



PRAXIS PSY

VOL. 23, NO. 38  
DICIEMBRE 2022

ISSN 2735-6957

EDITORA EN JEFE

Elisa Ansoleaga  
Universidad Diego Portales, Chile.

EDITORA ASOCIADA

Magdalena Ahumada  
Universidad Diego Portales, Chile.

COMITÉ EDITORIAL

Camilo Pulido  
*Pontificia Universidad Javeriana*

Adriana Kaulino  
*Universidad Diego Portales*

Jonathan Evans  
*University of Glasgow*

Christian Salas  
*Universidad Diego Portales*

Arthur Arruda Leal Ferreira  
*Universidad Federal de Rio de Janeiro*

Claudio Martinez  
*Universidad Diego Portales*

Rudi Coetzer  
*Swansea University*

DISEÑO DE PRODUCCIÓN:

Camila González S.



*Praxis Psy es una publicación  
editada por la Facultad de  
Psicología de la Universidad  
Diego Portales, Vergara  
275, Santiago, Región  
Metropolitana, Chile.*

*Email: [praxispsy@mail.udp.cl](mailto:praxispsy@mail.udp.cl)*

*Los artículos de Praxis  
están indexados en la  
siguientes bases de datos  
y repositorios: Latindex;  
Dialnet; Elektronische  
Zeitschriftenbibliothek EZB  
(Electronic Journals Library);  
WorldCat OCLC.*

© 2022 by Universidad Diego Portales. All rights reserved.

No part of this publication may be reproduced, displayed, or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying or by any information storage or retrieval system, without the prior written permission from the Director of the journal.

## CONTENIDOS

4

EDITORIAL  
Elisa Ansoleaga

6

LOS ESPACIOS DE FORMACIÓN DOCENTE COMO HERRAMIENTA PARA LA INNOVACIÓN EN UNA ORGANIZACIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR / *TEACHER TRAINING SPACES AS A TOOL FOR INNOVATION IN A HIGHER EDUCATION ORGANIZATION*  
Melisa Mandolesi, Ana Borgobello

21

"[...] LOS PACIENTES EN EL CENTRO Y EN EL CORAZÓN DE LAS PRIORIDADES DE TODO EL SISTEMA": ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO EN DOCUMENTOS GLOBAL/LOCAL SOBRE LA ATENCIÓN PRIMARIA DE SALUD EN CHILE / "[...] PATIENTS AT THE CENTER AND THE HEART OF THE PRIORITIES OF THE ENTIRE SYSTEM": CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS IN GLOBAL/LOCAL DOCUMENTS ON PRIMARY HEALTH CARE IN CHILE  
Josiane Teresinha Ribeiro de Souza

30

EXPERIENCIA DE DOCENTES EN CONTEXTOS ESCOLARES CHILENOS DURANTE EL CAMBIO AL AULA ONLINE / *TEACHERS EXPERIENCE IN CHILEAN SCHOOL CONTEXTS DURING THE CHANGE TO THE ONLINE CLASSROOM*  
Carlos Díaz Cánepa, Pilar Araya, Jonathan Badilla, Sofía Córdova, Madelaine Correal, Isidora Flores, Paulina Pino, Viviana Sáez

44

REINTEGRO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN PERSONAS QUE HAN SUFRIDO LESIONES CEREBRALES ADQUIRIDAS: UNA REVISIÓN NARRATIVA / *RETURN TO HIGHER EDUCATION IN PEOPLE WITH ACQUIRED BRAIN INJURY: A NARRATIVE REVIEW.*  
Macarena Allende Álvarez, María José Bracho Ponce, Álvaro Aliaga Moore

55

DIAGNÓSTICO DE FACTORES DE RIESGO PSICOSOCIAL EN UNA EMPRESA DE TRANSPORTE PÚBLICO DE YUCATÁN / *DIAGNOSIS OF PSYCHOSOCIAL RISK FACTORS IN A PUBLIC TRANSPORT COMPANY IN YUCATÁN*  
Miguel Angel Ramos Rodríguez, Guadalupe Centeno Ley

66

TRATA DE PERSONAS CON FINES DE EXPLOTACIÓN SEXUAL: UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA COMPARATIVA DE SECUELAS PSICOLÓGICAS EN POBLACIÓN INFANTO-JUVENIL / *HUMAN-TRAFFICKING WITH SEXUAL EXPLOITATION PURPOSES: A COMPARATIVE BIBLIOGRAPHIC REVIEW OF PSYCHOLOGICAL SEQUELS IN CHILDREN AND JUVENIL POBLATION*  
Ivonn López-Morales, Ivonne Ramírez, Jenny Baeza

72

ATENDIMIENTO A IDOSOS E AS ESTRATÉGIAS PSICOTERAPÉUTICAS UTILIZADAS EM UM SERVIÇO-ESCOLA DE PSICOLOGIA NO BRASIL / *ELDERLY CARE AND PSYCHOTHERAPEUTIC STRATEGIES USED IN A STUDENT PSYCHOLOGY CLINIC IN BRAZIL*  
Anna Livia Salgueiro, Erich Montanar Franco, Adriana Rodrigues Domingues

## EDITORIAL

Este número de verano aborda distintos enfoques conceptuales y perspectivas teóricas del campo disciplinario de la psicología encarnando con ello el pluralismo disciplinar y metodológico como sello distintivo de nuestra revista Praxis Psy. A través de siete artículos se abordan asuntos de la psicología clínica, de la neuropsicología y se analizan problemas que interpelan tanto a sujetos como a prácticas sociales de la psicología del trabajo con especial foco en el trabajo docente, de la psicología jurídica y sobre la atención primaria de salud en Chile.

Mandolesi y Borgobello describen cambios en la forma de trabajar de los docentes durante la pandemia por COVID-19, proponiendo que el mayor cambio ocurre no sólo por la incorporación masiva de tecnologías de la información y la comunicación sino por las condiciones organizacionales que acompañaron dichos cambios, asimismo se valora la instalación de espacios de formación docente como herramienta colectiva para la innovación en educación superior. Díaz Cánepa y colaboradores; también analizan el trabajo docente en pandemia mostrando los esfuerzos que implicó sostener la actividad docente de manera improvisada y en ausencia de claras políticas de apoyo y soporte de sus escuelas. A través de la exploración de las vivencias de docentes se identifican los principales elementos que contribuyeron al aumento de la carga laboral en dicho período. Por su parte, el artículo de Ribeiro de Souza a través de una metodología de análisis de políticas públicas realiza un análisis crítico del discurso sobre la atención primaria de salud en Chile evidenciando un importante avance en la instalación del modelo de la Nueva Gestión Pública (New Public Management) en la atención primaria de salud y con ello las tensiones que surgen por ejemplo, al vincular la entrega de financiamiento al cumplimiento de metas; el trabajo basado en per cápita y otros mecanismos que amenazan el acceso y el ejercicio del derecho a la salud en Chile. Asimismo, Ramos y Centeno, nos ofrecen un análisis de los riesgos psicosociales laborales presentes en una empresa del rubro del transporte.

Por su parte, López-Morales, Ramírez y Baeza realizan una revisión de literatura sobre las secuelas psicológicas y sociales de la trata de personas con fines de explotación sexual en población infanto-juvenil. Destaca aquí el esfuerzo por analizar la literatura de habla hispana. Aun cuando los resultados no son concluyentes se advierten diferencias de género y nos ilustran la relevancia de la reproducción de patrones culturales en la temática estudiada.

Desde el área temática de psicología clínica Salgueiro et al., describen y analizan los contenidos y las prácticas clínicas de un centro clínico-universitario en Sao Paulo, Brasil, en el tratamiento de pacientes de edad avanzada. Resulta muy interesante como se releva la necesidad de formación especializada en geriatría y envejecimiento para un mejor desarrollo de la atención psicoterapéutica con este segmento de la población.

Por último, en el área temática de neurociencia humana y neuropsicología, Allende, Bracho y Aliaga realizan una revisión de la literatura para identificar factores individuales, socio-emocionales, ambientales y culturales que interfieren negativamente en el reintegro a los estudios de educación superior en personas con lesiones cerebrales adquiridas así como también se describen las estrategias de intervención y rehabilitación diseñadas para apoyar este proceso.

Esperamos con este número contribuir al necesario debate y diálogo inter y transdisciplinar, desde distintos ámbitos de la psicología, con diversas metodologías, y abordando temáticas contingentes como los cambios en el trabajo docente a propósito de la pandemia; discusiones teóricas y narrativas en torno a la evidencia científica; reflexiones críticas a prácticas clínicas, e incluso el análisis de políticas públicas que permiten el acceso al derecho a la salud.

**Elisa Ansoleaga, Editora en Jefe, Diciembre 2022**

# LOS ESPACIOS DE FORMACIÓN DOCENTE COMO HERRAMIENTA PARA LA INNOVACIÓN EN UNA ORGANIZACIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR.

## TEACHER TRAINING SPACES AS A TOOL FOR INNOVATION IN A HIGHER EDUCATION ORGANIZATION

MELISA MANDOLESI\*<sup>1</sup>, ANA BORGABELLO<sup>1</sup>

**\*Correspondencia:**

**Melisa Mandolesi**

**mandolesi@irice-conicet.gov.ar**

Recibido: Noviembre 2022 | Publicado: Diciembre 2022

Tradicionalmente, la innovación se vinculó con la incorporación de tecnologías a las organizaciones. Sin embargo, diversos desarrollos complejizaron y ampliaron este concepto. Así, en las últimas décadas cobra relevancia el concepto de cultura de la innovación y se la considera fundamental para el surgimiento de ideas, métodos y estrategias junto con su posterior implementación dentro de las organizaciones. Se presenta un estudio acerca de las diferentes implicancias que la virtualización forzosa de la educación por la pandemia de COVID19 tuvo para la docencia y la innovación en una organización educativa de nivel superior. Se aplicó un cuestionario a 81 docentes de una facultad de psicología pública de Argentina. El análisis de los datos se realizó desde un enfoque multimétodo, se calcularon estadísticos descriptivos y pruebas no paramétricas, y se realizó un análisis del discurso. Los resultados muestran que, si bien la pandemia potenció la incorporación de TIC a la educación, fueron las condiciones organizacionales de dicha implementación las que funcionaron como las innovaciones más significativas. Los espacios de formación docente posibilitaron la circulación de experiencias y aprendizajes colectivos, y son presentados como herramienta fundamental para facilitar la innovación en educación superior. Estudios posteriores deberán centrarse en las innovaciones concretas asimiladas a la cultura de la organización.

Traditionally, innovation was linked to the incorporation of technologies into organizations. However, various developments have made this concept more complex and expanded. Thus, in recent decades the concept of culture of innovation has gained relevance and is considered essential for the emergence of ideas, methods and strategies along with their subsequent implementation within organizations. A study is presented about different forms of innovation made possible in a higher-level educational organization from the virtualization of education due to the COVID19 pandemic. A questionnaire was applied to 81 teachers from an argentinian public Faculty of Psychology. Data analysis was performed from a multi-method approach, descriptive statistics and non-parametric tests were calculated, and discourse analysis was performed. The results show that, although the pandemic promoted the incorporation of ICT in education, the most significant innovations were the organizational conditions surrounding said implementation. The teacher training spaces enabled the circulation of experiences and collective learning and are presented as a fundamental tool to facilitate innovation in higher education. Subsequent studies should focus on specific innovations assimilated into the culture of the organization.

**Palabras clave:** Aprendizaje organizacional, Universidad, Pandemia, TIC, Hibridación

**Keywords:** Organizational Learning, University, Pandemy, ICT, Hybridization

1. Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE-CONICET) y Facultad de Psicología (UNR), Rosario, Argentina.

## INTRODUCCIÓN

Desde su surgimiento, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han sido vinculadas a los procesos de innovación en las organizaciones. Tradicionalmente, la innovación suele relacionarse, justamente, con los avances en materia de tecnología (Cornejo Cañamares y Muñoz Ruiz, 2009) y, por este motivo, se la entiende como un proceso que posibilita la creación de bienes y servicios novedosos con técnicas originales. Con el transcurso del tiempo, conforme fue cobrando relevancia en los planos económico y social, este concepto se diversificó y renovó. En la actualidad, innovación “puede implicar tanto la idea de un cambio tecnológico generalizado, como un cambio social dentro de las organizaciones” (Flores Urbáez, 2015, p. 361) y es considerada un elemento clave para el surgimiento de ideas, métodos y estrategias, y su posterior implementación dentro de las mismas (Ulijn y Brown, 2004). De esta manera, se agrega a la definición tradicional, que en algún sentido resultaba restrictiva, el aspecto social.

El Manual de Oslo (OECD/Eurostat, 2018) establece que la innovación se vincula con nuevos o mejorados productos y/o procesos que difieren “significativamente de los productos o procesos previos de la unidad institucional” (p. 20) y propone diferentes tipos de innovación: tecnológica, de productos, procesos, organizacionales, filosófica y política. En esta misma línea, Caliskan y Zhu (2020) la entienden como promotora del cambio, vinculada a la creatividad y ligada a la implementación de nuevas ideas, procesos y productos. Por su parte, Badillo-Vega y Ramírez-Flores (2021) agregan la explicitación de su carácter procesual y la complejidad y no-linealidad de dichos procesos innovativos.

A partir de lo planteado previamente, en consonancia con Caliskan y Zhu (2020), la innovación se convierte en un proceso entrelazado con la cultura organizacional. Ya no refiere únicamente a las herramientas para producir ciertos bienes o servicios, sino también a las formas de pensar la organización como sistema social, de construirla y reconstruirla en torno a un proceso de creación de significados compartidos acerca de qué es lo novedoso e innovador (Mandolesi y Borgobello, 2022). En las últimas décadas, emerge y cobra relevancia el concepto de cultura de la innovación, definido como “el conjunto de conocimientos, prácticas y valores (individuales y colectivos), que determinan disposiciones y formas de hacer las cosas y que promueven, en la sociedad, la generación de nuevos conocimientos y la creación de innovaciones” (Cornejo Cañamares y Muñoz Ruiz, 2009, pp. 130-131).

Entre las características que han sido estudiadas de las culturas organizacionales innovadoras, Martins y Martins (2002) observaron la importancia de los valores y la apertura de la organización a las ideas novedosas, el apoyo de los cargos directivos a través de la creación de espacios de intercambio y formación, la confianza, la claridad de objetivos y la organización del trabajo en equipos. Flores Urbáez (2015) planteó la relevancia de pensar en red, de construir conciencia de interrelación con otros sistemas con los cuales es necesaria la cooperación. Caliskhan y Zhu (2020) propusieron como fuertes predictores de innovación la orientación al logro y las relaciones colaborativas, junto a la facilidad para aceptar y desarrollar nuevas ideas. En consonancia, algunas investigaciones coinciden en que la colaboración (Bronstein, 2003) y socialización de conocimientos, experiencias y reflexiones en espacios socioafectivos con circulación de la confianza (Boelens et al., 2016; Dombrowski et al., 2007) son factores clave de la cultura organizacional para habilitar y/o potenciar la innovación. En este sentido, es posible observar que diversas investigaciones señalan la relevancia que los espacios de encuentro, formación e intercambio poseen para el desarrollo de prácticas ligadas a la cultura de la innovación.

Por otro lado, entre las características que actúan como restricciones para la innovación en las organizaciones han sido estudiadas la visión a corto plazo (Caliskhan y Zhu, 2020), la falta de personal con habilidades adecuadas, los costos, la falta de información sobre tecnologías, las estructuras rígidas, el control jerárquico (Arad et al., 1997, como se citó en Caliskhan y Zhu, 2020) y la burocracia (Tian et al., 2018). Estas restricciones pueden encontrarse, entonces, tanto en el nivel material como en el simbólico de las organizaciones.

A partir de lo desarrollado hasta aquí, se observa la relevancia que la construcción de una cultura de la innovación posee para las organizaciones en todas sus manifestaciones. En este estudio se pretende centrar la indagación de este tipo de culturas en el ámbito de las organizaciones de educación superior, las cuales, como se plantea a continuación, poseen un papel fundamental a nivel social. De esta manera, se realiza este estudio con el objetivo de desvincular el concepto de innovación de la mera incorporación de tecnologías y explorar los aspectos ligados a la organización social en los espacios de formación que posibilitan el surgimiento de innovaciones.

### INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Al hablar de innovación en el ámbito de las organizaciones de educación superior, es necesario hacer referencia a aspectos específicos de estos sistemas. Badillo-Vega y Ramírez-Flores (2021) delimitan cuatro áreas principales en las cuales entran en relación la innovación y la universidad. En primer lugar, plantean la transferencia de tecnología, el aprendizaje permanente y la participación de las instituciones educativas en la sociedad. La universidad puede tener un papel relevante durante las crisis económicas y socioculturales colaborando al desarrollo social por medio de la educación, la investigación y la innovación. Luego, hacen referencia al uso de estrategias innovadoras para interactuar y negociar en la construcción de consensos para las reformas institucionales. Continúan con la innovación en acciones para disminuir las desigualdades y sus efectos en la cotidianeidad educativa, planteando que las innovaciones que surgen en las organizaciones educativas pueden beneficiar al entorno, reconociendo las problemáticas sociales existentes y emergentes para luego colaborar con la disminución de las brechas. Finalmente, el cuarto aspecto que plantean es el desarrollo e implementación de ideas novedosas a través de TIC.

Las profundas transformaciones científicas y tecnológicas que trae consigo la cuarta revolución industrial que atraviesa actualmente gran parte del planeta ponen a la educación superior como parte responsable del desarrollo social (Mandolesi y Pastore, 2022), la construcción de conocimientos y la solución de problemáticas socioculturales, frente al desafío de rápidos cambios estructurales, sociales y tecnológicos (Caliskan y Zhu, 2020; Lundvall, 2007). Algunos de estos cambios serán relativos a políticas públicas y estructuras burocráticas vinculadas con la educación y otros, referentes a niveles micro, esto es, procesos de enseñanza y aprendizaje, pedagogía y didáctica de la educación superior. En el nivel micro, esto es, en la organización propia de la clase universitaria (Sanjurjo y Rodríguez, 2003) es donde puede vislumbrarse la centralidad del rol docente en el andamiaje y facilitación de prácticas innovadoras (Borgobello et al., 2019; Castellaro y Peralta, 2020; Peralta y Roselli, 2021).

De esta manera, la innovación en el ámbito de la educación superior se vincula estrechamente con el cumplimiento de los propósitos educativos y sociales de una universidad ligada a su entorno, como así también, con la necesidad de responder y adelantarse a las necesidades cambiantes del

mismo. Para esto, Mandolesi y Borgobello (2022) señalaron la importancia de adoptar modos de organización más flexibles y Maggio (2022) la de implementar políticas y definiciones institucionales alineadas con estos propósitos y que consideren a la docencia como una acción colectiva.

Adicionalmente, si bien, como ha sido desarrollado hasta aquí, ya no es posible considerar que la tecnología sea la base de la innovación en las organizaciones, se presenta en la actualidad como uno de los aspectos más relevantes ligados a las transformaciones del entorno que debe ser considerado tanto a nivel macro de reglamentos y políticas educativas, como a nivel micro en las prácticas cotidianas de enseñanza y aprendizaje. Las transformaciones suscitadas a nivel global por la pandemia de COVID-19 estuvieron fuertemente ligadas a una incorporación masiva de las TIC en diferentes ámbitos, entre los que se incluye la educación. Dicha incorporación estuvo asociada a cambios organizacionales que, según lo planteado previamente, tienden a la construcción de culturas de la innovación en organizaciones educativas de nivel superior.

### TIC E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Los cambios tecnológicos suponen transformaciones significativas a nivel sociocultural y la educación no se ha visto exceptuada de estas. La incorporación de las TIC a las aulas viene facilitando grandes transformaciones a la educación tradicional (Maggio, 2022), lo cual genera nuevas expectativas y formas de trabajo docente. En este sentido, en las últimas décadas se asistió a una digitalización paulatina del proceso educativo (Cortés, 2022), implantación que ocurrió en mayor o menor medida a la par del proceso educativo basado en la presencialidad (Maggio, 2022).

Estos procesos yuxtapuestos se vieron conmocionados con la declaración de la pandemia por COVID-19 en marzo de 2020 y su consecuente emergencia sanitaria y aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO). De esta forma, la *virtualización forzosa* (Iriarte et al., 2020) de todas las actividades educativas suscitó el salto a entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA) y propició la incorporación acelerada de TIC en educación. La forma en que las diferentes instituciones educativas y cuerpos docentes llegaron a la pandemia, en relación con la incorporación de las TIC en las prácticas educativas, condicionó las formas de comprender y accionar durante esta crisis (Borgobello et al., 2022) y, al mismo tiempo, estos modos de actuar durante la crisis pandémica tendrán diversas implicancias en la pospandemia.

Con relación a la situación previa a la pandemia, la mayor parte del cuerpo docente tenía poca experiencia en procesos de enseñanza con incorporación de EVEA, tanto desde el rol docente como desde el rol estudiante (Borgobello y Espinosa, 2021). A nivel local, cuando se incorporaban las aulas virtuales, eran procesos individuales tratándose en escasas ocasiones de proyectos pedagógicos institucionales. En ese contexto, la presencialidad resultaba estructural para la educación superior siendo la virtualidad, un complemento y una excepción (Borgobello y Espinosa, 2020). Escaso tiempo antes de la declaración de la pandemia por la OMS, se organizaron las comisiones asesoras de los Sistemas Institucionales de Educación a Distancia (SIED) de diversas universidades argentinas. Las principales tareas asignadas a estas comisiones fueron analizar el uso que se realizaba en ese momento de los campus virtuales y colaborar con la formación docente del personal de la universidad (Borgobello y Espinosa, 2021).

El campus virtual de esta organización de educación superior existía desde el año 2001, sin embargo, pocas personas pertenecientes a la misma conocían su existencia y el medio de comunicación virtual preferido entre docentes y estudiantes era fundamentalmente el correo electrónico (Lovey et al., 2022). A partir de 2020, con la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) (UNESCO, 2020), las TIC pasaron a tener un rol privilegiado para la continuidad de la educación y, ante la falta de planificación propia de la crisis y la escasa formación específica surgió, en muchas organizaciones, lo que se dio a llamar *coronateaching* (Ramos Torres, 2020), esto es, la transformación de las clases presenciales a modo virtual sin modificar currículums, estructuras ni metodología de trabajo.

De acuerdo con registros oficiales de la Facultad, la planta docente contaba, en el primer año de pandemia con casi 400 cargos docentes que se encontraban trabajando en más de 170 aulas virtuales. Hasta el mes de septiembre se observaron casi 7000 usuarios de la Facultad que se conectaron en ese año académico (Borgobello y Espinosa, 2021). El cambio entre el antes y el durante la pandemia con relación a las TIC fue vertiginoso.

Desde una perspectiva que pone a la figura docente en un rol protagónico para pensar la innovación en las organizaciones educativas (Borgobello et al., 2019) y haciendo hincapié en las cuestiones micro previamente señaladas, resulta relevante indagar en sus experiencias y opiniones con relación a la incorporación de TIC en la educación de

nivel superior. En muchos casos, durante la ERE, la docencia se experimentó como un paréntesis o una crisis relativamente pasajera que rompió con las prácticas educativas cotidianas (Borgobello y Espinosa, 2020; Borgobello, et al., 2022). En este sentido, en numerosas ocasiones, las experiencias y vivencias refieren a procesos de adaptación a la crisis y vuelta a la normalidad, como si los años 2020 y 2021 hubiesen funcionado como *una tormenta pasajera* (Mandolesi y Borgobello, 2022).

Como forma de acompañamiento institucional durante la crisis, muchas organizaciones educativas propusieron espacios de formación docente con el objetivo de facilitar el paso a lo virtual. Las intervenciones realizadas durante ese período por el SIED en la organización-caso consistieron en el asesoramiento al personal de gestión y administración de la organización en cuanto a tiempos y modos de implementación de las aulas virtuales. Asimismo, se realizaron capacitaciones masivas y personalizadas a docentes y cátedras y asesoramiento a estudiantes (Borgobello y Espinosa, 2021). Se brindaron *webinars*, encuentros de capacitación en distintas herramientas, tutorías y tutoriales, etc.

El primer cuatrimestre del 2020 se caracterizó, para la planta docente, por la improvisación, el aprendizaje de configuraciones básicas y el intento de réplica de modelos pedagógicos presenciales, con clases expositivas y repositorios al modo de fotocopadoras virtuales. A partir del segundo cuatrimestre, se dieron algunos procesos de formalización institucional en el ámbito de la universidad pública argentina, se reglamentaron diferentes aspectos que hacen a la práctica docente y comenzaron los interrogantes en torno a los procesos de evaluación (Borgobello et al., 2022).

El segundo año de pandemia presentó un escenario diferente. En el primer cuatrimestre de 2021 y a partir de las experiencias acumuladas durante el curso previo, gran parte del cuerpo docente se centró en la planificación de las actividades, en la búsqueda de sentido de las propuestas y las acciones didácticas y se habilitó el trabajo asincrónico, dando lugar a propuestas que incluían la presencialidad virtual sincrónica y virtual asincrónica. Finalmente, el segundo cuatrimestre de 2021 fue vivenciado desde el agotamiento y la preocupación, en la mayoría de los casos en torno a las dificultades con la participación estudiantil (Borgobello et al., 2022).

Con la incorporación de TIC en educación superior el personal docente se encontró ante la redefinición de roles

y tareas y en muchas ocasiones, ante la pregunta por los sentidos y las formas (Mandolesi y Borgobello, 2022). Las formas de enseñar y aprender se modifican paulatinamente (Borgobello, et al., 2019) y aparecen diversos formatos según las visiones pedagógicas, psicológicas, filosóficas, sociológicas, políticas y con relación a las disponibilidades económicas y tecnológicas. Las transformaciones acaecidas en el vínculo de la docencia con las TIC a partir de la pandemia fueron vertiginosas, múltiples y continúan avanzando. Si bien en algunos espacios institucionales se habla de vuelta a la presencialidad y en la organización educativa estudiada esta vuelta fue presentada como “presencialidad plena” (Lovey et al., 2022), muchos son los resquicios en donde las TIC se han incorporado e instalado y, en algunos casos, aparece cierta resistencia a prescindir de ellas.

A partir de estas lecturas, se realizó un estudio cuyo propósito fue, en un primer momento, explorar experiencias, sensaciones y creencias docentes con relación a la incorporación de TIC, junto con opiniones acerca de la formación docente realizada durante la pandemia y las expectativas referidas a qué cambios y transformaciones podrían considerarse innovativos y conservarse a nivel tanto personal como institucional. En un segundo momento, se buscó vincular las diferentes variables para conocer sus correlaciones y las implicancias que estas poseen para la innovación y el cambio cultural en una organización de educación superior.

## MATERIALES Y MÉTODO

### Diseño

Se realizó un estudio de corte transversal con alcance exploratorio-descriptivo desde un enfoque multimétodo (Borgobello et al., 2019), a fin de poder estudiar al fenómeno desde sus múltiples facetas, entendiéndolo como dinámico

y abordándolo con métodos que habiliten el surgimiento de la complejidad (Achilli, 2005).

### Participantes

Se convocó a docentes con cargos de *jefe/a de trabajos prácticos* y *auxiliar de primera* de una facultad de psicología pública argentina. Estos cargos, dependiendo de su dedicación horaria, implican que la persona puede estar frente a uno, dos o tres grupos de estudiantes en espacios denominados *comisiones de trabajos prácticos*.

Se recibieron 81 respuestas al cuestionario aplicado. El total de docentes de esta organización educativa que posee cargo de Jefe/a de Trabajos Prácticos es de 370 y Auxiliares de Primera es de 25 (N = 395). Es necesaria la aclaración de que una persona puede tener más de un cargo en distintas asignaturas, dependiendo de su carga horaria. Esta posibilidad estaba contemplada en el cuestionario, donde se solicitó a quién respondía que lo hiciera pensando en un cargo y una asignatura y que, si lo deseaba, completara nuevamente el cuestionario pensando en otro cargo y asignatura. Sin embargo, nadie respondió más de una vez el cuestionario.

Asimismo, resulta importante señalar que todas las áreas temáticas contempladas en el plan de estudios de la carrera de psicología estuvieron representadas por, al menos, un/a docente (Ver Tabla 1). Adicionalmente, en la misma facultad, se dicta la carrera de Profesorado en Psicología. Ambas carreras, Psicología y Profesorado en Psicología, comparten un número importante de materias, motivo por el cual el cuestionario fue enviado a docentes del Profesorado, considerándolo una novena área en este estudio. Si bien se trata de áreas temáticas, las personas que las componen no necesariamente conforman equipos de trabajo, los cuales, en general, se componen a partir de cátedras incluidas en cada área.

Tabla 1.  
Participación por áreas temática de docencia de la Facultad.

Áreas Facultad	Frecuencia	Porcentaje
Área Social Comunitaria	19	23.5
Área Histórica Epistemológica	14	17.3
Área Psicología del desarrollo y Psicoterapias	13	16
Área Psicoanálisis	12	14.8
Área Investigaciones	12	14.8

Áreas Facultad	Frecuencia	Porcentaje
Área Socio Educativa	3	3.7
Área Prácticas Pre-profesionales	3	3.7
Profesorado	3	3.7
Área Seminarios de Pregrado	2	2.5
Total	81	100

La Tabla 1 muestra que la mayoría del personal docente participante pertenecía al área Social Comunitaria, seguido por el área Histórica Epistemológica y Psicología del Desarrollo y Psicoterapias. Las áreas que menos participación tuvieron fueron Seminarios de Pregrado y Profesorado. Asimismo, con relación al año de cursado de la carrera donde se ubica la asignatura en la que las personas desempeñan tareas de docencia, el año que mayor participación tuvo fue segundo año ( $n = 18$ ) seguido por cuarto año ( $n = 15$ ), mientras que el que menos participación tuvo fue tercer año ( $n = 10$ ).

En lo que refiere a la edad del personal docente que respondió al cuestionario, la media de edad fue de 43.67 años ( $DS = 8.4$ ), con un mínimo de 28 y un máximo de 62 años. Se generaron rangos etarios para una visualización más clara de la información (ver Tabla 2), siendo el rango de entre 35 y 40 años el que tuvo mayor porcentaje de participación en el estudio ( $n = 18$ , 22.2%).

En consonancia con las edades, la mayoría del personal docente tenía menos de 15 años de antigüedad en el cargo ( $n = 48$ , 59.2%), el 37% ( $n = 30$ ) tenía entre 15 y 30 años de antigüedad y el 3.7% ( $n = 3$ ) tenía más de 30 años de antigüedad. La media de antigüedad en el cargo fue de 14.2 años ( $DS = 8.7$ ).

En cuanto a la dedicación horaria al cargo, 33 (40.7%) poseían dedicación simple (11 horas semanales), 44 (54.3%) dedicación semi-exclusiva (22 horas semanales) y cuatro (4.9%) dedicación exclusiva (44 horas semanales). El 54.3% de la muestra se encontraba a cargo de una comisión y el 45.7% restante a cargo de dos comisiones.

### INSTRUMENTO

Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario cons-truido ad hoc para indagar acerca de sensaciones, creencias y experiencias docentes durante la virtualización forzosa

Tabla 2  
Rangos etarios del personal docente de la muestra

Rangos de Edad	Frecuencia	Porcentaje
25 a 30 años	3	3.7
31 a 35 años	12	14.8
35 a 40 años	18	22.2
40 a 45 años	17	21
45 a 50 años	12	14.8
50 a 55 años	12	14.8
56 a 60 años	4	4.9
61 a 65 años	3	3.7
Total	81	100

durante el año 2021 y las expectativas acerca de la vuelta a la presencialidad en 2022. El instrumento fue diseñado en un formulario gratuito comercial y estaba compuesto por 21 preguntas cerradas, incluyendo cinco sobre variables sociodemográficas y siete preguntas abiertas. A partir de las dimensiones estudiadas no se generaron preguntas excluyentes para el cuestionario debido a que se considera que sensaciones, creencias y experiencias se encuentran interrelacionadas y son mutuamente determinantes (Pozzo et al., 2018). Sin embargo, 11 preguntas priorizaron la dimensión *experiencias*, 10 la dimensión *creencias* y dos la dimensión *sensaciones*.

### PROCEDIMIENTO

Se realizó una prueba piloto con un grupo de docentes para analizar la validez ecológica del instrumento. Posteriormente estas personas no participaron de la muestra final. Luego de esta instancia, se realizaron algunas modificaciones al cuestionario. Se agregaron dos preguntas que surgieron de la escisión de dos preguntas más amplias, se agregaron opciones para el conjunto de sensaciones y se modificó la redacción de algunas preguntas que podían resultar confusas. La versión final se difundió mediante redes sociales, correos electrónicos y aplicaciones de mensajería instantánea a docentes de la casa de estudios.

Atendiendo a los protocolos de ética vigentes, cada participante recibió el correspondiente formulario de consentimiento informado al inicio del cuestionario.

### ANÁLISIS DE DATOS

Los datos fueron analizados mediante técnicas cuantitativas y cualitativas. Para el análisis cuantitativo, se calcularon estadísticos descriptivos y pruebas no paramétricas utilizando el *software* SPSS versión 20; para los datos cualitativos, se realizó un análisis del discurso (Piovani, 2007).

Se tomaron en consideración sólo aquellas preguntas del cuestionario que dieron lugar a que el personal docente informara sus experiencias en relación con la incorporación de tecnología durante la pandemia, la formación y las capacitaciones realizadas y las expectativas frente a la docencia en pospandemia.

### RESULTADOS

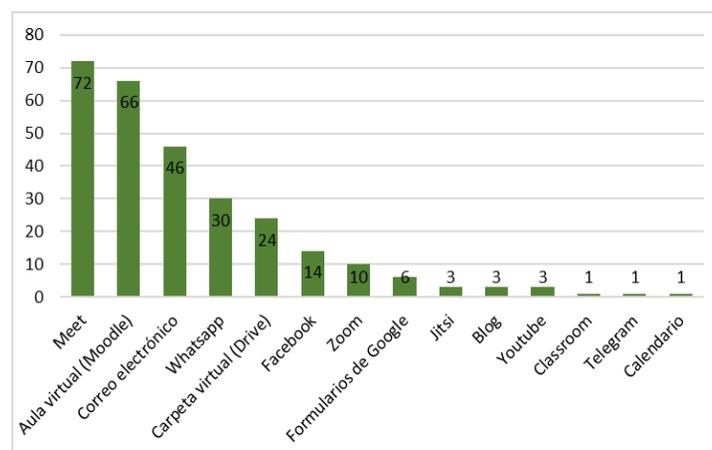
La exposición de los resultados se ordena partiendo de la experiencia docente durante el último año de virtualización forzosa producto de la pandemia. Luego, se presentan los

datos obtenidos a partir de las preguntas que indagaban acerca de la formación realizada durante ese período y, finalmente, aquellas relativas a las expectativas para el futuro.

### EXPERIENCIA DOCENTE DURANTE EL SEGUNDO AÑO DE EDUCACIÓN REMOTA EN EMERGENCIA.

En relación con las herramientas TIC incorporadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje durante el año 2021, pregunta que admitía múltiples respuestas, las más utilizadas fueron Meet, herramienta para videollamadas, (88.89%) y Moodle, plataforma que provee cursos en un campus virtual, (81.48%), ambas propuestas como herramientas institucionales de la organización estudiada. Tal como se observa en la Figura 1, el tercer lugar fue ocupado por el correo electrónico (56.48%).

**Figura 1.** Herramientas TIC utilizadas para la docencia durante el año 2021.



Además, se solicitó que evaluaran su experiencia docente en EVEA durante el año 2021 con una escala del 1 al 10. El puntaje medio de la evaluación fue de 7.28 (DS = 1.5). Nadie evaluó la experiencia de docencia en EVEA con puntaje 1 o 2.

### FORMACIÓN DOCENTE SOBRE HERRAMIENTAS TIC PARA PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE.

En lo que refiere a la participación en formaciones y capacitaciones para docentes brindadas por la organización, ya sea en el ámbito de la Facultad o en el de la universidad a la que esta pertenece, 13 docentes expresaron no haber participado (16%) y 34 haber participado *poco* (42%) en las mismas, mientras que el resto (n = 34, 42%) consideró haber participado bastante o mucho (Ver Tabla 3).

Tabla 3.

Participación en formaciones docentes sobre entornos virtuales u otras herramientas TIC para enseñanza y aprendizaje durante 2020-2021.

Participación en formaciones durante 2020-2021	Frecuencia	Porcentaje
Nada	13	16
Poco	34	42
Bastante	25	30.9
Mucho	9	11.1
Total	81	100

A continuación, se solicitó a las personas que comentasen sobre qué temas y/o herramientas habían sido esas formaciones. En general, lo relatado se refirió principalmente a capacitaciones en el uso de las herramientas TIC institucionales (Meet y Moodle). Asimismo, algunas personas nombraron una diplomatura sobre entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje creada por la universidad en el año 2021, y puesta a disposición de forma gratuita para todas aquellas personas con cargo docente de la casa de estudios que desearan cursarla. Finalmente, hicieron alusión a diversas capacitaciones específicas en herramientas TIC cuyas funcionalidades no eran específicamente vinculadas al rol docente ni eran avaladas institucionalmente pero podían resultar útiles para la labor educativa. Entre ellas, se mencionaron búsquedas en base de datos científicas, aplicaciones para presentaciones novedosas e interactivas, pizarras compartidas, encuestas y formularios, etc.

Finalmente, se pidió al cuerpo docente que evaluara entre 1 y 10 la formación y capacitación sobre herramientas TIC recibida de parte de la organización a la que pertenecía durante la virtualización forzosa. La media de puntaje otorgado fue de 7.31 (DS = 2.3).

#### **EXPECTATIVAS ACERCA DE LA SALIDA DEL ASPO Y LA DOCENCIA PARA EL AÑO 2022.**

A continuación, se presentan las respuestas a las dos preguntas abiertas sobre opiniones y creencias acerca de qué consideraban conveniente conservar de los aprendizajes adquiridos durante los años de pandemia, tanto de manera individual en su rol docente como de manera organizacional como facultad. En lo que refiere a aquello a conservar individualmente para la labor docente a futuro, las respuestas pueden agruparse en cuatro grandes temas: aprendizajes prácticos, procesos de trabajo,

transformaciones organizacionales y no hubo aprendizajes o no fueron relevantes.

Uno de los grupos consideraba que era necesario conservar los *aprendizajes prácticos* acerca del uso de herramientas TIC, cierta familiaridad con la virtualidad y las habilidades adquiridas. En este grupo pueden encontrarse comentarios que refieren a sostener mínimas incorporaciones de las TIC, como así también otros ligados a incorporaciones realizadas que implicaron mayor complejidad.

*Disponibilidad de materiales y bibliografía, organización de entregas centralizadas. (D22)*

*Espacio de entrega de trabajos. (D24)*

*Elaborar estrategias, recursos didácticos e instrumentos pedagógicos para transmitir conocimientos, potenciar el intercambio virtual, incentivar la participación colectiva y poder lograr intercambios de cooperación entre otras instituciones, universidades nacionales e internacionales. (D52)*

*El desenvolvimiento en distintos ámbitos de la virtualidad, la búsqueda continua de herramientas que faciliten la labor de enseñanza aprendizaje. (D48)*

Otro grupo de respuestas se relacionaba con los cambios en los *procesos de trabajo* que surgieron espontáneamente para luego institucionalizarse durante la ERE.

*La utilización complementaria del Aula Virtual respecto de las clases presenciales. (D39)*

*En términos prácticos, la comunicación personalizada docente-alumno vía correo electrónico, el material disponible*

*para todos en el campus virtual, la herramienta de chat grupal para notificaciones en el marco de la institucionalidad que brinda la Plataforma. (D2)*

*La utilización de recursos del aula virtual como complemento de la enseñanza presencial (repositorios, consultas virtuales, participación en foros u otras actividades ocasionales). (D11)*

El tercer grupo de respuestas referían a transformaciones organizacionales y colectivas

*El posicionamiento crítico reflexivo constante acerca de qué y cómo transmitir ciertos contenidos. (D66)*

*El poder adaptarse a las adversidades. (D37)*

*La colaboración con colegas. El lugar fundante de la circulación de la palabra y la apropiación de los espacios y contenidos por parte de los estudiantes. Que ante la soledad de lo complejo es necesario armar comunidad... el lugar de la escritura de parte de los estudiantes como herramienta de apropiación y creación. (D17)*

*Fundamentalmente, la creatividad que implica trascender adversidades, darle tratamiento sin desconocerlas, pero sin renegar de las nuevas modalidades. (D2)*

Un último grupo minoritario de respuestas negó haber realizado cualquier aprendizaje a nivel individual acerca de su rol docente o bien negó la relevancia de conservación de algún aprendizaje en la vuelta a la presencialidad.

*Me parece que la educación virtual es una especificidad por lo que es un paradigma de la educación diferente al presencial por lo cual no se si podría valorar conservar algo porque son maneras diferentes de dar clases. (D74)*

No. (D57)

Con relación a la pregunta sobre qué aprendizajes realizados durante el período de ASPO consideraban importantes que la Facultad conservase como organización, las respuestas se agruparon de acuerdo con los aspectos valorados. Un grupo valoró la flexibilidad presentada a nivel organizacional ante la crisis sanitaria y los diferentes modos en que el

personal docente logró continuar con su práctica antes de la institucionalización de procedimientos y protocolos.

*La importancia de la búsqueda colectiva de modos de adecuarnos a contextos nuevos y que presentan desafíos inéditos. La importancia de priorizar, en dichos contextos, que el lazo pedagógico se sostenga. (D7)*

*La flexibilidad. (D8)*

*Flexibilidad hacia los docentes y estudiantes (...). (D49)*

*Flexibilidad y la posibilidad de modernización y medios de contacto con los estudiantes, como así también el reservorio de recursos elaborados durante el periodo. (D65)*

Otro grupo de respuestas hizo referencia a la importancia de conservar las nuevas formas de organización construidas durante la pandemia.

*Los niveles de colaboración a los que se llegaron. En verdad nunca había pasado por una experiencia tan colaborativa en la Facultad. No exenta de problemas, pero muy positiva. (D71)*

*La disposición a hacer frente a las dificultades, la solidaridad docente y de los equipos de gestión y de apoyo técnico. (D46)*

*Aspectos relacionados con la organización y gestión (...). (D66)*

*Organización y adaptación. (D77)*

Las respuestas del tercer grupo se relacionaron con aspectos de acompañamiento institucional y espacios de formación constituidos durante la pandemia para capacitar a docentes en uso de herramientas TIC.

*Instancias de formación docente. (D73)*

*La predisposición para brindarnos herramientas necesarias para acompañar al alumnado (talleres de capacitación, cuentas institucionales, otros canales de comunicación). (D33)*

*Los espacios de formación docente y consulta. (D29)*

*Seguir con las capacitaciones. (D21)*

*Acompañamiento por parte de las autoridades. (D49)*

Por último, se encuentra nuevamente un grupo de respuestas que niega cualquier aprendizaje organizacional o que, en caso de reconocerlo, no vislumbra la posibilidad de su conservación por parte de la Facultad como organización.

*No considero haber aprendido como "Facultad". Para mí fue más un aprendizaje personal. (D48)*

*Desconozco. La Facultad estuvo parada absolutamente. (D76)*

*Uhhm.. No sé si la Facultad de psicología tiene capacidad de aprendizaje como institución general. (D78)*

*Nada. (D81)*

A continuación, el cuestionario presentaba la pregunta acerca de cuánto consideraba que cambió el rol docente desde antes de la pandemia. De la Tabla 4 surge que el 53.1% del personal docente consideraba que su rol cambió *bastante* a partir de la pandemia, seguidas por el 30.9% que considera que su rol cambió *poco*.

En base a lo anterior, la pregunta acerca de cuánto considera que aprendió de su labor docente desde que comenzó la pandemia, como puede observarse en la Tabla 5, se presentó con algunas diferencias, entre ellas, el hecho de que nadie respondió que no había aprendido *nada* y que el 79% que declaró haber aprendido *bastante* o *mucho*. (Ver tabla 5)

La siguiente pregunta versaba sobre cuántos de esos aprendizajes consideraban serían puestos en práctica a futuro una vez finalizado el ASPO y con el retorno a la educación presencial. El 3.7% de las personas participantes consideró que no pondrían en práctica *nada* de esos aprendizajes, el 19.8% un *poco*, mientras que el 76.6% restante consideró que sería posible recuperar *bastante* o *mucho* de lo aprendido durante la pandemia.

Asimismo, se presentó al personal docente la pregunta acerca de cuál consideraban que sería el porcentaje de hibridación ideal en el dictado de sus asignaturas, con una respuesta que admitía valores de entre 0 y 100. Las respuestas oscilaron entre 0% (n = 7), esto es, ningún espacio virtual, es decir, educación sólo presencial y 100% (n = 1) esto es, únicamente virtualidad. Los porcentajes planteados por la mayoría del cuerpo docente fueron 50-50% (n = 21, 25.9%) y 30% virtual -70% presencial (n = 24, 29.6%).

Tabla 4

*Opiniones docentes acerca de cuánto cambió su rol docente antes y después de la pandemia*

<b>Cambio en el rol docente</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Nada	6	7.4
Poco	25	30.9
Bastante	43	53.1
Mucho	7	8.6
Total	81	100

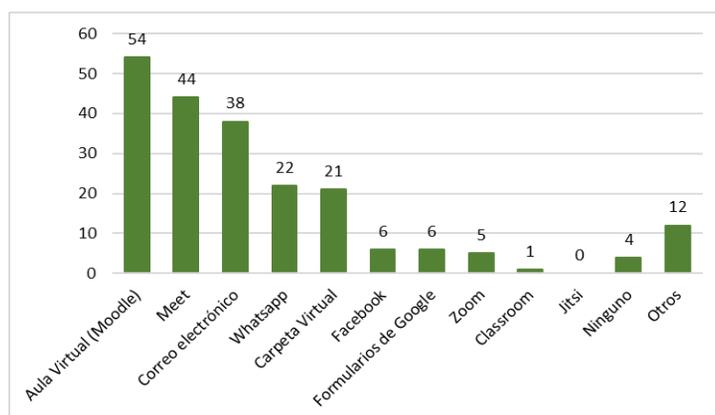
Tabla 5

*Opiniones docentes acerca de cuánto aprendió acerca de su labor docente desde que comenzó la pandemia*

<b>Aprendizaje de la labor docente</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Nada	0	0
Poco	17	21
Bastante	46	56.8
Mucho	18	22.2
Total	81	100

Para cerrar la categoría referida a las expectativas sobre la docencia en 2022, se presenta la Figura 2 en la que se ilustran los recursos, herramientas y entornos virtuales que esperaban utilizar para la labor educativa durante el año 2022. Como es posible observar, el aula virtual (Moodle) (72%) y Meet (58.7%), ambos sugeridos institucionalmente, continúan siendo los recursos más seleccionados, seguidos por el correo electrónico (50.7%). Se observa la disminución en la frecuencia de algunas otras herramientas que han sido utilizadas durante el 2021, entre estas, Jitsi, Whatsapp y Facebook. Asimismo, aparece la opción *Ninguna* seleccionada por cuatro docentes.

**Figura 2.** Recursos, herramientas y entornos virtuales que planifica utilizar para la docencia durante el año 2022.



Finalmente, se realizó un análisis de la correlación de Spearman entre diversas variables para explorar sus posibles relaciones. Al respecto, las correlaciones calculadas entre la edad de cada docente y el nivel de participación en las formaciones y entre años de antigüedad en el cargo y participación en formaciones, no fueron significativas ( $p = .751$  y  $p = .934$ , respectivamente). Por otra parte, se observó que *la experiencia docente en EVEA* durante el año 2021 se relacionó positivamente con la consideración acerca cuánto aprendió de la labor docente,  $r_s(79) = .41$ ,  $p < .001$ , con el porcentaje de hibridación considerado ideal para la asignatura,  $r_s(79) = .38$ ,  $p = .001$ , y en menor medida, con la cantidad de herramientas que se esperan utilizar en 2022,  $r_s(79) = .27$ ,  $p = .017$ .

Asimismo, *el uso que se esperaba hacer de herramientas TIC durante el 2022* se relacionó positivamente, aunque con correlaciones algo bajas, con el porcentaje de hibridación considerado ideal para la asignatura,  $r_s(79) = .46$ ,  $p < .001$ ,

también con cuánto aprendió de la labor docente  $r_s(79) = .29$ ,  $p = .009$ , y, en menor medida, con cuánto cree que cambió su rol docente,  $r_s(79) = .23$ ,  $p = .036$ .

Además, las variables *cuánto aprendió sobre la labor docente* y cuánto cree que cambió su rol docente se relacionaron positivamente,  $r_s(79) = .23$ ,  $p = .041$ . Cuánto aprendió sobre la labor docente también se relacionó positivamente con cuánto aprendizaje espera poner en práctica a futuro,  $r_s(79) = .64$ ,  $p < .001$ , y con el porcentaje de hibridación considerado ideal para la asignatura,  $r_s(79) = .29$ ,  $p = .008$ .

Finalmente, cuánto aprendizaje realizado durante los años de pandemia consideraban que podrían en práctica en el futuro correlacionó positivamente con el porcentaje de hibridación considerado ideal,  $r_s(79) = .44$ ,  $p < .001$ .

## DISCUSIÓN

Se trabajó con una muestra del 20.5% de la población de la organización, número aceptable de respuestas dada la cultura organizacional de esta facultad. Esta característica de la organización puede vincularse con que la carga horaria de la planta docente en raras ocasiones es exclusiva. Si se considera que la media de edad de la muestra es 43 años y que la antigüedad más frecuente es entre 10 y 15 años, se trata de personas en etapas productivas que poseen una dedicación máxima de 22 horas a la universidad. Esto implica que la mayoría de estas personas tenga otro trabajo además del docente lo que, en muchas ocasiones, funciona como una barrera para el compromiso organizacional. Si bien en este estudio se ha decidido no realizar un análisis diferenciado por género, resulta necesario señalar que la docencia es una profesión altamente feminizada, por lo que, en muchas ocasiones a estos diferentes trabajos remunerados, se suman tareas domésticas y de cuidados no remunerados.

*La experiencia docente durante el segundo año de educación remota en emergencia* durante el año 2021 fue descrita mayoritariamente de manera positiva. En consonancia con Borgobello et al. (2022), el segundo año de pandemia presentó un escenario en el que las experiencias acumuladas del curso previo ayudaron a centrar la actividad docente en la planificación y revisión de las propuestas didácticas en lugar del esfuerzo para la adaptación y el aprendizaje de las lógicas virtuales. En consonancia, se observó que las herramientas TIC más utilizadas para la tarea educativa fueron las que, luego del proceso de institucionalización de 2020, la universidad definió como oficiales, seguidas

por el correo electrónico que continuaba teniendo un rol protagónico (Lovey et al., 2022).

La escala de experiencia docente en EVEA durante el año 2021 correlacionó positivamente con cuánto aprendió de la labor, esto es que, cuanto mejor fue la experiencia docente en EVEA en 2021, más consideró la persona haber aprendido sobre su rol docente.

En lo referente a la *formación docente sobre herramientas TIC para procesos de enseñanza y aprendizaje*, la mayoría de las personas participó al menos *poco*, en algunos casos sólo cuando referían a temas específicos que les interesaba y la mayoría en espacios de formación internos de la organización. La formación brindada por la organización a su personal fue valorada positivamente. Las capacitaciones docentes versaron sobre herramientas avaladas institucionalmente, Meet y Moodle, como así también otras externas, incluyendo una diplomatura sobre EVEA. Las mismas no fueron obligatorias, por lo que hubo docentes que no participaron.

En cuanto a las *expectativas acerca de la salida del ASPO y la docencia para el año 2022*, es relevante señalar que la mayoría del personal consideró que al menos algo cambió en su rol docente desde el inicio de la pandemia y la totalidad de la muestra consideró que, aunque sea poco, aprendió acerca de su labor docente en este período. Al preguntar sobre las expectativas acerca de cuánto de lo aprendido se pondría en práctica a futuro, se obtuvieron como respuestas “bastante” y “mucho” dando lugar a que lo aprendido se convierta en promotor de cambio (Caliskhan y Zhu, 2020) dentro de la organización.

Existe un grupo minoritario de respuestas que planteó que no hay nada que conservar, que lo aprendido fue únicamente para la adaptación al estado de excepción forzado por la crisis sanitaria. Sin embargo, existen otros grupos mayoritarios de respuestas que plantearon que sería conveniente conservar algunos de los aprendizajes construidos. En el nivel más básico de complejidad de dichos aprendizajes, se propone conservar los *aprendizajes prácticos* con relación a las tecnologías incorporadas, los aprendizajes adaptativos realizados para hacer frente a la crisis durante el paso a la virtualidad. Luego, en aumento de la complejidad, se plantea la conservación de *procesos de trabajo*, formas en que los procedimientos y roles se modificaron en un inicio para hacer frente a la novedad, asentándose luego debido a su conveniencia y comodidad. Finalmente, otro importante grupo de respuestas hizo alusión a *transformaciones complejas* de índole organizacional que, si bien surgieron como

respuesta adaptativa a la crisis, fueron también respuestas novedosas que posibilitaron un crecimiento y aprendizaje profundos para la organización.

En esta línea, el personal docente consideró relevante conservar a nivel organizacional características que resultaron novedosas de la Facultad y que poseen el potencial para constituirse en innovaciones culturales, entre ellas, las que surgen con mayor énfasis fueron aquellas vinculadas a las formaciones docentes y lo que estos espacios facilitaron para el conjunto de la organización. Un grupo de respuestas planteó, en consonancia con lo observado por Mandolesi y Borgobello (2022), la *flexibilidad* de las organizaciones en contextos de incertidumbre. Otro grupo de respuestas planteó características construidas en los espacios formativos como la *colaboración* y la *solidaridad* como aquellas de mayor importancia a conservar. En sintonía, Flores Urbáez (2015), Caliskhan y Zhu (2020) y Bronstein (2003) propusieron el pensamiento en red, construyendo conciencia de interrelación, de cooperación y de colaboración, algo que se vinculó con los espacios de formación en esta organización. También se nombró la *creatividad* tal como plantearon Martins y Martins (2002). Asimismo, estrechamente vinculado con estas características, en los relatos se hizo notorio el realce y la necesidad de mantener, luego de la crisis, el *acompañamiento institucional* mencionado como relevante en diversas fuentes (e.g. Martins y Martins, 2002; Maggio, 2022) principalmente planteado en términos de espacios de formación e intercambio docente.

Los espacios de formación docente como forma de acompañamiento institucional y como nuevos formatos de organización social comenzaron funcionando como respuesta adaptativa a la crisis, en ellos se capacitaba al personal docente en el uso de diferentes herramientas TIC, configuraciones, procedimientos, etc. Estos espacios terminaron funcionando como lugares de reflexión acerca del rol docente y de intercambio entre personal de la Facultad. El cuerpo docente socializó conocimientos, experiencias, situaciones posibles y reflexiones desde un lugar de paridad y confianza (Boelens et al., 2016) que habilitó al surgimiento de preguntas, reflexiones profundas e innovaciones para la tarea y la organización en sí misma que se consideró clave conservar una vez finalizada la ERE.

Cabe señalar que un grupo minoritario se posicionó con fuertes resistencias frente a la organización, consideró que no hubo aprendizajes en términos organizacionales, que esta organización no poseía esa capacidad

o que directamente planteó que la misma dejó de funcionar por completo durante el periodo de virtualización de la educación. Asimismo, planteó cierta ausencia institucional o falta de acompañamiento.

Los aprendizajes organizacionales que el personal docente planteó conservar refieren a aquellos que los diversos estudios previos señalaron como potenciadores de la innovación y los que contrarrestan las características que tienden a la resistencia al cambio y la conservación (Bronstein, 2003; Caliskhan y Zhu, 2020; Martins y Martins, 2002). Estos aprendizajes se encuentran fuertemente vinculados con las formas de organización social construidas en los espacios de formación docente. Específicamente, el intercambio y creación de redes docentes en espacios socioafectivos con construcción de la confianza (Boelens et al., 2016; Dombrowski et al., 2007) debilitan las estructuras rígidas y la burocracia (Caliskhan y Zhu, 2020; Tian et al., 2018). El aumento del personal calificado con conocimientos sobre TIC y con las habilidades adecuadas para las diferentes situaciones educativas junto con el apoyo de los cargos directivos (Badillo-Vega y Ramírez Flores, 2021; Martins y Martins, 2002) disminuyen los costos y obstáculos asociados a la innovación y la favorecen al posibilitar la visión a largo plazo (Caliskhan y Zhu, 2020; Maggio, 2022) y el intercambio con el entorno (Badillo-Vega y Ramírez Flores, 2021; Mandolesi y Borgobello, 2022).

El *porcentaje de hibridez* considerado ideal de acuerdo con la asignatura, apareció como un dato novedoso vinculado a las formaciones. Que la mayoría del personal docente haya seleccionado 30-70% o 50-50% implica que los espacios de capacitación e intercambio docente han vehiculizado reflexiones acerca de la práctica docente como posible novedad y con algunas diferencias de la tradicional (Maggio, 2022).

Finalmente, en lo referente a *las herramientas TIC que iban a utilizar durante el año 2022*, continuaron primando al igual que en 2021, aunque con una notable disminución en frecuencia, las herramientas oficiales de la institución y aquellas en las que se centraron las capacitaciones (Meet y Moodle). En tercer lugar, se ubicó nuevamente el correo electrónico que continuó como protagonista de las comunicaciones (Lovey et al., 2022) por fuera de las propuestas institucionales. Asimismo, la correlación mostró que cuantas más herramientas TIC planeaba usar cada docente durante el 2022, mayor era el porcentaje de hibridación que consideraba ideal para su asignatura.

En estrecha vinculación con lo anterior, el personal docente expresó que, a mayor aprendizaje sobre la labor docente durante los años de ASPO y virtualización de la educación, mayor era el aprendizaje que esperaba poner en práctica a partir de 2022. Al mismo tiempo, cuanto más aprendizaje esperaba poner en práctica, más porcentaje de virtualidad en la hibridación consideraba ideal para su asignatura. Todo lo anterior, puso de relevancia que la formación y el conocimiento de las TIC colaboran con la posibilidad de pensar la labor educativa de formas novedosas.

Como se sostiene en Mandolesi y Pastore (2022), los diferentes roles de género y el balance de la vida laboral y la vida familiar impactan en la configuración del trabajo mediado por tecnologías, lo que puede derivar en experiencias desagradables y malestar. Los espacios de formación docente se configuraron como una innovación al transformarse en espacios socioafectivos que funcionaron posibilitando, no sólo la reflexión y el intercambio de conocimientos y prácticas, sino también el acompañamiento y el sostén en momentos de crisis y la construcción de redes que habilitan la inclusión de las diversas realidades personales. En este sentido, estos espacios de formación poseen la capacidad convertirse en fuentes de resistencia a los embates del capitalismo individualista, generando redes vinculares que sostengan a todas las personas, que incluyan a mujeres y disidencias, que habiliten y aprecien las diferencias y que propicien el enriquecimiento organizacional a partir de las mismas.

Estudios posteriores deberán centrarse en las innovaciones concretadas asimiladas a la cultura de la organización durante la vuelta a la "presencialidad plena" (Lovey et al., 2022). Se observa la relevancia de generar espacios de formación y reflexión acerca de qué aprendizajes se produjeron a nivel organizacional para dar lugar al intercambio y la colaboración colectiva que posibilita asentar las bases de una cultura de la innovación en educación superior.

#### AGRADECIMIENTOS

Al Dr. Juan Diego Vaamonde por su colaboración en el análisis de los datos y la revisión general del manuscrito.

#### CONFLICTO DE INTERÉS

Las autoras del presente manuscrito declaran pertenecer al cuerpo docente de la organización educativa estudiada.

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Achilli, E. (2005) *Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Libros.
- Badillo-Vega, R., & Ramírez Flores, E. (2021). El surgimiento de innovaciones en tiempos de COVID: Un análisis en universidades mexicanas. *Praxis Psy*, 36, 38-49. <https://doi.org/10.32995/praxispsy.v22i36.171>
- Boelens, R., De Wever, B., y Voet, M. (2016). Four key challenges to the design of blended learning: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 22, 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.06.001>
- Borgobello, A., & Espinosa, A. (2020). From research to intervention in educational context during pandemic times. *SIP Bulletin*, 107(December), 25-32. <https://bit.ly/3TPCghk>
- Borgobello, A. & Espinosa, A. (2021). Enseñanza remota de emergencia: crisis, procesos y cambios en la educación superior. En S. Garo & F. Costa (Eds.), *Notas de pandemia. Reflexiones, lecturas y experiencias escritas en tiempos de aislamiento social y virtualidad* (pp. 29-38). UNR Editora. <https://rehip.unr.edu.ar/handle/2133/20523>
- Borgobello, A., Mandolesi, M., Espinosa, A., & Lovey, J. P. (2022). Incorporación de tecnologías digitales en educación superior en Argentina. Resignificando datos y pensando la post-pandemia. En A. Borgobello, T. Platzer & M. Proença (Eds.), *Investigaciones e intervenciones en psicología y educación en tiempos de pandemia en América Latina*. (pp. 186-204). UNR Editora. <https://bit.ly/LibroSIPUNR>
- Borgobello, A., Mandolesi, M., Espinosa, A., & Sartori, M. (2019). Uso de TIC en prácticas pedagógicas de docentes. *Revista de Psicología*, 37(1), 279-317. <https://doi.org/10.18800/psico.201901.010>
- Bronstein, L. (2003). A model for interdisciplinary collaboration. *Social Work*, 48 (3), 297-306. <https://doi.org/10.1093/sw/48.3.297>
- Caliskan, A., & Zhu, C. (2020). Organizational culture and educational innovations in Turkish higher education: Perceptions and reactions of students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(1), 20-39. <https://doi.org/10.12738/jestp.2020.1.003>
- Castellaro, M. & Peralta, N. (2020). Pensar el conocimiento escolar desde el socioconstructivismo. Interacción, construcción y contexto. *Perfiles educativos*, XLII(168), 140-156. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59439>
- Cornejo Cañamarez, M., y Muñoz Ruiz, E. (2009). Percepción de la innovación: cultura de la innovación y capacidad innovadora. *Pensamiento Iberoamericano*, 5, 121-147. <https://digital.csic.es/handle/10261/35048>
- Cortés, M. (2022). *Análisis y reflexiones sobre el potencial impacto del metaverso en el sector educativo*. Universitat Oberta de Catalunya. <https://openaccess.uoc.edu/handle/10609/141246>
- Dombrowski, C., Kim, J.Y., Desouza, K.C., Braganza, A., Papagari, S., Baloh, P., & Jha, S. (2007). Elements of innovative cultures. *Knowledge and Process Management*, 14 (3), 190-202. <https://doi.org/10.1002/kpm.279>
- Flores Urbáez, M. (2015). La innovación como cultura organizacional sustentada en procesos humanos. *Revista Venezolana de Gerencia*, 20(70), 355-371. <https://www.redalyc.org/pdf/290/29040281010.pdf>
- Iriarte, A., Cravino, A., Rango, M., Roldán, J., y Mombrú Ruggiero, A. (2020). El proceso de virtualización forzoso del sistema universitario. Luces y sombras detrás de la pandemia. *Perspectivas Metodológicas*, 20, 1-26. <https://doi.org/10.18294/pm.2020.3290>
- Lovey, J.P., De Seta, D., Majul, S., Mandolesi, M., Pierella, M.P. & Borgobello, A. (2022) Análisis de fuentes documentales en relación con el uso de TIC en educación superior. Manuscrito enviado.
- Lundvall, B. (2007). National innovation systems - analytical concept and development tool. *Industry and Innovation*, 14 (1), 95 - 119. <https://doi.org/10.1080/13662710601130863>
- Maggio, M. (2022). Esclerotización o salto hacia adelante. Prácticas de la enseñanza en la universidad emergente de la pandemia. *DIDAC*, 80, 62-69. [https://doi.org/10.48102/didac.2022..80\\_JUL-DIC.103](https://doi.org/10.48102/didac.2022..80_JUL-DIC.103)

- Mandolesi, M., & Borgobello, A. (2022). Cambios organizacionales e innovación en el ámbito educativo universitario en tiempos de pandemia. *Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, 6(24), 1284–1298. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i24.414>
- Mandolesi, M. & Pastore, M. (2022). Nuevas formas de trabajo, tecnología y género. Que la innovación sea la inclusión. En F. Ponce & C. Bonantini (Eds.), *Debates actuales en psicología en el trabajo y las organizaciones*. (pp.109 - 130). Laborde. <https://bit.ly/3B0yTS9>
- Martins, E., & Martins, N. (2002). An organisational culture model to promote creativity and innovation. *SA Journal of Industrial Psychology*, 28(4), 58–65. <https://bit.ly/3B6qVmL>
- OECD/Eurostat (2018). *Oslo Manual: Guidelines for Collecting, Reporting and Using Data on Innovation. Handbook of Innovation Indicators and Measurement*. <https://doi.org/10.1787/9789264304604-en>
- Ramos Torres (2020, 2-julio) *Coronateaching ¿síndrome o nueva oportunidad para la reflexión? I/II*. UNESCO. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/07/02/coronateaching-sindrome-o-nueva-oportunidad-para-la-reflexion-i-ii/>
- Peralta, N. & Roselli, N. (2021). Efectos de la regulación de la interacción diádica en tareas argumentativas. *Revista de Psicología*, 39(1), 207-227. <https://doi.org/10.18800/psico.202101.009>
- Piovani, J. I. (2007) Otras formas de análisis. En Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. I. (Comp.) *Metodología de las ciencias sociales*, (pp.296-298). Emecé.
- Pozzo, M.I., Borgobello, A., & Pierella, M.P. (2018). Uso de cuestionarios en investigaciones sobre universidad: análisis de experiencias desde una perspectiva situada. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 8(2), 1-15. <https://doi.org/10.24215/18537863e046>
- Sanjurjo, L.O. & Rodríguez, X. (2003). *Volver a pensar la clase*. HomoSapiens.
- Tian, M., Deng, P., Zhang, Y., & Salmador, M.P. (2018). How does culture influence innovation? A systematic literature review. *Management Decision*, 56(5), 1088–1107. <https://doi.org/10.1108/MD-05-2017-0462>
- Ulijn, J. y Brown, T. E. (2004). Innovation, Entrepreneurship and Culture, A Matter of Interaction between Technology, Progress and Economic Growth? An Introduction. En T. Brown y J. Ulijn (Eds.), *Innovation, Entrepreneurship and Culture*. Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781845420550.00007>
- UNESCO (2020). *Global Education Monitoring (GEM) Report 2020*. <https://en.unesco.org/gem-report/>

# “[...] LOS PACIENTES EN EL CENTRO Y EN EL CORAZÓN DE LAS PRIORIDADES DE TODO EL SISTEMA”: ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO EN DOCUMENTOS GLOBAL/LOCAL SOBRE LA ATENCIÓN PRIMARIA DE SALUD EN CHILE

## “[...] PATIENTS AT THE CENTER AND THE HEART OF THE PRIORITIES OF THE ENTIRE SYSTEM”: CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS IN GLOBAL/LOCAL DOCUMENTS ON PRIMARY HEALTH CARE IN CHILE

JOSIANE TERESINHA RIBEIRO DE SOUZA<sup>1</sup>

**Correspondencia:**  
**josyribeiro4@gmail.com**

Recibido: Noviembre 2022 | Publicado: Diciembre 2022

El New Public Management (NPM) como estrategia de gestión ha influenciado el diseño del sistema de salud en Chile, de modo que tanto el acceso como el derecho a la salud han sido históricamente atravesados por la conformación de un Estado subsidiario, la emergencia de la lógica de mercado y la captación de clientes (pacientes). El presente estudio se realizó bajo una metodología de análisis de políticas públicas global y local, apoyado por el Análisis Crítico del Discurso, buscando comprender los efectos del NPM en la APS en Chile. Para esto, fueron seleccionados dos textos: La Declaración de Astana (2018) y el Discurso Presidencial de Sebastián Piñera en el acto de la presentación del proyecto de ley Mejor Fonasa (2020). Tras el análisis con las cajas de herramientas de Jäger (2003) y Rivera-Aguilera (2017) se percibió como resultado un creciente avance managerial en la APS chilena, reflejada en estrategias como el vínculo del financiamiento al logro de metas de atención, programas y el trabajo basado en el per-cápita, lo que termina por representar una amenaza para el acceso y derecho universal a salud.

**Palabras clave:** Política Pública; Neoliberalismo; Atención Primaria de Salud; Derecho a Salud; Financiamiento.

The New Public Management (NPM) as a management strategy has influenced the design of the health system in Chile, so that both access and the right to health have historically been crossed by the formation of a subsidiary State, the emergence of market logic, and the acquisition of clients (patients). The present study was conducted under a methodology of global and local public policy analysis, supported by Critical Discourse Analysis, seeking to understand the effects of NPM on PHC in Chile. For this, two texts were selected: The Declaration of Astana (2018) and the Presidential Speech of Sebastián Piñera at the presentation of the Better Fonasa bill (2020). After the analysis of the toolboxes of Jäger (2003) and Rivera-Aguilera (2017), a growing managerial advance in Chilean PHC was perceived as a result, reflected in strategies such as the link between financing and the achievement of care goals, programs, and work based on per capita, which ends up representing a threat to access and universal right to health.

**Keywords:** Public Politics; Neoliberalism; Primary Health Care; Right to Health; Financing.

---

<sup>1</sup> Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.

## INTRODUCCIÓN

Para el neoliberalismo, la salud no constituye un derecho que debe ser garantizado por el Estado (Molina et al., 2018). Alineado a esto, el trabajo a seguir propone un Análisis Crítico del Discurso (ACD) de dos documentos respecto a la Atención Primaria de Salud (APS) y la política pública sanitaria chilena.

Chile ha sido el primer país en Latinoamérica que propuso un sistema universal de salud, historia que no se asemeja a la realidad actual en donde impera la lógica neoliberal en sus políticas sociales. El gran hecho, responsable por impulsar la adopción de epistemologías estadounidenses en el país, fue la llegada del grupo de economistas conocidos por "Chicago Boys", durante la dictadura de Augusto Pinochet. Ese grupo se ha movilizó con el fin de privatizar a las industrias estatales y, con eso, ahorrar los gastos del bolsillo público (Brown, 2015; Sandall et al., 2009).

Lo anterior está alineado con la transformación que ocurría a nivel mundial en términos de gestión pública, cuando surgía el New Public Management (NPM) como un modelo predominante en la mayoría de los países de la *Organisation of Economic Co-operation and Development* (OCDE), que orienta a la gestión de los recursos humanos en el servicio público desde una perspectiva del negocio e influye en la adopción de políticas organizacionales semejantes al sector empresarial-privado (Roque et al., 2015; Tingvoll et al., 2016).

Entre los grandes efectos del NPM en las políticas sanitarias se mencionan: i) priorización del criterio de eficiencia sobre la justicia (Molina et al., 2018); ii) la instrumentalización del trabajo en una perspectiva de actuación por evaluación de desempeño (Laurell, 2016); iii) servicios de salud que pasan a ocupar la competencia del mercado, lo que compromete la autonomía e implementa el ideario de la libre elección (Roque et al., 2015; Tingvoll et al., 2016); iv) decisiones que antes eran del Estado ahora están en manos de privados (Goyenechea, 2019; Boccardo et al., 2020); v) aumento de recursos que destina el Estado al sector salud, lo que por veces disfraza el rol subsidiario que asume el Estado (Goyenechea, 2019); vi) aumento de inequidades con adoptar paquetes de bajo costo (coberturas de atención) (Goyenechea & Sinclair, 2013; Moraga-Cortés et al., 2021); entre otros. Según Casetti (2014), el surgimiento del NPM proponía que organizaciones públicas y privadas fueran similares, así como que el trabajo de los gerentes pudiera reflejar capacidad de uso más eficiente de recursos. Lo que

se planteaba era una evolución del modelo que se suponía burocrático, impersonal, centralizado y jerárquico, en flexible y descentralizado, cuyo objetivo central estuviese en satisfacer los ciudadanos, ahora clientes consumidores de un servicio.

El rol subsidiario que, desde entonces, el gobierno chileno pasa a asumir en la financiación es lo que resulta en la creación de los seguros de salud privados y las Instituciones de Salud Previsional (ISAPRE) a partir del Decreto-Ley n° 3 del Ministerio de Salud de 1981, responsable por financiar y prestar servicios médicos (Goyenechea, 2019; Sandall et al., 2009). Las ISAPRE pasan a componer la red de asistencia a salud en Chile, junto al Fondo Nacional de Salud (FONASA), que había sido creado con poca anterioridad, en 1979 por el Decreto-Ley n° 2763. Al adoptar una lógica público-privado fue reforzada una distribución de recursos poco equitativa en salud, con énfasis en la municipalización de la APS y adopción del sistema per cápita, valor que es repasado a los equipos municipales en respuesta al volumen de población registrada (Araya & Cerpa, 2009). Becerril-Montekio et al. (2011) corroboran que esta es una manera de vincular el financiamiento a la capacidad que manifiestan los establecimientos en atraer y conservar una clientela, lo que ilustraría el avance de una lógica de mercado en salud. Con la apertura al capital privado y la libre elección a los servicios que ha adoptado Chile, se produjeron dos grandes hechos: i) barreras de acceso; y ii) sobreinversión de los bolsillos públicos direccionada a empresas privadas (Goyenechea, 2019; Goyenechea & Sinclair, 2013; Molina et al., 2018).

En el año 2000 una reforma pretendió dar respuesta a algunos de los efectos negativos relacionados con la mercantilización de la salud, con la presentación del Plan de Garantía Explícita y Acceso Universal (AUGE)<sup>2</sup>, con objetivo de asegurar cobertura bajo provisión pública a 85 enfermedades<sup>3</sup> (Sandall et al., 2009). Mientras tanto, lo que hizo el AUGE fue dibujar una frontera público-privada en que se financia a patologías sin distinguir el establecimiento y fomenta el crecimiento de los Holdings de salud (integración de ISAPRES pertenecientes a un mismo dueño y que con el

2 También conocido como Régimen General de Garantías Explícitas en Salud (GES).

3 Número actualizado de las enfermedades que, en ausencia de asistencia en servicio público, podrá ser financiada por el Estado en la red privada.

acumulo de prestaciones de servicio AUGE pasan a recibir un significativo repase del Estado) (Boccardo et al., 2020).

Por consecuencia, el Estado chileno no llega a cumplir totalmente con el derecho a salud garantizado en la Constitución de 1980 e, implementa un funcionamiento de casi-mercado que obstaculiza el acceso de los usuarios al asumir modelos de gestión propios del sector privado que priorizan la captación de individuos con base en su poder económico y selección de riesgo. Al mismo tiempo, se produce un alejamiento a los ideales diseñados en 1978 en la Conferencia Internacional sobre Atención Primaria de Salud (APS) realizada en Alma-Ata, actual república de Kazajistán, evento que ha sido fundamental para la APS y su difusión mundial. La Conferencia de Alma-Ata ha contado con la participación de representantes de 100 gobiernos y 67 agencias de las Naciones Unidas, así como organizaciones no gubernamentales, todos reunidos en defensa del derecho universal a la salud.

Cuatro décadas después de Alma-Ata, se realizó en octubre de 2018 la Conferencia de Astana, Kazajistán, que defiende un nuevo compromiso con la APS, en compatibilidad con el contexto global y en defensa de la Cobertura Universal de Salud (CUS), alineada con los principios manageriales tal como adopta Chile, con la cobertura financiera desde canastas de servicios restringidos a la capacidad de pago, responsabilización de los sujetos y desresponsabilización del Estado (Arredondo et al., 2017; Hernandez-Alvarez et al. 2020). Con eso, la Declaración de Astana cumplió el papel de reconocer que los objetivos establecidos antes, no solamente eran ambiciosos como también que no era compatible con la realidad actual de la gran mayoría de los países (Minué, 2020).

Mediada por ese terreno y en pleno período del llamado estallido social chileno, fue gestada una propuesta de reforma que proponía mejoras al sistema de salud del país, nombrada por Mejor Fonasa. El proyecto fue presentado por el entonces presidente, Sebastián Piñera, en 5 de enero del 2020 y, hasta entonces sigue en discusión en el congreso.

Cabe relevar que el estallido social chileno fue un período de revolución social que buscaba mejorías en diversas áreas, como la educación, pensión, salud, entre otras. Aunque el punto ápice mundialmente conocido haya sido en octubre del 2019, hasta el mes de marzo del 2020, con la llegada de la pandemia por el COVID-19 barricadas eran realizadas día tras día, con manifestaciones en contra al gobierno, clamando por transformar el país y la construcción de una constitución (ya que la vigente es de los años dictatoriales).

A pesar de la asunción de un nuevo mando presidencial en Chile desde el marzo de 2022, con la victoria del izquierdista ex líder estudiantil Gabriel Boric, las discusiones respecto al Mejor Fonasa permanecen actuales, una vez que no han cesado las reivindicaciones por el derecho a salud en el país y una reforma del sistema de salud, lo que incluso fue incluida como pauta en el texto de la constituyente rechazada en septiembre del mismo año.

En este contexto, este artículo ha sido desarrollado en diálogo con los estudios respecto al modo como políticas globales ejercen influencia a nivel local, sea en las decisiones gubernamentales, en la elaboración de documentos orientadores o, en el propio diseño de las políticas públicas (Rivera-Aguilera, 2017). Mediante un análisis crítico del discurso (ACD), es posible analizar tanto los textos respecto a la construcción de una ley, de una política pública, cuadernos o documentos oficiales que instituyen reglamentos, protocolos u otros, así como los discursos que dan a conocer las mismas políticas locales, estos desde actores oficiales, como es el caso del entonces presidente de la república, Piñera, al presentar el Proyecto Mejor Fonasa. Por esta razón, dos fueron los documentos que ganaron peso al pensar en la política sanitaria chilena en los últimos años: i) declaración de Astana del 2018, con sus orientaciones actualizadas respecto a la APS como centralidad en los sistemas de salud; ii) el discurso presidencial de Sebastián Piñera, del 5 de enero del 2020, al anunciar el proyecto del Mejor Fonasa. Ambos documentos son ilustres al poner en el centro la defensa del acceso universal a salud, así como sus existencias en momentos de ruptura y nacimiento de nuevas perspectivas de gobierno, gestión y salud, lo que impacta el financiamiento y las posibilidades de acceso reales a la salud.

El objetivo de este análisis fue comprender la influencia que la Declaración de Astana ejerce en el actual Mejor Fonasa, con énfasis en los efectos de los cambios propuestos para la APS, realizado un análisis de dos documentos (Declaración de Astana y Discurso Presidencial de anuncio del Mejor Fonasa).

#### **METODOLOGÍA**

Para identificar la influencia que la Declaración de Astana (2018) ejerce en el Proyecto Mejor Fonasa (2020) en cuanto a los efectos de la primera en la APS chilena, fue realizado un Análisis Crítico del Discurso con base a los referentes teóricos de Jäger (2003) y Rivera-Aguilera (2017). Además, el estudio tiene por base el estudio de las políticas públicas

de nivel global y local y en cómo las primeras ejercen influencia respecto al modo como se diseñan los documentos y/o políticas locales (Rivera-Aguilera, 2017), ejemplo: documentos de Organismos Internacionales que orientan sobre la cobertura universal de salud (CUS) y pasan a ser referencia a nivel local (sea a nivel nacional o municipal) para la reproducción de la cobertura universal de salud. Diversos son los casos en que las políticas locales son basadas en políticas globales, se fundamenta la relevancia de seguir estudiando ambos espacios, así como la misma influencia ejercida o el impacto directo para las/os ciudadanas/os. Por lo que este estudio ha buscado comprender con un discurso presidencial los efectos de una política global para la APS en Chile.

La búsqueda y elección de los materiales tuvo por criterio considerar el documento que ha sido tomado como orientador para decisiones respecto a la APS en diversas naciones del mundo (Declaración de Astaná, 2008), así como un texto a nivel local (Chile), que fuera relativamente reciente representativo de lo que se está diseñando y construyendo cuanto al sistema sanitario del país y, en especial, en el campo de la APS. Por ello, en un primer momento el trabajo consistió en la lectura de variados materiales, incluyendo textos de sindicatos de salud, noticias de periódico, discursos presidenciales, nuevas leyes o proyectos de leyes en debate en el Senado, búsquedas sobre las motivaciones que llevaron trabajadores de APS para las calles a manifestar. Entre los diversos hallazgos se seleccionó un número de 4 textos, los cuales pasaron por una serie de lecturas finas en un preanálisis respecto al sistema sanitario chileno y el campo de la APS, excluyendo aquellos que versaban sobre aspectos específicos del contexto sanitario del COVID-19, priorizando una visión global del FONASA y la APS en sus características y visión desde el hablante (o los/as).

Pasado el primer momento, el texto local seleccionado fue un discurso presidencial del entonces gobernante, Sebastián Piñera, del 5 de enero del 2020, el cual presentaba el Proyecto de ley Mejor Fonasa, que vendría a ser responsable de una reforma en el sistema de salud. La decisión fue basada en el atravesamiento del texto con las temáticas del derecho a salud, financiamiento, responsabilidad individual versus determinación social, entre otras pautas comunes con la declaración de Astana.

Para el análisis de los datos se siguieron los pasos de las cajas de herramientas de Jäger (2003) y Rivera-Aguilera (2017), las cuales consideran como elementos:

i) identificación del área a analizar de las políticas públicas; ii) caracterización del plano discursivo; elaboración de preguntas de investigación; iii) revisión y selección de documentos; iv) seleccionar un material global y otro local; v) procesar el material base y realizar un análisis de la estructura; vi) realizar un análisis fino interrogando a los textos desde un nivel crítico y analítico que considere ciertas problematizaciones, autoridades y tecnologías presentes; vii) reflexiones finales. Fueron utilizados como apoyo tecnológico los *Softwares* Microsoft Excel y Word, en especial durante el análisis fino de los fragmentos.

## RESULTADOS

Con base en lo anterior, la primera cita puesta en acción trata de un fragmento del documento que tuvo origen en la Conferencia de Astana (2018) y evidencia una serie de orientaciones, incluyendo diferentes aspectos para una mejoría de la APS en el mundo, alineándose al contexto actual de los sistemas sanitarios y políticas públicas.

### Cita 1

“Hacemos un llamamiento a todos los países para que sigan invirtiendo en la atención primaria de la salud con el fin de mejorar los resultados sanitarios. Abordaremos las ineficiencias y desigualdades que exponen a las personas a dificultades financieras por utilizar los servicios de salud garantizando una mejor asignación de los recursos para la salud, una financiación adecuada de la atención primaria de la salud y sistemas de reembolso adecuados para mejorar el acceso y lograr mejores resultados en materia de salud. Trabajaremos para lograr la sostenibilidad financiera, la eficiencia y la resiliencia de los sistemas nacionales de salud, asignando los recursos apropiados a la atención primaria de la salud en función del contexto nacional. No dejaremos a nadie atrás, incluidas las personas que se encuentran en situaciones de fragilidad y en zonas afectadas por conflictos, proporcionando acceso a servicios de atención primaria de la salud de calidad en todo el proceso asistencial.” (Declaración de Astaná, p. 9 2018)

De acuerdo con la cita, el financiamiento de la salud es clave para la mejoría del acceso y alcance de los resultados en salud. Mientras tanto, lo que hace el fragmento -cuya función en el documento es orientar los representantes de los

gobiernos en cuanto a inversión en salud- es dejar libre a que las naciones hagan la decisión sobre la aplicación de los recursos “en función del contexto nacional”. Ese principio de libertad representa doble riesgo a la sobrevivencia de la APS en los moldes diseñados por la Conferencia de Alma-Ata, con una perspectiva de salud para todas las personas y una actuación comunitaria desde la salud colectiva: i) permite que el neoliberalismo en la salud siga su creciente; y, ii) no defiende un mínimo de inversión que debiera hacer cada país.

Ambos aspectos dialogan entre ellos, una vez que con la ausencia de un mínimo de inversión en salud la entrada de prestadoras privadas gana espacio y puede llegar a recibir, en comparación con el sistema público, un significativo aporte. La Declaración de Astana, en ese sentido, puede ser entendida como una autoridad (Rivera-Aguilera, 2017) que con su conocimiento sobre APS diagnostica el problema a nivel mundial y orienta el cómo deben ser diseñadas las políticas sanitarias, lo que produce efectos directos en la vida de las personas y en el modelo de salud que pueden llegar a tener acceso.

Por otro lado, la evaluación, el trabajo con metas, y los estándares en salud (práctica ampliamente difundida por el NPM en salud, está presente en Astana) junto a la eficiencia y capacidad de resiliencia de los sistemas de salud. Con la decisión de hablar desde la “eficiencia” lo que termina por hacer es dialogar con rasgos de la neoliberalización en salud, que a lo largo de los años ha utilizado el alcance de mejores resultados como justificación para adoptar a estrategias conocidas en la red privada, diseñando relaciones llamadas como “casi-mercado” y que esperan que los profesionales tengan óptimos resultados, alcanzando estándares de atención a usuarios y realización de procedimientos (Araya M. & Cerpa, 2009; Arredondo et al., 2017). Con eso, la declaración de Astana representada en la Cita 1, termina por hablar directamente a los diseñadores de documentos locales que tienen el poder de decisión sobre el futuro de la APS, así como a los representantes políticos responsables por pensar el financiamiento de la salud.

Alineado a lo anterior, el siguiente fragmento amplía la discusión: “no dejaremos nadie atrás, incluidas las personas que se encuentran en situaciones de fragilidad y en zonas afectadas por conflictos”. Si bien el argumento de cuidar a las personas en situación de fragilidad o en zonas de conflictos es potente y es imprescindible que esas personas tengan acceso a salud, lo que hace ese fragmento al estar en un documento de carácter internacional que

direcciona decisiones locales en APS es, principalmente, promover una lógica de inclusión-exclusión una vez que al dar énfasis al “incluidas a las personas ...” se puede encontrar una contradicción respecto a otros trechos del mismo documento, que plantean la salud para todas las personas. Con eso, el acceso no debiera estar enfatizado a un grupo de personas como un sinónimo de que se garantiza a que tengan sus necesidades atendidas, como un destaque, una excepción que reciben al estar en una u otra situación, pero sí que sería lo básico del derecho universal a la salud, la equidad del acceso e integralidad del cuidado.

Por lo tanto, es posible visualizar una línea entre lo que diseña la declaración de Astana con aquello que vienen realizando los sistemas sanitarios en un modelo público-privado, en donde lo público está más bien diseñado para atender a los pobres e indigentes, mientras que lo privado, junto a la libre elección que se presenta en esa lógica neoliberal en salud, alcanza a las personas que pueden pagar (personas de clases medias superiores) (Birn & Nervi, 2019; Goyenechea, 2019; Moraga-Cortés et al., 2021). La libre elección, en ese caso, evidencia el poder de pago y una relación clientelar entre usuarios y los servicios de salud (Goyenechea & Sinclair, 2013).

Los dos fragmentos siguientes se seleccionaron tras el análisis del discurso presidencial que presentó al Proyecto Mejor Fonasa, en principios del 2020. El Proyecto proponía una serie de avances en cuanto a la asistencia a salud en Chile con la finalidad de ampliar el acceso de las y los usuarios a los servicios, bien como a disminuir el tiempo de espera en filas para consultas y exámenes, igual que los costos para medicamentos.

## Cita 2

“El Plan Universal de Salud incluye todo lo que la familia necesita. Por ejemplo, los exámenes de laboratorio, los medicamentos, las hospitalizaciones, las atenciones de urgencia, la maternidad y el cuidado del recién nacido, la atención pediátrica, la atención ambulatoria, las enfermedades AUGE y, muy importante, la medicina preventiva, porque acordémonos que cada uno es el principal responsable de su propia salud y tiene que aprender a cuidarse. Y lo digo porque en Chile tenemos malos hábitos: exceso de tabaquismo, exceso de consumo de drogas, exceso de consumo de alcohol, mucho consumo de grasas saturadas y sales -tenemos que aprender a

cuidarnos mejor- y todo esto con muy poco ejercicio, es decir, con mucho sedentarismo. Y ustedes saben que mala alimentación y poco ejercicio es una verdadera fábrica de enfermedades crónicas como diabetes, hipertensión u otras que al final terminan angustiándoles la vida a muchos chilenos.” (Presidente Piñera presenta proyecto de ley “Mejor Fonasa”, p. 5, 2020)

### Cita 3

“Yo sé que esto es polémico: mire, para mí como Presidente lo que me importa es que las personas se atiendan a tiempo, las traten con dignidad y les resuelvan sus problemas de salud. Ésa es la primera prioridad. [...] porque nuestra primera prioridad es el paciente y cuando no tenemos al paciente como primera prioridad, el paciente se transforma en un número de la lista de espera, y eso es lo que no vamos a permitir.

Pero además de eso, estamos fortaleciendo la Red de Salud Primaria. En primer lugar, incrementando los recursos, acabamos de incrementar sustancialmente lo que se llama el “per cápita de salud”, lo que el Estado le aporta a cada consultorio o a cada municipio, lo subimos a 7.200 pesos, lo cual significó un aumento muy significativo.

Pero además de eso, Fonasa se va a preocupar de fiscalizar el buen uso de los recursos en la Red Primaria de Salud, la calidad de la atención en la Red de Primaria de Salud, por un solo objetivo: que queremos poner a los pacientes en el centro y en el corazón de las prioridades de todo el sistema.” (Presidente Piñera presenta proyecto de ley “Mejor Fonasa”, p. 6, 2020)

Las dos primeras líneas de la cita 2 empiezan con revelar lo que más adelante se puede analizar como una contradicción del discurso del presidente, con proponer un plan universal que incluya “todo lo que la familia necesita” y, a la vez, caminar para otro lado del río con lo siguiente: “acordémonos que cada uno es el principal responsable de su propia salud y tiene que aprender a cuidarse”. Con esos dos momentos del mismo párrafo lo que va construyendo el discurso es más bien un conocimiento respecto al cuidado de sí que, según el presidente, las/los chilenas/nos no tienen y que por esta razón es que se enferman. Ejerce, entonces, el poder de responsabilizar a los usuarios por su necesidad

de salud, en una perspectiva bastante individual, biomédica y de control de los cuerpos y sociedad, en diálogo con lo que plantea Nikolas Rose sobre el valor de la vida (Rose, 2008).

Eso que va construyendo el texto es relevante al considerar que el fragmento analizado presenta un proyecto que luego puede influir en el modo como otros tantos documentos orientadores, leyes, decretos, capacitaciones a profesionales de salud adoptan lo expuesto por conceptos. Por lo tanto, ese alcance enorme va difundiendo una idea más bien retrógrada cuanto a la enfermedad. Es imprescindible destacar que el presidente, y quienes hayan colaborado con el Proyecto Mejor Fonasa, dan pasos atrás en relación al concepto de salud-enfermedad, así como con la determinación social de la salud-enfermedad. Por lo tanto, es necesario incluir en este análisis la historia de la salud en su origen desde la salud colectiva y medicina social, lo que algunos expertos intentan mantener presente en las políticas sanitarias, mientras que cada vez más el concepto biomédico gana terreno con sus argumentos que van en favor de la lógica de mercado y la responsabilización del usuario y cada vez menos presencia del Estado (Almeida-Filho & Paim, 1999; Granda, 2004; Iriart et al., 2002; Laurell, 1981; Menendez, 2005).

Al considerar el contexto chileno ese pequeño fragmento reivindica un análisis detallado. El modelo de salud chileno, con acceso FONASA e ISAPREs, en donde apenas un grupo de enfermedades recibe cobertura total -como excepción para la salud-, lo universal planteado en el proyecto de a poco gana opacidad y se presenta con rasgos de una perspectiva medicalizada que negocia el acceso a salud con el cuidado de sí.

Por otro lado, la cita 3 avanza con un discurso que trata de conquistar al oyente o lector al manifestar que “nuestra prioridad es el paciente”; “lo que me importa es que las personas se atiendan a tiempo, las traten con dignidad y les resuelvan sus problemas de salud”; “queremos poner el paciente en el centro y en el corazón de las prioridades de todo el sistema”; y, “aumento significativo”. El recurso de la emocionalidad usa de palabras de impacto, o más bien de metáforas, como medios para: i) disminuir el efecto de lo dicho antes, al empezar la cita justificándose y afirmando saber que ha sido polémico anteriormente; y ii) llegar a su objetivo de presentar lo que son pequeños avances como un gran éxito al sistema (efecto que también diseña los éxitos de su gobierno).

Con ese recurso, algunas frases se destacan de las demás, como por ejemplo con el aumento del per cápita,

cuando argumenta que ha sido significativo por tratarse de un número algo superior a lo que el gobierno invertía anteriormente, pero deja de lado que eso representa una pequeña inversión que hace el gobierno a las municipalidades desde que la APS ha sido municipalizada. Ese hecho, que es ampliamente discutido por especialistas, representa una estrategia que mantiene el gobierno frente al modelo de salud adoptado, alineado con la lógica neoliberal y cada vez menor presencia y poder del Estado, que pasa a ocupar un rol más bien de subsidiario. El subsidio en cuestión está representado por el per cápita, una vez que cabe a las municipalidades la gestión de los servicios de APS frente a las necesidades de la población, en consideración al número de habitantes en lugar de un levantamiento de necesidades.

#### DISCUSIÓN Y REFLEXIÓN

El análisis de los fragmentos seleccionados con base en los referentes de Jäger (2003) y Rivera-Aguilera (2017) permitieron explorar las posibilidades del ACD con estudios sobre las influencias de documentos u organismos internacionales en decisiones, políticas o documentos locales. Igualmente, la amplitud de detalles que se puede emplear para mejor comprender el contexto analizado, el texto en sí mismo como un actor imprescindible y que pone el tono del análisis desde su corpus, los ensamblajes que se van construyendo y generando efectos al grupo objetivo de los documentos, todos estos aspectos se manifiestan como desafíos desde la selección del fragmento hasta el análisis fino y presentación de resultados.

Con la Declaración de Astana (2018) y en la cita 1 es posible percibir un hilo discursivo que se mantiene en los dos fragmentos siguientes, del discurso presidencial que presenta el Proyecto Mejor Fonasa (2020). Este en una lógica de financiamiento de la salud, y en más específico de la APS, se manifiesta con características del libre mercado, perspectiva defendida por los gobiernos neoliberales y que afectan a los sistemas sanitarios, como es el caso chileno con la adopción de la CUS (Laurell, 2016; Molina et al., 2018; Moraga-Cortés et al., 2021; Rotarou & Sakellariou, 2017). Chile opera desde la dictadura militar con un modelo de salud que ha sido referencia mundial por incluir ideales neoliberales traídos de los Estados Unidos de la América con los economistas (mayoría hombres) conocidos como los “Chicago Boys”, responsables por introducir nuevas políticas al país, que en aquel momento estaba bajo la dictadura de Pinochet (Laurell, 2016; Rotarou & Sakellariou, 2017).

La misma libertad característica de los países que adoptan este sistema ha sido presentada en la cita 1, al ausentarse en cuanto a un mínimo respecto a los cuidados y la inversión de las naciones en la APS. Lo anterior se ha encontrado en las citas 2 y 3 en los argumentos que usa el presidente para promover el control de los cuerpos, en una lógica medicalizada que ve a los usuarios del sistema como primeros responsables por su proceso de salud-enfermedad, cuando hay estudios que relacionan las determinaciones sociales con las políticas sanitarias como imprescindibles para la elaboración y puesta en práctica de las mismas (Breilh, 2010, Breilh, 2011, Breilh, 2013; Iriart et al., 2002). Los sujetos, en las citas 2 y 3, ocupan un lugar de objetos que reciben las intervenciones, las decisiones de superiores, pero no como los activos en todo el proceso. Al mismo tiempo, les son atribuidas características del sujeto empresario de sí, característica del NPM en la salud, que decide sobre su salud, detentor del poder de elegir (libre elección de los servicios de salud), y que responde por el fracaso de sus acciones (Silva & Alexandre, 2019). Así, el Estado se ha eximido de la responsabilidad de garante del derecho a la salud.

Por otro lado, también están presentes las palabras de impacto del presidente en su discurso, con la finalidad de alcanzar a los usuarios desde sus corazones (parafraseando el mismo discurso). El apelo emocional es un medio retórico que resta atención a los argumentos presentados anteriormente, cuando centra el énfasis en los grandes hechos de su gobierno y en las buenas intenciones para la salud y dignidad de los usuarios.

No menos importante, las dos cajas de herramientas permiten realizar una lectura que identifica el contexto en que se presentan los documentos, que en ese caso resulta del estallido social chileno con el documento de nivel local, y un poco antes, en consonancia con las transformaciones recientes de los sistemas de salud mundial que cada vez más han adoptado a los ideales neoliberales. Así la problematización desde Rivera-Aguilera (2017) se concentra en esto, bien como en la presencia de ideales de mercado y la biopolítica.

Las autoridades y tecnologías identificadas se vinculan con la defensa de un plan universal que repercute en la política de salud y la vida de los usuarios contradiciendo los ideales del derecho universal a la salud, con una perspectiva más bien biomédica y a servicio del mercado. Sea con la propuesta del Mejor Fonasa o con el Plan Universal de

Salud, con escuchar o leer ese discurso es posible que genere una comprensión errónea sobre los propios cuidados de salud, o que sean construidas políticas de cuidado que adoptan la responsabilización del sujeto como prioridad y repercuten la contradicción que es tener el usuario en el centro o corazón del sistema y al mismo tiempo direccionar a él el peso por enfermarse y resultar en un peso al sistema de salud.

Por fin, la adopción de las dos cajas de herramientas ha facilitado la llegada al producto de las citas con algunos caminos por dónde empezar. Mientras tanto, la lectura del escenario anterior a esto, la arena en que se diseñaron y plantean ambos los documentos facilita la capacidad de análisis y lectura crítica de los fragmentos, por lo que se percibe que conocer sobre la temática a ser investigada, desde la teoría y práctica, es fundamental a la hora de analizar documentos o discursos mediante al ACD.

#### RECONOCIMIENTO/FINANCIAMIENTO

Este trabajo fue financiado a través de la Beca de Postgrado PUCV 2022 (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso)

#### DECLARACIÓN DE CONFLICTO DE INTERÉS

La autora no declara conflicto de interés.

#### REFERENCIAS

- Almeida-Filho, N., & Paim, J. S. (1999). La crisis de la salud pública y el movimiento de la salud colectiva en Latinoamérica. *Cuadernos Médico Sociales*, 75, 5-30.
- Araya M., E., & Cerpa, A. (2009). La nueva gestión pública y las reformas en la Administración Pública Chilena. *Tékhne - Revista de Estudios Politécnicos*, 7(11), 19-47.
- Arredondo, A., Bertoglia, M. P., & Inostroza Palma, J. M. (2017). *Construcción Política Del Sistema de Salud Chileno: la importancia de la estrategia y la transición* (p. 96).
- Becerril-Montekio, V., de Dios Reyes, J., & Manuel, A. (2011). Sistema de salud de Chile. *Salud Publica de Mexico*, 53(SUPPL. 2), 132-143. <https://doi.org/10.1590/S0036-36342011000800009>
- Birn, A.-E., & Nervi, L. (2019). What matters in health (Care) universes: Delusions, dilutions, and ways towards universal health justice. *Globalization and Health*, 15(S1), 0. <https://doi.org/10.1186/s12992-019-0521-7>
- Boccardo Bosoni, Giorgio; Bruzzone, Felipe Ruiz; Hamuy, S. C. (2020). *30 años de política neoliberal en Chile* (N. XXI (ed.)).
- Breilh, J. (2010). Las tres "S" de la determinación de la vida: 10 tesis hacia una visión crítica de la determinación social de la vida y la salud. In *Determinação Social da Saúde e Reforma Sanitária* (p. 200).
- Breilh, J. (2013). La determinación social de la salud como herramienta de transformación hacia una nueva salud pública (salud colectiva). *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 31(1), 13-27.
- Breilh, J. (2011). Una perspectiva emancipadora de la investigación e incidencia basada en la determinación social de la salud. In G. G. Eibenschutz C, Tamez González S & R (Eds.), *Ponencia presentada en la Conferencia Mundial sobre Determinantes Sociales de la Salud. Movimiento por la Salud de los Pueblos*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Brown, W. (2015). *El pueblo sin atributos: La secreta revolución del neoliberalismo*. Malpaso Ediciones, S.L.

- Casetti, M. M. (2014). Nueva Gestión Pública en Chile: Orígenes y Efectos. *Revista de Ciencia Política (Santiago)*, 34(2), 417–438. <https://doi.org/10.4067/s0718-090x2014000200004>
- Goyenechea, Matías; Sinclair, D. (2013). La Privatización de la Salud en Chile. *Políticas Públicas*, 6(1), 35–52.
- Goyenechea, M. (2019). Estado subsidiario, segmentación y desigualdad en el sistema de salud chileno. *Cuadernos Médicos Sociales*, 59(2), 7–12.
- Granda, E. (2004). ¿A qué llamamos salud colectiva, hoy? *Rev Cubana Salud Pública*, 30(2).
- Iriart, C., Waitzkin, H., Breilh, J., Estrada, A., & Merhy, E. E. (2002). Medicina social latinoamericana: aportes y desafíos. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 12(2), 128–136. <https://doi.org/10.1590/s1020-49892002000800013>
- Jäger, S. (2003). Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos. In *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 61–100).
- Laurell, A. C. (1981). La salud como proceso social. *Revista Latinoamericana de Salud*, 2(1), 7–25.
- Laurell, A. C. (2016). Las reformas de salud en América Latina: Procesos y resultados. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 34(2), 293–314. <https://doi.org/10.5209/CRLA.53458>
- Menendez, E. L. (2005). El Modelo Médico y la Salud de los Trabajadores. *Salud Colectiva*, 1(1), 9–32. [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-82652005000100002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-82652005000100002&script=sci_arttext)
- Minué, S. (2020). Una perspectiva internacional : Interpretación de las experiencias de evolución de la Atención Primaria en el mundo . *APS Em Revista*, 2, 298–330. <https://doi.org/10.14295/aps.v2i3.58>
- Molina, C., Tobar, F., & Panam, N. U. (2018). ¿Qué significa Neoliberalismo en salud? *RevIISE - Revista De Ciencias Sociales Y Humanas*, 12(12), 65–73.
- Moraga-Cortés, F., Bahia, T. C., & Prada, C. A. (2021). Gasto em atenção primária à saúde em dois governos do Chile pós-ditadura. *Cadernos de Saúde Pública*, 37(3). <https://doi.org/10.1590/0102-311x00244719>
- Rivera-Aguilera, G. (2017). Los procesos de influencia global/local en políticas públicas: Una propuesta metodológica. *Psicoperspectivas*, 16(3), 110–120.
- Roque, H., Veloso, A., Silva, I., & Costa, P. (2015). Estresse ocupacional e satisfação dos usuários com os cuidados de saúde primários em Portugal. *Ciencia e Saude Coletiva*, 20(10), 3087–3097. <https://doi.org/10.1590/1413-812320152010.00832015>
- Rose, N. (2008). The value of life: somatic ethics & the spirit of biocapital. *Daedalus*, 137(1), 36–48. <https://doi.org/10.1215/08992363-2144697>
- Rotarou, E., & Sakellariou; Dikaios. (2017). Neoliberal reforms in health systems and the construction of long-lasting inequalities in health care: A case study from Chile. *Health Policy*, 121(5), 495–503.
- Sandall, J., Benoit, C., Wrede, S., Murray, S. F., Van Teijlingen, E. R., & Westfall, R. (2009). Social service professional or market expert?: Maternity care relations under neoliberal healthcare reform. *Current Sociology*, 57(4). <https://doi.org/10.1177/0011392109104353>
- Silva, R. B., & Alexandre, A. C. S. (2019). Políticas sociais e subjetividade: discussões a partir do contexto neoliberal. *Revista Psicologia Em Pesquisa*, 13(1), 11. <https://doi.org/10.34019/1982-1247.2019.v13.23784>
- Tingvoll, W. A., Sæterstrand, T., & McClusky, L. M. (2016). The challenges of primary health care nurse leaders in the wake of New Health Care Reform in Norway. *BMC Nursing*, 15(1), 1–8. <https://doi.org/10.1186/s12912-016-0187-x>

## EXPERIENCIA DE DOCENTES EN CONTEXTOS ESCOLARES CHILENOS DURANTE EL CAMBIO AL AULA ONLINE

### TEACHERS EXPERIENCE IN CHILEAN SCHOOL CONTEXTS DURING THE CHANGE TO THE ONLINE CLASSROOM

CARLOS DÍAZ CÁNEPA<sup>\*1</sup>, PILAR ARAYA<sup>1</sup>, JONATHAN BADILLA<sup>1</sup>, SOFÍA CÓRDOVA<sup>1</sup>, MADELAINE CORREAL<sup>1</sup>,  
ISIDORA FLORES<sup>1</sup>, PAULINA PINO<sup>1</sup>, VIVIANA SÁEZ<sup>1</sup>

**\*Correspondencia:**

**Carlos Díaz Cánepa**  
carldiaz@uchile.cl

Recibido: Junio 2022 | Publicado: Diciembre 2022

La pandemia COVID-19 ha exigido un cambio repentino hacia la enseñanza en modalidad remota, convirtiendo los espacios de los hogares en aulas improvisadas. Se examinan percepciones, vivencias y estrategias desarrolladas por docentes de educación escolar en Chile. Los docentes reportan el desarrollo de respuestas improvisadas para dar continuidad a la actividad escolar y falencias del funcionamiento organizacional de las escuelas, como principales fuentes de carga laboral. Se proponen desde la ergonomía cognitiva y organizacional líneas de intervención centradas en las potencialidades de las TIC, y en los roles de los distintos actores.

**Palabras clave:** COVID-19, docentes escolares, estrategias de afrontamiento, ergonomía cognitiva.

The COVID-19 pandemic has demanded a sudden shift to the remote mode, turning home spaces into makeshift classrooms. Perceptions, experiences and strategies developed by school teachers in Chili are examined. Teachers report improvised responses to give continuity to school activity and shortcomings in the organizational functioning of schools, as the main sources of workload. Lines of intervention centered on the potential of ICTs, and roles of the different actors, are proposed from cognitive and organizational ergonomics.

**Keywords:** COVID-19, school teachers, coping strategies, cognitive ergonomics.

---

<sup>1</sup> Departamento de Psicología, FACSU, Universidad de Chile, Santiago, Chile.

## INTRODUCCIÓN

La emergencia sanitaria COVID-19, ha planteado grandes retos a individuos y sociedades. Como parte de esto, el gremio de profesores/as se ha enfrentado a importantes desafíos y factores estresores en relación con su trabajo, dado que la pandemia ha exigido un cambio repentino en la forma de enseñanza y aprendizaje (Collie, 2021). Así, obligados por las circunstancias, docentes de diversas áreas se han adentrado en el mundo de las TIC, convirtiendo espacios de sus hogares en aulas improvisadas (Pérez et al., 2021).

Los colegios, se han visto obligados a reducir e incluso eliminar instancias presenciales, para integrarse súbitamente a la docencia remota. El vínculo educador-educando dio un giro marcado por las nuevas condiciones, explorando un territorio desconocido e inusual (Aguilar, 2020). En consecuencia, los y las docentes han debido adaptarse y enfrentarse a una nueva modalidad telemática, con inciertas demandas laborales, y exigiendo una transformación de su labor.

De igual modo, la enseñanza remota ha visibilizado una serie de precariedades. Según Aguilar (2020), gran parte de esta comunidad educativa ha presentado dificultades de conectividad, ya sea por la ausencia de dispositivos, un conocimiento de uso limitado, y/o por los recursos que disponen las familias, restringiendo el acceso a las tecnologías. En este sentido, las cifras del Ministerio de Desarrollo Social en 2019, señalan que, en Chile, 632 localidades distribuidas en 170 comunas no poseen acceso a internet, ello implica que más de 70 mil personas se encuentran sin acceso a la principal forma de conexión digital.

Este artículo tiene por objetivo identificar aspectos relevantes sobre las condiciones en que se desenvuelve en Chile la actividad docente en condiciones remotas, y proponer marcos conceptuales para el análisis de la relación entre recursos y demandas laborales. De modo que el presente escrito gira en torno a la actividad y al sistema de trabajo docente, buscando establecer a partir de las vivencias de los y las docentes, cuáles serían las condiciones materiales, instrumentales y organizacionales del trabajo que requieren ser intervenidas para efectos de regular la carga de trabajo resentida, promoviendo la apropiación del trabajo por parte de los docentes.

## MARCO TEÓRICO

Baker, et al. (2021), indican que la falta de conexión con los estudiantes, la percepción de inequidad social y la preocupación por la falta de recursos presentes en los hogares de

los estudiantes serían factores que dificultarían el ejercicio docente en pandemia. Estos autores reportan además un impacto negativo en la familia y en las y los docentes, asociado al aumento de las demandas laborales, sentimientos de inadecuación, y tensión entre las expectativas académicas y el bienestar de los estudiantes.

En concordancia, el estudio de Villalobos (2021), plantea que existe una gran preocupación entre las y los docentes de enseñanza básica sobre el acceso a internet, y sus implicancias en la desigualdad en la educación. La relación pedagógica y el vínculo emocional se vería dificultado por la falta de familiaridad con las plataformas digitales, generando estrés no solo en el profesorado, sino también en estudiantes y sus familias. Sumado a esto, la falta de apoyo técnico a docentes y la ausencia de un modelo consolidado de evaluación, se presentan como desafíos a la hora del ejercicio educativo dentro y fuera del aula, incrementando las dificultades de la labor docente (Aretio, 2021; Vidal, 2021).

La pandemia COVID-19 produjo una implementación precipitada de la docencia online, sin que ni los docentes, ni los estudiantes contaran con una preparación previa en torno las implicancias emocionales y materiales que esto conlleva. No obstante, los y las docentes han desarrollado diversas habilidades en torno al uso de tecnologías, para así enriquecer los ambientes de aprendizaje en el aula remota (Delgado & Arrieta, 2009). En el ámbito nacional, el Plan Nacional de Lenguajes Digitales, realizado por Mineduc (2019), plantea el uso de la tecnología en la educación como facilitadora y aceleradora de aprendizaje, preparándose para desafíos futuros. Sin embargo, dado que ese documento fue publicado previo a la crisis sanitaria actual, se carecen de lineamientos específicos sobre cómo utilizar estos recursos en el actual escenario.

Varas (en Fajardo, 2020) señala que las condiciones mínimas para participar de la enseñanza remota son: a) contar con un espacio tranquilo, b) dispositivos adecuados y c) conexión a internet estable. Sin embargo, al considerar los índices de vulnerabilidad presentes en el país, son pocos quienes cumplen con las condiciones adecuadas, siendo alto el riesgo de exclusión de los espacios educativos. Así, la brecha digital se habría transformado en motivo de deserción escolar.

No obstante, las dificultades que enfrentan las y los profesores van más allá del aula. En el estudio realizado por Portillo et. al., (2020) se apreció un incremento de la carga de trabajo por parte de los y las docentes, donde un 88.6% confirmó que el tiempo dedicado a su profesión

se aumentó considerablemente, y el 68.2% afirma que ha habido una profunda transformación en el rol que venían desempeñando. En concordancia, un estudio realizado por la Fundación Liderazgo Chile, la Universidad del Desarrollo y la Universidad Andrés Bello retrata que, a fines del año 2020, un 53.6% de las y los profesores/as encuestados manifestó sentirse saturado por el trabajo (Lara, 2021).

Se ha reportado que sentir emociones de valencia positiva facilitaría enfrentar los estresores que se producen durante el desempeño laboral docente online (De Vera García et al., 2019). Sin embargo, al momento de iniciar la actividad educativa en colegios de forma no presencial, las y los docentes experimentaron ansiedad, desconfianza, estrés y temor a ejercer su labor en forma virtual (Picón et al., 2020). Se ha reportado la presencia de tensión y agotamiento emocional, sobrecarga de tareas y demandas externas al trabajo, temor y preocupación por el futuro, presión por los plazos, debido a los tiempos establecidos por las instituciones escolares y por las responsabilidades a cumplir (Gómez & Rodríguez, 2020).

Al encontrarnos frente a un contexto estresor, las formas de afrontamiento emergen como primera respuesta. En un contexto laboral, el afrontamiento del estrés se encuentra íntimamente relacionado con las demandas y recursos, mediado por el contexto profesional, de manera que altas demandas laborales y pocos recursos están asociados a un afrontamiento inadecuado. En el contexto actual, el aumento de demandas laborales asociadas al cambio hacia el formato de enseñanza remota, se erige como nuevo estresor para las y los docentes (Cipriano & Brackett, 2020). Se ha indicado que la percepción de autoeficacia, confianza y estrategias de afrontamiento son factores protectores claves ante el estrés. Sin embargo, no se ha comprobado la efectividad de la sola presencia de factores protectores individuales en la disminución del estrés (Beltman et al., 2011), por lo que, un abordaje colectivo, y un foco sobre las demandas, parece ser una vía útil de explorar.

Bosco (2011) describe cuatro elementos que caracterizan las maneras colectivas de enfrentar los problemas: a) la experiencia colectiva compartida; b) una evaluación compartida del hecho estresante que permita pensar y actuar como si el factor de estrés fuese compartido; c) la comunicación colectiva sobre el estrés, donde será necesaria la presencia de comunicación y d) cooperación para abordar la situación estresante; y la movilización de las relaciones en que las personas deberán compartir

responsabilidades y actuar colectivamente para hacer frente a la situación problemática.

La relación entre los diversos actores de la educación puede ser un facilitador, o un obstáculo para la labor docente. Urrutia et al., (2020), señalan por ejemplo que, el acompañamiento y contención de los y las docentes hacia sus estudiantes, decrece conforme se va avanzando en los niveles. Igualmente cabe destacar el rol que cumplen las familias y la institución educativa, con respecto al apoyo que brindan, la comunicación y los procesos de aprendizaje de estudiantes. Según Reynoso et al. (2021), en la enseñanza preescolar y primaria, se percibe un mayor acompañamiento de padres y apoderados, a la hora de las clases online; pero en estudiantes de secundaria, se constata un menor acompañamiento de padres y apoderados. Respecto a las redes de apoyo institucional, Reynoso et al. (2020), destacan la preocupación por parte de los directivos, en la entrega de dispositivos y capacitaciones para enfrentar la emergencia sanitaria. En la misma línea, Baker, et al. (2020), apuntan a que el apoyo de colegas, administradores, familiares y amigos, contar con recursos tecnológicos, la conexión con estudiantes y familias, y desarrollar nuevas rutinas de trabajo y autocuidado, serían aspectos que facilitarían la labor de los/as profesores/as.

Es de destacar que la actividad docente ocurre al interior de un sistema de actividad complejo, en el que se juegan diversas mediaciones. A la vez, este sistema interactúa con otros sistemas de actividad para efectos de producir los resultados que lo legitiman socialmente (Engeström, 2008). El "Sistema Docentes", contenido en la institucionalidad y comunidad escolar, interactúa con el "Sistema Estudiantes" para efectos del proceso de enseñanza-aprendizaje. En situación de enseñanza online, ambos sistemas de actividad se encuentran a su vez radicados en sus respectivos "Sistemas Hogar", situación que define una sobreposición de actividades de distinta naturaleza (laboral y personal para los docentes, y de estudio y personal para los estudiantes). Estas últimas, redundan sobre el "Sistema Docentes", que es el foco de este texto. A continuación, se presenta esquemáticamente la configuración e interacciones de estos sistemas de actividad (fig.1).

Estos distintos sistemas de actividad se inscriben, no sólo al interior de sus respectivos sistemas regulatorios, sino que igualmente, por el propio ejercicio de sus interacciones, definen un proceso de co-regulación, del cual se deriva un conjunto de reglas más o menos explícitas o implícitas,

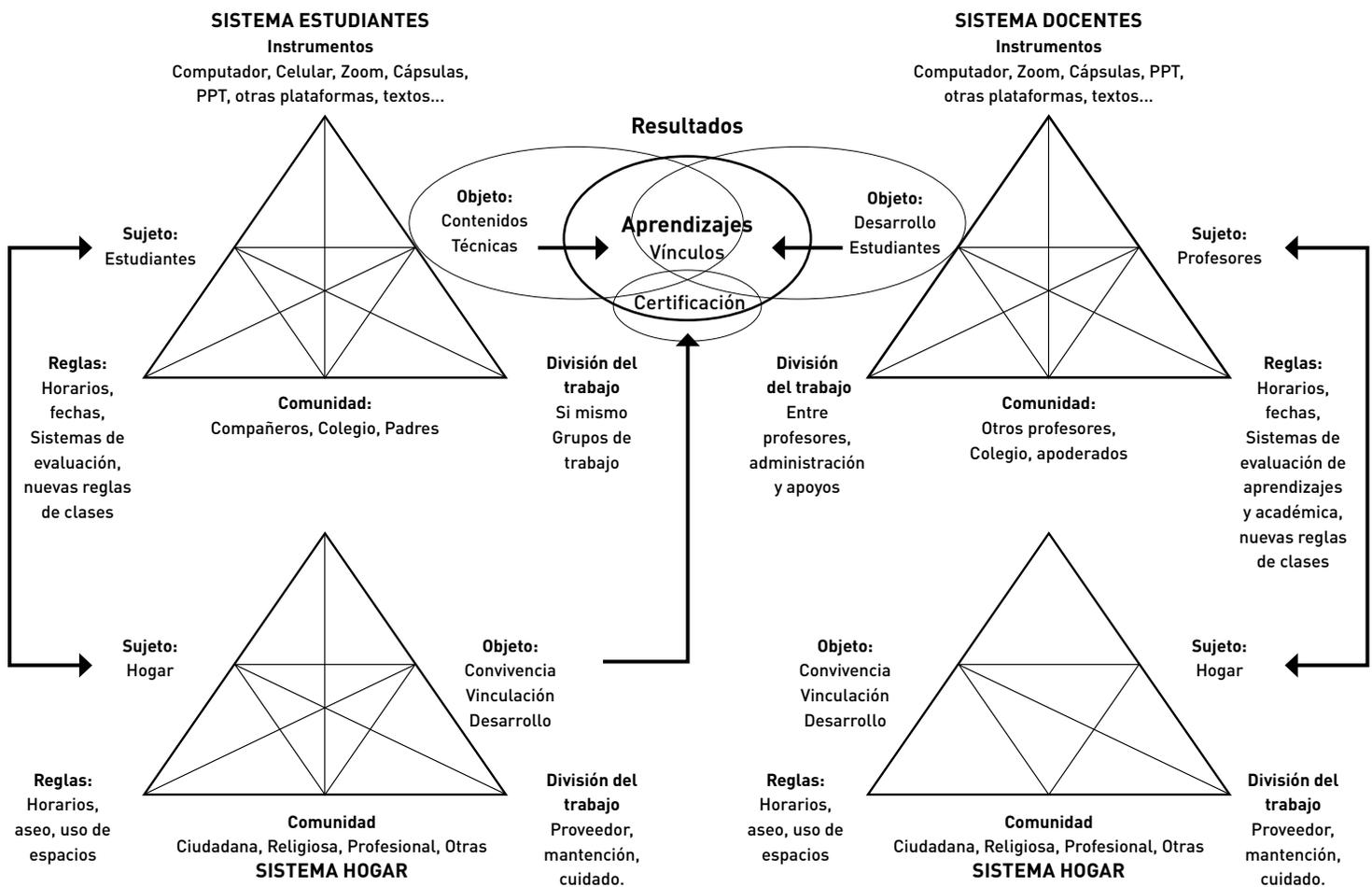


Fig. 1: Interacción entre Sistemas de Actividad (inspirado en Engeström, 2008)

que definen el marco de referencia para la autorregulación de los miembros que componen estos sistemas. La desespacialización del proceso de enseñanza-aprendizaje, no sólo ha implicado una dilución de los bordes de tales regulaciones y disgregado sus comunidades de referencia, sino que igualmente ha alterado la efectividad de los medios y artefactos sobre los que este proceso se funda.

Consistentemente, en este texto se explora en los efectos y dinámicas que tal situación ha provocado sobre el "Sistema Docentes", buscando identificar líneas de acción que aporten al desarrollo de soluciones constructivas a las problemáticas identificadas.

El objetivo de este artículo es indagar en las percepciones, vivencias y estrategias que las y los profesores de educación escolar en Chile han desarrollado para afrontar las dificultades asociadas al trabajo pedagógico en el contexto online en el marco de la pandemia por COVID-19, con el

propósito de identificar eventuales relaciones entre fuentes de exigencias y demandas sobre las estrategias desplegadas para realizar sus actividades docentes, y los efectos sobre la carga de trabajo percibida.

### METODOLOGÍA

El estudio es de tipo cualitativo, con base a entrevistas semiestructuradas, orientadas a recoger los discursos de docentes en relación a las vivencias experimentadas, y agencias desplegadas en torno a la actividad docente remota de profesoras y profesores que han realizado clases en colegios durante los años 2020 y 2021, explorando en las dificultades y problemas que perciben en torno a su labor, ahondando en las formas que ellas y ellos han dado respuesta a las actuales circunstancias en que se desenvuelve la enseñanza.

Las entrevistas incluyeron preguntas abiertas referentes al rol que ocupa la tecnología, las miradas sobre el contexto

de crisis sanitaria, la satisfacción laboral, la docencia on-line, entre otras, como estímulos para el desarrollo de las narrativas respecto a los modos y estrategias de afrontamiento desplegados.

### RESGUARDOS ÉTICOS

Los y las entrevistadas fueron debidamente informadas sobre el marco y los alcances de la investigación, así como del carácter confidencial de sus identidades, solicitando su consentimiento explícito para participar en ella.

### MUESTRA

La muestra del estudio se conformó por 21 docentes, 8 hombres y 13 mujeres, de distintos tipos de establecimientos educativos y niveles de enseñanza escolar de Chile, de un rango etario entre 27 y 57 años. La muestra se constituyó con base a criterio de oportunidad y acceso, no obstante, su selección se realizó de forma no aleatoria, resguardando la condición de ser profesor o profesora de enseñanza escolar como único criterio de exclusión.

### ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Las entrevistas fueron realizadas a través de plataformas virtuales de videollamada como Zoom y Google Meet, siendo grabadas para su análisis ulterior.

Se realizó un análisis temático de los discursos, identificando categorías que englobaran los tópicos expresados, según su frecuencia de aparición. El análisis de los discursos recopilados se fundó en una lógica inductiva, basada en la sistematización de las experiencias particulares reportadas por las y los entrevistados. Con base a este análisis, se construyeron 4 categorías, las que se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 1.  
Categorías temáticas

Categorías	Contenidos
a) Tecnologías, dispositivos y conectividad	Incluye los discursos relacionados con el uso de TIC, tales como, disponibilidad y calidad de recursos, aprendizajes realizados, dificultades, y otros.
b) Principales desafíos	Considera desafíos administrativos, educativos, situaciones personales y del hogar, otros eventos reportados.
c) Estrategias de afrontamiento	Recoge las estrategias desplegadas para adaptarse a la contingencia y hacer frente a los desafíos y diversas exigencias.
d) Ámbito relacional	Considera las percepciones respecto a los diversos actores con los que interactúan, tales como directivos, alumnos, apoderados, y políticas del Estado.

## RESULTADOS

### Tecnologías, dispositivos y conectividad

Existe un consenso generalizado sobre la importancia del rol que cumple la tecnología a la hora de enfrentar los desafíos que ha traído la pandemia, permitiendo la comunicación con colegas y estudiantes, y acortando las distancias físicas, en general caracterizándose como la piedra basal de la docencia remota.

*“La tecnología pasó a ser principal en todo esto, porque sin la tecnología no habríamos podido llegar a la casa de los niños. Y ellos mismos también y las mamás han tenido que ir aprendiendo sobre la marcha.”* - Profesora de enseñanza básica, 47 años.

Respecto al uso de plataformas virtuales para el ejercicio docente, se señala que su implementación fue realizada de manera autónoma por las y los profesores, sin recibir instructivos institucionales oportunos ni guías sobre cómo proceder. De manera tal, que las y los profesores debieron hacer uso de sus propios recursos, y proceder según estos, ayudándose entre colegas y con sus alumnos/as. Además, aparece una sensación de exposición asociada a no saber quiénes observan las clases, provocando inseguridad e hipervigilancia. A pesar de esto, algunos/as docentes rescatan el haber encontrado buenas herramientas virtuales que han facilitado su trabajo, tanto dentro como fuera del aula.

*“Los profes estuvimos mucho haciendo capacitaciones por mucho rato entre los mismos profes”* - Profesor de matemáticas, 28 años.

*“La escuela no te entrega esas herramientas, jamás se nos entregó una guía o algo (...) Cada uno trabajó de forma autónoma, conversando con otros colegas, comprando material, entonces nunca se nos entregó algo, un instructivo sobre cómo manejar las clases online” -Profesora de educación diferencial, 27 años.*

Sin embargo, se plantea una preocupación por la necesidad de invertir en mejores equipamientos, enfatizando que las ayudas económicas de parte del Estado y los establecimientos son necesarias, pues el uso de tecnologías ha acentuado las diferencias, afectando el acceso a la educación de las y los estudiantes.

*“La tecnología te ayuda cuando tienes acceso a ella, cuando no, es super difícil” -Profesora de historia, 28 años.*

*“Yo trabajo con niños vulnerables, muchos de ellos se conectan a través del teléfono de los padres, en una localidad semi-rural donde no hay una conexión fluida, el wifi no funciona, (...) si para mí como profesora era difícil, me imagino lo difícil que es para una familia, para padres que tienen tres o cuatro hijos y en cuyas casas solo tienen teléfono los papás o hay sólo un computador, y no tienen ninguna posibilidad de comprar equipo y tampoco tienen posibilidad o ayuda del Estado” -Profesora de lengua castellana y comunicación, 53 años.*

### Principales desafíos

Las emociones más frecuentemente reportadas fueron: estrés, desmotivación, incertidumbre, frustración y agobio. Existe consenso en que ha habido un aumento de estrés durante la pandemia, por efectos de la docencia online y del encierro. A su vez, los desafíos mayormente señalados, refieren a la dificultad para desconectarse del trabajo y la falta de un espacio laboral diferenciado de aquellos espacios de distensión y vida familiar.

### Desafíos administrativos

Se reportaron diversas realidades en relación a la carga administrativa durante el periodo 2020-2021. Mientras algunos/as docentes reportan tener jefaturas comprensivas que han disminuido la carga laboral, la mayoría relata un aumento en la carga administrativa y falta de flexibilidad. La falta de empatía de parte de los directivos percibida, sumada a una elevada carga laboral y fuertes exigencias en el

cumplimiento de plazos, el seguimiento del cumplimiento de los estudiantes, se erigen como los mayores factores de malestar y agobio, entre aquellos/as docentes que evalúan negativamente a sus instituciones.

*“Aumentó considerablemente el trabajo administrativo, hay que llenar una serie de libros virtuales, con asistencia, contenidos, también hay que hacer un registro de entrevista, hay que hacer cartas gantt, la verdad del punto administrativo, han variado harto las funciones” -Profesor de filosofía, 37 años.*

*“Mi carga laboral es más ahora, los temas administrativos, el tema de las clases. El tiempo ha sido el mismo a nivel personal. Sí, he dejado de hacer cosas como de ocio personal” -Profesora de educación diferencial, 33 años.*

*“Me he sentido muy agobiada en el sentido de exceso de trabajo, no agobio laboral [respecto a la labor educativa], sino que de exceso de trabajo” -Profesora de enseñanza básica, 47 años.*

*“[Me siento] totalmente presionado, totalmente chato, cabreado. [Tengo] un montón de trabajo totalmente innecesario y la verdad que sí, (...) me estresaba mucho. Recordarlo realmente me genera emociones puras emociones negativas” -Profesor de filosofía, 33 años.*

*“La enseñanza online termina pasando a segundo plano con todo lo que te piden” -Profesora de inglés, 32 años.*

### Desafíos educativos

Motivar a sus estudiantes en modalidad online, aparece como un desafío crítico. La retroalimentación que recibían de sus alumnos/as ha disminuido de manera dramática. Se acusa que la mayoría de los y las estudiantes se encuentran con las cámaras apagadas, y muestran baja participación. Reportan no saber si están motivados, o siquiera si están ahí, de manera que no tienen seguridad de los aprendizajes logrados.

Mantenerse flexibles respecto a la entrega de trabajos de sus estudiantes, debiendo revisar múltiples evaluaciones fuera de plazo, y al mismo tiempo cumplir plazos administrativos se ha transformado en una exigencia mayor para los y las docentes. Esto se traduciría en agotamiento, frustración y sentimientos de insuficiencia en relación con su trabajo.

*“Ponte tú en la educación media para hablar te pueden compartir pantalla, pero no te van a prender la cámara, entonces claro, de repente ahí en esa materia siento que se ha perdido un poquito así como nos involucramos frente al trabajo del estudiante. Entonces como el feedback que se habla en la educación se hace un poco más difícil, en presencial la educación te involucra más en el trabajo del estudiante y claro, online, te genera como una barrera más compleja.”*  
-Profesor de artes, 38 años.

*“¿Cómo yo sé que los niños están aprendiendo? Esa es la pregunta que todavía no tiene respuesta para mí en las clases online. (...) Cuando uno está en la sala, tú percibes gestos, lenguaje no verbal, y te das cuenta si el niño está entendiendo, si está aburrido, si tiene expectativas con lo que le estás enseñando, si está desconectado. (...) Yo diría que uno de los mayores desafíos, que siempre ha sido un desafío con los chiquillos, es disminuir lo que más se pueda la copia. Aquí es muy difícil manejar eso”* -Profesor de matemáticas, 47 años.

*“No llegan los trabajos, no llegan las evaluaciones, entonces la presión sobre nosotros igual sube harto”* -Profesor de filosofía, 37 años.

### Desafíos personales

Si bien muchos/as docentes afirman que su vida laboral no ha afectado especialmente su vida personal, la difuminación de los límites que separan la vida laboral de la vida personal ha generado en algunos casos hiperconectividad, gatillando la necesidad de establecer horarios que permitan delimitar los tiempos de trabajo respecto de los tiempos de descanso.

*“He tenido que ceder de repente como un principio que yo tenía antiguamente. Por ejemplo, yo no le daba número de teléfono a nadie, ni tampoco el WhatsApp, (...) no como ahora que tengo grupo de WhatsApp del curso, tengo Instagram con el estudiante. (...) Ahora todo se va alargando (...) he tenido que hacer harto, tuve 11 entrevistas hoy día y tengo tres más mañana, tengo 6 el viernes, entonces siempre se va a alargar y ayer por ejemplo terminé a las 9:30 de la noche.”*  
-Profesor de artes, 38 años.

En el ámbito económico, existe cierta incertidumbre financiera ante la amenaza de una reducción de horas laborales

o reducción de personal, que es caracterizada como causante de gran estrés.

*“Se redujo mi jornada laboral el 2020, empecé a ganar la mitad de mi sueldo de un día para otro y eso me generó mucho estrés, (...) y tener que buscar otras fuentes de ingreso”*  
-Profesora de teatro, 29 años.

Los diversos estresores muchas veces han causado respuestas somáticas como insomnio, dolores de cabeza y estómago. También se registran respuestas emocionales, tales como crisis de angustia y colapsos.

*“En algún momento comencé a tener insomnio en la noche (...) Desde ayer que yo siento y es acá en esta parte [garganta] ¿entiendes? Como desde aquí hasta como donde empieza la boca del estómago (...) yo lo asocio al estrés que genera como todo este cúmulo de cosas del término de semestre”*  
-Profesora de educación básica, 47 años.

*“Hubo un momento a mitad del año pasado en que colapsé, una semana en que no me conecté, no me uní a ninguna clase a ninguna reunión ni nada”* -Profesora de biología, 57 años.

### Estrategias de afrontamiento

Se reportó que 2021 no fue tan difícil como lo fue el año 2020, pues se percibe que hay un mejor manejo de los nuevos desafíos (como el uso de plataformas virtuales y la elaboración de currículum online).

*“Ha sido difícil, pero como decía, este año siento que todo ha sido más simple, el año pasado se me hizo mucho más difícil, era mucho el agobio”* -Profesora de química, 39 años.

Bajar las expectativas respecto a los resultados y el éxito de las clases, ser menos exigente con el cumplimiento de plazos, y encontrar satisfacción en el trabajo, aparecen como factores protectores ante el estrés laboral. En la misma línea, se percibe que el apoyo entre colegas, tener espacios para expresar sus emociones y compartir experiencias, son de ayuda a la hora de desarrollar recursos profesionales y personales, disminuyendo los sentimientos de aislamiento y soledad.

Respecto a los síntomas expuestos en el apartado anterior, algunas/os participantes reportan estar, o haber

estado con tratamiento farmacológico para el tratamiento de trastornos del sueño y ansiedad.

*"[Respecto a la gestión de emociones negativas], llamaba a mi amiga Fernanda, profe de química que también le pasaba lo mismo, entre las dos nos comunicamos, nos visitamos, nos reímos. (...) También conversando con la jefa de utp, compartiendo y conversando por videollamada."* -Profesora de biología, 57 años.

Otros/as dicen haber recurrido al deporte, la espiritualidad y/o la música como estrategia para lidiar con el estrés.

*"Un doctor me dio un medicamento que me hace dormir, así como que me apaga la tele en menos de media hora (...) Yo dormía súper bien, pero al otro día amanecí a toda dolorida del cuello de los hombros y de la espalda y yo le dije al doctor, entonces me dijo ya te voy a dar un relajante muscular"* -Profesora de educación básica, 47 años.

Si bien diversos docentes valoran y desean tener más instancias interactivas, como actividades de contención e intervenciones psicosociales, otros consideran que su implementación no ha sido óptima, y que en algunos casos los equipos carecen de herramientas suficientes para hacerse cargo de las emociones que surgen. En su lugar, algunos/as docentes desean que se implementen "semanas de autocuidado", en las que puedan seguir con su trabajo administrativo sin hacer clases, de manera que los estudiantes puedan descansar, y las y los profesores dispongan de más tiempo para realizar otras labores.

*"En mi caso particular, las canalizo [emociones negativas] a través de dos cosas: yo soy cristiano, entonces tengo mi meditación personal con dios (...); lo otro es que me gusta mucho la música (...). Eso me desconecta. En mi iglesia guardamos el sábado, el sábado es 0 trabajo, tenga o no. Todo ese tipo de cosas me ayudan."* -Profesor de matemáticas, 47 años.

*"Cada cierto tiempo hacen talleres [mindfulness] para los docentes en función de disminuir el estrés laboral, pero las hacen en horario de clases, entonces hay profesores que pueden ir y otros que no, entonces no sé si genera un impacto en la comunidad (...) No me parecen útiles. (...) Me gustaría que dejaran semanas de autocuidado, [donde] uno*

*sigue haciendo su trabajo administrativo (...) poder tener un espacio para organizar nuestro trabajo, revisar tareas pendientes. Eso lo valoraría más y tendría un impacto mucho más profundo en la comunidad que realizar una intervención en pleno horario de clases"* -Profesora de educación diferencial, 27 años.

Sentirse bien física y mentalmente, sentirse cómodos en un espacio dedicado solo al trabajo y tener espacios de distensión, al igual que contar con apoyo de colegas, amigos y familiares, aparece como condiciones primordiales a la hora de afrontar las tareas educativas y administrativas.

*"Estar bien yo, yo creo que desde ahí parte todo, soy afortunada de en este momento sentirme bien yo emocionalmente, físicamente, no así sé de muchos colegas que no lo están pasando bien lo cual es una limitante importante (...). También el sentirme cómoda en el espacio donde trabajo me ha favorecido, (...) el entorno en el que yo realizo clases a diario me permite realizarla de una forma cómoda"* -Profesora de química, 39 años.

### Ámbito relacional

Los espacios familiares y las redes de apoyo constituyen factores protectores, que ayudan a las y los profesores a lidiar con los desafíos emocionales de la docencia remota.

### Relación con directivos y establecimiento educativo

Se identifican dos grupos bien diferenciados: quienes perciben apoyo institucional y quienes resienten la gestión de sus establecimientos. El primer grupo manifiesta gratitud hacia sus jefaturas, expresando que los colegios donde trabajan han ayudado en el afrontamiento de esta situación, en tanto no han percibido una sobre exigencia, sintiéndose en libertad de realizar su trabajo de la forma que les acomode. No se sienten presionados con el cumplimiento del trabajo administrativo, ni con la forma de dar clases, y se sienten cómodos con la relación que se ha establecido con los directivos. La relación entre profesores y los directivos, por lo general sería buena cuando esta jefatura muestra preocupación por la salud mental de sus docentes y por su comunidad educativa, siendo comprensivos y flexibles en consideración al contexto vivido.

*"Algo que pasó el año pasado fue que las personas se sintieron super sobrecargadas y creo que como colegio igual*

*lo tomó bien porque en ese contexto donde básicamente está todo muy improvisando no sabíamos qué es lo que iba a resultar entonces nos tomamos súper bien esas recomendaciones y bajamos la carga más todavía y después se pudieron adecuar y vino bien por la gente igual está bastante contenta.” -Profesor de matemáticas, 28 años.*

En contraste, el segundo grupo percibe falta de apoyo hacia los y las docentes, caracterizando una jefatura administrativa que obstaculiza el trabajo del docente en lugar de facilitarlo, elevando las exigencias administrativas. No perciben una real preocupación por las necesidades de las y los profesores, y sienten que responsabilizan a los docentes respecto a la falta de motivación de los estudiantes, empleando discursos que se perciben como manipuladores. En estos casos, la relación con el establecimiento y las exigencias impuestas se erigen como factores de riesgo para la salud mental.

*“Las medidas que adoptó el colegio no ha sido ninguna, nada, pero absolutamente nada, faltan todas, el colegio en el que estoy cada vez te suman más tareas, no te quitan, no te facilitan, te complican incluso” -Profesora de historia, 28 años*

*“Tienen un discurso de “Dónde está el compromiso con los niños, con los aprendizajes, no olvidemos que la profesión que elegimos es por los niños” pero al mismo tiempo “cuídese, esto es flexible” entonces esos mensajes todo el rato son complicados, porque si te lo tomas como ya [me relajo], en algún momento te llega un correo penqueándote (...) hay un chantaje emocional (...) “Tómenselo con calma pero he recibido super pocas retroalimentaciones de entrevistas a profesores” y es como ya tengo que mandar el acta” -Profesora de inglés, 32 años.*

### **Relación con alumnos y apoderados**

En cuanto a la relación docente-estudiante, se percibe la pérdida en torno a los afectos, en tanto se han reducido los espacios de conversación personal y grupal, dificultando el desarrollo de confianza. El bajo acceso a las expresiones de sus estudiantes, generaría preocupación sobre el éxito de sus aprendizajes.

*“Me pasa que ahora tengo un primero medio y un octavo y pasa que no los conozco, no sé quiénes son, no ubico sus caras” -Profesor de historia, 28 años.*

*“Yo generalmente me quedo mucho tiempo conversando en los recreos con los alumnos (...) y eso se ha perdido mucho. El ámbito virtual es más frío en ese sentido, porque la clase termina y termina, por ejemplo, la clase termina a las once y pasas la lista y termina la clase y la llamada se cortó no más, cosa que no se da en un ámbito normal (...). Ese tipo de interacción, que son humanas, se pierden muchísimo y creo que eso, yo soy un convencido de que la pedagogía entra mucho por la calidad de vínculos que uno pueda generar con los alumnos, sobre todo con los alumnos de enseñanza media” -Profesor de historia, 28 años.*

La relación con los padres es variada. Algunos afirman que ha sido buena, destacan sentir un compromiso con las familias de sus estudiantes y tener ganas de apoyarlas, sin embargo, esto puede significar un aumento en la presión percibida por hacer su trabajo lo mejor posible. Por otro lado, se manifiesta que hay apoderados que sobrepasan los límites profesionales, solicitando conversaciones fuera de su horario de trabajo y criticando duramente su labor.

*“Ahora con la pandemia no sé pues, cosas tan personales como que los papás perdieron el trabajo, que tú tienes que ir viendo cómo ayudarlo, eso claro, eso nosotros lo hacemos siempre como docentes, pero ahora se ha multiplicado. [Ya] no es un caso, sino que pueden ser dos, tres casos en el curso. [He tenido que] trabajar como psicóloga igual, porque los papás nos piden consejos a nosotros” -Profesora de inglés, 33 años.*

*“Tú sabes que hay un apoderado que está escuchando todo, cómo tú haces la clase y, de una u otra forma, a veces los apoderados son muy críticos. Y aunque tú hagas una buena clase, igual van a criticar algo” -Profesora de educación básica, 47 años.*

### **Percepción de la gestión del Estado**

Existe consenso en que el rol del Estado no ha sido bueno, y que por el contrario ha dificultado la docencia online. Las presiones a la vuelta a clases, bajo la amenaza de quitar subvención; las incertidumbres respecto al plan paso a paso; los discursos peyorativos hacia las y los profesores; la preponderancia de los aspectos económicos por sobre la salud y el aprendizaje de niños y niñas son las quejas más frecuentemente expresadas. Se plantea que existe una nula visión de las realidades

en las aulas, promoviendo políticas centralizadas que no acogen las necesidades de las escuelas de regiones y rurales, aumentando la brecha en educación.

*“Creo que lo han hecho muy mal, (...) han habido muchos comentarios de que los profes son flojos y eso ha generado mucha tensión. Creo que transversalmente la gente que trabaja en educación está molesta, como que ha sido una burla.” -Profesora de teatro, 29 años.*

*“Por parte del gobierno malísimo porque, si nuestros directivos están en nube, o sea, nuestro encargado de la educación a nivel gubernamental, no sé dónde viven, porque su realidad es totalmente distinta a la nuestra. (...) Todo lo que han tratado de gestionar no tiene ningún sentido. Y ellos, no nos han ayudado en nada, o sea, por eso ellos quieren que volvamos a clases presenciales, porque no quieren gastar ni un peso en recursos” -Profesora de inglés, 33 años.*

*“Yo de verdad siento que el gobierno ha sido de una indiferencia y creo que se ha revelado un desconocimiento absoluto del trabajo que se está haciendo en las escuelas públicas semirurales o rurales (...) entonces hay un discurso de compromiso con niños y adolescentes, pero solo queda en el discurso, no se cree (...) mi credibilidad con el ministro de educación es menos que cero, con un desconocimiento de la realidad”. -Profesora de lengua castellana y comunicación, 53 años.*

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los y las docentes atribuyen la actual problemática principalmente a falencias del funcionamiento organizacional de las escuelas. Desde la perspectiva de los docentes, las rígidas exigencias por parte de la administración de los establecimientos provocarían una elevada carga de trabajo. Alegan que esta carga era menor y manejable antes de la pandemia. La presión temporal que derivaría de estas exigencias, generaría dificultades para desconectarse del trabajo, entorpeciendo el desarrollo de la actividad de enseñanza, difuminando los límites que separan la vida laboral de la vida personal. Esta dinámica constituiría una fuente de estrés para los docentes, lo que se expresaría en diversos síntomas, tales como insomnio, dolores, crisis de angustia y agotamiento. Una parte importante de las y los docentes entrevistados, reporta que han debido acudir a

tratamientos farmacológicos para mitigar los efectos nocivos de la sobrecarga resentida.

Lo abrupto de la pandemia por COVID-19, motivó respuestas improvisadas para dar continuidad a la actividad escolar. Las y los docentes debieron implementar el uso de plataformas para hacer clases de forma autónoma, lo cual también habría sido un gatillante de estrés. Las instituciones educativas tampoco estaban preparadas para contener las emociones y necesidades que surgieron entre docentes, trabajadores y estudiantes a raíz del confinamiento. Al mismo tiempo, los y las docentes señalan que la sustitución de la presencialidad por la enseñanza remota, operó acentuando las brechas socioeconómicas que ya existían en educación.

La difuminación de la vida personal y laboral, la incertidumbre, la sensación de exposición, el agotamiento, la frustración, los sentimientos de insuficiencia, el incremento de la carga que genera la presión institucional por controlar dicha actividad, los esfuerzos de aprendizaje que ha implicado la implementación de las plataformas virtuales, la hiperconectividad, la percepción del bajo impacto educativo de sus esfuerzos y la necesidad de desarrollar nuevas formas de autorregulación, se encuentran íntimamente relacionados con el estrés en la dinámica que se genera por efectos de la brusca desestructuración de los marcos de referencia habituales de la actividad docente.

La tecnología y la conectividad, aparece como una categoría central en el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje en contexto de pandemia (Prieto, et al., 2011). Sin embargo, su uso da cuenta de la brecha digital existente entre las personas que tienen acceso sin dificultad alguna, y con quienes quedan excluidos de las TIC. En el contexto de la pandemia, el uso pertinente de la tecnología implica un diálogo tanto con el saber pedagógico como disciplinar (García, 2020).

El tipo de institución educativa y su ubicación geográfica serían factores incidentes en el acceso a TIC. Se observa que, quienes provienen de establecimientos particulares y subvencionados, tienen más probabilidad de acceder a clases en línea, y los docentes presentan mayor preparación, mientras, estudiantes y docentes de establecimientos públicos presentarían más dificultades de conexión, generando condiciones más desfavorables para el aprendizaje.

La modalidad remota ha incrementado sentimientos de desmotivación, que previamente eran regulados y afrontados gracias al contacto interpersonal con estudiantes y colegas. Los y las docentes reconocieron una

pérdida afectiva hacia y con sus estudiantes en la docencia online, evidenciando percepciones y comprensiones que dan cuenta de una distancia psicológica (Moore, 2013 en García, 2020). Desde este contexto, el compartir tiempo con amistades, colegas y familia aparece como un recurso compensatorio beneficioso para los docentes, en tanto les permitiría un espacio de desahogo personal y, al mismo tiempo, la posibilidad de desconectarse del trabajo.

Paida et al. (2020) hacen énfasis a que el aprendizaje virtual visibiliza de igual forma las múltiples funciones que llevan a cabo los y las docentes, y la mayor colaboración de padres y apoderados. En este sentido, algunos/as docentes sienten gran compromiso participativo y apoyo para con los estudiantes. En contraste, otros señalan la presencia de apoderados que sobrepasan límites en su actuar, criticando y solicitando reuniones extras, incrementando la presión en su trabajo y organización de sus tiempos. Esto plantea la necesidad de redefinición de roles de los actores que participan de la educación escolar, incluyendo a quienes son cuidadores de estudiantes.

En cuanto al rol de la administración escolar, las visiones se encuentran divididas. Algunos/as docentes señalan estar de acuerdo con las medidas tomadas por los establecimientos educativos en los que trabajan, percibiendo preocupación por la comunidad educativa y comprensión con el desempeño de su labor. Sin embargo, otros/as entrevistados/as manifestaron estar en desacuerdo con las medidas tomadas, resintiendo falta de apoyo, y escasa preocupación por sus necesidades, lo que se expresaría principalmente en un incremento de las exigencias administrativas, y en una merma de la estabilidad laboral.

Tiende a primar una valoración negativa de la gestión del Estado. Los y las docentes señalan que dicha gestión ha dificultado la docencia online, particularmente por la presión a retornar a clases presenciales, alternativa calificada como inviable por la mayoría. Acusan igualmente desconocimiento acerca de las realidades sociales de regiones y zonas rurales por parte de las autoridades.

Los principales desafíos reportados, refieren a la dificultad para desconectarse de las labores docentes por efecto de las altas demandas laborales. Esta situación se relaciona directamente con la delgada línea que separa la vida familiar y laboral durante la pandemia, produciéndose hiperconectividad, en detrimento de los tiempos familiares.

En otro plano, la baja autonomía de estudiantes reportada por los y las docentes, se traduciría en un

incremento de la presión resentida en la enseñanza online. Concordantemente, está documentado que, por su etapa evolutiva, las y los niños no cuentan con las capacidades de autorregulación necesarias para un trabajo escolar autónomo como lo exige este formato de estudio, mientras que los adolescentes, quienes se encontrarían en mayores condiciones para desarrollar su autonomía (Reynoso, et. al., 2020; Zinchenko et al., 2020) y competencias de autorregulación (Järvelä et al., 2018, 2019; Pedrotti & Nistor, 2019), por lo abrupto del tránsito desde lo presencial al estudio remoto, han requerido según se desprende de lo señalado por los y las docentes, de un encuadre aún más exigente que en formato presencial. Así, por el confinamiento, las heterogéneas condiciones de los hogares y las eventuales distracciones, el apoyo a la actividad de aprendizaje recayeron en los distintos adultos que interactúan con los niños y adolescentes, asumiendo forzada e improvisadamente la responsabilidad de motivar y monitorear a los estudiantes en sus actividades escolares.

Abordar estos distintos desafíos, supone una mirada sobre aquellos aspectos que aparecen mayormente deteriorados por efectos del paso a formato virtual, distinguiendo lo sintomático de aquellos factores que parecen ubicarse a la base de las problemáticas enunciadas: la tensión entre el rol docente y las exigencias administrativas; la disgregación de la comunidad de práctica en la que participan los docentes; los soportes tecnológicos de la actividad docente y administrativa; las competencias necesarias para el desarrollo de la actividad docente en formato virtual. En este sentido, desde la ergonomía cognitiva y organizacional, parece recomendable definir líneas de acción que apunten a generar un contexto de mayor certeza y control de la actividad para los y las docentes. En primer lugar, para estos efectos, las TIC pueden constituirse en herramientas interesantes, dada su potencial versatilidad:

- \* Distinguiendo y jeraquizando el contenido de tareas a realizar. En particular sería interesante explorar la posibilidad de automatizar demandas administrativas, apoyándose en las herramientas tecnológicas que disponen las y los docentes. Esta línea de intervención podría complementarse con una centralización del seguimiento, procesamiento y análisis de la información desde las instancias de gestión educativa de las instituciones escolares. Esto facilitaría la focalización del quehacer de los docentes, en las labores de enseñanza.

- \* Las TIC también podrían constituir un soporte virtuoso para la reconfiguración de la comunidad docente. Para ello sería recomendable establecer instancias colectivas, para efectos de compartir experiencias y prácticas, de modo a que se promueva la transmisión de los conocimientos formales y tácitos del ejercicio de la docencia online. El desarrollo de esta alternativa se vería igualmente beneficiada por el desarrollo de medios de gestión del conocimiento.

En segundo lugar, desde la redefinición de los procesos de actividad, parece igualmente relevante prestar atención:

- \* Al desarrollo de estrategias de autorregulación que permitan reestablecer límites reconocibles entre los tiempos y espacios laborales y personales durante la actividad cotidiana. En particular, parece necesario contar con modalidades que soporten de mejor manera la planeación de las actividades cotidianas.
- \* A la implementación de modalidades didácticas apropiadas y soportes para el desarrollo y refuerzo de las competencias que permitan mayores grados de autorregulación y autonomía de la actividad de aprendizaje de los y las estudiantes, emerge como una necesidad crítica del contexto analizado (Díaz Cánepa et al., 2020).
- \* A la redefinición consensual y explícita de los roles y modalidades de relación y colaboración entre docentes y padres y apoderados, en pos tanto del logro de los objetivos pedagógicos, como para la regulación de las necesidades y diferencias en las interacciones entre estos "Sistemas de Actividad".

Estas distintas líneas, podrían eventualmente contribuir al restablecimiento del equilibrio al interior del "Sistema Docentes", así como entre este sistema y los sistemas de actividad con los que interactúa (Engeström, 2008), pues es en estas interacciones que parece jugarse parte importante de las exigencias que los docentes deben enfrentar. En particular, queda de manifiesto la incidencia de las demandas que provienen de la interacción entre el "Sistema Docente" con el "Sistema Hogar" en que participan, así como con los "Sistema Estudiantes" de sus alumnos, y sus respectivos "Sistemas Hogar", sobre los recursos y estrategias que los y las docentes puedan efectivamente disponer y desplegar,

y sus efectos sobre la carga de trabajo percibida. Del mismo modo, en esto último, aparece de modo relevante el rol que cumplen los "Sistema Institucionales" al interior de los cuales los docentes realizan su labor.

#### LIMITACIONES

Esta investigación tenía un propósito exploratorio, buscando identificar percepciones, vivencias y estrategias desarrolladas por profesores de educación escolar en Chile para afrontar las dificultades asociadas al trabajo online durante la pandemia por COVID-19, por lo que la muestra analizada fue reducida, y su composición diversa en cuanto al tipo de establecimiento, niveles de enseñanza en las que laboran y materia que enseñan los y las docentes entrevistados, por lo cual lo expuesto no es generalizable al conjunto de la población docente del país. Futuras investigaciones deberían considerar una revisión más amplia y las eventuales diferencias derivadas de variables específicas.

#### CONFLICTO DE INTERÉS

La investigación no cuenta con financiamiento externo, y no presenta conflictos de interés.

**REFERENCIAS**

- Aguilar, F. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(3), 213-223. [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-7052020000300213&script=sci\\_arttext](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-7052020000300213&script=sci_arttext)
- Alarcon, G. M. (2011). A meta-analysis of burnout with job demands, resources, and attitudes. *Journal of Vocational Behavior*, 79(2), 549-562. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.03.007>
- Aretio, L. G. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 9-32.
- Baker, C., Peele, H., Daniels, M., Saybe, M., Whalen, K., Overstreet, S. & Trauma-Informed Schools Learning Collaborative The New Orleans (2021). The Experience of COVID-19 and Its Impact on Teachers' Mental Health, Coping, and Teaching. *School Psychology Review*. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1855473>
- Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185-207. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001>
- Bosco, S. (2011). Maneras colectivas de enfrentar problemas: ¿Mejor muchos que uno? Tesis de Máster. Facultad de Psicología de la Universidad del País Vasco.
- Cipriano, C., & Brackett, M. (2020). Teachers are anxious and overwhelmed. They need SEL now more than ever. *EdSurge News*. <https://www.edsurge.com/news/2020-04-07-teachers-are-anxious>
- Collie, R. (2021). COVID-19 and Teachers' Somatic Burden, Stress, and Emotional Exhaustion: Examining the Role of Principal Leadership and Workplace Buoyancy. *AERA Open*, 7. <https://doi.org/10.1177/2332858420986187>
- Delgado, M., Arrieta, X., & Riveros, V. (2009). Uso de las TIC en educación, una propuesta para su optimización. *Omnia*, 15(3), 58-77. <https://www.redalyc.org/pdf/737/73712297005.pdf>
- Díaz Cánepa, Albornoz, P., Errazuriz, M., Flores, M., Lagos, A., Martínez, C., Ortiz, M., Vilches, V. & Zamora, K. (2021), Estudiar Online en Contexto de Pandemia Covid-19. *Revista Castalia*. 35, 43-63. <http://revistas.academia.cl/index.php/castalia/article/view/1870>
- Engeström, Y. (2008). The future of activity theory, In Sannino, A.; Daniels, H. & Gutierrez, K. (Ed.). *Learning and expanding with activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fajardo, M. (30 de marzo de 2020). Expertos analizaron debilidades de educación a distancia y coinciden en que "no estamos preparados". *El Mostrador*. <https://www.elmostrador.cl/cultura/2020/03/30/educacion-a-distancia-para-millones-en-plena-crisis-sanitaria-expertos-advierten-que-no-estamos-preparados/>
- García, L. (2020). Los saberes y competencias docentes en educación a distancia y digital. Una reflexión para la formación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23, (2). <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.2.26540>
- García, M. D. G. (2020). La docencia desde el hogar. Una alternativa necesaria en tiempos del Covid-19. *Polo del conocimiento: Revista científico-profesional*, 5(4), 304-324.
- Gómez, N., & Rodríguez, P. (2020). Estrés en docentes en el contexto de la pandemia de COVID-19 y la educación. *Academic Disclosure*, 1 (1 special edition COVID-19), 216-234. <https://revistascientificas.una.py/ojs/index.php/rfenob/article/view/150/124>
- Järvelä, S., Hadwin, A., Malmberg, J. & Miller, M. (2018). Contemporary perspectives of regulated learning in collaboration. In: Fischer, F., Hmelo-Silver, C.E., Goldman, S.R., Reimann, P. (eds.) *International Handbook of the Learning Sciences*, 127-136. Routledge, New York
- Lara, E. (07 de enero de 2021). Profesores chilenos agotadísimos: 84,5% sufrió "alto desgaste emocional" trabajando en pandemia. *Biobío Chile*. <https://www.biobiochile.cl/especial/educacion/noticias/2021/01/07/profesores-chilenos-agotadisimos-845-sufrio-alto-desgaste-emocional-trabajando-en-pandemia.shtml>

- Ministerio de Educación de Chile, Mineduc. (2019). Plan nacional de lenguajes digitales. <http://innovacion.mineduc.cl/plan-nacional-de-lenguajes-digitales/>.
- Paida, M. I. I., Herrera, D. G. G., Salazar, A. Z. C., & Álvarez, J. C. E. (2020). Educación y Covid-19: Percepciones docentes para enfrentar la pandemia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1), 310-331.
- Pedrotti, M. & Nistor, N (2019). *How Students Fail to Self-regulate Their Online Learning Experience*. In Ec-Tel (11722). <https://doi.org/10.1007/978-3-030-29736-7>
- Pérez-López, E., Atochero, A., & Rivero, S. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 331-350. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3314/331464460016/331464460016.pdf>
- Picón, G., González de Caballero, G., & Paredes, J. (2020). Desempeño y formación docente en competencias digitales en clases no presenciales durante la pandemia COVID-19. *Scientific Electronic Library Online*, 1-16. <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/778/1075>
- Portillo, S., Castellanos, L., Reynoso, Ó., & Gavotto, O. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en *Educación Media Superior y Educación Superior. Propósitos y Representaciones*, 8(SPE3), e589. Doi:<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.589>.
- Prieto, V., Quiñones, Il., Ramírez, G., Fuentes, Z., Labrada, T., Pérez, O., & Montero, M. (2011). Impacto de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la educación y nuevos paradigmas del enfoque educativo. *Educación Médica Superior*, 25(1), 95-102. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412011000100009&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412011000100009&lng=es&tlng=es).
- Reynoso, O., Portillo, S. & Castellanos, L. (2021). Modelo explicativo de la satisfacción del profesorado en el periodo de enseñanza remota en México. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 15, 229-247 ISSN: 2386-4303 <https://doi.org/10.46661/ijeri.5236>
- De Vera García, M., & Gambarte, M. (2019). Emociones positivas: una herramienta psicológica que contribuye al proceso de resiliencia en los profesionales de la educación. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4, (1), 159-172. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v4.1539>.
- Urrutia, L.& Gradí, D. (2021) “Acompañamiento y retroalimentación docente del aula virtual escolar en tiempos de pandemia”. X Jornadas Interamericanas de Dirección y Liderazgo Escolar. Chile.
- Vidal, I. M. G. (2021). Influencia de las TIC en el rendimiento escolar de estudiantes vulnerables. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24 (1), 351-365.
- Villalobos, K. (2021). ¿Cómo es el trabajo de los profesores de educación básica en tiempos de pandemia? Modalidades de aprendizaje y percepción del profesorado chileno sobre la educación a distancia. *Perspectiva Educacional*, 60(1), 107-138. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-60-iss.1-art.1177>
- Zinchenko, Y.P.; Morosanova, V.I.; Kondratyuk, N.G. & Fomina, T.G. (2020). Conscious Self-Regulation and Self-organization of Life During the COVID-19 Pandemic. *Psychology in Russia: State of the Art*. 13(4), 168-182.

# REINTEGRO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN PERSONAS QUE HAN SUFRIDO LESIONES CEREBRALES ADQUIRIDAS: UNA REVISIÓN NARRATIVA

## RETURN TO HIGHER EDUCATION IN PEOPLE WITH ACQUIRED BRAIN INJURY: A NARRATIVE REVIEW

MACARENA ALLENDE ÁLVAREZ<sup>1</sup>, MARÍA JOSÉ BRACHO PONCE<sup>1</sup>, ÁLVARO ALIAGA MOORE<sup>\*1,2</sup>

**\*Correspondencia:**

**Álvaro Aliaga Moore**

**alvaro.aliagam@mail.udp.cl**

Recibido: Noviembre 2022 | Publicado: Diciembre 2022

Las Lesiones Cerebrales Adquiridas (LCA) constituyen patologías neurológicas que pueden impactar de manera significativa la vida de las personas que se encuentran cursando estudios superiores y que no necesariamente son visibles para la comunidad educativa. Objetivo: el presente trabajo busca caracterizar las principales dificultades que enfrentan las personas, determinar aquellos factores asociados a retornos exitosos (y no exitosos), y describir las estrategias de intervención diseñadas para apoyar este proceso. Metodología: Revisión narrativa con un enfoque cualitativo sobre la literatura científica y teórica relacionada con las LCA y los procesos de retorno a la educación superior. Resultados: La revisión de la literatura permite identificar la existencia de factores individuales, socio-emocionales, ambientales y culturales que interfieren negativamente en el reintegro a los estudios. La rehabilitación neuropsicológica ha mostrado ser un enfoque útil para ayudar a personas que desean continuar sus estudios superiores a pesar de las dificultades producto de una lesión cerebral. Conclusiones: La rehabilitación ayuda a reducir el efecto de los problemas y contribuir en los procesos de reintegro. Sin embargo, para avanzar en inclusión es necesario una mayor participación de las instituciones y la comunidad.

**Palabras clave:** Retorno a los estudios. Lesión Cerebral Adquirida. Rehabilitación neuropsicológica. Estudios superiores. Discapacidad.

Acquired Brain Injury (ABI) is a group of neurological pathologies that can significantly impact the lives of people in higher education, however, they are not necessarily visible to the educational community. Objective: This paper seeks to characterize the main difficulties faced by individuals, to determine those factors associated with successful (and unsuccessful) return to education, and to describe the intervention strategies designed to support this process. Methodology: Narrative review (non-systematic) with a qualitative approach on the scientific and theoretical literature related to ABI and the processes of return to higher education. Results: The literature review identified the existence of individual, socio-emotional, environmental and cultural factors that interfere negatively in the return to studies. Neuropsychological rehabilitation has been shown to be a useful approach to help people who wish to continue their higher education despite difficulties resulting from brain injury. Conclusions: Rehabilitation helps to reduce the effect of problems and contribute to reintegration processes. However, greater involvement of institutions and the community is necessary to advance inclusion.

**Keywords:** Return to studies. Acquired Brain Injury. Neuropsychological rehabilitation. Higher education. Disability.

1 Escuela de Psicología. Universidad Diego Portales, Santiago, Chile.

2 Unidad de Neuropsicología Clínica. Facultad de Psicología, Universidad Diego Portales, Santiago, Chile.

## INTRODUCCIÓN

La Lesión Cerebral Adquirida (LCA) corresponde a un conjunto de secuelas en múltiples áreas funcionales, desde la movilidad a los aspectos cognitivos, a consecuencia de lesiones cerebrales. Las causas de estas lesiones cerebrales son diversas: traumatismos, ictus, tumores, etc., y sus secuelas se estabilizan, en general, al año o año y medio (Federación Española de Daño Cerebral, 2016). Estas patologías constituyen un problema de salud a nivel mundial debido a su alta prevalencia, secuelas asociadas, discapacidad y cronicidad, generando un enorme impacto a nivel individual, familiar, económico y social (Mahar & Fraser, 2012).

Se estima que aproximadamente medio millón de personas sufre una LCA cada año (Rodríguez et al., 2012). En el año 2008, la Organización Mundial de la Salud (OMS) identificó 30.471.000 casos de ACV y 17.671.000 casos de TEC. La evidencia ha mostrado que la población entre 15 y 24 años es una de las más vulnerables (Taylor et al., 2017). A nivel mundial, se conoce que el número de personas jóvenes que intentan acceder a la educación superior aumenta cada año. En el 2017, 221 mil millones de estudiantes se matricularon en instituciones de educación superior (Consejo Nacional de Educación, 2019). En el Reino Unido se estimó que durante el 2018 aproximadamente 40.000 estudiantes tuvieron una LCA (National Health Service, 2018). Sin embargo, no existen cifras oficiales que permitan estimar la cantidad de personas que han experimentado LCA intentando ingresar a la educación superior.

Desde el campo de la rehabilitación, el retorno a los estudios después de una LCA constituye una meta del proceso de recuperación (McCarron, Watson & Gracey, 2019). Esta situación es similar a lo que ocurre en el reintegro al trabajo, integración comunitaria y participación social (Hofgren, Esbjörnsson & Sunnerhagen, 2010). Sin embargo, la evidencia ha mostrado que personas que han sufrido una LCA experimentan una serie de dificultades específicas para retomar y mantener sus estudios (Stewart-Scott & Douglas, 1998; Kennedy, Krause & Turkstra, 2008), dificultades que se encuentran asociadas a la gravedad de la condición neurológica, funcionamiento neuropsicológico post lesión, ajuste socio-emocional, falta de apoyo familiar, y existencia de barreras ambientales (Arnett et al., 2013; Salmon, 2013).

A nivel internacional, se han desarrollado políticas y estrategias de intervención con el objetivo de apoyar, proteger y equilibrar las desigualdades de personas en situación de

discapacidad que quieren continuar sus estudios (British Columbia Ministry of Education, 2001; Alcantud Marín, Ávila Clemente & Asensi Borrás, 2000; Minnesota Brain Injury Alliance, 2020; Brain Injury Alliance New Jersey, 2016). Sin embargo, llama la atención la escasa cantidad de evidencia disponible sobre este ámbito. Por otro lado, a nivel iberoamericano tampoco se encuentran revisiones sobre la literatura o estudios empíricos dedicados al retorno a los estudios superiores después de una LCA.

## OBJETIVO

De este modo, el presente trabajo tiene como objetivo principal, realizar una revisión narrativa dirigida a la literatura sobre los procesos de reintegro a la educación superior en personas que han sufrido una LCA. Específicamente, esta búsqueda intentará caracterizar las principales dificultades que enfrentan las personas durante este proceso, determinar aquellos factores asociados a retornos exitosos (y no exitosos), y describir aquellas estrategias de intervención diseñadas para apoyar este proceso, desde el marco de la rehabilitación neuropsicológica.

## METODOLOGÍA

Se realizó una revisión narrativa de la literatura, a través de una búsqueda sistematizada no exhaustiva y con un enfoque cualitativo. Se realizó una búsqueda de la literatura mediante la revisión en diversas bases de datos (Medline, PsycInfo, Scopus, PsycArticles, Scielo). Complementariamente se efectuaron búsquedas en fuentes bibliográficas en libros del campo de la rehabilitación neuropsicológica en espera de encontrar material que no estuviera registrado en las bases bibliográficas habituales. Los términos de búsqueda fueron los siguientes: "acquired brain injury" AND "reintegration to higher education", "academic challenges", "Educational outcome". No se establecieron limitaciones de año en la búsqueda. Cabe señalar que se utilizaron los mismos términos en español pero no se obtuvieron resultados. La información clave sobre estos artículos (autores, título, fuente y resumen) se consolidó en una base de datos. Posteriormente se excluyeron los artículos duplicados y aquellos que no estaban relacionados directamente con el tema.

El criterio de inclusión fueron los siguientes: 1) textos que aborden los problemas derivados de una LCA, 2) población de estudiantes universitarios, 3) estudios en el que la población objetivo son personas con algún tipo de lesión cerebral adquirida (Accidentes Vasculares Encefálicos,

Traumatismos Encéfalo-Craneanos, Tumores, Hipoxias, Encefalopatías, etc.). Se excluyeron trabajos con diseños de caso único y artículos sin texto completo disponible.

El resultado de la búsqueda permitió identificar 76 textos, de los cuales 58 fueron incorporados a la revisión y analizados en base a los siguientes parámetros: 1) Contexto actual de personas que han sufrido una LCA y que se encuentran en el proceso de realización de sus estudios superiores, 2) Impacto de las LCA en el proceso de retorno al trabajo, 3) Normativas de regulación sobre procesos de inclusión en la educación superior, 3) Orientaciones desde el campo de la rehabilitación neuropsicológica en los procesos de retorno a los estudios superiores

## RESULTADOS

### Contexto actual sobre el reintegro a la educación superior

Las LCA son frecuentes en personas jóvenes, pudiendo interrumpir la independencia parental y financiera, desarrollar una profesión, formar redes sociales y completar los estudios (Snyder, de Brey & Dillow, 2018). De acuerdo a registros internacionales, entre los años 2011 y 2012, el 11% de los estudiantes de educación superior presentó algún tipo de discapacidad. De estos, el 2.4% presentaba una LCA (US Department of Education, 2017). Otras instituciones han reportado que entre el año 2013-2015, el número de estudiantes con discapacidad aumentó de 55.605 a 60.019, de los cuales el 3.5% presentaba algún tipo de LCA (Australian Government Department of Education, Skills and Employment, 2016).

La dificultad para estimar la magnitud de este fenómeno se asocia al hecho que muchas instituciones no contemplan el registro y seguimiento de estos casos. La información existente se levanta principalmente desde el proceso de matrícula y proviene de aquellas instituciones que cuentan con programas de inclusión, pero los focos se centran principalmente en estudiantes con discapacidad sensorial y movilidad reducida. Por otro lado, considerando que el 80% de las lesiones cerebrales sufridas son de tipo leve (Davies, Crenshaw & Bernstein, 2019), es común que las personas retomen los estudios luego de un breve reposo y con ajustes académicos realizados durante su recuperación (Wasserman, Bazarian, Mapstone, Block & van Wijngaarden, 2016). Estos hallazgos son consistentes con la evidencia que señala que la mayoría de los pacientes con

TEC leves (95%) se recuperan aproximadamente dentro de los tres primeros meses (Rabinowitz et al., 2015). El problema de esta situación, es que un número considerable de personas requerirán un mayor tiempo de ajuste. Por lo que el retorno se realizará mientras sus sistemas nerviosos aún están en recuperación, lo que puede ocasionar dificultades en el proceso de reintegro (Wasserman et al., 2016). Por otro lado, entre aquellos con gravedad moderada o severa, se ha estimado que el 43% aproximadamente podrá presentar algún grado de discapacidad, incluso años después de la lesión (Selassie et al., 2008).

Estudiantes que han sufrido LCA informan mayores dificultades con el trabajo académico, que se traduce en dificultades para: comprender las evaluaciones, recordar el contenido de lecturas, problemas con el manejo del tiempo, mayor esfuerzo para realizar actividades, sentirse comprendido por otros, pobre desempeño académico (Davies et al., 2019). Encuestas realizadas a estudiantes y sus padres, revelan que entre el 27% a 90% presentan problemas realizando actividades educativas o que han disminuido su rendimiento académico. El registro médico y las encuestas, revelan que más del 73% de los estudiantes con contusiones cerebrales debe recibir ajustes curriculares (Wasserman et al., 2016).

### Impacto de la LCA en estudiantes de educación superior

Las LCA son enfermedades de curso crónico, pudiendo ocasionar un amplio rango de dificultades cognitivas, físicas, psicológicas, económicas y del funcionamiento de la vida diaria (Prasad, Swank & Ewing-Cobbs, 2017). A lo anterior, se añaden factores culturales y sociales, que actúan como barreras para retomar la vida cotidiana (Langlois, Rutland-Brown & Wald, 2006). Estas dificultades pueden ser particularmente desafiantes para los estudiantes de educación superior (Davies et al., 2019), las que se asocian a un pobre desempeño académico, pudiendo afectar la capacidad de los estudiantes para rendir al máximo de su potencial (Wasserman et al., 2016). Además, existe evidencia que apunta a que luego de una lesión moderada o severa, los estudiantes muestran un menor desempeño incluso muchos años después, necesitando soporte y apoyo extra (Schutz, Rivers, McNamara, Schutz & Loboto, 2010). Sin embargo, las repercusiones pueden pasar desapercibidas por los profesionales, incluso por los propios afectados. Es por esto que a este tipo de lesiones se les llama lesiones invisibles o epidemia silente (Childers & Hux, 2016).

### *Consecuencias físicas*

De acuerdo a Kennedy y colegas (2008) existe una variada lista de cambios físicos que se generan después de una LCA, que incluyen dolores de cabeza, problemas de visión, náuseas, dificultades en sus extremidades y trastornos del sueño. Las principales dificultades referidas son la fatiga (74.3%), dolores de cabeza (68,6%), discapacidad física en extremidades inferiores (60%), superiores (68.6%), y mareos (48%). Se ha observado que los síntomas físicos pueden ocasionar que los estudiantes se cansen con mayor facilidad, impactando su desempeño académico (Davies et al., 2019). Asimismo, los estudios muestran que, al necesitar mayor esfuerzo en las actividades curriculares, se ven afectadas las actividades extracurriculares y las relaciones entre pares (Kennedy et al., 2008).

La fatiga es una de las dificultades más comunes. De hecho, estudios muestran que se presenta entre el 43% y 73% de los pacientes (Belmont, Agar, Hugeron, Gallais & Azouvi, 2006). A pesar de la prevalencia y sus impactos en el desempeño académico, existe aún desconocimiento sobre su etiología, correlatos y tratamiento (Braley & Chervin, 2010). Los estudiantes refieren estos síntomas dentro de los más desafiantes en su vida académica, reportando inconvenientes para finalizar las actividades y requerir mayor tiempo para descansar (Hoffman et al., 2019).

El dolor de cabeza también impacta en el rendimiento académico y socioemocional, ya que se asocian a dificultades para concentrarse en las metas, atender al docente y seguir instrucciones. Además, el dolor de cabeza impacta en sus relaciones, generando una disminución del funcionamiento social (Lucas, 2015).

Personas con LCA que experimentan mareos, muestran significativamente mayores niveles de ansiedad y depresión (Chamelian & Feinstein, 2004). Un estudio que evaluó el impacto en la vida diaria, encontró que 57% reportaba una disrupción en su vida social, 35% presentaba dificultades familiares y 50% problemas para viajar (Agrawal et al., 2013). Los efectos entre el rendimiento académico y los mareos se relacionan con una cantidad significativa de sus recursos de atención para mantener el sentido de orientación, afectando aún más los problemas cognitivos (Maskell et al., 2007).

### *Consecuencias cognitivas*

Las personas con LCA pueden presentar diversos problemas cognitivos que afectan el proceso de reintegro a los

estudios (Childers & Hux, 2016). Kennedy y colegas (2008) identificaron que entre 66% y 83% de los alumnos presentaban dificultades cognitivas, pero menos de la mitad había recibido terapia para abordarlas. Estos déficits se pueden traducir en problemas de concentración, perseveración de ideas, dificultad en la gestión del tiempo, problemas de planificación de actividades, en el trabajo grupal y en la toma de decisiones. Asimismo, pueden presentar dificultades en la velocidad de procesamiento, necesitando más energía y tiempo para realizar tareas que antes ejecutaban adecuadamente.

Los problemas de atención y memoria pueden exacerbar o generar dificultades adicionales en la función ejecutiva, habilidades de comunicación interpersonal y en otras funciones cognitivas complejas (Barman et al., 2016). Los estudiantes reportan que los problemas de memoria impactan negativamente en su desempeño académico, puesto que deben esforzarse por retener la información o no logran recordar la totalidad de lo revisado en clase (Childers & Hux, 2016). De acuerdo a miembros de la comunidad académica, es una de las problemáticas que más requiere de adecuaciones (Davies et al., 2019).

Respecto a los impedimentos de lenguaje y habla, estos dependen de la extensión y localización de la lesión. Los problemas cognitivos de comunicación luego de una lesión, pueden interferir en las interacciones sociales, ya que presentan dificultades para interpretar el humor, centran la conversación en ellos mismos o se reduce la capacidad de mostrar emociones mientras se comunican con otros (Barman et al., 2016).

A nivel de funciones ejecutivas, las dificultades pueden incluir problemas de inhibición, control emocional, problemas con la iniciación de actividades, dificultades para planificar, organizar y monitorear las tareas (Seichepine et al., 2013). Desde el punto de vista académico, se ha observado que las estrategias de estudio se ven directamente impactadas por las dificultades de autorregulación, manejo del tiempo y concentración (Petersen et al., 2006).

A pesar de estas dificultades, los estudiantes con LCA, pueden lograr un desempeño similar a compañeros sin LCA en diferentes tareas, excepto por las más complejas, en las que requieren un mayor esfuerzo cognitivo (Potter et al., 2001).

### *Consecuencias emocionales*

Es común que los estudiantes con LCA puedan presentar diversos problemas emocionales, como ansiedad, depresión,

desmotivación, irritabilidad, baja tolerancia a la frustración, abrumarse ante las dificultades, dificultades para regular sus emociones, aumento de la irritabilidad y presencia de arrebatos emocionales (Davies et al., 2019).

Los trastornos depresivos y ansiosos tienen una alta prevalencia en la población con LCA. Se estima que, durante el primer año posterior a la lesión, alrededor del 25% y 50% de personas presentan síntomas depresivos, y en los años posteriores esta cifra puede incrementarse hasta un 77% (Tomar et al., 2018). En asociación con estos trastornos, se han observado alteraciones en el sueño y apetito (Tomar et al., 2018), dificultades en el aprendizaje (DeRoma et al., 2009), aislamiento social, sensación de pérdida (Carroll & Coetzer, 2011), suicidalidad 18% e ideación suicida 20% (Simpson & Tate, 2008). Kennedy y colegas (2008) identificaron que las alteraciones emocionales son una de las dificultades mayormente reportadas por los estudiantes con LCA, lo que puede llevar al uso de estrategias de afrontamiento inadecuadas, como el abuso de sustancias. En este sentido, encontraron que el 71.4% de estudiantes experimentaban cambios en el humor con ira y depresión, y que el 8.6% consumían sustancias para regular estas emociones.

La percepción de autoeficacia incide positivamente en el desempeño académico, porque facilita la autorregulación, el establecimiento de objetivos, uso eficaz de estrategias para alcanzarlos y poder ajustar el plan si es necesario. Las dificultades presentadas por los estudiantes generalmente afectan negativamente su propia percepción, y como resultado, se sienten inseguros y evitan solicitar ayuda (Childers & Hux, 2016).

#### *Consecuencias sociales e interpersonales*

Las consecuencias de una LCA también pueden afectar las relaciones interpersonales de los estudiantes, generando una disminución de las redes de apoyo, debilitamiento de vínculos, dificultad para establecer relaciones nuevas y aislamiento (Childers & Hux, 2016). Por ejemplo, Kennedy y colegas (2008) hallaron que cerca del 50% de los estudiantes universitarios con TEC reportó dificultades en sus relaciones sociales, y cerca del 30% tenía problemas para mantener amistades.

El desconocimiento acerca de la LCA tanto por docentes como de parte de los compañeros, obstaculiza aún más su integración social. Alrededor del 73% de los estudiantes que han sufrido un TEC, reportan que los demás no entienden sus problemas (Davies et al., 2019). Además, muchos estudiantes optan por esconder su condición y dificultades, intentando

evitar el estigma y discriminación (Hagger & Riley, 2019), incrementando así el nivel de invisibilidad de sus dificultades. A pesar de lo anterior, el apoyo social es un factor esencial en el proceso de reintegro. Así, surge la necesidad de promover intervenciones dirigidas a reducir estas dificultades.

#### **Normativas sobre inclusión a la educación en estudiantes con lesión cerebral.**

Desde un punto de vista social, la discapacidad asociada a las LCA y los efectos para retomar los estudios constituye un tema que no solo despierta un interés académico, sino también una preocupación a nivel de la sociedad civil y gubernamental.

El Artículo 24 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas en situación de discapacidad, establece que las personas tienen el derecho de acceder a la educación superior y a la formación a lo largo de la vida, sin ser discriminada y sobre las bases de igualdad de oportunidades (Naciones Unidas, 2006). Esto ha promovido el desarrollo de leyes y políticas a lo largo de todo el mundo que intentan equilibrar las desigualdades. De este modo, el desarrollo de políticas promueven la inclusión a la educación superior, buscando transversalmente que los estudiantes tengan la oportunidad de ingresar a ella, e intencionan el acceso a adecuaciones curriculares. Esto ha permitido, por ejemplo, que países como Australia faciliten la inclusión de los estudiantes, estableciendo estándares mínimos de servicio y manteniendo registros sobre buenas prácticas institucionales (Rillotta et al., 2020), en tanto otros países como España, permiten flexibilizar la oferta formativa a las necesidades de los estudiantes (Cifuentes et al., 2017).

Sin embargo, la mayoría de las políticas no establecen requerimientos mínimos para los servicios de apoyo a estudiantes, dejando a libertad de cada institución, la evaluación de las necesidades de los estudiantes, los servicios ofrecidos y las adecuaciones curriculares de acceso posibles de implementar. Por otro lado, las políticas tienen un enfoque generalista que no distingue necesidades específicas de personas con LCA.

#### **Rehabilitación neuropsicológica como marco para entender el reintegro**

La rehabilitación neuropsicológica es un proceso integral y multidisciplinario, orientado a apoyar a personas con diversas patologías neurológicas, de tal manera que alcancen un nivel óptimo de bienestar físico, cognitivo, emocional,

funcional y vocacional (Wilson, 2017). De este modo, el objetivo apunta a reducir el impacto de las consecuencias del daño cerebral en la vida diaria, fomentar la reintegración comunitaria y mejorar el desenvolvimiento en actividades e interacciones significativas (Ylvisaker & Feeney, 1998), como por ejemplo el retorno a los estudios.

Desde la perspectiva de la rehabilitación neuropsicológica, los programas de apoyo al retorno a los estudios después de una LCA, se caracterizan por ser procesos estructurados y progresivos. Constan de objetivos claramente delimitados, realistas, alcanzables y relevantes para el estudiante y su familia (Evans & Krasny-Pacini, 2017). El enfoque de trabajo se desarrolla de manera colaborativa entre las personas que están directamente relacionadas con el estudiante, como profesores, familia e institución académica. Pero, además, incluye la participación del equipo que está colaborando en la rehabilitación, como el neuropsicólogo clínico, terapeuta ocupacional, fisiatra, fonoaudiólogo, kinesiólogo, entre otros (British Columbia Ministry of Education, 2001). Las metas del proceso se construyen colaborativamente con el estudiante y su familia, apuntando a su reintegración a la comunidad académica, fortaleciendo su participación social y recreativa, y promoviendo su autonomía en la vida diaria. Estas contribuyen a reconstruir la identidad del estudiante y dotan de sentido y propósito a su vida (Wilson, 2017).

#### *Evaluación en estudiantes con lesión cerebral*

Uno de los primeros pasos en el proceso de reintegro al sistema educativo corresponde a la fase de evaluación neuropsicológica, la cual explora el impacto de la LCA en la vida del estudiante. El propósito de la evaluación es ofrecer una panorámica sobre áreas cognitivas, académicas, emocionales, conductuales y físicas, así como el contexto familiar y social de la persona (Alcantud Marín et al., 2000). Además, aporta información acerca de las fortalezas/debilidades del estudiante y ayuda a comprender el significado de estos cambios (Minnesota Brain Injury Alliance, 2020; Brain Injury Alliance New Jersey, 2016).

Ahora bien, los test neuropsicológicos tradicionalmente utilizados -especialmente en el contexto académico- con frecuencia carecen de validez ecológica. Si bien las pruebas están diseñadas para medir un dominio específico, el desempeño dependerá de diversas habilidades cognitivas que no siempre son consideradas en el análisis del rendimiento final. Por otro lado, el setting de evaluación al ser

artificial (altamente estructurado, predecible y seguro), es distante de la vida real, lugar en el que el estudiante deberá enfrentar situaciones desestructuradas, dinámicas, altamente complejas e impredecibles. Finalmente, durante el proceso de evaluación, se observa al estudiante por un periodo corto de tiempo, en la que no se considera el impacto que otros factores (momento del día, retroalimentación y demandas del entorno, estado de ánimo, condición física y de salud) puedan tener en su desempeño cognitivo (Chaytor & Schmitter-Edgecombe, 2003). De este modo, es recomendable que la evaluación incluya instrumentos con alta validez ecológica, además de ser complementada con una historia clínica detallada y observación del estudiante en su contexto natural (British Columbia Ministry of Education, 2001).

La información recabada en la evaluación neuropsicológica sienta las bases para estructurar el plan de reintegro académico. Una primera fase determinará si el estudiante cuenta con las habilidades necesarias para retomar los estudios. En esta fase se establecen objetivos a corto y largo plazo, considerando las necesidades inmediatas del reintegro académico y las posibilidades de incorporarse al mercado laboral al finalizar los estudios. Es recomendable que la evaluación se realice periódicamente a lo largo del proceso, ya que ofrece información acerca de los avances, necesidades del estudiante y permite monitorear la eficacia de las estrategias implementadas (British Columbia Ministry of Education, 2001).

En una segunda fase, se observa y evalúa el desempeño del estudiante en la clase, el cual será distinto al desempeño observado durante la evaluación. En el entorno natural, el estudiante enfrentará obstáculos que no estaban presentes en el contexto de evaluación, por ejemplo, un número mayor de distractores y demandas, presión de tiempo e interacciones competitivas con sus pares. En base al desempeño en el contexto natural, se puede ajustar el plan de rehabilitación inicial, de tal manera que cubra las necesidades emergentes del estudiante (Brain Injury Alliance New Jersey, 2016).

#### *El entorno educacional y el rol de los sistemas de apoyo*

Los servicios y programas ofrecidos por las instituciones de educación superior actúan como mediadores que favorecen el desempeño y experiencia académica (Davies et al., 2019). Según O'Brien y colegas (2018), los estudiantes pueden fortalecer su aprendizaje con el apoyo de un profesional especializado,

seleccionando estrategias de autorregulación presentadas en un set, y aprendiendo a implementarlas de manera autónoma según sus necesidades y exigencias del curso.

En cuanto a los tipos de programa para fortalecer el reintegro luego de una LCA, Kennedy y colegas (2008) proponen un programa de aprendizaje autorregulado, guiado por un profesional de la neurorehabilitación, para apoyar al estudiante de manera individualizada. En este se van estableciendo metas y acordando una serie de estrategias compensatorias para incorporar en la rutina, las que son trabajadas de manera conjunta. Este apoyo además es sistemático y con retroalimentación constante sobre la eficacia de las estrategias, a fin de ir ajustando las metas y acciones. Por su parte, Davies y colegas (2019) describen un programa específico e individualizado para estudiantes con TEC que consiste en sesiones para trabajar estrategias prácticas en torno a habilidades de pensamiento, organización y ajuste emocional. Una de las características distintivas de este programa es que se acompaña de una evaluación neuroeducativa con el fin de guiar el trabajo.

Aunque este tipo de servicios generalmente se encuentran asegurados por ley, no son estándares y su accionar varía entre instituciones. Por lo que es frecuente que no todos los estudiantes accedan a estos apoyos. En la actualidad, son pocas las instituciones de educación superior que emplean personal y profesores con experiencia en la prestación de servicios a personas con LCA. Harris y DePompei (1997) realizaron una encuesta a las oficinas de servicios de discapacidad en las universidades de Ohio, observando que solo el 39% de las personas empleadas calificaron para abordar déficits directamente relacionados con TEC. Asimismo, Davies y colegas (2019) realizaron un levantamiento sobre cómo se capacitaban estos profesionales, identificando que la mayoría se formaba a través de congresos, pero no contaban con formaciones específicas. Por su parte, Krause y Richards (2014) levantaron información sobre el acceso de los estudiantes con LCA a estos servicios, señalando que los alumnos no siempre conocen qué servicios se encuentran disponibles o por que no los utilizan. De este modo, resulta fundamental la necesidad de aumentar los esfuerzos institucionales para que estos estudiantes puedan acceder a los servicios.

#### *Barreras ambientales y culturales*

A pesar de que en la actualidad existe mayor visibilidad social sobre las consecuencias e impactos de las LCA. Aún

existe un gran desconocimiento a nivel individual, social e institucional. Estudios diseñados para estimar el nivel de conocimiento en la población general sobre los efectos de la LCA (Hux et al., 2006; Linden & Boylan, 2010) reflejan que: 1) existen ideas falsas y erróneas entre profesionales de distintas disciplinas (incluidos de la salud) y público en general; 2) existe poco conocimiento sobre las consecuencias físicas, cognitivas, conductuales y psicosociales de la LCA; 3) existe desinformación acerca de las causas, tratamiento, pronóstico y duración de las secuelas; y por último, 4) existe desconocimiento respecto de lo que una persona con LCA puede y no puede hacer, por ejemplo en lo académico.

La falta de información y los prejuicios sobre la LCA generan estigmas hacia los sobrevivientes de daño cerebral. Con frecuencia, la LCA es catalogada con etiquetas negativas, como locura, estupidez o anormalidad (Nochi, 1998), suscitando discriminación y rechazo hacia quienes la padecen. El estudio de Linden y Boylan (2010) mostró que frecuentemente se emplean connotaciones negativas para referirse a quienes han tenido una LCA, por ejemplo, se los describe como personas que no pueden funcionar adecuadamente, no pueden pensar por sí mismas, no son normales, o como discapacitados mentales.

El temor a la reacción de los otros, el miedo al rechazo y la vergüenza por sus propias dificultades (aparentes o reales), llevan a muchas personas con LCA a ocultar sus problemas, pudiendo mostrarse más naturales y auténticos solamente ante personas cercanas. No obstante, la preocupación y angustia de ser expuestos, puede generar aislamiento social, afectando directamente al autoconcepto y los vínculos interpersonales (Hagger & Riley, 2019).

Salmon (2013) describe la experiencia del estigma de estudiantes en situación de discapacidad y las estrategias empleadas para poder establecer relaciones de amistad. Según los resultados del estudio, los adolescentes narraron que no eran considerados como potenciales amigos para los demás estudiantes sin discapacidad. Muchos de ellos decidieron no ocultar su condición y establecer vínculos genuinos y sólidos con otros estudiantes con quienes compartían experiencias de estigma similares. Por tanto, eligieron aislarse del 'grupo normal' y pertenecer al 'grupo anormal'. Hallazgos en la literatura (Salas, Casassus, Rowlands & Pimm, 2018) confirman que las personas con LCA se identifican y pueden establecer vínculos más estrechos con otras personas que han vivido experiencias similares, y es así como enfrentan el rechazo de la sociedad.

La transmisión de información sobre la etiología, pronóstico, curso, consecuencias, tratamiento y manejo de la LCA disipa las concepciones erróneas y negativas asociadas a esta, creando conciencia en la sociedad. Fomentando la re-integración comunitaria. Si bien la psicoeducación ha sido una herramienta utilizada en procesos terapéuticos, puede ser también aplicada a la comunidad, a través de materiales educativos difundidos en centros de salud primaria y secundaria, universidades, centros comunitarios y lugares públicos y virtuales (Srivastava & Panday, 2016).

### DISCUSIÓN

En el ciclo de vida de una persona, la experiencia durante la educación superior puede verse afectada después de sufrir una LCA. Situación que como se ha señalado, está influida por un amplio conjunto de factores individuales, ambientales y culturales (Snyder, de Brey & Dillow, 2018; Kennedy, Krause & Turkstra, 2008). Apoyar el proceso de reintegro a los estudios debe ser abordado desde una perspectiva integral, para que la experiencia académica del estudiante sea positiva y exitosa. En este sentido, la rehabilitación neuropsicológica ofrece un marco de intervención estructurado que puede ser de utilidad en estos procesos (Evans & Krasny-Pacini, 2017).

Tradicionalmente el énfasis de las estrategias ha estado orientado principalmente a los problemas sensoriales y de movilidad. No obstante, se ha observado que los déficits que más dificultan la reintegración, no son precisamente los más abordados. Por lo que identificar las necesidades específicas del estudiante resulta fundamental. Para esto, es importante un abordaje multidisciplinario, bajo un enfoque holístico e individualizado (Minnesota Brain Injury Alliance, 2020). En este escenario, la rehabilitación neuropsicológica puede aportar desde la fase de evaluación y detección de necesidades, hasta la implementación de estrategias concretas para cada individuo. Asimismo, puede contribuir en el desarrollo de líneas de intervención en psicoeducación con el fin de informar, educar y sensibilizar a la comunidad académica y facilitando la inclusión de estos estudiantes.

Se ha observado que el apoyo brindado desde las instituciones de educación superior, es enormemente beneficioso para dar continuidad a los procesos formativos de los estudiantes. A pesar de esto, la revisión de la literatura muestra que se cuenta con escasos programas específicos para personas con LCA, existe falta de información para los estudiantes sobre cómo acceder a

estos servicios y pocos profesionales especializados. Por otro lado, la invisibilidad de las LCA, la discriminación por parte de pares y docentes son factores negativos para la reinserción de los estudiantes.

Para avanzar en inclusión, es imperante el desarrollo de una cultura inclusiva en las comunidades académicas, que se muestre abierta a visibilizar esta problemática, mediante el desarrollo de investigación y en la generación de políticas públicas específicas que faciliten su reintegro (Rillotta et al., 2020).

Pese al aparente consenso entre clínicos e investigadores respecto al impacto que tienen las LCA en los procesos de retorno a los estudios superiores, la literatura parece que no se ha hecho eco de la importancia de esta temática, lo que se ve reflejado en la falta de investigación empírica actual, así como la ausencia de marcos conceptuales específicos en este campo.

Futuras líneas de investigación pueden aportar valiosa información sobre los factores protectores y de riesgo en los procesos de retorno a los estudios superiores, analizar la contribución de los entornos educativos como espacios de facilitación o barreras para la mantención de los estudios y explorar el impacto de la implementación de políticas públicas en educación orientadas a la inclusión de este colectivo de personas.

### CONFLICTO DE INTERÉS

Los autores declaran que el presente estudio se realizó en ausencia de cualquier relación financiera o comercial que pudiese significar un potencial conflicto de interés.

### FUENTES DE FINANCIAMIENTO

Este trabajo fue financiado parcialmente a través de la Beca de Estudios Doctorales de Álvaro Aliaga [n°455307], otorgado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID).

**BIBLIOGRAFÍA**

- Agrawal, Y., Ward, B.K. & Minor, L.B. (2013). Vestibular dysfunction: Prevalence, impact and need for targeted treatment. *Journal of Vestibular Research*, 23(3), 113-117. <https://doi.org/10.3233/VES-130498>
- Alcantud Marín, F., Ávila Clemente, V. & Asensi Borrás, M.C. (2000). *La integración de estudiantes con discapacidad en los estudios superiores*. Valencia, España: Universitat de València Estudi General (Servei de Publicacions).
- Arnett, A.B., Peterson, R.L., Kirkwood, M.W., Taylor, H.G., Stancin, T., Brown, T.M. & Wade, S.L. (2013). Behavioral and cognitive predictors of educational outcomes in pediatric traumatic brain injury. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 19(8), 881-889. <https://doi.org/10.1017/S1355617713000635>
- Australian Government Department of Education, Skills and Employment. (2016). *Equity Groups: Appendix 2*. <https://docs.education.gov.au/node/41746>
- Barman, A., Chatterjee, A. & Bhide, R. (2016). Cognitive impairment and rehabilitation strategies after Traumatic Brain Injury. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 38(3), 172-181. <https://doi.org/10.4103/0253-7176.18308>
- Belmont, A., Agar, N., Hugeron, C., Gallais, B. & Azouvi, P. (2006). Fatigue and traumatic brain injury. *Annales de Réadaptation et de Médecine Physique*, 49(6), 283-374. <https://doi.org/10.1016/j.annrmp.2006.04.017>
- Brain Injury Alliance New Jersey. (2016). *IEP Planning Process and Brain Injury*. <https://bianj.org>
- Brale, T.J. & Chervin, R.D. (2010). Fatigue in multiple sclerosis: Mechanisms, evaluation, and treatment. *Sleep*, 33(8), 1061-1067. <https://doi.org/10.1093/sleep/33.8.1061>
- British Columbia Ministry of Education. (2001). *Teaching students with Acquired Brain Injury: A resource guide for schools*. Special Programs Branch.
- Carroll, E. & Coetzer, R. (2011). Identity, grief and self-awareness after traumatic brain injury. *Neuropsychological rehabilitation*, 21(3), 289-305. <https://doi.org/10.1080/09602011.2011.555972>
- Chamelian, L. & Feinstein, A. (2004). Outcome after mild to moderate traumatic brain injury: The role of dizziness. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 85(10), 1662-1666. <https://doi.org/10.1016/j.apmr.2004.02.012>
- Chaytor, N. & Schmitter-Edgecombe, M. (2003). The ecological validity of neuropsychological tests: A review of the literature on everyday cognitive skills. *Neuropsychological Review*, 13, 181-197. <https://doi.org/10.1023/B:NERV.0000009483.91468.fb>
- Childers, C. & Hux, K. (2016). Invisible injuries: The experiences of college students with histories of Mild Traumatic Brain Injury. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 29, 389-405.
- Cifuentes, P., Weidenslaufer, C. & Williams, G. (2017). *Acceso a educación superior de personas con discapacidad: España, Estados Unidos y Australia*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile/BCN.
- Consejo Nacional de Educación. (2019). *Índices Tendencias Educación Superior-Posgrado 2019*. <https://www.cned.cl/informes-en-es>
- Davies, S.C., Crenshaw, M. & Bernstein, E.R. (2019). A qualitative examination of college disability services for students with Traumatic Brain Injuries. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 32, 133-146.
- DeRoma, V.M., Leach, J.B. & Leverett, J.P. (2009). The relationship between depression and college academic performance. *College Student Journal*, 43, 325-334.
- Evans, J.J. & Krasny-Pacini, A. (2017). Goal setting in rehabilitation. In B.A. Wilson, J. Winegardner, C.M. van Heugten y T. Ownsworth (Eds.). *Neuropsychological rehabilitation: The international handbook*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Federación Española de Daño Cerebral (2016). *Informe: Las personas con Daño Cerebral Adquirido en España*. [https://fedace.org/files/MSCFEDACE/2021-7/26-14-8-27.admin.Las\\_personas\\_con\\_Dao\\_Cerebral\\_en\\_Espaa.pdf](https://fedace.org/files/MSCFEDACE/2021-7/26-14-8-27.admin.Las_personas_con_Dao_Cerebral_en_Espaa.pdf)

- Hagger, B. F. & Riley, G.A. (2019). The social consequences of stigma-related self-concealment after acquired brain injury. *Neuropsychological rehabilitation*, 29(7), 1129-1148. <https://doi.org/10.1080/09602011.2017.1375416>
- Harris, J. & DePompei, R. (1997). Provision of services for students with Traumatic Brain Injury: A survey of Ohio colleges. *Journal of Head Trauma Rehabilitation*, 12, 67-77.
- Hoffman, H., Geisthardt, C. & Sucharski, H. (2019). College students and multiple sclerosis: Navigating the college experience. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 32, 119-132.
- Hofgren, C., Esbjörnsson, E. & Sunnerhagen, K.S. (2010). Return to work after acquired brain injury: Facilitators and hindrances observed in a sub-acute rehabilitation setting. *IOS Press*, 36, 431-439.
- Hux, K., Schram, C.D. & Goeken, T. (2006). Misconceptions about brain injury: A survey replication study. *Brain injury*, 20(5), 547-553. <https://doi.org/10.1080/02699050600676784>
- Kennedy, M.R.T., Krause, M.O. & Turkstra, L.S. (2008). An electronic survey about college experiences after traumatic brain injury. *NeuroRehabilitation*, 23, 511-520.
- Krause, M. & Richards, S. (2014). Prevalence of traumatic brain injury and access to services in an undergraduate population: a pilot study. *Brain injury*, 28(10), 1301-1310. <https://doi.org/10.3109/02699052.2014.916416>
- Langlois, J.A., Rutland-Brown, W. & Wald, M.M. (2006). The epidemiology and impact of traumatic brain injury: A brief overview. *Journal of Head Trauma Rehabilitation*, 21, 375-378.
- Linden, M.A. & Boylan, A.M. (2010). 'To be accepted as normal': Public understanding and misconceptions concerning survivors of brain injury. *Brain injury*, 24(4), 642-650. <https://doi.org/10.3109/02699051003601689>
- Lucas, S. (2015). Characterization and management of headache after Mild Traumatic Brain Injury. En F.H. Kobeissy (Ed.), *Brain Neurotrauma: Molecular, Neuropsychological, and Rehabilitation Aspects*. CRC Press/Taylor & Francis.
- Mahar, C. & Fraser, K. (2012). Barriers to successful community reintegration following Acquired Brain Injury (ABI). *International Journal of Disability Management*, 6, 49-67.
- Maskell, F., Chiarelli, P. & Isles, R. (2007). Dizziness after traumatic brain injury: Results from an interview study. *Brain injury*, 21(7), 741-752. <https://doi.org/10.1080/02699050701472109>
- McCarron, R.H., Watson, S. & Gracey, F. (2019). What do kids with Acquired Brain Injury want? Mapping neuropsychological rehabilitation goals to the International Classification of Functioning, Disability and Health. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 25, 403-412.
- Minnesota Brain Injury Alliance. (2020). *Return to school for the adult with brain injury*. [www.braininjurymn.org](http://www.braininjurymn.org)
- Naciones Unidas. (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.coe.int/>
- National Health Service. (2018). National Health Service. Recuperado en octubre del 2020 de [www.nhs.uk](http://www.nhs.uk)
- Nochi, M. (1998). "Loss of self" in the narratives of people with traumatic brain injuries: A qualitative analysis. *Social, Science & Medicine*, 46, 869-878.
- O'Brien, K.H., Schellinger, S.K. & Kennedy, M.R.T. (2018). Self-regulation strategies used by students with brain injury while transitioning to college. *Neurorehabilitation*, 42(3), 365-375. doi: 10.3233/nre-172413
- Petersen, R., Lavelle, E. & Guarino, A. (2014). The Relationship between College Students' Executive Functioning and Study Strategies. *Journal of College Reading and Learning*, 36, 59-67. 10.1080/10790195.2006.10850188.
- Potter, D.D., Bassett, M.R., Jory, S.H. & Barrett, K. (2001). Changes in event-related potentials in a three-stimulus auditory oddball task after mild head injury. *Neuropsychologia*, 39(13), 1464-1472. [https://doi.org/10.1016/s0028-3932\(01\)00057-4](https://doi.org/10.1016/s0028-3932(01)00057-4)
- Prasad, M.R., Swank, P.R. & Ewing-Cobbs, L. (2017). Long-term school outcomes of children and adolescents with Traumatic Brain Injury. *Journal of Head Trauma Rehabilitation*, 32, 24-32.

- Rabinowitz, A.R., Li, X., McCauley, S.R., Wilde, E.A., Barnes, A., Hanten, G... (2015). Prevalence and predictors of poor recovery from Mild Traumatic Brain Injury. *Journal of Neurotrauma*, 32, 1488-1496.
- Rillotta, F., Arthur, J., Hutchinson, C. & Raghavendra, P. (2020). Inclusive university experience in Australia: Perspectives of students with intellectual disability and their mentors. *Journal of Intellectual Disabilities*, 24(1), 102-117. <https://doi.org/10.1177/1744629518769421>
- Rodríguez, D., Fernández, E., Cueto, A., Martínez, Z., García, M.E., Bringas, M.L... (2012). Correlación entre el examen mínimo del estado mental y la escala de memoria de Wechsler en una muestra de pacientes con daño cerebral. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 7, 79-84.
- Salas, C., Casassus, M., Rowlands, L. & Pimm, S. (2018). Developing a model of long-term social rehabilitation after traumatic brain injury: the case of the head forward centre. *Disability and Rehabilitation*, 43(23), 3405-3416. <https://doi.org/10.1080/09638288.2020.1741697>
- Salmon, N. (2013). 'We just stick together': How disabled teens negotiate stigma to create lasting friendship. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57, 347-358.
- Schutz, L.E., Rivers, K.O., McNamara, E., Schutz, J.A. & Loboto, E.J. (2010). Traumatic brain injury in K-12 students: Where have all the children gone? *International Journal of Special Education*, 25, 55-71.
- Seichepine, D.R., Stamm, J.M., Daneshvar, D.H., Riley, D.O., Baugh, C.M., Gavett, B.E., Tripodis, Y., Martin, B., Chaisson, C., McKee, A.C., Cantu, R.C., Nowinski, C.J. & Stern, R.A. (2013). Profile of self-reported problems with executive functioning in college and professional football players. *Journal of Neurotrauma*, 30(14), 1299-1304. <https://doi.org/10.1089/neu.2012.2690>
- Selassie, A.W., Zaloshnja, E., Langlois, J.A., Miler, T., Jones, P. & Steiner, C. (2008). Incidence of long-term disability following Traumatic Brain Injury hospitalization. *Journal of Head Trauma Rehabilitation*, 23, 123-131.
- Simpson, G. & Tate, R. (2007). Suicidality in people surviving a traumatic brain injury: prevalence, risk factors and implications for clinical management. *Brain Injury*, 21(13-14), 1335-1351. <https://doi.org/10.1080/02699050701785542>
- Snyder, T.D., de Brey, C. & Dillow, S.A. (2018). *Digest of Education Statistics 2016*. (52° ed). USA: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences.
- Srivastava, P. & Panday, R. (2017). Psychoeducation an effective tool as treatment modality in mental health. *The International Journal of Indian Psychology*, 4, 123-130. doi: 10.25215/0401.153.
- Stewart-Scott, A.M. & Douglas, J.M. (1998). Educational outcome for secondary and postsecondary students following traumatic brain injury. *Brain Injury*, 12, 317-331.
- Taylor, C. A., Bell, J. M., Breiding, M. J., & Xu, L. (2017). Traumatic Brain Injury-Related Emergency Department Visits, Hospitalizations, and Deaths - United States, 2007 and 2013. *Morbidity and mortality weekly report. Surveillance summaries* (Washington, D.C. : 2002), 66(9), 1-16. <https://doi.org/10.15585/mmwr.ss6609a1>
- Tomar, S., Sharma, A., Jain, A., Sinha, V. D. & Gupta, I.D. (2018). Study of fatigue and associated factors in Traumatic Brain Injury and its correlation with insomnia and depression. *Asian Journal of Neurosurgery*, 13(4), 1061-1065. [https://doi.org/10.4103/ajns.AJNS\\_89\\_17](https://doi.org/10.4103/ajns.AJNS_89_17)
- US Department of Education. (2017). *Characteristics and outcomes of undergraduates with disabilities*. USA: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences.
- Wasserman, E.B., Bazarian, J.J., Mapstone, M., Block, R. & van Wijngaarden, E. (2016). Academic dysfunction after a concussion among US high school and college students. *American Journal of Public Health*, 106, 1247-1253.
- Winson, R., Wilson, B.A. & Bateman, A. (2017). *The Brain Injury Rehabilitation Workbook*. UK: Guilford Press.
- Ylvisaker, M. & Feeney, T.J. (1998). *Collaborative brain injury intervention: positive everyday routines*. UK: Singular Pub Group.

## DIAGNÓSTICO DE FACTORES DE RIESGO PSICOSOCIAL EN UNA EMPRESA DE TRANSPORTE PÚBLICO DE YUCATÁN

### DIAGNOSIS OF PSYCHOSOCIAL RISK FACTORS IN A PUBLIC TRANSPORT COMPANY IN YUCATÁN

MIGUEL ANGEL RAMOS RODRÍGUEZ\*<sup>1</sup>, GUADALUPE CENTENO LEY<sup>1</sup>

**\*Correspondencia:**

Miguel Angel Ramos Rodríguez  
marr861016ab1@gmail.com

Recibido: Noviembre 2022 | Publicado: Diciembre 2022

El presente estudio de corte cuantitativo, descriptivo y transversal tiene como objetivo identificar el nivel de riesgo general y la percepción de los factores de riesgo psicosocial de cada uno de los grupos de trabajo de una empresa de transporte público en el estado de Yucatán, México. Para la identificación de los factores de riesgo psicosocial se utilizó la Guía de Referencia III de la Norma Oficial Mexicana (NOM-035-STPS-2018). Participaron 137 trabajadores divididos en grupos según el tipo de trabajo y funciones (directivos, jefes, administrativos, operativos y técnico-servicios). Los resultados indican un nivel de percepción de riesgo alto en toda la empresa, y una prevalencia compartida en la percepción de riesgo alto del factor de carga de trabajo en directivos, jefes, operadores y administrativos, a excepción del grupo de técnico-servicios. Se discute la importancia de estos resultados debido a la relevancia económica y social de este sector empresarial, así como a la alta exposición a factores de riesgo, no solo psicosociales, que sufren algunos de los trabajadores de este ramo. Finalmente se recomienda establecer programas para mitigar los factores de riesgo psicosocial en el contexto laboral adecuados para cada grupo de trabajo.

**Palabras clave:** diagnóstico, factores de riesgo psicosocial, empresa de transporte público.

The aim of this descriptive and cross-sectional study was to identify the level of general risk and the perception of psychosocial risk factors of each of the work groups of a public transport company in the state of Yucatan, Mexico. For the identification of psychosocial risk factors, Reference Guide III of the Official Mexican Standard (NOM-035-STPS-2018) was used. 137 workers participated, divided into groups according to the type of work and functions (managers, bosses, administrative staff, operational and technical-services staff). The results indicate a high level of risk perception throughout the company, and a shared prevalence in the perception of high risk of the workload factor in managers, bosses, operators and administrative staff, with the exception of the technical-services group. The importance of these results is discussed due to the economic and social relevance of this business sector, as well as the high exposure to risk factors, not only psychosocial, suffered by some of the workers in this field. Finally, it is recommended to establish programs to mitigate psychosocial risk factors in the work context suitable for each work group.

**Keywords:** diagnosis, psychosocial risk factors, public transport company.

<sup>1</sup> Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Yucatán, Yucatán, México.

## INTRODUCCIÓN

El entorno de trabajo se ha modificado radicalmente durante los últimos cien años, y aún con más velocidad a partir de las últimas décadas. Sin embargo, este cambio ha ido en desacorde con el desarrollo del ser humano, principalmente en sus dimensiones biológicas y sociales. Aunque estos cambios han sido en su mayoría de beneficio para el hombre, no se puede omitir el hecho de que algunas mejoras del desarrollo se han visto acompañadas por efectos secundarios (Levi, 1998). El acelerado ritmo de la globalización y del avance tecnológico han transformado el mundo del trabajo generando condiciones psicosociales emergentes, cuyo abordaje requiere una ruptura con los enfoques tradicionales que proporcione respuestas más eficaces (OIT, 2012).

Por factores psicosociales se entienden los aspectos del puesto de trabajo y entorno de trabajo, así como el entorno existente fuera de la organización y rasgos del individuo que pueden influir en la aparición de estrés en el trabajo (Sauter et al., 2001). Así mismo, para Moreno y Báez (2010) los factores psicosociales y organizacionales del trabajo son condiciones del contexto interno del trabajo que pueden afectar la salud laboral, tanto positiva como negativamente. En algunos casos existe una tendencia a no diferenciar entre los factores psicosociales y los factores de riesgo psicosocial, y, aunque son términos similares, es primordial discernir la diferencia entre los factores psicosociales y factores de riesgo psicosocial.

Por otra parte, es necesario contextualizar la importancia del ramo de empresas de transporte público. Con respecto a su relevancia, el transporte público tiene una importancia capital en la sociedad permitiendo la movilidad de los usuarios, el desarrollo comercial y laboral, la competencia y actividad económica en poblaciones, además de promover la igualdad y equidad social y de territorio (AFI, 2012 en Anguita et al., 2014). El rubro transporte cobra especial importancia debido a que se han reportado altos índices de estrés en los conductores, quienes tienen la responsabilidad de movilizar personas o cargas durante jornadas laborales que se caracterizan por tener turnos rotativos e incluir la noche (Silva et al., 2014).

Un estudio sobre el sistema de transporte urbano realizado en España muestra las principales preocupaciones de los administradores de estas empresas, dentro de las que se encuentran los altos costes de personal, los índices de ausentismo de operadores, y la dificultad de financiamiento que tienen este tipo de empresas, debido a su condición de permisionarios y por las regulaciones en los ingresos

tarifarios provenientes de las Administraciones Públicas (Anguita et al., 2014). Por su parte, los resultados de la Encuesta de Población Activa de la Unión Europea del 2007 muestran que trabajadores pertenecientes a los sectores de transporte, almacenamiento y comunicaciones, intermediación financiera, administración pública y defensa (30%) ven más afectada su salud mental que otros sectores y presentan mayor prevalencia de estrés, depresión o ansiedad (Comisión Europea del Empleo, Asuntos Sociales e Igualdad de Oportunidades, 2010). Asimismo, la Agencia Europea para la Salud y Seguridad en el Trabajo (2011) confirma que los conductores del transporte terrestre son los más afectados por estrés laboral al compararlos con otras actividades económicas (33,3% versus 23,7%).

Dentro de este marco, los operadores de transporte perciben que su trabajo exige un grado alto de concentración y reportan bajo control sobre las tareas realizadas (Kompier y Di Martino, 1995). Los altos índices de estrés laboral en operadores del transporte urbano se han asociado a tensión, fatiga y carga mental (Tse et al., 2006, citado en Silva et al., 2014), los cuales se han relacionado con la incidencia de accidentes menores (Salas y Meliá, 2004). Asimismo, se ha encontrado prevalencia de burnout severo y moderado en operadores de transporte (Couto y Lawoko, 2011) y una asociación a un mayor nivel de consumo de alcohol, ausentismo laboral y a una mayor ocurrencia de accidentes laborales y enfermedades profesionales, así como a mayores índices de violencia durante jornadas laborales (Curadi et al., 2005; Issever et al., 2002; Buckley 2013).

Siguiendo esta línea, un estudio de un sistema de auto-transporte realizado en México sobre factores psicosociales y patologías laborales encontró que los operadores de autobús son el grupo con mayor exposición de riesgos tanto laborales como psicosociales en este sector. Según lo reportado por el autor, el trato y exposición continua a todo tipo de usuarios derivado de la prestación de su servicio es referido como una de las principales causas de esta condición (Aranda et al., 2011). Asimismo, en una investigación en una empresa de transporte público en Mérida, Yucatán, se encontró que los operadores de transporte perciben más riesgo en lo que respecta a factores organizativos, aquellos que están relacionados con la organización del trabajo, la estructura y cultura organizacional, ya que refleja falta de cumplimiento o cumplimiento insuficiente de la responsabilidad de los dirigentes, así como la falta de supervisión, regulación y control (Dzib Koh et al., 2016).

En otro orden de ideas, de acuerdo con la estadística del autotransporte federal de la Secretaría de Comunicaciones y Transporte (SCT, 2021), en Yucatán existen 18 personas morales (empresas) permisionarias del transporte público, las cuales ofrecen sus servicios de acuerdo con una distribución geográfica y territorial por sectores cardinales. En función de lo planteado el Reglamento de Vialidad en su decreto número 421 en 1991 (2011) señala que las empresas de autotransporte están obligadas a ofrecer un servicio de calidad, lo que requiere operadores preparados que deben acreditar ciertos exámenes psicológicos y químicos que les permitan brindar un buen servicio partiendo de su propia salud y a beneficio de los usuarios.

En este sentido, es de relevancia indagar en esta temática, no solo por el hecho de conocer la percepción de riesgo psicosocial de los trabajadores de esta empresa, sino también por los beneficios secundarios en la provisión de un servicio seguro y de calidad para los usuarios de las rutas que ofrecen las empresas de transporte. Desde esta perspectiva se recalca la importancia de la prevención de la salud en todas sus dimensiones lo que incluye la prevención de los factores de riesgo psicosocial en el ámbito laboral.

Cabe resaltar que, aunque la mayoría de los estudios de factores de riesgo psicosociales realizados en empresas de autotransporte se centran en los operadores, es importante realizar más investigaciones acerca de cómo otros grupos de trabajo perciben los factores de riesgo en empresas de autotransporte, y así diseñar programas y medidas de prevención y control para mitigar los efectos negativos de los factores de riesgo psicosocial.

### **Factores de riesgo psicosocial**

De acuerdo con la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2016) los factores de riesgo psicosocial son aquellas características de las condiciones de trabajo que afectan a la salud de las personas a través de mecanismos psicológicos y fisiológicos a los que se les denomina estrés. Otra definición de los factores de riesgo psicosocial refiere a condiciones organizacionales y psicosociales disfuncionales del centro de trabajo que pueden provocar respuestas de inadaptación, tensión y respuestas psicofisiológicas de estrés en los trabajadores (Moreno Jiménez y Báez León, 2010). De igual forma, para el Instituto de Sindical de Trabajo, Ambiente y Salud (ISTAS, 2015) son factores de riesgo con origen en la organización del trabajo generando respuestas de tipo fisiológico, emocional, cognitivo

y conductual, conocidas de otra forma como estrés y que se relacionan como causa de enfermedades según sus circunstancias, frecuencia y duración.

En años recientes la OIT declara que se ha prestado más atención al impacto de los factores de riesgo psicosocial en el lugar de trabajo, tanto en países desarrollados como en países en desarrollo. De acuerdo con este informe, el estrés, el agotamiento emocional, el acoso psicológico y otras formas de violencia en el trabajo pueden estar presentes en todas las profesiones y en todos los trabajadores. También se sustenta que estos factores pueden incidir enormemente en la salud, el ausentismo y el desempeño de los trabajadores, si es que las organizaciones no aplican medidas preventivas, de protección o control (OIT, 2012).

En un ámbito nacional, en la administración anterior, el Gobierno de la República estableció en su Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 alcanzar un México próspero a través del crecimiento sostenido de la productividad en un clima de estabilidad económica, por lo que define como objetivo promover un empleo de calidad bajo el impulso de acciones que generen una cultura de trabajo digno, para lo cual se estableció un Programa Sectorial de Trabajo y Previsión Social 2013-2018 que preveía la protección de los derechos de los trabajadores en situación de vulnerabilidad y la vigilancia del cumplimiento de la normatividad laboral, dando como resultado la actualización de la regulación en seguridad y salud en el trabajo para la prevención de riesgos laborales (Colmenares et al., 2018).

En esta línea, en el año 2014 se publicó en el Diario Oficial de la Federación la última actualización del Reglamento Federal de Seguridad y Salud en el Trabajo, el cual establece en su artículo 43 la identificación y análisis de puestos de trabajo con riesgo psicosocial de acuerdo con la naturaleza de sus funciones o el tipo de jornada laboral (Reglamento Federal de Seguridad y Salud en el Trabajo, 2014). Desde este marco normativo y legal se resalta la importancia que tiene la prevención de los factores de riesgo psicosocial y la promoción de un entorno organizacional favorable en los ámbitos internacional y nacional en las organizaciones.

De esta manera el Gobierno de México a través de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social elaboró el Proyecto de Norma Oficial Mexicana "Factores de riesgo psicosocial en el trabajo: Identificación, análisis y prevención" (NOM-035-STPS-2018) además de establecer lineamientos para la prevención de la violencia laboral, así como para la promoción de un entorno organizacional favorable (STPS, 2018).

En esta misma norma se hace oficial que todos los centros de trabajo con más de diez trabajadores deban identificar, prevenir y establecer acciones de control para disminuir los efectos negativos de los factores de riesgo psicosocial y la violencia laboral, así como promover entornos organizacionales favorables para las personas.

### MATERIALES Y MÉTODOS

El objetivo de este estudio es identificar el nivel de riesgo psicosocial general percibido en la empresa, así como el nivel de percepción de los factores de riesgo psicosocial de cada uno de los grupos de trabajo conformados.

El presente trabajo tiene un enfoque cuantitativo y corte transversal ya que se observó el fenómeno tal como sucedió en su contexto natural para descubrir las relaciones e interacciones entre las variables de carácter sociológico, psicológico en las estructuras sociales reales. Así también, fue de carácter descriptivo puesto que se presentan las características o rasgos de la situación o fenómeno objeto de estudio (Soriano, 2022).

La muestra estuvo conformada por 137 trabajadores que representaban el 85.63% del total de la población. En cuanto a la distribución por sexo, 119 participantes eran hombres y 18 participantes eran mujeres. Para efectos del objetivo de este estudio, se dividió la muestra según el tipo de trabajo y funciones, obteniendo que del grupo directivo, conformado por la alta dirección, participaron 4 trabajadores (2.9%). De igual forma, del grupo de jefes, conformado por líderes de ruta y encargados de departamento, participaron 13 trabajadores (9.5%). Asimismo, del grupo administrativo participaron 16 trabajadores (11.7%), del grupo operativo, en su totalidad integrado por operadores de autobús, participaron 84 trabajadores, y finalmente, del grupo de técnico-servicio, conformado por mecánicos, eléctricos, vulcanizadores y personal de limpieza, participaron 20 trabajadores (14.6%). Finalmente, se reporta una media de edad de 48 años y una antigüedad promedio de 9 años dentro de la empresa.

En cuanto a la distribución de escolaridad, el 9.5% contaban con primaria, el 52.6% tenía secundaria, el 29.2% había terminado la preparatoria o nivel medio superior, el 8% licenciatura y el .7% contaban con algún posgrado. De igual forma se muestra que el 46% pertenecía al turno matutino, el 27.7% al turno vespertino, el 10.2% al turno nocturno y el 15.3% pertenecía al turno rotativo o cortado.

Se utilizó el Cuestionario para Identificar los Factores de Riesgo Psicosocial y Evaluar el Entorno Organizacional en

los Centros de Trabajo, propuesta como Guía de Referencia III en NOM-035-STPS-2018, para aquellos centros de trabajo que tienen más de 50 trabajadores, en el cual se mide la percepción de los factores de riesgo psicosocial en su centro de trabajo. El cuestionario contiene 72 preguntas en una escala tipo Likert (Ortiz, 2021), y con opciones de respuestas desde siempre, casi siempre, algunas veces, casi nunca y nunca; además de dos preguntas con respuesta dicotómica.

Este instrumento no indica los niveles de confiabilidad y validez del cuestionario, por consiguiente, se realizó el análisis del Alpha de Cronbach para conocer su coeficiente de confiabilidad obteniendo un Alpha de  $\alpha = .961$ . Así mismo, este cuestionario evalúa los factores de riesgo psicosocial en 5 categorías, que a su vez están integradas por 10 dominios y 25 dimensiones. Se realizó el análisis del Alpha de Cronbach para conocer la confiabilidad de cada una de sus categorías.

La categoría ambiente de trabajo cuenta con 5 ítems y se identificó un coeficiente de confiabilidad de  $\alpha = .683$ . Dentro de esta categoría se encuentra el dominio de condiciones del ambiente de trabajo que se compone por las dimensiones de condiciones peligrosas e inseguras, condiciones deficientes e insalubres y trabajos peligrosos, a las que les corresponden 2, 2 y 1 ítem, respectivamente.

La categoría de factores propios de la actividad contiene 25 ítems y un coeficiente de confiabilidad de  $\alpha = .822$ . Dentro de esta categoría se encuentran el dominio de carga de trabajo que consta de 15 ítems, y se integra por las dimensiones de cargas cuantitativas, ritmos de trabajo acelerado, carga mental, cargas psicológicas, cargas de alta responsabilidad y cargas contradictorias e inconsistentes; y el dominio falta de control sobre el trabajo que se integra por 10 ítems y contiene las dimensiones de falta de control y autonomía sobre el trabajo, limitada o nula posibilidad de desarrollo, insuficiente participación y manejo del cambio y limitada o inexistente capacitación.

Acerca de la categoría de organización del tiempo de trabajo, está integrada por 6 ítems y cuenta con un coeficiente de confiabilidad de  $\alpha = .628$ . Los dominios que componen esta categoría son la jornada de trabajo que consta de 2 reactivos, y está compuesto por la dimensión jornadas de trabajo extensas; y el dominio interferencia en la relación trabajo-familia que consta de 4 reactivos, y se compone de las dimensiones influencia del trabajo fuera del tiempo laboral e influencia de las responsabilidades familiares.

La categoría de liderazgo y relaciones en el trabajo cuenta con 26 ítems y tiene un coeficiente de confiabilidad de

$\alpha=.949$ . Los dominios que componen esta categoría son liderazgo, que tiene 9 ítems y la integran las dimensiones escasa claridad de funciones y características del liderazgo, con 4 y 5 ítems respectivamente; relaciones en el trabajo, que contiene 9 ítems y las dimensiones de relaciones sociales en el trabajo y deficiente relación con los colaboradores que supervisa, con 5 y 4 ítems respectivamente; y el dominio violencia, con la dimensión violencia laboral con 8 ítems.

En cuanto a la categoría entorno organizacional, está integrada por 10 ítems y un coeficiente de confiabilidad de  $\alpha=.803$ . En esta categoría se encuentran los dominios de reconocimiento del desempeño con 6 ítems e insuficiente sentido de pertenencia e inestabilidad con 4 ítems. En el primer dominio se ubican las dimensiones escasa o nula retroalimentación del desempeño y escaso o nulo reconocimiento y compensación, mientras que en el segundo dominio se tienen las dimensiones de limitado sentido de pertenencia e inestabilidad laboral.

Se identificó a todo el personal, solicitando a la empresa la relación del total de trabajadores para elaborar una base de datos con la información general de los participantes, clasificándolos por grupos de trabajo: directivos, jefes, administrativos, operativos y técnico-servicios.

En relación con los aspectos éticos, ambos consentimientos informados (para el empleador y los trabajadores), fueron evaluados y aceptados por expertos en el área del cuerpo académico de psicología organizacional de la Universidad Autónoma de Yucatán. Se explicitó que la participación en el estudio era de carácter voluntaria, que no revestía riesgos en ningún sentido, y que los cuestionarios buscan capturar la percepción de exposición a un riesgo específico psicosocial. Se aseguró un tratamiento seguro y

confidencial de los datos allí vertidos, los que se presentan de forma agrupada y sólo fueron utilizados con fines investigativos. El cuestionario fue autoadministrado, de forma anónima y entregado personalmente a cada uno de los grupos formados previamente de acuerdo con la planeación provista por la empresa. El tiempo promedio de responder el cuestionario fue de 45 minutos.

Finalmente, las respuestas recabadas fueron analizadas con el programa estadístico SPSS versión 23 (*Statistical Package for Social Sciences*) en el cual se realizaron análisis descriptivos de medidas de frecuencia y tendencia central, primero contemplando el total de la muestra, y después realizando análisis individuales por cada grupo de trabajo conformado.

**RESULTADOS**

Para el análisis de los resultados se tomaron en consideración los criterios de evaluación establecidos en la NOM-035-STPS-2018. Se encontró que el nivel de percepción de riesgo psicosocial de toda la empresa se encuentra en una calificación alta con una puntuación de 117.68 (ver Tabla 1), es decir, que los participantes perciben como amenazantes y con más frecuencia algunos factores de riesgo psicosocial, lo que podría poner en riesgo su salud biopsicosocial.

En cuanto a la calificación del total de participantes de las categorías, se encuentra que los factores propios de la actividad son percibidos con un nivel de riesgo alto; los factores de organización del tiempo de trabajo, liderazgo y relaciones de trabajo y entorno organizacional puntuaron en un nivel de percepción de riesgo medio; y, el factor de ambiente de trabajo es percibido con un nivel de riesgo bajo (ver Tabla 2).

Tabla 1  
Nivel de percepción de riesgo psicosocial de la empresa

		Nivel de riesgo				
Factor	Riesgo	Nulo o despreciable Cfinal<50	Bajo 50<Cfinal<75	Medio 75<Cfinal<99	Alto 99<Cfinal<140	Muy alto Cfinal>140
Resultado	General				117.68	

Nota: Cfinal= Calificación final

Tabla 2  
Resultado categorías total de trabajadores

Categorías	Media	Nivel de riesgo
Ambiente de trabajo	8.89	Bajo
Factores propios de la actividad	57.73	Alto
Organización del tiempo y del trabajo	8.37	Medio
Liderazgo y relaciones en el trabajo	30.58	Medio
Entorno organizacional	16.41	Medio

Así mismo, en las calificaciones de los dominios del total de participantes, se puede observar que la carga de trabajo y la falta de control sobre el trabajo obtuvieron un nivel de percepción de riesgo alto. Los factores de jornada de trabajo, liderazgo y reconocimiento del desempeño puntuaron en un nivel de riesgo medio. En un nivel de riesgo bajo se encuentran los factores de condiciones de ambiente de trabajo, interferencia trabajo familia, violencia e insuficiente sentido de pertenencia e inestabilidad, así como las relaciones de trabajo, que son percibidas con un nivel de riesgo nulo o despreciable (ver Tabla 3).

de jornada de trabajo, interferencia trabajo-familia, relaciones de trabajo, violencia y reconocimiento del desempeño puntuaron en un nivel de percepción de riesgo bajo; y, condiciones del ambiente de trabajo, liderazgo e insuficiente sentido de pertenencia e inestabilidad obtuvieron una puntuación nula o despreciable.

Respecto a los jefes, el dominio con mayor índice de percepción de riesgo es la carga de trabajo, resultado que coincide con el grupo anterior. La falta de control sobre el trabajo y la jornada de trabajo se perciben en un nivel de riesgo medio. Asimismo, las condiciones del ambiente de

Tabla 3  
Resultado dominios total de trabajadores

Dominios	Media	Nivel de riesgo
Condiciones de ambiente de trabajo	8.89	Bajo
Carga de trabajo	31.90	Alto
Falta de control trabajo	21.84	Alto
Jornada trabajo	3.49	Medio
Interferencia trabajo familia	4.88	Bajo
Liderazgo	13.24	Medio
Relaciones trabajo	8.54	Nulo
Violencia	8.79	Bajo
Reconocimiento desempeño	11.59	Medio
Insuficiente sentido de pertenencia e inestabilidad	4.82	Bajo

Para la identificación del nivel de percepción de los factores de riesgo psicosocial de cada uno de los grupos de trabajo conformados (ver Tabla 4), se encuentra que:

En el grupo de directivos, el dominio con mayor índice de percepción de riesgo es la carga de trabajo. Los dominios

trabajo, interferencia trabajo-familia, relaciones de trabajo, violencia, reconocimiento del desempeño e insuficiente sentido de pertenencia e inestabilidad obtuvieron una puntuación de percepción de riesgo baja. Por último, el liderazgo se percibe como un factor de riesgo nulo o despreciable.

Tabla 4  
Resultado dominios por grupo de trabajo

Dominios	Media de nivel de riesgo por grupo				
	Directivos	Jefes	Administrativo	Operativo	Técnico Servicio
Condiciones de ambiente de trabajo	3	5.76	4.87	10.41	9.04
Carga de trabajo	28	31.30	27.56	35.79	22.08
Falta de control trabajo	11.75	15.46	17.56	24.09	22.17
Jornada trabajo	1.50	3.53	2.87	3.96	2.56
Interferencia trabajo familia	4.75	5.53	3.93	5.10	4.39
Liderazgo	8.25	8.07	6.81	15.64	12.95
Relaciones trabajo	11	11.69	6.75	8.46	7.81
Violencia	8.25	9.92	6.31	9.32	8.04
Reconocimiento desempeño	8	9.23	14.06	11.81	11
Insuficiente sentido de pertenencia e inestabilidad	3.25	4.53	4.75	5.12	4.22

En el grupo de operadores los dominios con mayor índice de percepción de riesgo fueron la carga de trabajo y falta de control sobre el trabajo. Las condiciones del ambiente de trabajo, jornada de trabajo, liderazgo y reconocimiento del desempeño obtuvieron una puntuación de nivel de riesgo medio. En cuanto a los dominios de interferencia trabajo-familia, violencia y insuficiente sentido de pertenencia e inestabilidad, se encuentra que son percibidos con nivel de riesgo bajo. Finalmente se observa que las relaciones de trabajo en este grupo se perciben como un factor de riesgo nulo o despreciable.

Con relación a los niveles de percepción de riesgo de los dominios obtenidos por el grupo de administrativos, los factores de carga de trabajo y reconocimiento del desempeño puntuaron con una calificación de riesgo alto. Los factores de falta de control sobre el trabajo y jornada de trabajo obtuvieron un nivel de percepción de riesgo medio. El dominio insuficiente sentido de pertenencia e inestabilidad es percibido con un nivel de riesgo bajo, así como las condiciones del ambiente de trabajo, la interferencia trabajo-familia, liderazgo, relaciones de trabajo y violencia se perciben como factores de riesgo con una puntuación nula o despreciable.

Finalmente, en el grupo técnico-servicios el dominio con mayor índice de percepción de riesgo fue el factor de falta de control sobre el trabajo. En un nivel de riesgo medio se observan las condiciones del ambiente de trabajo, carga de trabajo, jornada de trabajo, liderazgo y reconocimiento del

desempeño. Asimismo, se observa que los factores de interferencia trabajo-familia, violencia e insuficiente sentido de pertenencia e inestabilidad, obtienen una puntuación de riesgo baja, y por último las relaciones de trabajo son percibidas con un nivel de riesgo nulo o despreciable

Después de la obtención de los resultados, se realizaron diferentes actividades de retroalimentación de la información con todo el personal de la empresa según el nivel y grupo de trabajadores.

#### DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio era identificar el nivel de riesgo psicosocial de la empresa, así como el nivel de percepción de los factores de riesgo psicosocial en cada uno de los grupos de trabajo. Con este diagnóstico se logró obtener un acercamiento a los factores de riesgo psicosocial de la empresa de transporte público, relevante a su vez, por la importancia de este sector por el servicio que ofrece para el desarrollo de una localidad (AFI, 2012 en Anguita et al., 2014).

Se trabajó con la Guía de Referencia III para la identificación de factores de riesgo psicosocial y promoción de un entorno organizacional favorable, instrumento propuesto por la NOM-035-STPS-2018, el cual divide a los factores de riesgo en categorías y dominios, según su origen y naturaleza, y se trabajó con una muestra representativa del total de trabajadores analizando los resultados de forma global y por grupos de trabajo.

Asimismo, se destaca la participación activa de la mayoría de los integrantes de la organización y tal como mencionan Aguilar et al., citado en Pulido y Torres (2021), en la medida que el personal se involucre desde el diagnóstico y los jefes demuestren interés por implementar estrategias y programas para la gestión de ser un entorno organizacional saludable, todos los integrantes de la organización tendrán una mejor percepción de su salud, calidad de vida y la mejora de la productividad en la organización (Aguillón et al, 2020 y Saldaña, 2020).

Por su parte, los resultados de la calificación general de percepción de riesgo psicosocial indican que la empresa percibe un nivel de riesgo psicosocial alto, lo que significa que los participantes con frecuencia perciben como amenazantes y con más frecuencia algunos factores de riesgo psicosocial, lo que podría poner en riesgo su salud biopsicosocial. De acuerdo con Cox, Griffiths y Rial-González (2005) y Moreno y Báez (2010), la relación de factores de riesgo psicosocial y estrés laboral afectan los diferentes ámbitos del funcionamiento del individuo, como, por ejemplo, los trastornos musculoesqueléticos, cardiovasculares, psicosomáticos, mentales y el consumo de sustancias. Aunado a esto, un estudio sobre factores de riesgo psicosocial y patologías laborales en operadores relaciona la presencia de factores de riesgo psicosocial y enfermedades respiratorias (Aranda et al., 2011).

En relación con el resultado de las categorías, se encuentra que los factores propios de la actividad son los que se perciben con más frecuencia en la empresa. Este hecho concuerda con el mismo estudio de Aranda et al. (2011), donde se observa una relación significativa entre los factores dependientes de la tarea con la incidencia de enfermedades gastrointestinales en operadores de autotransporte. Esto es de relevancia ya que los operadores de autotransporte representan la mayor fuerza laboral en una empresa de este giro, y los problemas relacionados con enfermedades y ausentismo laboral inciden directamente en la provisión del servicio afectando al interior de la empresa, así como a los usuarios.

En cuanto la percepción de riesgo psicosocial en los grupos participantes, el factor de carga de trabajo se percibe como riesgo alto en los grupos de directivos, jefes, operadores y administrativos. Estos resultados concuerdan con el estudio de Ramírez et al. (2021) sobre el nivel de riesgo psicosocial, la carga de trabajo y el tipo de contrato, en donde se encontró que el personal administrativo participante es quien percibe un mayor nivel de riesgo. De igual forma,

en el trabajo de Campbell et al. (2019) sobre el análisis de la carga de trabajo en una empresa de alquiler, venta y reparación de equipos para la construcción, los resultados mostraron que personal de alta dirección (gerentes y jefes) son más propensos a sufrir mayor carga laboral, además que para el nivel intermedio al igual que en alta dirección la carga con mayor grado fue la mental, mientras que para los cargos de nivel operativo se presentó un nivel alto de carga física.

Con relación a la carga de trabajo, el grupo de técnico-servicios, no mostró un nivel de riesgo alto como los demás grupos de la muestra. Esto podría deberse a que la mayoría de los participantes de este grupo en esta empresa son mecánicos, eléctricos y vulcanizadores automotrices, los cuales reciben un bono de productividad por el número de horas trabajadas y unidades atendidas. Este hecho parece contraponerse con lo que afirma Candia y Pérez (2018), que establecen que uno de los orígenes de la carga cuantitativa es el establecimiento de remuneraciones por metas y objetivos y sueldo variable, mayor que el fijo.

Asimismo, se observa que tanto en el grupo de operadores como en el grupo de técnico-servicios comparten la percepción de riesgo alto en relación con la falta de control sobre el trabajo. Esto es de esperarse ya que los operadores de autobús están expuestos a altos índices de siniestralidad y a factores fuera de su control como el tiempo, la distancia, las condiciones viales y otras actividades proveniente de la misma prestación del servicio tales como el ascenso y descenso de pasajeros, cobro, acomodo y atención, además de la atención al funcionamiento de la unidad y reparaciones menores de la unidad, entre otras, reflejando el carácter variado de su trabajo y quizás lo poco reconocido por la comunidad a la que sirven y por las autoridades (Cetina et al., 2018).

En cuanto al grupo de personal administrativo, unos de los factores con mayor prevalencia fue el reconocimiento del desempeño. Atendiendo al modelo de esfuerzo-recompensa de Siegrist (1998, citado en Candia y Pérez, 2018), que explica el estrés laboral en función de las posibilidades de las personas en gobernar su futuro y las recompensas a largo plazo, los trabajadores de este grupo presentarían un riesgo considerable de sufrir enfermedades, ya que, a su vez este grupo también percibe a la carga de trabajo como un factor de riesgo alto. En este sentido, resulta necesario diseñar acciones de evaluación e intervención dirigidas a los diferentes grupos de trabajo en la empresa, tal como lo señala la NOM-035-STPS-2018, cuando se refiere a la

realización de evaluaciones específicas y medidas de control de acuerdo con los resultados del diagnóstico.

Con base en los datos obtenidos en este diagnóstico y en colaboración con los integrantes de los diferentes grupos de trabajadores, se pudo identificar que la empresa se encuentra en un alto riesgo de factores de riesgo psicosocial, específicamente en el factor de carga de trabajo, por lo que es altamente prioritario trabajar en el diseño de políticas y programas de prevención que permitan promover la salud de los trabajadores y la mejora del entorno organizacional.

En concordancia con los resultados, habría que considerar realizar modificaciones en la organización del trabajo, en lo que se refiere específicamente al cambio de políticas, procedimientos y reglas de trabajo; a la variedad de tareas que realizan, a la rapidez de la ejecución de estas y al tiempo limitado para realizarlas ante una supervisión estricta, constante e inesperada, y que, además, se vuelven rutinarias y monótonas, así como a los cambios en los métodos para realizar sus actividades, incluyendo las nuevas tecnologías.

Una limitación notable en el desarrollo de este estudio fue que, por motivos laborales, no se pudo contar con una muestra del grupo de coordinadores de ruta. La participación de este grupo habría mostrado una perspectiva diferente que sumaría a este trabajo debido a que, por la naturaleza de sus funciones, es el único grupo que trabaja el total de su jornada laboral fuera de las instalaciones de la empresa, en condiciones muy particulares y sin necesidad de acudir a reportarse diariamente.

A manera de conclusión, se reafirma el hecho de que realizar actividades cotidianas del trabajo puede generar en el trabajador efectos positivos o negativos para su salud y bienestar. Cuando una persona está motivada y percibe como satisfactorio su trabajo, aumenta su capacidad de trabajo e incrementa su productividad y eficacia, pero cuando el trabajo sobrepasa las capacidades de la persona, le genera ansiedad, estrés laboral, factores de riesgo y negatividad (Saldaña, 2019). Es por ello, la importancia de establecer programas para mitigar los factores de riesgo psicosocial en el contexto laboral.

#### CONFLICTOS DE INTERÉS

Se declara no tener conflictos de interés por parte de los autores de esta investigación.

#### REFERENCIAS

- Aguillón, J. M., Palomino, L., Zea de Jesús, M., Ruiz Vargas, N. V., Juárez Nilo, S. G., Villarreal Rios, E., & Gallegos Torres, R. M. (2020). Riesgos psicosociales intralaborales y de estrés en trabajadoras del sector secundario. *Horizonte de enfermería*, 31 (2), 135-147.
- Anguita, F., Duarte, B., & Flores, S. (2014). Situación actual del transporte público urbano: la visión de las empresas operadoras. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa* 20, 16-22. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.iedee.2013.10.003>
- Aranda Beltrán, C., Pando Moreno, M., Torres López, T., Salazar Estrada, J., & Sánchez Torres, J. L. (2011). Factores psicosociales y patologías laborales en trabajadores de un sistema de transporte público urbano, México. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, vol. 40, núm. 2, junio, 266-278.
- Buckley, P. (2013). Violence at work: Findings for the Crime Survey for England and Wales 2011/12. Londres: Health and Safety Executive and Office for National Statistics. [hse.gov.uk/statistics/index.htm](http://hse.gov.uk/statistics/index.htm)
- Campbell, J., Cuellar, T., Fernández, O., Moreno, R., & Villalobos, B. (2019). Análisis de la carga de trabajo en la carga de trabajo en la empresa Servi Havel de la costa S.A.S. *Investigación y Desarrollo en TIC*, vol. 10, no. 2, 58-70.
- Candia, M. y Pérez, J. (2018). Manual del Método del Cuestionario SUSES0 ISTAS 21. Superintendencia de Seguridad Social de Chile.
- Cetina Canto, T., Escamilla Quintal, M., Centeno Ley, G., & Aguilar Ortega, C. (2018). Calidad de vida en el trabajo en operadores de autotransporte. *Psicología desde el Caribe Número especial*, 80-97. doi:<http://dx.doi.org/10.14482/psdc.35.4.306>.
- Colmenares-De la Torre, J., Guzmán, O. B., Cordero, I., & Lara-Orozco, L. (2018). Diagnóstico de factores de riesgo psicosocial en empresa confitera de Jalisco. *RevSaJal Año 6 Número 1 Enero-Abril 2019*, 64-69.

- Cox, T., Griffiths, A., & Rial-González, E. (2005). *Investigación sobre el estrés relacionado con el trabajo*. Luxemburgo: Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. <https://osha.europa.eu/en/publications/report-research-work-related-stress>
- Cunradi, C. B., Greiner, B., & Ragland, D. R. (2005). Alcohol, stress-related factors, and short-term absenteeism among urban transit operators. *Journal of Urban Health: Bulletin of the New York Academy of Medicine*, Vol. 82, No. 1, 43-57. doi:10.1093/jurban/jti007
- Cuoto, M. T., & Lawoko, S. (2011). Burnout, workplace violence and social support among drivers and conductors in de roas passenger transport sector in Maputo City, Mozambique. *Journal of occupational health (53)*, 214-221. doi:10.1539/joh.l10102
- Decreto 421 de. (s.f.). Obtenido de [https://www.yucatan.gob.mx/docs/pdf/Reglamento\\_vialidad.pdf](https://www.yucatan.gob.mx/docs/pdf/Reglamento_vialidad.pdf)
- Dzib, N. B., Campos, M. d., Novelo, V. d., & Pérez, D. G. (2016). Percepciones de riesgo y clima de seguridad en operadores de transporte en Mérida, Yucatán. *Acta de investigación psicol vol.6 no.1*, 2277 - 2285. doi:[https://doi.org/10.1016/s2007-4719\(16\)30049-7](https://doi.org/10.1016/s2007-4719(16)30049-7)
- European Agency for Safety and Health at Work. (2011). *Occupational safety and health in figures: Occupational safety and health in the transport sector. An overview*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union. <https://www.yumpu.com/en/document/read/18063958/luxembourg-european-agency-for-safety-and-health-at-work>
- European Commission Employment, Social Affairs and Opportunities. (2010). *Health and Safety at Work in Europe (1999-2007). A statistical portrait*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-statistical-books/-/ks-31-09-290>
- Issever, H., Onen, L., Sabuncu, H., & Altunkaynak, O. (2002). Personality characteristics, psychological symptoms and anxiety levels of drivers in charge of urban transportation in Istanbul. *Occup Med* 52(6), 297-303. doi: 10.1093/ocmed/52.6.297
- Kompier, M. A., & Di Martino, V. (1995). Review of bus drivers' occupational stress and stress prevention. *Stress Medicine* 11 (4), 253-262. <https://doi.org/10.1002/smi.2460110141>
- Levi, L. (1998). Factores psicosociales, estrés y salud. En O. I. Trabajo, *Enciclopedia de salud y seguridad en el trabajo* (págs. 34.3-34.6). Oficina Internacional del Trabajo. <https://www.insst.es/documents/94886/162520/Cap%C3%ADulo+34.+Factores+psicosociales+y+de+organizaci%C3%B3n>
- Moreno, B., & Báez, C. (2010). *Factores y riesgos psicosociales, formas, consecuencias, medidas y buenas prácticas*. Universidad Autónoma de Madrid. <http://publicaciones.srt.gob.ar/Publicaciones%20Ext/877.pdf>
- Organización Internacional del Trabajo. (2012). *Guía del formador SOLVE: integrando la promoción de la salud a las políticas del SST en el lugar de trabajo (2nd ed.)*. OIT. [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed\\_protect/---protrav/---safework/documents/instructionalmaterial/wcms\\_203378.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_protect/---protrav/---safework/documents/instructionalmaterial/wcms_203378.pdf)
- Organización Internacional del Trabajo. (2016). *Género, salud y seguridad en el trabajo: La organización del trabajo y los riesgos psicosociales; una mirada de género*. OIT. [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---sro-san\\_jose/documents/publication/wcms\\_227402.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---sro-san_jose/documents/publication/wcms_227402.pdf)
- Ortiz Henderson, G., & Palmas Pérez, S. A. (2021). *Investigación cualitativa y cuantitativa en educación y en cultura digital: métodos y perspectivas*. Juan Pablo Editor.
- Pulido Cavero, C., & Torres Arce, L. (2021). *Mundo del trabajo y las organizaciones en transformación: Desafíos sociales, políticos y éticos*. ALETHEYA E.I.R.L.
- Ramírez Hernández, D. Y., Ruiz Ramos, L., Velázquez Narváez, Y., & Monreal Aranda, O. (2021). Nivel de riesgo psicosocial en carga de trabajo y tipo de contrato en trabajadores de H. Matamoros, Tamaulipas. *EDUCATECONCIENCIA*, 29 (32), 7-22.
- Reglamento Federal de Seguridad y Salud en el Trabajo. (2014). *Diario Oficial de la Federación de 13 de noviembre de 2014*. México. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/regla/n152.pdf>

- Salas Ollé, C., & Meliá Navarro, J. L. (2004). Evaluación de riesgos psicosociales y factores psicosociales que afectan a la probabilidad de accidentes en una empresa de transporte urbano de economía social. *Trabajo presentado al Tercer Congreso Internacional de Riesgos Laborales*. Santiago de Compostela. <https://www.uv.es/meliajl/Papers/2004SalasMelia.pdf>
- Saldaña Orozco, C., Bustos Saldaña, R., Barajas Martínez, A., & Ibarra Rentería, G. M. (2019). Liderazgo y riesgo psicosocial en instituciones de educación superior en México. *Revista Venezolana de Gerencia*, vol. 24, núm. 88, 1238-1245. <https://www.redalyc.org/journal/290/29062051015/>
- Saldaña Orozco, C., Polo-Vargas, J. D., Gutiérrez Carvajal, O. I., & Madrigal Torres, B. E. (2020). Bienestar psicológico, estrés y factores psicosociales en trabajadores de instituciones gubernamentales de Jalisco-México. *Revista de ciencias sociales*, Vol. 26, N°. 1, 25-30.
- Sauter, S. L., Hurrell Jr, J. J., Murphy, L. R., & Levi, L. (1998). Factores psicosociales y organizativos. En OIT, *Enciclopedia de salud y seguridad en el trabajo* (págs. 34.2-34.3). Oficina Internacional del Trabajo. <https://www.insst.es/documents/94886/162520/Cap%C3%ADtulo+34.+Factores+psicosociales+y+de+organizaci%C3%B3n>
- Secretaría de Trabajo y Previsión Social. (2018). Norma Oficial Mexicana (NOM-035-STPS-2018) Factores de riesgo psicosocial en el trabajo-Identificación, análisis y prevención. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5541828&fecha=23/10/2018#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5541828&fecha=23/10/2018#gsc.tab=0)
- Silva, H., Lefio, Á., Marchetti, N., & Benoit, P. (2014). Riesgos psicosociales en conductores de transporte de carga y pasajeros urbanos e interurbanos, y su asociación con la autopercepción de salud y siniestralidad laboral. *Ciencia y Trabajo* 16 No. 50, 64 a 74. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-24492014000200002>
- Soriano, R. (2022). *Cómo se escribe una tesis*. México: Berenice ediciones.
- Subsecretaría de Transporte. (2021). *Estadística Básica del Autotransporte Federal*. México: Secretaría de Comunicaciones y Transporte. <https://www.sct.gob.mx/transporte-y-medicina-preventiva/autotransporte-federal/estadistica/2021/>

# TRATA DE PERSONAS CON FINES DE EXPLOTACIÓN SEXUAL: UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA COMPARATIVA DE SECUELAS PSICOLÓGICAS EN POBLACIÓN INFANTO-JUVENIL

## HUMAN-TRAFFICKING WITH SEXUAL EXPLOITATION PURPOSES: A COMPARATIVE BIBLIOGRAPHIC REVIEW OF PSYCHOLOGICAL SEQUELS IN CHILDREN AND JUVENIL POBLATION

IVONN LÓPEZ-MORALES\*<sup>1</sup>, IVONNE RAMÍREZ<sup>1</sup>, JENNY BAEZA<sup>1</sup>

\*Correspondencia:

Ivonn López

ps.ivonnlopez@gmail.com

Recibido: Noviembre 2022 | Publicado: Diciembre 2022

El objetivo del presente artículo es realizar un análisis comparativo de la trata de personas con fines de explotación sexual y las consecuencias psicológicas en población infanto-juvenil. Resultados muestran que existen similitudes a nivel general en cuanto a las secuelas psicológicas encontradas al comparar ambos géneros. Se analiza la relación entre cultura, género y secuelas psicológicas. Se genera un debate sobre el proceso reparatorio de estas victimizaciones y se refuerza la idea de favorecer el desarrollo de programas de formación y entrenamiento para profesionales que trabajan con este tipo de víctimas, con la finalidad de poder brindar apoyo a través de programas de reparación y desarrollo psicosocial.

**Palabras clave:** Trata de Personas, Explotación Sexual Comercial Infantil, Género, Secuelas Psicológicas, Consecuencias Psicológicas.

The objective of this article is to carry out a comparative analysis of human trafficking with sexual exploitation purposes and the psychological consequences in the child and adolescent population. Results show that there are similarities at a general level regarding the psychological consequences in both genders. The relationship between culture, gender and psychological consequences is analyzed too. A debate is generated about the reparation process for these victimizations and the idea of favoring the development of education and training programs for professionals who work with this type of victim is reinforced, in order to be able to provide support through reparation programs and psychosocial development.

**Keywords:** Human-Trafficking, Child Sexual Exploitation, Gender, Psychological Consequences, Psychological Sequels.

---

<sup>1</sup> Facultad de Psicología, Universidad Diego Portales, Santiago, Chile.

## INTRODUCCIÓN

Desde tiempos inmemoriales, a nivel internacional y regional ha existido el fenómeno de la migración de personas quienes buscan mejores condiciones de vida, bienestar social y económico. Este fenómeno se ha acrecentado a partir del siglo XXI en donde la migración internacional es un factor importante y que forma parte de la globalización y mundialización de la economía. Ante esto, los países receptores han de atender esta situación e impulsar y concretar cambios en sus políticas públicas migratorias que generen la capacidad de distinguir entre la migración legal (regular) de la ilegal (irregular).

Al ser Chile un país con alto crecimiento económico, este se ha vuelto atractivo para los migrantes que buscan subsistir y acceder a nuevas oportunidades sociales y laborales. Sin embargo, también ha facilitado que el Crimen Organizado Transnacional (de ahora en adelante COT) pueda desarrollar diversas actividades comerciales ilícitas, especialmente las relacionadas con el tráfico de personas migrantes y la trata de personas con fines de explotación sexual. Esto ha fomentado la migración irregular e indocumentada, un panorama complejo que ha incitado un discurso que considera a las migraciones como un riesgo y una amenaza a la seguridad (Bravo, 2015).

En este sentido, este artículo está enfocado en la trata de personas o también mal llamada *trata de blancas*, la cual puede definirse como la actividad comercial que realiza un sujeto al embaucar a otra persona, ofreciendo falsas promesas de trabajo y crecimiento en otro país o región bajo ciertas condiciones que no implican el conocimiento y consentimiento efectivo de la persona embaucada, pero que luego se transforman en amenazas y obligaciones de las que no pueden zafar (Bravo, 2021). Esta conceptualización se puede complementar con la entregada por la Organización de las Naciones Unidas (2004), que especifica la asimetría de poder, y los fines de explotación de la parte con menor autoridad. En este sentido, pueden existir diversas formas de explotación, pero para los fines del presente artículo, se abordará lo que se conceptualiza como explotación sexual.

En definitiva, la trata de personas es uno de los delitos más violentos contra los derechos humanos, pero a la vez, un negocio muy lucrativo para las actividades comerciales ilícitas del COT. Es por ello que esta actividad ilegal es perseguida criminalmente por las autoridades de los distintos gobiernos, Chile entre aquellos. A través de la Ley N° 20.507 promulgada en 2011, se desarrollan una serie de normas

para la prevención del delito en territorio chileno como también medidas para su persecución criminal (Carnevali, 2013). Pese a ello, ha existido un notorio aumento de los negocios ilegales relacionados con la trata de personas en el país, por lo cual, el Ministerio del Interior y Seguridad Pública a través de la Brigada Investigadora de Trata de Personas (BITRAP) reportó que, a diferencia del 2017, en donde se contabilizaron un total de 27 casos vinculados con este delito, en 2019 este delito alcanzó un total de 376 casos (Mesa Intersectorial Trata de Personas, 2019). Sin embargo, no se especifica en ello la diferenciación de población, en específico la infanto juvenil.

Debido a lo anterior, y conceptualizando el fenómeno de la trata como uno de los delitos más violentos en contra de los derechos humanos, es que surge la interrogante respecto a la población que mantiene mayor vulnerabilidad a nivel histórico, tal como lo son los niños, niñas y adolescentes, encontrándose insertos dentro de las formas en las que se puede ejercer explotación sexual comercial infantil (ESCNNA) (Consejo Nacional de la Infancia, 2017). En este sentido, en términos estadísticos es complejo calcular la dimensión e impacto de este tipo de delito debido a la clandestinidad de este y a la sofisticada red de protección que mantienen, surgiendo estadísticas de otros países, en el cual señalan que del total de personas víctimas de trata -trabajo forzado y prostitución forzada-, el 22% son niños, niñas o adolescentes (ACNUR, OIM y UNICEF, 2012), mientras que en explotación sexual infantil se encuentra un 80% de víctimas femeninas y 20% masculinas, señalando que estas últimas se suelen mantener más ocultas por la cultura machista en la que está inserta (Consejo Nacional de la Infancia, 2017).

Ahora bien, pese a que no existen estudios certeros a nivel nacional, existen programas de políticas públicas que entregan cobertura a dicho fenómeno, tal como la ONG Raíces, quienes desde el año 2001 han realizado dos estudios descriptivos, siendo el primero el año 2001, en el cual encontraron 17 casos de trata con fines de explotación sexual comercial, replicado posteriormente el 2007 en 3 regiones (Región Metropolitana, V Región y I Región), surgiendo 52 casos, con 94% de prevalencia en mujeres y 6% en hombres, siendo la principal causa la trata interna (74%) (ACNUR, OIM y UNICEF, 2012). El último estudio realizado, fue en 2008, por la organización internacional para las migraciones (OIM) respecto a trata en Chile, surgiendo 26 casos de trata infantil, siendo 19 casos con fines de

explotación sexual comercial, con características similares a los anteriores, con mayor prevalencia en población femenina y siendo víctimas de trata interna (ACNUR, OIM y UNICEF, 2012).

A partir de lo anteriormente expuesto, es importante señalar que durante muchos años, la legislación pertinente de todo el mundo ha tendido a centrarse en la trata de mujeres y niñas/os, o en la trata con fines de explotación sexual, cuyas víctimas, en su mayoría, son mujeres (UNODC, s/f). Por lo anterior, el fenómeno de niños y adolescentes de género masculino que han sido víctima de trata de personas con fines de explotación sexual no presenta mayores estudios ni información.

Resulta atingente y urgente visibilizar las secuelas psicológicas que niños y adolescentes de género masculino presentan tras haber sido víctimas de la anterior vulneración señalada. Sin embargo, dado la escasa información disponible, se realiza un estudio comparativo entre la sintomatología presentada por niñas y adolescentes y la sintomatología presentada en niños y adolescentes de género masculino, a fin de advertir tanto similitudes como especialmente diferencias. Lo anterior resulta fructífero en tanto existen discursos patriarcales que invisibilizan las consecuencias psicológicas en niños y adolescentes de género masculino, en tanto, se juzga mayormente a este género por haber sido transgredido en la esfera de la sexualidad, entregando mayor visibilidad a niñas y adolescentes mujeres, lo que calla de cierta manera a víctimas de género masculino, sobre todo en niños y adolescentes que se encuentran en proceso de construcción de identidad. En este sentido, se hipotetiza que, debido a variables culturales y sociales de género, la sintomatología presentada por niños y adolescentes de género masculino que han sido víctima de trata de personas con fines de explotación sexual es diferente en su fenomenología respecto de niñas y adolescentes de género femenino.

De esta forma, la pregunta que guía esta revisión refiere a la existencia de diferencias entre las consecuencias psicológicas de niñas y adolescentes de género femenino respecto del género masculino que han sido víctimas de trata de personas con fines de explotación sexual. Por lo mismo, el objetivo general del artículo es realizar una revisión bibliográfica que indague si existen diferencias entre las consecuencias psicológicas de niñas y adolescentes de género femenino respecto del género masculino que han sido víctimas de trata de personas con fines de explotación sexual.

## METODOLOGÍA

Se utilizó como método de recolección de información la búsqueda de diversas fuentes, mediante bases de datos de revistas científicas tales como: SciELO, Science Direct y WOS, por medio de las siguientes palabras claves en español: Trata de Personas, Explotación Sexual, Trata de Personas Masculinas, Trata de Mujeres, Trata de Niños y Adolescentes, como también en inglés, utilizando los términos Human-Trafficking, Child Sexual Exploitation, Male Human-Trafficking y Female Human Trafficking.

A partir de dicha búsqueda, se encontraron 17 artículos, de los cuales se seleccionó por pertinencia 7 a partir de criterios orientados a que el contenido tratase sobre consecuencias psicológicas de niños, niñas y adolescentes tras haber sufrido ESCNNA, como también el año de publicación (año 2010 en adelante). Los otros 10 artículos fueron excluidos debido a que no señalaban con precisión las consecuencias psicológicas, sino que hacían un análisis más bien sociológico cultural del fenómeno investigado en el presente artículo.

A continuación, se presentan los principales hallazgos encontrados en la literatura, siendo importante mencionar que los artículos seleccionados entregan información principalmente de población perteneciente a América del Norte, Europa, Asia y África, existiendo escasa información respecto de población hispano hablante.

## RESULTADOS

Respecto de los resultados obtenidos a partir de la recolección de información, se advierte que los estudios revisados se enfocan principalmente en las dinámicas de violencia que se dan dentro de la trata de personas con fines de explotación sexual, y, por consiguiente, las secuelas tanto a nivel social como psicológicas que las víctimas viven. Lo anterior, enfocado en población infanto-juvenil. Así, el análisis de información se estructuró primero en el análisis comparativo que ciertos autores realizaron respecto a las consecuencias psicológicas de la trata de personas con fines de explotación sexual tanto en niños como niñas. Posteriormente, se analizan las consecuencias individuales en niñas y adolescentes femeninas, para finalmente levantar el análisis de las consecuencias psicológicas en niños y adolescentes masculinos.

Entre las investigaciones consultadas, Iglesias-Ríos et. al (2018) y Sián et. al (2016) realizaron estudios comparativos entre niños, niñas, adolescentes y adultos/as que han

sido víctimas de trata de personas con fines de explotación sexual. Los participantes de cada investigación corresponden tanto a personas de Inglaterra, Cambodia, Tailandia y Vietnam. Ambos estudios visualizaron que tanto personas del género masculino como femenino presentaban depresión, ansiedad y trastorno por estrés postraumático en niveles similares, no obstante, se advirtió que personas del género masculino presentaban mayor porcentaje de consumo problemático de alcohol que las de género femenino, y, al contrario, manifestaban menor porcentaje de ideación suicida que el género femenino. Sumado a lo anterior, Steele (2013) realizó una revisión bibliográfica comparativa entre víctimas de trata de personas con fines de explotación sexual de género masculino y víctimas de género femenino. En su artículo, la autora señala que entre las consecuencias de salud que se visualizan en dicha población se advierte ansiedad, depresión, desórdenes del sueño, trastorno por estrés postraumático, fobias y ataques de pánico. Así también, destaca que una de las grandes consecuencias de esta victimización es el diagnóstico de enfermedades de transmisión sexual, en especial el VIH.

En cuanto a estudios centrados en la población femenina, específicamente en lo infanto-juvenil, Giménez-Salinas (2011) refiere que entre las secuelas psicológicas de las niñas y jóvenes víctimas de trata de personas con fines de explotación sexual están el estrés agudo, estrés postraumático, ansiedad, fobias, ataques de pánico, depresión y trastornos de la conducta alimentaria. Por su parte, el Proyecto Esperanza (2010) en su artículo sobre "*Efectos sobre la salud física y psicológica de las mujeres tratadas*" refiere que las consecuencias más destacadas en las niñas y adolescentes que han sido víctima de trata de personas con fines de explotación sexual son la depresión, ansiedad y hostilidad.

Respecto a la información encontrada en torno a consecuencias psicológicas específicamente en niños y adolescentes masculinos víctimas de trata de personas con fines de explotación sexual, Tien (2013) realizó una publicación y revisión bibliográfica a nivel internacional, refiriendo la escasa visibilidad que se le entrega a dicha población dentro de este delito. En este artículo, revela cómo los niños y adolescentes que han sido victimizados en esta línea, manifiestan sintomatología tales como estrés, depresión, desesperanza, alcoholismo, vergüenza, inseguridad y baja autoestima. Finalmente, Moore et. al (2020) realizaron un estudio descriptivo en víctimas de trata de personas con

fines de explotación sexual de género masculino con una edad menor a 18 años, buscando describir las características demográficas, psicosociales, médicas y psiquiátricas de la muestra. Los resultados de dicho estudio revelaron que, a nivel psicológico y psiquiátrico, la mayor parte de los pacientes presentaban diagnósticos psiquiátricos tales como depresión, ansiedad, trastorno por déficit de atención e hiperactividad, conductas autolesivas e ideación suicida.

Tal como puede advertirse, estudios comparativos entre población infanto-juvenil femenina y masculina víctima de trata de personas con fines de explotación sexual demuestran que las lesiones y secuelas psicológicas son similares entre ambos grupos. Sin embargo, estudios más centrados en la población masculina infanto-juvenil, revelan consecuencias psicológicas que no se encuentran en la población femenina infanto-juvenil, tales como alcoholismo y trastorno por déficit de atención e hiperactividad. Por su parte, estudios más centrados en las jóvenes señalan que las mujeres manifiestan trastorno de la conducta alimentaria y mayor ideación suicida.

### CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN

A partir de los artículos revisados, se puede concluir que las consecuencias psicológicas en población infanto-juvenil, entre niñas y adolescentes de género femenino no difieren mayormente en su fenomenología respecto de niños y adolescentes de género masculino, presentando similares secuelas psicológicas como depresión, ansiedad y trastorno por estrés postraumático en niveles similares. No obstante, si existen diferencias respecto de los jóvenes masculinos, quienes tienden a presentar mayor porcentaje de consumo problemático de alcohol, trastornos por déficit atencional con o sin hiperactividad que su contraparte femenina, mientras que por su parte, las jóvenes revelan un mayor porcentaje de padecer trastornos alimenticios. Sin embargo, algunos estudios difieren respecto a sus conclusiones al identificar un mayor o menor porcentaje en población infanto-juvenil masculina y femenina respecto a la presencia de ideación suicida, lo cual hace inferir que puede ser un síntoma que surge de manera transversal en ambos géneros.

A pesar de que los resultados revelan que las consecuencias psicológicas entre niños, niñas y adolescentes son similares, se advierte que existen diferencias tales como el alcoholismo en los jóvenes y los trastornos de la conducta alimentaria en su contraparte femenina. Lo anterior puede responder a los constructos de género que imperan en

la sociedad, en tanto una victimización relacionada al delito estudiado en la presente investigación transgrede de una forma importante la masculinidad de una persona que se identifica con el género masculino (Hardy & Jiménez, 2001). En otras palabras, la figura del hombre -pese a ser población infanto-juvenil- es vista como una persona que conlleva fuerza, valentía y coraje, por lo que la vivencia de esta victimización sería vista como la vulnerabilidad, debilidad y pasividad, elementos que transgreden los constructos de género sostenidos respecto a la masculinidad, lo que invisibiliza las consecuencias psicológicas de estas personas. Por su parte, se advierte que en las jóvenes existen límites psíquicos traspasados, tanto corporales como psíquicos, lo que impacta en la forma que visualizan su autoestima y cuerpo, generando, por ejemplo, desórdenes alimenticios.

Además de la violencia intrínseca que implica el delito de trata de personas con fines de explotación sexual, las víctimas sufren todo tipo de violencia generada por otros tipos de delitos como violaciones, sometimiento forzoso al consumo de estupefacientes, agresiones físicas y psicológicas, humillaciones que no hacen sino añadir más traumas a la experiencia de victimización. Es decir, este fenómeno es una experiencia multi-traumática, puesto van acumulando elementos que dañan significativamente a la víctima, llegando a desarrollar un estrés postraumático complejo, el cual se origina a raíz de la exposición continuada al estrés extremo, la explotación, al cautiverio y a la opresión que atentan contra su vida, autonomía y libertad (Chahín, Reyes y Vargas, 2017).

Ahora bien, resulta relevante dar cuenta de elementos contextuales que fueron determinantes en esta revisión, tal como la escasa bibliografía encontrada en habla hispana y en contexto latinoamericano respecto a consecuencias en víctimas infanto-juveniles masculinas del fenómeno, con estudios realizados principalmente en idioma inglés, hipotetizando que ello puede ser debido a una invisibilización del fenómeno en este contexto, especialmente relacionado con infancias. Dicha invisibilización, acorde a la literatura (Castro y Carmona, 2012), darían cuenta que es debido a procesos contextuales de las sociedades latinoamericanas, las cuales mantienen un sistema patriarcal, en el cual se intenta mantener la visión de los hombres como figuras de superioridad, autoridad y de control sobre otros, con mecanismos de negación ante el dolor y sufrimiento personal, siendo este último elemento lo que explicaría tanto la poca bibliografía disponible como también la diferencia en las consecuencias psicológicas antes mencionadas.

En dicho contexto, se encuentra inserto Chile, donde existe escasa literatura relacionada con trata de personas con fines de explotación sexual comercial en niñas y adolescentes, encontrándose los estudios aún más limitados con otros tipos de poblaciones, tales como niños y adolescentes de género masculino. En este sentido, se ha logrado obtener antecedentes a nivel nacional de estudios relacionados con niñas víctimas de explotación sexual comercial, siendo la principal fuente de información la ONG Raíces, quienes, a lo largo de los años, se han constituido como organismo colaborador del Servicio Nacional de Menores (actual mejor niñez) con programas PEE (programas de explotación sexual comercial) en niños, niñas y adolescentes, siendo los únicos en trabajar y estudiar dicha problemática. Sin embargo, se conceptualiza la "trata" como una subdivisión de la población con la que se trabaja, lo cual genera nuevamente dificultades en la segregación de la muestra para obtener resultados fidedignos.

Si bien es cierto que Chile ha dado pasos en una mayor conciencia en relación a la problemática de trata de personas y promulgó la Ley N°20.507 que crea además en 2008 la Mesa Intersectorial de Trata, compuesta por diferentes instituciones gubernamentales y ONG con la finalidad de resolver la problemática de la trata de personas, aun las acciones y recursos son insuficientes para abordar una problemática tan compleja y multicausal como lo es la trata de personas con fines de explotación sexual. Es fundamental para el contexto chileno que las entidades encargadas de velar por los derechos vulnerados de las víctimas brinden el apoyo necesario a nivel nacional e internacional para el desarrollo e implantación de programas de formación y/o entrenamiento específico, dirigidos a quienes atienden personas víctimas de la trata de personas con fines de explotación sexual, que también benefician la reparación y desarrollo psicosocial integral de las infancias y adolescencias que han sido víctimas del delito estudiado en el presente artículo

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- ACNUR, OIM y UNICEF. (2012). Los derechos de los niños, niñas y adolescentes migrantes, refugiados y víctimas de trata internacional en Chile. Avances y desafíos. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2012/8938.pdf>
- Bravo, G. (2015). Las migraciones internacionales y la seguridad multidimensional en tiempos de la globalización. *Revista Diálogo Andino*, (48), 139-149. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000300013>.
- Bravo, G. (2021). Seguridad, migración, trata de personas y tráfico de migrantes en Chile (2010-2018). *Revista de Historia Americana y Argentina*, 56(2), 209-231. <https://doi.org/10.48162/rev.44.017>
- Carnevali, R. A. (2013). La trata de personas y la normativa internacional: Algunas consideraciones de su regulación en Chile, *Revista Diritto Penale Contemporaneo*, 4, 1-22.
- Castro, B. y Carmona J. (2012). Masculinidades: una perspectiva latinoamericana. *Revista Tempus Psicológico*, 4, 1, 45-64 <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.4.1.3988.2021>
- Chahín, N., Reyes, J., y Vargas, J. (2017). Aspectos psicológicos a tener en cuenta en la atención de víctimas de la trata de personas. *Psychologia*, 11(2), 121-129. DOI: <https://doi.org/10.21500/19002386.3107>
- Consejo Nacional de la Infancia. (2017). Caracterización de las formas de Explotación Sexual Comercial de Niños, Niñas y Adolescentes realizado por ONG RAÍCES. Santiago, Chile.
- Giménez-Salinas, F. A. (2011). La explotación y trata de mujeres con fines sexuales: el papel del sector salud. *Gaceta Sanitaria*, 25, 351-352. DOI: 10.1016/j.gaceta.2011.07.001
- Hardy, E. & Jiménez, A. (2001). Masculinidad y Género. *Revista Cubana Salud Pública*, 27(2), 77-88. [http://bvs.sld.cu/revistas/spu/vol27\\_2\\_01/spu01201.pdf](http://bvs.sld.cu/revistas/spu/vol27_2_01/spu01201.pdf)
- Iglesias-Ríos, L., Harlow, S., Burgard, S., Kiss, L. & Zimmerman, C. (2018). Mental health, violence and psychological coercion among female and male trafficking survivors in the greater Mekong sub-region: a cross-sectional study. *BMC Psychology*, Vol 6, 56. DOI: 10.1186/s40359-018-0269-5
- Ministerio de Interior. Mesa Intersectorial Trata de Personas (2019). Informe estadístico sobre Trata de Personas en Chile 2011-2019. <http://tratadepersonas.subinterior.gov.cl/noticias/informe-estadistico-sobre-trata-de-personas-en-chile-2011-2019/>
- Moore, J., Fitzgerald, M., Owens, T., Slingsby, B., Barron, C. & Goldberg, A. (2021). Domestic Minor Sex Trafficking: A Case Series of Male Pediatric Patients. *Journal of Interpersonal Violence*, Vol. 36(23-24) 11728-11742. DOI: 10.1177/0886260519900323
- Proyecto Esperanza (2010). Efectos sobre la salud física y psicológica de las mujeres tratadas. *Voces*, 9, 1-15.
- ONU (2004). Convención de las Naciones Unidas contra la delincuencia organizada transnacional y sus protocolos. <https://www.unodc.org/documents/treaties/UNTOC/Publications/TOC%20Convention/TOCebook-s.pdf>
- Oram, S., Abas, M., Bick, D., Boyle, A., French, R., Jakobowitz, S., Khondoker, M., Stanley, N., Trevillion, K., Howard, L. & Zimmerman, C. (2016). Human Trafficking and Health: A Survey of Male and Female Survivors in England. *AJPH Research*, Vol 106, No 6. 1073-1078. doi: 10.2105/AJPH.2016.303095
- Steele, S. (2013). Human trafficking, labor brokering, and mining in southern africa: Responding to a decentralized and hidden public health disaster. *International Journal of Health Services*, Volume 43, Number 4, Pages 665-680. DOI: 10.2190/HS.43.4.e
- Tien, M. (2013). Human Trafficking: the Missing Male Victim. *Public Interest Law Reporter*, Vol 18, 207.
- United Nations Office on Drugs and Crime (UNODC). (S/f). La trata de personas: compraventa de seres humanos. <https://www.unodc.org/toc/es/crimes/human-trafficking.html>

# ATENDIMENTO A IDOSOS E AS ESTRATÉGIAS PSICOTERAPÊUTICAS UTILIZADAS EM UM SERVIÇO-ESCOLA DE PSICOLOGIA NO BRASIL

## ELDERLY CARE AND PSYCHOTHERAPEUTIC STRATEGIES USED IN A STUDENT PSYCHOLOGY CLINIC IN BRAZIL

ANNA LÍVIA SALGUEIRO\*<sup>1</sup>, ERICH MONTANAR FRANCO<sup>1</sup>, ADRIANA RODRIGUES DOMINGUES<sup>2</sup>

\*Correspondencia:

Anna Lívia Salgueiro

annasalgueiro.m@gmail.com

Recibido: Octubre 2022 | Publicado: Diciembre 2022

Nas últimas décadas, as concepções acerca da velhice mudaram de uma perspectiva de decrepitude e isolamento para a possibilidade de viver novas experiências e desfrutar da aposentadoria. Mas esse novo estilo de vida é economicamente inacessível a muitos idosos. Com o crescente envelhecimento da população brasileira, os serviços de saúde deverão se adaptar ao aumento da demanda por atendimento ajustando-se às necessidades biopsicossociais do sujeito envelhecido. Este estudo busca descrever e analisar as queixas de pacientes idosos e as práticas clínicas produzidas em um serviço-escola de psicologia em São Paulo, Brasil. Consultamos 46 prontuários não-identificados de pacientes com 60 anos ou mais atendidos em psicoterapia entre 2015 e 2019. As temáticas mais abordadas por esses pacientes perpassam as relações sociais e as perdas ocasionadas pelo envelhecimento. Contudo, variáveis sociais e econômicas não foram incluídas nos esforços de compreensão e tratamento dos usuários desse serviço. Além disso, a maioria das análises estudadas não estava embasada em referenciais teóricos sobre envelhecimento. Destacamos a urgência da inclusão desse debate na formação de futuros profissionais de psicologia e da Saúde.

In the last decades, the understanding about old age has changed from a perspective of decrepitude and isolation to the possibility of living new experiences and enjoying retirement. But this new lifestyle is economically inaccessible for many elders. As Brazilian population ages, health services must adapt to the increased demand for care adapting to the biopsychosocial needs of the aged being. This study seeks to describe and analyze the afflictions of elderly patients and the clinical practices produced in a student clinical training center in São Paulo, Brazil. We consulted forty-six non-identified records of patients aged sixty or over that were treated with psychotherapy between 2015 and 2019 at this center. The themes most addressed by these patients pass through social relationships and the losses caused by aging. However, social and economic variables were not included in the efforts to understand and treat them. Furthermore, most analyses were not based on theoretical references on aging. We emphasize the urgency of incorporating this debate in the training of futures Psychology and Health professionals.

**Keywords:** Psychotherapy, elderly, professional training

**Palavras-chave:** Psicoterapia, idoso, formação profissional

1 Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, Brasil.

2 Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, Brasil.

## INTRODUÇÃO

Estima-se que, mundialmente, até 2050 a população idosa com 65 anos de idade ou mais passe dos atuais 727 milhões (9,3% da população total) para 1,5 bilhões (16% da população mundial total em 2050), fazendo com que uma em cada seis pessoas seja maior de 65 anos (Organização das Nações Unidas [ONU], 2020). No Brasil, esse contingente passará de 9,2% para 15% da população em 2034 e 25,5% em 2060 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2018). O envelhecimento populacional vem chamando a atenção de diversos setores da sociedade, desde formuladores de políticas públicas até agentes do mercado de bens e serviços. Esse grupo consolida sua importância social com a contribuição de dois fatores: o desenvolvimento do discurso geriátrico e gerontológico sobre o ser envelhecido e a institucionalização das aposentadorias (Silva, 2008).

O saber contido no desenvolvimento da Geriatria e da Gerontologia como ciências do cuidado à velhice está ligado à concepção capitalista de envelhecimento, às condições de vida da classe trabalhadora e aos esforços da sociedade moderna em dividir a vida em fases. Assim, o escopo da Geriatria, definido no início do século XX, contempla a descrição das características biológicas da velhice, bem como o tratamento a ser oferecido aos idosos. Mas a diferenciação científica entre a velhice e as outras etapas da vida coloca, até os dias atuais, a doença como resultado do corpo envelhecido (Keller & Peruzzo, 2017; Silva, 2008). Vale lembrar que distinção entre saúde e doença depende de fatores políticos, sociais, culturais e econômicos vigentes em cada época e, no decorrer do século XX, com as transformações socioeconômicas e tecnológicas, prevenção de doenças passou a ocupar lugar de destaque (Franco, Carvalho & Bissoli, 2022). Nesse momento, a Gerontologia amplia a discussão sobre o processo de envelhecimento para além da perspectiva médico-biológica, incluindo aspectos psicológicos e sociais, ficando responsável por intervenções visando a longevidade com qualidade de vida (Santos, 2019; Silva, 2008). Já a criação das pensões para trabalhadores se deu, primeiramente, na França do final do século XIX, para atender a demanda por assistência de trabalhadores envelhecidos e impossibilitados de garantir seu sustento. A institucionalização das aposentadorias produziu, mundialmente, o reconhecimento do idoso como sujeito político e de direitos e tornou o Estado responsável financeira e assistencialmente por um contingente muito maior de pessoas (Debert, 1999; Silva, 2008).

Graças ao discurso gerontológico, que visava desconstruir a imagem negativa da velhice, o que antes era entendido como uma fase de isolamento e decadência física passou a representar um momento de lazer e criação de novos hábitos. Surge, então, a *terceira idade* e envelhecer não mais significava, necessariamente, graves prejuízos físicos ou mentais. O estilo de vida das classes médias foi absorvido pelos aposentados, que passaram a associar a velhice ao bem-viver e o termo *terceira idade* legitimou a imagem positiva dessa fase da vida (Silva, 2008). Contudo, no Brasil, há um impedimento do acesso ao estilo de vida dos idosos das classes média e alta aos velhos pobres. A noção de *terceira idade* não abarca as diferenças econômicas e os diferentes estilos de vida entre os distintos grupos sociais (Peixoto, 1998; Teixeira, 2018). Isso é o que Debert (1999) chama de *reprivatização do envelhecimento*, pois responsabiliza o indivíduo pelo seu próprio envelhecimento positivo e saudável, tornando o lado negativo dessa fase uma consequência do descuido pessoal.

Como previsto no Estatuto do Idoso (Lei 10.741, 2003), dentre os serviços públicos de cuidado à saúde dos cidadãos brasileiros com 60 anos ou mais, destaca-se a Rede de Atenção à Saúde da Pessoa Idosa do Sistema Único de Saúde (SUS). Nessa rede, as Unidades Básicas de Saúde (UBS) atendem demandas básicas e as demandas específicas são tratadas nas Unidades de Referência à Saúde do Idoso (URSI) (Secretaria Municipal da Saúde de São Paulo, 2021). O idoso com maior grau de dependência obtém apoio nos Centros-Dia, que auxiliam nos cuidados com alimentação, medicação e terapia ocupacional durante o dia, e nas Instituições de Longa Permanência para Idosos (ILPI), que abrigam idosos dependentes e sem vínculos familiares (Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social de São Paulo, 2020).

O idoso pode encontrar profissionais da saúde mental nas UBSs, URIs e nos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS). Contudo, estes últimos não oferecem tratamento especializado a idosos (Secretaria Municipal da Saúde de São Paulo, 2019). Os serviços-escola de psicologia, muitas vezes, consistem em uma alternativa ao atendimento da rede pública. Componente obrigatório dos cursos de psicologia desde a regulamentação da profissão (Lei 4.119, 1962), estes espaços oferecem atendimento gratuito à comunidade, experiências de profissionalização aos alunos e oportunidades de investigação científica. Com a supervisão de professores e equipe técnica, os futuros profissionais

colocam em prática o conhecimento adquirido nos anos de graduação nessa potente ação extensionista (Conselho Federal de Psicologia [CFP], 2013).

O aumento da demanda por cuidado torna necessário que os equipamentos especializados melhorem sua capacidade de atendimento, atualmente insuficiente na oferta de serviços públicos para a pessoa idosa (Cruz, Vieira, Carneiro, Costa & Caldeira, 2020). Nos perguntamos como os serviços-escola de psicologia vêm se posicionado tecnicamente frente a esse cenário. O objetivo deste estudo foi descrever, analisar/decompor - a fim de produzir uma "revelação" (Lapassade, 2009) - os discursos presentes nos prontuários de atendimento psicoterápico a pacientes idosos em um serviço-escola de psicologia na cidade de São Paulo, Brasil. Estudamos as temáticas abordadas por esses pacientes em suas queixas, bem como as compreensões clínicas e estratégias terapêuticas executadas pelos estagiários desse serviço. Este estudo não pretende avaliar a técnica clínica ou a eficácia dos atendimentos, mas analisar as concepções sobre o envelhecimento e o idoso que se manifestam nas práticas clínicas. Trata-se de uma pesquisa social que busca focar os posicionamentos de um determinado grupo social, a saber: futuros psicólogos. Nos propomos a contribuir para o reconhecimento e entendimento das ideias e concepções que sustentam práticas clínicas, as quais que não estão necessariamente apoiadas no conhecimento científico produzido sobre o idoso e o envelhecimento. Esperamos poder gerar subsídios para reflexões voltadas ao aprimoramento da formação em psicologia e ao cuidado oferecido à população idosa nos serviços-escola de psicologia.

### REVISÃO DE LITERATURA

A Psicologia do Envelhecimento objetiva compreender o impacto das mudanças cognitivas, afetivas, sociais e motivacionais que acometem os idosos, levando em conta diferenças de idade, gênero, socioculturais e socioeconômicas (Neri, 2006). Essa área pode propor intervenções para avaliação e reabilitação cognitiva e psicomotora, psicoterapia e apoio psicológico individual e grupal. Além disso, pode atuar no contexto em que a pessoa idosa está inserida, oferecendo informação e apoio aos familiares e cuidadores e colaborando em equipes multidisciplinares para a promoção de saúde, lazer e sociabilidade dessa população (Alves, Trindade & Rocha, 2021). Estudos empíricos e revisões de literatura apontam maior incidência de

sofrimento psíquico e busca por tratamento em mulheres idosas de diferentes contextos (Aquino, Carvalho & Sousa 2019; Dourado & Rodrigues, 2019; Silva & Herzog, 2015). A negatividade socialmente atribuída à velhice é, também, motivo de sofrimento para esses sujeitos (Feix, 2021).

No que tange à psicoterapia com idosos, destacamos o estudo de caso de Reis Filho e Santos (2007) sobre uma idosa atendida em um serviço-escola. Em função dos graves problemas de saúde da paciente, adotou-se a prática da clínica ampliada no contexto hospitalar até o dia de sua morte, semanas após o início da psicoterapia. Os autores concluem o relato de experiência com uma crítica à precariedade do sistema de saúde no tratamento da população idosa, ressaltando a importância do psicólogo num contexto de atendimento multidisciplinar, pois ele se ocupará das questões psíquicas do sujeito, diferenciando-se dos demais profissionais envolvidos. Batistoni (2009) e Goyos, Rossit, Elias, Escobal e Chereguini (2009) buscaram fundamentar a prática clínica com idosos por meio de revisões da literatura. Os autores enfatizam a importância da compreensão da velhice a partir de diferenças culturais, socioeconômicas, psicossociais e biológicas postas ao longo da vida; assim, o objetivo da Psicologia deve ser promover formas de cuidado adaptáveis à heterogeneidade da velhice, dialogando com disciplinas como a sociologia e a biologia.

Aquino e colaboradoras (2019) analisaram o perfil dos idosos usuários de um serviço-escola em Gurupi, Tocantins, entre 2015 e 2018. Predominaram pacientes do sexo feminino, com mais de 61 a 80 anos, casados, cujas principais queixas foram tristeza, solidão, ansiedade, isolamento e esquecimento. Silva e Herzog (2015) investigaram a relação entre o uso de psicofármacos e psicoterapia em idosos atendidos em um serviço-escola no Vale do Rio Pardo, Rio Grande do Sul, entre 1997 e 2011. Novamente, os resultados mostram que as mulheres compõem a maioria dos usuários, buscando atendimento em razão de sentimentos de tristeza e pessimismo. Constatou-se larga utilização de psicofármacos entre os idosos, reforçando estudos que apontam aumento da medicação psicofarmacológica na sociedade (Silva & Herzog, 2015).

No âmbito das intervenções grupais, Wichmann e colaboradores (2011) e Lahm-Vieira e Boeckel (2012) relataram as experiências em um projeto multidisciplinar para o envelhecimento saudável e de um grupo terapêutico de mulheres da terceira idade, ambos em serviços-escola de Psicologia. Os projetos tinham como objetivo oferecer espaço para

relatos de vivências, dúvidas e angústias sobre a velhice, procurando melhorar a qualidade de vida dos pacientes. As questões mais abordadas foram autoestima, perdas e lutos, questões de gênero e conflitos geracionais na família. Os grupos serviram como instrumento de socialização e espaço de debate sobre saúde mental e envelhecimento, melhorando a autoestima e autoconhecimento dos participantes. Feix (2021) afirma que o sofrimento psíquico na velhice está intimamente ligado à dimensão social de sua existência, pois a perda de papéis sociais causada pelo envelhecimento gera um sentimento de vazio. Por não disporem dos meios para financiar atividades de lazer, e, muitas vezes, nem para garantir sua sobrevivência, os velhos pobres são intensamente atingidos por essa forma de sofrimento.

O estudo de Gaudenzi (2021) sobre saúde mental brasileira na pandemia de COVID-19 demonstra como o sofrimento psíquico do idoso é, também, social. A autora explica que os idosos que vivem sozinhos e não utilizam os meios digitais de comunicação e interação ficam mais propensos ao adoecimento psíquico, pelo isolamento tanto físico como social. Ademais, ao mesmo tempo em que a família lhes impõe restrições por seu alto risco de contaminação, os idosos ouvem nos noticiários que não seriam prioridade para os atendimentos hospitalares em um eventual colapso do sistema de saúde, como aconteceu, por exemplo, na Itália. Internacionalmente, nota-se uma preocupação com a identificação de fatores que prejudicam o envelhecimento com qualidade de vida, dando destaque aos efeitos da pandemia de COVID-19. Levando em conta o forte impacto que sentimentos de solidão, preocupação e luto causaram a idosos canadenses nesse período, Gorenko, Moran, Flynn, Dobson e Konnert (2021) propõem modelos de intervenção que podem ser realizados remotamente, como atendimentos via chamada telefônica ou de vídeo, realizados por profissionais da saúde ou por membros voluntários da comunidade em que o idoso está inserido. Assim, o sujeito idoso recebe apoio mantendo-se em segurança em situação de isolamento social.

Destacando as variáveis de gênero, Matud e García (2019) analisaram o impacto de fatores psicossociais relacionados ao sofrimento psíquico no funcionamento social de idosos espanhóis. Os 1.273 participantes do estudo, de 65 a 94 anos, responderam questionários sobre sofrimento psíquico, funcionamento social, mecanismos de enfrentamento, autoestima e rede de apoio. Mulheres pontuaram mais alto do que homens em: sofrimento, estresse crônico e enfrentamento emocional. Os homens apresentaram maior pontuação

para: autoestima e enfrentamento racional de problemas. As autoras concluem que sofrimento psicológico tem um grande efeito negativo no funcionamento social de idosos e que gênero é um fator relevante em sofrimento e seus preditores. Bae (2019) estudou preditores de sintomas depressivos em idosos coreanos utilizando dados da Pesquisa do Painel Coreano de Bem-Estar do Instituto Coreano de Saúde e Assuntos Sociais em 2015. Em 6.471 sujeitos entre 60 e 99 anos de idade, foram avaliados o estado de saúde percebido, relações familiares e capacidade de trabalho; todos considerados poderosos preditores de sintomas depressivos em idosos coreanos. Conclui-se a prevenção da depressão precisa incluir ações que abarquem relacionamentos interpessoais, condições socioeconômicas e trabalho.

#### **METODOLOGIA**

Com o objetivo de descrever e analisar o atendimento psicoterápico a idosos em um serviço-escola de psicologia de São Paulo, investigamos 46 prontuários de pacientes com 60 anos ou mais atendidos em psicoterapia entre 2015 e 2019, o que corresponde à totalidade dos prontuários de atendimento psicoterápico à população alvo. Os prontuários estão disponíveis para pesquisa e foram consultados no serviço-escola. Este serviço oferece diversas modalidades de atendimento gratuito ao público, como plantão psicológico, psicodiagnóstico, psicoterapia breve, orientação profissional e grupos de apoio com temáticas variadas. Para receber atendimento, é necessário inscrever-se no serviço e passar por triagem. Iniciado o atendimento, o tempo máximo de permanência no serviço é de dois anos. As atividades são realizadas por alunos quintanistas do curso de psicologia e supervisionadas por professores do curso. O serviço disponibiliza apenas uma parte do prontuário para pesquisadores, acessamos a ficha de frequência, a devolutiva (resumo das principais informações do caso) e relatório final (detalhamento do histórico e funcionamento psíquico do paciente, objetivos do tratamento, compreensões clínicas e estratégias terapêuticas adotadas pelo estagiário). Não há identificação dos usuários nos prontuários. Do ponto de vista ético, apoiamos na Resolução nº 510/2016, artigo 1º, item VII do Conselho Nacional de Saúde, que dispensa a submissão ao Comitê de Ética em Pesquisas trabalhos cujo objetivo seja “o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito” (Conselho Nacional de Saúde [CNS], 2016, pp. 1-2).

A sistematização dos dados foi realizada por meio de formulário eletrônico, de acesso exclusivo dos pesquisadores, com os seguintes itens: *Perfil sociodemográfico* – idade, gênero, estado civil, com quem vive, raça (autodeclarada), escolaridade, região onde habita, histórico ocupacional; *Aspectos técnicos* – período em atendimento, como chegou ao serviço-escola, linha teórica, instrumentos e técnicas utilizados no atendimento, queixas, histórico, compreensão clínica do estagiário, literatura especializada consultada, encaminhamento, atendimento em outros serviços de saúde mental, outros atendimentos no serviço-escola.

As *queixas* apresentadas pelos pacientes foram agrupadas em categorias temáticas produzidas a partir da leitura flutuante do material e as compreensões clínicas e estratégias terapêuticas foram descritas conforme os apontamentos dos estudantes e supervisores. Após o registro de todas as informações, os dados foram quantificados por estatística descritiva no programa Microsoft Office Excel 2021. O cálculo da frequência simples não teve por finalidade generalizar os dados. O que buscamos foi destacar as regularidades e singularidades dos prontuários, isto é, nos interessa aquilo que é dominante nos discursos dos estudantes sobre os idosos. Em seguida, retomamos a literatura especializada sobre envelhecimento para completar a análise dos dados.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### Aspectos Gerais

As idades dos pacientes idosos atendidos neste serviço-escola variaram entre 60 e 86 anos, sendo que a média etária 66 anos. Em consonância com os estudos de Aquino e colaboradoras (2019) e Silva e Herzog (2015), há predominância de mulheres, que compõem 80% da presente amostra. Postulamos que esse resultado possa advir da feminização da velhice no Brasil, caracterizada pela prevalência de mulheres no grupo etário da terceira idade, e que pode ser observada por sua busca mais frequente por serviços de saúde, em comparação com homens idosos (Leal, Morais, Costa, Leite & Silva, 2019; Silva & Herzog, 2015).

O estado civil dos idosos está proporcionalmente dividido entre divorciados (29%), casados (27%), solteiros (22%) e viúvos (22%). O estudo de Aquino e colaboradoras (2019), realizado no Tocantins, apresentou uma maior proporção de idosos casados (42%) e uma quantidade muito menor de solteiros (5%). Os idosos do Tocantins apontam a falta

do companheiro como um dos principais motivos de tristeza e solidão (Aquino et al., 2019). Esses dados reforçam a influência de variáveis socioculturais nos modos de vida desses sujeitos.

Segundo relatório da ONU (2020) sobre o envelhecimento populacional mundial, devido a aspectos econômicos, uma média de 75% dos idosos da África, Ásia e América Latina moram com pelo menos um filho ou membros da família estendida. Já na Europa, América do Norte, Austrália e Nova Zelândia, 75% idosos vivem com o cônjuge ou sozinhos. Dentre os usuários do serviço-escola, 52% viviam com a família estendida e 48% sozinhos e/ou com o cônjuge. Viver com outras pessoas pode diminuir o risco de mortalidade de idosos, bem como permite a eles dar apoio financeiro aos filhos ou nos cuidados dos netos (ONU, 2020).

Dos idosos que já eram aposentados (48%), um quarto ainda trabalhava. Os pacientes que não trabalhavam (52%) relataram haver sido professores, funcionários públicos, engenheiros, costureiras, manicures e babás. Já os que trabalhavam – aposentados ou não – estavam empregados como doméstica, vendedor(a), enfermeira e motorista de aplicativo. Apesar da realidade socioeconômica desses idosos – favorável ou não –, todos buscaram atendimento psicológico gratuito. Essa busca pode ser explicada, além de pela gratuidade do atendimento, pela oferta insuficiente de equipamentos públicos especializados nessa população (Cruz et al., 2020) e pela confiabilidade no serviço, por estar vinculado a uma instituição universitária.

Informações como faixa de renda, raça, região onde habita e escolaridade não foram encontradas em todos os prontuários. Esses aspectos, assim como o comportamento expresso e o funcionamento psíquico, fazem parte da constituição do sujeito e de sua história, influenciando seus modos de agir, falar e pensar. É essencial que informações sociodemográficas constem nos prontuários e que o processo terapêutico leve em conta a heterogeneidade da velhice (Batistoni, 2009). Esse entendimento reforça a importância do trabalho em rede multidisciplinar e do conhecimento dos equipamentos dessa rede, para que seja incorporada ao cuidado do idoso.

Cerca de 43% dos pacientes afirmaram já haver sido atendidos anteriormente em outra modalidade de cuidado da saúde mental, como acompanhamento psicológico institucional, psiquiatria e psicoterapia em consultório particular. 46% dos idosos buscaram atendimento no serviço-escola por conta própria, 26% foram encaminhados à

psicoterapia por profissional da área da saúde e 24% receberam indicação de algum familiar ou amigo. Mais da metade (56%) dos usuários foi atendida em psicodiagnóstico no serviço-escola, mas não foram encontradas referências a esse processo nos prontuários de psicoterapia. Isso mostra que parte importante do histórico clínico e institucional do paciente não foi levada em conta no tratamento, tornando difícil uma possível incorporação de rede de atendimento ao paciente idoso. Para além do histórico de atendimento em saúde mental, o intercâmbio de informações entre os diferentes cuidadores desse sujeito permite que as formas de cuidado propostas sejam mais amplas, englobando outras áreas da saúde do idoso que sejam relevantes para o tratamento.

Dos três referenciais teóricos que orientaram a psicoterapia no serviço-escola, o mais presente nos prontuários foi o Psicodinâmico (58%). A Psicologia Comportamental orientou 23% dos atendimentos e a Psicologia Analítica, 19%. Fica clara a predominância do modelo psicodinâmico na formação desses futuros profissionais. Quanto à duração do atendimento, a média foi de dois semestres letivos. Como não havia justificativa para essa duração nos prontuários, postula-se que o atendimento é formatado segundo o calendário acadêmico e a permanência de dois semestres do estudante no estágio. Apesar de o tempo máximo permitido ser quatro semestres, três pacientes (7%) permaneceram em atendimento por cinco semestres letivos no serviço, decisão endossada pelo supervisor responsável.

### Queixas

A temática mais frequente nas queixas desses sujeitos foi a **relação com a família**, já que 89% dos idosos relataram conflitos com os filhos ou outros familiares, por vezes com violência física, sexual e verbal e silenciamento de tentativas de expressão de opiniões ou sentimentos do paciente. A sobrecarga decorrente da função de cuidadora na família esteve presente em 28% das mulheres atendidas. Os problemas financeiros e suas interferências nas relações familiares foram mencionados em 13% dos prontuários.

As relações familiares conflituosas causam solidão, insegurança e apatia aos idosos. Os conflitos intergeracionais podem advir das dificuldades da família em lidar com o processo de envelhecimento, reforçando o preconceito e a segregação etária dos idosos (Lima et al., 2016; Santos & Pereira, 2019). As frequentes queixas sobre as relações familiares sugerem que esses sujeitos foram em busca de

um lugar onde pudessem expor suas angústias a ouvidos atentos. Destacamos o impacto da cultura de gênero sobre a vida das idosas que vivem a sobrecarga resultante da tarefa de cuidar atribuída às mulheres. Por outro lado, esse papel pode ser constituinte da identidade de boa parte dessas idosas e, portanto, apesar da sobrecarga, quando se veem sem essas responsabilidades, podem viver um esvaziamento do sentido da própria existência (Carmona, Couto & Scorsolini-Comin, 2014; Rosenberg, 1992).

Grande proporção das dificuldades vividas pelos idosos que buscaram o serviço-escola está diretamente relacionada à **relação com o parceiro**: 50% dos usuários atendidos relataram desentendimentos constantes, infidelidade, além da violência física e verbal e/ou sexual por parte do cônjuge. Esses registros vão de encontro a estudos que apontam o quanto a velhice de pessoas casadas é marcada pela intensificação do convívio em decorrência da aposentadoria e da saída dos filhos de casa (Carmona et al. 2014; Rosenberg, 1992). Alguns pacientes solteiros, divorciados ou viúvos (17%) abordaram o relacionamento com namorados(as) ou parceiros(as) casuais, relatando dificuldade em se relacionar com novas pessoas. Rosenberg (1992) já falava das dificuldades morais e os sentimentos de reprovação vividos por velhos solteiros ou viúvos que buscam novos relacionamentos amorosos. Embora seja conhecida a importância da sexualidade para os idosos e suas dificuldades nesse campo (Neves, 2020), apenas dois pacientes homens abordaram essa temática. Uma vez que a grande maioria das pessoas cujo atendimento foi registrado nos prontuários é composta por mulheres, cabe questionar se a ausência dessa temática em seus relatos resulta da censura sobre a sexualidade da mulher idosa.

As **perdas** são constantes na velhice, momento da vida marcado pela diminuição significativa do círculo social. Essa temática esteve presente em 54% dos atendimentos, com relatos de sofrimento em decorrência da morte de cônjuges, amigos e familiares. Perder pessoas próximas, em especial as que acompanharam o idoso por largos anos e participaram de sua existência, é como perder uma parte de si mesmo (Lima, Coelho & Günther, 2011). Isso pode gerar uma reflexão sobre a própria morte, muitas vezes com grande sofrimento resultante, em parte, de uma cultura que evita esse tema. Outros elementos da vida social também afetam intensamente os idosos, como a perda de papéis e do reconhecimento social, além da perda da autonomia e do convívio com os amigos. A queixa de falta de **socialização** foi

detectada em 28% dos relatos, e dois pacientes informaram que procuraram psicoterapia para serem ouvidos, pois ninguém em seu círculo social já reduzido lhes oferece escuta.

Além das perdas e de preocupações com a própria morte, o idoso tem que lidar com os efeitos do **envelhecimento** no corpo. O sofrimento resultante de problemas fisiológicos, como maior lentidão, perda da memória, dores e doenças que, muitas vezes, exigem cuidados de terceiros, foi registrado em 43% dos prontuários. Os **transtornos mentais** também foram amplamente documentados. Presentes em 63% da amostra, os transtornos e sintomas descritos foram depressão, ansiedade, transtorno do pânico, ideação suicida ou tentativa de suicídio e alcoolismo. O deterioramento da saúde física e mental afeta a autonomia do idoso na realização de atividades rotineiras e a necessidade de ajuda pode ser sentida como perda da capacidade de cuidar de si (Lima et al., 2011). Serviços e políticas que promovam o cuidado da saúde física e mental, atividades de lazer e acessibilidade ao idoso são essenciais, pois incluem esse sujeito na vida em sociedade. Contudo, apesar das diversas iniciativas oferecidas pelo poder público (Secretaria Municipal da Saúde de São Paulo, 2019), a demanda por cuidado e apoio ainda é maior que a oferta. Rosenberg (1992) é precisa quando diz que “o velho não é preparado para envelhecer, e envelhece dentro de uma sociedade que não lhe dá a menor condição” (p. 81), por delegar totalmente o cuidado do corpo idoso ao próprio sujeito.

A fim de lidar com as mudanças da velhice, o idoso recorre à **espiritualidade**, conforme os relatos de 13% dos pacientes, que delegavam a resolução de seus problemas a algum ente divino. Isso foi interpretado em um atendimento como fraqueza egóica, pois o paciente depositava sua cura em um outro. Contudo, Genaro Junior (2011) defende que o psicólogo clínico deve levar a dimensão religiosa da subjetividade em conta e olhar a vida do paciente de maneira mais abrangente e menos teórica. Dessa forma, a crença religiosa, quando utilizada de forma ética e filosófica, se torna um instrumento de trabalho terapêutico, pois também é um meio de compreender o funcionamento psíquico do paciente.

A proximidade do fim da vida traz a evocação de **memórias**, segundo 26% dos registros em prontuários, cujos processos enfocaram exclusivamente questões de outras fases da vida, geralmente infância e juventude. Em três casos, essa evocação foi tratada como “confusão temporal” e “fixação com o passado”. Ecléa Bosi, em *Memória e sociedade: lembranças de velhos* (1994), ensina que o velho lembra

para retomar a substância da sua vida. A experiência de vida é muito valorizada pelos idosos como um dos poucos ganhos da velhice, tornando-os um “mediador entre gerações” (Bosi, 1994), que conhece as transformações pois as viveu.

### Compreensões Clínicas e Estratégias Terapêuticas

Dos 46 processos terapêuticos estudados, apenas seis análises (13%) consideraram a velhice e seus desdobramentos sociais como parte da demanda e do tratamento. Essas análises consideram a importância do atravessamento de elementos sociais do envelhecimento como determinantes para elaborações; a espiritualidade como mecanismo para lidar com as adversidades do envelhecer; e o trabalho como reforçador positivo, reconhecendo o impacto que a aposentadoria pode causar na vida do idoso. O restante das análises desconsiderou que características como discurso temporalmente confuso, perda de memória e repetição de falas pudessem ter relação com a idade do paciente. Esse tipo de compreensão coloca o estilo de vida que o paciente adotou em sua trajetória como única razão para o sofrimento atual e o culpabiliza pelas queixas apresentadas, reproduzindo a *reprivatização do envelhecimento* descrita por Debert (1999). Apenas 26 (56%) prontuários contavam com bibliografia de apoio às análises. Destes, cinco utilizaram literatura especializada sobre envelhecimento, produzida pelas áreas da Psicologia Clínica (psicodinâmica, comportamental e analítica) e Sociologia.

A análise de um caso apontou que o “principal problema” do paciente era sua “fixação com o passado”, desconsiderando que isso poderia ser uma reação ao envelhecimento e reproduzindo a pouca importância que a sociedade capitalista contemporânea confere à função de transmissor de memórias do idoso (Bosi, 1994; Gaudenzi, 2021). Houve dois casos em que a busca por atendimento foi descrita como uma forma de “passar o tempo”. Em um deles, a paciente estava em luto pela morte do marido e foi encaminhada a um Centro de Convivência e Cooperativa (CECCO) para “ocupar seu tempo”, segundo constava na análise do caso no prontuário. A escuta oferecida não foi registrada no prontuário e não houve esclarecimento sobre a compreensão clínica do caso. Além disso, essa paciente apresentou falhas de memória, que foram apontadas no prontuário como empecilhos ao tratamento, mas sem que fosse utilizada uma linha de tratamento diferente da entrevista clínica. Esse é um exemplo de processo terapêutico que entendeu questões que têm complexidade biopsicossocial – a falha

de memória, o luto, a necessidade de escuta – como algo unicamente interno e de ordem egóica. Uma idosa relatou grande sofrimento com a chegada da velhice, suas limitações e perdas, e a conclusão registrada foi de que ela “se esquecia de considerar suas potencialidades”, pois teve um “percurso nobre”. Tais conclusões não superam o senso comum e aplicam julgamento moral sobre o sujeito que expõe sua vulnerabilidade na psicoterapia, invalida seu sofrimento, reduz toda uma vida a um adjetivo vago e até mesmo fere a ética da profissão (CFP, 2005).

Estratégias mais abrangentes foram empregadas em 22% dos atendimentos, dentre elas escuta e acolhimento, promoção de autonomia, conscientização do funcionamento psíquico para elaboração de conflitos e psicoeducação. As estratégias terapêuticas pensadas pelos estagiários especificamente para esses idosos visaram o fortalecimento da rede de apoio e a promoção de flexibilidade relacional, que serão necessárias frente às limitações trazidas pelo envelhecimento; a qualidade de vida desde o presente até o futuro, tratando questões que dificultam, principalmente, a socialização e auxiliando no planejamento possível de desejos do paciente; e enfatizaram eventos do passado, permitindo ao paciente recontar sua história e ressignificar acontecimentos traumáticos, possibilitando um melhor desenvolvimento da velhice (Bosi, 1994; Lima et al. 2011). Em contrapartida, uma paciente que relatou dificuldade de se expressar e de evocar acontecimentos do dia a dia sofreu intervenções apenas no sentido de modelar seu discurso para, segundo o relato no prontuário, “melhor compreensão” das pessoas a sua volta e “promover capacidade de atenção”, sem investigar a fundo origem desses sintomas.

Das técnicas empregadas, a mais utilizada foi a entrevista clínica (46%), especialmente nos processos psicodinâmicos. Os atendimentos orientados pela Psicologia analítica também utilizaram a entrevista clínica, além do *Sandplay*, produções gráficas e testes projetivos. Já os processos comportamentais tiveram a maior variedade de instrumentos e técnicas, o que promove uma maior adaptação da prática ao sujeito. Foram trabalhados *role-playing*, diálogo socrático, treino de habilidades sociais e análise funcional. Observou-se, pelas conclusões dos estagiários nos prontuários, que os pacientes que foram submetidos a técnicas como *Sandplay* e testes projetivos tiveram mais sucesso na resolução de suas demandas.

### Encerramentos

O encerramento de um atendimento em psicoterapia no serviço-escola em questão pode acontecer de três formas. Um processo é dado como concluído quando estagiário e supervisor não mais identificam necessidade de atendimento ou porque outro tipo de serviço é mais adequado à demanda do paciente, o que ocorreu em 60% dos casos. Quando a interrupção do processo parte do usuário, o encerramento é registrado como desistência (20% dos casos). Se o paciente ultrapassa o limite de faltas permitido – três faltas com aviso prévio e duas sem –, ele é desligado do serviço (20%). A desistência e o desligamento são interpretados nos documentos como pouco investimento do sujeito no processo, mas não só nesses casos a motivação do paciente é questionada. Quatro processos foram encerrados com a conclusão de que o paciente era inapto à psicoterapia breve. As justificativas dadas foram “não aceitar a mudança”, “não se envolver na cura e não ser honesta em seus relatos”, culpar terceiros por seus problemas e “se mostrar dependente”. Para além do aspecto moral e disciplinar dessas justificativas, parece haver uma inversão de demandas, priorizando-se o andamento da fila de espera e não o atendimento a esses pacientes. Prioriza-se, também, o tempo de permanência do estagiário no serviço, que dita a duração do tratamento. Como visto anteriormente, a média de dois semestres de duração dos atendimentos coincide com os dois semestres letivos de estágio do curso de psicologia.

Vimos que três atendimentos se estenderam para adequar-se ao tempo do paciente idoso conforme sua necessidade. Porém, são comuns os desfechos que segregam o velho com clara demanda por escuta a atividades que ocupem seu tempo e que silenciam seu discurso já tão silenciado. O encerramento do processo pelas vias descritas não acontece apenas com pacientes idosos, mas acaba por reproduzir a marginalização à qual os velhos são submetidos em nossa sociedade. Essa população, já fragilizada, parece ser excluída, também, do espaço psicoterapêutico. É oportuno retomar Bosi (1994), quando diz que o velho incomoda outras gerações ao compartilhar sua experiência de vida. Esse sujeito tenta se adaptar ao ritmo dos jovens e isso o priva de sua função social: a memória.

Após o encerramento do processo psicoterapêutico, 28% dos usuários foram encaminhados para psicoterapia em consultório particular por haverem atingido o limite de permanência no serviço e ainda precisarem de tratamento.

Os que foram encaminhados a alguma instituição ou grupo terapêutico por maior adequação à sua demanda, ou para interação social com pessoas de mesma idade representam 21% da amostra. 13% dos prontuários tinham como último encaminhamento “continuação em Psicoterapia Breve”, já que o paciente não retornou após o recesso acadêmico para continuar o tratamento. As pausas nos atendimentos acontecem duas vezes por ano – junho-julho e dezembro-janeiro – e, mais uma vez, um critério administrativo é priorizado em detrimento da continuidade do processo terapêutico. 40% dos atendimentos foram encerrados sem encaminhamento. Em um desses prontuários constava a justificativa: “foi sugerido à paciente procurar familiares e amigos para expor suas angústias”. Levando em consideração o exposto no presente trabalho, questionamo-nos: se o idoso é raramente considerado como participante da família e, portanto, deixado de lado, e não consegue acolhimento e escuta num serviço de psicologia, onde essa idosa poderá tratar suas angústias?

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

É indiscutível que esse serviço-escola, por oferecer atendimento gratuito em diversas modalidades, presta um serviço importantíssimo à comunidade, além de ser fundamental na formação de novos psicólogos. Embora os dados desse trabalho não possam ser generalizados – e nem seja esse nosso objetivo, pois falamos da especificidade de um contexto sociocultural –, eles indicam que, na maioria dos casos estudados, as concepções sobre idoso e as propostas terapêuticas encontradas nos prontuários não abarcam a complexidade do envelhecimento. Além da escassez de literatura especializada consultada nos processos terapêuticos descritos, evidenciando desconhecimento técnico sobre o envelhecimento, as análises mostram tentativas de negar a velhice. As queixas dos pacientes, que são documentadas na literatura especializada como recorrentes e características do envelhecer, muitas vezes não são analisadas por essa ótica e tampouco a dimensão social é levada em consideração. Assim, pratica-se uma psicologia que reproduz senso comum e privatiza os problemas, delegando sua origem e resolução à responsabilidade do próprio sujeito idoso.

Cabe retomar os fatores biopsicossociais e culturais que colaboram com o sofrimento psíquico na velhice: a concepção social de envelhecimento como doença por si só, a diminuição na socialização, dificuldades relacionais, os

mais diversos tipos de perdas, declínio da saúde física e da própria saúde mental, a incapacidade ou obrigatoriedade em trabalhar e os sentimentos de isolamento e de irrelevância. Muitos idosos também enfrentam problemas socioeconômicos. Foi recorrente a menção a questões de gênero no discurso das pacientes idosas, elas têm seu envelhecimento definido, de certa maneira, por sua condição de mulher e pelos papéis sociais atribuídos a elas: de cuidadora do lar e da família e, muitas vezes, de outros idosos. Retomamos, assim, a importância de se considerar as condições que caracterizam a feminização da velhice e que expressam a construção de papéis sociais que diferenciam homens e mulheres, criando, portanto, situações e formas de enfrentamento que tendem a ser mais recorrentes no gênero feminino (Leal et al., 2019; Matud & García, 2019; Salgado, 2002; Silva & Herzog, 2015). Entendemos que a vivência destas condições é singular e se modifica ao longo do ciclo de vida, acompanhando as necessidades que surgem conforme a idade avança.

Questionamos discursos e práticas que apostam na ideia de um “envelhecimento saudável” associada a imagem de uma velhice idealizada, “ocupada” e feliz. Transformam, desta forma, a velhice em um campo atravessado por diversas forças, saberes e práticas contemporâneas que determinam certo modo de envelhecer. Nossas apostas dirigem-se para a potência do espaço terapêutico como prática de cuidado de si. Consideramos que a velhice é uma experiência narrativa, por meio da qual deve-se ressaltar a singularidade dos modos de vida e das formas de envelhecer diante dos acontecimentos vividos. O processo terapêutico realizado nesse momento da vida pode ser um lugar privilegiado para que essa experiência narrativa aconteça, não como uma forma de “fixação no passado”, mas como histórias que afirmam modos de ser. Esta é uma prática de cuidado de si, pois requer do sujeito uma atenção sobre si mesmo e, por meio desse exercício, pode-se revelar sua existência para si mesmo e para o outro. Os idosos que narram sua própria história tornam-se testemunhas e mantêm vivas as experiências do momento em que vivem.

Como alternativa ao processo terapêutico, em vários casos, os atendentes optaram por encaminhar o paciente a um espaço de interação social, preferencialmente com pessoas também idosas. Perguntamo-nos por que essas alternativas não são empregadas de forma complementar à psicoterapia individual no tratamento desses pacientes. Entendemos que o serviço-escola precisa se integrar à rede de serviços

públicos. Além disso, destaca-se o isolamento das modalidades de atendimento do próprio serviço-escola, as quais poderiam atuar de forma complementar e integrada.

De la Parra, Errázuriz, Gómez-Barris e Zúñiga (2019) relatam sobre o sistema de saúde chileno, como o cuidado à saúde mental geralmente vem acompanhado do apoio da comunidade ao enfermo. Na impossibilidade de engajar-se numa psicoterapia de longo prazo, pacientes idosos poderiam ser atendidos em Psicoterapia Breve, associada a outras ações comunitárias, articulação esta considerada indispensável pelos autores.

No que se refere ao desenvolvimento deste trabalho, a maior dificuldade encontrada foi a falta de informações nos prontuários. Reforçamos, assim, a importância de haver maior detalhamento e rigor no registro da prática, o que é fundamental para o desenvolvimento de pesquisas sobre as práticas supervisionadas de estágio. Dessa forma, o serviço-escola integraria dimensões estruturantes da vida universitária: ensino, pesquisa e extensão. Na tentativa de contribuir para o aprimoramento do cuidado oferecido à população idosa nos serviços-escola de psicologia, sugerimos estimular debates e produção de conhecimento sobre a velhice, para que, na prática, os alunos e futuros psicólogos reconheçam o paciente idoso com a especificidade que essa fase do ciclo de vida requer.

#### AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Coordenadoria de Fomento à Pesquisa da Universidade Presbiteriana Mackenzie e ao Instituto Presbiteriano Mackenzie pelo apoio financeiro a este trabalho.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, K. S., Trindade, S. C. & Rocha, F. N. (2021). Atuação do psicólogo no processo de envelhecimento. *Revista Mosaico*, 11(1). <https://doi.org/10.21727/rm.v12i1.2265>
- Aquino, L. Q. A., Carvalho, N. J. P. & Sousa, M. P. (2019). O perfil do idoso e análise das principais demandas em busca do apoio psicológico por idosos no Serviço Escola de Psicologia (SEPSI) da Universidade de Gurupi. *Revista Amazônia: Science & Health*, 7(3). <http://ojs.unirg.edu.br/index.php/2/article/view/3044>
- Bae, S.-M. (2019). Factors associated with depressive symptoms among elderly Koreans: the role of health status, work ability, financial problems, living alone, and family relationships. *Psychogeriatrics*. <https://doi.org/10.1111/psyg.12499>
- Batistoni, S. (2009). Contribuições da Psicologia do Envelhecimento para as práticas clínicas com idosos. *Psicologia em Pesquisa*, 3(2). <https://doi.org/10.24879/200900300200381>
- Bosi, E. (1994). *Memória e sociedade: lembrança dos velhos*. Companhia das Letras.
- Carmona, C. F., Couto, V. V. D. C. & Scorsolini-Comin, F. (2014). A experiência de solidão e a rede de apoio social de idosas. *Psicologia em Estudo*, 19(4). <https://doi.org/10.1590/1413-73722395510>
- Conselho Federal de Psicologia (2005). *Código de Ética Profissional do Psicólogo*. <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo-de-etica-psicologia.pdf>
- Conselho Federal de Psicologia (2013). *Carta de serviços sobre estágios e serviços-escola*. <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2013/09/carta-de-servicos-sobre-estagios-e-servicos-escola12.09-2.pdf>
- Conselho Nacional de Saúde (2016). *Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016*. <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>
- Cruz, P. K. R., Vieira, M. A., Carneiro, J. A., Costa, F. M. & Caldeira, A. P. (2020). Dificuldade de utilização dos serviços de saúde

entre idosos não institucionalizados: prevalência e fatores associados. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, 18(2). <https://doi.org/10.1590/1981-22562020023.190113>

Debert, G. G. (1999). *A reinvenção da velhice: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento*. Edusp.

De la Parra, G., Errázuriz, P., Gómez-Barris, E. y Zúñiga, A. K. (2019). Propuesta para una psicoterapia efetiva en atención primaria: un modelo basado en la experiencia empírica. *Temas de la Agenda Pública*, 14(113), 1-20. Centro de Políticas Públicas UC. [https://medicina.uc.cl/wp-content/uploads/2019/06/Art%C3%ADculo-Propuesta-para-una-psicoterapia\\_G-de-la-Parra-y-otros\\_CPoliP%C3%BABlicas-UC\\_junio2019.pdf](https://medicina.uc.cl/wp-content/uploads/2019/06/Art%C3%ADculo-Propuesta-para-una-psicoterapia_G-de-la-Parra-y-otros_CPoliP%C3%BABlicas-UC_junio2019.pdf)

Dourado, A. M. B. & Rodrigues, Y. A. M. (2019). *Sintomas depressivos no envelhecimento*. [Trabalho de Conclusão de Curso, Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos]. <https://dspace.uniceplac.edu.br/handle/123456789/272>

Feix, E. E. (2021) *Sofrimento psíquico do idoso*. [Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Regional do Nordeste do Estado do Rio Grande do Sul]. <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/handle/123456789/7073>

Franco, E. M., Carvalho, A. M., Bissoli, E. B. (2022). Um olhar histórico para as regionalidades da inserção da psicologia no campo da saúde. In E. F. A. Prado, E. M. Franco, S. R. A. Lopes (Org.), *Reflexões sobre a psicologia na saúde: Revisões históricas, experiências e propostas*. Paço Editorial

Gaudenzi, P. (2021). Cenários brasileiros da Saúde Mental em tempos de Covid-19: uma reflexão. *Interface*, 25(1). <https://doi.org/10.1590/Interface.200330>

Genaro Junior, F. (2011). Psicologia clínica e espiritualidade/ religiosidade: interlocução relevante para a prática clínica contemporânea. *Psicologia Revista*, 20(1). <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicorevista/article/view/6791>

Gorenko, J. A., Moran, C., Flynn, M., Dobson, K., & Konnert, C. (2021). Social Isolation and Psychological Distress Among Older Adults Related to COVID-19: A Narrative Review of Remotely-Delivered Interventions and

Recommendations. *Journal of Applied Gerontology*, 40(1), 3–13. <https://doi.org/10.1177/0733464820958550>

Goyos, C., Rossit, R. A. S., Elias, N. C., Escobal, G. & Chereguini, P. (2009). Análise do comportamento e o estudo do envelhecimento humano: revisão dos estudos de aplicação. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 5(2). <http://dx.doi.org/10.18542/rebac.v5i2.927>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2018). *Projeção da População 2018*. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/21837-projecao-da-populacao-2018-numero-de-habitantes-do-pais-deve-parar-de-crescer-em-2047>

Keller, S. B. A. & Peruzzo, J. F. (2017). Paradigmas da Gerontologia: quando o envelhecimento humano se transforma em objeto de conhecimento. *Revista Kairós Gerontologia*, 20(3). <https://doi.org/10.23925/2176-901X.2017v20i3p329-348>

Lahm-Vieira, C. R. & Boeckel, M. G. (2012). [Qual]idade de vida: intervenção psicológica junto à grupo da terceira idade. *Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento*, 17(1). <https://doi.org/10.22456/2316-2171.22410>

Lapassade, G. (2009). *El analizador y el analista*. GEDISA.

Leal, L. F. M., Moraes, M. C. P. de, Costa, K. M. O. P., Leite, K. M. R. F. & Silva, J. da. (2019). Envelhecer em cidades rurais: transtornos mentais comuns em pessoas idosas e na maturidade. *Anais do VI Congresso Internacional de Envelhecimento Humano*. <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/53538>

Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962. (1962). Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Presidente da República. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/l4119.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l4119.htm)

Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. (2003). Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Presidente da República. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm)

Lima, P. M. R., Coelho, V. L. D. & Günther, I. de A. (2011). Envolvimento vital: um desafio da velhice. *Geriatria*

- & *Gerontologia*, 5(4). <https://cdn.publisher.gn1.link/ggaging.com/pdf/v5n4a13.pdf>
- Lima, T. V. S., Santos, W. P., Freitas, F. B. D., Gouveia, B. L. A., Torquato, I. M. B. & Agra, G. (2016). Emoções e sentimentos revelados por idosos institucionalizados: revisão integrativa. *Revista Kairós Gerontologia*, 9(3). <https://doi.org/10.23925/2176-901X.2016v19i3p51-65>
- Matud, M. P., García, M. C. (2019). Psychological Distress and Social Functioning in Elderly Spanish People: A Gender Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 16(3):341. <https://doi.org/10.3390/ijerph16030341>
- Neri, A. L. (2006). Contribuições da psicologia ao estudo e à intervenção no campo da velhice. *Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano*, 1(1). <https://doi.org/10.5335/rbceh.2012.46>
- Neves, V. L. C. (2020). *Sexualidade: (Re)descobrimos possibilidades na(s) velhice(s)*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Pernambuco]
- Peixoto, C. (1998). Entre o estigma e a compaixão e os termos classificatórios: velho, velhote, idosos, terceira idade... In: M. M. L. de Barros (Org.). *Velhice ou terceira idade? Estudos antropológicos sobre identidade, memória e política*. FGV
- Reis Filho, J. T. & Santos, G. de C. (2007). O desafio da clínica psicanalítica com idosos. *Psicologia Clínica*, 19(2). <https://doi.org/10.1590/S0103-56652007000200004>
- Rosenberg, R. L. (1992). Envelhecimento e morte. In M. J. Kovács (Coord.), *Morte e desenvolvimento humano*. Casa do Psicólogo
- Salgado, C. D. S. (2002). Mulher idosa: a feminização da velhice. *Estudos Interdisciplinares sobre o envelhecimento*, 4. <https://www.seer.ufrgs.br/RevEnvelhecer/article/viewFile/4716/2642>
- Santos, L. R. B. (2019). *A atuação e os desafios dos bacharéis em Gerontologia: percepções de profissionais de uma equipe de Medicina Preventiva*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos]
- Santos, N. F. & Pereira, J. B. (2019). *Velhice e a ausência da escuta*. [Trabalho de Conclusão de Curso, Centro Universitário Tiradentes]
- Secretaria Municipal da Saúde de São Paulo (2019). *Saúde da Pessoa Idosa*. [https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/saude/atencao\\_basica/pessoa\\_idosa/index.php?p=5498](https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/saude/atencao_basica/pessoa_idosa/index.php?p=5498)
- Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social de São Paulo (2020). *Idosos*. [https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/assistencia\\_social/rede\\_socioassistencial/idosos/index.php?p=3203](https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/assistencia_social/rede_socioassistencial/idosos/index.php?p=3203)
- Silva, J. C. & Herzog, L. M. (2015). Psicofármacos e psicoterapia com idosos. *Psicologia e Sociedade*, 27(2). <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p438>
- Silva, L. R. F. (2008). Da velhice à terceira idade: o percurso histórico das identidades atreladas ao processo de envelhecimento. *História, Ciências, Saúde*, 15(1). <https://doi.org/10.1590/S0104-59702008000100009>
- Teixeira, S. M. (2018). O Envelhecimento e as Reformas no Sistema de Seguridade Social no Brasil Contemporâneo. *Textos & Contextos*, 17(1). <https://doi.org/10.15448/1677-9509.2018.1.27635>
- Organização das Nações Unidas (2020). *World Population Ageing 2020 Highlights*.
- Wichmann, F., Areosa, S., Roos, N. (2011). Promoção do envelhecimento saudável: adoção de uma prática multidisciplinar na atenção à saúde do idoso. *Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento*, 16(2). <https://doi.org/10.22456/2316-2171.9933>