a las que asistió la persona), estudiante que atiende (nombre de la o el estudiante que atendió el caso), docente del curso (nombre de la o el docente que impartió el curso en el cual se inscribió la práctica clínica) y docente que supervisa el caso (nombre de la o el docente que supervisó directamente el caso).
2. Datos sociodemográficos de la persona atendida: sexo (sexo reportado por la persona: hombre, mujer u otro), edad (edad de la persona al momento de iniciar la atención), residencia (cantón y provincia reportado por la persona como su lugar de residencia) y ocupación (oficio de la persona al momento de la atención). Para la variable “ocupación” se utilizó, con leves modificaciones, la Clasificación de ocupaciones de Costa Rica (Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2011). Se consignó la primera ocupación reportada en cada expediente y esta después se categorizó acorde a lo establecido por el INEC.
3. Motivo de consulta: las categorías de la variable “motivo de consulta” fueron construidas por el equipo de investigación. Las categorías construidas y presentadas en este artículo, aunque constituyen una síntesis, muestran la diversidad con la que se enunció la situación que hizo que las personas solicitaran atención psicológica. Es muy importante enfatizar que hay un criterio explícito, en el proceso de registro de los datos, de no adscribirse a las categorías de los manuales diagnósticos, ni tampoco pretender crear una nueva categorización con fines diagnósticos. Además, es fundamental mencionar que, del motivo de consulta inicial (aquel reportado por la persona en el momento que solicita el servicio), en la investigación se tomó en cuenta el motivo de consulta final (aquel elaborado a través del proceso terapéutico); sin embargo, por motivos de espacio, aquí solo se presentan los resultados elaborados con el motivo de consulta inicial. Las 20 categorías establecidas en este proceso son las siguientes:
 - a. Problemas familiares: Se trata de situaciones en que la persona reporta problemas referidos a lo familiar de una manera general.
 - b. Problemas de disciplina o crianza: Se refiere a las solicitudes de atención en las que la persona adulta expresa tener dificultades referidas a crianza o aquellas situaciones en que se indica que las personas menores de edad no están respondiendo a límites o no los han interiorizado.
 - c. Alteración emocional: Consiste en aquellas situaciones en que la persona manifiesta que sus emociones se encuentran alteradas. Las personas mencionaron aspectos tales como “nerviosismo”, “manejo de emociones”, “inseguridad”, “falta de control” y “llanto”, entre muchos otros.
 - d. Tristeza o depresión: Incluye situaciones en que la persona indica sentirse triste o deprimida. No refiere necesariamente a depresiones clínicamente identificadas.
 - e. Problemas de pareja: Alude a situaciones en que la persona identifica conflictos con su pareja (celos, violencia, convivencia, sexuales u otros).

-
- f. Separación o divorcio: Se vivencia mediante situaciones en que la persona está enfrentando una ruptura (divorcio/separación) en su relación de pareja.
 - g. Agresividad: Se refleja con situaciones en que la persona manifiesta dificultades para expresar su enojo, sea porque lo hace de manera agresiva (en algunos casos contra sí mismo) o porque no logra comunicarlo de manera asertiva.
 - h. Habilidades sociales: Son situaciones en que la persona alude a un problema vinculado a sus habilidades sociales (especialmente la carencia de las mismas) tales como la inseguridad al interactuar con otras personas.
 - i. Déficit atencional o hiperactividad: Se refiere a situaciones que son catalogadas como déficit atencional o hiperactividad por la persona que establece la solicitud. También, se incluyó cuando la persona indicó problemas de concentración.
 - j. Interés por un proceso terapéutico: Se refiere a situaciones en que la persona reporta que tiene interés en ser parte de un proceso terapéutico sin que exista un motivo particular de consulta; por ejemplo, estudiantes de Psicología que lo consideran como parte de su formación profesional, búsqueda de consejos, entre otras situaciones.
 - k. Proyecto de vida, carrera o trabajo: Se refiere a situaciones en que la persona consulta respecto a decisiones que debe tomar o la falta de claridad en lo relativo a su proyecto de vida, especialmente en el ámbito personal.
 - l. Problemas académicos: Se refiere a situaciones en que la persona consulta por dificultades vinculadas al ámbito académico, tales como bajo rendimiento y decisiones que debe tomar sobre su orientación vocacional.
 - m. Duelo: Se refiere a situaciones de duelo por diversas pérdidas, exceptuando las de pareja, que tienen una categoría aparte.
 - n. Abuso sexual o violación: Se refiere a sospechas de abuso sexual o violación en el presente o un abuso sexual o violación en el pasado y que la persona considera que sigue teniendo impacto en su vida.
 - o. Ansiedad o estrés: Se refiere a situaciones en que la persona reporta sentirse ansiosa o estresada, sea en términos generales o ante situaciones específicas.
 - p. Autoestima: Se refiere a problemas vinculados a la autoestima, usualmente se refiere “baja autoestima”. También, se incluyó aquí cuando se hizo referencia a empoderamiento.
 - q. Problemas del desarrollo: Se manifiestan con situaciones en que se consulta porque se considera que la niña o el niño no tiene un desarrollo acorde con su edad.
 - r. Situación traumática: Vivencia de alguna situación traumática por parte de la persona; por ejemplo, encontrarse en medio de un desastre o una emergencia o por ser víctima de algún acto de delincuencia.

CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS Y MOTIVOS DE CONSULTA CAP

- s. Pensamientos que atormentan: Pensamientos recurrentes que le generan preocupaciones a una persona. Por ejemplo, “piensa mucho en problemas”, “cargas y soluciones que no encuentra”, entre otros.
- t. Otros: Se refiere a las categorías con baja frecuencia, las cuales fueron unificadas bajo esta denominación.

Se consignó “No se indica” en aquellas situaciones en que no existió un registro en la boleta de ingreso ni en el expediente.

Procedimientos

Como ya se indicó, la información de los expedientes fue consignada en una base de datos, que contenía las variables de interés. Los datos fueron ingresados por cinco personas y todo el trabajo de digitación se llevó a cabo dentro del CAP, de manera que los expedientes no salieran de las instalaciones universitarias. La base de datos fue manejada en MS Excel (v. 15, para MacOS) e IBM SPSS Statistics (v. 20, para MacOS), programa con el cual se realizaron los análisis.

Estrategia de análisis de datos

Para cumplir con el objetivo general de la investigación, las estrategias estadísticas contemplaron análisis descriptivos a nivel de distribuciones de frecuencias, tablas cruzadas y medidas de tendencia central. En lo relativo a la categoría “motivos de consulta”, en primer lugar, se consignó el motivo de consulta tal y como fue enunciado por las personas al tramitar la solicitud para ser atendidas. Posteriormente, mediante un análisis temático, se elaboró un listado de 53 categorías en las que se respetó el vocabulario de las personas consultantes y se conservaron, incluso, los motivos de consulta cuya frecuencia fue mínima al tabular los datos. Como estrategia complementaria, mediante el programa ATLAS.ti (v. 6, para Windows), se realizó un análisis de la frecuencia de aparición de palabras en el motivo de consulta exacto reportado por la persona atendida. Se verificó que los contenidos de las palabras más utilizadas en estos motivos de consulta estuvieran comprendidos en las categorías elaboradas en la etapa anterior. Asimismo, se contrastaron las categorías de motivos de consulta con las categorías utilizadas en otras investigaciones similares (Barrera-Méndez et al., 2012; López-Jaramillo et al., 2012; Quesada, 2004). Finalmente, las categorías afines fueron unificadas y aquellas con baja frecuencia se categorizaron bajo la etiqueta “Otros”. Como resultado de este proceso, se contó con un listado final de 20 categorías de motivos de consulta.

Resultados

Características generales

Cantidad de expedientes

Para los diez años en estudio, se observó un aumento casi constante del total de expedientes registrados (tabla 1). Este aumento fue mayor a partir del 2009, de manera que en el 2013 se registró un total de 203 expedientes; es decir, un crecimiento de más de 1700% en comparación con los casos registrado en el año de apertura. La mayor cantidad de personas atendidas registró haber participado de un solo

proceso terapéutico en el CAP (96.6%). Solamente 34 personas participaron en más de un proceso. En estos casos, resulta común haber llevado dos (3.2%), pero muy poco frecuente haber llevado tres (0.2%).

Tabla 1
Expedientes y estudiantes por año en el período 2004-2013

Año	Expedientes		Estudiantes
	<i>n</i>	%	<i>n</i>
2004	11	1.1	10
2005	50	4.8	36
2006	29	2.8	21
2007	79	7.6	50
2008	70	6.7	44
2009	113	10.8	80
2010	142	13.6	85
2011	163	15.6	92
2012	162	15.5	98
2013	203	19.4	103

Nota: Cada estudiante puede haber atendido en más de un año.

Cantidad de estudiantes y docentes

Al igual que con la cantidad de expedientes, la cantidad de estudiantes también aumentó con los años (tabla 1). Durante el año de apertura del CAP, se contabilizó la atención por parte de diez estudiantes, mientras que para el año 2013 la cantidad de estudiantes llegó a 103, lo que representa un aumento del 930%. Lo común fue que las y los estudiantes atendieran uno (40.9%) o dos (24.6%) casos, aunque hubo algunas pocas personas que atendieron hasta ocho o nueve. En cuanto a docentes, se contabilizó un total de nueve docentes titulares de los cursos y de 31 docentes que supervisaron los casos a través de los diez años en estudio.

Cantidad de sesiones

De los 864 expedientes, en los que se logró determinar la cantidad de sesiones que implicó el proceso (82.7%), se obtuvo una mediana de diez sesiones ($M = 10.74$ sesiones, $DE = 6.711$). Hubo desde procesos clínicos en los que solo se realizó una sesión (situaciones en que las personas que consultan asisten únicamente a la primera sesión) hasta procesos con 77 sesiones. Sin embargo, en el 95% de los casos la atención brindada tomó 22 sesiones o menos.

Tiempo de espera

De los 654 expedientes en los que se logró determinar el tiempo de espera entre la solicitud y el inicio del proceso (62.6%), se obtuvo una mediana de 56.5 días ($M = 97.59$ días, $DE = 122.06$). Se contó

con casos que esperaron cero días hasta casos con 1060 días de espera. Sin embargo, en el 95% de los casos la espera fue de 329 días (11 meses) de espera o menos.

Estos datos reflejan únicamente los casos de las personas que sí reciben la atención, porque existe un número de personas que solicita la atención y por motivos diversos no son atendidas; por ejemplo, porque no es posible localizarlas cuando se les asigna la cita o cuando se les contacta manifiestan que ya no tienen interés, entre otros.

Características sociodemográficas

Sexo

Respecto a la variable sexo, hubo una distribución balanceada. En aproximadamente la mitad de los casos, la persona atendida fue una mujer (51.7%), mientras que en un 48.2%, un hombre.

Edad

Las personas atendidas reportaron edades comprendidas entre los uno y 83 años de edad, con un promedio de 25.46 años ($DE = 15.30$). Los expedientes correspondieron en su mayoría a personas en la adultez joven (18 a 35 años, $n = 419$, 40.1%), en la infancia (1 a 12 años, $n = 260$, 24.9%) y en la adultez media (36 a 64 años, $n = 257$, 24.6%), aunque hubo expedientes de personas en la adolescencia (13 a 17 años, $n = 81$, 7.8%) y en la adultez mayor (65 a 83 años, $n = 12$, 1.1%).

En términos generales, la edad no difirió sustancialmente entre mujeres ($n = 535$, $M = 26.02$, $DE = 14.21$) y hombres ($n = 494$, $M = 24.85$, $DE = 16.39$). Sin embargo, se observó una mayor proporción de infantes en el caso de los hombres (31.2%) que en el caso de las mujeres (18.5%), y una mayor proporción de personas en la adultez joven en el grupo femenino (50.2%) que en el masculino (29.4%).

Provincia de residencia

Costa Rica está organizada territorialmente en siete provincias: Alajuela, Cartago, Guanacaste, Heredia, Limón, Puntarenas y San José, las cuales se subdividen en 81 cantones. Respecto a la provincia de residencia, casi tres cuartas partes de los expedientes correspondieron a personas que reportaron vivir en la capital (71.8%). Luego de San José, aquellas con mayor cantidad de personas atendidas fueron Cartago (14.4%) y Heredia (7.6%), pertenecientes al Área Metropolitana. Las restantes provincias, todas juntas, correspondieron a menos de un 4% de los expedientes atendidos (Alajuela = 3.2%, Limón = 0.4%, Puntarenas = 0.1% y Guanacaste = 0.1%).

Cantón de residencia

Las personas atendidas en el CAP, durante estos diez años, residieron en un total de 45 cantones de todo el territorio nacional; es decir, poco más de la mitad de los cantones del país. Los mayores porcentajes de expedientes correspondieron a personas residentes en los cantones de San José (15.2%), Montes de Oca (12.0%), Goicoechea (10.8%), Desamparados (10.0%), Cartago (6.3%) y La Unión (6.0%).

Ocupación

Más de la mitad de los expedientes (52.9%) correspondieron a personas cuya ocupación principal fue el estudio (tabla 2). Sin embargo, se atendió a personas con una amplia diversidad de ocupaciones,

entre estas, trabajos profesionales (9.3%), labores en servicios y comercios (6.3%), amas de casa (6.3%) y técnicos y profesionales de nivel medio (5.7%). En cuanto al estudiantado, la mayoría contaba con entre seis y 12 años de edad (19.7%) o entre 18 y 25 años de edad (15.7%), por lo que se podría asumir que se trató principalmente de estudiantes de primaria y de educación superior.

Tabla 2
Expedientes por ocupación según sexo

Ocupación	Mujeres (n = 540)	Hombres (n = 504)	Total (n = 1045)
Estudiantes	52.2%	53.8%	52.9%
Menores a 6 años	3.3%	7.3%	5.3%
De 6 a 12 años	15.4%	24.4%	19.7%
De 13 a 17 años	6.9%	8.1%	7.5%
De 18 a 25 años	20.9%	10.1%	15.7%
De 26 a 61 años	5.7%	3.8%	4.8%
Profesionales científicos e intelectuales	8.9%	9.7%	9.3%
Trabajadores de los servicios y vendedores	5.6%	7.1%	6.3%
Amas de casa	12.2%	0.0%	6.3%
Técnicos y profesionales de nivel medio	3.7%	7.9%	5.7%
Personal de apoyo administrativo	4.3%	2.4%	3.3%
Ocupaciones elementales	2.0%	1.8%	1.9%
Personas pensionadas	1.3%	2.0%	1.6%
Oficiales, operarios y artesanos	0.4%	2.8%	1.5%
Personas desempleadas	0.9%	1.8%	1.3%
Operadores de instalaciones y máquinas	0.0%	1.6%	0.8%
Agricultores, agropecuarios y pesqueros	0.0%	0.8%	0.4%
Direcciones y gerencias	0.0%	0.4%	0.2%
Categoría imprecisa	3.9%	4.4%	4.1%
Sin respuesta	4.6%	3.6%	4.2%

Se observaron algunas diferencias de ocupación según el sexo. Dentro de los expedientes de mujeres, hubo 12.2% correspondientes a la ocupación “ama de casa”, mientras que esta categoría no se presentó en el caso de los hombres. Por el contrario, en la categoría de “técnicos y profesionales de nivel medio” los casos correspondientes a hombres (7.9%) fueron más del doble de los de mujeres (3.7%). En cuanto a los grupos etarios de estudiantes, aquellos en adultez joven fueron más del doble en el caso de

CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS Y MOTIVOS DE CONSULTA CAP

las mujeres (20.9%) que en el caso de los hombres (10.1%), mientras que aquellos en la infancia tuvieron mayor presencia en el caso de los hombres (24.4%) que en el grupo de mujeres (15.4%).

Motivos de consulta

En la tabla 3 se pueden observar los principales motivos de consulta presentados en los expedientes revisados. En primer lugar, es importante resaltar que ninguna de las categorías de motivo de consulta aglutinó un alto porcentaje de los casos. Cada una de las 20 categorías construidas fue reportada en no más del 10% de los expedientes analizados. Dentro de los motivos de consulta, que agruparon más de un 5% de los casos, se encontraron categorías relacionadas con el ámbito de familia o pareja (problemas familiares = 10.0%, problemas de disciplina o crianza = 7.8%, problemas de pareja = 6.5%, separación o divorcio = 5.8%) y otras relacionadas con el componente emocional (alteración emocional = 7.4%, tristeza o depresión = 7.3%, agresividad = 5.1%).

Tabla 3
Expedientes por motivo de consulta según sexo

Motivo de consulta	Mujeres (n = 392)	Hombres (n = 351)	Total (n = 743)
Problemas familiares	10.7%	9.1%	10.0%
Problemas de disciplina o crianza	8.2%	7.4%	7.8%
Alteración emocional	7.7%	7.1%	7.4%
Tristeza o depresión	11.5%	2.6%	7.3%
Problemas de pareja	5.4%	7.7%	6.5%
Separación o divorcio	4.3%	7.4%	5.8%
Agresividad	2.6%	8.0%	5.1%
Habilidades sociales	3.3%	4.0%	3.6%
Déficit atencional o hiperactividad	1.8%	4.6%	3.1%
Interés por un proceso terapéutico	3.1%	3.1%	3.1%
Proyecto de vida, carrera o trabajo	2.8%	3.1%	3.0%
Problemas académicos	3.1%	2.6%	2.8%
Duelo	4.1%	1.1%	2.7%
Abuso sexual o violación	2.3%	2.6%	2.4%
Ansiedad o estrés	3.1%	1.7%	2.4%
Autoestima	2.8%	1.7%	2.3%
Problemas del desarrollo	1.5%	1.7%	1.6%
Situación traumática	2.3%	0.3%	1.3%
Pensamientos que atormentan	2.0%	0.3%	1.2%

Continúa...

A. MAROTO, L. MOLINA Y J. PRADO

Tabla 3
Expedientes por motivo de consulta según sexo

Motivo de consulta	Mujeres (n = 392)	Hombres (n = 351)	Total (n = 743)
Otros	9.7%	5.1%	7.5%
No se indica	7.9%	18.8%	13.1%

Motivos de consulta según sexo

Al analizar estos motivos de consulta por sexo (tabla 3) se observaron varias diferencias. Un mayor porcentaje de mujeres reportó como motivo de consulta la tristeza o depresión (11.5% versus 2.6%) y el duelo (4.1% versus 1.1%), mientras que un mayor porcentaje de hombres reportó como motivo de consulta la agresividad (8.0% versus 2.6%) y déficit atencional o hiperactividad (4.6% versus 1.8%).

Motivos de consulta según edad

En la tabla 4 se puede observar la distribución de los expedientes por motivo de consulta según la edad de la persona atendida. En el caso de los infantes (1-12 años de edad), los motivos de consulta que aparecen con mayores porcentajes son problemas familiares (14.4%), problemas de disciplina o crianza (13.9%), agresividad (11.1%), déficit atencional o hiperactividad (9.1%), alteración emocional (7.2%) y problemas académicos (7.2%). Además, se observa, al establecer una comparación con los otros grupos etarios, que los motivos de consulta déficit atencional o hiperactividad (9.1%), problemas académicos (7.2%) y abuso sexual o violación (5.3%), se presentan más frecuentemente en este grupo etario.

Tabla 4
Expedientes por motivo de consulta según edad

Motivo de consulta	Edad en años				
	1-12 (n = 208)	13-17 (n = 54)	18-35 (n = 290)	36-64 (n = 181)	65-83 (n = 6)
Problemas familiares	14.4%	14.8%	9.0%	5.5%	0.0%
Problemas de disciplina o crianza	13.9%	16.7%	3.8%	5.0%	0.0%
Alteración emocional	7.2%	5.6%	7.2%	8.3%	16.7%
Tristeza o depresión	1.9%	7.4%	9.7%	8.3%	50.0%
Problemas de pareja	0.0%	0.0%	6.6%	16.0%	0.0%
Separación o divorcio	2.9%	0.0%	5.9%	11.0%	0.0%
Agresividad	11.1%	7.4%	2.1%	2.8%	0.0%
Habilidades sociales	3.4%	7.4%	4.8%	1.1%	0.0%

Continúa...

CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS Y MOTIVOS DE CONSULTA CAP

Tabla 4
Expedientes por motivo de consulta según edad

Motivo de consulta	Edad en años				
	1-12 (n = 208)	13-17 (n = 54)	18-35 (n = 290)	36-64 (n = 181)	65-83 (n = 6)
Proyecto de vida, carrera o trabajo	0.0%	0.0%	5.5%	3.3%	0.0%
Déficit atencional o hiperactividad	9.1%	3.7%	0.3%	0.6%	0.0%
Interés por un proceso terapéutico	1.9%	0.0%	5.2%	2.2%	0.0%
Problemas académicos	7.2%	3.7%	1.0%	0.6%	0.0%
Duelo	1.4%	3.7%	3.1%	2.2%	33.3%
Abuso sexual o violación	5.3%	1.9%	2.1%	0.0%	0.0%
Ansiedad o estrés	0.0%	1.9%	4.1%	2.8%	0.0%
Autoestima	1.4%	3.7%	3.4%	1.1%	0.0%
Problemas del desarrollo	5.3%	1.9%	0.0%	0.0%	0.0%
Situación traumática	2.4%	0.0%	1.0%	1.1%	0.0%
Pensamientos que atormentan	0.0%	0.0%	2.1%	1.7%	0.0%
Otros	5.3%	13.0%	7.2%	9.4%	0.0%
No se indica	5.8%	7.4%	15.9%	17.1%	0.0%

Al analizar el grupo de adolescentes (13 a 17 años de edad), el motivo de consulta que los diferenció de los otros grupos se refirió a las habilidades sociales (7.4%). Para este grupo etario, los motivos de consulta más frecuentes fueron los problemas de disciplina o crianza (16.7%), problemas familiares (14.8%), tristeza o depresión (7.4%), agresividad (7.4%) y habilidades sociales (7.4%).

Respecto al grupo más numeroso, las personas adultas jóvenes (18 a 35 años de edad), estas se diferenciaron principalmente por el motivo de consulta relacionado con ansiedad o estrés (4.1%), aunque sus principales motivos de consulta fueron tristeza o depresión (9.7%), problemas familiares (9.0%), alteración emocional (7.2%), problemas de pareja (6.6%), separación o divorcio (5.9%) y problemas de disciplina o crianza (3.8%).

Finalmente, en el caso de las personas en la adultez media (de 36 a 64 años de edad), los motivos en los que en mayor medida se diferenciaron de los restantes grupos fueron los problemas de pareja (16.0%) y la separación o divorcio (11.0%). Los principales motivos de consulta fueron los dos mencionados, además de tristeza o depresión (8.3%) y alteración emocional (8.3%).

En cuanto a las personas en la etapa de adultez mayor (65 a 83 años de edad), sus motivos de consulta fueron tristeza o depresión (50%), duelo (33.3%) o alteración emocional (16.7%); sin embargo, los casos fueron pocos, por lo que no corresponde inferir diferencias con los restantes grupos etarios.

Motivos de consulta según sexo y edad

En la tabla 5 se presentan los motivos de consulta segregados por sexo y edad. Las mujeres menores de edad no se diferenciaron particularmente de los otros grupos. Los principales motivos de consulta que enunciaron fueron problemas familiares (14.4%), problemas de disciplina o crianza (13.5%), alteración emocional (8.1%), problemas académicos (8.1%), tristeza o depresión (6.3%) y déficit atencional o hiperactividad (6.3%).

Tabla 5
Expedientes por motivo de consulta según sexo y edad

Motivo de consulta	Mujeres (n = 391)		Hombres (n = 348)	
	Menores (n = 111)	Mayores (n = 280)	Menores (n = 151)	Mayores (n = 197)
Problemas familiares	14.4%	9.3%	14.6%	5.1%
Problemas de disciplina o crianza	13.5%	6.1%	15.2%	1.5%
Alteración emocional	8.1%	7.5%	6.0%	8.1%
Tristeza o depresión	6.3%	13.6%	0.7%	4.1%
Problemas de pareja	0.0%	7.5%	0.0%	13.7%
Separación o divorcio	1.8%	5.4%	2.6%	11.2%
Agresividad	4.5%	1.8%	14.6%	3.0%
Habilidades sociales	5.4%	2.5%	3.3%	4.6%
Déficit atencional o hiperactividad	6.3%	0.0%	9.3%	1.0%
Interés por un proceso terapéutico	2.7%	3.2%	0.7%	5.1%
Proyecto de vida, carrera o trabajo	0.0%	3.9%	0.0%	5.6%
Problemas académicos	8.1%	1.1%	5.3%	0.5%
Duelo	2.7%	4.6%	1.3%	1.0%
Abuso sexual o violación	4.5%	1.4%	4.6%	1.0%
Ansiedad o estrés	0.9%	3.9%	0.0%	3.0%
Autoestima	1.8%	3.2%	2.0%	1.5%
Problemas del desarrollo	5.4%	0.0%	4.0%	0.0%
Situación traumática	3.6%	1.8%	0.7%	0.0%
Pensamientos que atormentan	0.0%	2.9%	0.0%	0.5%
Otros	7.2%	10.7%	6.6%	4.1%
No se indica	2.7%	9.6%	8.6%	25.4%

Las mujeres mayores de edad se diferenciaron, principalmente, por los motivos de consulta de tristeza o depresión (13.6%) y de “pensamientos que atormentan” (2.9%). En este grupo, los principales motivos de consulta fueron tristeza o depresión (13.6%), problemas familiares (9.3%), alteración emocional (7.5%), problemas de pareja (7.5%) y problemas de disciplina o crianza (6.1%).

En el caso de los hombres menores de edad, estos se diferenciaron de los restantes grupos principalmente por el motivo de consulta de agresividad (14.6%). En este grupo, además del motivo mencionado, los motivos de consulta más frecuentes fueron problemas de disciplina o crianza (15.2%), problemas familiares (14.6%), déficit de atencional o hiperactividad (9.3%) y alteración emocional (6.0%).

Por último, el principal motivo que distinguió a los hombres mayores de edad fue el de separación o divorcio (11.2%). Los motivos más frecuentes, además del anterior, fueron los problemas de pareja (13.7%), alteración emocional (8.1%), proyecto de vida, carrera o trabajo (5.6%), problemas familiares (5.1%) e interés por un proceso terapéutico (5.1%).

Discusión

Como un primer aspecto, es necesario señalar que la investigación que toma como referencia los expedientes clínicos del CAP tiene una alta complejidad metodológica por varios aspectos tales como la diversidad de la información que está en cada uno de los expedientes y la lectura respectiva, según los diferentes paradigmas de la Psicología. Por lo tanto, la propuesta metodológica para continuar en esta línea de investigación debe irse construyendo tanto a partir del aporte de docentes y estudiantes que se vinculan con el CAP como de las experiencias de investigación que se realicen en el mismo. Respecto a los resultados expuestos, la discusión seguirá tres ejes: en primer lugar, algunas consideraciones sobre los aportes del CAP en términos del servicio brindado, un segundo eje en que se retoman las características sociodemográficas y, finalmente, lo relativo a los motivos de consulta.

Para los diez años en estudio, se observó un aumento constante del total de expedientes registrados. Se pasó de 11, en el 2004, a 203 en el 2013. Debe tenerse en cuenta que este aumento en el número de expedientes responde a varios factores que van desde la consolidación del proyecto a lo interno de la Escuela de Psicología hasta el aumento de los recursos con que se cuenta. Esto ha sido posible gracias a la designación de una persona coordinadora del proyecto, al aumento en el personal administrativo y el presupuesto asignado, así como un cambio en las instalaciones que redundan en la capacidad de atender un mayor número de personas cada día.

Lo anterior parece indicar que en el país hay una clara demanda de atención psicológica, pero que existen grandes barreras para brindarla, entre ellas las limitaciones de la oferta en el sector público, los altos costos económicos en el sector privado y el estigma que aún existe en amplios sectores de la población acerca de las implicaciones de la búsqueda de apoyo psicológico.

Si bien la UCR, como parte de su labor de Acción Social, provee este servicio, la discusión debe trascender tanto hacia el gremio profesional como hacia el Estado, respecto a la necesidad y la relevancia de facilitar el acceso de la población a profesionales en salud mental, tanto en procesos individuales como familiares y grupales, que apoyen a las personas a enfrentar sus momentos de crisis pero más allá de eso, a promover salud mental.

En el caso de la UCR, proveer este servicio a través de espacios de inserción profesionalizante implica una importante responsabilidad ética y legal de parte del personal docente a cargo de los procesos formativos. Por ello, en estos casos la Escuela de Psicología, además de la o el docente titular del curso, otorga un nombramiento parcial para que otra u otro docente asuma labores en el proceso de supervisión. Esta razón resulta el motivo por el cual el número de docentes que supervisan es significativamente mayor que el número de docentes titulares de los cursos.

Un aspecto que se considera muy positivo es el tiempo de espera entre el momento en que se solicitó la atención y la primera cita en el CAP, porque los resultados ofrecen una mediana inferior a los dos meses. Este resultado es alentador tomando en cuenta que el CAP trabaja con recursos limitados y acorde con los periodos lectivos de la Universidad, por lo que en los periodos interciclo (diciembre-febrero y julio-agosto) se atienden muy pocos casos (usualmente de seguimiento de los procesos ya abiertos). Además, independientemente del momento del año en que llame la persona para solicitar la cita, la mayoría de los casos inician su atención en marzo o agosto.

En lo relativo al segundo eje de análisis referido a las características sociodemográficas, se observa que hubo una distribución similar por sexo. Existe una ligera diferencia a favor de las mujeres (51.7% ante 48.2%), similar a lo encontrado por Hurtado-Betancur et al. (2011). Por su parte, Quesada (2004) y López-Jaramillo et al. (2012) encontraron un porcentaje considerablemente mayor de mujeres que consultan. Estas autoras consideran que esto se explica porque las mujeres presentan menores prejuicios que los hombres al momento de buscar ayuda psicológica. Sin embargo, para poder entender la variable “sexo”, es importante ver su relación con el rango etario.

El promedio de edad de las personas atendidas en el período del estudio fue de 25.46 años. En el caso de las mujeres, el grupo más grande se ubica entre los 18 y 25 años de edad, mientras que en el caso de los hombres se trata de niños menores de doce años de edad. Por lo tanto, se puede argumentar que las mujeres acuden a consulta por iniciativa propia, mientras que en el caso de los niños la consulta es motivada por personas adultas a cargo de ellos (habitualmente sus madres, docentes u otros familiares, por ejemplo). No obstante, este sería un tema para abordar en futuras investigaciones.

Respecto al lugar de residencia, la mayoría de las personas atendidas reportó los cantones de San José, Montes de Oca, Goicoechea y Desamparados, todos pertenecientes a la provincia de San José, lo cual puede explicarse por la cercanía geográfica de estos al CAP. Asimismo, en el caso de Montes de Oca debe tomarse en cuenta que en muchos casos se pudo identificar que la persona residía en ese cantón por razones de estudio, pero no se precisaba su lugar de origen.

Respecto a la variable ocupación, los servicios psicológicos fueron solicitados por personas de muy diversos sectores: desde amas de casa hasta profesionales, pasando por niveles técnicos y personas que laboran en el área de servicios. Existen algunas diferencias en las ocupaciones por sexo. Nuevamente, estos datos apuntan a la relevancia de habilitar opciones que sean económica y geográficamente accesibles a todos los sectores de la población.

No obstante, debemos llamar la atención sobre el hecho de que la mitad de las personas atendidas fueron estudiantes, principalmente de primaria y educación superior, según se puede deducir de sus edades. Hurtado-Betancur et al. (2011) y López-Jaramillo et al. (2012) también encontraron que el mayor

número de personas consultantes fueron estudiantes de educación superior a nivel de pregrado. Esto podría explicarse por el hecho de que son centros adscritos a universidades, de tal manera que tanto el acceso a la información como a las instalaciones donde se brinda el servicio puede facilitarse para estudiantes de la institución. No obstante, López-Jaramillo et al. (2012) enfatizan que, pese a lo anterior, este es un ciclo de la vida en que las personas jóvenes se enfrentan a grandes desafíos. Es claro que la consulta no está motivada principalmente por problemas académicos o vocacionales, sino por diferentes situaciones en su ámbito familiar o en su vida personal. En todo caso, se evidencia que los servicios de salud mental se convierten en un recurso importante que la misma universidad debe ofrecer a sus estudiantes.

En síntesis, los datos muestran que a lo largo de diez años se ha atendido a personas muy diversas en cuanto a sus características sociodemográficas. Se muestra que no existen diferencias importantes respecto al sexo y edad de las personas, aunque sí tiende a haber una preponderancia de personas que residen en los cantones más cercanos a las instalaciones del CAP.

Como eje final, interesa retomar los resultados relativos a los motivos de consulta de las personas que fueron atendidas. En la revisión de estudios de otros países, en que se abordan los motivos de consulta como categoría de análisis, destaca un interés por uniformar criterios al tener como referencia el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5, American Psychiatric Association, 2013) o la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10, World Health Organization, 2010). Además, el motivo de consulta inicial se establece con base en una entrevista de admisión o clínica (Barrera-Méndez et al., 2012; Hurtado-Betancur et al., 2011; Quesada, 2004). En el caso de este estudio, el motivo de consulta inicial se construyó conforme a lo que la persona indicó al momento de solicitar la cita, porque se consideró valioso conocer la forma en la cual era enunciado aquello que motivaba la consulta, lo cual usualmente ocurre a través de una llamada telefónica. Al respecto, existe la limitación de que esta llamada suele implicar una indicación muy general, sea porque se sabe que está hablando con personal administrativo, o porque se tienen otras personas alrededor.

López-Jaramillo et al. (2012), si bien recomiendan utilizar un léxico basado en los manuales psiquiátricos para realizar diagnósticos más precisos que faciliten la atención y la investigación, reconocen que cuando existe una mayor correspondencia entre las necesidades de atención expresadas por las personas y el registro, se puede favorecer la permanencia de las personas consultantes en los procesos terapéuticos.

Al respecto, es muy importante resaltar que el CAP atiende a personas que consultan de manera libre y no necesariamente por referencia. Aunque en algunos casos se menciona que se solicita la atención por “referencia de la maestra”, “referencia del médico”, “referencia del Patronato Nacional de la Infancia”, “referencia del Instituto Nacional de las Mujeres”, estas no son referencias que se coordinan institucionalmente, sino que son recomendaciones que se plantean a las personas y son estas las que deciden si solicitan la atención o no.

Por lo tanto, más que atender criterios diagnósticos, lo que interesó en la investigación fue reconocer cuáles son los eventos que se convierten en desencadenantes para solicitar atención psicológica, así como el léxico que las personas utilizaron para hacerlo. Se observó una gran diversidad en la forma en que las personas se refieren a esto; en algunos casos, se utilizan categorías médicas-psiquiátricas como “depresión” o “déficit atencional”; en otros casos, se hace referencia a eventos como “divorcio” o “separación”; en otras ocasiones, se adjudica directamente a una persona. Se dice, por ejemplo, que “el niño es

agresivo” y, en otras ocasiones, se señala una hipótesis de causalidad tal como “está triste por la muerte del abuelo”. Este tema, sin duda, requerirá otra investigación que permita el seguimiento de este motivo de consulta inicial a través de un proceso clínico.

El motivo de consulta más común, entre hombres y mujeres, consiste en los problemas familiares. Sin embargo, llama la atención que en cuanto a emociones y sentimientos se observan diferencias acordes con los roles de género tradicionales. En el caso de las mujeres reportan en un mayor número sentimientos de tristeza y depresión, mientras que en el caso de los hombres predominan aquellos relacionados con la expresión y el manejo de la agresividad y la ira.

Asimismo, existen diferencias importantes entre los motivos de consulta cuando se considera la edad como una variable. Esto evidencia que las situaciones que se convierten en desencadenantes para solicitar atención psicológica están vinculadas a los procesos vitales. En el caso de niñas y niños menores de 12 años, así como el grupo de 13 a 17 años de edad, los motivos de consulta más comunes son problemas familiares, problemas de disciplina y crianza y agresividad. Sin embargo, debe llamarse la atención que estos motivos de consulta, a excepción del de problemas familiares, tienen el sesgo que son enunciados por las personas adultas (familiares, educadores/as, terapeuta). Sin establecer generalizaciones, hubo expedientes que registraron que la persona menor de edad no entendía por qué estaba en la consulta, pero seguía la directriz de la persona adulta que le acompañaba. Esta se identifica como una línea de investigación de interés como seguimiento al presente estudio. Barrera-Méndez et al. (2012) y López-Jaramillo et al. (2012) encontraron en sus estudios que los problemas de conducta son el primer motivo de consulta en niñas y niños, y el segundo cuando se consideran todas las personas menores de edad. Todo esto permite plantear la hipótesis de que los motivos de consulta de niñas y niños están referidos al ámbito doméstico, pero se tienden a enfocar en la conducta del niño o la niña para ser llevados a consulta.

En el grupo de 18 a 35 años, entendido acorde con la Ley General de la Persona Joven (Asamblea Legislativa, 2002) como personas adultas jóvenes, los principales motivos de consulta son la tristeza, la depresión, los problemas familiares y la alteración emocional. Este es un período de la vida en el que usualmente las personas están construyendo y definiendo su proyecto de vida (vocacional, laboral, de pareja, etc.). Sin embargo, se están enfrentando a cambios y rupturas; es decir, las personas encuentran grandes diferencias respecto a su realidad y el ideal buscado, las cuales se manifiestan en los malestares señalados como motivos de consulta.

Por su parte, en el grupo de 36 a 64 años de edad, se evidencia cómo el motivo de consulta inicial se traslada del ámbito familiar al de pareja, porque los problemas de pareja aparecen como el primer motivo de consulta, seguido de separación o divorcio. Estos resultados son coincidentes con los datos de Barrera-Méndez et al. (2012) y López-Jaramillo et al. (2012), quienes también encontraron aspectos relativos a las relaciones de pareja como uno de los principales motivos entre la población adulta, que fue atendida en sus centros de atención psicológica.

Por último, para el grupo de personas adultas mayores, no se pueden establecer generalizaciones porque únicamente hay seis casos registrados. Sin embargo, se puede observar que los motivos de consultas estuvieron centrados en tres únicas razones: tristeza y depresión, duelo y alteración emocional. Estos

motivos no resultan extraños para las condiciones de vida de la población adulta mayor en nuestro país, así como por ser una etapa de la vida en que las pérdidas por diversas razones se vuelven más frecuentes.

En síntesis, respecto a los motivos de consulta, existe una amplia diversidad de circunstancias que motivan la búsqueda de atención psicológica y estas refieren a situaciones complejas por las que están pasando las personas y los grupos familiares, al menos, de la población del área metropolitana, que está acudiendo a solicitar atención en el CAP. Tal y como fue planteado desde sus objetivos, el estudio en que se basa este artículo es descriptivo y general, pero se espera que futuras investigaciones puedan profundizar sobre temáticas o poblaciones específicas. Los porcentajes por motivos de consulta son bajos, lo cual daría fundamento para realizar estudios de corte cualitativo centrados en problemáticas específicas.

Para finalizar, la construcción de las categorías para sistematizar los motivos de consulta fue uno de los mayores retos de esta investigación. En este proceso reflexivo, quedó claro que las decisiones tomadas implicaron tomar posición sobre las temáticas planteadas. Augsburger (2004) lo señala claramente:

Las clasificaciones son resultado de los modos como se percibe, se distingue y se organiza un sector determinado de la realidad. Se trata de un trabajo de abstracción de los fenómenos que se presentan siendo éstos sistemáticamente distribuidos por el pensamiento según algunas de sus propiedades o atributos, operando al mismo tiempo la existencia de esa clasificación como organizadora del pensamiento y de la visión que se tiene sobre la realidad. Es decir que la forma como se clasifican los eventos tiene una implicación fundamental sobre el modo como se representan y se interviene sobre ellos (p. 79).

La autora citada afirma que si bien ha habido avances teóricos sobre la comprensión del rol que la cultura y la organización social juegan tanto en la producción de la salud mental como de la enfermedad mental, el avance desde las metodologías para su estudio (y particularmente la epidemiología) se ha quedado rezagado en el marco de categorías diagnósticas que ineludiblemente remiten a la enfermedad mental. Por lo tanto, la propuesta de esta investigación de trabajar en la construcción de categorías propias no pretende de ninguna manera dialogar con los manuales diagnósticos o los enfoques de trabajo que los adhieren, sino iniciar un trabajo desde “abajo” que, en caso de tener seguimiento como línea de investigación por parte de la Escuela de Psicología, podría ir avanzando hacia algún sistema de categorías que pueda trabajarse desde la diversidad paradigmática; o bien, que cada paradigma elabore el sistema propio, pero siempre teniendo como objetivo común la expresión del malestar y del sufrimiento humano y no la categorización patológica.

Para concluir, es importante mencionar que durante el proceso de investigación se presentaron algunas dificultades metodológicas que, más allá de su resolución en el proceso, se constituyen en un resultado que aporta información muy valiosa para el trabajo en el CAP y para la Escuela de Psicología. En un inicio, por la organización de los expedientes, no se podía conocer la cantidad de documentos disponibles y esto dificultó la organización del trabajo para garantizar el cumplimiento de los plazos previstos. A partir de esta experiencia, se considera necesario generar e implementar lineamientos institucionales tanto en el archivo como en el resguardo de los expedientes. En segundo lugar, otra dificultad fue la desorganización de la información a lo interno de cada expediente, lo cual hizo más lento el proceso de revisión.

En el proceso de registro de los datos y de construcción de la matriz, se siguieron las coordenadas de los procesos de atención individual. En un inicio, los expedientes de atención de pareja o familia se fueron

identificando como pendientes porque su registro no se ajustaba a los parámetros establecidos. Como resultado de varias reuniones del equipo en que se abordó este tema, se decidió excluir estos expedientes de la investigación, porque el registro implica una lógica diferente que vendría a afectar el análisis de los datos. Por ejemplo, no siempre había información personal y demográfica precisa de todas las personas atendidas, porque el expediente identificaba al conjunto de las personas atendidas y no a cada una de ellas; por ejemplo, en el expediente consta “familia (apellido)” [Familia Rodríguez]. Por lo tanto, se identifica tanto como una limitación del estudio como un reto para abordar a futuro, porque no es una variable que se debe incorporar solo desde lo logístico, sino también desde el modelo de abordaje clínico de estos procesos.

En otro orden de cosas referidas al abordaje clínico, hubo grandes limitaciones encontradas en la “construcción” del caso que el estudiantado presenta en sus informes. Fue usual que dichos documentos presentasen el caso en términos muy descriptivos; es decir, un relato de lo dicho por la o el paciente en las sesiones, pero sin una elaboración clínica del mismo. De tal manera, que el registro de esta categoría implicó un gran desafío.

A partir de lo expuesto anteriormente y teniendo como referente el proceso del trabajo realizado (no los resultados en sí mismos), la investigación que toma como referencia los expedientes clínicos del CAP tiene una alta complejidad metodológica, la cual debe irse construyendo tanto a partir del aporte de docentes y estudiantes que se vinculan con el CAP como con las experiencias de investigación que se realicen.

Finalmente, el alcance de este estudio es totalmente descriptivo y su meta fue justamente el registro y la sistematización de la información. Sin embargo, se espera que la base de datos pueda ser utilizada como referente en futuros proyectos de investigación que tengan interés en efectuar indagaciones más específicas y de orden cualitativo respecto a poblaciones o temáticas de interés de la persona investigadora. Por ejemplo, tomar alguna de las categorías construidas y que sea un tema de relevancia nacional (abuso sexual y violación, solo por citar un ejemplo) y hacer una revisión de estos expedientes para identificar particularidades del proceso psicoterapéutico o tener mayor claridad sobre el perfil de las personas que consultan por ese motivo. Otra línea de interés es estudiar la relación que existe entre el motivo de consulta que enuncia la persona al solicitar la cita y el motivo de consulta final que es identificado por el o la terapeuta como resultado del proceso. En último lugar, al estudiar los motivos de consulta, se observaron diferencias acordes con los roles de género. En el caso de las mujeres, reconocen y expresan sentimientos de tristeza, depresión y ansiedad, mientras que en el caso de los hombres los motivos de consulta tienen que ver con la expresión y el manejo de la agresividad y la ira. Por lo tanto, la variable de género se perfila como de interés para plantear futuras investigaciones.

Referencias

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5a. ed.). Virginia, Estados Unidos: Autor.
- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (2002). *Ley general de la persona joven (No. 8261)*. San José, Costa Rica: Autor.
- Augsburger, A. C. (2004). La inclusión del sufrimiento psíquico: Un desafío para la epidemiología. *Psicología & Sociedad*, 16(2), 71-80.

CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS Y MOTIVOS DE CONSULTA CAP

- Barrera-Méndez, L. P., Bautista-Mercado, E. & Trujillo-Martínez, A. (2012). Prevalencia de problemas psicológicos detectados en un centro de educación y desarrollo humano. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17(1), 13-27.
- Crano, W. D., Brewer, M. B. & Lac, A. (2015). *Principles and methods of social research* (3a. ed.). Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). México: McGraw-Hill.
- Hurtado-Betancur, H., Sánchez-Peláez, V., Bedoya-Gómez, L., Londoño, N., Juárez, F., Marín, C. ... Gómez, Y. (2011). Prevalencia de trastornos mentales en usuarios de consulta psicológica en una universidad colombiana. *Revista de Psicología de la Universidad de Antioquia*, 3(1), 59-71.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (2011). *Clasificación de ocupaciones de Costa Rica (COCR-2011)*. Recuperado de <http://www.inec.go.cr>
- López-Jaramillo, M. R., Montoya-Londoño, D. M. & Dussán-Lubert, C. (2012). Caracterización de los asistentes al centro de atención psicológica de la Universidad de Manizales, 2006-2010. *Hacia la Promoción de la Salud*, 17(2), 149-166.
- Molina, L. (2015). *Centro de Atención Psicológica y Proyección Comunitaria de la Escuela de Psicología: Información académica del proyecto*. Recuperado de https://www.bite.ucr.ac.cr/bite/pdf_info_academica_by_codigo_activo/ED-2157
- Newman, W. L. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (7a. ed.). Essex: Pearson.
- Quesada, S. (2004). Estudio sobre los motivos de consulta psicológica en una población universitaria. *Universitas Psychologica*, 3(1), 7-16.
- Salazar, Z. (2009). *Caracterización de la Escuela de Psicología Universidad de Costa Rica: Experiencia de la autoevaluación y la reacreditación*. San José, Costa Rica: Escuela de Psicología de la Universidad de Costa Rica.
- World Health Organization (2010). *International statistical classification of diseases and related health problems*, (10th revision). Recuperado de <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2010/en>

Recibido: 21 de abril de 2016

Revisión recibida: 28 de marzo de 2017

Aceptado: 18 de mayo de 2017

A. MAROTO, L. MOLINA Y J. PRADO

Sobre las autoras y el autor:

Adriana Maroto Vargas es Máster en Sociología y Licenciada en Psicología. Ambos títulos otorgados por la Universidad de Costa Rica, institución en la cual labora como docente e investigadora. Entre sus temas de interés se encuentran el feminismo, los derechos reproductivos, la sociología de la religión y la salud comunitaria. Cuenta con publicaciones académicas y ha participado en conferencias y congresos nacionales e internacionales.

Lucía Molina Fallas es psicoanalista, Magíster en Teoría Psicoanalítica, profesora de la Universidad de Costa Rica (Costa Rica) y coordinadora del Centro de Atención Psicológica, de la Escuela de Psicología de esa misma casa de estudios. Forma parte de la Asociación Costarricense de Investigación y Estudio del Psicoanálisis y del Comité Editorial de la Revista Otra Escena. Cuenta con publicaciones y participaciones en congresos nacionales e internacionales. Atiende consulta privada.

Jorge Esteban Prado-Calderón es Licenciado en Psicología y estudiante de la Maestría en Ciencias Cognoscitivas, ambas de la Universidad de Costa Rica (UCR). Se desempeña como docente e investigador en la Escuela de Psicología y en la Sede de Guanacaste de la UCR, donde imparte cursos de investigación, historia de la psicología, y psicología cognitiva. Cuenta con 16 publicaciones académicas, 15 conferencias, diez proyectos de investigación y ha participado en comités científicos de simposios y congresos nacionales e internacionales.

Publicado en línea: 26 de junio de 2017

Factores asociados al estrés laboral en policías penitenciarios costarricenses

Factors Related to Workplace Stress among Costa Rican Correctional Officers

Tatiana María Blanco-Álvarez, MSc.,
Megan A. Thoen, Ph.D.

Texas Tech University, Estados Unidos de América

Resumen

El objetivo de esta investigación fue determinar si una muestra de policías penitenciarios, en Costa Rica, experimenta estrés laboral y si está relacionado con la presencia de estrés, depresión, ansiedad, burnout y otras características personales y ocupacionales. Además, se determina si hay diferencias entre hombres y mujeres con respecto a la presencia de tales factores. La Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS), la Escala de Estrés Laboral para Oficiales Correccionales (EELOC), y el Cuestionario Breve de Burnout (CBB) fueron administrados a 66 oficiales correccionales de diferentes prisiones en Costa Rica. Conclusiones: El estrés laboral está significativamente relacionado con la presencia de estrés, ansiedad y depresión, pero no relacionado con la presencia de burnout. No se encontraron diferencias entre hombres y mujeres en ninguna variable. Es importante saber cómo el ambiente de trabajo afecta las vidas de los oficiales con el fin de mejorar las condiciones de trabajo que podrían tener efectos negativos sobre el desempeño en el trabajo y la salud, así como proporcionar información para los psicólogos policiales, que están a cargo de proveer servicios clínicos y de consejería a los oficiales correccionales.

Palabras clave: oficiales correccionales, estrés laboral, estrés, ansiedad, burnout, depresión

Tatiana María Blanco-Álvarez y Megan A. Thoen; Texas Tech University, Estados Unidos de América.

La correspondencia en relación con este artículo se dirige a Tatiana María Blanco-Álvarez, Programa de Análisis y Resolución de Conflictos, Nova Southeastern University en Florida, Estados Unidos, E-mail: tb1573@mysnu.nova.edu



T. BLANCO-ÁLVAREZ, M. THOEN

Abstract

The aim of this study was to establish whether a sample of correctional officers in Costa Rica experience workplace stress and if workplace stress is related to the presence of stress, depression, anxiety, burnout and other various personal and occupational characteristics. Additionally, whether there are differences between men and women regarding the presence of such factors are explored. The Depression, Anxiety and Stress Scale (DASS), Work Stress Scale for Correctional Officers (WSSCO) and Brief Questionnaire on Burnout (CBB) were administered to 66 correctional officers from different prisons in Costa Rica. Conclusions: Workplace stress is significantly related to the presence of stress, anxiety and depression, but not related to the presence of burnout. No differences between men and women were found on any variable. It is important to know how the work environment affects the lives of the officers, in order to improve the working conditions that could have negative effects on the job performance and health of the officers, as well to provide information for police psychologists who are in charge of providing clinical and counseling services to correctional officers.

Keywords: Correctional Officers, Workplace Stress, Stress, Anxiety, Burnout, Depression

Según el Reglamento General de la Policía Penitenciaria (1997), los policías penitenciarios son los encargados de controlar y supervisar todas las prisiones en el país. Además, los agentes están a cargo de la custodia, la vigilancia y el mantenimiento del orden y la disciplina en las cárceles, y de prestar atención a las personas privadas de libertad 24 horas, siete días a la semana (Reglamento General de la Policía Penitenciaria, 1997). Debido a esto, los policías están expuestos a epidemias, disturbios, huelgas de hambre, peleas, intentos de suicidio e intentos de asesinato por parte de las personas privadas de libertad (PPL). La exposición a estas situaciones puede dar lugar a la presencia de estrés laboral, estrés, ansiedad y depresión (Blanco & Mora, 2015).

Desde un punto de vista médico y de la salud, el estrés se define como “(...) un estímulo físico o psicológico que puede producir tensión mental o reacciones fisiológicas que pueden conducir a la enfermedad” (Chandra & Parvez, 2016, p.456). También, se puede conceptualizar como “(...) un estado desagradable de activación emocional y fisiológica que experimentan las personas en situaciones que ellos perciben como peligrosas o que amenazan de su bienestar” (Tenibiaje, 2013, p.74). Los estresores pueden clasificarse en tres categorías: a) los eventos catastróficos, b) los principales cargos de la vida y c) los problemas cotidianos; en el caso del estrés laboral, se incluyen exigencias cuantitativas (por ejemplo, la presión del tiempo), demandas cognitivas (como la dificultad del trabajo) y las demandas emocionales (como la empatía requerida) (Tenibiaje, 2013). Todo ello se ha relacionado con el aumento en el consumo de drogas, especialmente el tabaco y las deficiencias del sistema inmunitario (Campbell & Henderson, 2016). Cuando el estrés se presenta en el contexto laboral, estamos hablando de estrés laboral o estrés relacionado con el trabajo.

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2016), el estrés laboral es la respuesta fisiológica que se presenta cuando las exigencias y las presiones del trabajo no coinciden con los conocimientos y habilidades de las personas, y esto pone en riesgo su capacidad para hacer frente a dicha

situación. Puede ser causado por el trabajo en sí, o por discrepancias entre las exigencias del trabajo y la personalidad de los trabajadores (Campbell & Henderson, 2016), o por la mala organización del trabajo, el mal diseño de los puestos de trabajo, la mala administración y la falta de apoyo de la sede (OMS, 2016). Es importante tener en cuenta que el estrés laboral es un concepto diferente del burnout. Según Maslach y Jackson (1981), el burnout es un síndrome de agotamiento emocional y cinismo que ocurre a menudo entre las personas que trabajan en el cuidado de otros seres humanos. La principal diferencia entre ambos consiste en que el estrés laboral se trata de una respuesta fisiológica, mientras tanto el burnout es un síndrome, con diferentes síntomas, que caracterizan una enfermedad o una patología.

Según Finney, Stergiopoulos, Hensel, Bonito y Dewa (2013), existen cuatro categorías de estrés laboral: 1) estresores intrínsecos al trabajo: los que causan sobrecarga de trabajo y dificultad; 2) factores estresantes relacionados con el rol dentro de la organización: no tener autoridad para mejorar las condiciones que facilitan la actuación profesional; 3) estresores del desarrollo profesional: aquellos que afectan el futuro del trabajador en la organización y 4) factores estresantes de las relaciones laborales: interacciones estresantes entre los oficiales penitenciarios y sus supervisores o con las PPL. En el caso de los policías penitenciarios, el estrés laboral se ha asociado con la presencia de enfermedades como la hipertensión, las enfermedades del corazón, la depresión y la ansiedad (Misis, Kim, Cheeseman, Hogan, & Lambert, 2013). Otros factores y fuentes de estrés laboral específicos de los establecimientos penitenciarios incluyen a) sobrecarga de trabajo, b) falta de autoeficacia, c) seguridad del trabajo, d) relaciones con otros compañeros de trabajo, e) problemas con las PPL, f) percepción negativa de las PPL, g) las percepciones de peligrosidad (de la sobrepoblación, las pandillas, los incidentes violentos entre PPL y ciertos lugares como máxima seguridad), h) la experiencia de eventos impredecibles y traumatizantes, e i) el aislamiento de la familia (Enache, 2013; Senol, Durak, & Gencoz, 2006).

En cuanto a las diferencias entre hombres y mujeres, Husain, Sajjad y Rehman (2014) encontraron que las policías tienden a experimentar mayores niveles de estrés, depresión y ansiedad que los hombres. Aunque el estudio se realizó con oficiales de policía, la policía tiene tareas similares a las de los oficiales penitenciarios, por lo que los resultados de dicho estudio pueden ser extrapolados. Algunos de los factores estresantes que afectan a las mujeres incluyen:

el sexismo, las actitudes negativas y las respuestas de desaprobación, la falta de modelos y tutoría, las demandas de demostrarse a sí mismas y la falta de aceptación por parte de la subcultura policial e incluso de sus propios amigos y familias. (McCarty, Zhao, & Garland, 2007, p.673)

Sobre las mujeres, que trabajan en instituciones penitenciarias, suelen haber las siguientes quejas: los oficiales correccionales piensan que las mujeres son demasiado débiles físicamente para protegerse en enfrentamientos con PPL y a las PPL les desagrada que las mujeres les recuerden sus privaciones sexuales (Tewksbury & Collins, 2006). A pesar de que las oficiales reportan ser víctimas de acoso en el lugar de trabajo, porque los hombres esperan que sean duras, las oficiales tienden a estar más satisfechas con su trabajo, porque están más intrínsecamente motivadas y son más productivas que los hombres (Tewksbury & Collins, 2006). Hasta mayo de 2015, había 576 mujeres trabajando en la Policía penitenciaria de Costa Rica (Blanco & Mora, 2015). Por lo tanto, como las mujeres son una parte considerable de la fuerza de trabajo, es importante revelar si hay alguna diferencia entre los oficiales de sexo femenino

y masculino cuando se trata de estrés laboral. Pocos estudios han explorado disparadores de estrés laboral en oficiales penitenciarios (Campbell & Henderson, 2016; Finney et al., 2013; Gordon & Baker, 2015; Misis et al., 2013; Steiner & Wooldredge, 2015; Tenibiaje, 2013), y no se ha podido encontrar ningún estudio previo que haya examinado a oficiales en Costa Rica para ese propósito. Por lo tanto, el propósito de este estudio es establecer si una muestra de oficiales penitenciarios en Costa Rica presenta estrés laboral e identificar qué factores están relacionados con su presencia. Además, este estudio examinará si existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en las variables analizadas.

Método

Participantes

El estudio realizado fue de tipo correlacional pues como señalan Hernández, Fernández y Baptista (2006, p.105) “este tipo de estudios tienen como propósito conocer la relación que exista entre dos o más conceptos, categoría o variables en un contexto particular”. Es de corte transversal no experimental porque solo se realizó una medición en la muestra, además de que como señalan Hernández et al. (2006, p.205) “(...) no se construye ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente en la investigación por quien la realiza.”. El estudio contó con la autorización de la Dirección de la Policía Penitenciaria del Ministerio de Justicia y Paz. El estudio se realizó tanto en la Escuela de Capacitación Penitenciaria de Costa Rica como en diversos centros de atención institucional del Circuito de Reforma durante los meses de mayo y junio de 2016. Todos los participantes firmaron un Consentimiento Informado. Un grupo de 25 oficiales y otro de 21 oficiales que se encontraban llevando capacitaciones en la Escuela fueron contactados directamente por la investigadora y aceptaron participar del estudio. Otros 20 oficiales acordaron participar en la investigación. Dichos oficiales se encontraban en servicio durante el período de recolección de datos y fueron contactados directamente por la investigadora quien visitó tres centros. La investigadora contactó, por lo menos, a 70 oficiales en los centros visitados, aunque 50 de ellos declinaron debido a que su participación implicaba responder las 120 preguntas de los instrumentos.

Los participantes necesitaban disponer de tiempo para viajar a la Escuela, o tener tiempo durante un cambio de turno o almuerzo para participar en la recolección de datos. Por tanto, la selección fue por conveniencia. Los criterios de inclusión incluyeron tener más de seis meses trabajando como oficiales penitenciarios, tener más de 20 años de edad y estar trabajando (es decir, no estar de vacaciones o incapacitados) al momento de la recolección de datos. La razón para controlar por estos criterios era asegurarse de que el estrés laboral experimentado era debido a la exposición a condiciones de trabajo.

La muestra final consistió de 66 oficiales (53 hombres y 13 mujeres). El rango de edad de los participantes fue entre 21 años a 60 años con un promedio de 34.03 años, $DE = 11.75$. Solo una persona se identificó como salvadoreña. En cuanto al estado civil, 22 personas eran casadas; 22, solteras; 16, en unión libre y cinco, divorciadas. Además, 48 personas informaron tener hijos, 14 no tienen hijos y cuatro no respondieron. Los que tienen hijos reportan un promedio de 2 hijos, $DE = 1.22$. El nivel académico de la muestra incluyó un oficial con primaria incompleta, dos con primaria completa, 32 con secundaria incompleta, 25 con secundaria completa, 5 con universitaria incompleta y uno con universitaria completa.

El promedio de meses de trabajo fue de 124.37 meses, $DE = 111.57$. Además, 33 oficiales laboran en el mismo centro desde que comenzaron a trabajar como oficiales, y 33 en diferentes centros (1 oficial informó haber trabajado en 9 centros diferentes). La muestra incluyó oficiales de centros de todas las provincias, pero 43 oficiales trabajan en prisiones ubicadas en Alajuela. Con respecto al horario, 58 oficiales informaron trabajar en el de siete por siete (es decir, 7 días de trabajo seguidos de 7 días libres) y 8 reportaron trabajar en el de cinco por dos (es decir, 5 días de trabajo seguidos de 2 días libres). Por último, 13 oficiales informaron que tenían otro trabajo además de ser policías penitenciarios. Sus diferentes trabajos incluyeron: agricultura, apicultura, jardinería, construcción, ganadería, mercadería y amas de casa. Se pidió a la muestra que reportara las enfermedades que padecían: 14 oficiales informaron gastritis; diez, insomnio; 6, asma; 6, hipertensión; dos, migrañas y uno, úlceras. Se pidió a los oficiales que informaran si consumían cualquier sustancia (legal o ilegal): 9 oficiales informaron haber consumido tabaco; 5, antidepresivos; 2, antihistamínicos; uno, ansiolíticos; uno, 1 sedantes y uno, antipsicóticos. Ningún participante reportó el consumo de otro tipo de sustancia.

Instrumentos

Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés-21 (DASS-21, en su versión en español). Esta escala fue desarrollada por Lovibond and Lovibond (1995) para evaluar tres constructos: depresión, ansiedad y estrés. Es una escala de Likert que consta de 21 ítems; cada subescala se compone de siete ítems. Donde por depresión se entiende la ausencia de afecto positivo, por ansiedad la hiperactivación fisiológica, y por estrés el afecto negativo (Brown, Chorpita, Korotitsch & Barlow, 1997). La escala fue validada con una muestra costarricense por Campos, Molina y Salazar (2014) con una muestra de 329 participantes; obtuvieron un α de Cronbach de .75 para la escala completa, .76 para la subescala de estrés, y .74 la subescala de ansiedad (el α de Cronbach para la subescala de depresión no se describió).

Escala de Estrés Laboral para Oficiales Correccionales (WSSCO por sus siglas en inglés, traducido al español). Esta escala fue desarrollada por Senol et al. (2006). La escala evalúa el estrés laboral definido como “un riesgo ocupacional en el entorno penitenciario” (Senol et al., 2006, p.158). La escala es de tipo Likert, de autoinforme, y consta de 35 ítems. Se creó utilizando una muestra de 119 participantes voluntarios y demostró una buena validez concurrente y de criterio (Senol et al., 2006). La WSSCO tiene cinco subescalas: sobrecarga de trabajo, conflicto de roles y ambigüedad de roles, inadecuaciones en las condiciones físicas de la prisión, percepción de amenazas y problemas generales. Todas las subescalas están significativamente correlacionadas con las medidas de depresión, ansiedad y desesperanza en estudios previos (Senol et al., 2006). Es importante aclarar que la WSSCO se desarrolló en Turquía, por lo que solo hay validadas versiones en inglés y turco de la escala. Para fines del presente estudio, se completó una traducción al español para utilizarla con la población costarricense. La escala fue traducida al español por Tatiana Blanco, MSc., y traducida al inglés por Paola Prada, Ph.D (investigadora del Instituto de Ciencias Forenses de Texas Tech University) para asegurar la precisión del lenguaje. Según Wang, Lee y Fetzer (2006), la traducción científica apropiada incluye los siguientes pasos: “(...) una traducción hacia adelante del idioma de origen al idioma de destino, una traducción posterior del idioma de destino al idioma de origen y luego una comparación de las dos traducciones del idioma de origen “. (p. 311).

Cuestionario Breve de Burnout (CBB, en su versión española): Este cuestionario se utiliza para medir los antecedentes y las consecuencias del constructo de burnout, entendido como el síndrome de agotamiento emocional y cinismo que ocurre con frecuencia entre las personas que tienen que trabajar cuidando a otros seres humanos. Fue desarrollado por Moreno, Bustos, Matallana, and Miralles. (1997) y debe ser utilizado con fines de investigación. Los autores reportaron buenos índices de confiabilidad y validez, con alfas de Cronbach en un rango de $\alpha = .75$ a $\alpha = .90$ para la escala global. (Moreno et al., 1997). Tiene una estructura de tipo Likert, donde 1 significa “no hay ocasión” y 5 “la mayoría de las ocasiones”.

Información demográfica. Se evaluaron variables sociodemográficas de edad, género, estado civil, número de hijos, ingreso mensual aproximado, país de origen y nivel educativo. Varias preguntas se incluyeron respecto a la presencia de hipertensión, insomnio, úlceras, asma y cirrosis. Se incluyeron varias preguntas sobre el número de meses de trabajo como policía penitenciario, la ubicación del centro donde trabajan y el tipo de horario.

Análisis

Los datos fueron analizados por medio del programa estadístico SPSS (*Statistical Program for Social Sciences*) en su versión 22 (IBM, 2013) y el programa R versión 3.3.2 (R Core Team, 2015). Se estimaron frecuencias y estadísticos descriptivos de las variables evaluadas, se llevaron a cabo pruebas de intercorrelaciones de Pearson, pruebas T y pruebas no paramétricas de U de Mann-Whitney con el fin de establecer relaciones entre las variables cuantitativas y cualitativas, que fueron evaluadas por medio de las diferentes escalas aplicadas.

En el caso de la U de Mann-Whitney, la magnitud del efecto fue estimada siguiendo la fórmula de Cohen (1988):

$$ES = \frac{|z|}{\sqrt{n}}$$

Donde $|z|$ es el valor absoluto del puntaje z y n es el número total de observaciones. De acuerdo con Cohen (1988), la magnitud del efecto comprende valores desde 0 a 1 y la convención que Cohen (1988) recomendó tomar una $r = .10$ como un tamaño del efecto pequeño, $r = .30$ tamaño del efecto mediano y $r = .50$ como un efecto grande.

Dado que en todas las escalas utilizadas no todas las preguntas fueron contestadas por los participantes, hubo una alta tasa de respuestas faltantes. Por tanto, todos los datos faltantes se trataron mediante el método de la eliminación de listas (*listwise*).

Resultados

La tabla 1 presenta los resultados de los análisis de confiabilidad para todas las escalas utilizadas; todas las medidas demostraron una fiabilidad aceptable. La Tabla 1 también presenta las correlaciones entre las escalas, y las medias y desviaciones estándar para hombres y mujeres en esas medidas. Todas las subescalas del DASS se correlacionaron entre sí y el estrés laboral se correlacionó con todas

FACTORES ASOCIADOS AL ESTRÉS LABORAL EN POLICÍAS PENITENCIARIOS COSTARRICENSES

las subescalas del DASS-21: con la subescala de depresión ($r = .493, p < .01$), la subescala de estrés ($r = .380, p < .05$), y la subescala ansiedad ($r = .432, p < .01$). El burnout solo se correlacionó con la subescala de estrés del DASS-21 ($r = .386, p < .05$). El único resultado teóricamente inesperado fue el hecho de que el WSSCO y la CBB no tuvieron una correlación significativa.

Tabla 1
 Correlaciones, medias y desviaciones estándar de la muestra (N= 53 hombres y 13 mujeres)

Variable	1	2	3	4	5
1 WSSCO	1				
2 CBB	.129	1			
3 DASS DEP	.493**	.317	1		
4 DASS EST	.380*	.386*	.857**	1	
5 DASS ANS	.432**	.222	.712**	.852**	1
α de Cronbach	.970	.844	.893	.846	.806
Mujeres					
M	29.33	61.44	4.33	4.60	3.12
SD	18.14	14.15	5.74	4.37	3.39
Hombres					
M	37.74	54.02	2.41	3.08	2.41
SD	30.64	12.86	4.13	3.84	3.54

Nota: WSSCO = Escala de Estrés Laboral para Oficiales Correccionales; CBB = Cuestionario Breve de Burnout; DASS DEP = Subescala de Depresión; DASS EST = Subescala de Estrés; DASS ANS = Subescala de Ansiedad.

* $p < .05$, ** $p < .01$

La tabla 2 muestra las relaciones entre las variables sociodemográficas evaluadas. Se evidenció una relación significativa entre el estrés laboral y el número de niños que los oficiales reportaron tener ($r = .654, p < .01$). Hubo también una relación entre los meses de trabajo como oficial y la depresión ($r = .349, p < .05$). Se identificaron dos relaciones significativas que vale la pena mencionar: una entre los meses de trabajo como oficial y la edad ($r = .829, p < .01$) y el número de hijos ($r = .349, p < .05$), y uno entre meses de trabajo como oficial y la cantidad de centros diferentes en los que han trabajado ($r = .566, p < .01$).

Los resultados presentados en la Tabla 3 comparan las respuestas entre los lugares de recolección de datos. Una diferencia significativa en el burnout fue encontrada entre los oficiales que completaron las escalas en la Escuela y los que los completaron en los centros. Donde estos últimos reportaron puntuaciones más altas en burnout ($t(14.36) = -2.21, p < .05$). No se encontraron más relaciones significativas entre los sitios de recolección.

T. BLANCO-ÁLVAREZ, M. THOEN

Tabla 2
Intercorrelaciones de Pearson para las puntuaciones del WSSCO, CBB, DASS-21 y las variables sociodemográficas

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 WSSCO	1								
2 CBB	.129	1							
3 DASS DEP	.493**	.129	1						
4 DASS EST	.380*	.493**	.857**	1					
5 DASS ANS	.432**	.380*	.712**	.852**	1				
6 Edad	-.080	.285	-.118	-.028	.042	1			
7 Cantidad de hijos	.644**	.348	.039	.050	.082	.373	1		
8 Meses de trabajar como policía	.231	.069	.349*	.118	.170	.829**	.349*	1	
9 Centros diferentes	-.003	.127	.133	-.163	-.065	.588	.061	.566**	1

Nota: WSSCO = Escala de Estrés Laboral para Oficiales Correccionales; CBB = Cuestionario Breve de Burnout; DASS DEP = Subescala de Depresión; DASS EST = Subescala de Estrés; DASS ANS = Subescala de Ansiedad; Centros diferentes: cantidad de centros penitenciarios diferentes en los que ha trabajado.

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tabla 3
*Pruebas *t* de medias independientes de las medidas de autorreporte según lugar donde se aplicaron las pruebas*

	Escuela			Centros			Resultados		
	n	Media	DE	n	Media	DE	gl	<i>t</i>	<i>d</i>
WSSCO	30	34.43	23.94	12	43.91	41.73	13.99	-.74	.32
DASS DEP	41	1.90	3.25	14	5.14	6.38	15.37	-1.82	.40
DASS EST	43	3.05	3.47	14	4.28	5.16	55.00	-1.02	.54
DASS ANS	44	2.25	3.29	12	3.50	4.19	54.00	-1.09	.56
CBB	31	52.25	10.27	12	64.16	16.67	14.36	-2.31*	-2.88

Nota: WSSCO = Escala de Estrés Laboral para Oficiales Correccionales; CBB = Cuestionario Breve de Burnout; DASS DEP = Subescala de Depresión; DASS EST = Subescala de Estrés; DASS ANS = Subescala de Ansiedad.

* $p < .05$

La tabla 4 presenta la comparación de las respuestas basadas en el género; no hubo diferencias significativas entre hombres y mujeres en ninguna de las variables medidas. Sin embargo, cabe señalar que se contó con más representación de hombres que de mujeres en la muestra actual. La tabla 5 es una

FACTORES ASOCIADOS AL ESTRÉS LABORAL EN POLICÍAS PENITENCIARIOS COSTARRICENSES

comparación de las respuestas basadas en tener hijos; hay una diferencia significativa en los puntajes de burnout y depresión para aquellos con niños, que los que no tienen. Aquellos con niños reportaron niveles significativamente más altos de depresión ($U = 155, p < .05$) y burnout ($U = 71, p < .05$).

Tabla 4
Test U de Mann-Whitney de las medidas de autorreporte según género

	Mujeres		Hombres		U	r
	n	Suma de rangos	n	Suma de rangos		
WSSCO	3	62.50	39	840.50	56.50	.15
DASS DEP	9	282.00	46	1258.00	177.00	.09
DASS EST	10	343.50	47	1309.50	181.50	.15
DASS ANS	8	255.50	48	1340.50	164.50	.09
CBB	9	253.50	34	692.50	97.50	.25

Nota: WSSCO = Escala de Estrés Laboral para Oficiales Correccionales; CBB = Cuestionario Breve de Burnout; DASS DEP = Subescala de Depresión; DASS EST = Subescala de Estrés; DASS ANS = Subescala de Ansiedad.

Tabla 5
Test U de Mann-Whitney de las medidas de autorreporte según tenencia de hijos

	Hijos		No hijos		U	r
	n	Suma de rangos	n	Suma de rangos		
WSSCO	29	578.00	10	202.00	143.00	.01
DASS DEP	38	1080.00	13	246.00	155.00*	.29
DASS EST	39	1113.50	14	317.50	212.50	.17
DASS ANS	39	1077.50	13	300.50	209.50	.13
CBB	33	754.00	8	107.00	71.00*	.31

Nota: WSSCO = Escala de Estrés Laboral para Oficiales Correccionales; CBB = Cuestionario Breve de Burnout; DASS DEP = Subescala de Depresión; DASS EST = Subescala de Estrés; DASS ANS = Subescala de Ansiedad.

* $p < .05$

La tabla 6 presenta una comparación de las respuestas basadas en tener un segundo empleo además del de policías penitenciarios. Hubo diferencias significativas en los niveles de estrés laboral, estrés y ansiedad en las personas que tienen un segundo empleo en comparación con aquellas con solo uno. Los que presentaron un segundo empleo reportaron mayores niveles de estrés laboral ($U = 90, p < .05$), estrés ($U = 121.50, p < .05$) y ansiedad ($U = 124.50, p < .01$).

T. BLANCO-ÁLVAREZ, M. THOEN

Tabla 6
Test U de Mann-Whitney de las medidas de autorreporte según presencia de un segundo trabajo

	Presencia		Ausencia		<i>U</i>	<i>r</i>
	n	Suma de rangos	n	Suma de rangos		
WSSCO	10	275.00	31	586.00	90.00*	.30
DASS DEP	9	318.50	45	1166.50	131.50	.23
DASS EST	10	393.50	46	1202.50	121.50*	.31
DASS ANS	11	425.50	44	1114.50	124.50**	.34
CBB	11	245.50	31	657.50	161.50	.04

Nota: WSSCO = Escala de Estrés Laboral para Oficiales Correccionales; CBB = Cuestionario Breve de Burnout; DASS DEP = Subescala de Depresión; DASS EST = Subescala de Estrés; DASS ANS = Subescala de Ansiedad.
* $p < .05$, ** $p < .01$

Finalmente, las tablas 7 y 8 presentan comparaciones de cómo las enfermedades experimentadas están relacionadas con cada una de las medidas. Las personas con asma tienen mayores puntuaciones de estrés ($U = 59.50$, $p < .05$) que aquellas sin dicho padecimiento. La Tabla 8 indica que las personas, que sufren de insomnio, tienen diferencias significativas en depresión ($U = 84.50$, $p < .05$) y estrés ($U = 54$, $p < .01$). A pesar de que se evaluaron otras condiciones físicas, no tuvieron ninguna relación significativa con las puntuaciones en el WSSCO, DASS-21 o CBB.

Tabla 7
Test U de Mann-Whitney de las medidas de autorreporte según presencia de asma

	Ausencia		Presencia		<i>U</i>	<i>r</i>
	n	Suma de rangos	n	Suma de rangos		
WSSCO	39	822.50	3	80.50	42.50	.12
DASS DEP	50	1377.50	5	162.50	102.50	.09
DASS EST	52	1437.50	2	215.50	59.50*	.27
DASS ANS	51	1433.00	5	163.00	107.00	.08
CBB	38	806.00	5	140.00	65.00	.17

Nota: WSSCO = Escala de Estrés Laboral para Oficiales Correccionales; CBB = Cuestionario Breve de Burnout; DASS DEP = Subescala de Depresión; DASS EST = Subescala de Estrés; DASS ANS = Subescala de Ansiedad.
* $p < .05$

Tabla 8
Test U de Mann-Whitney de las medidas de autorreporte según presencia de insomnio

	Ausencia		Presencia		U	r
	n	Suma de rangos	n	Suma de rangos		
WSSCO	34	682.50	8	220.50	87.50	.24
DASS DEP	48	1260.50	7	279.50	84.50*	.30
DASS EST	51	1380.00	6	273.00	54.00**	.35
DASS ANS	48	1297.50	8	298.50	121.50	.23
CBB	36	781.00	7	165.00	115.00	.05

Nota: WSSCO = Escala de Estrés Laboral para Oficiales Correccionales; CBB = Cuestionario Breve de Burnout; DASS DEP = Subescala de Depresión; DASS EST = Subescala de Estrés; DASS ANS = Subescala de Ansiedad.

* $p < .05$, ** $p < .01$

Discusión

Este estudio fue correlacional, porque su propósito fue identificar la relación entre el estrés laboral y la presencia de estrés, ansiedad, depresión, burnout y diferentes características sociodemográficas y ocupacionales de una muestra de policías penitenciarios de Costa Rica. En cuanto al análisis estadístico y los resultados, las relaciones entre las variables se situaron, principalmente, en la dirección prevista, donde estrés laboral correlaciona positivamente con las demás variables evaluadas.

Las escalas utilizadas en esta investigación obtuvieron altos índices de confiabilidad. Ello indica que pueden seguir siendo utilizadas con policías penitenciarios costarricenses para efectos de investigación. En el caso específico del WSSCO, es importante mencionar que la versión en español de la escala tiene psicometría comparable a las versiones validadas en inglés y turco. Esta muestra de oficiales no puede ser comparada con las muestras utilizadas para la validación del DASS-21, porque fue validada con personas de diferentes edades. Tampoco del CBB, porque fue validada con personas españolas y no con costarricenses, lo que es una limitación.

De las variables laborales evaluadas (por ejemplo, desempeñarse en un segundo empleo, el haberse desempeñado en centros diferentes, los meses de servicio como oficial, el ingreso mensual, la situación laboral y el horario), el tener un segundo empleo tuvo un efecto significativo en los niveles de estrés laboral y de estrés y los meses de faenas como oficial tiene relación con la depresión. Además de los meses de trabajo como oficiales, otras variables laborales de su trabajo como oficiales no parecen tener una relación con el estrés laboral, el estrés, la depresión, la ansiedad o el burnout. Tener un segundo trabajo está relacionado con el estrés laboral, pero esto no significa necesariamente que otras características de su trabajo como oficiales sean las que causan el estrés laboral.

Para los participantes que reportaron consumir algún tipo de sustancia psicotrópica, esto no se asoció significativamente con la presencia de estrés laboral, estrés, ansiedad, depresión o burnout. En particular, ningún participante reportó el uso de sustancias ilícitas, lo que no es un resultado sorprendente. Se

considera que los costarricenses tienden a no informar sobre el uso de sustancias y responder a las evaluaciones de una manera socialmente deseable (Otarola, 2015). Las investigaciones futuras deberían considerar formas alternativas de evaluar el uso de sustancias, que permitan una respuesta más honesta o incluso considerar la posibilidad de solicitar esta información en diferentes contextos que sus lugares de trabajo.

En cuanto a la presencia de enfermedades psicofisiológicas, el asma y el insomnio fueron las únicas enfermedades con relaciones significativas con estrés, depresión y burnout. Es sorprendente que la gastritis no fuera significativa, sobre todo porque se trata de la enfermedad reportada por el mayor número de oficiales, además de que la literatura presenta la gastritis relacionada con el estrés (Montaño, Dossman, Herrera, Bromet & Moreno, 2006). Es importante tener en cuenta que el clima de muchas de los centros en el país es muy húmedo, lo que puede influir en la presencia de enfermedades respiratorias.

Es interesante que la escala, que mide el estrés laboral (WSSCO), no tuviera una relación significativa con la escala que mide el burnout (CBB). Este resultado fue completamente inesperado, dado que ambas condiciones están relacionadas con el ambiente de trabajo y una persona que experimenta estrés laboral sería propensa a experimentar también burnout (Campbell & Henderson, 2016). Este resultado puede deberse al pequeño tamaño de la muestra y, por lo tanto, a un bajo poder estadístico. Otra posible explicación podría deberse al hecho de que ambas escalas utilizadas para este estudio no se han utilizado anteriormente en Costa Rica, y puede ser que las escalas no capturaran los constructos como se deseara, situación que debe ser explorada en futuras investigaciones.

Dado que el WSSCO se correlacionó con la subescala de depresión de la DASS-21 de la misma manera que se informó en la literatura anterior (Senol et al., 2006), se podría argumentar que el WSSCO podría ser utilizado para evaluar la presencia de la depresión también. Tener una escala que se pueda utilizar para medir diferentes condiciones psicológicas es útil para los psicólogos policiales, especialmente para usarlos con una población que no le gusta y le aburre leer como es el caso de la muestra de estudio, así los psicólogos serían capaces de obtener mucha información mediante el uso de pocas escalas.

Es importante señalar que, aunque no se encontraron diferencias significativas en las puntuaciones en las diferentes escalas entre hombres y mujeres, futuros estudios con muestras más grandes de mujeres pueden indicar diferencias significativas. Dado que en el presente estudio no se consideraron indicadores de sexismo o subculturapolicial, se podría argumentar que la posible presencia de esos indicadores en el lugar de trabajo podría influir en la forma en que las mujeres experimentan el estrés laboral y diferenciar más la experiencia de las oficiales de oficiales masculinos. Dado que en Costa Rica la violencia de género es muy común (Organización Panamericana de la Salud, 2004), una manera de erradicarla del sistema penitenciario a nivel laboral consiste en estudiar cómo se presenta y cuáles consecuencias podrían causar para las oficiales.

Dado que toda la muestra había trabajado como policías penitenciarios por más de siete meses, es posible que el estrés laboral, el estrés, la depresión, la ansiedad y el burnout, informados por los oficiales, se deban a las condiciones de trabajo que experimentan en los centros y que han experimentado esas condiciones por tiempo suficiente para que tengan efectos sobre su salud mental y física. Esas condiciones podrían incluir la supervisión de la custodia, supervisión de la vigilancia y el mantenimiento del orden y la disciplina en los centros, y proporcionar atención 24/7 a las PPL, tal como se mencionó anteriormente. En la muestra en estudio, se encontró que los oficiales también reportan consumir tabaco y experimentar

condiciones psicofisiológicas. El hecho de que las condiciones de trabajo estén teniendo efectos en la salud mental y física de los oficiales requiere un cambio en dichas condiciones o, por lo menos, implementar una capacitación entre los oficiales para desarrollar estrategias para afrontar los muchos aspectos de ser un policía penitenciario.

Una de las limitaciones de esta investigación fue que, durante la recolección de datos, muchos oficiales se negaron a participar porque el estudio incluía leer y responder a más de 120 preguntas incluidas en los folletos. Aquellos que participaron fueron observados o declararon tener problemas para entender y contestar. Ello les tomó más tiempo de lo esperado por la investigadora. Esto revela que, para una investigación futura con oficiales costarricenses, una metodología cualitativa que involucre grupos focales o entrevistas puede facilitar la comprensión de las preguntas de la encuesta y la recopilación de información con más facilidad y profundidad.

En conclusión, altos niveles de estrés laboral, estrés, depresión, ansiedad y burnout están afectando a los oficiales penitenciarios costarricenses. La presencia de las condiciones mencionadas anteriormente tiene consecuencias a nivel físico, que pueden ser graves si no reciben atención oportuna y necesaria. Los profesionales de la salud mental deben estudiar más a fondo el problema, entender cómo las condiciones de trabajo afectan la calidad de vida de los trabajadores y su desempeño en el trabajo y proporcionar soluciones efectivas para mejorar la calidad laboral y la calidad de vida del personal penitenciario, y las condiciones de trabajo, o atendiendo directamente las consecuencias psicológicas y psicofisiológicas, que están presentes en los oficiales.

El presente estudio sirve como investigación preliminar. Proporciona información relevante sobre la presencia de condiciones psicológicas y psicofisiológicas relacionadas con el entorno de trabajo de los centros penitenciarios. La muestra informó estrés laboral y burnout que, si se deja sin atención, podría tener graves consecuencias sobre su salud física y mental. Es importante replicar este estudio con una muestra más grande para confirmar o refutar los resultados presentados en este artículo. También, resulta esencial incluir variables de sexismo por las razones anteriormente expuestas para determinar si hay diferencias significativas en cómo los hombres y las mujeres experimentan el estrés laboral, el burnout, la depresión, la ansiedad o el estrés relacionado con su trabajo como oficiales penitenciarios.

Referencias

- Blanco, T., & Mora, G. (2015). *Policía penitenciaria*. Manuscrito no Publicado, Facultad de Psicología, Universidad de Iberoamérica, San José, Costa Rica.
- Brown, T.A., Chorpita, B.F., Korotitsch, W., & Barlow, D.H. (1997). Psychometric properties of the Depression, Anxiety and Stress Scales (DASS) in clinical samples. *Behaviour Research and Therapy*, 35(1), 79-89.
- Campbell, J., & Henderson, D.F. (2016). Occupational stress: Preventing suffering, enhancing wellbeing. *International Journal of Environment Research and Public Health*, 13(459), 1-11. doi:[10.3390/ijerph13050459](https://doi.org/10.3390/ijerph13050459)
- Campos, D., Molina, A., & Salazar, K. (2014). Escalas de ansiedad y depresión del DASS-21 de Lovibond. En Smith, V. (2014). *Cuaderno metodológico 6. Compendio de Instrumentos de Medición IIP-2014*. Recuperado de: <http://www.researchgate.net/publication/269223147>

- Chandra, N., & Parvez, R. (2016). A review article: Impact of environmental and occupational stress on health. *Paripex-Indian Journal of Research*, 5(5), 1-2. doi:10.15373/22501991
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed). New York: Academic Press.
- Enache, R.G. (2013). Burnout syndrome and work accidents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 78, 170-174. doi:10.1016/j.sbspro.2013.04.273
- Finney, C., Stergiopoulos, E., Hensel, J., Bonito, S., & Dewa, C. (2013). Organizational stressors associated with job stress and burnout in correctional officers: a systematic review. *BMC Public Health*, 13(82), 1-13. Recuperado de: <http://www.biomedcentral.com/1471-2458/13/82>
- Gordon, J., & Baker, T. (2015). Examining correctional officers' fear of victimization by inmates: The influence of fear facilitators and fear inhibitors. *Criminal Justice Policy Review*, 1, 1-26. doi:10.1177/0887403415589630
- Griffin, S., & Bernard, T. (2003). Angry aggression among police officers. *Police Quarterly*, 6(1), 3-21. doi:10.1177/1098611102250365
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. (4º Ed). México: McGraw-Hill.
- Husain, W., Sajjad, R., & Rehman, A. (2014). Depression, anxiety and stress among female and male police officers. *Pakistan Journal of Clinical Psychology*, 13(1), 3-14.
- IBM Corporation (2013). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 22.0*. New York: IBM Corporation.
- Lovibond, P. F., & Lovibond, S. H. (1995). The structure of negative emotional states: Comparison of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories. *Behaviour Research and Therapy*, 33(3), 335-343.
- Maslach, C., & Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99 - 113.
- McCarty, W.P., Zhao, J., & Garland, B.E. (2007). Occupational stress and burnout between male and female police officers: Are there any gender differences? *Policing: An International Journal of Police Strategies & Management*, 30(4), 672-691. <http://dx.doi.org/10.1108/13639510710833938>
- Misis, M., Kim, B., Cheeseman, K., Hogan, N., & Lambert, E. (2013). The impact of correctional officer perceptions of inmates on job stress. *SAGE Open*; 1, 1-13. doi:10.1177/2158244013489695
- Montaño, J.I., Dossman, X., Herrera, J.A., Bromet, A., & Moreno, C.H. (2006). Helicobacter pylori y estrés psicosocial en pacientes con gastritis crónica. *Colombia Médica*, 37(2), 39-44.
- Moreno, B., Bustos, R., Matallana, A., & Miralles, T. (1997). La evaluación del burnout. Problemas y alternativas. El CBB como evaluación de los elementos del proceso. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 13(2), 185-207.
- Organizacion Mundial de la Salud. (2016). *Estrés laboral es una carga para los individuos, los trabajadores y las sociedades*. Recuperado de http://www.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=11973%3Aworkplace-stress-takes-a-toll-on-individuals-employers-and-societies&catid=1443%3Aweb-bulletins&Itemid=135&lang=es

- Organización Panamericana de la Salud. (2004). *La violencia social en Costa Rica*. Serie Análisis de Situación de Salud, 9, 1-56. Recuperado de <http://www.bvs.sa.cr/php/situacion/violencia.pdf>
- Otarola, M. (2015). *Prevalencia de la ansiedad y de la depresión en una muestra del personal de servicios generales de la Universidad de Costa Rica, que laboran en las secciones de transportes, seguridad y tránsito*. (Manuscrito no publicado). Sede Rodrigo Facio. Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Reglamento General de la Policía Penitenciaria. (1997). Recuperado de http://www.gaceta.go.cr/pub/2012/06/15/COMP_15_06_2012.pdf
- R Core Team. (2015). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. Recuperado de: <https://www.R-project.org/>.
- Senol, E., Durak, M., & Gencoz, T. (2006). Development of work stress scale for correctional officers. *Journal of Occupational Rehabilitation, 16*(1), 157-168. doi:10.1007/s10926005-9006-z
- Steiner, B., & Wooldredge, J. (2015). Individual and environmental sources of work stress among prison officers. *Criminal Justice and Behavior, 42*(8), 800-818. doi:10.1177/0093854814564463
- Tenibiaje, D.J. (2013). Work related stress. *European Journal of Business and Social Sciences, 1*(10), 73-80.
- Tewksbury, R., & Collins, S. (2006). Aggression levels among correctional officers. Reassessing sex differences. *The Prison Journal, 86*(3), 327-343. doi:10.1177/0032885506290853
- Wang, W., Lee, H., & Fetzer, S.J. (2006). Challenges and strategies of instrument translation. *Western Journal of Nursing Research, 28*(3), 310-321. doi:10.1177/0193945905284712

Recibido: 30 de noviembre de 2016

Revisión recibida: 12 de mayo de 2017

Aceptado: 18 de mayo de 2017

Sobre las autoras:

Tatiana María Blanco Álvarez es Máster con máximos honores en Psicología Forense por la Universidad de Iberoamérica y es Máster en Ciencias Forenses en Texas Tech University, en Lubbock, Texas. Se graduó de Licenciada en Psicología, con honores, por la Universidad de Costa Rica y Bachiller en Ciencias Criminológicas por la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. Actualmente, es estudiante Doctoral del Programa de Análisis y Resolución de Conflictos de Nova Southeastern University en Florida, Estados Unidos.

Megan A. Thoen es Doctora en Counseling Psicológico por Texas Tech University, en Lubbock, Texas. Se graduó de Máster en Psicología en Texas Tech University y Bachiller Cum Laude en Psicología por la Universidad de Mary Washington en Virginia, Estados Unidos. Funge como investigadora y como directora de los servicios forenses de salud mental del Instituto de Ciencias Forenses de Texas Tech University. Labora como Directora de la Maestría de Ciencias Forenses y docente del Doctorado en Psicología en Texas Tech University.

Publicado en línea: 26 de junio de 2017

Diferencias entre la sensibilidad paterna según variables sociodemográficas

Differences in Fatherhood Sensitivity According to Socio-demographic Variables

Lilliana Nieri

Universidad Argentina de la Empresa, Argentina

Resumen

Durante décadas, diversas investigaciones sostuvieron que la función del padre era la de proveedor económico. No obstante, con los cambios históricos que fueron sucediendo en las últimas décadas, muchos psicólogos se interesaron en conocer cuáles eran las funciones del padre y qué le ocurría durante la gestación de su hijo. Igualmente, se ha comprobado que las características socioculturales y sociodemográficas del padre influyen en el ejercicio y la transición hacia la paternidad. Por ello, esta investigación se centró en analizar si existen diferencias entre los sentimientos, las emociones y las reacciones de los padres durante la gestación y el nacimiento de su hijo con las variables sociodemográficas: edad paterna, niveles de estudio, estado civil, situación laboral, cantidad de hijos, edad de su hijo y sexo de su hijo. La muestra de este estudio estuvo compuesta por 170 padres con hijos menores de dos años de edad. El diseño de estudio fue no experimental, de tipo descriptivo. Los instrumentos que se utilizaron fueron: cuestionario de sensibilidad paterna y una encuesta sociodemográfica diseñada para dicha investigación. Los resultados demuestran que existen diferencias entre la sensibilidad del padre con respecto a la edad del padre, la edad del hijo y el nivel de estudios paternos, y no se encontraron diferencias entre esta y el estado civil, situación laboral, cantidad de hijos y sexo de los hijos. A modo de conclusión, la construcción y el desarrollo de la paternidad dependen de diversas variables tales como el contexto social y cultural, su situación actual, entre otros y la conjunción de todas determinan la manera en que el padre se vincule con su hijo.

Palabras claves: paternidad, transición, sensibilidad, varones, variables sociodemográficas, nacimiento

Lilliana Nieri, Universidad Argentina de la Empresa, Argentina.

La correspondencia en relación con este artículo se dirige a Lilliana Nieri, Universidad Argentina de la Empresa (UADE-CONICET). Dirección electrónica: liliananieri@hotmail.com



L. NIERI

Abstract

For decades, various researchers were in agreement that the role of the father was only as an economic provider. Nevertheless, with the historical changes during the last decades, many psychologists became interested in discovering what are the father's roles and what happens to the father during a child's gestation. It has been shown that a father's sociocultural and socio-demographic characteristics influence his role and transition to paternity. Thus, this study aims to analyze the differences between the dimensions of the Fatherhood Sensitivity Questionnaire and socio-demographic variables such as: father's age, academic level, civil status, work status, number of children, children's ages and gender. A sample of 170 fathers with children below 2 years of age was tested, using a descriptive design. The instruments used were the Fatherhood Sensitivity Questionnaire and an ad hoc socio-demographic questionnaire. Results show that there are differences between fatherhood sensitivity and father's age, the child's age and the parental education level, however no differences were found between sensitivity and marital status, employment situation, quantity of children and their sex. In conclusion, fatherhood building and development depends on several variables such as: social and cultural context, current situation, among others, and their mix will decide the way that the father will bond with his child

Keywords: Fatherhood, Transition, Sensitivity, Males, Socio-demographic Variables, Birth

Durante muchos años, las investigaciones centradas en la psicología evolutiva y del desarrollo se han centrado en el estudio de la maternidad en relación con el embarazo, parto y puerperio. Estas concluían que la madre era la principal cuidadora y sostén de su hijo (Oberman, 2008). El conocer y el entender lo que le ocurría a la madre durante dicho período era central para el futuro del niño. Desde el punto de vista social, la función del padre consistía en proveer el soporte económico de su familia y así poder ayudar a la madre a que el embarazo llegue a término. Desde el punto de vista psicológico, la función del padre era "interrumpir" la díada madre-hijo, pues aquel representaba la entrada al mundo social del niño (Aberastury & Salas, 1978; Oberman, 2008).

Algunos hechos históricos tales como la revolución francesa, la revolución industrial y las guerras mundiales trajeron aparejados consecuencias sociales y psicológicas que llevaron a replantear los roles y las funciones de los padres. Esto llevó a estudiar qué le ocurría al padre ante su paternidad (LaRossa, 2007; Parke, 2013).

Las primeras investigaciones psicológicas concluyeron que el padre atravesaba por un proceso de transición en donde su historia como hijo, la relación con su pareja y su situación actual configuraban la manera en que se relacionaba con su hijo (Cupa & Riazuelo-Deschamps, 2001; Suárez-Delucchi & Herrera, 2010).

En un comienzo se creía que dicha transición se generaba ante el nacimiento del hijo (Greenberg & Morris, 1974; Parke, 2000); sin embargo, a medida en que las investigaciones avanzaban sobre ese tema, iban descubriendo que los padres durante el embarazo de su esposa, manifestaban la necesidad de sentirse incluido en dicho proceso. Allí se comienza a pensar qué le ocurría al padre durante la gestación de su hijo.

Este hecho produjo que muchas investigaciones centren su interés en estudiar la construcción de la paternidad durante la gestación de su hijo (Draper, 2003; Habib & Lancaster, 2006) al descubrir que la manera en que el padre atravesaba este proceso influía en la relación que establecía con su hijo luego del nacimiento.

La paternidad como construcción sociocultural

A lo largo de la historia, diversos hechos han llevado a replantear el rol del padre en la familia. Por ello, en los últimos siglos, la paternidad fue adquiriendo nuevos roles y responsabilidades. Pasó de un modelo de padre tradicional-patriarcal a un modelo de nuevo padre, más comprometido, accesible y responsable en relación con la crianza de sus hijos (Lamb, 1997).

A lo largo de la historia, Europa fue precursora en la formación de las relaciones de género contemporáneas. Surgió el modelo de familia nuclear moderna, el desarrollo de una mayor igualdad entre mujeres y hombres y la construcción de modelos biológicos y psicológicos de las diferencias sexuales (Valenze, 2008). Debido a que los grandes cambios económicos y políticos del siglo XVIII y del siglo XIX -la Revolución Industrial y la Revolución Francesa- y sus consecuencias sociales generaron nuevos cuestionamientos en la definición de roles según género.

De acuerdo con lo anterior, Lamb (2010) enumeró los cambios producidos relacionados con el rol paterno a lo largo de la historia norteamericana. Para el autor, dichos cambios reflejan las características de la evolución de esta sociedad en su conjunto:

Padre como modelo de moral cristiana -desde la época colonial hasta fines del siglo XIX- el rol paterno era el de otorgar a sus hijos una educación cristiana. Un buen padre era aquel que transmitía la imagen y el modelo de “buen cristiano”; es decir, que la educación cristiana y las buenas costumbres eran sus tareas fundamentales. De esta manera, los padres eran responsables de ocuparse de las necesidades morales y educativas de sus hijos (Lamb, 2010).

LaRossa (2007) explica que antes de 1800, la cultura de la paternidad se basó, en gran medida, en el conjunto de ideas que los colonos americanos habían traído con ellos de Europa occidental. Una de ellas fue la noción de que los hombres eran las cabezas de sus familias con gran poder sobre las mujeres y los niños. También, la religión tuvo influencia en la concepción de la paternidad, porque muchos creían que el padre era un representante de Dios en la tierra. Para ese entonces, América era una sociedad basada en la agricultura, padres y niños pasaban extensas jornadas de trabajo en el campo.

Padre como modelo de soporte económico -comienzos del siglo XX- la industrialización condujo a un modelo diferente de paternidad. Con la necesidad del hombre de pasar la mayor parte de su jornada en la fábrica, se produjo un cambio en la conceptualización de la paternidad, cuya función principal era la de constituirse en el soporte económico de la familia. Se delegó, así, en manos de la madre la crianza y la educación de los hijos; es decir, que un buen padre era aquel que proveía materialmente a sus hijos (Lamb, 2010).

Asimismo, la mudanza de los hombres hacia las ciudades industrializadas motivó a que estos padres compartieran poco tiempo con sus familias. Esto llevó a las madres a asumir exclusivamente el cuidado de los niños y a los padres a convertirse principalmente en proveedores económicos con poca injerencia sobre los asuntos del hogar (Griswold, 1993).

L. NIERI

Padre como modelo de identificación sexual -a partir de la década de 1930 y luego de los cambios producidos por la Segunda Guerra Mundial-, con la crisis de los años 1930 se produjo un enorme disloque en las estructuras familiares, porque, en general, fue el padre quien se quedó sin empleo; por lo tanto, era difícil que el padre cumpliera el rol de proveedor.

No obstante, durante este periodo -conocido como "años locos"- comenzaron las primeras innovaciones culturales en relación con el rol paterno y su involucramiento en la crianza de los niños. Esto se puede evidenciar en el número de libros y revistas de crianza escritas para los hombres (LaRossa, 2007).

LaRossa, Gordon, Wilson, Bairan y Jaret (1991) sostienen que la imagen del padre estadounidense ha cambiado drásticamente durante la década de 1930 y principios de 1940, debido a que las disminuciones de las tasas de natalidad, el aumento de la participación laboral de las madres y el aumento de la promoción de igualitarismo generaron que estos padres fueran vistos por la sociedad como incompetentes.

Además, la partida de los hombres al ejército, durante la Segunda Guerra Mundial, dejó puestos de trabajo que comenzaron a ser ocupados por mujeres. Los roles empezaron a cambiar y esta necesidad de un modelo paterno y la ausencia fueron vividas muy dramáticamente por los hijos -especialmente los varones. Por ello, la función principal de los padres era mostrar a los jóvenes como los hombres influían en la vida familiar de una manera positiva (Oberman, 1994, 2008).

Como consecuencia de la Segunda Guerra Mundial, un número cada vez mayor de mujeres buscaban un empleo a tiempo completo, a medida en que las madres asumieron parte de la función de sostén de la familia, el modelo paterno fue perdiendo poder y autoridad. Además, las mujeres comenzaron a desafiar la ideología de supremacía masculina y el poder y la autoridad paternas.

Badinter (1986) explica que, a finales de los años cincuenta y, sobre todo, durante los sesenta, empezó a darse una confluencia de movimientos minoritarios con el fin de eliminar el sistema del patriarcado. Para este autor, el fin de la guerra, llevó a que las mujeres norteamericanas -quienes hasta ese momento constituyeron la fuerza de trabajo en sustitución de los hombres retirados en combate- retornasen al hogar a fin de ceder el lugar ocupado en el mercado de trabajo a los hombres que regresaban de la guerra.

Padre nutricio, o etapa del amor parental -años 1970- surgió una nueva imagen paterna con la incorporación de la mujer al mercado de trabajo y, por ende, su salida como "reina del hogar", provocó la aparición de un nuevo modelo de pareja parental, en donde ambos comparten las tareas del hogar y la crianza de los hijos; es decir, que los "buenos" padres eran juzgados por su involucración con los niños, así como en el cumplimiento de las demás tareas que se realizaban en épocas anteriores las mujeres.

La llamada "revolución masculina", ha provocado un cambio en la actitud del hombre hacia sus hijos, porque una nueva generación de padres descubrió -a diferencia de sus predecesores- que podía cambiar a los bebés, acariciarlos, alimentarlos y todo ello sin perder su virilidad (Oberman, 2008; Sinay, 1994). Así, la esfera privada de la familia y el hogar llegó a ser organizada en torno a los valores y las experiencias de las mujeres, mientras que la esfera pública de trabajo y política se organizó en torno a los valores y las experiencias de los hombres y obligó a los hombres a cambiar de postura. A partir de ello, se inició un proceso en donde los padres se convirtieron en compañeros de las madres y comenzaron a realizar tareas domésticas y aceptar una definición de masculinidad basada en el compromiso con la equidad de género (LaRossa, 2007).

Para Burin (2007), la Revolución Tecnológica e Informática de los años 1970 provocó nuevas transformaciones en las mentalidades y en las posiciones subjetivas de varones y mujeres. Tales cambios en las configuraciones históricas, sociales, políticas y económicas provocaron la pérdida de poder del género masculino.

En relación con lo anterior, Sinay (1994) explicó que “revolución masculina” es considerada el primer proceso social posmoderno, en el que se intentaba recuperar al hombre natural, puesto que desde la época de la revolución industrial, en adelante, el hombre fue alejado de la cultura y de los mandatos educativos, es decir, de lo “masculino profundo”.

Según este enfoque, el hombre de la era industrial había sido convertido en una máquina productiva y, por lo tanto, en ese camino se alejó de sus hijos y también de sus propios sentimientos. Este autor llegó a la conclusión de que en la segunda mitad del siglo XX, los hombres habían atravesado tres modelos:

- En los años 1950 surgió el *macho* fuerte, de pocas palabras y mucho silencio, el cual era proveedor y sin demasiados espacios para desarrollar su sensibilidad.
- En los años 1960 apareció un *hombre cuestionador*. Se introdujeron nociones más flexibles y reflexivas sobre la paternidad.
- En los años 1970 resalta el *hombre sensitivo*, quien comenzaba a tomar conciencia de su responsabilidad con la naturaleza y con los hijos. En esta década, el hombre se visualizaba como más débil frente a la mujer, pues, si bien atendía los reclamos más sensibles, no planteaba sus propias necesidades.

Como consecuencia de estos cambios, se implanta el modelo de “nuevo padre” (*New Father*), el cual lo define como aquel que se compromete con los cuidados y la crianza de sus hijos biológicos. Algunas investigaciones recientes (Araújo & Lodetti, 2005; Orlandi, 2006) afirman que hay un mayor involucramiento de los padres con sus hijos. Se destaca como una función paterna dar cariño y amor. Entonces, además de protector y proveedor, el padre cumple la función de formar y educar de sus hijos; por lo tanto, se amplían las prácticas atribuidas al campo de la paternidad.

De igual manera, Rivera y Ceciliano (2004) plantean que la nueva paternidad está asociada a un involucramiento más afectivo y activo; es decir, se trata de una paternidad que permita involucrarse afectivamente con el niño o la niña y participar responsablemente en las todas las actividades de los menores, sin necesidad de feminizarse.

La paternidad en Latinoamérica

Los cambios sociales, económicos y políticos, mencionados anteriormente, han causado una gran demanda social sobre los hombres para que asuman mayores responsabilidades en las tareas domésticas y de cuidado (Orlandi, 2006). Esto llevó a la conformación de una “nueva paternidad”, la cual se caracteriza por un mayor involucramiento de los padres con sus hijos y se distingue como una función paterna proporcionar cariño y amor. En donde, además de protector y proveedor, el padre cumple la función de formar y educar de sus hijos (Araújo & Lodetti, 2005).

En América Latina, los aportes etnográficos que han hecho Viveros (2000), Fuller (2001) y Olavarría (2000), dejan ver claramente cómo las identidades masculinas en sus respectivos países de origen -Colombia, Perú y Chile- varían culturalmente. Estos autores también sostienen que las diferencias

L. NIERI

de clase en zonas urbanas inciden en las concepciones de ser hombre y, por ende, en la manera de ejercer su paternidad.

Por ejemplo, en Colombia, varios autores (Maldonado & Micolta, 2003; Viveros, 2000) han investigado los significados atribuidos a la paternidad y su ejercicio en sectores rurales y urbanos. Dichas investigaciones concluyen que los varones de ambas ciudades se describen con base en dos imágenes predominantes en cada uno de los sectores, en los sectores rurales predomina la idea de que el hombre es conocido por su habilidad para conquistar mujeres; en cambio, para los sectores urbanos el hombre debe ser responsable, buen trabajador y sostén de la mujer y los hijos.

Asimismo, Viveros (2000) encontró que la paternidad se vive de diferentes maneras, en donde algunos hombres consideran que ser padres es un pasaje a la adultez; otros, que es una experiencia contradictoria, que se define como positivo porque les ayuda a ordenar sus vidas y a trascender, y negativa, porque implica una ruptura con el grupo de pares. Finalmente, la autora establece que la paternidad está asociada, en primer lugar, a la responsabilidad, la cual es entendida como un elemento que equipara la participación de hombres y mujeres en la crianza y la educación de los hijos. En segundo lugar con el logro y la realización personal, en tercer lugar con la transmisión a los hijos de bienes materiales de los que ellos no pudieron disponer durante su infancia. Y, en cuarto lugar, con la gratificación afectiva.

En relación con lo anterior, en Perú, Fuller (2003) reconstruyó los significados y las prácticas de la paternidad con padres varones de niveles medios y populares, en sectores urbanos y rurales. En dicha investigación, ha mostrado que las concepciones de ser hombre entre los de clase media en zonas urbanas de Perú se basan en el modelo de masculinidad hegemónica -caracterizada por el poder y la dominación masculina-; sin embargo, estas concepciones de masculinidad son constantemente negociadas por las mujeres.

Olavarría (2000) encontró que para los varones más jóvenes, un padre debe ser expresivo en sus sentimientos y cariñoso con sus hijos y participar e involucrarse en las actividades de éstos, en cambio, en los padres de generaciones anteriores la intensidad de relacionarse de esta forma disminuye. Asimismo, estos jóvenes se planteaban nuevas formas de paternidad que apuntan a relacionarse con más intensidad afectiva con sus parejas y a participar más activamente en la crianza y la formación de los hijos.

En relación con lo anterior, Martínez-Conde (2006) realizó un estudio con el objetivo de comparar la construcción discursiva de la figura paterna en varones de Chile, pertenecientes a distintas generaciones -varones nacidos entre 1950 y 1960, y varones nacidos entre 1970 y 1980. Se ha encontrado que los cambios históricos, políticos y económicos obligaron a los varones de la generación más joven a cuestionarse su rol de padre proveedor.

Para la autora, el modelo tradicional -de la paternidad -en donde el padre ejerce el rol de proveedor económico y deja de lado el rol de la crianza y el cuidado de los hijos e hijas- se reflejan en los discursos de los varones de la generación 50/60. Sin embargo, la generación 70/80 sufre las consecuencias de los cambios políticos, sociales y económicos, producto del golpe militar en 1973, porque se impuso un nuevo orden económico que afectó a la estructura que mantenía la familia tradicional. Por ello, esta generación se encuentra en la dicotomía entre el rol tradicional y el rol moderno. Dicha ambivalencia generó que estos padres fluctuaran entre la apertura a elementos modernos -cambios en las representaciones sociales de lo femenino y de lo masculino- y la formas de ser y pensar tradicionales -la representación social de la familia tradicional-.

Finalmente, en el caso de los padres más jóvenes, para Martínez-Conde (2006) la responsabilidad está asociada exclusivamente a los hijos. Para ellos, la relación con los hijos es un vínculo único, irrepetible y significativo. De esta manera, los padres más jóvenes se sienten obligados a responder emocionalmente ante sus hijos al ser más cercanos y emocionalmente abiertos.

Un estudio desarrollado por Cano (2013), quien buscó comprender los cambios y los significados de la paternidad y su ejercicio en padres de tres generaciones de familias colombianas, encontró que los roles, las funciones y los métodos de crianza cambiaban según la generación. Por ejemplo, la generación 1 -que va desde 1920-1949- consideraba que tener un hijo era sinónimo de virilidad y que el rol y función del padre consistía proveer económicamente y transmitirle valores a su familia. En cambio, la generación 2 -que comprende de 1950-1979- consideraba que para ser padre no bastaba solo con proveer económicamente, sino también implicaba la creación de un vínculo afectivo con su hijo. Finalmente, la generación 3 -la cual incluye desde 1980 en adelante- sostenían que la paternidad significaba establecer vínculos afectivos con sus hijos y pasar más tiempo con ellos. De igual manera, dicha investigación deja en evidencia que las concepciones acerca de los roles, de las funciones y el lugar del padre dentro del hogar fue cambiando a lo largo de los años. Se pasó de un modelo de padre distante, controlador y desactivado a uno participativo, reflexivo y afectivo.

Dentro de esta línea, Rojas (2000) analizó los cambios del ejercicio de la paternidad en México, según el nivel socioeconómico y educativo de los padres y encontró que los padres jóvenes de sectores medios y con niveles educativos altos se identifican con el modelo de nuevo padre. Se enfatiza en la participación en la crianza de sus hijos. A diferencia de los padres que pertenecían a sectores populares, cuyo niveles educativos eran bajo, quienes se relacionan más con un modelo tradicional de padres.

No obstante, Figueroa y Franzoni (2011) sostienen que no hay una relación lineal entre los factores socioeconómicos y el significado de la masculinidad, porque la mayor escolaridad no implica necesariamente un modelo masculinidad hegemónica, debido a que el nivel socioeconómico, la escolaridad, el reconocimiento social, el lugar de residencia, la generación de pertenencia y las características de la familia de origen configuran el significado y la forma de vivir la masculinidad.

En cuanto a la dimensión de la paternidad, Fuller (2003) explica que para todos los padres -no importa el sector- la paternidad significa continuar con su linaje, es decir que permite perpetuar el nombre de la familia. En relación con el ejercicio de la paternidad, para los hombres el padre es una figura de autoridad, compuesta por la asociación entre masculinidad, orden público y valores generales.

Según De Oliveira (1994), el nivel de estudio de la pareja influye en la participación paterna; por ejemplo, los esposos-padres de los sectores populares, en donde cuyas esposas tienen baja escolaridad y no participan en la actividad económica, tienden a ser más autoritarios en el hogar. En cambio, las madres que tienen mayor escolaridad, actividades asalariadas y un proyecto de desarrollo personal, cuestionan la autoridad de su marido, lo que da lugar a la toma de decisiones compartidas y a la participación activa en las decisiones sobre tener hijos y cómo educarlos.

En resumen, a lo largo de estas investigaciones, se ha destacado que la necesidad de una mayor participación del hombre en el cuidado de los hijos es ejercida con base en dos aspectos: el primero, como un deber donde la exigencia de la participación del padre aparece con la intención de dividir las

L. NIERI

responsabilidades con las mujeres, y el segundo, como un derecho al partir de la reivindicación de los propios hombres en mantener una mayor cercanía con sus hijos (Costa, 1998).

De esta manera, estos estudios demuestran que las características individuales (incluyen los de carácter sociodemográfico, las características socioeconómicas y las características socio-culturales), las características de la familia (la relación con la familia de origen, el vínculo con su pareja, entre otros) y los factores contextuales (la residencia rural-urbana) inciden en la manera en cómo se desarrolle el ejercicio de la paternidad (García & De Oliveira, 2005).

Todo lo anterior, conlleva a que la paternidad esté cambiando en función del sistema de valores y de factores sociopolíticos, en donde el hombre se identifica con algunos aspectos del rol paternal. De igual manera, estas investigaciones evidencian que el tener un hijo sigue teniendo reconocimiento social, porque significa la continuidad de la familia y el apellido (Fuller, 2000). Dichos cambios se reflejan tanto a nivel social como a nivel científico, puesto que las nuevas corrientes de investigaciones y las leyes de algunos países favorecen a la participación activa del hombre en lugares que anteriormente eran solamente de participación femenina (Brooks & Gilbert, 1995).

Desarrollo de la sensibilidad paterna

A raíz de los cambios sociohistóricos, que fueron sucediendo en las últimas décadas, muchos psicólogos se interesaron en conocer cuáles eran las funciones del padre y cómo estas influían en el desarrollo psicológico de su hijo. En un comienzo se creía que el papel del padre era el de interrumpir la diada madre-hijo (Oberman, 1994, 2008). Bajo esta teoría, se pensaba que la interacción padre e hijo comenzaba alrededor de los dos años de vida del hijo. Años más tarde, esta teoría empezó a ser cuestionada por diferentes psicólogos, quienes comprobaron que el involucramiento temprano por parte del padre surtía un impacto positivo en el desarrollo de sus hijos (Parke, 1996). Sin embargo, para que este vínculo se pudiera desarrollar, era necesario conocer qué le ocurría al padre en relación con su paternidad. Entonces, a partir de la década del 1970, surgió el interés por conocer qué le ocurría psicológicamente al padre. A raíz de ello, se iniciaron estudios acerca de los cambios de identidad del hombre al convertirse en padre y de cómo era atravesado el proceso de transición hacia la construcción de la paternidad (Cowan & Cowan, 2000).

Esto llevó a los psicólogos a preguntarse qué le ocurría al padre ante el nacimiento de su hijo, debido a que en un principio se le consideraba a este como el periodo más intenso, a nivel emocional, durante la construcción de la paternidad (Greenberg & Morris, 1974). Al respecto, Greenberg y Morris (1974) investigaron los sentimientos paternos a partir del momento del nacimiento y llegaron a la conclusión de que existe en el padre un estado denominado *engrossment*: un potencial innato que tiene el padre y que se desarrolla en el momento del nacimiento. Sin embargo, los avances tecnológicos y el interés por parte de los padres en conocer y participar más durante el proceso de gestación, llevaron a algunos autores a plantear que la construcción y la transición hacia la paternidad comenzaba en el inicio de la gestación; es decir, desde la decisión de tener un hijo (Cupa & Riazuelo-Deschamps, 2001; Draper, 2003).

Estas investigaciones, hasta el momento, han hecho énfasis en diferentes conductas, aisladas, por parte del padre durante el embarazo, parto y nacimiento. No obstante, Nieri (2015) encontró que el padre atraviesa por un proceso de transición psicoafectiva que comienza con la confirmación del embarazo y

DIFERENCIAS ENTRE LA SENSIBILIDAD PATERNA SEGÚN VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS

continúa luego del nacimiento. Se trata de un estado de sensibilidad paterna que se caracteriza por la relación de diversas variables tales como:

- a. *Conductas y reacciones paternas*: sentimientos experimentados por los padres ante la llegada de su hijo, quien se ve reflejado a través del deseo y la predisposición paterna al participar durante dicho proceso (Nieri, 2015). Se consideraron los sentimientos paternos cuando se entera del embarazo, cuando observa la primera ecografía y cuando ve a su hijo por primera vez; el involucramiento paterno, el vínculo paterno y emociones paternas.
- b. *Identificación paterna*: esta categoría estudia la identificación y la representación paterna en relación con su hijo por nacer. Cupa y Riazuelo-Deschamps (2001) plantean que, al igual que en la madre, en el padre existe una constelación paternal, la cual se caracteriza por preocupaciones paternales acerca de la salud física y psíquica de su hijo. Según estos autores, se sostiene que la representación del bebé por parte del padre -la cual se manifiesta en la capacidad de imaginar y/o a soñar con su bebé- incide en el desarrollo de dicha constelación paternal y, por ende, en la forma en cómo el padre se va a vincular con su hijo.

Para Cabrera, Fagan y Farrie (2008), la participación prenatal es importante debido a que les permite a los hombres desarrollar una identidad como padre antes de que nazca su hijo, lo que puede ayudar a formar un apego duradero.

- c. *Función paterna*: esta categoría comprende la predisposición paterna según sus roles y sus funciones. En relación con las funciones paternas, Litton, Bruce y Combs (2000) definen a un buen padre como aquel que es proveedor, protector y cuidador junto con la madre. Antes, se esperaba fundamentalmente que el padre fuera proveedor económico. Ahora, también, se requiere que provea cuidado físico y emocional al niño y que sea un compañero activo de la madre en la crianza.
- d. *Historia paterna*: esta categoría analiza las identificaciones paternas en relación con su historia como hijo. Investigaciones recientes han demostrado que durante la transición a la paternidad, las propias experiencias de los padres con sus familias de origen pueden influir en los modelos o las representaciones mentales del funcionamiento de la familia a nivel consciente e inconsciente, lo cual influye en el tipo de vínculo que el padre establezca con su hijo (Cohen & Finzi-Dottan, 2005).

Asimismo, van IJzendoorn (1995) sostiene que la representación mental de los padres, según sus experiencias de apego de la infancia, influye en la calidad del apego que él mismo tendrá con su hijo. Ello significa que las diferencias individuales, en la representación mental del apego de los padres, determinará su capacidad de respuesta a las señales del niño y, por lo tanto, dirigirá su desarrollo socioemocional.

En relación con lo expuesto, van Ijzendoorn y DeWolff (1997) sostienen que la sensibilidad paterna es entendida como la capacidad de los padres para reconocer e interpretar las señales de sus hijos; lo que significa que los padres sensibles están en sintonía con las necesidades de sus hijos y atienden a dichas necesidades de una manera sensible y no intrusiva. Esto significa que la paternidad no es solo un hecho biológico sino también intervienen diversos factores en su construcción y la configuración, porque, al igual que en la madre, en el padre se presenta una crisis vital y evolutiva donde se pone en juego

el desarrollo de su identidad, su historia personal, su estructura de personalidad, la situación presente, la cultura, las características del bebé y sus vínculos pasados y presentes (Nieri, 2015).

Interacción temprana

La participación del padre se afecta por múltiples sistemas que operan en diferentes niveles durante el curso de la vida. Se incluyen los factores psicológicos -por ejemplo, la motivación, las habilidades, confianza en sí mismo-, las características individuales de los niños -por ejemplo, el temperamento, el sexo-, el apoyo social -por ejemplo, las relaciones con la pareja y miembros de la familia-, la comunidad y la cultural -por ejemplo, las oportunidades socioeconómicas, las ideologías culturales- y las prácticas institucionales y políticas públicas -por ejemplo, asistencia social. Estos niveles que interactúan recíprocamente pueden ser vistos como una jerarquía de factores que influyen en el comportamiento paterno (Flouri & Buchanan, 2003; Lamb, 2010; Parke, 1996).

De esta manera, se ha demostrado que los padres pueden tener un impacto positivo en el desarrollo de sus hijos (Parke, 1996); por ejemplo, diversas investigaciones han sostenido que la participación paterna se asocia positivamente con el rendimiento cognitivo preescolar, especialmente entre los varones (Radin, 1981).

Asimismo, para Flouri y Buchanan (2003) la cantidad de tiempo que pasan los padres con sus hijos o el alcance de sus responsabilidades de cuidado, se relaciona directamente con la sensibilidad paterna, lo que a su vez influye positivamente en los resultados emocionales y conductuales del niño en diferentes fases de la vida.

Lamb, Pleck, Charnov y Levine (1987) han propuesto un modelo basado en tres dimensiones de participación paterna que abarca las distintas formas de participación que los padres pueden tomar en la vida de sus hijos. Las categorías se dividen en (a) la interacción en el padre interacción uno a uno con su hijo, (b) la accesibilidad, el padre y la actividad física o psicológicamente a disposición de su hijo y (c) la responsabilidad, el padre asume la responsabilidad para el bienestar y el cuidado de su hijo (Lamb, 2010). Este modelo ha tenido una gran influencia en la orientación de gran parte de las primeras investigaciones sobre la participación del padre y sigue siendo una base importante para la comprensión de los roles paternos (Pleck, 1997).

En relación con el vínculo padre-hijo, Lamb (2010) encontró que, durante el primer año, los comportamientos de apego no variaban significativamente entre la madre y el padre. Pero, halló que los niños se relacionaban con ambos padres en formas diferentes. Por ejemplo, para lograr protección, ellos buscan primero a la madre, pero en situaciones tranquilas, desde los 13 meses en adelante, se apegan a ambos padres indistintamente. Debido a que dichas interacciones padre-bebé tienen un carácter más físico, más estimulante que la interacción madre-niño. Para este autor, los padres realizan con sus hijos juegos más de índole física que las madres.

Brown, Mangelsdorf y Neff (2012) examinaron la relación entre la participación del padre, la sensibilidad paterna y el apego padre-hijo a los 13 meses y a los tres años de edad. Encontraron que el apego seguro entre padre-hijo: (a) se relaciona con la cantidad y la calidad del tiempo que comparten padre-hijo, (b) el tipo de apego se mantuvo relativamente estable a lo largo de la primera infancia, y (c) predijo una mayor sensibilidad paterna con el tiempo.

La investigación de Parke (1998), realizada con padres y bebés de ocho meses, concluyó que las madres juegan con sus hijos al mostrarles un juguete, hablarles o moverles el osito, mientras que los padres realizaban juegos físicos con sus hijos.

Berman y Pedersen (1987) comprobaron que aquellos bebés, que alrededor de los cinco meses de edad mantenían un estrecho contacto con el padre, podían llegar a gozar de la presencia de otro adulto sin mayores dificultades.

Los trabajos de Kotelchuk (1976) al comparar tres grupos de niños: el primero, un grupo muy apegado al padre; el segundo, con una relación no tan estrecha y un tercer grupo, con padres desinteresados comprobaron que aquellos niños con estrecho contacto con su padre, aceptaban mejor las situaciones y las personas extrañas.

Otras investigaciones han encontrado que el juego de naturaleza física -corretear, jugar a luchar, etc.- entre el padre y el hijo o hija promueve la capacidad de regulación de las emociones del pequeño y les ayuda a mejorar sus habilidades para más tarde establecer relaciones interpersonales (Maldonado & Lecannelier, 2008; Paquette & Dumont, 2013).

Estos estudios demuestran que cada miembro de la díada -padre-madre- tiene diferentes estilos en la crianza de los hijos, que los beneficia en diferentes aspectos. Por lo tanto, estas relaciones con ambos padres favorecen al niño en diferentes ámbitos. El padre, por ejemplo, ejerce influencia en las estrategias cognitivas, como la habilidad espacial y la autonomía en el juego, mientras que las madres proveen las instrucciones sociales. Estos descubrimientos sugieren, entonces, que un niño con un apego seguro y un buen involucramiento de ambos padres, recibe una estimulación no solo diversa, sino también complementaria (Kelly & Lamb, 2000). Para Torres (2015), los padres no solo tienen un hijo para continuar su linaje, sino también sienten satisfacción al identificarse con ellos; por ejemplo, con sus hijas se identifican con la ternura, los cuidados y las atenciones que reciben; en cambio, con sus hijos reprimen las expresiones verbales y los gestos de cariño y ternura. Se relacionan de manera más física.

Las investigaciones, anteriormente citadas, evidencian que el padre, desde el inicio del embarazo, atraviesa un proceso de construcción hacia la paternidad. Comienza su transición desde la decisión de tener un hijo y la manera en cómo se desarrolle dicha transición dependerá de diversos factores tales como la situación de pareja, su situación actual, la edad del padre y los niveles de estudios, entre otras variables.

Considerando la importancia de los factores citados, a lo largo de la búsqueda bibliográfica, se han encontrado escasas investigaciones que analizan si existe diferencias entre los sentimientos, las emociones y las reacciones de los padres durante la gestación y el nacimiento de su hijo con las variables sociodemográficas: edad paterna (Cano, 2013; Martínez-Conde, 2006; Olavarría, 2000), niveles de estudio (Maldonado & Micolta, 2003; Viveros, 2000), estado civil (Figuroa & Franzoni, 2011), situación laboral (Figuroa & Franzoni, 2011; Ruxton & Baker, 2009), cantidad de hijos (Cupa & Riazuelo-Deschamps, 2001), edad de su hijo (Lamb, 1997; Parke, 1996) y sexo de su hijo (Cupa & Riazuelo-Deschamps, 2001).

A partir de lo anterior, la hipótesis planteada para la presente investigación fue la siguiente: existen diferencias entre los sentimientos, las emociones y las reacciones de los padres durante la gestación y el nacimiento de su hijo con las variables sociodemográficas edad paterna, niveles de estudio, estado civil, situación laboral, cantidad de hijos, edad de su hijo y sexo de su hijo.

Método

Diseño y tipo de estudio

El diseño seleccionado para llevar a cabo esta investigación fue no experimental de corte transversal y tipo de estudio descriptivo.

Participantes

Se recolectó una muestra no probabilística de sujetos voluntarios-padres que se encontraban en la sala de espera de la clínica y/o hospital de la provincia de Buenos Aires, Argentina.

Para este estudio participaron 170 sujetos adultos hombres que tenían en promedio 31.99 años ($DE = 6.596$). El 91.8% ($n = 156$) de los participantes trabajan y el 8.2% ($n = 14$) restante se encuentran desempleados.

Con respecto al nivel educativo, la mitad de la muestra (36.4%) estaba cursando o poseía secundario completo ($n = 62$). El 28.2% ($n = 48$) refería tener estudios universitarios completos, el 6.5% manifestó estar cursando estudiando una carrera universitaria ($n = 11$). En relación con estudios terciarios, el 12.4% manifestaron tener terciario completo ($n = 21$). El 10.6% había finalizado estudios primarios ($n = 18$) y el 5.9% restante presentaba un nivel de estudios superiores ($n = 10$).

En relación con el estado civil, el 87.1% ($n = 148$) se encontraba en una relación estable y conviviendo juntos y el 12.9% ($n = 22$) estaba separado.

En cuanto a la cantidad de hijos, el 58.8% ($n = 100$) fueron padres por primera vez y el 41.2% ($n = 70$) tenían 2 o más hijos.

En relación con el bebé, la edad promedio era 10.55 meses ($DE = 8.145$). En cuanto al sexo, el 60.6% ($n = 103$) era varones y el 39.4% ($n = 67$) mujeres. La mayoría nació por cesárea (51.2%; $n = 87$) y el resto por parto normal (48.8%; $n = 83$).

La mayoría de los participantes (94.1%; $n = 160$) residía en la ciudad de Buenos Aires y el conurbano bonaerense; el 4.1% ($n = 7$) vivía en el interior y el 1.8% habitaba en el exterior ($n = 3$). En relación con la nacionalidad, la mayoría era argentina (94.7%; $n = 161$) y el resto (5.3%; $n = 9$), de otra nacionalidad.

Materiales

Protocolo encuesta sociodemográfica. Se solicitaba a los participantes una serie de datos relacionados con el sexo del bebé, la salud y el parto. Además, se solicitaron datos sociodemográficos (edad, situación laboral, nivel de estudios, estado civil, entre otros).

Cuestionario de sensibilidad paterna -CSP- (Nieri, 2015). El cuestionario evalúa los sentimientos, las conductas y las reacciones paternas en relación con la llegada de su hijo. Está conformada por 12 preguntas que integran dos dimensiones (reacciones, conductas y sentimientos paternos e historia e identificación paterna) y, a su vez, ofrece un puntaje total (escala total). Los ítems se responden según una escala de formato Likert de tres puntos, que va de una -respuestas negativas- a tres-respuestas positivas. El autor de la técnica demostró su validez (factorial) y fiabilidad en grupos de población general adulta de

Argentina. La fiabilidad del CSP para esta muestra fue de .83 para reacciones, conductas y sentimientos paternos; de .64 para historia e identificación paterna y de .85 para la puntuación total del cuestionario.

Definición de la variable: sensibilidad paterna

Definición conceptual:

Sentimientos, reacciones y conductas que atraviesan los padres en relación con la llegada de su hijo, los cuales comprenden dos dimensiones: 1. reacciones, conductas y sentimientos paternos e 2. historia e identificación paterna (Nieri, 2015).

Definición operacional:

La dimensión reacciones, conductas y sentimientos paternos: se define como conductas y reacciones paternas: corresponde a los sentimientos experimentados por los padres ante la llegada de su hijo, se refleja mediante el deseo y la predisposición paternas al participar durante dicho proceso e incluye los sentimientos paternos cuando se entera del embarazo, cuando observa la primera ecografía y cuando ve a su hijo por primera vez; el involucramiento paterno, el vínculo paterno y las emociones paternas (Nieri, 2015).

La historia paterna: esta categoría analiza las identificaciones paternas en relación con su historia como hijo (Nieri, 2015).

La función paterna: esta categoría comprende la predisposición paterna en relación a sus roles y funciones (Nieri, 2015).

Procedimiento

Los entrevistados participaron de forma voluntaria, anónima y no se les retribuyó económicamente ni a ellos ni a las organizaciones donde se encontraban. Los criterios para ser incluidos en la muestra eran que los padres tuvieran hijos menores de dos años de edad, que los padres tengan entre 18 y 40 años de edad, comprendan idioma castellano, y sepan saber leer y escribir.

Como criterio de exclusión se excluyeron de la muestra a los padres cuyos bebés tenían alguna enfermedad de tipo genética y/o hereditaria.

Para garantizar los aspectos éticos de esta investigación, luego de obtener la aprobación del comité de ética de las instituciones, se les pidió a los participantes que firmaran un consentimiento informado en el cual se explicaban los objetivos de esta investigación. Igualmente, se les indicó que la participación era voluntaria y anónima.

Los cuestionarios fueron administrados personalmente por los investigadores a los padres que se encontraban en la sala de espera de la clínica y/o hospital acompañando a su esposa y a su hijo recién nacido, durante el año 2015.

La administración de los protocolos no demoró más de diez minutos por participante en virtud de la breve extensión.

La carga de los datos, así como el análisis, fueron efectuados con el programa procesador SPSS versión 20.0.

Análisis estadístico

Los análisis estadísticos utilizados en esta investigación fueron Análisis de la Varianza de una dirección (*One Way ANOVA*) con contraste post hoc Tukey y prueba *t* para muestras independientes. La carga de los datos, así como el análisis, fueron efectuados con el programa procesador SPSS versión 20.

Resultados

Esta investigación tuvo por objetivo analizar si existen diferencias entre los sentimientos, las emociones y las reacciones de los padres durante la gestación y el nacimiento de su hijo con las variables sociodemográficas: edad paterna, niveles de estudio, estado civil, situación laboral, cantidad de hijos, edad de su hijo y sexo de su hijo. Para ello, como primer paso, se obtuvieron las puntuaciones de las dos dimensiones y la escala total correspondientes a la sensibilidad del padre ante la llegada de su hijo. Luego, se realizó una prueba *t* de Student para analizar si existían diferencias individuales según el sexo del hijo (varón o mujer). Los resultados de la prueba determinaron que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las dimensiones del cuestionario y el sexo del hijo.

En segundo lugar se analizaron las diferencias según la edad del padre. Se dividió en tres grupos al tomar la clasificación establecida por Griffa y Moreno (2005), grupo 1: 18-25 años (juventud/ segunda adolescencia); grupo 2: 26-30 años (adulthood temprana) y grupo 3: 31-50 años (adulthood media). Para determinar si existían diferencias, se efectuó un Análisis de la Varianza de una dirección (*One Way ANOVA*) con contraste post hoc Tukey.

En ambas dimensiones y la escala total, el grupo de edad entre 31-50 años tuvo el promedio más alto, seguido del grupo de edad de 26-30 años. Se obtuvo la media más baja el grupo de edad de 18-25 años. Sin embargo, las comparaciones post hoc demuestran que existen diferencias en todas las dimensiones y la escala total del CSP (reacciones conductas y sentimientos: $F_{(2, 169)} = 3.94; p < .05$; historia e identificación paterna $F_{(2, 169)} = 5.64; p < .05$; y escala total: $F_{(2, 169)} = 5.46; p < .05$) entre el grupo de edad 1 y el grupo de edad 3 ($p < .05$), lo que significa que los padres entre 31-50 años tienden a mostrar mayor sensibilidad que los padres más jóvenes. De igual manera, tienden a estar predispuestos a participar en el cuidado de su familia y se identifican positivamente con su familia de origen (ver tabla 1).

DIFERENCIAS ENTRE LA SENSIBILIDAD PATERNA SEGÚN VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS

Tabla 1.
Diferencias en la sensibilidad paterna según edad del padre

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	ANOVA	Tukey-b
	N = 32	N = 35	N = 103		
	(a)	(b)	(c)		
	M (DE)	M (DE)	M (DE)	F(2, 169)	
Reacciones conductas y sentimientos paternos	18.53 (4.08)	19.69 (4)	20.69 (3.81)	3.947*	(a) y (c)
Historia e identificación paterna	8.13 (1.62)	8.54 (1.9)	9.32 (2.01)	5.644*	(a) y (c)
Escala total	26.65 (5.25)	28.22 (5.20)	30 (5.26)	5.465*	(a) y (c)

* $p < .05$.

En tercer lugar, se compararon las dos dimensiones del cuestionario y la escala total con la edad que tenía el hijo al momento de responder el cuestionario. Para ello, se dividió la muestra en tres grupos de edad: grupo 1: menores de 1 mes de vida; grupo 2: 2-12 meses de vida; y grupo 3: 13-24 meses de vida (ver tabla 2). Se realizó un análisis de la varianza univariado (ANOVA) en los que se incluyó como variable dependiente las dimensiones de la prueba y la escala total.

Tabla 2.
Diferencias en la sensibilidad paterna según edad del hijo

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	ANOVA	Tukey-b
	N = 52	N = 43	N = 75		
	(a)	(b)	(c)		
	M (DE)	M (DE)	M (DE)	F(2, 169)	
Reacciones conductas y sentimientos paternos	18.81 (4.10)	19.88 (4.33)	21.07 (3.40)	5.286*	(a) y (c)
Historia e identificación paterna	8.19 (1.78)	9 (2.03)	9.41 (1.93)	6.277*	(a) y (c)
Escala total	27 (5.33)	28.88 (5.81)	30.48 (4.74)	6.862*	(a) y (c)

* $p < .05$.

Se encontraron diferencias en las dos dimensiones y en la escala total (reacciones conductas y sentimientos: $F_{(2,169)} = 5.28$; $p < .05$; historia e identificación paterna $F_{(2,169)} = 6.27$; $p < .05$; y escala total: $F_{(2,169)} = 6.86$; $p < .05$). No obstante, en las comparaciones post hoc solo hubo diferencias significativas en el nivel de escala total a favor del grupo 3 con respecto al grupo 1 ($p < .05$). Los padres, a medida en que su hijo crece, presentan más sensibilidad. Ello significa que la sensibilidad del padre se incrementa a

L. NIERI

medida en que el hijo crece. Asimismo, estos padres tienen identificaciones positivas en relación con su familia de origen y manifiestan estar más involucrados en el cuidado de su hijo y familia.

En cuarto lugar, se comparó el nivel de estudio del padre con las dos dimensiones del cuestionario y la escala total (ver tabla 3). Para ello, se dividió la muestra en tres niveles de estudios: nivel 1: estudios primarios y secundarios; nivel 2: estudios terciarios y universitarios; finalmente, nivel 3: estudios superiores. Se realizó un análisis de la varianza univariado (*ANOVA*) con contraste post hoc Tukey para cada una de las dimensiones del cuestionario.

Tabla 3.
Diferencias en la sensibilidad paterna según nivel de estudio del padre

	Nivel 1 <i>N</i> = 80 (a)	Nivel 2 <i>N</i> = 80 (b)	Nivel 3 <i>N</i> = 10 (c)	<i>ANOVA</i> <i>F</i> (2, 169)	<i>Tukey-b</i>
	<i>M</i> (<i>DE</i>)	<i>M</i> (<i>DE</i>)	<i>M</i> (<i>DE</i>)		
Reacciones conductas y sentimientos paternos	19.05 (4.19)	21.05 (3.38)	20.50 (4.81)	5.394*	(a) y (b)
Historia e identificación paterna	8.39 (1.89)	9.54 (1.86)	8.50 (2.22)	7.599*	(a) y (b)
Escala total	27.43 (5.4)	30.58 (4.84)	29 (6.2)	7.343*	(a) y (b)

* $p < .05$.

Se encontraron diferencias en ambas dimensiones (reacciones conductas y sentimientos: $F_{(2, 169)} = 5.39$; $p < .05$; e historia e identificación paterna $F_{(2, 169)} = 7.59$; $p < .05$) y en la escala total ($F_{(2, 169)} = 7.34$; $p < .05$). No obstante, en las comparaciones post hoc solo hubo diferencias significativas en el nivel de escala total a favor del grupo 2 con respecto al grupo 1 ($p < .05$). Los padres, cuyos niveles de estudio son superiores, presentan mayor sensibilidad comparados con los padres que únicamente tienen estudios secundarios y primarios. Asimismo, manifiestan tener identificaciones positivas con su familia de origen.

En quinto lugar, se examinó si existían diferencias individuales según la situación laboral del padre. Se utilizó la prueba *t* para determinar si la situación laboral del padre (trabaja o se encuentra desempleado) se relaciona con la sensibilidad de él mismo. El análisis indicó que no existen diferencias entre las dimensiones del cuestionario y la escala total en relación con la situación laboral paterna (reacciones, conductas y sentimientos: $t = .556$, $p = .728$; historia e identificación paterna: $t = -.154$; $p = .866$; y escala total $t = -.353$; $p = .857$).

En sexto lugar, se analizaron las diferencias según estado civil (en pareja o separado). Para ello se dividió la muestra en 3 grupos: grupo 1: padres que estaban en pareja; grupo 2: padres que estaban separados; y grupo 3: padres que se separaron durante el embarazo. Se realizó un análisis de la varianza univariado (*ANOVA*) con contraste post hoc Tukey para cada una de las dimensiones del cuestionario. Los resultados indican que no existen diferencias entre las dimensiones y la escala total y la situación

conyugal del padre (reacciones, conductas y sentimientos: $F = .012$; $p = .879$; historia e identificación paterna: $F = .766$; $p = .233$; y escala total: $F = .161$; $p = .642$).

Finalmente, se compararon las dos dimensiones y la escala total del cuestionario y la cantidad de hijos. Para ello, se dividió la muestra en 3 grupos: grupo 1: padres con un solo hijo; grupo 2: padres con dos hijos; y grupo 3: padres con tres o más hijos. Para determinar si existían diferencias, se efectuó un Análisis de la Varianza de una dirección (*One Way ANOVA*). El análisis indicó que no existen diferencias entre las dimensiones del cuestionario y la cantidad de hijos (reacciones, conductas y sentimientos: $F_{(2, 169)} = .195$; $p = .675$; historia e identificación paterna: $F_{(2, 169)} = .045$; $p = .1258$; y escala total: $F_{(2, 169)} = .134$; $p = .725$).

Discusión

Los estudios citados en esta investigación sostienen que las características individuales, familiares y contextuales inciden en la manera en cómo se desarrolle el ejercicio de la paternidad y, por ende, el vínculo con su hijo. Por ello, este estudio buscó analizar si existen diferencias entre los sentimientos, las emociones y las reacciones de los padres durante la gestación y el nacimiento de su hijo con las variables sociodemográficas: edad paterna, niveles de estudio, estado civil, situación laboral, cantidad de hijos, edad de su hijo y sexo de su hijo.

En cuanto a las diferencias por edad del padre, se halló que los padres de mayor edad presentan mayor sensibilidad que los padres más jóvenes; a diferencia de lo que sostienen las diferentes teorías en relación con que los padres de generaciones anteriores tienen un modelo de paternidad tradicional (Cano, 2013; Martínez-Conde, 2006; Olavarría, 2000). Esto se corresponde con lo propuesto por Sinay (1994), quien sostiene que los padres nacidos en la década de 1960 fueron criados con un modelo de padre *cuestionador*; en donde los conceptos de la paternidad tradicional comienzan a ser cuestionados, es allí donde surgen más flexibles y reflexivos sobre la paternidad.

En el caso de las diferencias según nivel de estudio paterno, se halló que a medida en que el padre presentaba mayor formación académica mostraba mayor sensibilidad. Esto se relaciona con lo propuesto por Viveros (2000), quien postula que los padres de los sectores rurales tienen un modelo de paternidad hegemónica; en cambio, para los sectores urbanos el hombre debe ser responsable, buen trabajador y sostén de la mujer y de los hijos (Maldonado & Micolta, 2003; Viveros, 2000).

Asimismo, De Oliveira (1994) postula que los esposos-padres de los sectores populares en donde cuyas esposas tienen baja escolaridad y no participan en la actividad económica, tienden a ser más autoritarios en el hogar. Sin embargo, cuando las mujeres tienen mayor escolaridad, actividades asalariadas y un proyecto de desarrollo personal, la autoridad exclusiva del marido como jefe de hogar es cuestionada, lo que da lugar a la toma de decisiones compartidas y a la participación activa en las decisiones sobre tener hijos y sobre cómo educarlos.

No obstante, esto no significa que haya una relación lineal entre los factores socioeconómicos y el significado de la masculinidad, porque la mayor escolaridad no implica necesariamente una masculinidad que reconozca las emociones y abogue por la equidad (Figuerola & Franzoni, 2011). Se ha demostrado que la paternidad se construye a través de procesos sociales y culturales; por lo tanto, se presentan múltiples estilos de paternidades, en donde clase, raza, sexualidad y la relación con su hijo conforman identidad de género (Ruxton & Baker, 2009).

L. NIERI

En relación con las diferencias según la edad del hijo, se encontró que a mayor edad del hijo más sensibilidad presenta el padre. Ello significa que, desde el inicio del embarazo hasta los siguientes años, la paternidad se va construyendo y desarrollando de diferentes maneras. En un principio, el padre atraviesa por un proceso de transición en el cual ocurren diversos cambios. El padre se va adaptando a la nueva realidad y así establece una relación única con su hijo.

De igual manera, estos resultados se vinculan con lo encontrado en diversas investigaciones, las cuales comprueban que las interacciones padre-bebé tienen un carácter más físico, a diferencia de la madre, quien tiende a calmar al niño. Si bien existe un involucramiento paterno desde la gestación del hijo, los padres interactúan más tiempo a medida que su hijo va creciendo (Lamb, 1997; Parke, 1996).

En cuanto al estado civil, la situación laboral, la cantidad de hijos y el sexo de su hijo se encontró que la sensibilidad paterna no varía según estas variables. Esto quiere decir, que los sentimientos del padre hacia su hijo son independientes de las variables externas (Figueroa & Franzoni, 2011; Ruxton & Baker, 2009).

Comentarios

A lo largo de esta investigación, se ha demostrado que en la construcción y el desarrollo de la paternidad dependen de diversas variables tales como el tipo de personalidad, las identificaciones con su familia de origen, el contexto social y cultural, su situación actual, entre otros y la conjunción van a determinar la manera en que el padre se vincule con su hijo.

La presente investigación constituye un aporte local a las investigaciones sobre los sentimientos y las reacciones del padre ante la gestación de su hijo. También, se destaca que dicha investigación innova en el uso de estudios empíricos en temas de Psicología del desarrollo, lo cual aporta rigurosidad en la lectura de los resultados.

No obstante, es necesario indicar que si bien esta investigación aporta conocimiento empírico en las investigaciones relacionadas con la transición hacia la paternidad, no está exenta de limitaciones que deber ser consideradas para futuras líneas de investigaciones, entre ellas, el uso de muestras no probabilísticas en cuanto a que puede acarrear cierto sesgo en la modalidad de recolección de datos porque no se realizan al emplear los métodos de selección al azar. Además, dentro de las limitaciones, fue el tamaño de la muestra, debido a los criterios específicos de inclusión que se utilizaron en dicha muestra.

Otras limitaciones fueron que no se encontraron investigaciones que analicen lo que le ocurre al padre durante el proceso de gestación y nacimiento de su hijo y como este reacciona con variables sociodemográficas.

En virtud a lo expuesto, futuras investigaciones deberán centrarse en estudiar, de manera longitudinal, la influencia de variables sociodemográficas en la construcción de la paternidad y, por ende, cómo estas se relacionan con la interacción padre-hijo.

Referencias

- Aberastury, A., & Salas, E. (1978). *La Paternidad*. Buenos Aires: Kargieman.
- Araújo, S., & Lodetti, A. (2005). *Paternidade e cuidados: sentidos e práticas de cuidados dos filhos*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.

DIFERENCIAS ENTRE LA SENSIBILIDAD PATERNA SEGÚN VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS

- Badinter, E. (1986). *Um Amor Conquistado. O Mito deo Amor Materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Berman, P., & Pedersen, F. (1987). *Men's Transitions to Parenthood*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brooks, G. R., & Gilbert, L. (1995). Men in families: Old constraints, new possibilities. In R. F. Levant & W. S. Pollack. (Eds.), *A new psychology of men* (pp. 252-279). New York: Basic Books.
- Brown, G. L., Mangelsdorf, S. C., & Neff, C. (2012). Father involvement, paternal sensitivity, and father-child attachment security in the first 3 years. *Journal of Family Psychology, 26*(3), 421-430. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0027836>
- Burin, M. (2007). Precariedad laboral, masculinidad, paternidad. En M. Burin, L., Jiménez Guzmán & I. Meler (Comp.), *Precariedad laboral y crisis de la masculinidad. Impacto sobre las relaciones de género* (pp. 1-33). Buenos Aires: Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES).
- Cabrera, N. J., Fagan, J., & Farrie, D. (2008). Explaining the long reach of fathers' prenatal involvement on later paternal engagement. *Journal of Marriage and Family, 70*(5), 1094-1107. doi: 10.1111/j.1741-3737.2008.00551.x
- Cano Rodas, A. M. (2013). *Cambios y significados de la paternidad en tres generaciones*. (Tesis Doctoral), Universidad Nacional de Colombia, Colombia. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/45370/1/71759427.2013.pdf>
- Cohen, O., & Finzi-Dottan, R. (2005). Parent-child relationships during the divorce process: from attachment theory and intergenerational perspective. *Contemporary Family Therapy, 27*(1), 81-99. doi: 10.1007/s10591-004-1972-3
- Costa, R. (1998). De clonagens e de paternidades: As encruzilhadas d Gênero. *Cadernos Pagu, 11*, 157-199
- Cowan, C. P., & Cowan, P. A. (2000). *When partners become parents: The big life change for couples*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cupa, D., & Riazuelo-Deschamps, H. (2001). La constellation paternelle: une étude pilote en période prénatale. *Santé mentale au Québec, 26*(1), 58-78.
- De Oliveira, O. (1994). Cambios en la vida familiar. *Demos, 7*, 35-36.
- Draper, J. (2003). Men's passage to fatherhood: an analysis of the contemporary relevance of transition theory. *Nursing Inquiry, 10*(1), 66-78. doi: 10.1046/j.1440-1800.2003.00157.x
- Figuroa, J. G., & Franzoni, J. (2011). Del hombre proveedor al hombre emocional: construyendo nuevos significados de la masculinidad entre varones mexicanos. En F. Aguayo & M. Sadler (Eds.), *Masculinidades y Políticas Públicas: Involucrando Hombres en la equidad de género* (pp. 64-81). Chile: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- Flouri, E., & Buchanan, A. (2003). The role of the father involvement in children's later mental health. *J Adolesc, 26*, 63-78. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-1971\(02\)00116-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-1971(02)00116-1)
- Fuller, N. (2000). Significados y prácticas de paternidad entre varones urbanos del Perú. En N. Fuller (Ed.), *Paternidades en América Latina* (pp. 35-90). Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial.

L. NIERI

-
- Fuller, N. (2001). *Masculinidades: cambios y permanencias*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Fuller, N. (2003). Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades. *Anthropologica*, 21(21), 269-273.
- García, B., & De Oliveira, O. (2005). Mujeres jefas de hogar y su dinámica familiar. *Papeles de población*, 11(43), 29-51.
- Greenberg, M., & Morris, N. (1974). Engrossment: The newborn's impact upon the father. *American journal of Orthopsychiatry*, 44(4), 520-531. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1939-0025.1974.tb00906.x>
- Griffa, M. C., & Moreno, J. E. (2005). *Claves para una Psicología del Desarrollo: Adolescencia, Adultez, Vejez*, 2. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Griswold, R. (1993). *Fatherhood in America: A history*. New York: Basic Books.
- Habib, C., & Lancaster, S. (2006). The transition to fatherhood: Identity and bonding in early pregnancy. *Fathering: A Journal of Theory, Research, and Practice About Men as Fathers*, 4(3), 235-253.
- Kelly, J. B., & Lamb, M. E. (2000). Using child development research to make appropriate custody and access decisions for young children. *Family Court Review*, 38(3), 297-311. doi: 10.1111/j.174-1617.2000.tb00577.x
- Kotelchuck, M. (1976). The infant's relationship to the father: Experimental evidence. In M. E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (pp. 277-300). Nueva York: Wiley.
- Lamb, M. E. (2010). *The Role of the Father in Child Development* (4th ed). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.
- Lamb, M. (1997). The development of father-infant relationships. In M. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (pp. 179-190). New York: Wiley & Sons.
- Lamb, M. E., Pleck, J. H., Charnov, E. L., & Levine, J. A. (1987). A biosocial perspective on paternal behavior and involvement. In J. B. Lancaster, J. Altmann, A. S. Rossi & L. R. Sherrod (Eds.), *Parenting across the lifespan: Biosocial dimensions* (pp. 111-142). New York: Aldine de Gruyter.
- LaRossa, R. (2007). The Culture and Conduct of Fatherhood in America, 1800 to 1960. *Japanese Journal of Family Sociology*, 19(2): 87-98. doi: http://doi.org/10.4234/jjoffamilysociology.19.2_87
- LaRossa, R., Gordon, B. A., Wilson, R. J., Bairan, A., & Jaret, C. (1991). The fluctuating image of the 20th century American father. *Journal of Marriage and the Family*, 53, 987-997. doi: 10.2307/353002.
- Litton, G., Bruce, C. & Combs, T. (2000). Parenting expectations and concerns of fathers and mothers of newborn infants. *Family Relations*, 49(2), 123-131. doi: 10.1111/j.1741-3729.2000.00123.x
- Maldonado, M., & Lecannelier, F. (2008). El padre en la etapa perinatal. *Perinatol Reprod Hum*, 2 (22): 145-154.
- Maldonado, M. C., & Micolta, A. (2003). *Los Nuevos Padres, las Nuevas Madres*. Cali: Universidad del Valle Programa Editorial.
- Martínez-Conde, M. (2006). *Construcción simbólica de la figura paterna a través de dos generaciones de varones heterosexuales de clase media habitantes de la ciudad de Concepción, Chile*. Recuperado de <http://www.repositorio.uchile.cl/handle/2250/113596>

DIFERENCIAS ENTRE LA SENSIBILIDAD PATERNA SEGÚN VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS

- Nieri, L. (2015). Construcción y validación del Cuestionario de Sensibilidad Paterna. *Psicodebate, Psicología, Cultura y Sociedad*, 15(2), 55-82. doi: <http://dx.doi.org/10.18682/pd.v15i2.534>
- Oberman, A. (1994). La relacion padre-bebe: una revision bibliográfica. *Revista Hospital Materno Infantil Ramón Sardá*, 13(2), 66-72.
- Oberman, A. (2008). *Observando a los bebés: técnicas vinculares madre-bebé y padre-bebé*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Olavarría, J. (2000). De la identidad a la política: masculinidades y políticas públicas. Auge y ocaso de la familia nuclear patriarcal en el siglo XXI. *Masculinidad/es. Identidad, sexualidad y familia*, 11, 115-130.
- Orlandi, R. (2006). *Paternidades nas adolescencias: investigando os sentimentos atribuídos por adolescentes pais á paternidade e ás práticas de cuidados dos filhos*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Paquette, D., & Dumont, C. (2013). Is father-child rough-and-tumble play associated with attachment or activation relationships?. *Early Child Development and Care*, 183(6), 760-773. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2012.723440>
- Parke, R. D. (1996). *Fatherhood*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Parke, R. D. (2013). *Future families: Diverse forms, rich possibilities*. Somerser, NJ: John Wiley & Sons.
- Parke, R. D. (2000). Father Involvement: A Developmental Psychological Perspective. *Marriage & Family Review*, 29, 43-58.
- Parke, R. (1998). *El Papel del Padre*. Madrid: Morata, S.A.
- Pleck, J. H. (1997). Paternal involvement: Levels, sources, and consequences. In M. E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (pp. 66-103). New York: Wiley.
- Radin, N. (1981). The role of the father in cognitive, academic, and intellectual development. In M. E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (pp.32-57). New York: Wiley.
- Rivera, R., & Ceciliano, Y. (2004). *Cultura, masculinidad y paternidad: las representaciones de los hombres en Costa Rica*. San José: FLACSO.
- Rojas, O. (2000). *Paternidad y vida familiar en la ciudad de México: Un acercamiento cualitativo al papel desempeñado por los varones en los ámbitos reproductivo y doméstico* (Tesis doctoral). Colegio de México: México.
- Ruxton, S., & Baker, H. (2009). Father's rights, fatherhood and masculinity/ies. *Journal of Social Welfare and Family Law*, 31, 351-355. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/09649060903430140>
- Sinay, S. (1994). El varón contemporáneo ante el fin de siglo. En A., Oberman (Ed.), *Observando a los bebés: técnicas vinculares madre-bebé y padre-bebé*. (pp.79-98). Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Suárez-Delucchi, N., & Herrera, P. (2010). La Relación del Hombre con su Primer (a) Hijo (a) Durante los Primeros Seis Meses de Vida: Experiencia Vincular del Padre. *Psykhe (Santiago)*, 19(2), 91-104. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282010000200009>
- Torres, V. (2015). Estudio de los varones desde la perspectiva de género. *Alternativas en Psicología*, 18, 48-61.

L. NIERI

-
- Valenze, D. (2008). Gender in the Formation of European Power, 1750–1914. In T. A. Meade & M. E. Wiesner-Hanks (Eds.), *A companion to gender history* (pp. 459-476). Londres: Blackwell Publishing. doi: 10.1002/9780470693568.ch25
- van IJzendoorn, M. H. (1995). Adult attachment representations, parental responsiveness, and infant attachment: A meta-analysis on the predictive validity of the Adult Attachment Interview. *Psychological Bulletin*, *117*, 387-403. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.387>
- van IJzendoorn, M.H., & De Wolff, M. (1997). In search of the absent father: Meta-analysis of infant-father attachment. *Child Development*, *68*, 604–609. doi: 10.1111/j.1467-8624.1997.tb04223.x
- Viveros, M. (2000). Paternidades y masculinidades en el contexto colombiano contemporáneo, perspectivas teóricas y analíticas. En N. Fuller (Ed.), *Paternidades en América Latina* (pp. 91-127). Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Recibido: 12 de abril de 2016

Revisión recibida: 14 de diciembre de 2016

Aceptado: 26 de mayo de 2017

Sobre la autora:

Liliana Nieri es Doctora en Psicología y especialista en Psicología perinatal. Trabaja como profesora de la Universidad Argentina de la Empresa (UADE-CONICET) e investigadora de la Fundación UADE-CONICET (Argentina, Buenos Aires) y responsable de la línea de investigación “psicología del desarrollo”. Es becaria posdoctoral UADE-CONICET. Cuenta con más de 25 publicaciones, comunicaciones y conferencias en congresos nacionales e internacionales.

Publicado en línea: 26 de junio de 2017

CUERPO REVISOR NACIONAL

Armel Brizuela-Rodríguez
Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Marcela Ríos-Reyes
Universidad Nacional, Costa Rica

Orietta Norza-Hernández
Alajuela, Costa Rica

Roberto López-Coré
Hospital Nacional Psiquiátrico, Costa Rica

Denia Núñez-Guerrero
Ministerio de Justicia y Paz, Costa Rica

CUERPO REVISOR INTERNACIONAL

Milton E. Bermúdez
Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

Sonia Carrillo
Universidad de los Andes, Colombia

NORMAS EDITORIALES

Presentación de manuscritos

La *Revista Costarricense de Psicología* acepta para ser publicados trabajos originales, inéditos y que no han sido sometidos a consideración para su publicación en otros medios de publicación.

El manuscrito se entrega en formato Microsoft Word por correo electrónico a la editorial de la revista (editorial@rcps-cr.org), con copia al director (director@rcps-cr.org) para pre-aprobación.

Al ser aprobado para ingresar al proceso de revisión por pares externos, se entrega a la revista un currículum de no más de dos páginas, una carta de motivos firmada y dirigida al director de la revista y la Declaración (http://rcps-cr.org/?page_id=723) para dar fe pública de que el trabajo es original e inédito, que cumple con las normas internacionales de ética y que sigue el formato de recomendaciones del *Manual de publicaciones* de la *American Psychological Association* (APA, 2010, 3ª ed. en español, <<http://www.apa.org>>). En la carta, el autor/la autora principal transfiere los derechos de autor a la revista, eso en el caso de la aceptación del manuscrito.

La editorial otorga un número de identificación del manuscrito (ID) en cuanto su entrega esté completa de acuerdo con los requisitos de la editorial.

Evaluación de manuscritos

El Consejo Editorial somete el manuscrito a revisión por dos árbitros externos (*peer review*) que ayudan a determinar la idoneidad del artículo para los fines de la revista. En el caso de dictámenes contradictorios, el consejo puede solicitar el criterio de un tercer árbitro externo.

Todos los evaluadores y autores se mantienen anónimos (doble ciego).

En el caso de que los dictámenes de los pares externos indiquen una aceptación parcial con reestructuración del manuscrito, se le pide a la autoría entregar las reestructuraciones dentro de un plazo de 30 días. La editorial revisa el manuscrito reestructurado y transcurrido un plazo no superior a los tres meses, el Consejo Editorial comunica su aceptación o rechazo. La autoría tiene derecho a la apelación. Si el Consejo Editorial lo considera necesario, lo envía a revisión con otros árbitros.

Independientemente de su aceptación o rechazo, la documentación entregada no se devuelve.

Formato de manuscritos

Todo trabajo debe seguir estrictamente el formato del *Manual de publicaciones* de la *American Psychological Association* (APA, 2010, 3ª ed. en español, <<http://www.apa.org>>).

El orden de la presentación de la información es el siguiente: Portadilla (cornisa, título, pie de autor, fecha y nota de autor), resumen, corpus de trabajo, referencias, apéndices, tablas, figuras, en páginas separadas y en este orden (con solo una tabla o figura por página), y enumeradas secuencialmente.

Se aceptan trabajos con un máximo de 30 páginas a doble espacio incluyendo referencias, tablas, imágenes, anexos, etc., digitados en hojas tamaño carta con márgenes de por lo menos 2,54 cm, alienado a la izquierda, letra *Times New Roman*, 12-pts.

El título y el resumen del artículo deben de presentarse en español y en inglés. El título se incluye con un máximo de 12 palabras y el resumen entre 150 y 250 palabras redactado en un solo párrafo, seguido de cinco a ocho palabras clave.

El manuscrito debe estar preparado con cuidado y limpieza y aferrarse a los lineamientos de la APA para encabezados, párrafos, enumeraciones, tablas, abreviaturas, ortografía, matemáticas y estadísticas o unidades de medición, etc.

NORMAS EDITORIALES

Se hace especial énfasis en que los manuscritos sigan estrictamente el formato APA de citación textual, citas de referencias en el texto y lista de referencias.

En el caso de investigaciones empíricas (cuantitativas o cualitativas), la revista sigue el formato genérico de la APA: título, resumen (abstract) y palabras clave (keywords), introducción, método, resultados, discusión, reconocimientos, referencias, apéndices.

En el caso de artículos teóricos, la revista se rige por el formato recomendado por la Sociedad Alemana de Psicología (*Deutsche Gesellschaft für Psychologie e.V.*, DGPs, <<http://www.dgps.de/en/dgps/>>): título, resumen (*abstract*) y palabras clave (*keywords*), introducción, prefacio, corpus del trabajo, tópico 1, tópico 2, tópico n. ..., discusión (opcional), referencias, apéndices.

Las reglas y las construcciones gramaticales propias del idioma español deben respetarse mediante un formato de español universal. Puede consultarse el libro de la Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española (2010), *Nueva gramática de la lengua española*. Recuperado de <<http://www.asale.org/ASALE/pdf/folletonvagramatica.pdf>>.

NORMAS ÉTICAS

POLÍTICA DE ÉTICA

La *Revista Costarricense de Psicología* es desde el año 1982 el órgano oficial de publicación científica de acceso abierto del Colegio Profesional de Psicólogos de Costa Rica. Los objetivos de la revista son difundir conocimientos teóricos, técnicos y prácticos, relevantes para la Psicología y ciencias afines. La revista auspicia únicamente tópicos de discusión científico-académicos acordes a los estándares internacionales de investigación y ciencia.

La publicación de un artículo en la revista (bajo revisión por pares externos académicos de doble ciego) busca la validación y preservación de los “momentos” históricos de la investigación científica, que deben ser exactos, correctos y verificables. En el proceso de publicación, la revista se aferra a las recomendaciones y los estándares éticos, nacionales e internacionales, en todas sus fases y etapas.

Para lograr estos objetivos, los actores del proceso de publicación en cada una de las fases (la editorial, sus comités y consejos, la autoría, el cuerpo revisor, la institución editora, etc.) deben seguir proceder y asumir responsabilidades importantes respecto a su conducta ética.

EXPECTATIVAS ÉTICAS

Responsabilidades editoriales

En cuanto al proceder de quejas o reclamaciones, la editorial se compromete en todo momento con un razonable manejo de conflictos acorde con su política de ética y una oportunidad razonable para cada una de las partes involucradas de responder a cualquier reclamo. En el proceso de publicación, la editorial se compromete a actuar en todo momento con objetividad, justicia y respeto en un diálogo transparente y equitativo en la búsqueda de la verdad y la resolución del conflicto.

La editorial se compromete a responder y, en el caso necesario, investigar toda queja presentada por escrito y de archivar esta documentación de acorde con la ley vigente.

Todo material presentado a la revista es considerado solamente en base de su mérito académico-científico, lo que excluye toda influencia comercial, financiera, política, etc.

Responsabilidades del Consejo Editorial

La revista espera de las y los miembros del Consejo Editorial adquirir el conocimiento necesario sobre sus políticas, normas y requisitos de publicación y, de esta manera, fungir como asesores y árbitros de alto nivel bajo una posición de neutralidad, objetividad y alto nivel científico-ético.

Al formular estrategias de desarrollo, el Consejo debe velar que la revista sea un foro abierto, de alta calidad científica y técnica que favorece en todo momento un proceder ético y respetuoso.

El Consejo debe estimular, promover y reconocer la difusión, el intercambio y la visibilidad de la revista y sus colaboradores en base de méritos científico-éticos, lo que supone una participación activa y una asistencia puntual a reuniones y comunicaciones e incluye velar por procesamientos y nombramientos transparentes basados en méritos científico-éticos.

De acuerdo a la normativa internacional, las y los miembros del Consejo Editorial no pueden fungir como autores de la revista.

Responsabilidades del Comité Científico

Son responsabilidades éticas del Comité Científico aconsejar en las tareas científico-éticos emergentes y asesorar en la definición de los parámetros de calidad científica, apoyar activamente la formulación de políticas y participar como árbitros de alta calidad científica-ética. Eso incluye invitar miembros, nacionales e internacionales, reconocidos por la

comunidad académica de alto nivel científico-ético y de promover la difusión de la revista en los medios científico-académicos, nacionales e internacionales de alta procedencia ética.

Responsabilidades del cuerpo revisor

El cuerpo revisor, por contribuir al proceso de toma de decisiones e influir de esta manera sustancialmente en la calidad científica de la publicación, se compromete con una revisión bajo máximos criterios científico-éticos, objetividad de revisión y puntual entrega y comunicación. Ello incluye asegurar la confidencialidad de toda información brindada, de respetar los derechos de autor (de no copiar o retener información) y de alertar sobre cualquier contenido publicado o sometido a publicación similar al material en revisión.

Debe evaluar el manuscrito según su mérito científico y desde su pertinencia a la estrategia y política editorial, lo que incluye conocer la política editorial y las normas y requisitos de la revista. Debe señalar todo conflicto de interés en la relación revisor-autor (financiero, institucional, personal, etc.) y, si es necesario, retirar sus servicios para el manuscrito.

Debe revisar integralmente los manuscritos de su campo (contenido, forma, redacción, estructura del resumen, palabras clave, adecuación del lenguaje utilizado, referencias, tablas, gráficos, estadísticas, etc.) y al reconocer sus limitaciones en un proceder o método científico específico, recomendar una persona revisora especialista, p.ej., en estadística, para un manuscrito que lo requiera.

Debe proponer mediante un dictamen escrito las medidas y modificaciones necesarias de acuerdo a las políticas y normas editoriales y considerar el cumplimiento de las normas éticas de los trabajos. Debe cumplir los plazos para la revisión de manuscritos y avisar con antelación sobre posibles retrasos.

Responsabilidades de la autoría

La autoría tiene la responsabilidad de mantener un registro con sus datos de entrega y el procesamiento de su manuscrito. Ello incluye leer detenidamente las normas y políticas de la editorial, p.ej., en la Declaración Jurada, y de adherirse a los compromisos firmados en ella, de que el manuscrito es inédito, original, que toda fuente reproducida fue citada debidamente y de que no se encuentra bajo consideración en ningún otro medio de publicación. Toda autoría debe ser especificada con sus aportes reales al manuscrito.

Debe asegurar que cualquier estudio con sujetos humanos o animales se realizó conforme a las leyes y requerimientos institucionales, locales, nacionales o internacionales (como p.ej., Declaración de Nuremberg, 1947, Declaración de Ginebra, 1948, y Declaración de Helsinki, 1964) y confirmar, donde sea apropiado, que esta aprobación fue buscada y obtenida.

La autoría debe obtener el permiso expreso de sujetos humanos y respetar su privacidad por medio de un consentimiento informado escrito y detallado sobre su participación en la investigación y sobre la intención de publicar los datos.

Debe abstenerse de todo conflicto de interés (p.ej., en competir, real o aparentemente, que puede ser considerado o visto como atribuible a una influencia impropia en cuanto a su función en cualquier etapa del proceso de publicación), como p.ej., presionar a la Junta Directiva o miembros de los comités o consejos a publicar su manuscrito.

La autoría debe notificar a la editorial al identificar un error significativo en su manuscrito o publicación y cooperar con la editorial para publicar una nota de erratum, addendum, corrigendum o de retirar el artículo si lo juzgue necesario.

Responsabilidades de la institución editora (Colegio Profesional de Psicólogos de Costa Rica)

El Colegio Profesional de Psicólogos de Costa Rica debe asegurar que suscribe a los principios resaltados arriba o a principios sustancialmente similares, de adoptarlos formalmente o de producir sus propios en atención a la revista.

NORMAS ÉTICAS

CONDUCTAS NO ÉTICAS

Identificar conductas no éticas

Mala conducta y conductas no éticas pueden identificarse y señalarse ante la editorial o la institución editora en cualquier momento y por cualquier persona. Estas conductas pueden incluir, pero no necesariamente limitarse a los ejemplos señalados arriba.

Quien informe sobre estos tipos de conductas debe proveer suficiente información y evidencia para que se inicie una investigación. La editorial toma toda alegación en serio y la trata de igual manera hasta que se alcance una decisión, resolución y conclusión para todas las partes involucradas.

Investigar conductas no éticas

La editorial toma la decisión inicial sobre la necesidad de una investigación formal y, si es apropiado, consulta con la institución editora (Colegio Profesional de Psicólogos de Costa Rica). En el proceso de recoger la evidencia sobre el conflicto, todas las partes involucradas se comprometen con evitar de divulgar alegaciones más allá de las personas que han de saber de ellas.

Faltas menores

Mala conducta de menor grado puede tratarse sin la necesidad de consultar más ampliamente, mientras todas las partes tengan la oportunidad de responder a cualquier alegación en este proceso.

Faltas graves

Mala conducta de mayor grado o severidad puede requerir que autoridades, personas superiores o la institución empleadora de la persona acusada se notifiquen. Al examinar la evidencia disponible, la editorial, en consultación con la institución editora, si es apropiado, toma la decisión de involucrar cualquier autoridad adicional o consultar más allá con un número limitado de personas expertas.

Consecuencias a faltas

En consecuencia a faltas presentadas, la editorial puede decidir sobre la severidad de su accionar de acuerdo con la gravedad de la falta, y puede considerar las siguientes posibilidades, entre otras:

En el caso de un mal entendimiento o un estándar mal aplicado, la editorial puede buscar información y educar a las partes involucradas sobre las faltas presentadas o puede enviar una correspondencia en un tono más firme en aviso para comportamientos futuros.

En casos más graves, puede enviar una carta formal a una persona de mayor autoridad del departamento de trabajo o ente financiera de la persona acusada.

En casos más severos, la editorial puede recurrir a una nota formal o publicar una editorial que trate sobre la conducta no ética, puede revocar formalmente una publicación en la revista o imponer un embargo sobre contribuciones de un individuo para un periodo definido.

La editorial puede reportar un caso y el resultado de la investigación sobre la conducta no ética a una organización profesional o autoridad superior para investigaciones o acciones futuras.

EDITORIAL STANDARDS

Paper Presentation

The *Revista Costarricense de Psicología* (Costa Rican Journal of Psychology) accepts for publication original and unedited papers, which are not being considered for submission in other publication media. The submission format for papers is in Microsoft Word sent to the Journal's Editor via e-mail (editorial@rcps-cr.org), with a copy to the Director (director@rcps-cr.org).

In order to be accepted for the review process (with all submission criteria completed), all authors are asked to submit an academic resume of no more than two pages each. Additionally, the first author submits a signed cover letter addressed to the Journal's Director and the completed Affidavit (http://rcps-cr.org/?page_id=723), declaring that the paper is original and unedited, that it fulfills international investigation and ethical standards and is written according to the *Publication Manual* of the American Psychological Association (APA, 2010, 6th Ed., <<http://www.apa.org>>). In the cover letter, the first author transfers the author's rights to the Journal, this in the event of the paper's acceptance.

Upon completion of all submission criteria, the author will be given a manuscript ID, when the paper is ready to enter into the review process.

Review Process

The Editorial Board submits the paper to two peer reviewers (double-blind) who help to determine the suitability of the paper in accord with the Journal's objectives. In case of two contradictory dictamina, the Board may ask a third peer for his/her criterion.

In the review process, all authors and all reviewers remain anonymously (double-blind).

In the case that the dictamen indicates a partial acceptance with a recommendation to restructure the paper, the authors will be given 30 days to return the restructured paper. The Journal will review the restructured paper and within the following three months, the Editorial Board will communicate its acceptance or rejection. The authors have the right to appeal. As considered necessary, the Editorial Board may have the paper reviewed by one or two additional peers.

Independent of its acceptance or rejection, the submitted documentation will not be returned.

Paper Format

The paper must be prepared with strict adherence to the recommendations of the *Publication Manual* of the American Psychological Association (APA, 2010, <<http://www.apa.org>>).

The order of presentation of the information is as follows: Title page (running head, title, author's byline, date and author note), abstract, corpus of the text, references, appendices, tables, figures, on separate pages and in this order (with just one table or figure per page), and numbered sequentially.

The Journal accepts papers with a maximum extent of 30 pages (double-spaced) including references, tables, images, annexes, and so forth, typed on letter-sized paper with margins of at least one inch (2.5 cm), flush-left style alignment, in 12 point Times New Roman font.

The title of the paper must contain a maximum of 12 words (no abbreviations) and the abstract between 150 and 250 words typed in a single paragraph, and followed by five to eight keywords.

The paper must be prepared carefully and cleanly and in alignment with the APA's guidelines for headers, paragraphs, numbering, tables, abbreviations, orthography, mathematics, statistics and units of measurement, etc.

The Journal emphasizes the importance that submitted papers strictly follow the APA's recommendations on text citations, references in the text, and the reference list.

ETHICAL STANDARDS

For empirical research (quantitative or qualitative), the Journal follows the generic format of the APA: title, abstract and keywords, introduction, method, results, discussion, acknowledgements, references, appendices.

In the case of theoretical articles, the journal adheres to the format recommended by the German Society of Psychology (*Deutsche Gesellschaft für Psychologie e.V.*, DGPs, <<http://www.dgps.de/en/dgps/>>): title, abstract and keywords, introduction, preface, corpus of the text, topic 1, topic 2, topic n..., discussion (optional), references, and appendices.

Grammar and sentence constructions intrinsic to the English language must be observed within a proper format.

Since 1982, the *Revista Costarricense de Psicología* (Costa Rican Journal of Psychology) has been the official open-access scientific publication of the Costa Rican Psychologists' Association (*Colegio Profesional de Psicólogos de Costa Rica*). The objectives of the Journal are to disseminate theoretical, technical and practical knowledge relevant to Psychology and related sciences. The Journal publishes topics pertinent to current scientific-academic discussions, and in accord with international research and scientific standards.

The Journal (under double blind peer review) seeks to validate and preserve the historic "moments" of scientific research, which mandatorily must be precise, correct and verifiable. As such, in the entire publication process, the Journal embraces and attends to national and international ethical standards and recommendations.

In order for the Journal to accomplish these objectives, all participants, at all stages of the publication process (the editorial, committees and boards, authors, reviewers, the publishing institution, etc.) are asked to commit to and to follow defined procedures, and to assume important responsibilities in terms of their ethical conduct.

ETHICAL STANDARDS

ETHICAL EXPECTATIONS

Editorial Responsibilities

At any point in the procedure, were a complaint to appear, the Editorial is committed to respond to any conflict according to its ethics policy, giving a reasonable opportunity to all parties involved to respond to any allegation. In the publication process, the Editorial is committed to act at any point with objectivity, justice and respect in a transparent and fair dialogue in search of the truth and satisfactory conflict resolution.

The Editorial is committed to respond and, if necessary, to investigate any allegation presented in written form and to keep a record of all associated documentation according to current legislation.

All material presented to the Journal is considered only based on its academic-scientific merit, excluding any commercial, financial, political, or other type of influence.

Editorial Board Responsibilities

The Journal expects the members of the Editorial Board to acquire the necessary knowledge about its publication policies, norms and requirements, and to participate as higher level advisors and referees having assumed a position of neutrality, objectivity, and elevated scientific-ethical expectations.

As part of the formulation of developmental strategies, the Board commits to supervise the Journal to be an open forum of high scientific and technical quality, which favors ethical and respectful proceedings at all times.

It is the Board's duty to stimulate, promote and recognize the diffusion, interchange and visibility of the Journal and its collaborators based on scientific-ethical merits, which supposes active participation and punctual attendance at sessions and response to communications, and includes oversight for transparent proceedings and nominations based on scientific-ethical merits.

In accord with international standards, Editorial Board members, due to the functions inherent to their charge, are excluded from applying as authors of the Journal.

Scientific Committee Responsibilities

The ethical responsibilities of the Scientific Committee are to advise on emergent scientific-ethical tasks, to give counsel regarding the definition of parameters of scientific quality, to assist actively in policy formulation and to participate as referees of the highest scientific-ethical quality. This includes inviting national and international members, recognized by the academic community as high-level scientists of superior ethical standards, and promoting the diffusion of the Journal in national and international scientific-academic media of renowned ethical proceedings.

Reviewer Responsibilities

The reviewers, as contributors to the process of decision-making and for having a substantial influence on the publication's quality, commit to timely reviews and communications, the highest scientific-ethical criteria and the objectivity of their review. This includes assuring the confidentiality of all information entrusted, to respect authors' copyrights (to not copy, use or retain information) and to alert about any content published previously or any material similar to the material submitted for review.

The reviewer commits to evaluate each paper according to its scientific merit and its appropriateness to the Editorial's strategies and policies, which includes familiarization with the Journal's editorial policies, norms and publication requirements. The reviewer also com-

ETHICAL STANDARDS

mits to being aware of and declaring any conflict of interest in the author-reviewer relationship (financial, institutional, personal, etc.) and, if necessary, withdraw his/her services for the paper in question.

The reviewer commits to revise the paper from his/her field in an integral manner (content, form, composition, structure of the abstract, keywords, suitability of the language used, references, tables, graphics, statistics, etc.), and on recognizing his/her own limitations in a specific scientific proceeding or method, to recommend another reviewer specialized in, e.g., statistics, for the paper that so requires.

Furthermore, the reviewer will propose through a written and structured dictamen the measures and modifications necessary, and in accord with the Editorial's norms and policies, to further the attainment of ethical standards by the papers and to comply with the editorial process, respect the review deadline and notify with anticipation in the event of possible delays.

Author's Responsibilities

Authorship involves the responsibility of keeping a record with submission data and the papers in process. This includes reading carefully and adhering to the Editorial's standards and policies. E.g., to the commitments signed in the Affidavit, that the paper is unedited and original, that all sources reproduced are referenced properly, and confirming that the paper is not considered for review in any other publication, whatsoever the media; additionally this will state and specify all contributions on authorship involved in the paper.

The author will assure that any study with human beings or animals was carried out according to international, national, local and institutional laws and requirements (e.g., Nuremberg Declaration, 1947, Geneva Declaration, 1948, and Helsinki Declaration, 1964 and their amendments), and to confirm, as appropriate, that the necessary approvals were sought and obtained.

To protect a human subject's privacy, the author must obtain written permission through a detailed informed consent, which states and specifies the subject's consent to participate in the research and publication of the anonymous data.

Authors, furthermore, commit to abstain from any conflict of interest, e.g., to avoid any real or apparent activity, which could be construed, attributed or seen as an improper influence in relation to their function in the publication process, for example, pressuring members of the Board of Directors of the Psychologists' Association or members of the Journal's boards or committees to publish a paper.

Furthermore, authors commit to inform the editorial when a significant error in their paper or publication is identified and to cooperate with the Editorial to publish an erratum, addendum, and corrigendum or to withdraw their article if necessary.

The Editorial Institution's Responsibilities (Costa Rican Psychologists' Association)

The Costa Rican Psychologists' Association subscribes to the above or similar principles, adopts these formally or may produce its own in attention to the Journal.

ETHICAL STANDARDS

UNETHICAL BEHAVIOR

Pointing out unethical behavior

Any person at any time may point out any unethical behavior to the Journal or to the Psychologists' Association.

In order for the Journal to initiate an investigation, the informing person will be asked to provide sufficient information and evidence regarding the unethical behavior or misconduct. The Journal will take seriously and treat equally any allegations until a satisfactory decision, resolution and conclusion has been reached for all involved.

Follow-up on unethical behavior

The Journal will make an initial decision about the need to formally investigate misconduct and will consult, if appropriate, with the publishing institution (Costa Rican Psychologists' Association). In the process of gathering evidence related to the conflict, all parts involved commit to preventing the diffusion of any allegation beyond the involved parties.

Minor misconduct

The journal may treat minor misconduct without the need to consult more widely, as long as all parts involved are given the opportunity to respond to any allegations in the particular process.

Major misconduct

In the event of a major degree or severity of misconduct, the Journal may opt to involve authorities, superiors or institutions related to the parts involved. The Journal, by examining the available evidence, and if appropriate, in consultation with the Psychologists' Association, may make the decision to involve any other authority or to comment or consult the conduct with a limited number of experts available.

Consequences of unethical behavior

As a consequence of a misconduct presented, and according to the gravity of the behavior, the Journal shall decide on the severity of its actions and may choose one or several of the following:

In the case of a misunderstanding or a poorly applied standard, the Journal may seek information and educate the involved parts about what was expected from them or send correspondence in a firmer tone to advise about future behavior.

In more severe cases, the journal may send a formal letter to an authority, a working department or a financial entity regarding the accused party specifying the misconduct.

In cases of major severity, the Journal may publish a formal note or an editorial dealing with the misconduct or unethical behavior, revoke formally a publication in the journal or impose an embargo on contributions from the parts involved for a specified time. The Journal may report the case or the result of its investigation of the misconduct to a professional organization or superior authority for future actions or investigations.

