



Revista Griot

Revista Electrónica
para Profesionales
de la Conducta Humana

Universidad de Puerto Rico
Recinto de Río Piedras
Departamento de Consejería
para el Desarrollo Estudiantil

Junta Editora:

Luisa Álvarez, Ph.D.
Arelis Ortiz, Ed.D.
Mercedes Matos, Ph.D.
Elizabeth Morales, Ed.D.
Manuel Rivera, Ed.D.
Jose Serra, Ph.D.

<http://revistagriot.uprrp.edu>

revistagriot@upr.edu
revistagriot@gmail.com

787-764-0000 Exts. 5683 / 5684



UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO RECINTO DE RÍO PIEDRAS



ISSN 1949-4742

VOLUMEN 6, No. 1, 2013

Revista Griot

Departamento de Consejería para el Desarrollo Estudiantil
Decanato de Estudiantes
Universidad de Puerto Rico

Dr. Uroyoán Ramón Emeterio Walker Ramos
Presidente

Dra. Ethel Ríos Orlandi
Rectora Interina
Recinto de Río Piedras

Dra. Mayra Chárriez Cordero
Decana de Estudiantes
Decanato de Estudiantes

Dra. María I. Jiménez Chafey, Psy.D.
Directora
Departamento de Consejería para el Desarrollo Estudiantil

Junta Editora

Luisa Álvarez Domínguez, Ph.D.
Directora de la Revista

Arelis Ortiz, Ed.D.
Mercedes Matos Matos, Ph.D.
Manuel Rivera Acevedo, Ed.D.
Jose Serra Taylor, Ph.D.
Editores

Junta Asesora

Dra. Rosa Ana Clemente Estevan
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universida Jaume I, Valencia, España

Dra. Haydee Domínguez Rodríguez
Programa Graduado Orientación y Consejería,
Universidad Central de Bayamón

Dra. Mabel T. López Ortíz
Departamento de Trabajo Social
Universidad de Puerto Rico

Dra. Priscila Negrón Morales
University of Phoenix

Dra. Yarimar Rosa Rodríguez
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Puerto Rico

Dra. Norma Maldonado Santiago
Psicóloga Clínica y Catedrática Asociada
Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico

Dra. Mari Rosa Bruno
Facultad de Educación
Universidad de Puerto Rico

Dra. Beatríz Rivera Urrutia
Escuela Graduada de Consejería en Rehabilitación
Universidad de Puerto Rico

Dra. Carmen Rivera Medina
Instituto de Investigaciones Psicológicas
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Puerto Rico

Dr. Richard Roessler
Rehabilitation, Human Resources and Communication
Disorders
University of Arkansas

Dra. Carmen M. Rosado Pacheco
Facultad de Educación
Departamento de Estudios Graduados
Universidad de Puerto Rico

Revista Griot

© 2013 Departamento de Consejería para el Desarrollo Estudiantil. Distribución gratuita.

Envíese los artículos para publicación a la dirección de correo electrónico revistagriot@gmail.com.

Revista Griot (ISSN 1949-4742)
Departamento de Consejería para el Desarrollo Estudiantil
Decanato de Estudiantes, UPR - Río Piedras
PO BOX 23137
San Juan, PR 00931-3137
Tel: 787-764-0000 Exts. 5683 / 5684
Fax: 787-763-4885

La Revista *Griot* es publicada una vez al año por el Departamento de Consejería para el Desarrollo Estudiantil (DCODE) del Decanato de Estudiantes de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. En cada número de la revista se presentan Artículos de Investigación que pueden incluir estudios tanto cuantitativos como cualitativos al igual que Teórico-Prácticos sobre otros asuntos profesionales. Los artículos sobre prácticas y estrategias en la consejería deben proveer una descripción clara del método, técnica, acercamientos o programa junto a una justificación adecuada y recomendaciones para la implementación en la práctica profesional. Aquellos sobre asuntos profesionales deben presentar un análisis profundo y discusión de asuntos vigentes relacionados a la práctica profesional. Todos deben estar escritos siguiendo las guías vigentes de estilo y redacción de la American Psychological Association (APA) tanto en contenido como en formato.

Política Editorial

La [Revista Griot](#) y el [Departamento de Consejería para el Desarrollo Estudiantil](#) absritos al [Decanato de Estudiantes](#) de la [Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras](#) publican artículos de investigación, estudios de caso, teórico-prácticos y reseñas de libros en las disciplinas de consejería, psicología y trabajo social.

El profesional que someta artículos para publicación en la [Revista Griot](#) debe conocer que los mismos serán evaluados por un cuerpo de árbitros. El proceso de arbitraje está fundamentado en la revisión de los pares. Por tal razón la Junta de la [Revista Griot](#) respetará y aceptará las decisiones de los árbitros de manera que se mantenga la transparencia de este proceso. Para esto ha incorporado el sistema doble ciego donde los autores y árbitros serán anónimos.

Cada artículo se somete a la revisión anónima de por lo menos dos evaluadores, miembros de la Junta Asesora. Se requiere la aprobación de la mayoría de los evaluadores y de la Junta Editora para determinar la publicación de un artículo. Se le notificará al autor o autora la determinación final de publicación vía correo electrónico y/o postal. Los colaboradores aceptan que la [Revista Griot](#) publica sus textos en formato electrónico, incluyendo la Internet, para efectos de indización en bases de datos.

La Junta Editora llevará a cabo una pre-selección de los artículos recibidos tomando en consideración que todo artículo sometido a publicación deberá seguir las normas y guías de estilo establecidas por la más reciente edición del *Publication Manual of the [American Psychological Association](#)* (APA). Los artículos deben ser inéditos, es decir, no haber sido publicados anteriormente sus originales. Cada autor es responsable intelectual del contenido de su escrito, por lo cual releva a los integrantes de la Junta Editora y de la Junta Asesora de cualquier error u omisión de dicho contenido mediante documento escrito. Se aceptan artículos en español y en inglés. Además deben incluir un resumen de no más de 250 palabras e incluir de tres (3) a cuatro (4) palabras claves en inglés y español.

Todo artículo debe venir acompañado de una breve nota biográfica del autor o autores que incluya su nombre, preparación académica, afiliación institucional y la posición que ocupa, dirección postal y electrónica. La Junta Editora de la [Revista Griot](#) se reserva el derecho de seleccionar los artículos que serán publicados por tanto la acción de someter artículos no garantiza que serán incluidos en la Revista.

La dirección electrónica a la cual deben enviar los artículos para publicación es: revista.griot@upr.edu o revistagriot@gmail.com y deben ser dirigidos a la Junta Editora Revista Griot, una vez se haga la preselección, la Junta Editora someterá los trabajos a la revisión crítica de dos árbitros y una vez culminado el proceso de evaluación, Junta Editora informará por escrito a los autores su decisión y recomendaciones de los evaluadores.

La [Revista Griot](#) no reserva los derechos de publicación de los artículos. Los autores podrán distribuir su propio material en cualquier otro medio, siempre y cuando sea sin fines comerciales, informando a la Junta Editora que el trabajo será publicado nuevamente y dando el crédito correspondiente a la [Revista Griot](#). La publicación de la [Revista Griot](#) por su carácter gratuito no da derecho a remuneración económica alguna a los autores. Los lectores podrán reproducir y distribuir los artículos o colaboraciones de la [Revista Griot](#) siempre que sea sin fines comerciales, no se les hagan alteraciones al contenido y se cite su origen con información completa: nombre del autor, Revista Griot, volumen, número y página.

La Junta Editora, la Junta Asesora y la [Universidad de Puerto Rico](#) no se hacen responsables de las ideas y opiniones expresadas por los autores de los artículos o colaboraciones. Tampoco tiene control ni se hace responsable de los enlaces e hipertextos que en algunos artículos, posibiliten el acceso a prestaciones y servicios ofrecidos por terceros. Esta política editorial y de publicación no es reflejo de la posición oficial del [Departamento de Consejería para el Desarrollo Estudiantil](#), ni del [Decanato de Estudiantes](#) u otras instancias de la Universidad de Puerto Rico.

VOLUMEN 6, No. 1, 2013

Índice

CARTA DE LA JUNTA EDITORA

Introducción al Volumen 6, Número 1	6
Junta Editora Revista Griot	

ARTÍCULOS

La importancia de preparar al profesorado para que pueda asistir a los estudiantes que estén experimentando ansiedad o angustia debido a un evento traumático	7
Carlos Zalaquett, Ph.D. Eduardo L. Rodríguez Ramos, Psy.D.	
La transexualidad: ¿construcción de una identidad?	18
Mayra Chárriez Cordero, Ph.D.	
Estudiantes con Impedimentos en el Escenario de Educación Superior: Barreras y Consideraciones para el Éxito	29
Raúl Rivera Colón, PhD, CRC Lesley O. Irizarry Fonseca, PhD, CRC	
En torno al rechazo, la salud mental y la resiliencia en un grupo de jóvenes universitarios gays, lesbianas y bisexuales	44
María del C. Fernández Rodríguez, Ph.D. Prof. Fernando Vázquez Calle	
Social Cognitive Theory, Entrepreneurial Self-Efficacy and Entrepreneurial Intentions: Tools to Maximize the Effectiveness of Formal Entrepreneurship Education and Address the Decline in Entrepreneurial Activity	66
Carmen England Bayrón, Ed.D.	

RESEÑA

Lucca Irizarry, Nydia & Berríos Rivera, Reinaldo (2009). <i>Investigación cualitativa: Fundamentos, diseños y estrategias</i> (2 ^{da} ed.). Cataño, PR: Ediciones SM.	78
Shirley E. González Tardi, Ed.D.	

Introducción al Volumen 6, Número 1

Editorial

Redactar una nota editorial va mucho más allá que recoger el pensar del editor o editora de una publicación. Como todo trabajo en equipo, este esfuerzo refleja el sentir de las personas que forman parte de la Junta Editora al reafirmar los objetivos que dieron lugar a la creación de la Revista *GRIOT*, al mantenerla vigente, y presentando nuevas aportaciones a las clases profesionales y, a través de ellas, a la sociedad.

En el número que hoy compartimos recogemos artículos de vanguardia con los que se pretende promover una seria y ponderada reflexión sobre temas de actualidad que inciden en el ejercicio de todas las profesiones de ayuda, de salud mental o de la conducta humana, según sea el título preferido. Examinar el mundo de las personas que debaten su orientación e identidad sexual, trabajar con los numerosos ambientes de la diversidad funcional, aproximarnos al manejo de situaciones de crisis y relacionar el mundo empresarial con una educación creativa son temas urgentes que reclaman su espacio y la debida atención.

Nuestro deseo es que *GRIOT* sirva como un lugar de encuentro para que la consejería profesional, la consejería en rehabilitación, la psicología y el trabajo social dialoguen, examinen, evalúen, critiquen y originen nuevos modelos teóricos y diseñen planes y estrategias de intervención al tiempo que soñamos y damos inicio a un futuro en el que la competencia entre las profesiones sea superada por una verdadera acción interdisciplinaria, multidisciplinaria y transdisciplinaria que beneficie a todos los sectores de nuestro pueblo. Los artículos seleccionados para esta edición contribuyen al cumplimiento de este deseo.

Con este número también iniciamos un apartado en el que se reseñan publicaciones sobre asuntos relacionados con nuestras profesiones. Confiamos en que este primer paso esté acompañado de trabajos que promuevan el conocimiento y el uso de las producciones de compañeras y compañeros que buscan aumentar el caudal de conocimiento a fin de que la experiencia teórica fundamente y enriquezca la experiencia práctica.

Estamos comprometidos, además, con la celebración de un encuentro entre profesionales que aborde la multiplicidad de temas relacionados con la derogación del *Defense of Marriage Act (DOMA)* y sus implicaciones tanto en el devenir social como en el desarrollo de las profesiones de ayuda. Asimismo, deseamos que nuestra página electrónica <http://revistagriot.uprrp.edu> sirva como medio de comunicación rápida e interactiva en el que se compartan noticias, iniciativas e ideas que nos permitan aumentar cada día más la calidad de nuestros servicios.

Nos sentimos complacidos con la diversidad de artículos que en constarán en esta edición. Queda ante ustedes el presente volumen de nuestra Revista.

Junta Editora Revista Griot

La importancia de preparar al profesorado para que pueda asistir a los estudiantes que estén experimentando ansiedad o angustia debido a un evento traumático ¹

Carlos Zalaquett, Ph.D.
University of South Florida
carlosz@usf.edu

Eduardo L. Rodríguez Ramos, Psy.D.
Universidad de Puerto Rico
eduardo.rodriguez13@upr.edu

Resumen

Este artículo discute el rol esencial que tiene la facultad en la ayuda a estudiantes universitarios afectados por eventos traumáticos. Los profesores/as universitarios están en una posición privilegiada para identificar y referir a tratamiento psicológico a aquellos estudiantes cuya exposición traumática los pone en riesgo de sufrir angustia, desórdenes de estrés agudo (ASD) o estrés post traumático (PTSD). La ayuda temprana y apropiada puede disminuir dificultades personales, sociales, académicas y de desarrollo de carrera. Por esta razón, es importante que los profesionales de la psicología eduquen a la facultad para proveer esa ayuda. El artículo ofrece guías para ayudar a la facultad a reconocer a estudiantes que estén experimentando angustia como consecuencia de un evento trágico y da sugerencias de cómo poder asistirlos.

Descriptores: trauma, trastorno de estrés postraumático, estudiantes universitarios, facultad, educación, referido

Abstract

This article describes the essential role university faculty may have in helping students affected by traumatic events. University faculty are in a unique position to identify and refer to psychological treatment those students at risk for anxiety disorders (AD) or acute stress post traumatic (PTSD) due to exposure trauma exposure. Early and appropriate support may reduce personal, social, academic, and career development difficulties. Psychology professionals can educate the faculty on trauma signs and symptoms to facilitate early detection. Guidelines to assist faculty recognize and assist students who are experiencing distress as a result of a tragic event are presented.

Keywords: trauma, post-traumatic stress disorder, college students, faculty, education, referral

¹ Sometido: : 4 de diciembre de 2012

Sometido a Revisión: 19 de agosto de 2013

Aceptado: 18 de noviembre de 2013

Catástrofes naturales como los terremotos, deslizamientos, inundaciones e incendios, y catástrofes producidas por los seres humanos, como los ataques terroristas, combates militares, explosiones, robos, secuestros, incendios de edificaciones, accidentes aéreos, o automovilísticos graves y naufragios, pueden causar un importante impacto en la salud mental de los estudiantes universitarios. Cuando este impacto afecta el bienestar y funcionamiento de los estudiantes, así como su rendimiento académico y participación en el proceso educativo, la implementación de adecuados tratamientos resulta esencial para atender las secuelas a corto y mediano plazo, prevenir consecuencias a largo plazo y mejorar la calidad de vida, funcionamiento y logro académico de nuestros estudiantes.

Diferentes estudios han demostrado que las secuelas psicológicas y sociales de los eventos traumáticos pueden ser devastadoras (Medina, n.d.; Silverman & La Greca, 2002; Yule et al., 2000). Por lo tanto, es necesaria la identificación y tratamiento temprano de los afectados

La facultad de las universidades está en una posición privilegiada para identificar y referir a aquellos estudiantes cuya exposición traumática los pone en riesgo de sufrir angustia, desórdenes de estrés agudo (ASD) o estrés post traumático (PTSD) (Lindsey, Fugere & Chan, 2007). Miembros de la facultad usualmente proveen oportunidades donde sus estudiantes pueden expresar sus preocupaciones en el salón de clases; éstas incluyen participación en las discusiones en clase o en grupos y trabajos escritos.

Dada la importancia de que los estudiantes afectados por eventos traumáticos reciban atención psicológica y tomando en cuenta que los profesores son los primeros que pueden notar las consecuencias del trauma en sus alumnos, es importante preparar al cuerpo docente para que identifique y refiera a tratamientos psicológico a aquellos estudiantes afectados (Zalaquett, 2009).

La mayoría de los profesores de universidades ejercen su profesión con la intención de ayudar a sus alumnos en aprender y desarrollarse como adultos saludables por lo que es posible esperar que con la información adecuada la facultad se convierta en agente importante para la salud mental de los afectados. Desde el punto de vista de los estudiantes, también es importante que sus profesores respondan con estrategias hacia los eventos traumáticos. Los estudiantes experimentan conflictos cuando sus profesores ignoran dichos eventos y continúan sus cursos como si nada hubiera ocurrido. Los estudiantes interpretan esta conducta como si la facultad no le importara lo ocurrido. (Matthieu, Lewis, Ivanoff, & Conroy, 2007).

Las consecuencias de los eventos traumáticos causados por desastres, no deben de generalizarse debido a que su impacto depende de las características del desastre y los recursos personales y sociales de los que disponen la población afectada (Sabucedo, Arce, Ferraces, Merino, & Durán, 2009). Sin embargo, cabe señalar que aproximadamente un 67% de los estudiantes universitarios han experimentado un evento potencialmente traumático de naturaleza ambiental o humana (Schnider, Elhai & Gray, 2007). Este dato confirma el gran impacto de los eventos traumáticos, los cuales tienen la capacidad de producir angustia en los estudiantes (Gill, Ladd, & Marszalek, 2007). Se han reportado niveles altos de angustia psicológica moderada en más del 60% de estudiantes universitarios, impactados por los Huracanes Charlie y Frances. La destrucción del World Trade Center y la devastación causada por el huracán Katrina afectó profundamente a universitarios en Nueva York, Louisiana, y otros estados y países. El huracán

Georges produjo significativos niveles de angustia en estudiantes en Puerto Rico, República Dominicana y Estados Unidos (Sattler et al., 2002)

Las respuestas emocionales de los estudiantes afectados pueden aparecer inmediatamente o meses después. Los más vulnerables son los estudiantes que han sido expuestos al evento traumático, estudiantes extranjeros y cuyos trasfondos culturales son similares de los responsables identificados de los desastres. Otros obstáculos como por ejemplo el vivir lejos y la falta de comunicación o transportación pueden elevar los síntomas de ansiedad a corto y largo plazo.

Los estudiantes afectados por eventos traumáticos son especialmente propensos a manifestar impedimentos en su funcionamiento psicológico o físico, un pobre sentido de bienestar, un aumento en la utilización de servicios de salud, y un pobre rendimiento académico (Gill et al., 2007). Las estudiantes universitarias evalúan el mundo como más peligroso o negativo y son más inclinadas a auto-culparse más que los varones (Tolin & Foa, 2002). Ellas tienden a exhibir síntomas más severos de ansiedad, depresión y angustia (Silverman & La Greca, 2002; Yule et al., 1999). Además, estudiantes de escasos recursos de zonas rurales, o que representan minorías culturales o políticas pueden ser más vulnerables a desarrollar PTSD (Horowitz, Weine & Jenkel, 1995; Rabalais, Ruggiero & Scotti, 2002).

Los estudiantes que sufren efectos negativos de un desastre optan por ignorar situaciones para prevenir o evitar sentirse con emociones negativas o incómodas. El no manejar situaciones es un indicador fuerte de PTSD, y muchos estudiantes extranjeros que no pueden recurrir a sus familias se le resulta difícil el manejar situaciones de desastres (Schnider et al., 2007). El beneficiarse de una intervención temprana, y un referido a tratamientos apropiados y oportunos, tales como los ofrecidos por servicios de salud mental universitarios y comunitarios pueden disminuir dificultades tales como; personales, sociales, académicas y de desarrollo de carrera (e.g., consultorios psicológicos de la institución).

El Rol de la Facultad

La Facultad Tiene un Rol Esencial en la Divulgación y Socialización de Recursos

Antes, durante y después de un evento traumático, las universidades utilizan diferentes sistemas para informar a los estudiantes sobre seguridad en el campus, facilidades de refugios, programas de orientación, ayuda económica y oportunidades para participar en esfuerzos de reubicación de viviendas. La facultad puede contribuir la diseminación de información relevante a través del correo electrónico u otras fuentes relacionadas con el Internet (e.g., Blackboard u otro sitios del Web), y apoyar la prevención y esfuerzo de alivio en su institución brindando planes de emergencia y medidas de seguridad. Finalmente, la facultad puede ayudar mediante el anuncio de servicios de apoyo disponibles en los centros de orientación universitaria o de salud, como también recursos relevantes culturales como grupos de apoyo étnico, ministros y cualquier otro recurso disponible para ayudar los estudiantes.

La Facultad Puede Ayudar A Que Los Estudiantes Comprendan El Valor Y Efectividad De La Ayuda Psicológica

Existe orientación e intervenciones psicoterapéuticas efectivas para trauma y PTSD, como la Terapia Cognitiva Conductual (Centro Nacional para el Trastorno de Estrés Postraumático, 2007). Sin embargo, muchos estudiantes tal vez no entienden los beneficios potenciales de orientaciones y terapias, o desconocen la disponibilidad de tales servicios. Además, factores culturales pueden llevar a algunos estudiantes a no confiar en tales prácticas. Por virtud de rol como educadores, la facultad está en buena posición para clarificar malos entendidos, explicar los beneficios potenciales de la orientación y la terapia y proveer directrices específicas para localizar y acceder a los servicios.

La Facultad Puede Participar Activamente En La Detección De Reacciones Traumáticas

Muchos estudiantes se acercan a la facultad con sus preocupaciones. Otros manifiestan su angustia emocional mediante cambios en su rendimiento académico, comportamiento en clase y apariencia física. La facultad tiene una privilegiada posición, ya que estos pueden lograr identificar y reaccionar a signos como mensajes ambiguos en los trabajos, cambios en emociones o intereses, amenazas directas, rumores de armas en la universidad, ser víctimas en el campus, y aislamiento y falta de contacto o apoyo familiar.

La Facultad Puede Aumentar La Efectividad De La Respuesta A Crisis De Sus Universidades

Las universidades y los servicios estudiantiles pueden mejorar su efectividad estableciendo una alianza con la facultad. Como mínimo, tal alianza serviría como un catalítico para medidas más efectivas así como intervenciones. También facilitaría la prevención y la implementación de una preparación y respuesta efectiva luego de un desastre o evento traumático. Por otra parte, la facultad puede sentirse no útil en algunas ocasiones, ya sea por la falta de interés de sus instituciones para incluirlos en la respuesta a crisis, o por desconocimiento o el desinterés de los estudiantes. (Matthieu, Lewis, Ivanoff, & Conroy, 2007).

De esta manera, la facultad podría ayudar a sus universidades a ser instituciones más fuertes luego de un desastre, mejorando sus servicios de apoyo social a estudiantes impactados directa o indirectamente por un evento traumático (Gill et al., 2006), socializando tales servicios en clases y aumentando la participación de los estudiantes que necesiten tales servicios (Zalaquett, 2009).

A continuación se ofrecen guías para ayudar a la facultad en reconocer a estudiantes en los cuales han experimentado angustia como consecuencia de un evento traumático y sugerencias de cómo poder asistirlos.

Identificación De Estudiantes Angustiados Por Un Evento Trágico

Las personas que sufren un evento trágico tienden a demostrar signos de que están desesperados de alguna forma. Los siguientes indicadores pueden ser útiles para identificar si un estudiante está angustiado.

Cambios En El Rendimiento Académico

Un declive apreciable en el rendimiento académico, falta de asistencia y preparación, tardanzas excesivas, aumento en la necesidad de recibir atención, pedidos frecuentes de extensiones y/o consideraciones especiales (específicamente si esto representa un cambio en su funcionamiento previo).

Cambios De Estado De Ánimo, Apariencia O Comportamiento

Episodios de llanto o explosiones de coraje pueden indicar angustia psicológica. Algunos estudiantes no hablan directamente con la facultad acerca de su problema, pero cambios en su apariencia o comportamiento pueden comunicar su angustia. Sus cambios en apariencia y vestimenta pueden ser indicadores de un problema. Patrones de interacción inusuales, evitar la participación, dominar las discusiones, se pone extremadamente ansioso cuando se le llama y exhibe una conducta destructiva; estos son ejemplos que se pudieran observar en el cambio de comportamiento del alumno

Cambios En Relaciones Personales

Los estudiantes pueden dejar de participar con otros estudiantes en el salón o dejar de comunicarse entre ellos. El aislamiento y el evitar a otros pueden ser indicadores de angustia. Además, amenazas a compañeros de salón, actos agresivos y comportamiento de hostigamiento también son indicativos de angustia que pudieran necesitar intervención decisiva.

Referencias a Suicidio

Las amenazas hacia uno mismo son signos claros de angustia. Se debe tomar con mucha seriedad si un estudiante habla o escribe acerca del suicidio. Los pensamientos de suicidio son peligrosos y pueden indicar sentimientos de depresión y angustia. El asumir que el suicidio sólo sirve para llamar la atención es riesgoso y puede ser un error desafortunado. La facultad que tenga conocimiento de un estudiante que hable del suicidio debe referir al estudiante a una fuente apropiada de ayuda como un centro de orientación en el campus, el departamento de seguridad de la universidad, la policía o cualquier agencia de intervención disponible. La facultad puede llamar al centro para orientación si no está segura de cómo intervenir con el estudiante o este se niega a aceptar ayuda.

Referencias a Homicidio

Las amenazas de homicidio de forma verbal o escrita son razones claras para preocuparse, y acciones deben ser tomadas en la prevención. La facultad debe poseer información clara y precisa de los recursos de seguridad y emergencia disponibles en su campus y comunidad.

Deserción Escolar

El acercarse a un estudiante que refiera que está considerando dejar la escuela o transferirse pudiera ser provechoso. Además, referir al estudiante a fuentes apropiadas como la oficina del administrador, oficina de vida estudiantil o un centro de orientación puede ser apropiado. A menudo, existen factores complejos que contribuyen a que un estudiante esté en consideración en dejar la institución. Mudarse o reubicarse tal vez no soluciona todas las preocupaciones del estudiante.

Como Ayudar A La Facultad A Asistir Estudiantes Con Angustia

Aunque no existe una forma única de manejar cada situación, las siguientes son algunas de las sugerencias para compartir con la facultad que tenga un estudiante con angustia o ansiedad.

Escuchar Activamente

El saber escuchar es fundamental para la comprensión y la comunicación efectiva (Ivey, Ivey, Zalaquett, 2010). Debemos escuchar los pensamientos y sentimientos de los estudiantes de una forma no amenazante. Podemos comunicar que entendemos al estudiante si repetimos la esencia de lo que el estudiante nos ha dicho. Utilizar expresiones tales como “Parece que estás afectado por este evento trágico y que sientes que algo parecido te pudiera pasar a ti”. El escuchar, expresar interés y preocupación, y proveyendo información, la facultad puede ayudar a los estudiantes.

Mantener Privacidad

Hablar en privado con el estudiante puede minimizar el comportamiento defensivo. Hable directa y honestamente. Permita que el estudiante sepa que usted siente que él está en angustia y exprese su preocupación de forma extrema. Por ejemplo, “He notado que te sientes mal por lo que paso el viernes y me preocupa” en vez de decir “¿Porque estás preocupado por lo que pasó el viernes?” o “debes preocuparte más por los estudios”. Nunca discuta las preocupaciones de un estudiante con otros estudiantes.

Demostrar Compasión

Ponerse en el lugar del estudiante y hacer un esfuerzo genuino para ver la naturaleza de su angustia desde su punto de vista es muy importante. Reconozca abiertamente al estudiante que usted está al tanto de su preocupación y que entiende por lo que él está atravesando y que quiere ayudarlo o explorar formas de cómo manejarlo.

Ayudar A Normalizar

Permitir que el estudiante sepa que las tragedias no son la norma sino la excepción y que su reacción a tales eventos es entendible, sirve es de gran ayuda. La mayoría de las personas no sufren accidentes trágicos o recurren a comportamiento violento. Además, ayudar al estudiante a entender que es normal sentir la necesidad en desahogarse con alguien de confianza durante el tiempo de angustia; y déjele saber que existen diversas fuentes de ayuda.

Indagar Más

Saber qué ha hecho el estudiante qué piensa hacer sirve para determinar mejor como se le puede ayudar. Pregunte si el estudiante ha hablado con otros, como su familia o amigos, acerca de su angustia. Las personas tienden aislarse a pesar de que se sentirían mejor si comunicaran sus sentimientos y preocupaciones. Pregunte que el estudiante piensa acerca de su reacción al evento crítico.

Demostrar Respeto

“Si no está dañado, no lo arregle”. No trate de arreglar, orientar, corregir o ponerse en desacuerdo con el estudiante. Es muy probable que unos minutos de oírlo atentamente puedan ayudar al estudiante a sentirse atendido como persona y más confiado sobre su situación.

Dar Esperanza

Lograr que el estudiante entienda que sus sentimientos de temor, tristeza, luto o coraje van a mejorar en el futuro, de esta manera el estudiante no se sentirá desesperanzado. Es muy importante que los estudiantes se den cuenta que hay alternativas y que las cosas no siempre son negativas. Sugíerale acercarse a otros que pueden ayudar como amigos, familia o profesionales dentro del campus. Si la persona le expresa sus creencias religiosas, sugíerale visitar cleros dentro o fuera del campus. Tome en cuenta que la meta es proveer suficiente esperanza para permitir que el estudiante busque ayuda de personas apropiadas o profesionales, no tratar de eliminar su angustia.

No Juzgar

Evitar juzgar, evaluar o criticar al estudiante permite mayor comunicación. Es posible que responder en forma juzgadora o evaluativa pueda alejar al estudiante de usted y de la ayuda que él o ella pudiera necesitar. Trate de responder de forma no amenazante o retardadora. Es importante respetar las creencias del estudiante aun si las suyas son diferentes. Además, tome en cuenta que es un momento crítico y no es tiempo de tratar de cambiar al estudiante.

Mantener Roles Y Expectativas

Mantenga claro y consistente los roles, límites y expectativas. Es importante mantener la naturaleza del rol en la relación facultad-estudiante o personal-estudiante. Por ejemplo: expectativas académicas e calendario de exámenes.

Ser cuidadoso

El comportamiento extraño o inapropiado no debe ser ignorado. Coménteles directamente lo que ha observado. Refiera a los estudiantes a fuentes apropiadas. Contacte las

fuentes apropiadas si el comportamiento del estudiante parece ser peligroso hacia él o ella y personas cercanas hacia éste.

Consultar

Consulte con los recursos disponibles en el campus de no estar seguro sobre como intervenir con un estudiante o si el estudiante no reconoce la necesidad de ayuda. Es muy importante consultar o preguntar si el estudiante presenta síntomas depresivos, ojos rojo e hinchados, cambio marcado en vestimenta e higiene, se queda dormido en clase, demuestra dificultad al comunicarse (e.g. conversaciones confusas, inhabilidad de mantener un tópico, pensamientos al azar), pérdida obvia de la realidad (e.g., no reconoce dónde está, quién es, oye o ve personas y objetos que no están ahí) y pensamientos de matarse (suicidio) o matar a otros (homicidio).

Referir

Recuerde que como miembro de la facultad su meta es proveer apoyo y hacer referidos cuando el apoyo no es suficiente. No se involucre más allá de lo que aparenta ser cómodo, apropiado o más allá de su experiencia. Al hacer un referido, permita que el estudiante sepa que hay ayuda disponible, que fue una decisión correcta el confrontar su angustia y que el buscar ayuda es signo de fortaleza y valor, y no de debilidad o fracaso. Prepare al estudiante compartiendo lo que sabe de la persona o servicio a que se refiere. A continuación hay algunas de las circunstancias que pudieran requerir de un referido:

- El estudiante pide información o asistencia que usted no puede proveer
- El estudiante admite que hay un problema pero no se siente cómodo al hablarlo con usted
- El problema es más serio y no se siente cómodo manejarlo
- Piensa que sus sentimientos personales sobre el estudiante impedirán su capacidad para ayudarlo
- Siente que no puede ayudarlo por su propia angustia para manejar el desastre o trauma
- Se da cuenta que no está al tanto del punto de vista del estudiante sobre el mundo; o que sus valores, creencias religiosas o los suyos están en conflicto con los del estudiante
- Ha dialogado con el estudiante y ayudado lo más posible, pero el estudiante aun requiere más ayuda

Permita que el estudiante sepa las razones del referido (e.g., falta de información apropiada, conflicto de intereses) y enfatice su preocupación que él o ella reciba ayuda de una fuente apropiada, como por ejemplo el Centro de Servicios Psicológicos o el Centro de Servicios Estudiantiles de su universidad. Puede ayudar también que el estudiante sepa que usted le apoya en su intento de recibir ayuda.

Dar Seguimiento

Reúname con el estudiante nuevamente. Ayúdele a iniciar o valorar su decisión para obtener la ayuda apropiada, de esta forma demostrará que tiene el compromiso para ayudarlo

en el proceso. Verifique con el estudiante para confirmar que la cita se concretó y cómo fue. Se deberá proveer todo el apoyo posible.

Consideraciones Adicionales

Primer Aniversario Del Desastre.

El primer aniversario de un desastre mayor o trauma provee una oportunidad para recordar. Según Sitterle y Gurwitch (1999), el primer aniversario es un día que despierta emociones de pérdida e impotencia y permite un proceso de sanación continuo. Además, los días de aniversario pueden reactivar sentimientos y pensamientos del evento y los estudiantes pueden volver a experimentar ansiedad y depresión.

Estudiantes Extranjeros

Muchos estudiantes extranjeros experimentan rechazo y discriminación de la comunidad universitaria (Morgan, 2002). Otros han sido objeto de racismo y hostilidad y luego consideran dejar la universidad (Del Castillo, 2002). La facultad puede ayudar que los estudiantes extranjeros tengan más sentido de seguridad y respeto.

Lo Que Los Estudiantes Quieren

Según Matthieu y colegas (2007), la discusión dentro del salón luego de los eventos de septiembre 11, fue la acción más útil de la facultad para los estudiantes. La discusión ayudó a los estudiantes a retomar un sentido de normalidad.

Ayudar A Mejorar

Adicionalmente la facultad puede ofrecer estrategias de sobrevivencia para resolver las crisis (Echterling & Stewart, 2008). Enfocar las discusiones en clases en la resolución en vez del trauma y promover actitudes en los estudiantes que faciliten la sanación puede mejorar su capacidad de prosperar aun en situaciones difíciles (Echterling, Presbury & Mckee, 2005). Podemos adiestrar a los padres y maestros en aprender varias técnicas para ayudar a sus estudiantes e hijos en como comunicarse con otros, hacer sentido de situaciones aparentemente inexplicables y dar gracias en aquéllos que trabajan por mantener la seguridad y protección (Stewart & Echterling, 2007).

Ayudar a la facultad a asistir a estudiantes que han experimentado ansiedad o angustia luego de un evento traumático representa una meta importante para los psicólogos, consejeros y otros profesionales de la salud mental porque provee una manera de llegar a las necesidades de las víctimas y estudiantes angustiados y aumenta su aprovechamiento académico en promover normas de adaptación a los eventos.

Referencias

- Centro Nacional para el Trastorno de Estrés Postraumático (National Center for Posttraumatic Stress Disorder) (2007). Trastorno de estrés postraumático. Obtenido de <http://jama.ama-assn.org/cgi/data/298/5/588/DC1/1>
- Del Castillo, D. (2002). *A Kuwaiti student forces herself to continue her studies in the U.S.* The Chronicle of Higher Education, A14.
- Echterling, L. G., & Stewart, A.L. (2008). Resilience, en Davis, S. F. & Buskist, W. (Eds.). *Twenty-first century psychology: A reference handbook* (Vol. 2, pp. 192-201). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Echterling, L. G., Presbury, J., & McKee, J. E. (2005). *Crisis intervention: Promoting resilience and resolution in troubled times*. New York, NY: Merrill Prentice Hall.
- Gill, D. A., Ladd, A. E., & Marszalek, J. (2007). College students' experiences with Hurricane Katrina: A comparison between students from Mississippi State University and three New Orleans universities. *Journal of the Mississippi Academy of Sciences*, 52, 262-281.
- Greenberg, S. F. (2007). Active shooters on college campuses: Conflicting advice, roles of the individual and first responder, and the need to maintain perspective. *Disaster Medicine and Public Health Preparedness*, 1, Suppl. 1, S57-S61. doi: 10.1097/OMP.0b013c318149f492.
- Horowitz, K., Weine, S., & Jekel, J. (1995). PTSD symptoms in urban adolescent girls: Compounded community trauma, *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 34, 1353-1361.
- Ivey, A., Ivey, M. B., and Zalaquett, C. (2010). *Intentional Interviewing and Counseling* (7th Ed.). Belmont, CA: Brooks/Cole.
- Lindsey, B.J., Fugere, M., & Chan, V. (2007). Psychological and emotional reactions of college students to September 11, 2001. *College Student Journal*, 41, 558-571.
- Matthieu, M., Lewis, S. J., Ivanoff, A., & Conroy, K. (2007). School of social work disaster response following the world trade center disaster: MSW student and field instructor perspectives. *Brief Treatment and Crisis Intervention* 7, 115-126. doi: 10.1093/brief-treatment/mhm003.
- Medina, A. P. (n.d.). El impacto psicológico de los desastres naturales: Importancia para los médicos y personal de salud. Obtenido de <http://www.geocities.com/Athens/Parthenon/8584/desastres.html>.
- Morgan, R. (2002). *An international student adviser faces rumors, fear, and prejudice*. The Chronicle of Higher Education.
- National Center for Posttraumatic Stress Disorder (n.d.). *Treatment of PTSD*. National Center of PTSD, Fact Sheet. Obtenido de http://www.ncptsd.va.gov/ncmain/ncdocs/fact_shts/fs_treatmentfortpsd.html.
- Rabalais, A.E., Ruggiero, K. J., & Scotti, J. R. (2002). Multicultural issues in the response of children to disasters, en La Greca, A. M., Silverman, W. K., Vernberg, E. M., & Roberts M. C. (Eds.) *Helping children cope with disasters and terrorism* (pp. 73-99). Washington, DC: American Psychological Association.
- Sabucedo, J.M., Arce, C., Ferraces, M.J., Merino, H., & Durán, M. (2009). Psychological impact of the Prestige catastrophe. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9, 105-116.
- Sattler, D. N., Preston, A. J., Kaiser, C. F., Olivera, V. E., Valdez, J., & Schlueter, S. (2002). Hurricane Georges: A cross-national study examining preparedness, resource loss, and psychological distress in the U.S Virgin Islands, Puerto Rico, Dominican Republic, and the United States. *Journal of Traumatic Stress*, 15, 339-350. doi: 10.1023/A:1020138022300.

- Schnider, K. R., Elhai, J. D., & Gray, M. J. (2007). Coping style use predicts posttraumatic stress and complicated grief symptom severity among college students reporting a traumatic loss. *Journal of Counseling Psychology, 54*, 344–350. doi: 10.1037/0022-0167.54.3.344
- Silverman, W. K., & La Greca, A. M. (2002). Children experiencing disasters: Definitions, reactions, and predictors of outcomes, en LaGreca, A. M., Silverman, W. K., Vernberg, E. M., & Roberts, M. C. (Eds.), *Helping children cope with disasters and terrorism* (pp. 11–34). Washington, DC: American Psychological Association.
- Stewart, A., & Echterling, L. G. (2007). After the shooting: What parents can do. Obtenido de <http://www.wvpt.net/community/vt.html>.
- Tolin, D. F., & Foa, E. B. (2002). Gender and PTSD: A Cognitive model. En Kimerling, R., Ouimette, P., & Wolfe, J. (Eds.), *Gender and PTSD* (pp. 76-97). New York: Guilford Press.
- Yule, W., Bolton, D., Udwin, O., Boyle, S., O'Ryan, D., & Nurrish, J. (2000). The long term psychological effects of a disaster experienced in adolescence: I—the incidence and course of PTSD. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41*, 503–511. doi: 10.1111/1469-7610.00635.
- Zalaquett, C. P. (2010). Helping faculty assist students who have experienced anxiety or distress following a traumatic event. In J. Webber and B. Mascari (eds.). *Terrorism, trauma, and tragedies: A counselor's guide to preparing and responding* (3rd Ed). Alexandria, VA: American Counseling Association.

La transexualidad: ¿construcción de una identidad?¹

Mayra Chárriez Cordero, Ph.D.
Universidad de Puerto Rico
mayra.charriez@upr.edu

Resumen

El propósito de este trabajo es presentar algunos argumentos relacionados al fenómeno de la transexualidad. Se presenta el concepto de transexualidad, además de algunos datos sobre prevalencia, etiología, la cirugía reconstructiva genital y el matrimonio en esta población. De la literatura se desprende la falta de registros e información confiables y precisos al respecto. Esto en gran medida porque aunque es una población reducida, no existe una base certera para cuantificar colectivos: entre estos un censo.

Descriptores: transexualidad, homosexualidad, identidad de género, cirugía reconstructiva genital

Abstract

The purpose of this paper is to present some arguments related to the phenomenon of transsexuality. It presents data on prevalence, etiology, genital reconstructive surgery and marriage in this population. The review of literature shows a lack of reliable and accurate information and statistic about it.

Keywords: transsexualism, homosexuality, gender identity, genital reconstructive surgery

Concepto de la Transexualidad

Al referirnos al tema de la transexualidad, se hace necesario definir el concepto de manera que podamos tener un entendimiento más amplio del tema. Según Gomez, et al (2006) la transexualidad, transexualismo o trastorno de la identidad de género (o identidad sexual) son términos sinónimos. Ahora bien, los criterios establecidos por el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSMR-IV TR), elaborado por la Asociación Psiquiátrica Americana-APA y muy bien definido por Ben-Bouchta del Viejo S, et al (2011), trastorno de identidad de género es un trastorno mental caracterizado por una identificación acusada y persistente con el otro sexo y un malestar persistente con el propio sexo o sentimientos de

¹ Sometido: 15 de Agosto de 2013

Sometido a Revisión: 21 de agosto de 2013

Aceptado: 20 de septiembre de 2013

inadecuación con su rol, que provoca un malestar clínicamente significativo y deterioro social, laboral o de otras áreas importantes del funcionamiento del individuo. Por otro lado, los criterios según la Clasificación Internacional de Enfermedades, décima edición, CIE, elaborado por la Organización Mundial de la Salud-OMS define la transexualidad como el deseo de vivir y ser aceptado como un miembro del sexo opuesto, que suele acompañarse por sentimientos de malestar o desacuerdo con el sexo anatómico propio, y de deseo de someterse a tratamiento quirúrgico u hormonal para hacer que el propio cuerpo concuerde lo más posible con el sexo preferido. Como punto de partida con respecto a la primera definición que surge sobre transexualismo, según Gómez Gil (2006) data de 1953 y fue acuñada por Harry Benjamín. Endocrinólogo alemán, éste lo describe como la asociación entre normalidad biológica y la convicción de pertenecer al otro sexo y en consecuencia, con el deseo de cambio de sexo (Benjamín, 1953) Ver tabla I.

Tabla I

Sinónimos de transexualidad

Trastorno de la identidad de género (DSM-IV)
Transexualismo (CIE-10)
Transexualismo (Harry Benjamin)

Desde mi punto de vista, puedo definir la transexualidad como la existencia de un cuerpo atrapado -en mente y alma- totalmente en contrapunto con su realidad y lo que éste dice sentir como su verdadera existencia en cuanto a su identidad. En otras palabras, es un malestar entre su yo, su realidad y su existencia por no encontrarse a tono con lo que este dice sentir en cuanto a su identidad de género.

Estimaciones Cuantitativas

El deseo de cambiar de sexo biológico se ha observado a través de la historia del ser humano, cuyos registros datan desde el neolítico (10,000 a.c.), las culturas indígenas, la mitología clásica, la edad media, moderna y nuestra era (Planelles, 2005). Sin embargo, no existen registros confiables y precisos sobre esta población.

Es difícil obtener estadísticas precisas sobre el transexualismo. Sin embargo, las estadísticas mundiales señalan que hay 1:100,000 hombres que se sienten mujer psíquicamente y 1:200,000 mujeres que psíquicamente se consideran varones. En una encuesta realizada a especialistas que trabajan casos de transexualismo en 15 países de Europa (tanto en clínicas como entre cirujanos privados) se observó que 1:35,000 varones transexuales y 1:105,000 mujeres transexuales. Especialmente fue elevado el número de casos en Holanda (1:20,000 varones y 1:50,000 mujeres) y Reino Unido, lo que atribuyeron a que gran número de extranjeros son tratados en estos países (Cohen-Kettenis & Gooren, 1999). Conjuntamente, en un estudio realizado por la Cátedra de Transexualidad de Holanda (citado en Antonelli et al, 2007), una de cada 30,400 mujeres y uno de cada 11,900 hombres es transexual. De acuerdo a Becerra (2002) estas estimaciones realizadas en Holanda deben considerarse como muy conservadoras.

Transexualidad: ¿construcción de una identidad?

Al mismo tiempo, en Alemania y Polonia, se observó que es evidente que el número de transexuales varones sobrepasa siempre al de transexuales femeninos en proporciones de 3-5 varones por cada hembra (3:1, 5:1).

Docter (1990), señala que uno de entre 25,000 a 50,000 individuos es transexual, siendo los transexuales varones (hombre/mujer) el doble o hasta cinco veces más que las transexuales (mujer/hombre). En algunas culturas se considera más ventajoso en términos económicos o de estatus social, ser hombre que ser mujer, por eso se comprende con facilidad el deseo de cambio de mujer a hombre. Sin embargo, no se acepta o comprende lo contrario: hombres que quieran ser mujeres o los individuos que elijan vivir como intersexuales o transgéneros.

En Suecia la prevalencia de pacientes que pretenden cambiar de sexo mediante la cirugía se cifra en 1 por 37,000 entre hombres y 1 por 103,000 entre mujeres, con una incidencia anual de 0,17 casos por 100,000 personas de edades superiores a 15 años (Levine, 1989). La proporción de hombres frente a mujeres que deseaban reasignación de sexo es aproximadamente de 3 a 1.

En España se calcula que hay una proporción de 1:100,000 transexuales masculinos y 1:200,000 transexuales femeninos. Estos datos de la población Española, de acuerdo a las Guías de Transexualidad (Becerra, 2002) y al Instituto Nacional de Estadística (Citado en Bustos Moreno, 2008) se estima que la prevalencia de Trastornos de Identidad de Género en España representan un total de 2,024 transexuales (1,438 de varón a mujer y 586 de mujer a varón). Del total, tras el adecuado proceso diagnóstico serían candidatas a cirugía un máximo de 404 personas (2 de cada 10).

En Estados Unidos de Norteamérica, Según Benjamin (1996) se estimó que había entre 30,000 a 60,000 candidatos para cambiar de sexo. De acuerdo a Meyer et al (2001) se ha estimado que la prevalencia es de 1 en 37,000 en hombres y 1 en 107,000 en mujeres.

En Puerto Rico, a pesar de la prevalencia elevada en la población mundial no hay un registro estadístico de esta situación. Esto nos plantea algunas interrogantes sobre posibles explicaciones de este fenómeno.

Se han presentado algunas propuestas explicativas del fenómeno transexual. Estas están dentro del marco biológico, psicológico y socio-cultural.

Explicaciones Biológicas

Dentro de las teorías biológicas, algunos investigadores suponen que la disforia de sexo son derivadas de las investigaciones sobre orientación sexual. Por lo que se han examinado anomalías neuroendocrinas, patología cerebral y defectos cromosómicos ligados al desarrollo atípico de la identidad de género. Es importante destacar que la mayoría de los pacientes con trastorno de identidad de género tienen pocas anomalías fisiológicas significativas (Pauly, 1974).

El interés por los estudios sobre el cerebro y los genes ha aumentado sustancialmente. Algunos estudios de los Países Bajos y los Estados Unidos indican que las estructuras cerebrales de los homosexuales difieren de las de los heterosexuales. Los holandeses Swaab y Hoffman (1990), han descubierto que la región del cerebro llamada núcleo supraquiasmático es más grande en los hombres androfilicos que en los ginecofilicos, mientras que Le Vey de los Estados Unidos ha descrito una región del hipotálamo (núcleo intersticial del hipotálamo anterior) menor en los hombres homosexuales y mujeres que en los hombres heterosexuales (Le Vey, 1991).

En la revista Science, Le Vay (1991) publicó un artículo acerca del hipotálamo y su relación con la homosexualidad. El autor encontró un núcleo en el hipotálamo que tenía dos veces el volumen en hombres heterosexuales al compararlo con los hombres homosexuales. Le Vay (1991) estudió el

Transexualidad: ¿construcción de una identidad?

hipotálamo del cerebro de 41 sujetos. Encontró que el INAH3 (núcleo intersticial del hipotálamo anterior tres) era de dos a tres veces mayor en personas heterosexuales que en las homosexuales. No existía diferencia en el tamaño del INAH3 entre los homosexuales y las mujeres. Según este investigador, el factor SIDA parece no relacionarse al tamaño del INAH3.

Al examinar los aspectos neurológicos y hormonales, se han observado distintas explicaciones que aportan a la comprensión de este fenómeno. A pesar de que solo una minoría de los transexuales tienen anomalías endocrinas, hay algunas indicaciones de posibles desórdenes en el eje de hipotálamo-pituitaria-gónadas en algunos transexuales que puede tener una base en el desarrollo, tal como la frecuencia alta de ovarios poliquísticos, oligomenorrea y amenorrea en transexuales de hembra a varón.

Ahora bien, en una investigación reciente sobre la diferenciación sexual en el cerebro humano: su relevancia para la identidad de género, transexualismo y orientación sexual, conducida por Swaab (2004) del Netherlands Institute for Brain Research, se observó que niñas cuyas madres fueron expuestas a la hormona femenina dietilbestrol (DES) durante el embarazo corren mayor riesgo de desarrollar bisexualidad u homosexualidad.

Meyer-Bahlburg et al (1996) informaron cambios de género de hembra a varón en cuatro individuos 46, XX con hiperplasia adrenal congénita. Esta se caracteriza por niveles elevados de andrógenos durante el desarrollo prenatal en un 90% debido a un defecto en la enzima 21-hidroxilasa, lo que constituye un factor de riesgo para el desarrollo de problemas de identidad de género. Estas observaciones apoyan el punto de vista de que la exposición intrauterina o perinatal a niveles normales de hormonas sexuales pueden afectar permanentemente la identidad de género. (Análisis de casos de hermafroditas).

En otras investigaciones, Gooren, Fliers y Courtney (1990), encontraron que los sujetos expuestos prenatalmente a hormonas del sexo opuesto, por ejemplo, niños cuyas madres tomaban compuestos estrogénicos durante el embarazo, mostraban índices bajos de diversas variables ligadas a la masculinidad general, asertividad y capacidad atlética. La mayoría de los estudios mostró que los niveles plasmáticos de testosterona de transexuales adultos masculinos y femeninos estaban dentro de los límites normales y que los esteroides sexuales era improbable que tuvieran algún papel en la etiología o fenomenología de la orientación homosexual o la disforia de género (Gooren, Fliers y Courtney, 1990). Según estos autores, los efectos prenatales de las hormonas sexuales sobre la diferenciación anatómica de los sexos y la conducta infantil llevan a la hipótesis de que dichas hormonas dan lugar a una diferenciación sexual a nivel cerebral, que influye sobre el fundamento del núcleo de la identidad sexual. Esta idea ha conducido a investigadores a hipótesis sobre la lateralidad, el hecho de ser diestro o zurdo y la formación de una identidad de género. En los transexuales masculino o femenino algunos investigadores encontraron un patrón alinormal (no diestros), patrón que también se halla en homosexuales masculinos, asociado a ligero estrés y falta de maduración en el nacimiento.

Otro aspecto cerebral observado en el transexualismo Randell (1970-71) reportó que más del 50% de su muestra mostraba algún grado de anomalía electroencefalográfica (EEG). Otros investigadores han descrito el mismo fenómeno, aunque la frecuencia de los hallazgos sea significativamente menor que en el estudio de Randell. Se dice también, que los trastornos de identidad de género se han asociado, en pequeño grado, con tumores cerebrales y engrosamiento asimétrico de la silla turca (fosa de la pituitaria o hipofisiaria).

Un estudio de Zhou, Hofman, Gooren y Swaab (1997) sobre diferencia de sexo en el cerebro humano y su relación con la transexualidad, se concluyó que los transexuales dicen sentir, desde su niñez, una profunda sensación de que nacieron con el sexo incorrecto. Estos encontraron que los cerebros de transexuales de hombre a mujer tienen el tamaño del cerebro de una mujer. El tamaño no estuvo de ninguna manera influenciado por hormonas tomadas en la edad adulta y fue independiente de la orientación sexual. Este estudio es el primero en mostrar que existe una estructura cerebral femenina en los

Transexualidad: ¿construcción de una identidad?

transexuales genéticamente masculinos. Y, sustenta la hipótesis de que la identidad de género se desarrolla como resultado de una interacción entre el cerebro en desarrollo y las hormonas sexuales.

Otro elemento importante en el componente genético de la orientación sexual es resultado de los estudios realizados con familias de gemelos. Los estudios más clásicos en esta área fueron realizados en la década de 1960 por Kallmann (1952a; 1952b, 1963) con 40 parejas de gemelos mozigóticas y 45 de dizigóticas en las cuales, como mínimo, uno de los gemelos reconociera ser homosexual. Este encontró, sin ninguna excepción, que si uno de los gemelos idénticos (monozigóticos) era homosexual también lo era su hermano. En el caso de los no-idénticos (dizigóticos) los gemelos desarrollaban una conducta similar a la mayoría de la población masculina en lo que se refiere a preferencias sexuales. Kallmann también descubrió que si un miembro de una pareja monozigótica tenía un cinco o seis en la escala de Kinsey, la probabilidad de que su hermano también lo fuera era de más del 90%. También constató este investigador que si los hermanos diferían en esta puntuación sólo lo hacía de uno a dos puntos.

Satinover (1996), enfatiza que no hay ninguna evidencia de que la homosexualidad es genética. Este insiste en que no hay un gen que cause la homosexualidad, sino que hay unas características intermedias asociadas, como cualquier otro aspecto conductual de cualquier persona.

Además, hay pocos informes sobre defectos cromosómicos asociados a la población transexual. Los raros ejemplos incluyen dos pacientes con cariotipos 47 XYY y 47 XXY y uno con mosaicismo (Imperato-McGinley, Guenero, Gauthier, Peterson, 1974).

Explicaciones psicosociales

En cuanto a los factores psicosociales, Money et al (citados en Swaab, 2004), propusieron el concepto de neutralidad sexual al momento de nacer. Después de lo cual los infantes hacen la diferenciación entre masculino y femenino como resultado de las experiencias sociales. Se presumía que el sellado de género (gender imprint) comienza a la edad de un año y que se establecerá entre los 3 y 4 años. Las observaciones con niños con pseudohermafroditismo masculino debido a deficiencias en 5 α -reductasa-2 suponían que apoyaran la influencia de la experiencia de vida en la formación psicosexual. No obstante, la conclusión en la literatura disponible es que no hay evidencia sólida para sostener las influencias paternas en la etiología de la transexualidad (análisis del caso de John/Joan/John.)

El caso de John/Joan/John, es el de un niño que accidentalmente se quemó el pene. A partir de ese momento (17 meses) sus padres le educaron como a una niña. A pesar de todos los esfuerzos de la familia para que Joan se adaptara a su situación, ésta se rebeló. Tan pronto como le fue posible, Joan empezó a vivir como un hombre y se hizo la cirugía para eliminar sus pechos –pechos que se habían desarrollado gracias a la administración de estrógenos- y crear un pene. John se identificó como un varón ginecofílico con claras actitudes y gestos masculinos. Ahora vive como hombre casado con niños adoptados (Diamond, 1999).

Sin embargo, encontramos algunas posiciones opuestas (Imperato-McGinley, Guerrero, Gautier, Peterson, 1974; Imperato-McGinley, Peterson, Gautier, Sturla, 1979). En un grupo de la población de la República Dominicana se descubrió que algunos hombres habían nacido sin pene, debido a un capricho genético. Los padres creyeron que sus hijos eran niñas y las educaron como tales. Sin embargo, esta condición genética les hizo desarrollar en la pubertad pene y escroto. A pesar de haber sido educados como niñas desde la cuna, 17 de 18 de estos adolescentes prefirieron vivir como hombres heterosexuales. Educarles como niñas destinadas a casarse con un hombre influyó muy poco en su orientación e identidad sexual adulta. En otras investigaciones realizadas en Gaza, en México y Brasil, se estudiaron hombres que habían nacido con el fenotipo femenino y que habían sido educados como mujeres. Estos casos refuerzan el argumento de que la orientación e identidad sexual se deben más a una predisposición prenatal inducida que solo a la educación social (Diamond, 1999). Estos concluyeron que la exposición a la testosterona

Transexualidad: ¿construcción de una identidad?

durante el desarrollo tiene el mayor impacto en la identidad de género masculino que las influencias de la crianza y socioculturales.

En los aspectos psicológicos, Person y Ovesey (1974) plantearon que el deseo transexual se origina a consecuencia de la irresuelta ansiedad de separación durante la fase de individuación-separación del desarrollo infantil. Según éstos, para contrarrestar dicha ansiedad de separación, el niño recurre a una fantasía reparatoria de fusión simbólica con la madre; la resolución transexual es un intento de librarse de la ansiedad mediante una reasignación de sexo. Estos investigadores hablan de un gradiente de desarrollo desde el homosexualismo afeminado al travestismo y el transexualismo, dentro del cual la capacidad para manejar la ansiedad de separación determina la posición del sujeto.

Por otro lado, Stoller (1979) señala que el núcleo de la identidad de género femenino del transexual masculino está libre de conflictos. Este autor señala una serie de factores psicológicos de los padres del transexual masculino: una madre deprimida que mantiene una gozosa intimidad física y emocional con un niño excepcionalmente guapo de forma ininterrumpida, durante años, y aunque nazcan otros hermanos; la madre tiene un fuerte componente bisexual y está casada con un padre afeminado o pasivo, que rara vez está en el hogar, el matrimonio resulta vacío y conflictivo, pero no se llega a la separación o el divorcio. Este autor consideró que el transexualismo verdadero era muy raro, y prácticamente sólo se reconocería en los chicos.

A su vez, Stoller (1975), contempla la siguiente constelación de variables psicológicas como responsables del transexualismo en las mujeres: a su nacimiento, la niña es percibida como fuerte y vigorosa, no como bonita o tierna; la madre es incapaz de nutrir emocionalmente a la niña debido a su depresión o enfermedad física, el padre no sabe o no quiere hacerse cargo de las funciones prenatales y no sirve de apoyo en la depresión o enfermedad de la madre; entonces se deposita en la niña la pesada carga de aliviar la depresión materna; el padre alienta y admira la adquisición de identificaciones y conductas masculinas por parte de su hija.

En otra investigación relacionada con el tema del transexualismo conducida por Walinder (1967), quien encontró que alrededor del 90% de los sujetos comenzaron a mostrar señales de conducta transexual antes de los 15 años; la capacidad intelectual, están en la curva normal de inteligencia; y cerca del 37% ha sufrido en alguna forma por la ausencia de uno de sus padres durante la infancia. Ya sea, por divorcio, muerte o abandono.

Sobre las incidencias familiares, en el 27% de los casos, los padres los vistieron cuando pequeños con ropa del sexo opuesto, o querían tener un hijo del sexo opuesto. En el 6% de los casos, otros miembros de la familia han vestido con ropa del sexo opuesto. Así mismo, se analizaron personalmente 43 transexuales: 30 hombres y 13 mujeres. A excepción de 3 casos, todos tomaron conciencia sobre su transexualismo antes de los 15 años. En la infancia, el 72% de los transexuales prefería jugar con miembros del sexo opuesto.

Como adultos, todos estaban molestos por las señales propias de su sexo y deseaban operarse para que sus cuerpos lucieran como los del sexo opuesto, o poder registrarse oficialmente como una persona del sexo opuesto.

Es importante destacar que por la prevalencia tan alta en la población es necesario atender esta situación desde diferentes perspectivas más allá de los aspectos etiológicos y estadísticos. A estos fines, discutiré algunos aspectos sobre el proceso quirúrgico –cirugía de reasignación sexual- donde se reforma el sexo asignado al nacer por el real y que vaya acorde a la identidad sexual y el matrimonio, los cuales en alguna medida han sido objeto de polémica por parte de un sector de la sociedad.

Cirugía de reasignación sexual

Transexualidad: ¿construcción de una identidad?

La cirugía de reasignación sexual (CRS) consiste en procesos quirúrgicos que las mujeres y los hombres transexuales llevan a cabo para armonizar su sexo anatómico con su identidad sexual. Puede centrarse en los genitales, denominada cirugía de reconstrucción genital, y en la que se pueden distinguir operaciones como la vaginoplastia, la metadoioplastia o la faloplastia. Pero también existen operaciones feminizantes o masculinizantes de caracteres sexuales no genitales, como puede ser una cirugía facial o una mastectomía.

Este proceso puede incluir tomar hormonas o someterse a la cirugía de reasignación de sexo para modificar sus características sexuales primarias y secundarias. Este tratamiento puede variar de acuerdo con el lugar donde se realice dicho procedimiento. No todas las personas transexuales se someten a la cirugía de reasignación sexual (bien por el alto costo de la operación, por los riesgos médicos o por razones personales), a pesar de que vivan permanentemente en el rol del género del sexo con el que se identifican.

En una investigación realizada por Krege, Lümmer, & Rübber (2001) relacionada con las técnicas, resultados y seguimiento a largo plazo con 66 pacientes con respecto a la cirugía de reasignación de sexo, los siguientes resultados fueron señalados. En 9 de los 66 pacientes (14%) hubo complicaciones serias durante, inmediata y posteriormente a la cirugía; en el 36% de los pacientes hubo complicaciones menores; 31 pacientes llenaron un cuestionario de seguimiento a largo plazo sobre aspectos funcionales y psicosociales; más del 90% de los pacientes quedaron satisfechos con los resultados cosméticos y la capacidad de alcanzar orgasmos. Un 58% informó tener relaciones sexuales.

El cuestionario sobre resultados funcionales y aspectos psicosociales fue enviado a 46 pacientes que se sometieron a cirugías entre abril de 1995 y junio de 1999, con un seguimiento de 6 meses. (Solo existe data para 31 pacientes porque los restantes 15 no pudieron contactarse). También se llamó a sus ginecólogos para obtener más información acerca de alguna complicación quirúrgica. Los pacientes que contestaron reflejaron su satisfacción con los resultados cosméticos y la profundidad de su vagina, así como con su capacidad para tener relaciones sexuales y alcanzar orgasmos. Por ejemplo, de los 31 pacientes, 29 (94%) se mostraron satisfechos con su genitalia exterior, y 22 de ellos (76%) también se mostraron satisfechos con la profundidad de su vagina. Ya 18, de los 31 pacientes ha tenido relaciones sexuales, 8 admitieron haber tenido problemas. No obstante, todos los pacientes estuvieron de acuerdo con su decisión original de someterse a una operación de cambio de sexo.

Estos hallazgos contrastan con los encontrados en otro estudio de transexualismo realizado por Lindemalm (citado en Krege et al, 2001) en donde hubo resultados distintos. Mayormente en términos del producto final de la cirugía de cambio de sexo. En dicha evaluación, los pacientes se mostraron decepcionados y solo un tercio de ellos señaló tener una vagina funcional, un ajuste sexual aceptable y cuatro de estos pacientes dijeron haberse equivocado al aceptar someterse a la operación. Ahora bien, el investigador indicó que hay una correlación entre estos resultados poco satisfactorios y el hecho de que existiera en estos pacientes una inestabilidad social y personal así como una percepción negativa de su edad e imagen antes de la cirugía.

Matrimonios Transexuales

En cuanto a los matrimonios en transexuales a pesar de los cambios que ha habido en las personas y los avances en la tecnología médica, aún hay mucho por caminar. Bien señala Braulio (2002) en su artículo Matrimonio sin Género donde entre otros temas destaca que aún no existe consenso dentro del movimiento lésbico, homosexual, bisexual y transexual sobre cuál debe ser la prioridad que debe darse al asunto del matrimonio, si se debe luchar sólo porque se le extienda el derecho a contraer matrimonio o si se deben considerar modos alternativos de reglamentación de las relaciones de pareja, como las llamadas sociedades domésticas. Expone esta autora que, entre las personas que favorecen el matrimonio entre

Transexualidad: ¿construcción de una identidad?

parejas heterosexuales también se han manifestado posiciones diversas entre los defensores de los derechos de homosexuales, lesbianas, bisexuales y transexuales en torno uso del derecho a la intimidad base jurídica o la igualdad ante las leyes para reclamar el derecho a casarse.

En los Estados Unidos no tienen una política nacional ni ley federal que regule los matrimonios de transexuales operados. Sin embargo, cada estado tiene a su discreción crear leyes que determinen si estos matrimonios pueden legalizarse. Las leyes son diferentes en otros países. Por ejemplo, en África e Inglaterra no están permitidos los matrimonios de transexuales operados. Canadá, por otro lado, no tiene ninguna política específica. Y en lugares como Singapur, Nueva Zelanda, Australia, Francia, Italia, Portugal, Alemania, Países Bajos y Suecia están permitidos.

Sin embargo, encontramos otras vertientes en cuanto al tema. Tal es el caso de Estrasburgo donde el Tribunal Europeo de Derechos Humanos, ha equiparado a los transexuales con los demás ciudadanos europeos en sus derechos a la vida privada, y a formar una familia y casarse según su identidad sexual después de operarse. La novedosa decisión, que tomada por unanimidad, condenan al Reino Unido por violar los derechos familiares reconocidos por el Convenio Europeo de Derechos Humanos a mujeres nacidas hombres y transformadas en mujer. Este mismo Tribunal es enfático en señalar que, la dignidad y la libertad son la esencia misma del Convenio, que la noción de autonomía personal refleja un principio importante y que la esfera personal de cada individuo está protegida, así como el derecho de cada uno a establecer los detalles de su identidad como ser humano. (Periódico El País, El tribunal de Derechos Humanos reconoce el matrimonio de los transexuales (12 de julio de 2002).

En un caso sin precedentes, la Corte Suprema de Justicia de Estados Unidos, declaró que es contraria a la Constitución una ley que federal que negaba el reconocimiento en todo el País de los matrimonios entre personas del mismo sexo celebrados en los Estados que lo permiten. También abrió el camino para que en California volviesen a ser legales el casamiento igualitario. Esto unido a la derogación de la ley de Defensa del Matrimonio (DOMA), donde declaraban que ésta era inconstitucional porque es una denegación del acceso a la libertad de las personas, protegida por la Quinta Enmienda. (Pagina 12, un empujón al matrimonio igualitario, 27 de junio de 2013).

En síntesis, los adelantos en beneficio del colectivo van en constante evolución. No obstante, aún falta camino para que, nuestro contexto atienda de una manera más acertada aquello que es inminente para todas y todos, la Igualdad, no importa cuál sea su preferencia, ni su identidad sexual, ... aspirar cada día a un mundo donde la diversidad sea atendida de todas las maneras posibles en beneficio de tod@s.

Por otro lado y siguiendo con la constante, la corriente actual en la comunidad médica es reconocer y clasificar a los transexuales operados según el sexo reasignado. No obstante, el documento legal que determina el sexo de una persona y que se utiliza para identificar el sexo para efectos del matrimonio es el certificado de nacimiento. De ahí que, cuando los tribunales confrontan asuntos referentes a matrimonios transexuales, y deciden cuándo un hombre es hombre y una mujer es mujer, lo hacen con el certificado de nacimiento de la persona.

Consideraciones finales

En conclusión, la falta de precisión y confiabilidad de información de esta población, los estereotipos de género y la relación entre estos han contribuido significativamente con la desinformación sobre esta población.

Transexualidad: ¿construcción de una identidad?

En las universidades, por las características particulares de la población, sus cambios de roles y el desarrollo de su identidad sexual, al precisar la información sobre esta población se podrían ayudar a promover estrategias de trabajar con este grupo poblacional. Estos promoverían mayor aceptación a esta población.

A pesar de que la construcción de género se ha basado en aspectos biológicos para rechazar cualquier modificación a las construcciones de género en lo referente al cambio de sexo, biológico, social y culturalmente.

Sin embargo, la evidencia científica biológicamente apoya la armonización el sexo anatómico con la identidad sexual de esta población.

En términos relacionales, la legalización de la relaciones en esta población, ayudaría en los procesos de armonización de su identidad sexual. Más aún, es importante que se promueva el derecho a propia identidad sexual y de género de todas las personas; a la identidad que cada ser humano reconoce para sí mismo y no a la que le imponen otros u otras, ya se trate de personas, instituciones o leyes.

Referencias

- American Psychiatric Association: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Texto Revisado (DSM-IV TR). Barcelona: Masson 2003.
- Antonelli, C., Rullán Berntson, B., Berenguer, M., Castro Espin, M., Rodríguez, R., Esteva de Antonio y Cols, I., Casanova, A., Galofre Galero, P., López Roldán, J. & Garde, I. (2007). Transexualidad: Situación Actual y Retos Futuros. Gobierno del Principado de Asturias.
- Becerra Fernández, A. (2002). Guía clínica para el diagnóstico y tratamiento. Editado por la Sociedad Española de Endocrinología y Nutrición. Grupo de Trabajo sobre Trastornos de Identidad de Género.
- Benjamín, H. (1996). The transsexual phenomenon. Recuperado el 31 de marzo de 2006, de <http://www.symposion.com>
- Bustos Moreno, Y. (2008). La Transexualidad (De acuerdo a la Ley 3/2007, de 15 de marzo). Madrid: Dykinson, S.L.
- Braulio Martínez, M. (2002). Matrimonio sin Género: La legalización de las relaciones entre personas del mismo sexo. Revista Jurídica de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, 36 (3).
- Cohen-Kettenis, P. and Gooren, L. (1999). Transsexualism: A review of etiology, diagnosis and treatment. Journal of Psychosomatic Research, 46, 315-333. [http://dx.doi.org/10.1016/S0022-3999\(98\)00085-3](http://dx.doi.org/10.1016/S0022-3999(98)00085-3).
- Diamond, M. (1999). Componentes básicos de la sexualidad humana. Revista de Psicoterapia, 40, 5-6. Recuperado el 10 de febrero de 2005, de <http://ocenet.oceano.com/consulta/viewSimple.do>.
- Diamond, M. (1999b). Homosexuality and bisexuality in different populations. Archives of Sexual Behavior, 22, 291-311. <http://dx.doi.org/10.1007/BF01542119>.
- Docter, R. F. (1990). Travesties and transsexuals: Toward a theory of cross'gender behavior. New York: Plenum Press.
- Gómez Gil, E., Esteva de Antonio I., Berguero M.T. (2006) La transexualidad, transexualismo o trastorno de identidad de género en el adulto: Concepto y características básicas. Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría de Enlace. No. 78.
- Gooren, L., Fliers, E. & Courtney, K. (1990). Biological determinant of sexual orientation. Annu Rev Sex Res, 1, 175.
- Benjamin H. (1953). Transvestism and transsexualism. International Journal of Sexology. 153, 391-396.

- Imperato-McGinley, J. Gunero, L., Gauthier, T. & Peterson, R. (1974). Steroid 5-alpha reductase a deficiency in man: An inherited form of male pseudohermaphroditism. *Science*, 186, 1213.
- Imperato-McGinley, J., Peterson, R. E., Gautier, T. & Sturla, E. (1979). Male pseudohermaphroditism secondary to 5-alpha-reductase deficiency: A model for the role on androgens in both the development of the male phenotype and the evolution of a male gender identity. *Journal of Steroid Biochemistry*, 11(2), 637-645.
- Kallmann, F. J. (1952a). Twin and sibship study of overt male homosexuality. *American Journal of Human Genetics*, 4, 136-146.
- Kallmann, F. J. (1952b). Comparative twin study on the genetic aspects of male homosexuality. *Journal of Nervous and Mental Diseases*, 115, 283-298.
- Kallmann, F. J. (1963). Genetic aspects of sex determination and sexual maturation potentials in man. En G. Winkour (Ed.), *Determinants of human sexual behavior* (pp. 5-18). Springfield: Charles C. Thomas.
- Krege, S., Bex, G., Lümmen, G. & Rübber, H. (2001). Male-to-female transsexualism: A technique, results and long-term follow-up in 66 patients. *BJU International*, 88, 396-402. <http://dx.doi.org/10.1046/j.1464-410X.2001.02323.x>
- Le Vay, S. (1991). A difference in hypothalamic structure between heterosexual and homosexual men. *Science*, 253, 1034-1037.
- Levine, S. B. (1989a). Gender identity disorders of childhood, adolescence, and adulthood. En H. I. Kaplan & B. J. Sadock (Eds.), *Comprehensive Textbook of Psychiatry* (5a. Ed.) (p. 1061). Baltimore: William y Wilkins.
- López Sánchez, F. (2013). Identidad sexual orientación del deseo en la infancia y adolescencia. En AEPap ed. *Curso de Actualización Pediatría*. p. 209-25.
- Meyer-Bahlburg, H. F. L., Gruen, R.S., New, M.I., Bell, J. J., Morishima, A. Shimshi, M., et al. (1996). Gender change from female to male in classical congenital adrenal hyperplasia. *Hormones Behavior*, 30, 319-332. <http://dx.doi.org/10.1006%2Fhbeh.1996.0039>
- Meyer, W., Bockting, W., Cohen-Kettenis, P., Coleman, E. DiCeglie, D., Devor, H. Gooren, L., Hage, J. Kirk, S. Kuiper, B. Laub, D. Lawrence, A. Menard, Y. Monstrey, S. Patton, J. Schaefer, L. Webb, A. & Wheeler, C. (2001). *Standards of Care for Gender Identity Disorders, Sixth Version*. The Harry Benjamin International Gender Dysphoria Association's.
- Pauly, I. B. (1974). Female transsexualism: Part II. *Archives of Sexual Behavior* 3(6), 509. <http://dx.doi.org/10.1007%2FBF01541135>
- Planelles, A. (2005). Evolución histórica de la transexualidad. Fundación para la Identidad del Género. Recuperado el 28 de agosto de 2006, de <http://www.figinternet.org>
- Person, E. & Ovesey, L. (1974). The transsexual syndrome in Males: II. Secondary transsexualism. *American Journal of Psychotherapy*, 28, 174-193.
- Randell, J. (1971). An emerging entity. *International Journal of Psychiatry*, 9, 275-277.
- Satinover, J. B. (1996). The gay gene? *The Journal of Human Sexuality*, 3-10.
- Stoller, R. J. (1975). Gender identity. En A. M. Freedman, H. I. Kaplan & B. J. Sadock (Eds.), *Comprehensive Textbook of Psychiatric* (2a. ed) (p. 1400). Baltimore: Williams y Wilkins.
- Stoller, R. J. (1979). A contribution to the study of gender identity: Follow-up. *The International Journal of Psychoanalysis*, 60, 433-441.
- Swaab, D. F. & Hofman, M. A. (1990). An enlarged suprachiasmatic nucleus in homosexual men. *Brain Research*, 537, 141-148. <http://dx.doi.org/10.1016%2F0006-8993%2890%2990350-K>

Transexualidad: ¿construcción de una identidad?

- Swaab, D. F. (2004). Sexual differentiation of the human brain: Relevance for gender identity, transsexualism and sexual orientation. *Gynecol Endocrinol*, 19, 301-312. <http://dx.doi.org/10.1016%2F0166-2236%2895%2980007-O>
- The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders: Diagnostic criteria for research. Organización Mundial de la Salud. Ginebra, 1993.
- Walinder, J. (1967). Transsexualism: A study of forty-three cases. *The International Journal of Transgenderism*, 1(1). Recuperado el 31 de marzo de 2006, de <http://www.symposion.com/ijt/walinde/summary.htm>
- Zhou, J. N., Hofman, M. A., Gooren, L. J. & Swaab, D. F. (1997). A sex difference in the human brain and its relation to transsexuality [versión electrónica]. *The International Journal of Transgenderism*, 1(1). Recuperado el 31 de marzo de 2006, de <http://www.symposion.com/ijt/ijtc0106.htm>

Estudiantes con Impedimentos en el Escenario de Educación Superior: Barreras y Consideraciones para el Éxito¹

Raúl Rivera Colón, PhD, CRC
Universidad de Puerto Rico
dr.rivera@hotmail.com

Lesley O. Irizarry Fonseca, PhD, CRC
Universidad de Puerto Rico
lesley.irizarry@gmail.com

Resumen

El número de estudiantes con impedimentos en instituciones de educación superior ha ido en aumento en los últimos años. Este es el resultado de reformas inclusivas, políticas y leyes que promueven la igualdad de oportunidades en el ámbito académico y laboral. Además, para el siglo XIX la educación ya era vista como uno de los medios de desarrollo de una sociedad. Esta visión junto a la evolución de la fuerza laboral ha provocado que haya una mayor demanda de empleos especializados que requieren educación universitaria y a su vez la disminución de aquellas oportunidades de empleos para personas sin grados universitarios. Como consecuencia, la educación universitaria se ha convertido en un requisito para lograr empleos competitivos y con mayor remuneración. Los estudiantes con impedimentos requieren la eliminación de barreras en áreas identificadas como acceso limitado a los recursos institucionales, el desconocimiento y las actitudes del profesorado, así como las barreras que los propios estudiantes con impedimentos se imponen a consecuencia de la falta de apoyos y conocimientos. Es importante el desarrollo y fortalecimiento de estrategias y programas de servicio directo a los estudiantes con impedimentos, así como adiestramientos y orientación continúa a miembros de facultad. La implementación de estas estrategias debe ser realizada por el personal mejor cualificado para atender las necesidades particulares de la población de estudiantes con impedimentos.

Palabras claves: estudiantes con impedimentos, educación superior, barreras

Abstract

The number of students with disabilities in higher education has been increasing in recent years. This is the result of inclusive reforms, policies and laws that promote equal opportunities in work and academic settings. In addition, by the XIX century education was seen as a means for

¹ Sometido: 31 de Julio de 2013

Sometido a Revisión: 29 de octubre de 2013

Aceptado: 31 de octubre de 2013

society development. This vision along with the evolution of the labor force has led to a greater demand for specialized jobs that require college education and in turn decreasing those opportunities of jobs for people without college degrees. Consequently, college education has become a requirement to achieve competitive and higher pay jobs. Students with disabilities require the removal of barriers in areas identified as limited access to institutional resources, lack of knowledge and attitudes of professors, as well as the barriers that students with disabilities themselves imposed as a result of lack of support and knowledge. It is important the development and strengthening strategies and programs of direct service to students with disabilities, training and ongoing guidance of faculty members. These strategies depend on the best qualified personnel to meet the needs of the population of students with disabilities.

Keywords: students with disabilities, higher education, barriers

A través del tiempo se ha visto en las instituciones de educación superior un incremento en la población de estudiantes con impedimentos (Lombardi & Murray, 2011; Bernard, Lechtenberger & Lan, 2010; Zhang et al., 2010; Cook, Rumrill & Tankersley, 2009; Konur, 2006; Rao, 2004). Este es el resultado de reformas inclusivas, políticas y leyes que promueven la igualdad de oportunidades en el ámbito académico (Cook et al., 2009) principalmente a través de modificaciones o acomodos razonables para las personas con impedimentos. Estas reformas y políticas surgen por el beneficio social y económico de gran alcance, al cual se asocia la educación superior y por las incansables luchas por la igualdad de derechos de diferentes grupos. Estas luchas, en ocasiones, han desencadenado en la creación de legislación para la protección de los derechos civiles, en especial los derechos de las personas con impedimentos.

Algunos ejemplos de legislación relacionada a la protección de los derechos civiles lo son la Ley de Rehabilitación de 1973, la cual prohíbe la discriminación basada en impedimento en los programas o actividades que reciban fondos federales. En el área de educación se encuentra la Ley para la Educación de Individuos con Discapacidades (Ley IDEA por sus siglas en inglés) de 1990, que garantiza una educación gratuita y apropiada para todos los niños que sean elegibles en un ambiente lo menos restrictivo posible. Otra de las piezas legislativas de gran impacto para las personas con impedimentos lo es la Ley de Ciudadanos Americanos con Discapacidad o Ley ADA, como se conoce por sus siglas en inglés, de 1990, que provee para la protección de las personas con impedimentos en contra de la discriminación para la participación en distintos aspectos de la sociedad y provee para las modificaciones o acomodos razonables. Es a través de estas piezas legislativas que creencias como que una persona con impedimento no podría llevar una “vida normal” (Ryan, 2004) se han logrado derogar y como resultado se puede observar mayor participación de las personas con impedimentos no sólo a nivel de educación superior, sino también en la fuerza laboral. Para las personas con impedimentos en particular, mayor participación en la educación superior y la fuerza laboral, implica mayores oportunidades de empleo e inclusión en variados ámbitos de la sociedad.

Sin embargo, aún con los aumentos en la participación de personas con impedimentos en el ámbito universitario y la legislación federal que promueve igualdad de oportunidades, muchos estudiantes con impedimentos no logran terminar con éxito sus estudios (Barnard, Lechtenberger & Lan, 2010; Zhang et al., 2010). Esto tiene un gran impacto si tomamos en

consideración la evolución de la fuerza laboral de un trabajo más agrario a uno basado en la industrialización, donde los avances tecnológicos dominan el mercado (Szymanski & Parker, 2010). Esta evolución de la fuerza laboral ha provocado que haya una mayor demanda de empleos especializados que requieren educación universitaria y a su vez la disminución de aquellas oportunidades de empleos para personas sin grados universitarios (Bolt, Decker, Loyd, & Morlock, 2011). Esta tendencia comenzó a verse para el siglo XIX donde la educación ya era vista como uno de los medios de desarrollo de una sociedad (Rama, 2012). Además, aproximadamente 135 años atrás el pasado presidente de los Estados Unidos Abraham Lincoln firmó una legislación que le proveía fondos a *Gallaudet University*, una institución para estudiantes sordos, reconociendo la importancia de la educación superior (Albretch, Jones & Erk, 2011). Como consecuencia, la educación universitaria se ha convertido en un requisito para lograr empleos competitivos y con mayor remuneración (Szymanski & Parker, 2010).

No obstante, como se mencionó, los estudiantes con impedimentos abandonan los estudios universitarios en una mayor proporción que los estudiantes sin impedimentos y los que se gradúan toman más tiempo para completar sus programas de grado que los estudiantes sin impedimentos (Cook, Rumrill & Tankersley, 2009). Estos estudiantes enfrentan muchos obstáculos en el ámbito universitario, incluyendo las diferencias en el entorno educativo, las actitudes negativas del profesorado y las disparidades entre los apoyos provistos en la escuela elemental o secundaria y los brindados en el escenario superior (Lombardi & Murray, 2011). Esto lleva en ocasiones a requerir apoyo en distintas áreas para una transición exitosa a la vida universitaria. Este artículo tiene como propósito describir algunas de las barreras que enfrentan los estudiantes con impedimentos en el escenario de educación superior. Además, se proveen aspectos a considerar para mejorar el acceso de las personas con impedimentos a la misma.

Las leyes que rigen los servicios y programas para los estudiantes con impedimentos en la escuela secundaria no son las mismas leyes que se aplican a los mismos estudiantes una vez entran en un escenario superior (Eckes & Ochoa, 2005). Los estudiantes con impedimentos en escuela secundaria son elegibles para recibir servicios bajo la Ley IDEA. Sin embargo, una vez estos estudiantes pasan a entornos universitarios no son automáticamente elegibles para servicios bajo la Sección 504 de la Ley de Rehabilitación y la Ley ADA. En la mayoría de los casos, los proveedores de servicios para personas con impedimentos que cursan estudios a nivel superior, amparados en la Sección 504 de la Ley de Rehabilitación y la Ley ADA, requieren un diagnóstico específico con limitaciones funcionales claramente establecidas en una o más actividades importantes de la vida (National Joint Committee on Learning Disabilities, 2007). Estas limitaciones funcionales, a su vez, darían lugar a que sea difícil para las personas con impedimentos participar efectivamente en las tareas diarias o actividades que son requeridas en el ámbito académico. Los estudiantes que experimentan estas limitaciones pueden requerir acomodos razonables para eliminar los obstáculos que se interponen para el logro de igual accesibilidad a la educación que está garantizada por ley. Es importante resaltar que un acomodo razonable se define como una modificación o ajuste a una actividad o escenario, eliminando una barrera impuesta por una discapacidad y así la persona pueda tener igual acceso que una persona que no posea una discapacidad (Byrnes, 2000). En otras palabras, el acomodo razonable no exime a un estudiante en el escenario superior de participar y demostrar su conocimiento, sólo le permite hacerlo en igual oportunidad que un estudiante sin impedimentos (Byrnes, 2000).

El acceso a la prestación de servicios de acomodo razonable para estudiantes con impedimentos en las escuelas es diferente al brindado en el ámbito universitario. Los estudiantes con impedimentos en el entorno escolar público se identifican mediante las actividades de intervención temprana y tienen derecho por ley a una instrucción individualizada y especializada que puede dar lugar a modificación de las demandas educativas, alteraciones en el ambiente de clase y la prestación de servicios relacionados y especializados (National Joint Committee on Learning Disabilities, 2007; Eckes & Ochoa, 2005). Por el contrario, en entornos universitarios, los estudiantes con impedimentos se integran plenamente en la población estudiantil en general y se espera que desarrollen autodeterminación, soliciten los acomodos razonables y sean auto-defensores de sus derechos y necesidades (Stodden, Whelley, Chang, & Harding, 2001; Eckes & Ochoa, 2005). Aunque los alumnos con impedimentos pueden recibir acomodos razonables, en el escenario universitario, las demandas educativas y expectativas de aprendizaje no se modifican (Eckes, & Ochoa, 2005; Madaus, 2005). Por lo tanto, no es de sorprender que estudiantes con impedimentos experimenten dificultades en los procesos de transición y adaptación a entornos de educación superior.

Aunque la legislación y política pública reconoce los derechos de los estudiantes con impedimentos, en el escenario superior existen barreras que limitan su participación. Estas barreras incluyen la falta de conocimiento, las ideas falsas entre los estudiantes y profesores, las actitudes negativas hacia los estudiantes con impedimentos, y la falta de herramientas educativas eficaces para hacer frente a las limitaciones académicas que imponen los impedimentos desde el punto de vista de los estudiantes (Barazandeh, 2005). En el escenario universitario los miembros de facultad y la administración de la institución no siempre dan a los estudiantes con impedimentos igual oportunidad para acceder los recursos educativos disponibles para ellos en las universidades. En muchas ocasiones, son los mismos estudiantes con impedimentos los que se imponen barreras. A continuación se describen algunas barreras que enfrentan hoy día los estudiantes con impedimentos en el escenario de educación superior.

Barreras para los Estudiantes con Impedimentos

Acceso Limitado a Recursos Institucionales

En el escenario superior el estudiante con impedimentos es responsable de informar su condición o impedimento a los oficiales institucionales. La sección 504 de la Ley de Rehabilitación prohíbe realizar consultas médicas acerca del estatus de la condición del estudiante. Una vez la universidad es notificada del impedimento, debe realizar los ajustes académicos necesarios para garantizar la igual oportunidad de participación estudiantil (Eckes & Ochoa, 2005).

Un informe desarrollado en el 2007 por el “National Joint Committee on Learning Disabilities” establece que en el nivel de educación superior hay una falta de uniformidad al determinar si un estudiante tiene derechos como persona con impedimento. Además, establece que en el nivel de educación superior también hay problemas para la identificación de servicios de apoyo y para el acceso a los acomodos razonables necesarios. Esto conduce a que en las instituciones universitarias, muchas veces, no se refleje consistencia entre la interpretación de los datos, la información para determinar la elegibilidad del estudiante y el

acceso a los acomodados razonables apropiados. A esto se suma, que en ocasiones los conocimientos que el personal de las universidades posee sobre los estudiantes con impedimentos es limitado. Esto los puede llevar a asumir actitudes que pueden ser desfavorecedoras para la inclusión de las personas con impedimentos en el ámbito universitario (Vickers, 2010).

En un estudio reciente realizado por Olivera (2012) se exploró el nivel de conocimiento y actitudes del personal no docente que provee servicios directo a estudiantes con impedimentos en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras (UPR-RP). La muestra estuvo constituida por 15 empleados no docentes de la UPR-RP, 12 féminas y 3 varones. Los resultados reflejaron un nivel de conocimiento moderado (46.7%) sobre los acomodados razonables y una actitud favorable (91.7%) hacia los estudiantes con impedimentos. Los resultados pueden estar asociados a que el 86.7% de los participantes indicó que había tenido experiencias previa trabajando con personas con impedimentos.

Los resultados antes señalados contrastan con la información provista por Bernard, Lechtenberger y Lan (2010) quienes indican que los estudiantes universitarios con impedimentos reportan falta de comprensión por parte de los empleados de las instituciones universitarias hacia sus necesidades especiales, lo cual resulta en barreras para lograr la inclusión. Debido a estas situaciones, muchos estudiantes con impedimentos experimentan frustración con sus experiencias universitarias (Johnson, 2006). Esta frustración se deriva de las actitudes negativas de los demás, las barreras físicas en la universidad, la falta de servicios y programas apropiados y fondos para mejorar los servicios y programas. Los aspectos mencionados pueden resultar en una gran barrera para los estudiantes con impedimentos, sobre todo para aquellos con impedimentos “no visibles”, tales como problemas de aprendizaje, condiciones psiquiátricas, neurológicas, cognoscitivas, entre otras. Cuando los estudiantes presentan impedimentos “no visibles”, no se hace obvio para las otras personas la necesidad de apoyos para la inclusión, como los acomodados razonables (Barazandeh, 2005). Esto puede llevar a los estudiantes con impedimentos a no solicitar los acomodados razonables necesarios.

El que los estudiantes con impedimentos no soliciten los acomodados razonables en la universidad, también puede ser explicado por la falta de acción afirmativa de parte de las instituciones de educación superior en la identificación de los estudiantes con impedimentos (Barnard, Lechtenberger & Lan, 2010). Esto resulta en menor ofrecimiento de servicios de apoyo hacia los estudiantes con impedimentos y una merma en la solicitud de los acomodados razonables necesarios. De acuerdo con Corey (2011) las instituciones universitarias deben realizar gestiones continuas para identificar a los estudiantes con impedimentos desde los procesos de admisión y continuamente ofrecer orientaciones a través de las oficinas de apoyo a estudiantes con impedimentos. El personal de las oficinas de apoyo a estudiantes con impedimentos puede guiar al estudiante a considerar apoyos para acceder todos las áreas del campus universitario, garantizando mayor participación inclusiva. Sin embargo, muchas instituciones universitarias, sobre todo aquellas que son más pequeñas, no tienen oficinas especializadas para ofrecer servicios a personas con impedimentos (Corey, 2011). Esto resulta en una barrera y en menos recursos de apoyo para que los estudiantes con impedimentos logren igual accesibilidad dentro del campus universitario.

Otro recurso que a menudo funciona como una barrera más para los estudiantes con impedimentos es el sistema de ayuda financiera. Los estudiantes con impedimentos, por lo

general reciben un 5% menos de ayuda financiera que sus compañeros sin impedimentos y es menos probable que le ofrezcan incentivos financieros para que se matriculen (Henderson, 2001). Debido a numerosos desafíos adicionales relacionados con problemas de movilidad, problemas de salud o problemas de aprendizaje, los estudiantes con impedimentos generalmente se matriculan como estudiante a tiempo parcial. Sin embargo, éstos son estudiantes, esencialmente a tiempo completo, ya que requieren una gran cantidad de tiempo para cuidar de sí mismos, para llegar a la escuela y completar tareas académicas (Bagnato, 2004). Para estos estudiantes, la universidad requiere esfuerzo a tiempo completo, pero reciben estatus a tiempo parcial, y por tanto, sólo son elegibles para ayuda financiera como estudiantes a tiempo parcial. Pero el acceso limitado a los recursos de la institución no es la única barrera que enfrentan los estudiantes con impedimentos, el desconocimiento y las actitudes del profesorado en ocasiones representan una mayor barrera.

Desconocimiento y Actitudes Negativas del Profesorado

Otras de las barreras que enfrentan los estudiantes con impedimentos en el escenario superior están relacionadas al desconocimiento y las actitudes del profesorado. Las percepciones y experiencias de educación superior para los estudiantes con impedimentos se forman en última instancia, en su salón de clases, con sus profesores y compañeros de clase y a través de otras experiencias universitarias. Las actitudes y prácticas docentes universitarias contribuyen al éxito o fracaso de los estudiantes en estos entornos de educación superior (Lombardi & Murray, 2011; Kurth, & Mellard, 2006; Lehmann, Davies, & Laurin, 2000). Los profesores universitarios se enfrentan a nuevos retos sobre todo en relación con un número creciente de solicitudes de acomodados razonables y un aumento de la necesidad de adoptar prácticas de enseñanza inclusiva.

De acuerdo con Rao (2004) es común que los profesores universitarios tengan experiencia en áreas de contenido especializado y no en métodos pedagógicos efectivos. Además, los programas de capacitación destinados a aumentar la conciencia y conocimientos sobre la educación especial y los impedimentos pueden ser limitados. Como resultado, los profesores pueden carecer de los conocimientos sobre acomodados razonables y prácticas de enseñanza efectivas que pueden mejorar el ambiente de aprendizaje para todos los estudiantes, incluyendo los estudiantes con impedimentos (Dowrick, Anderson, Heyer & Acosta, 2005). De hecho, los estudiantes con impedimentos reportan actitudes y percepciones negativas del profesorado hacia ellos, específicamente en respuesta a las solicitudes de acomodados razonables (Lombardi & Murray, 2011). Esto afecta adversamente su experiencia en los escenarios universitarios.

Los profesores universitarios con frecuencia pueden ser susceptibles a estereotipos, lo cual puede a su vez ser una barrera para el éxito de los estudiantes (Kurth & Mellard, 2006). En ocasiones, aunque los profesores no pueden expresar abiertamente negatividad hacia los estudiantes, pueden carecer de una comprensión adecuada sobre sus necesidades específicas. Algunos profesores cuestionan la naturaleza de los acomodados razonables y dudan de su capacidad para enseñar eficazmente a los estudiantes con impedimentos, o cuestionan si el estudiante realmente necesita todos los acomodados razonables (Kurth & Mellard, 2006).

A pesar de que las enmiendas a la Ley ADA establecen que los servicios de acomodados razonables no deben alterar la naturaleza de los estándares y servicios académicos, algunos

profesores ven la provisión de acomodados razonables como una violación a la libertad de cátedra (Vickers, 2010). Esto lleva a situaciones conflictivas, ya que muchas veces el profesor considera que las peticiones de acomodados razonables, a su juicio, son excesivas y podría poner en desventaja a los demás estudiantes sin impedimentos. Además, los lleva a cuestionarse si realmente se está preparando a los estudiantes con impedimentos para ejercer las profesiones y enfrentar las demandas de un trabajo. Ya que en el escenario laboral deberán procesar información y emitir juicio profesional en un ambiente lleno de distracciones (Vickers, 2010).

Lombardi y Murray (2011) desarrollaron un estudio en el que participaron 289 miembros de facultad y evaluaron las actitudes y percepciones del profesorado hacia los estudiantes con impedimentos. Los resultados indican que los profesores del género femenino, sin permanencia en la institución universitaria, ubicados dentro de la facultad de educación y que han tenido experiencias previas de formación sobre los impedimentos, presentan actitudes más positivas hacia la provisión de acomodados razonables y la adopción de principios de diseño universal. Esos resultados son consistentes con los estudios de Rao (2004) quien atribuye actitudes positivas a profesores con las características antes señaladas. Sin embargo, Leyser, Vogel, Bruller y Wyland (1998) también informaron que a pesar de la buena voluntad de algunos profesores para proporcionar acomodados razonables, el 82% de los profesores informó que tenían poco o ningún conocimiento sobre la provisión de acomodados razonables.

Por otra parte, Negrón y Suarez (2005) estudiaron a través de un diseño comparativo descriptivo, las actitudes y conocimiento de un grupo de profesores de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Cayey (UPR-RC) hacia la provisión de acomodados razonables a estudiantes con impedimentos. La muestra fue seleccionada por disponibilidad y estuvo constituida por 44 profesores de la UPR-RC. Los resultados reflejaron una actitud muy favorable (68.2%) hacia la prestación de servicios de acomodados razonables a los estudiantes con impedimentos. Sin embargo, también se reflejó un nivel de conocimiento bajo (72.7%) sobre la legislación que apoya la provisión de acomodados razonables para los estudiantes con impedimentos.

En otro estudio relacionado, Leyser y colaboradores (1998) examinaron los conocimientos, actitudes y prácticas de profesores universitarios con respecto a los estudiantes con impedimentos. De los 420 profesores que respondieron el estudio, 66.7% indicaron que no conocían la Sección 504 de la Ley de Rehabilitación, mientras que el 14% indicó que sólo tenían conocimiento muy limitado de la misma. El 40% informó sólo mantener comunicación personal limitada con los estudiantes con impedimentos. Además, más del 40% indicó que sólo tenían conocimiento y aptitudes limitadas para la provisión de acomodados razonables requeridos por los estudiantes con impedimentos.

Cuando los profesores carecen de conocimientos sobre las personas con impedimentos (sobre todo los impedimentos “no visibles”, como los problemas de aprendizaje, trastorno de déficit de atención con hiperactividad, y condiciones psiquiátricas), exhiben comportamientos y actitudes que los estudiantes describen como escepticismo o incredulidad de la existencia de su condición o impedimento. Los estudiantes también informan que al profesorado no tener los conocimientos hacen comentarios negativos sobre ellos, su condición o impedimento y su necesidad de acomodo razonable (Kurth & Mellard, 2006). Esto limita la participación de los estudiantes en el salón de clases, les cohibe de aclarar dudas y afecta su relación con los compañeros de clases.

Según Barazandeh (2005) las mayores barreras que enfrentan los estudiantes con impedimentos en el ambiente universitario son los conceptos erróneos y el poco conocimiento sobre las condiciones o impedimentos y los acomodos razonables, por parte de los profesores, los compañeros de clase y el personal empleado en las universidades. Lock y Layton (2001) reportan que en el ámbito universitario los estudiantes con impedimentos se relacionan con profesores y consejeros académicos que reciben poca capacitación formal sobre cómo trabajar con las personas con impedimentos y sus necesidades. Yocom y Coll (1995) investigaron los conocimientos de profesores y consejeros académicos sobre los procedimientos para trabajar con estudiantes con impedimentos. Reportaron que en universidades comunitarias el 31% de los profesores y sólo el 6% de los consejeros académicos han tomado cursos en educación especial. En muchos casos, la poca comprensión de las limitaciones causadas por el impedimento conduce al uso de acomodos razonables sin sentido, en lugar de parear las necesidades con los déficits intrínsecos de procesamiento.

Zhang et al. (2010) desarrollaron un estudio para auscultar cómo la interrelación de factores como: conocimiento y actitudes o creencias personales de los profesores, apoyo institucional y nivel de comodidad de los profesores con las personas con impedimentos, influyen en la provisión de servicios de acomodos razonables. En el estudio participaron 206 profesores de nueve instituciones universitarias del sur de Estados Unidos, que representaban diversas disciplinas académicas. El 67% de los participantes eran del género masculino y 33% del género femenino. Los resultados demostraron que las actitudes o creencias personales del profesorado influyen directamente sobre la provisión de servicios de acomodos razonables. A su vez, el conocimiento de las responsabilidades legales y el apoyo institucional percibido influyen directamente en las actitudes o creencias personales. Por esta razón, los autores recomiendan que las instituciones universitarias desarrollen programas de adiestramiento e intervenciones dirigidas a mejorar las actitudes o creencias personales del profesorado. Esto podría redundar en una mejor provisión de acomodos razonables y apoyo a los estudiantes con impedimentos, los cuales en ocasiones se imponen barreras ellos mismos.

Barreras Impuestas por los Estudiantes con Impedimentos

El acceso limitado de las instituciones y el desconocimiento y actitudes del profesorado no representan las únicas barreras que enfrentan los estudiantes con impedimentos en el escenario de educación superior, en ocasiones los mismos estudiantes con impedimentos se imponen barreras. Las actitudes de las personas sin impedimentos a menudo reflejan opiniones preconcebidas sobre lo que una persona con impedimento puede y no puede hacer, o estereotipos de juicio sobre la capacidad y estabilidad (Johnson, 2006). Las reacciones hacia las personas con impedimentos varían de acuerdo a la causa subyacente del impedimento (Carpenter & Paetzold, 2013). Las reacciones hacia las personas con condiciones psiquiátricas o cognitivas, que “no se ven”, suelen ser más negativas que las reacciones hacia las personas con impedimento físico que presentan unas limitaciones funcionales obvias. Esto lleva a muchos estudiantes con impedimentos a no revelar su impedimento o condición a las autoridades universitarias (Cook, Rumrill & Tankersley, 2009).

Una persona sin impedimentos puede erróneamente pensar que un estudiante con una condición o impedimento “no visible” no requiere acomodos razonables. Si la persona con impedimentos detecta prejuicio por parte de la otra persona, puede comenzar a internalizar

esos sentimientos en su auto-identificación. Esto resulta en barreras para el estudiante con impedimentos, ya que disminuye su autoconfianza, autoestima y autovalía (Barazandeh, 2005). Además, afecta negativamente sus destrezas de comunicación y autodefensa, haciendo más difícil para el estudiante revelar su condición o impedimento, discutir con sus profesores la naturaleza del impedimento y solicitar los acomodos razonables necesarios.

Wagner, Newman, Cameto, Levine y Garza (2006) observaron que los estudiantes sienten que si revelan sus condiciones o impedimentos, los profesores y compañeros podrían tener una baja expectativa de ellos o los considerarían menos capaces de realizar estudios de educación superior. Otros estudiantes con impedimentos creen que si han sido aceptados a la universidad, entonces sus problemas de aprendizaje deben haber sido “curados,” por lo que ya no necesitan de acomodos razonables. Los estudiantes que sienten que tienen alguna forma de compensar sus dificultades en el aprendizaje también asumen que ahora podrían hacer frente a los retos académicos en la educación superior sin ayuda (Wagner et al., 2006). Por consiguiente, en lugar de utilizar los servicios disponibles para ellos en las oficinas de apoyo a estudiantes con impedimentos, hacen frente a los cursos sin acomodos razonables ni tutorías y quizás, incluso, asumen un mayor riesgo de ser expulsados de la universidad por bajo aprovechamiento académico.

Según Barnard, Lechtenberger y Lan (2010) los estudiantes con impedimentos no solicitan los acomodos razonables o los buscan cuando ya es demasiado tarde. Las investigaciones sugieren que estos estudiantes presentan temor o vergüenza de discutir sus necesidades académicas o solicitar los acomodos razonables y en ocasiones desconocen sobre los acomodos razonables a los que pueden tener derechos en la universidad (Barazandeh, 2005; Norton, 1997; Barnard, Lechtenberger & Lan, 2010). En un estudio en el que participaron profesores y alumnos de un colegio comunitario de California, Norton (1997) reportó que los profesores son muy receptivos a brindar los acomodos razonables y que son sensibles a las necesidades de los estudiantes. Sin embargo, aunque los estudiantes utilizan los acomodos razonables, muchos parecen aprensivos sobre la solicitud de acomodos razonables y la mayoría no explican claramente sus dificultades de aprendizaje a sus profesores.

En este sentido, Barazandeh (2005) destaca que los estudiantes con impedimentos no suelen discutir información sobre sus condiciones o impedimentos con el profesorado, y a los profesores, por ley, no se les permite abordar el tema con los estudiantes. Según la información presentada en el segundo Estudio Longitudinal Nacional de Transición, cerca del 66 % de los estudiantes universitarios con impedimento no reveló su condición o impedimento. Aproximadamente el 50 % de estos estudiantes no se consideran personas con impedimentos y los demás optaron por no revelar su condición (Wagner et al., 2006). Esto responde a que muchos estudiantes tienen un conocimiento limitado de su condición o impedimento. Un factor que contribuye puede ser la falta de auto-defensa y de habilidades de comunicación asertiva, tales como la capacidad de expresar ideas y sentimientos con honestidad y directamente (Barazandeh, 2005). Estas habilidades son esenciales para solicitar acomodos razonables en el nivel universitario y el no poseerlas puede conducir a una mala toma de decisiones.

Entre los años 1998 y 2000, se realizó en Estados Unidos el “Youth Cohort Study” (YCS), una investigación nacional sobre la toma de decisiones y acciones de estudiantes entre las edades de 18 a 19 años. Participaron del estudio, estudiantes con y sin impedimentos que

estaban próximos a graduarse de escuela secundaria, con la encrucijada de decidir si proseguir estudios superiores o buscar empleo. El YCS encontró que sólo el 45 por ciento de los estudiantes con impedimentos decidió realizar estudios superiores a tiempo completo, en comparación con el 54 % de los estudiantes sin impedimentos (Burchardt, 2004). También encontró que los estudiantes con impedimentos tenían tres veces más probabilidades de estar desempleados en comparación con los estudiantes que no tenían impedimentos. Además, un mayor porcentaje de los estudiantes con impedimentos sólo estaban trabajando a tiempo parcial, en comparación con sus pares sin impedimentos (Burchardt, 2004). Los estudiantes con o sin impedimentos se dieron cuenta de que la falta de credenciales educativas reduciría sus ingresos y limitaría sus ofertas de trabajo. Los estudiantes que logran autodeterminación tienen más probabilidades de tener empleo remunerado que los que no logran autodeterminación (Hong, Haefner & Slekár, 2011). Estos estudiantes son más propensos a obtener un ingreso más alto, vivir de manera más independiente, y disfrutar de una mejor calidad de vida.

A pesar de haberse registrado un aumento de estudiantes con impedimento que realizan estudios de educación superior, éstos son mucho menos propensos a matricularse en estudios postsecundarios que los estudiantes sin impedimentos (Wagner et al., 2005). Aunque se ha avanzado, los estudiantes con impedimentos siguen estando insuficientemente representados en las instituciones de educación superior. Las personas con impedimentos siguen teniendo menos oportunidades de estudios postsecundarios y de empleo que las personas sin impedimentos.

Al respecto, el "National Council on Disability" (2000) revela que en los Estados Unidos sólo el 17% de todos los estudiantes que asisten a programas de estudios en instituciones de educación superior se identifica como persona con impedimento. Los problemas de aprendizaje son el tipo de condición más reportada por los estudiantes universitarios. Además, más de la mitad de todos los estudiantes con impedimentos que se matriculan en universidades persisten en la culminación de su programa de estudios. A los cinco años de iniciar la educación superior, el 41% de los estudiantes con impedimentos reportan haber obtenido un título o credencial, y otro 12% permanecieron inscritos en su programa de estudios (National Center for Education Statistics, 1999). Es importante identificar estrategias que permitan que ese por ciento de estudiantes con impedimentos que completa sus estudios de educación superior continúe aumentando.

Consideraciones para Mejorar Servicios a Estudiantes con Impedimentos

El éxito en la educación superior a menudo depende de que los estudiantes con impedimentos utilicen los recursos y la asistencia disponibles. Sin embargo, de acuerdo con Madaus (2005) los estudiantes con impedimentos que asisten a la universidad a menudo no conocen qué recursos y servicios están disponibles para ellos. Desarrollar o fortalecer programas en las universidades para el apoyo a los estudiantes con impedimentos puede ser una estrategia a utilizar. Dichos programas deben ofrecer servicios directos a los estudiantes con impedimentos, adiestramientos y orientación continua a miembros de facultad. Según Zhang et al. (2010) es necesario que las instituciones universitarias provean apoyo y adiestramiento adecuado a los profesores a través de diversos recursos, incluyendo la oficina de servicios a personas con impedimentos del campus universitario. Los servicios que se ofrecen en los programas de apoyo a estudiantes con impedimentos deben estar alineados a políticas universitarias proactivas que garanticen la igualdad de oportunidades educativas de los

estudiantes con impedimentos. En este sentido la universidad del estado debe cumplir con la Ley 51 (Ley de Servicios Integrales a Personas con Impedimentos) a través del establecimiento de comités universitarios que garanticen la capacitación del personal y la provisión de las orientaciones necesarias para lograr la mayor integración de las personas con impedimentos en el ámbito universitario.

Por otra parte, para lograr que los estudiantes con impedimentos sean suficientemente estimulados por el sistema inclusivo, es necesario que tanto en el escenario escolar como en el universitario se cuente con profesionales altamente cualificados para intervenir con esta población. Estos profesionales deben contar con conocimientos especializados en: (a) manejo de las personas con impedimentos, referimiento y coordinación de servicios, (b) asistencia tecnológica, (c) aspectos médicos para la identificación de limitaciones funcionales y residual funcional, (d) legislación y política pública referente a las personas con impedimentos, (e) evaluación, (f) consejería de carreras, (g) evaluación de programas e investigación; (h) intervenciones de consejería individual y grupal para facilitar ajustes al impacto médico y psicosocial del impedimento, (i) intervenciones para eliminar las barreras actitudinales del medio ambiente y el empleo, (j) servicios de consultoría, servicios de análisis de empleos, desarrollo de empleo y colocación, incluida los acomodos razonables. El contar con profesionales que posean los conocimientos antes señalados facilita la provisión de servicios de acomodos razonables, promoviendo un trato equitativo para cada estudiante con impedimento. Además, propicia la búsqueda de estrategias, metodologías y espacios incluyentes.

Entre las alternativas de nuevas estrategias y metodologías de enseñanza que están tomando auge en el ámbito superior y que a su vez se consideran estrategias incluyentes se encuentran el acceso a la tecnología, la educación a distancia y el diseño universal. Éstas resultan en una opción que potencia la accesibilidad de los estudiantes con impedimentos al aprendizaje. Además pueden resultar en alternativas para el desarrollo de acomodo razonable.

El acceso a la tecnología es fundamental para el éxito de los estudiantes con impedimentos en la educación superior. Los avances en la tecnología de la información y de los equipos de asistencia tecnológica han contribuido de manera considerable al acceso de las personas con impedimentos a la educación superior y se utiliza con mayor frecuencia como acomodo razonable que a nivel de educación secundaria (Bolt et al., 2011). La tecnología ha evolucionado para ser muy fácil de usar, lo que facilita el uso de computadoras personales e Internet, instrumentos que proporcionan acceso inmediato a los materiales y conferencias para todos los usuarios. Además, está bien demostrado que los servicios de asistencia tecnológica mejoran las capacidades físicas y de aprendizaje de las personas con impedimentos (Cunningham & Coombs, 1997).

En un artículo de Burgstahler (2003), el autor ofrece una serie de razones por las que la tecnología puede mejorar la participación en escenarios de educación superior y el logro de colocación en empleo para las personas con impedimentos, incluyendo la capacidad de los individuos para: (a) maximizar su independencia académica y en el desarrollo de las tareas laborales, (b) participar en los debates en clase, (c) tener acceso a los compañeros, mentores y personas que son modelos de conducta, (d) desarrollar destrezas de auto-defensa, (e) tener acceso a toda la gama de opciones educativas, (f) tener éxito en experiencias de aprendizaje basadas en el trabajo, (g) desarrollar destrezas de vida independiente, y (h) realizar tareas académicas que no podrían dominar de otra manera.

Estudiantes con Impedimentos

El diseño universal es otra de las estrategias que está teniendo auge en la actualidad. El diseño universal, al contrario de los acomodos individualizados, provee para la creación de un ambiente que toma en consideración las posibles diferencias en cuanto a las habilidades, impedimentos, grupos étnicos o diferentes razas, edades, así como otras posibles diferencias en los trasfondos de los individuos para crear un ambiente accesible para todos desde un principio, sin la necesidad de adaptación para cada uno de los individuos.

Finalmente, Gordon y Keiser (2000) ofrecen cuatro preguntas guías que el profesional se puede contestar a la hora de tomar decisiones para proveer acomodos razonables: a) ¿el estudiante cumple con los criterios aceptados para el diagnóstico de una condición física, psiquiátrica, o desorden de aprendizaje?; b) ¿el impacto de la condición es tal que le limita en el desempeño de una o varias de las actividades del diario vivir?; c) ¿cómo estas limitaciones que le impone su condición impactan su habilidad para desempeñarse en su escenario académico o en una prueba?; y por último d) ¿dentro de su escenario académico qué acomodos razonables aminorarían el impacto de su condición?

Conclusión

Se proyecta que el número de estudiantes con impedimentos en el escenario de educación superior continúe incrementando. Éstos requieren la eliminación de barreras en las áreas identificadas de acceso limitado a los recursos institucionales, el desconocimiento y las actitudes del profesorado, así como las barreras que los propios estudiantes con impedimentos se imponen a consecuencia de falta de apoyo y conocimiento. Eliminar barreras institucionales, actitudinales y personales, garantizan la accesibilidad a acomodos razonables que le permitan a los estudiantes con impedimentos lograr la inclusión. Desarrollar y fortalecer programas de servicio directo a los estudiantes con impedimentos, adiestramientos y orientación continua a miembros de facultad son estrategias que se pueden utilizar. Estas estrategias dependen del personal mejor cualificado para atender las necesidades particulares de la población de estudiantes con impedimentos. Es parte de la responsabilidad social universitaria en Puerto Rico facilitar soluciones a los retos que se enfrentan (Meléndez, Torres & Pacheco, s.f). Tanto profesores como personal no docente deben proporcionar un ambiente de pertenencia y usar un lenguaje común en el que se ponga a la persona antes que al impedimento. Esto minimizaría las barreras para que todos los estudiantes participen sin importar sus características físicas, mentales, sociales, contextos culturales, entre otras. De esta forma podemos ser agentes de cambio que realmente apoye a los estudiantes con impedimentos para la obtención del éxito. Al promover la accesibilidad para la utilización de servicios de acomodos razonables por parte de las personas con impedimentos, aceptamos las diferencias, celebramos la diversidad y promovemos el trato equitativo para cada estudiante.

Referencias

- Albrecht, A. C., Jones, D. G., & Erk, R. R. (2011). From modification to accommodation: High school to college transition issues for students with learning disabilities. *VISTAS*. Recuperado de: http://counselingoutfitters.com/vistas/vistas11/Article_87.pdf
- Bagnato, K. (2004). Report: Disabled students must self-advocate. *Community College Week*, 16(26), 1-2.

- Barazandeh, G. (2005). Attitudes toward disabilities and reasonable accommodations at the university. *The UCI Undergraduate Research Journal*, 8(1), 1-11.
- Barnard-Brak, L., Lechtenberger, D., & Lan, W. (2010). Accommodation strategies of college students with disabilities. *The Qualitative Report*, 15(2), 411-429. Recuperado de: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR15-12/barnard-brak.pdf>
- Bolt, S.E., Decker, D.M., Lloyd, M., & Morlock, L. (2011). Student's perceptions of accommodations in high school and college. *Career Development for Exceptional Individuals*, 34(3), 165-175. doi:10.1177/0885728811415098
- Burchardt, T. (2004). Aiming high: The educational and occupational aspirations of young disabled people. *Support for Learning*, 19(4), 181-185. doi: 10.1111/j.0268-2141.2004.00345.x
- Burgstahler, S. (2003). The role of technology in preparing youth with disabilities for postsecondary education and employment. *Journal of Special Education Technology*, 18(4), 7-19.
- Byrnes, M. (2000). Accommodations for students with disabilities: Removing barriers to learning. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 84(613), 21-27. doi: 10.1177/019263650008461304
- Carpenter, N. & Paetzold, R. (2013). An examination of factors influencing responses to requests for disability accommodations. *Rehabilitation Psychology*, 58(1), 18-27. doi: 10.1037/a0030853
- Cook, L., Rumrill, P., & Tankersley, M. (2009). Priorities and understanding of faculty members regarding college students with disabilities. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(1), 84-96.
- Corey, R. C. (2011). Disability services offices for students with disabilities: A campus resource. *New Directions for Higher Education*, 154, 27-36. doi: 10.1002/he.431
- Cunningham, C., & Coombs, N. (1997). *Information access and adaptive technology*. Phoenix, AZ: American Council on Education & Oryx Press.
- Dowrick, P., Anderson, J., Heyer, K., & Acosta, J. (2005). Postsecondary education across the USA: Experiences of adults with disabilities, *Journal of Vocational Rehabilitation*, 22(1), 41-47.
- Eckes, S., & Ochoa, T. (2005). Students with disabilities: Transitioning from high school to higher education. *American Secondary Education*, 33(3), 6-20.
- García, Y. (2006). *La actitud de los profesionales de la Universidad de Puerto Rico, Recinto De Río Piedras hacia la inclusión de los estudiantes con impedimentos en el salón de clases*. (Tesis de maestría inédita). Universidad de Puerto Rico, Río Piedras, P.R.
- Gordon, M. & Keiser, S. (2000). *Accommodations in higher education under the Americans with Disabilities Act (ADA): A nonsense guide for clinicians, educators, administrators, and lawyers*. DeWitt, NY GSI Publications.
- Hadley, W. M. (2007). The necessity of academic accommodations for first-year college students with disabilities. *Journal of College Admission*, 195, 9-13.
- Henderson, C. (2001). College freshman with disabilities: A biennial statistical profile. Heath Resource Center. *American Council on Education*. Recuperado de: <http://www.heath.gwu.edu/PDFs/collegefreshmen.pdf>
- Hong, B. & Himmel, J. (2009). Faculty attitudes and perceptions toward college students with disabilities. *College Quarterly*, 12(3), 678-684.
- Hong, B., Haefner, L., & Slekar, T. (2011). Faculty attitudes and knowledge toward promoting

- self-determination and self-directed learning for college students with and without disabilities. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(2), 175-185.
- Hong, B. S., Ivy, W. F., Gonzalez, H. R., & Ehrensberger, W. (2007). Preparing students for postsecondary education. *Teaching Exceptional Children*, 40(1), 32-42.
- Johnson, A. (2006). Students with disabilities in postsecondary education: Barriers to success and implications for professionals. *VISTAS*. Recuperado de: <http://counselingoutfitters.com/Johnson.htm>
- Konur, O. (2006). Teaching disabled students in higher education. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 351-363. doi:10.1080/13562510600680871
- Kurth, N., & Mellard, D. (2006). Student perceptions of the accommodation process in postsecondary education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 19(1), 71-84.
- Lehmann, J. P., Davies, T. G., & Laurin, K. M. (2000). Listening to student voices about postsecondary education. *Teaching Exceptional Children*, 32(5), 60-65.
- Leyser, Y., Vogel, S., Brulle, A., & Wyland, S. (1998). Faculty attitudes and practices regarding students with disabilities: Two decades after implementation of Section 504. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 13(3), 5-19.
- Lock, R. H. & Layton, C. A. (2001). Succeeding in postsecondary education through self-advocacy. *Teaching Exceptional Children*, 34(2), 66-71.
- Lombardi, A., & Murray, C. (2011). Measuring university faculty attitudes toward disability: Willingness to accommodate and adopt universal design principles. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 34, 43-56. doi: 10.3233/JVR-2010-0533
- López, E., & Tello-Colli, J.F. (2010). *Opinión de un grupo de estudiantes con impedimentos de la UPR-RP hacia el acomodo razonable recibido*. (Tesis de maestría inédita). Universidad de Puerto Rico, Río Piedras, P.R.
- Madaus, J. W. (2005). Navigating the college transition maize: A guide for students with learning disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 37(3), 32-37.
- Milsom, A. & Harley, M. (2005). Assisting students with learning disabilities transitioning to college: What school counselors should know? *Professional School Counseling*, 8(5), 1-12.
- Meléndez, A., Torres, M., & Pacheco, C. (2012). La responsabilidad social universitaria en Puerto Rico. En Domínguez, J., & Rama, C. (Eds.), *La responsabilidad social universitaria en la educación a distancia* (145-158). Chimbote, Perú: ULADECH Perú.
- National Center for Education Statistics. (1999, August). *An institutional perspective on students with disabilities in postsecondary education*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- National Center for the Study of Postsecondary Educational Supports (NCSPES) (2000). *Postsecondary education and employment for students with disabilities*, Honolulu, HI: University of Hawaii.
- National Council on Disability. (2000). *National disability policy: A progress report November 1999 - November 2000*. Washington D.C. Recuperado de: http://www.ncd.gov/progress_reports/June2001
- National Joint Committee on Learning Disabilities. (2007, July). *The Documentation Disconnect for Students with Learning Disabilities: Improving Access to Postsecondary Disability Services*, Recuperado de: http://www.ahead.org/uploads/docs/resources/njld_paper.pdf.

- Negrón C., & Suarez, M. (2005). *Actitud y conocimiento de un grupo de profesores de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Cayey hacia el acomodo razonable de estudiantes con impedimentos*. (Tesis de maestría inédita). Universidad de Puerto Rico, Río Piedras, P.R.
- Norton, S. (1997). Examination accommodations for community college students with learning disabilities: How are they viewed by faculty and students? *Community College Journal of Research and Practice*, 21(1), 57-69. doi: 10.1080/1066892970210106
- Oliveras, L.E. (2012). *Actitud y conocimiento hacia el acomodo razonable a estudiantes con impedimentos de un grupo del personal no docente, que provee servicio directo a estudiantes de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras*. (Tesis de maestría inédita). Universidad de Puerto Rico, Río Piedras, P.R.
- Rama, C. (2012). De la producción de capital humano a la producción de capital social: Un enfoque desde la economía de la responsabilidad social de las universidades. En Domínguez, J., & Rama, C. (Eds.), *La responsabilidad social universitaria en la educación a distancia* (39-52). Chimbote, Perú: ULADECH Perú.
- Rao, S. (2004). Faculty attitudes and students with disabilities in higher education: A literature review. *College Student Journal*, 38(2), 191-198.
- Rodríguez, M. (2008). *Actitud de un grupo de profesores de la UPRRP hacia el acomodo razonable de los estudiantes con condición mental y emocional*. (Tesis de maestría inédita). Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.
- Ryan, D. (2004). *Job search handbook for people with disabilities* (2nd ed.). Indianapolis, IN: JIST Publishing, Inc.
- Stodden, R., Whelley, T., Chang, C., & Harding, T. (2001). Current status of educational support provision to students with disabilities in postsecondary education. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 16(127), 1-10.
- Szymanski, E.M., & Parker, R.M. (2010). *Work and disability: Contexts, issues, and strategies for enhancing employment outcomes for people with disabilities* (3rd ed.). Austin, TX: ProEd.
- Vickers, M. (2010). Accommodating college students with learning disabilities: ADD, ADHD, and dyslexia. *POPE Center Series on Higher Education Policy*. Recuperado de: popecenter.org
- Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., Levine, P., & Garza, N. (2006). *An overview of findings from wave 2 of the National Longitudinal Transition Study-2*. (NLTS2). (NCSE 2006-3004). Menlo Park, CA: SRI International.
- Yocum, D. J., & Coll, K. M. (1995). Community college students with learning disabilities: A national survey of perceptions and procedures. *Journal of Research and Practice*, 19, 571-581.
- Zhang, D., Landmark, L., Reber, A., Yuan Hsu, H., Kwok, O. & Benz, M. (2010). University faculty knowledge, beliefs, and practices in providing reasonable accommodation to students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 31(4), 276-286. doi: 10.1177/0741932509338348

En torno al rechazo, la salud mental y la resiliencia en un grupo de jóvenes universitarios gays, lesbianas y bisexuales¹

María del C. Fernández Rodríguez¹
Universidad de Puerto Rico
maria.fernandez9@upr.edu

Fernando Vázquez Calle²
Universidad de Puerto Rico
fernando.vazquezcalle@upr.edu

Resumen

El estudio descriptivo transversal explora aspectos relacionados a la salud mental y la resiliencia en 44 jóvenes identificados como gays, lesbianas y bisexuales (GLB). La información pertinente se obtuvo tanto mediante entrevistas estructuradas como semi-estructuradas. Aproximadamente uno de cada tres jóvenes encuestados mostró pensamientos de suicidarse. El 18.2% de todos los jóvenes GLB llevaron a cabo intentos de suicidio, lo cual representó casi la mitad de los que expresaron ideas suicidas. Los jóvenes encuestados con pensamientos suicidas registraron una puntuación promedio significativamente menor en las escalas de salud mental y vitalidad, pero una puntuación mayor en la escala de percepción de estigma. El 75% de los jóvenes GLB encuestados exhibió altos niveles de autoestima y resiliencia. Estos hallazgos dan cuenta de la complejidad inherente a aceptarse como persona gay, lesbiana o bisexual, toda vez que la persona quiere expresar su sí mismo, aun con los costes sociales que acarrea e implica.

Palabras claves: homosexualidad, suicidio, salud mental, resiliencia y universitarios

Abstract

These descriptive cross-sectional study explores aspects related to mental health and resilience in 44 youth identified as gays, lesbians and bisexuals (GLB). A survey and a semi structured interviews were conducted. Approximately one in three young people surveyed showed suicidal thoughts. The 18.2% of all young people carried out suicide attempts, which represented about 50% of those who expressed suicidal thoughts. Young people respondents with suicidal thoughts reported a mean score significantly lower on scales of mental health and vitality, but a higher score on the scale of perceived stigma. 75% of GLB youth respondents exhibited high levels of self-esteem and resilience. These findings account for the inherent complexity related to be accepted as gay, lesbian or bisexual, since the person wants to express himself, even with the social costs that entails and implies.

Key words: homosexuality, suicide, mental health, resilience, college students

¹ Sometido: 6 de Agosto de 2013

Sometido a Revisión: 22 de agosto de 2013

Aceptado: 12 de noviembre de 2013

La juventud gay, lesbiana y bisexual (GLB) que percibe un ambiente de rechazo por sus grupos de apoyo, puede internalizar este rechazo y convertirlo en conductas autodestructivas. El sentirse rechazado por motivo de la orientación sexual se ha relacionado con comportamientos asociados al suicidio. Existe amplia evidencia de que los adolescentes que se identifican como gays, lesbianas o bisexuales tienen mayor riesgo de experimentar síntomas de depresión, ideación e intentos suicidas que los adolescentes heterosexuales (Almeida, Johnson, Corliss, Molnar y Azrael, 2009; King, Semlyen, Tai, et al, 2008; Suarez y Madrigal, 2000). La exposición al rechazo en la personas GLB desde temprano en su infancia provoca que ellos vean la homofobia como natural y lleguen a internalizarla (Hass, et al, 2011). Diversas investigaciones establecen una asociación entre homonegatividad y el riesgo de conducta suicida, abuso del alcohol y de drogas (Coker, Austin y Schuster, 2010; Marshal, et al, 2008). Según datos del Centro para la Prevención del Suicidio (conocido como SPRC por sus siglas en inglés) la comunidad GLB tiene tres veces más probabilidades de reportar ideación suicida que los jóvenes que no son GLB (SPRC, 2008). Safren y Heimberg (1999) encuentran que 30% de los jóvenes homosexuales han intentado el suicidio en algún momento de su vida. Los autores antes citados postulan que los GLB tienen intentos de suicidio más serios en términos de la determinación de morir. Los hallazgos de estas investigaciones demuestran que los jóvenes GLB tienen niveles altos de malestar emocional (Almeida, et al, 2009). Por otra parte, hay estudios que sugieren que las personas de la comunidad GLB que desarrollan resiliencia son capaces de resistir este rechazo, logrando mantener niveles de autoestima altos (Borrero-Bracero, 2008). Por tanto, además de considerar los factores que contribuyen a aumentar los niveles de malestar emocional entre los jóvenes GLB es pertinente el estudio de los factores que contribuyen a la resiliencia en jóvenes.

Factores que explican los altos niveles de malestar emocional en jóvenes GLB

Los significados culturales juegan un papel fundamental en la salud mental. Es sabido que nuestra sociedad valora de forma negativa la orientación sexual gay, lesbiana y bisexual, por lo cual existe prejuicio y opresión hacia las personas no heterosexuales (Ortiz Hernández, 2005). Ortiz Hernández (2005) indica que la homofobia internalizada se presenta cuando las personas GLB incorporan en su auto concepto los significados negativos, los prejuicios y los estereotipos asociados con la homosexualidad y la transgresión de género (TEG), lo que provoca que tengan actitudes y reacciones negativas hacia su propia homosexualidad, así como también hacia la homosexualidad de otros, su TEG y la de otros. Dado que el autor antes citado reconoce un vínculo simbólico entre la homosexualidad y la TEG, considera que este aspecto debe ser incorporado en la definición de homofobia internalizada. El temor a ser rechazado y discriminado está relacionado con el que muchas personas homosexuales opten por callar y ocultar su preferencia, haciendo particularmente retador para un individuo homosexual identificarse como tal. El proceso de desarrollo de la identidad sexual de los/las adolescentes puede ser uno complicado y difícil, más aún si el/la adolescente se encuentra cuestionando su identidad sexual.

Los profesionales de la psicología están muy conscientes que el estigma asociado con la salud mental tiene un impacto negativo, no sólo entre aquellos con problemas de salud mental, sino en toda la sociedad, pues desalienta el que las personas busquen ayuda para sus problemas

emocionales. Pero también estamos conscientes de que muchos de estos jóvenes demuestran gran capacidad para revertir los efectos del estigma y el rechazo. Savin-Williams (2005) menciona que adolescentes GLB pueden ser saludables, resilientes y sentirse orgullosos/as de quiénes son y de cómo manejan situaciones difíciles.

Factores que contribuyen al desarrollo de la resiliencia en jóvenes GLB

La resiliencia se refiere fundamentalmente a la adaptación positiva o a la habilidad de mantener o recuperar la salud mental, a pesar de experimentar adversidad (Wald, Taylor, Asmundson, et al. (2006). Este concepto ha sido un poco difícil de operacionalizar, en tanto algunos consideran la resiliencia como un rasgo personal, mientras que otros tienden a verlo como un proceso dinámico. Herman et al. (2011) luego de una amplia consideración de distintas definiciones de resiliencia encuentra dos factores comunes a todas: remiten a la existencia de factores y sistemas que contribuyen a un proceso dinámico e interactivo que aumenta la probabilidad de resistir adversidad; y puede ser algo que ocurra en un contexto y tiempo específico y no estar presente a lo largo de la vida. Estos investigadores plantean que hay muchas vías para desarrollar resiliencia, que interactúan e incluyen atributos biológicos, psicológicos y actitudinales, en conjunto con sistemas de apoyo social como lo son la familia, los amigos, la escuela y la comunidad. Entre los factores personales se incluyen la autoestima, el funcionamiento intelectual, la flexibilidad cognitiva y la regulación emocional. Así también la literatura sobre el tema da cuenta de factores ambientales a nivel macro y micro. A nivel micro ambiental el apoyo social, incluye relaciones con la familia y los pares, apego seguro con las madres, estabilidad familiar y ausencia de depresión en la madre. El apoyo social puede venir de los pares, de los maestros y de otros adultos significativos. A nivel macro y sistémico se señalan factores comunitarios, tales como buenas escuelas, oportunidades deportivas y artísticas, factores culturales, espiritualidad y religión.

Específicamente en cuanto al estudio de resiliencia entre la juventud LGB se han encontrado que hay factores de protección útiles para manejar el ambiente de rechazo y hostilidad, entre estos se encuentran la autoestima y el involucramiento familiar (Blum, McNeely y Nonnemaker, 2002). Toro Alfonso, Varas, Andujar y Nieves (2006) sostienen que para los jóvenes gays y bisexuales, el apoyo social se convierte en un espacio de validación principal necesario para el desarrollo de una identidad y para el logro de metas personales y sociales. Rusell y Richards (2003) identifican cinco (5) factores que influyen en la resiliencia de jóvenes GLB: 1) perspectiva de ser parte de un movimiento social y entender el impacto de la homofobia y otras opresiones; 2) capacidad para confrontar la homofobia internalizada; 3) expresión de emociones (coraje, tristeza asociadas); 4) aceptación y apoyo familiar; 5) contacto con otros miembros de la comunidad LGBT. Otras investigaciones encuentran una relación entre autoestima, resiliencia y revelar la identidad gay y lesbiana (Savin-Williams y Diamond, 2000; Savin-Williams, 2005). Aunque, a su vez hay otros estudios que señalan que revelar la identidad sexual GLB se ha asociado con diferentes consecuencias negativas (ej. síntomas de depresión, ansiedad, altos niveles de ideas e intentos de suicidio, victimización) en la vida de estos/as adolescentes (Harrison, 2003).

El concepto de identidad sexual gay o lesbiana se ha descrito como “la representación de una categoría socialmente reconocida que nombra percepciones, sentimientos y significados

que un individuo tiene sobre sus sentimientos sexuales, atracciones y comportamientos y que se simboliza por decir “soy gay/soy lesbiana” (Savin-Williams y Diamond, 2000). Se ha teorizado además que el desarrollo de la identidad gay es un proceso cultural y no universal (Owens, 1998). Es decir, que es un proceso individual con influencia cultural, que puede variar de acuerdo al género, puede darse en un continuo a través del cual la persona pasa por una serie de etapas que van desde la ausencia de reconocimiento de su homosexualidad o lesbianismo, con una sensación de ser diferente de los demás, hasta el reconocimiento de su homosexualidad o lesbianismo, o en algunos casos, no pasar por ninguna etapa (Owens, 1998). Para Ardila (1998), por ejemplo, hay homosexuales que no salen del "closet", que no establecen relaciones de pareja, y que no se sienten orgullosos de sí mismos. Mohr y Fassinger (2003) señalan que los adolescentes GLB muestran niveles diferentes de auto aceptación y de auto revelación sobre su orientación sexual. Pero son más resilientes, los jóvenes que se sienten orgullosos de quiénes son y logran comunicar su orientación sexual a las personas en varios ámbitos, incluyendo el familiar (Russell y Richards, 2003). De hecho, la decisión de revelar su orientación sexual homosexual a sus pares o padres va a depender del tipo de relación ya existente. Recibir apoyo de sus pares y tener una relación estable y saludable con su padre y madre puede ayudar al/a la adolescente GLB en el proceso de aceptar su propia orientación sexual homosexual, pero también en el desarrollo de la resiliencia.

Aunque la religiosidad ha sido considerado un factor que puede asociarse con resiliencia en jóvenes heterosexuales, investigaciones recientes encuentran que, sin embargo, para los jóvenes GLB latinos la religiosidad es un factor que puede aumentar el malestar emocional, en tanto algunas iglesias señalan y condenan la homosexualidad como un pecado (Jiménez, Borrero y Nazario (2011)).

Entendemos que tanto los factores que contribuyen al malestar psicológico como los que contribuyen al desarrollo de resiliencia merecen investigación adicional. Jiménez, et al. (2011) recomiendan continuar ampliando el conocimiento en estas áreas, en especial con adolescentes lesbianas, pues ellas tienen procesos diferentes a los de los hombres. Además, enfatizan la importancia de explorar la posibilidad de desarrollar intervenciones apropiadas para los/as adolescentes GLB en Puerto Rico, para su posterior implantación. Borrero-Bracero (2008) destaca que mucha de las investigaciones sobre la juventud GLB puertorriqueña surge de la necesidad social de acercarse a las experiencias particulares de esta población en una sociedad donde hay discriminación, violencia y homofobia. Concluye este autor, que la investigación futura con estos grupos debe tomar en cuenta la cultura y la sociedad puertorriqueña, sus experiencias de vida, su familia, sus amistades y sus fortalezas para, así entender al joven insertado en su contexto familiar y cultural. Similarmente, otras investigaciones revisadas recomiendan que en contextos universitarios se incorporen estrategias de prevención de suicidios dirigidas a la población GLB que consideren las características particulares del contexto cultural en el cual dichas conductas se manifiestan. (SPRC, 2008; Goldstein, Molock, Whitbeck, Murakami, Zayas y Nagayama, 2008).

El presente estudio

Tomando lo anterior en consideración el presente estudio tuvo como objetivo general explorar en jóvenes GLB cursando estudios universitarios aspectos relacionados con su identidad, indicadores de opresión internalizada, experiencias de discriminación, nivel de

conocimiento de la familia sobre su orientación sexual, comportamientos asociados al suicidio e indicadores de salud mental y resiliencia. Específicamente nos interesó contestar las siguientes preguntas: ¿Cómo se concebían a sí mismos en términos de su identidad sexual? ¿Qué indicadores de opresión internalizada exhibían? ¿Existe relación entre homofobia internalizada, percepción de estigma y ocultamiento? ¿Ocultan su orientación sexual (OS) más los hombres o las mujeres? ¿Cuánto conocían su familia sobre su orientación sexual y cómo fue o pensaban sería la reacción al conocerla? ¿En qué escenarios habían sufrido algún tipo de discrimen por orientación sexual? ¿Qué aspectos psicosociales influyen en el desarrollo de la resiliencia? ¿Existen diferencias por cuestión de sexo en cuanto a indicadores de salud mental y resiliencia? ¿En qué medida hubo indicadores de malestar emocional y comportamientos asociados al suicidio relacionados a su OS? ¿Existe relación entre homonegatividad, experiencia de rechazo y problemas de salud mental?

Método

Participantes

Los participantes fueron 44 jóvenes estudiantes pertenecientes a la comunidad GLB, 27 mujeres (62%) y 17 varones (39%). La edad promedio fue de 21 años. El 52.3% (23) se identificó como bisexual y un 45.5% (20) como homosexual. Un participante no se definió.

Instrumentos

Se utilizó un cuestionario autoadministrable desarrollado por Ortiz Hernández (2005). Este explora aspectos de la identidad gay y permite tener indicadores de opresión internalizada, discrimen, conocimiento de la familia sobre la orientación sexual, salud mental y comportamientos asociados al suicidio. Se incluyó una escala diseñada para medir resiliencia desarrollada por Joaquina Palomar Lever y Norma E. Gómez Valdez (2010). La escala de mencionada tiene un nivel de consistencia interna alta, pues, el estadístico Alfa-Cronbach es igual a 0.93. Estos autores conceptualizan la resiliencia no como un atributo, sino como proceso y fenómeno multidimensional que surge de la interacción de componentes personales y sociales.

Se preparó una guía de preguntas a tener en cuenta en la entrevista sema-estructurada, que se administró a 8 de los 44 participantes de la encuesta estructurada. La guía de entrevista comprendió cuatro temas principales:

1. Identificación de la orientación homosexual: (i) situaciones que los hicieron sentirse diferentes; (ii) observaciones de otros que los hicieron reconocerse diferentes; y (iii) sentimientos que les generó reconocerse diferentes;
2. Experiencia de homofobia: rechazo a la homosexualidad en general o a homosexuales en específico, en entornos de socialización primarios (familia, casa), así como en entornos secundarios (escuela, lugar de trabajo y vías públicas);
3. Indicadores de daños a la salud mental; sentimientos, pensamientos y conducta que generaba la homofobia; culpa, aislamiento, tristeza, miedo y conducta suicida;

4. Estrategias de afrontamiento utilizadas para lidiar con el rechazo y experiencias que contribuyeron al desarrollo de resiliencia.

Procedimiento

Los participantes de la comunidad GLB fueron reclutados utilizando la técnica de muestreo no aleatorio conocida como bola de nieve. Este reclutamiento se realizó en los predios de la universidad, para luego identificar un espacio privado donde los participantes pudieran contestar la encuesta. El cuestionario completado junto a la hoja de consentimiento podía ser entregado posteriormente al equipo de investigación. Los participantes completaron el cuestionario en los predios de la universidad. A los que aceptaban completar el cuestionario se le preguntaba si estaban disponibles para una entrevista a profundidad, la cual duraba aproximada entre una hora y dos horas. Las entrevistas se realizaron en la oficina de la investigadora principal y fueron grabadas en audio.

Hallazgos

Los resultados de la entrevista estructurada envuelven la medición a través de un cuestionario de 9 dimensiones de la experiencia de los jóvenes GLB participantes: concepción sobre la propia identidad sexual, niveles de homonegatividad, ocultamiento, percepción de estigma, comunicación de su orientación sexual a otras personas, discriminación en relación a su orientación sexual, salud mental, comportamientos asociados al suicidio y resiliencia. Además, se incluye el análisis cualitativo de las entrevistas semiestructuradas para abundar en los significados que otorgan a esas experiencias.

Etapas de identidad sexual en que se encontraban los participantes

Asumir una identidad homosexual o bisexual tiene que ver con la auto percepción de la persona como homosexual en relación a situaciones románticas y sexuales. El instrumento contiene una escala que solicitaba a los participantes indicar si le ocurrían eventos típicos de las distintas etapas que atraviesa una persona hasta consolidar su identidad homosexual o bisexual, según Cass (1979). Las etapas que incluye la escala son seis: confusión, comparación, tolerancia, aceptación, orgullo y síntesis o consolidación de la identidad. Ninguno de los encuestados se ubicó en la etapa de confusión. Una mayoría de 35.7% se clasificó en la etapa de aceptación; un 23.8% se identificó en la etapa tolerancia. En la etapa de comparación, que es la segunda de menor consolidación, se identificó el 2.4%. Cabe destacar que un 14.3% se clasificó en la etapa de síntesis, que demuestra la máxima consolidación de la identidad sexual gay.

Indicadores de opresión internalizada

La opresión internalizada se midió a través de una escala general de 23 reactivos, los cuales a su vez se midieron con una escala Likert de 3 puntos, donde 3=frecuentemente, 2=algunas veces y 3=nunca. En particular la Escala de Opresión Internalizada se obtuvo sumando los valores correspondientes de los 23 reactivos que se consideran manifestaciones concretas de opresión internalizada. El recorrido de la escala va de 23 a 69, con una media de

38.5 y desviación promedio de 12 puntos. Como parte de la escala de opresión internalizada se midieron las siguientes subescalas de Opresión Internalizada: Homofobia Internalizada, Percepción de Estigma y Ocultamiento Internalizado. En promedio, las mujeres puntuaron un poco más alto en la escala general de Opresión Internalizada y en la subescala de Ocultamiento (39.3 versus 37.3 y 13.3 versus 12.9, respectivamente). Sin embargo, en las subescalas de Homofobia y Percepción de Estigma las mujeres registraron una puntuación promedio ligeramente menor que los hombres (9.3 versus 9.6 y 13.9 versus 14.6). Es importante indicar que, basado en la distribución de t aun nivel de significación de 0.05, el contraste de las puntuaciones medias entre hombres y mujeres no arrojó diferencias estadísticamente significativas ni en la escala general de opresión ni en las tres subescalas anteriormente definidas.

Para visualizar con mayor claridad los resultados de la escala de Opresión Internalizada y las tres subescalas que componen dicha escala, las puntuaciones se clasificaron en tres categorías ordinales (bajo, moderado y alto), cuyos puntos de corte se determinaron a base de los terciles del recorrido de valores. La mayoría registró niveles bajos de opresión en la escala de Opresión, así como en las subescalas de Homofobia, Estigma y Ocultamiento. Entre 60 y 71 por ciento de los jóvenes LGB entrevistados registró niveles bajos de Opresión Internalizada, así como de Homofobia, Estigma y Ocultamiento.

Por otra parte, el análisis de correlación de Pearson reflejó una relación directa, estadísticamente significativa (a un nivel de 0.01) y fuerte entre la escala general de Opresión Internalizada y las subescalas de Homofobia, Percepción de Estigma y Ocultamiento. El coeficiente de correlación de Pearson entre la escala de Opresión Internalizada y las subescalas que la componen sobrepasó el +0.90. Sin embargo, las correlaciones entre las subescalas aunque son estadísticamente significativas a un nivel de 0.01, los coeficientes son un poco más pequeños, fluctuando entre +0.72 y +0.84. Estos resultados abonan a la evidencia de la confiabilidad y validez de la escala de opresión internalizada, puesto que como dice un viejo adagio "pájaros de la misma pluma vuelan juntos".

Nivel de ocultamiento de la identidad gay por sexo

Una mayoría de 53 por ciento indicó que una mayoría de las personas conocían su identidad gay. Mientras que el 47 por ciento contestó que la mitad de las personas o menos conocían su identidad gay. El cruce de la variable de ocultamiento de la identidad gay y el sexo no arrojó diferencias estadísticamente significativas (Ji -Cuadrado=0.308, $gl=2$, valor- p de Fisher=0.92). Por tanto, el nivel de ocultamiento de la identidad gay de los entrevistados es similar en hombres y mujeres.

Cuánto conocía su familia sobre su orientación sexual

El 43% indicó que su familia no sabía con certeza sobre su orientación sexual. Del 57 % que reportó que su familia sí conocía de su orientación sexual, hubo un 14% que indicó que su familia lo sabía pero no lo aceptaba. Un 21% indicó que su familia lo sabía y el 43% indicó que su familia no sabía con certeza sobre su orientación sexual. Un 21% indicó que su familia lo sabía y lo toleraba, mientras que un 22% reportó que su familia lo sabía y lo aceptaba. Es notable que

un número menor de participantes contarán con la aceptación de su familia respecto a su orientación sexual.

Discrimen en algún momento de la vida

A los encuestados se le preguntó si habían experimentado algún tipo de acción discriminatoria en diferentes situaciones de la vida cotidiana. En la Tabla I se resumen las respuestas afirmativas de los encuestados a las preguntas relativas al discrimen por motivos de la orientación sexual. Debe resaltarse que, en general, los porcentajes son relativamente bajos. No obstante, llama la atención que alrededor de uno de cada cinco informó que sufrió humillaciones, regaños o maltrato, por parte de algún empleado (vendedores, meseros, otros) en situaciones en que estaba solicitando o recibiendo algún servicio. Tomando en cuenta las diez posibles situaciones de discrimen por orientación sexual definidas en la Tabla I y haciendo el ajuste de rigor por el conteo de múltiples respuestas, la incidencia de discrimen por orientación sexual fue de aproximadamente cinco por ciento.

Tabla I. Experiencias de discrimen por orientación sexual

Acciones de Discriminen	Si (%)
Te han negado un trabajo	2.9
Te han negado un ascenso ,te han descendido en el empleo o negado aumento de sueldo	6.5
Te han negado una vivienda , para rentar o comprar	0.0
Te han negado ingreso en la universidad	0.0
Te han bajado una calificación en la universidad , negado un reconocimiento o beca de estudios o te han maltratado	9.5
Te han negado servicios de salud en consultorios, clínicas y otros similares	12.5
Has sufrido humillaciones, regaños o maltrato por empleados de la salud, tales como médicos, enfermeras y otros similares	0.0
Te han negado servicios en un restaurante, cine u otros servicios similares	7.5
Has sufrido regaños, humillaciones o maltrato por empleados tales como meseros, vendedores y otros	21.4
La policía te ha expulsado de algún lugar, te han amenazado, detenido o extorsionado	2.3

Autoestima

La escala de Autoestima se obtuvo sumando los valores de las respuestas de diez (10) reactivos, los cuales se midieron con una escala Likert de cuatro (4) puntos (4=totalmente de acuerdo, 3=en acuerdo, 2=en desacuerdo, 1=totalmente en desacuerdo). El recorrido de la escala va de 5 a 25 puntos, y la puntuación promedio fue de 17.9 y una desviación media de 2.2 puntos. Nuevamente, para visualizar los resultados con mayor claridad, a base de los terciles las puntuaciones de la escala se clasificaron en tres (3) categorías ordinales: baja (5 a menos de 12), moderada (12 a 18) y alta (18 a 25). Una mayoría de 51.2 por ciento puntuó en el nivel moderado y 46.5 por ciento en el nivel alto. Llama mucho la atención que un pequeño 2.3 por ciento registró una autoestima baja.

La puntuación promedio de la escala de Autoestima fue muy similar entre hombres y mujeres (17.7 y 17.9, respectivamente). De hecho, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas (a un nivel de 0.05) en la autoestima promedio entre hombres y mujeres. Tampoco las diferencias en la autoestima por orientación sexual resultaron estadísticamente significativas.

Por otra parte, se sometieron a pruebas estadísticas las diferencias por sexo con respecto a la escala de Autoestima, la escala de Resiliencia y las subescalas que componen a esta última. La Tabla 2 resume los resultados de las pruebas estadísticas antes mencionadas. Obsérvese en la tabla antes mencionada que no se hallaron diferencias significativas (a un nivel de probabilidad de 0.05) entre hombres y mujeres en lo que respecta al nivel de autoestima. Mientras que la prueba de t arrojó evidencia contundente de que las mujeres, en promedio, tienen un nivel de resiliencia significativamente mayor que los hombres.

Tabla 2. Contrastes por sexo de las escalas de autoestima y resiliencia

Escalas	Puntuación Prom.		t	gl	valor-p
	Mujeres	Hombres			
Autoestima	18.1	17.7	0.679	41	0.501
Resiliencia	148.7	127.6	2.572	17	0.02**
Fortaleza y Confianza en sí mismo	68.3	58.8	2.326	17	0.032**
Competencia Social	27.1	23.2	1.952	23	0.063*
Apoyo familiar	19.2	15.2	2.261	22	0.034**
Apoyo Social	18.2	16.3	1.775	22	0.09*
Estructura Personal	15.7	15.4	0.330	41	0.743

***Nivel de significación igual o menor que 0.01.

**Nivel de significación igual o menor que 0.05 y mayor que 0.01.

*Nivel de significación igual o menor que 0.10 y mayor que 0.05.

Las escalas de Autoestima y Resiliencia resultaron con una correlación directa y estadísticamente significativa ($r=+0.57$, $n=44$, $\text{valor-p}=0.000$). Por tanto, en promedio, a mayor autoestima, mayor nivel de resiliencia. El coeficiente de determinación (r^2) fue de 0.32, indicativo de que, en promedio, el 32 por ciento de las fluctuaciones en el nivel de resiliencia está explicado por los cambios en la autoestima. Para identificar qué factores en particular de la resiliencia están más asociados a los cambios en la autoestima, se calcularon los coeficientes de correlación de Pearson correspondientes. El análisis arrojó resultados interesantes. Las pruebas estadísticas de rigor a un nivel de significación de 0.05 o menos arrojaron evidencia de una relación confiable entre la Autoestima y las siguientes subescalas de Resiliencia: Fortaleza y Confianza en sí Mismo, Competencia Social y Estructura Personal. Las otras dos subescalas (Apoyo Familiar y Apoyo Social) arrojaron un nivel de significación mayor que 0.05 y menor que 0.10. A base de los coeficientes de correlación (r de Pearson) y de determinación (r^2), se puede decir que la autoestima explica en una proporción mayor los cambios en los factores de resiliencia de Fortaleza y Confianza en sí Mismo y Estructura Personal, los cuales registraron un coeficiente r igual a 0.649 y 0.551, respectivamente. La Tabla 3 muestra los indicadores del análisis de correlación y las pruebas estadísticas explicadas anteriormente.

Tabla 3. Correlación entre autoestima y resiliencia

Escala y Subescalas de Resiliencia	n	r	r ²	valor-p
Escala de Resiliencia	38	0.567	0.321	0.000***
Fortaleza y Confianza en sí Mismo	40	0.551	0.304	0.000***
Competencia Social	43	0.425	0.181	0.005***
Apoyo familiar	42	0.299	0.089	0.055*
Apoyo Social	43	0.268	0.072	0.083*
Estructura Personal	42	0.649	0.421	0.000***

***Nivel de significación igual o menor que 0.01.

**Nivel de significación igual o menor que 0.05 y mayor que 0.01.

*Nivel de significación igual o menor que 0.10 y mayor que 0.05.

Salud Mental y Vitalidad

Las escalas de Salud Mental y Vitalidad se obtuvieron sumando las respuestas de 5 y 4 reactivos, respectivamente. Las mediciones de cada reactivo de las dos conceptos antes mencionados se obtuvieron de una escala de respuestas de 6 puntos ordinales: 0=nunca, 1=casi siempre, 2=algunas veces, 3= muchas veces, 4=casi siempre y 5=siempre. A fin de lograr que ambas escalas tuvieran un recorrido de 0 a 100, se definió un esquema de ponderación de los 6 puntos ordinales utilizados para medir las respuestas. Siguiendo el orden de los 6 puntos de la escala de medición antes definida, en el caso del concepto de salud mental el esquema de ponderación fue: 20, 16, 12, 8, 4 y 0; en el caso del concepto de vitalidad las ponderaciones fueron 0, 5, 10, 15, 20 y 25. Mientras más cerca de 0 la puntuación, menos vitalidad o salud mental y mientras más cerca de 100 mayor vitalidad y salud mental. Esta escala tuvo un índice Alfa de Cronbach igual a 0.77, lo cual es aceptable como indicador de consistencia interna. La puntuación promedio en ambas escalas fue 63.4 y 66.5, respectivamente. Utilizando los terciles del recorrido de las escalas antes mencionadas, las puntuaciones se clasificaron en tres categorías ordinales: baja (33 o menos), moderada (34 a 67) y alta (67 a 100). En la escala de vitalidad la mayoría puntuó en las clasificaciones de moderada y alta, 51.2% y 43.9%, respectivamente. En cambio, en la escala de Salud Mental la mayoría puntuó en la clasificación de alta (57.1%), seguida por la clasificación de moderada con 42.9%.

En ambas escalas, en promedio, las mujeres puntuaron más alto que los hombres. En la escala de vitalidad las puntuaciones medias de hombres y mujeres fueron 61.0 y 64.8, respectivamente. En la escala de Salud Mental, las puntuaciones medias de hombres y mujeres, respectivamente, fueron 65.3 y 67.1. Sin embargo, en ambas escalas las diferencias observadas entre las medias de los hombres y las mujeres no resultaron significativas a un nivel de confianza de 0.05. Respectivamente, los indicadores de las pruebas estadísticas de t de las escalas de Vitalidad y Salud Mental fueron: $t=0.66$, $gl=39$, $valor-p=0.51$; $t=0.334$, $gl=33$, $valor-p=0.74$.

Mediante los coeficientes de correlación de Pearson (r) se midió la fuerza y la dirección de la asociación entre el estado de salud mental y las escalas y subescalas de las condiciones de opresión internalizada y resiliencia. La Tabla 4 muestra los coeficientes de correlación estimados y los resultados de las pruebas estadísticas para evaluar si las diferencias de las r

observadas con respecto a cero (que implica que no hay correlación) son lo suficientemente grandes como para descartar que se explican por las fluctuaciones aleatorias.

Los signos algebraicos de las correlaciones mencionadas son cónsonos con lo que se esperaba. Los coeficientes de correlación entre el estado de salud y la escala de Resiliencia y sus respectivas subescalas tienen signo positivo, indicativo de que a mayor resiliencia, en promedio, mayor salud mental. En cambio, como era de esperarse, los signos de la correlación entre salud mental y la escala de Opresión Internalizada y sus respectivas subescalas son negativos. Esto quiere decir que a mayor opresión internalizada, menor salud mental y viceversa, a menor opresión, mejor salud mental.

Tabla 4. Matriz de correlaciones de salud mental, opresión internalizada y resiliencia

Escalas y Subescalas	Escala de Salud Mental
Escala de Opresión Internalizada	-0.247
Homofobia Internalizada	-0.258
Percepción de Estigma	-0.357*
Ocultamiento Internalizado	-0.113
Escala de Resiliencia	0.478***
Resiliencia Fortaleza y Confianza en sí Mismo	0.426**
Resiliencia Competencia Social	0.421**
Resiliencia de Apoyo familiar	0.266
Resiliencia de Apoyo Social	0.229
Resiliencia de Estructura Personal	0.526***

***Nivel de significación igual o menor que 0.01.

**Nivel de significación igual o menor que 0.05 y mayor que 0.01.

*Nivel de significación igual o menor que 0.10 y mayor que 0.05.

Como puede verse en la Tabla 4, la escala de Resiliencia y las subescalas Fortaleza y Confianza en sí Mismo, Competencia Social y Estructura Personal, exhibieron una correlación estadísticamente significativa con la Salud Mental. Sin embargo, la escala de Opresión Internalizada y sus subescalas, no arrojaron evidencia contundente de estar significativamente asociadas con la salud mental.

Resiliencia

Sumando 43 reactivos se construyó la escala de Resiliencia, la cual a su vez está

Tabla 5. Indicadores de la escala de resiliencia

Escala y Subescalas	Num. de Reactivos	Num. de Reactivos Recorrido	Puntuación Promedio	Desviación Estándar	Correlación Pearson Escala a Sub-escalas
Resiliencia	43	43 a 172	141	23	
Fortaleza y Confianza	19	19 a 26	65	11	0.91***
Competencia Social	8	8 a 32	26	6	0.83***
Apoyo Familiar	6	6 a 24	18	5	0.53***
Apoyo Social	5	5 a 20	18	3	0.73***
Estructura Personal	5	5 a 20	16	3	0.68***

***Nivel de significación igual o menor que 0.01.

**Nivel de significación igual o menor que 0.05 y mayor que 0.01.

*Nivel de significación igual o menor que 0.10 y mayor que 0.05.

compuesta por cinco subescalas: Fortaleza y Confianza, Competencia Social, Apoyo Familiar, Apoyo Social y Estructura. La Tabla 5 muestra un grupo de indicadores seleccionados de la escala de Resiliencia. A fin de facilitar la interpretación de los resultados relativos a la resiliencia, las puntuaciones tanto de la escala de Resiliencia como de las subescalas que la componen, se categorizaron en tres niveles: bajo, moderado y alto. La puntuación promedio de la escala de Resiliencia fue de 141 con una desviación estándar de 23 puntos. Casi tres cuartas partes (3/4) reflejó un nivel alto (130 o más) de resiliencia. Muy pocos (2.6 por ciento) registraron un nivel bajo (43 a 86) de resiliencia.

La escala general de Resiliencia está directa y fuertemente relacionada con las subescalas que la componen. Todos los coeficientes de correlación de Pearson resultaron significativos a un nivel de 0.01. El coeficiente de correlación de Pearson de la escala de Resiliencia y sus cinco subescalas fluctuó entre 0.53 y 0.91. Las asociaciones más fuertes fueron entre Resiliencia y Fortaleza y Confianza en sí Mismo, Competencia Social y Apoyo Social, cuyos coeficientes, respectivamente, fueron +0.91, +0.83 y +0.73. Las correlaciones menos fuertes fueron con Apoyo Familiar y Estructura Personal, que arrojaron coeficientes de +0.53 y +0.68, respectivamente.

La puntuación promedio de los hombres en la escala de Resiliencia fue de 127.6, mientras que la puntuación promedio de las mujeres fue 21.1 puntos mayor. De las cinco subescalas de resiliencia, dos de ellas, Fortaleza y Confianza en sí Mismo y Apoyo Familiar, arrojaron evidencia indicativa de diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres. Nótese en la tabla antes mencionada que en ambas subescalas, en promedio, las mujeres puntuaron significativamente por encima de los hombres.

Ideas Suicidas

A los jóvenes entrevistados se le hicieron tres preguntas relacionadas con las ideas de suicidarse. Una en torno a si tenía pensamientos suicidas, otra inquiriendo si había llevado a cabo intentos de suicidio y, la tercera pregunta buscaba auscultar la situación actual de los jóvenes con respecto a los pensamientos suicidas.

Resulta preocupante que aproximadamente 1 de cada 3 jóvenes encuestados abiertamente mostró pensamientos de suicidarse. Pero todavía más preocupante resultó que aproximadamente la mitad de los que expresaron pensamientos suicidas, llevaron a cabo intentos de suicidarse (alrededor de 1 de cada 5 de los jóvenes encuestados). En cuanto a la situación actual con respecto a los pensamientos de suicidarse, alrededor de 1 de cada 5 aún alberga ideas de suicidarse. El 43% de los que reportaron ideación suicida indicaron que su familia no conocía con certeza su orientación sexual. Un 14.3% de los que reportaron ideación suicida también dijeron que su familia no aceptaba su orientación sexual, mientras que el 43% de los que reportaron ideación suicida mantenía esta información oculta a su familia. El 50 % de los participantes que ejecutaron intentos de suicidio en el último año, cree que su familia no sabía sobre su orientación sexual, mientras que el 38% de los que lo intentaron indicaron que su familia lo sabía pero no lo aceptaba. La proporción de hombres con pensamientos de suicidarse es mucho mayor que la de mujeres; el 41.2 por ciento de los hombres alberga pensamientos suicidas, mientras que sólo el 7.7 por ciento de las mujeres expresó que tenía

dichos pensamientos. La prueba estadística basada en la distribución de Ji-Cuadrada arrojó evidencia contundente de que una proporción significativamente mayor de hombres que de mujeres alberga pensamientos de suicidarse (Ji-Cuadrada=6.96, gl=1, valor-p de Fisher para muestras pequeñas=0.018).

Por otra parte, mediante la prueba estadística de t se relacionó la ideación suicida con la salud mental y la vitalidad. Los jóvenes encuestados con pensamientos suicidas registraron una puntuación promedio significativamente menor en las escalas de salud mental y vitalidad. En la escala de salud mental la puntuación promedio de los que tenían pensamientos suicidas versus los que no tenía esos pensamientos fue de 49.6 y 69.7, respectivamente. En la escala de vitalidad la puntuación promedio de los dos grupos (pensamientos suicidas y ausencia de dichos pensamientos) fue de 49.4 y 66.4. El contraste de los promedios antes mencionados resultó estadísticamente significativo a un nivel de confianza de 0.05. Esto quiere decir que, en promedio, a mejor estado de salud y mayor vitalidad, los pensamientos suicidas son menos probables.

También se relacionó la ideación suicida con las escalas de autoestima y resiliencia. La primera escala arrojó evidencia de una relación significativa con la ideación suicida ($t=3.11$, $gl=36$, $\text{valor-p}=0.004$). Asimismo, la resiliencia también reflejó una relación estadísticamente significativa ($t=4.91$, $gl=40$, $\text{valor-p}=0.000$). Lo anterior implica que, en promedio, a mayor resiliencia y autoestima, menor es la probabilidad de ideas suicidas en los jóvenes GLB encuestados.

Las pruebas estadísticas de t no arrojaron evidencia de una relación significativa entre la ideación suicida y la opresión internalizada. Sin embargo, la subescala de opresión internalizada, percepción de estigma, sí arrojó evidencia de una asociación estadísticamente significativa ($t=-2.35$, $gl=30$, $\text{valor-p}=0.032$). Esto quiere decir que, en promedio, a mayor percepción de estigma, mayor la probabilidad de albergar pensamientos suicidas.

Análisis de las entrevistas semiestructuradas

Del análisis de las narrativas de los y las participantes pudimos identificar siete temas principales que se desglosan a continuación.

El estigma se aprende primero que la propia conciencia respecto a la orientación.

La mayoría de las personas entrevistadas describen cómo antes de reconocerse como gays, lesbianas o bisexuales, se habían reconocido como diferentes, aunque no habían podido identificar o entender el significado preciso de esa diferencia. Este participante ejemplifica lo anterior, “No siempre me he identificado así porque no fue hasta los 15 años que reconocí que tenía un deseo por los hombres en vez de las mujeres, pero antes de los 15 sí notaba que había algo de mí que era diferente al resto de los chicos pero no sabía exactamente”. Es decir, que en un sentido ya la persona siente el estigma de ser diferente, sin poder nombrar aun esa diferencia.

Angustia en el reconocimiento de la orientación sexual

Todos los participantes describen como angustioso el proceso de reconocerse como no heterosexual. Cuatro de ellos indicaron cómo dicha angustia los llevó a utilizar el ocultamiento como una estrategia. Por ejemplo, “Era todo bien callado, como que nadie se puede enterar de lo que yo estoy haciendo.”

Actitudes de la familia hacia su orientación sexual

El modo en el que la familia reacciona ante la orientación sexual fue otro de los temas presentes en las distintas entrevistas. Cuatro de las ocho personas entrevistadas mencionaron que la familia asumía actitudes principalmente de rechazo hacia su orientación sexual. La siguiente cita es representativa de esto: “A mis papás les molestó, mis papás dejaron de hablarme por un tiempo...esto, empezaron a decirme que yo estaba enferma de la mente, que yo estaba confundida”. Otro joven comentó que en una ocasión le estaba contando al padre que no estaba saliendo bien en la universidad y él le adjudicó ese hecho a su homosexualidad: “Y él me dice bueno por algo te están pasando cosas malas, si tu cambiaras y fueses normal quizás te estarían pasando cosas normales. Esa fue su reacción, tu sabes que lo ven como algo mal”.

Cinco de los participantes indicaron que su familia abiertamente les solicitaba que modificaran su comportamiento que pudiera ser transgresor de los estereotipos de género. Uno de los participantes indicó que constantemente tíos y abuelos le corregían el modo de gesticular con las manos y el tono de la voz para que fuera más grave y masculino.

Razones para ocultar OS

Hubo tres participantes que indicaron que ocultaron por un tiempo su orientación sexual y otros que inclusive la ocultaban a familiares al presente. Entre las razones para mantener oculta la identidad sexual ante la familia se mencionó el temor al rechazo y a las reacciones de los familiares. El siguiente texto es emblemático: “Me gustaría decírselo a alguien de mi familia, pero si se lo digo a cualquiera, hasta alguno de mis hermanos, seguramente se va a correr lo que dije por toda la familia y entonces todo el mundo va estar en contra mía”.

Otra razón que mencionaron los participantes para ocultar su orientación en el ámbito laboral fue el temor al discrimen. Uno de ellos nos dijo, “Donde yo trabajo son religiosos y no sería muy buena idea que se supiera. No lo digo en el trabajo porque ya ha habido despidos por eso y prefiero tenerlo en el anonimato”.

Impacto en la salud mental

Algunos participantes expresaron haber experimentado síntomas de depresión, conductas de autoagresión y de abuso de sustancias como resultado de la angustia asociada a su orientación sexual no heterosexual. Por ejemplo, una chica nos dijo, “yo tenía que hacer como una payasa: sonreírle a la gente para no dejarle saber mis sentimientos, yo escondía mucho mis sentimientos. Las cosas que yo hacía en cuanto a cómo expresarlo, que era la autoagresión, nadie se enteraba”. Asimismo uno de los varones indicó, “Sí, alcohol yo

compraba litros yo solo y me encerraba en una casa, en un hospedaje donde sea y bebía los litros así puro y me quedaba todo el día tomando alcohol sin querer saber nada del mundo”. Otro nos dijo, “En intermedia tuve pensamientos de cortarme las venas. En superior me quise suicidar con pastillas pero tampoco lo hice... En primer año de universidad empecé a cortarme a cortarme...tratando de ver si me podía suicidar pero no lo logré. La última vez quise coger con el carro y chocar tan fuerte de que... pero tampoco pude”.

Autoestima y orgullo de su identidad

No todos los jóvenes GLB experimentan problemas de salud, de hecho, la mayoría viven vidas satisfactorias a pesar de enfrentar retos sociales durante la adolescencia. Una de las áreas que emergen en la pasada década ha sido explorar el contexto de jóvenes que funcionan bien a pesar del estigma, la discriminación, el acoso y otros riesgo de salud (Russell, 2005, Saewyc, 2011). En las narrativas manifestaron orgullo de ser quienes eran y desarrollo de competencias como resultado de las experiencias superadas. Por ejemplo, una de ellas expresó, “A mí siempre me ha gustado ser diferente, siempre me ha gustado ser diferente y pues es una manera más que soy totalmente diferente al resto, so’ que es como que ok, ustedes allá y yo acá, feliz”. Otra nos dijo, “el aceptarme tal y como yo soy ha sido un gran paso en mi vida, ya que así puedo desenvolverme más en los diferentes aspectos de mi vida. Puedo ser yo en todo momento, no tengo que esconderme, no tengo que esconder nada”.

Educar para la diversidad desde la universidad

Algunos estudiantes consideran que en el ámbito universitario hace falta incorporar en el currículo el tema de la diversidad como una manera de combatir el prejuicio. Una chica lo dijo del siguiente modo: “simplemente hablan despectivamente y no le tienen ese respeto, yo entiendo que se debería educar más a los universitarios”. Uno de los entrevistados consideró que sobre todo en los cursos de pedagogía se debe trabajar la aceptación a la diversidad y aprovechar para formar actitudes de respeto en los niños, “respeto mucho a mis compañeras de pedagogía, son los mamás y papás de esos nenes, ..., si en los años de elemental se le enseña a los niños la aceptación, se le enseña “mira hay gente diferente a ti, pero eso no significa que es malo, sabe, porque tu no ves, este ‘bullying’ que ocurre en kínder, primero, segundo, tercero, tú ves ‘bullying’ en intermedia, ahora, pues, las cosas se pueden evitar”

Discusión

En este estudio se exploraron aspectos relacionados con la identidad sexual. Notamos que en mayor proporción las mujeres se identificaron como bisexuales. Esto también fue un hallazgo del estudio realizado por Savin Williams y Diamond (2000). Este fue un estudio transversal y reconocemos que esa fue la manera en que los jóvenes se identificaron en ese momento, por lo que resultaría interesante ver si esas identificaciones cambian con el tiempo y la etapa de desarrollo. Hay estudios longitudinales que van creando conciencia de la fluidez de la orientación en ese periodo entre la adolescencia a la adultez. Rosario, Schrimshaw, Hunter y Braun (2006) explora precisamente los cambios en las etiquetas sobre la orientación entre jóvenes de minorías sexuales en Nueva York y encuentran que un 7% cambió de gay o lesbiana

o bisexual y sólo un 3% de los jóvenes cambiaron a '*straight*'. En esta investigación una de las jóvenes da cuenta de esto cuando nos dice en la entrevista: “Sí, aja, cuando llene el formulario entonces me sentía mayormente homosexual con un grado sustancial de heterosexualidad, ... ahora siento que estoy aquí ahora mismo mayormente heterosexual con un pequeño grado de homosexualidad ...”

Otro de los hallazgos de esta investigación, obtenido del análisis cualitativo fue que la mayoría de las personas entrevistadas describen cómo antes de reconocerse como gays, lesbianas o bisexuales, se habían reconocido como diferentes, aunque no habían podido identificar o entender el significado preciso de esa diferencia. En ese sentido, el estigma hacia lo homosexual era interiorizado antes del reconocimiento de su identidad sexual. Asimismo dan cuenta de que el reconocimiento per se de la orientación sexual puede ocurrir en distintas etapas de la vida. Por ejemplo, algunos (4) mencionaron que fue en la niñez entre los seis y ocho años, mientras que otros (3) describieron que fue en la etapa de la adolescencia y uno de los participantes describe que fue ya estando en la universidad.

Distintos autores han disertado sobre el desarrollo de la identidad gay y algunos de ellos han propuesto etapas de desarrollo como modelo explicativo (Cass, 1979; Yarhouse, 2001; Troiden, 1988). Troiden (1989) por ejemplo, aunque propone un modelo de etapas deja claro que la identidad no se determina en un sentido fijo o absoluto, sino que siempre está sujeta a modificaciones y a cambios posteriores. Aun así, su modelo como otros que incluyen etapas, ha recibido algunas críticas. Una de estas es que implican que la identidad es esencialmente homosexual y que la persona se mueve a descubrirla ya que es su “verdadera” identidad. Postura que algunos construccionistas consideran problemática por entender que la identidad puede ser seleccionada entre un abanico de identidades sociales y situarse por épocas, histórica y culturalmente (Weeks, 1987). Asimismo, otros han indicado que esos modelos no toman en consideración diferencias por género o el contexto cultural (Gro, Bimbi, Nanin y Parson, 2006). Frankhanel (2010) por su parte ha propuesto que es importante realizar investigación que permita recopilar datos de este proceso en los jóvenes GLB puertorriqueños. Con el fin de explorar sobre estas nociones, en el cuestionario administrado se incluyó una escala para que la persona indicara si le ocurren pensamientos y acciones cónsonos con determinada etapa de la identidad sexual, según Cass (1979). Nuestros hallazgos reflejaron que el 35.7% se ubicó en la etapa de aceptación, un 23.8% se ubicó en la etapa de tolerancia y un 23.8% en la etapa de orgullo. Ninguno de los participantes se ubicó en la etapa de confusión. Estos datos entiendo son indicativos de que muchos de los jóvenes conciben su identidad gay con sentido de aceptación, tolerancia y orgullo. Hallazgo que es confirmado por el análisis narrativo de las entrevistas en las cuales los participantes hicieron comentarios indicativos de un sentido de aceptación y orgullo. Relacionado con esto es el hecho de que el 100% de los participantes contestaron que no, al preguntársele si se tomarían una píldora que los volviera heterosexual.

Estos hallazgos resultan interesantes considerando el acoso por parte de los pares durante los años de escuela y las presiones que recibieron muchos de los participantes para modificar algunas de sus conductas, consideradas como transgresoras de los estereotipos de género. Se ha documentado que existe más acoso escolar hacia los GLB que hacia los heterosexuales en Estado Unidos (Coker, Austin y Schuster, 2010). Es pertinente explorar esta tendencia en nuestro país y examinar cómo se atiende por las autoridades escolares.

En cuanto a los indicadores de opresión internalizada en este estudio los participantes tuvieron niveles de homofobia internalizada bajos y moderados. En la escala de HI y de PE los varones tuvieron niveles más altos que las mujeres. Esta opresión internalizada motiva el que las personas opten por ocultar su orientación sexual. De hecho, un 44% al momento de la entrevista ocultaba su orientación sexual, pero en este caso más mujeres que hombres ocultaban su orientación sexual. El poco apoyo de los familiares y el acoso escolar fueron algunas de las razones ofrecidas por los participantes para ocultar su identidad. Una de las narrativas ejemplifica esto: “yo nunca dije yo soy homosexual o me gusta un nene. Yo pensaba que eso eran pensamientos malos y de hecho yo se lo dije a mi mamá. lo que me contestó fue, quien está mal eres tú... no son ellos, quien tiene que cambiar la actitud y la forma de ser eres tú, porque tú eres la persona diferente, y tú eres el que está mal.”. Vemos entonces, como en algunos casos la familia lejos de ser una fuente de apoyo para el joven fue una fuente de estrés.

En este estudio un 27.3% de los participantes expresaron sentimientos de culpa por su orientación sexual y particularmente los hombres experimentaron más culpa que las mujeres. En las narrativas de los participantes también hay información que remite a sentimientos de culpa por orientación sexual en algunos de los participantes en su proceso de desarrollo. Uno de ellos nos dijo que oraba para ser perdonado “De hecho yo lo que hacía yo me sentía lo que hacía era como que orar y pedirle a Dios que cambiara la situación, que me pudiera ver de otra manera. Todas las noches hacía eso”.

El 43% de los entrevistados indicó que su familia no sabía con certeza sobre su orientación sexual y hubo un 14% que indicó que su familia lo sabía pero no lo aceptaba. El 59% de los varones indicó que pensaba que la reacción de su familia ante su orientación sexual sería de agresión. Al momento de la entrevista, tres de los participantes mantenían oculta su orientación a sus padres, por temor a la reacción de los familiares.

En otro escenario que algunos de los participantes prefieren ocultar su orientación, por temor a ser discriminados, es en el espacio laboral. Estos hallazgos son interesantes y resaltan la importancia de legislar para combatir el discrimen hacia este sector de la población. En nuestro país Toro-Alfonso (2010) llevó a cabo un estudio sobre discrimen hacia las personas GLBT en el sector público, algunos de los hallazgos dan cuenta de la existencia de una política silenciosa no explícita que tiende a discriminar solapadamente contra personas gays y lesbianas y otras personas de la comunidad GLBT.

El hallazgo más significativo de este estudio lo fue el que al momento de completar el cuestionario el 41.2% de los varones y el 7.7% de las mujeres expresaron ideación suicida activa. El 52% de los varones y el 22% de las mujeres indicaron haber considerado la idea de quitarse la vida durante el último año. El 18.2% de todos los jóvenes que expresaron pensamientos suicidas, llevaron a cabo intentos de suicidio. Estos hallazgos coinciden con mucha de la literatura revisada, que sostiene y afirma una estrecha relación entre comportamientos asociados al suicidio y rechazo por orientación sexual en las personas GLBT. Se encontró también que a mayor puntuación en las escalas de salud mental, autoestima, vitalidad y resiliencia, menor es el riesgo de experimentar ideación suicida. Sin embargo, a mayor percepción de estigma, mayor ideación suicida.

Otro hallazgo significativo de esta investigación estuvo relacionado a los altos niveles de resiliencia y autoestima que exhiben estos jóvenes, a pesar de todo el clima de adversidad que han vivido. Anderson (1998) en un estudio previo con jóvenes gays encontró que éstos en

comparación con normas de la población general tenían niveles significativamente mayores de autoestima. Estos jóvenes se percibían como personas fuertes y competentes, se sentían bien con ellos mismo y tenían control sobre su vida. Nuestro estudio al igual que el de Anderson (1998) y el de Toro Alfonso, et al. (2006), encuentra que estos jóvenes tienen muchas fortalezas. Algunos de estos jóvenes expresaron tener metas altas y aspiraciones de una vida mejor. Este hallazgo merece discutirse en el contexto de trabajos como el de Hernández (2010), quien básicamente considera los procesos de desarrollo de identidades autoreferenciadas de lesbianas, gays o bisexuales como procesos de resiliencia. Para esta autora asumir una identidad GLB es un proceso indicativo de resiliencia en sí mismo. Hernández (2010) luego de un amplísimo análisis y estudio del término, define resiliencia como el proceso holístico multidimensional en el que mediante la gestión de los factores que lo obstaculizan y la promoción de los factores que lo impulsan se generan resultados que se manifiestan como fortalecimiento o mejoras. En el caso de las personas GLB los factores de no resiliencia están asociados a la adversidad, sus diversas manifestaciones y consecuencias relacionadas al heterosexismo y la homofobia. Es decir, que todas las personas GLB como grupo sufren o reciben el impacto de una ideología que subordina tanto su sexualidad como su expresión de identidad. Sin embargo, esto en sí mismo puede constituirse en elemento clave para el desarrollo de la resiliencia. Russell y Richards (2003) plantean que el tener una perspectiva de pertenecer a una comunidad como lo es la GLBT permite que las personas ubiquen ciertas experiencias dolorosas (tales como el rechazo familiar por ejemplo) en un contexto menos personalizado. Estos autores también consideran que adoptar esta perspectiva permite a las personas GLB entender la relevancia de la homonegatividad en sus vidas, lo que disminuye la probabilidad de que se impacten por la sobre presencia de retóricas y acciones anti gays.

Los resultados del estudio dan cuenta de las distintas dimensiones de la experiencia de los jóvenes GLB. Los hallazgos apoyan la idea de que la experiencia de tener una orientación sexual distinta a la heteronormativa plantea retos particulares a estos jóvenes. En esta investigación se encontró que a mayor puntuación en las escalas de salud mental, autoestima y resiliencia, menor es el riesgo de experimentar ideación suicida. A su vez, se encontró que a mayor percepción de estigma mayor ideación suicida. Dichas relaciones, permiten identificar las áreas que hay que trabajar para reducir los intentos y la ideación suicida, particularmente la percepción de estigma.

La dificultad inherente a divulgar la orientación sexual a la familia por temor al rechazo fue otro de los hallazgos. Esto también es cónsono con la literatura revisada que plantea que tener que divulgar una orientación sexual homosexual es una de las más arduas declaraciones que un individuo tiene que enfrentar al pertenecer a una minoría sexual” (Savin-Williams y Diamond, 2000). Aunque la muestra de este estudio es limitada se observó una tendencia a que aquellos que ocultaban su orientación sexual a familiares, presentaron a su vez más comportamiento asociado al suicidio. Investigaciones previas señalan que revelar la orientación sexual a la familia está asociado con amenazas y abuso verbal y físico, pero a su vez haber salido del armario les hace sentir mejor con ellos mismos y más cómodos con su orientación sexual (D’Augelli, Hershberger y Pilkington, 1998). Resulta interesante que el análisis cualitativo de los datos también apoya lo que plantean autores como Ortiz Hernández (2005) con respecto a que los individuos que portan algún estigma en su proceso de socialización tienden a incorporar el punto de vista dominante o las creencias sobre el estigma hacia los GLB y lo que acarrea portar dicho estigma. Esto ha sido internalizado típicamente antes de que la persona se

identifique como homosexual o que identifique que la razón por la cual es diferente tiene que ver con la orientación sexual.

Si bien es cierto que para los participantes el proceso de asumir una identidad homosexual no estuvo exento de confusión, negación y en algunos casos de rechazo por parte de sus familiares, la mayoría exhibe sentimientos de aceptación y orgullo sobre su identidad. Aunque algunos de ellos a través de su vida han experimentado comportamientos asociados al suicidio y niveles moderados de homofobia internalizada, como grupo la mayoría exhibe altos niveles de autoestima y resiliencia.

La relación entre resiliencia y salud mental está ampliamente documentada en investigaciones como la realizada por Hiew, Mori, Shimizu y Tominaga (2000) que demuestran que la resiliencia reduce la intensidad del estrés y produce el decrecimiento de signos emocionales negativos como la ansiedad, la depresión o la rabia, a la vez que aumenta la curiosidad y la salud emocional. Igualmente, se ha encontrado que factores de resiliencia como el sentido de propósito, el afecto y la autoeficacia están relacionados con la mejora y recuperación de la salud en general (Evers, Kraaimaat, Geene, Jacobs y Bijlsma, 2003).

Estos hallazgos dan cuenta de la complejidad inherente a aceptarse como persona gay, lesbiana o bisexual, toda vez que la persona quiere expresar su sí mismo aun con los costes sociales que ello acarrea e implica. Nuestros hallazgos apoyan el estudio de Toro, et al. 2006 en el cual evidenciaron la coexistencia de implicaciones positivas y negativas de vivir como gay o bisexual en un contexto dominado por la heterosexualidad. Estos investigadores encontraron en su muestra que el 45% reportó altos niveles de depresión según medida por los criterios del CES-S, pero a su vez el 62% reportó consumir bajas cantidades o ninguna de alcohol, requerir de poco apoyo social y evitar involucrarse en actividad sexual sin protección. Entender el proceso cognitivo, emocional y conductual que experimentan estos jóvenes cuando están lidiando con estas áreas de preocupación es valioso, ya que pone en una mejor posición a los profesionales de la conducta a la hora de proveer la asistencia que requieren estos jóvenes.

Una de las áreas que emergen en la pasada década ha sido explorar el contexto de jóvenes que funcionan bien a pesar del estigma, la discriminación y el acoso y otros riesgos de salud (Russell y Richards 2003). Toro-Alfonso (2012) enfatiza la importancia que reviste que desde la psicología podamos generar evidencia científica del daño que provoca la exclusión. En esta investigación encontramos que efectivamente coexisten altos niveles de resiliencia en estos jóvenes que a pesar de las arduas experiencias, cursan estudios en una institución universitaria de prestigio. Esto nos parece significativo y quisimos destacarlo, pues muchas veces enfocarnos en denunciar los efectos de la opresión no permite resaltar las fortalezas de este sector (Toro Alfonso, et al, 2006). Jiménez Borrero y Nazario (2011) señalan la importancia de las fortalezas para trabajar las vulnerabilidades y el carácter patológico que podemos adscribir a la experiencia GLB si solo nos enfocamos en la sintomatología. Tal como dice Hernández (2010), el énfasis puesto en esta temática ha llevado a proyectar una imagen de la juventud LGB como “población de riesgo” que contribuye a alimentar los estereotipos negativos y el miedo en los y las jóvenes, sus familias y la sociedad en general. Coincidimos con Hernández (2010) en reconocer el valor de la complejidad implicada en el fenómeno de la resiliencia y sus procesos, pues son el reflejo de la gran diversidad presente en el ser humano, los grupos que forma, las comunidades, las sociedades y las diferentes culturas que desarrolla.

En conclusión, entender el proceso cognitivo, emocional y conductual que experimentan estos jóvenes cuando están lidiando con estas áreas de preocupación es valioso, no sólo para el trabajo clínico sino para el cambio colectivo hacia una sociedad más solidaria y receptiva a la diversidad.

Referencias

- Almeida, J., Johnson, R., Corliss, H., Molnar, B. y Azrael, D. (2009) Emotional distress among LGBT youth: The influence of perceived discrimination based on sexual orientation. *Journal Youth Adolescence* 38, 1001-1014 DOI 10.1007/s10964-009-9397-9
- Anderson, A. L. (1998). Strengths of gay male youth: An untold story. *Child y Adolescent Social Work Journal*, 1, 55–71.
- Ardila, R. (1998) *Homosexualidad y Psicología*. Colombia: Manual Moderno.
- Blum, R. W., McNeely, C. y Nonemaker, J. (2002). Vulnerability, risk, and protection. *Journal of Adolescent Health*, 31, 28-39. doi.org/10.1016/S1054-139X(02)00411-1
- Borrero-Bracero, N. (2008) De la vulnerabilidad a la resiliencia: las investigaciones sobre la “salida del closet” de jóvenes gay puertorriqueños. *Ciencias de la conducta*, 23(1), 25-54.
- Cass, V. C. (1979) Homosexual identity formation: A theoretical model. *Journal of Homosexuality*, 4, 219-235. doi.org/10.1300/J082v04n03_01
- Coker, T.R., Austin, S.B. y Schuster, M.A. (2010) The health and health care of lesbian, gay and bisexual adolescents. *Annual Review of Public Health*, 31,457-477. doi.org/10.1146/annurev.publhealth.012809.103636
- D'Augelli, A. R., Hershberger, S.L. y Pilkington, N.W. (1998). Lesbian, gay, and bisexual youth and their families: Disclosure of sexual orientation and its consequences. *American Journal of Orthopsychiatry*, 68,361-371. doi.org/10.1037/h0080345
- Evers, A. M., Kraaimaat, F.W., Geene, R., Jacobs, J.W.G., y Bijlsma, J.W.J. (2003). Pain coping and social support as predictors of long-term functional disability and pain in early rheumatoid arthritis. *Behaviour Research and Therapy* 41(11), 1295-1310. doi.org/10.1016/S0005-7967(03)00036-6
- Frankhanel, E. (2010). The identity development and coming out process of gay youth in Puerto Rico. *Journal of LGBT Youth* 7: 3, 262-283 doi:9361653.2010.489330.
- Goldston, D. B., Molock, S. D., Whitbeck, L. B., Murakami, J. L., Zayas, L. H., y Nagayama, G. C. (2008). Cultural considerations in adolescent suicide prevention and psychosocial treatment. *American Psychologist*, 63(1), 14–31. doi.org/10.1037/0003-066X.63.1.14.
- Grov, C., Bimbi, D., Nanin, J., y Parsons, J. (2006). Race, ethnicity, gender, and generational factors associated with the coming-out process among gay, lesbian, and bisexual individuals. *The Journal of Sex Research*, 43, 115-121. doi.org/10.1080/00224490609552306.
- Harrison, T. (2003) Adolescent Homosexuality and Concerns Regarding Disclosure. *Journal of School Health*, 73, 3, 107–112. doi.org/10.1111/j.1746-1561.2003.tb03584.x
- Haas AP, Eliason M, Mays, VM, Mathy R.M., Cochran, S.D., D'Augelli, A.R., Brown, G.K., (2011)Suicide and suicide risk in lesbian, gay, bisexual, and transgender populations: review and recommendations. *Journal of Homosexuality*; 58(1):10-51. doi: 10.1080/00918369.2011.534038.

- Herek, G.M. 2000. Sexual prejudice and gender: Do heterosexuals' attitudes toward lesbians and gay men differ? *Journal of Social Issues* 56, (2), 451-477. doi.org/10.1111/0022-4537.00164.
- Herman, H., Stewart, D.E., Díaz Granados, N., Berger, E., Jackson, B. y Yuen, T. (2011). What is resilience? *La Reveu canadienne de psychiatrie*, 56 (5), 258-285.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4th ed.). México: McGraw-Hill.
- Hernández, G. (2010) *Los procesos holísticos de resiliencia en el desarrollo de identidades autorreferenciadas en lesbianas, gays y bisexuales*. Tesis Doctoral. Universidad de Las palmas de Gran Canaria. Departamento de Educación
http://bibaccedatest.ulpgc.es/bitstream/10553/4498/7/Tesis_Resiliencia_LGB_Parte_I.pdf
- Hiew, C., T. Mori, M. Shimizu y M. Tominaga (2000) Measurement of Resilience Development: Preliminary Results with a State-Trait Resilience Inventory. *Journal of Learning and Curriculum Development*, 1, pp. 111-117.
- Jiménez, M. Borrero, N. y Nazario J. (2011) Adolescentes gays y lesbianas en Puerto Rico. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 22, 147-173.
- King, M., Semlyen, J., Tai, S.S., Killaspy, H., Osborn, D., Popelyuk, D (2008) A systematic review of mental disorder suicide and deliberate self-harm in lesbian, gay, and bisexual people. *BMC Psychiatry*, 8:70, 1-17. doi.org/10.1186/1471-244X-8-70.
- Marshal, M.P., Friedman, M.S., Stall, R., King, K.M., Miles, J., Gold, M.A., et al (2008) Sexual orientation and adolescents substance use: A meta-analysis and methodological review. *Addiction*, 103, 546-556. doi.org/10.1111/j.1360-0443.2008.02149.x.
- Mohr, J.J. y Fassinger, R.E. (2003) Self-acceptance and self-disclosure of sexual orientation in lesbian, gay and bisexual adults: An attachment perspective. *Journal of Counseling Psychology*, 50(4), 482-495. doi.org/10.1037/0022-0167.50.4.482.
- Palomar, J. y Gómez, N. (2010). Desarrollo de una escala de medición de la resiliencia con mexicanos (RESI-M) Interdisciplinaria, 27, 7-22.
- Ortiz Hernández, L. (2005). Influencia de la opresión Internalizada sobre la salud mental de bisexuales, lesbianas y homosexuales de la ciudad de México. *Salud Mental*, 28(4), 49-64.
- Owens, R. E. (1998) *Queer kids: The Challenges and Promise for Lesbian, Gay, and Bisexual Youth*. Binghamton, NY: The Haworth Press.
- Rosario, M., Schrimshaw, E. W., Hunter, J. y Braun, L. (2006) Sexual orientation identity development among lesbian, gay and bisexual youths: consistency and change over time. *Journal of Sex Research*, 43, 46-58.
- Russell, G. M. y Richards J. A. (2003). Stressor and Resilience Factors for Lesbians, Gay Men, and Bisexuals Confronting Antigay Politics. *American Journal of Community Psychology*, 31, 313-328.
- Saewyc, E. (2011). Research on adolescent sexual orientation: development, health disparities, stigma and resilience. *Journal of research on adolescence*, 21(1), 256-272. doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00727.x.
- Safren, S. A., y Heimberg, R. G. (1999). Depression, hopelessness, suicidality, and related factors in sexual minority and heterosexual adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67(6), 859-866.
- Savin-Williams, R. (2005). The new gay teen: Shunning labels. *The gay and lesbian review*, 12, 16-19.

- Savin-Williams, R. y Diamond, L. (2000). Sexual identity trajectories among sexual-minority youths: Gender comparisons. *Archives of Sexual Behavior*, 29, 607-627.
- Suarez, D. y Madrigal, S. (2000) Suicidio en la población homosexual costarricense. CIPAC. Costa Rica.
- Suicide Prevention Resource Center. (2008) *Suicide Risk and prevention for lesbian, gay, bisexual, and transgender youth*. Newton, MA: Education Development Center, Inc.
- Toro-Alfonso, J. (2012). El estado actual de la investigación sobre la discriminación sexual. *Terapia psicológica*, 30(2), 71-76.
- Toro-Alfonso, J., Varas-Díaz, N., Andújar-Bello, I., y Nieves-Rosa, L. (2006). Strengths and vulnerabilities of a sample of gay and bisexual male adolescents in Puerto Rico. *Interamerican Journal of psychology*, 40(1), 59-68.
- Toro-Alfonso, J. (2010). Gender inversion as the limit for acceptance of gay and lesbian people by government employees in Puerto Rico. *Cuadernos de la Revista Cayey* #3, 141-158.
- Troiden, R. R. (1988). Homosexuality identity development. *Journal of Adolescent Health Care*, 9(2), 105-113. doi.org/10.1016/0197-0070(88)90056-3.
- Troiden, R. R. (1989). The formation of homosexual identities. *Journal of Homosexuality*, 17(1-2), 43-73. doi.org/10.1300/J082v17n01_02.
- Wald, J., Taylor, S., Asmundson, G., Jang, K. L., y Stapleton, J. (2006). Literature review of concepts: Psychological resiliency. (CR 2006-073). Toronto, Ontario: Defense Research and Development Canada.
- Weeks, Jeffrey (1987), "Questions of Identity", in Caplan, Pat, (ed.). *The Cultural Construction of Sexuality*, Routledge, London.
- Yarhouse, M. (2001) Sexual identity development: The influence of valiative frameworks on identity synthesis. *Psychotherapy: Theory Research Practice Training*, 38(3), 331-341. doi.org/10.1037//0033-3204.38.3.331.

¹ Afiliada a la Universidad de Puerto Rico Recinto de Cayey correo electrónico: maria.fernandez9@upr.edu. Este trabajo fue parcialmente apoyado por la propuesta número P20 MD006144 del National Institute of Minority Health and Health Disparities y su contenido es únicamente responsabilidad de sus autores y no necesariamente representan los criterios oficiales del Department of Health and Human Services. Reconocemos la valiosa colaboración en distintas facetas del estudio de los siguientes estudiantes asistentes de investigación: Héctor Cay Bonilla, Jamelisse Rivera, Taina González, Alma Torres, Verónica Rivera, Jorge Velázquez y Marcos Jiménez.

² Investigador Auxiliar en la Universidad de Puerto Rico en Cayey.

Social Cognitive Theory, Entrepreneurial Self-Efficacy and Entrepreneurial Intentions: Tools to Maximize the Effectiveness of Formal Entrepreneurship Education and Address the Decline in Entrepreneurial Activity¹

Carmen England Bayrón, Ed.D.
Universidad de Puerto Rico
carmen.english@upr.edu

Abstract

The purpose of this paper is to examine existing literature on Social Cognitive Theory, entrepreneurial self-efficacy, and entrepreneurial competencies and intentions, to understand the current state of the field, design a new theoretical framework to help determine the best teaching strategies and identify career counselor competencies and possible contributions to the entrepreneurial education field. Entrepreneurial self-efficacy is proposed as a useful construct to increase the entrepreneurial intentions and competencies of students. Social cognitive theory, self-efficacy, and entrepreneurial self-efficacy are incorporated into an applied theoretical framework to improve the effectiveness of formal entrepreneurship education. Specifically, the model links the four sources of self-efficacy with entrepreneurial self-efficacy and entrepreneurial intentions; which lead to effective entrepreneurial education program outcomes.

Keywords: self-efficacy, entrepreneurship, education, career counselors

Resumen

El objetivo de este escrito es examinar la literatura existente sobre la Teoría Social Cognoscitiva, la autoeficacia emprendedora, y las competencias e intenciones emprendedoras, entender el estado corriente del campo, diseñar un nuevo marco teórico para ayudar determinar las mejores estrategias de enseñanza e identificar las competencias del consejero de carrera y posibles contribuciones al campo de la educación emprendedora. La autoeficacia emprendedora se propone como un constructo para aumentar las intenciones emprendedoras y las competencias de los estudiantes. La teoría social cognoscitiva, la autoeficacia, y la autoeficacia emprendedora son incorporados en un marco teórico para aplicado para mejorar la eficacia de la educación emprendedora formal. Específicamente, el enlace de las cuatro fuentes de la autoeficacia con la autoeficacia emprendedora e intenciones emprendedoras; las cuales conducen a resultados efectivos de un programa de educación emprendedora.

Palabras clave: autoeficacia, emprendedor, educación, consejeros de carrera

¹ Sometido: 15 de agosto de 2013
Sometido a Revisión: 22 de agosto de 2013
Aceptado: 29 de octubre de 2013

Blanchflower (2000) indicates that entrepreneurship is an important factor for the development of an economy. Hindle & Rushworth (2002) established that entrepreneurship is a driver of economic growth and national prosperity and the U.S. Bureau of Labor Statistics (BLS) states on its webpage that “entrepreneurship plays a vital role in the growth of the U.S. economy” (U.S. Bureau of Labor Statistics, 2012). BLS is the primary source for information on U.S. labor markets as well as the federal government’s data-collection agency on new businesses and job creation.

Despite the important role that entrepreneurship plays in a nation’s economy, data from the BLS’s Business Employment Dynamics (BED) program reveals that the number of new business establishments in March 2010 was lower than any other year (U.S. Bureau of Labor Statistics, 2012). BED data also shows that the number of jobs created by establishments in the last year has decreased. These findings concern and require immediate action in order to help stimulate the U.S. economy. The urgency to educate young people and train them in entrepreneurship is evident, encouraging them to pursue an entrepreneurial career to increased economy efficiency, bring innovation to market, create new job opportunities, and sustain employment levels (Carswell, 2001). This literature review stems from the need to address the decline of entrepreneurship activity maximizing the effectiveness of formal entrepreneurship education. The existing literature reveals the need for education programs to deal with the implications of research in the entrepreneurship field. Career counselors and career advisors teaching, training and educating competencies are helpful for the entrepreneurial education.

Young, (1997) observed that in entrepreneurship three education researches areas concern, social-cognitive, psycho-cognitive, and spiritualist or ethical. He suggests that the implications of these dimensions for entrepreneurship education are not drawn out yet, in spite of previous calls to integrate them into the research agenda (e.g., Young, 1997). I suggest to focus on developing a research agenda on the social-cognitive preoccupations of Social Cognitive Theory (1986) to help entrepreneurship educators maximize the effectiveness of formal entrepreneurial education that helps to address the decline in entrepreneurial activity.

Linking learning, teaching entrepreneurship effectively and Entrepreneurship

The important role of higher education in stimulating job creators is discussed in Article 7 of “The World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century: Vision and Action,” adopted in 1998 by The World Conference on Higher Education. This article states that “developing entrepreneurial skills and initiative should become major concerns of higher education, in order to facilitate employability of graduates who will increasingly be called upon to be not only job seekers but also and above all to become job creators. Thus, universities should offer their students the opportunity to fully develop their potential abilities with a sense of social responsibility, educating them to become full participants in a democratic society and promoters of changes that will foster equity, justice, and national economic well-being.”

The professional counselors are professionals of higher education institutions that can contribute to the students development as job seekers and job creators. According to the National Association of Colleges and Employers career counselors can contribute to entrepreneurship education with the following competencies:

Social Cognitive Theory

- Needs assessment
- Program/workshop design and delivery
- Researching, evaluating, and integrating information
- Effective teaching strategies
- Career mentoring
- Work with individuals and groups
- Work with diverse populations
- Use of technology for delivery of content

Career counselors are professionals that can contribute to development of the new generation of entrepreneurs in today's economy and also create new knowledge of the interaction between learning and entrepreneurship and effective entrepreneurship teaching strategies.

Solomon, et al., (1994, cited in Kuratko, 2003) inform that by the early 1980s over 300 universities were reporting courses in entrepreneurship and small business, and by the 1990s that number had grown to 1,050 schools. Cone (in 2008) mentioned that more than 2,000 institutions offer courses in entrepreneurship. The Kauffman Foundation (2010) indicates that formal programs (majors, minors and certificates) in entrepreneurship have more than quadrupled, from 104 in 1975, to more than 500 in 2006. But at present there is very limited knowledge and understanding of the interaction between learning and entrepreneurship, and the process remains one of the most neglected areas of entrepreneurial research and understanding. There are also gaps in our knowledge about the effectiveness of entrepreneurship education (Soloman, Duffy & Torabishy, 2002, Clark, Davis, & Harnish, 1984; Wallenstein in 1993). Some research shows that four years after having taken entrepreneurship courses, interest in creating new ventures tends to dissipate (Whitlock and Master, 1996) and others observed that no clear relationship has been demonstrated between entrepreneurship education and students becoming entrepreneurs (Hostager & Decker, 1999 and Luthje & Franke, 2003).

In order to address this situation, first I want to point out the words of Angelo & Cross (1993) because of the timelessness of those words with the current state of affairs. These researchers said that the most promising ways to improve learning is to improve teaching. Kuratko pointed out that "In the midst of this huge expansion of courses, the challenge of teaching entrepreneurship more effectively remains."

Some authors reported that it is not clear what to teach in entrepreneurship, and there is a lack of detailed consideration of how entrepreneurs learn (Garavan & Cinnedide, 1994 and Solomon, 2007); others reported that there is no substantive agreement about what entrepreneurship means in educational settings, and that the appropriate content of programs is under permanent discussion (Gibb, 2002). More recently some authors identified that the components of a balanced entrepreneurship program should contain the following: (a) lectures on business concepts; (b) business-planning practices, including competitions and coaching; (c) interaction with practitioners and networking opportunities; and (d) university support such as market-research resources, meeting spaces, seed funding, patenting advice, etc. (Al-Laham,

Souitaris & Zerbinati, 2007). But to improve entrepreneurship learning is not sufficient. With these components having been identified, it is necessary to prove the existence of a link between learning and entrepreneurship, and in teaching entrepreneurship more effectively.

The Role of Social Cognitive Theory

The Social Learning theory of Albert Bandura (1986) establishes that the environment causes behavior, but behavior also causes the environment. Bandura calls this concept reciprocal determinism, where the world and the behavior of persons are mutually caused. Bandura believes that human conduct must be explained in terms of the reciprocal interaction between cognitive, behavioral, and environmental determinants.

The social cognitive theory of Bandura (SCT) centers on the concepts of reinforcement and observation, giving more importance to the mental internal processes as well as to the interaction of the subject with others. The SCT postulates that observation and imitation is given across models that can be parents, educators, and friends, and can even be heroes taken from television. The only requirement for learning can be that one person observes another individual, or models behavior to carry out a certain conduct. The observation and imitation intervene upon the cognitive factors and help the subject decide whether or not the observed behavior is to be imitated. The cognitive factors are the capacity of reflection and symbolization as well as the prevention of consequences based on processes of comparison, generalization, and auto-evaluation. One of the aims of the SCT is the development of the self-evaluation and the self-reinforcement constructs. According to Bandura, individuals possess an auto-system that allows them to measure the control on their own thoughts, feelings, motivations and actions. This system exercises self-regulation to enable individuals with aptitude to influence their own cognitive processes and actions and in this way to alter their environment.

If we applied the concepts I have just discussed to entrepreneurship education programs, we can infer that the student's observation and interaction with previous entrepreneurs can reinforce entrepreneurial behavior. The observation and imitation of former entrepreneurs will intervene upon the cognitive factors of the students and can help them – students or alumni – to decide if the observed behaviors should be imitated or not. SCT can be helpful to the entrepreneurial behavior field, but educators (career counselors) need to apply this theory to the curriculum (workshops, extracurricular activities) and to students' interactions.

Social Cognitive Theory and Self-Efficacy

Self-efficacy is a construct defined by Albert Bandura (1982) as “self-judgment of one's ability to perform a task in a specific domain.” The belief in self-efficacy provides a great influence on human beings, since they act on their thoughts, feelings and behaviors (Bandura, 1995). Garcia et al., 1991 defines self-efficacy as “self-appraisal of one's ability to accomplish a task and one's confidence in possessing the skills needed to perform that task.” The SCT explains that an individual's sense of self-efficacy can be influenced through four processes: enactive mastery, role modeling and vicarious experience, social persuasion, and judgments of one's own physiological states, such as arousal and anxiety (Bandura, 1986). The self-efficacy construct influences an individual's choice of activities, goal levels, persistence, and performance

in a range of contexts. Self-efficacy is a motivational factor that educational research from the social cognitive approach establishes. Bandura mentioned that self-efficacy affects some of the factors that predict motivation.

Krueger et al (2000) pointed out that experience influences the entrepreneur's intention, and that there is also a direct relationship between entrepreneur's experience on perceived feasibility and perceived desirability; feasibility and desirability existing in the environment that influences the entrepreneur's experience, so perceived feasibility and perceived desirability partially serve as key elements in forming entrepreneurial experiences and entrepreneurial intentions. Krueger et al (2000) observed that entrepreneurs' experiences directly influence the entrepreneur's intention to start a new venture.

Self-efficacy has an important effect on the choice of behavior setting. Individuals tend to choose situations in which they anticipate high personal control but avoid situations in which they anticipate low control (Bandura 1977, 1982; Bandura & Schunk, 1981; Wood & Bandura, 1989, 2012). Consequently, to the extent that people plan and choose their career paths, they assess their personal capabilities against the requirements of different occupations (Chen, Greene & Crick, 1998). This assessment of their personal capabilities therefore directs people to prepare for and enter occupations in which they feel successful, but at the same time avoid occupations in which they feel a lack of competence (Betz and Hackett 1981, 1986, Miura 1987; Scherer et al. 1989). Empirical evidence establishes that entrepreneurial self-efficacy was positively related to students' intentions to start their own business (Chen, Greene & Crick, 1998).

Entrepreneurial Self-Efficacy and Intentions

In the past, some authors have provided evidence of the increasing emphasis on the role of self-efficacy in the study of entrepreneurship, including areas such as entrepreneurial career preferences, intentionality, and performance (Boyd & Vozikis 1994; Chandler & Jansen 1992; Gartner 1989; Krueger & Brazeal 1994; Scherer et al., 1989). Entrepreneurial self-efficacy (ESE) is defined as an individual's confidence in his or her ability to successfully perform entrepreneurial roles and tasks (Chen, Greene et al. 1998; De Noble, Jung et.al. 1999). ESE is also defined as a construct measuring a person's belief in his ability to successfully launch an entrepreneurial venture (McGee, Peterson et al., 2009). Entrepreneurial self-efficacy is a variable useful for increasing students' convictions that they can execute the necessary entrepreneurial behavior to produce the desired result; a new venture. The measure of entrepreneurial self-efficacy has been widely adopted for identifying entrepreneurial intentions and consequently entrepreneurial conduct, and for investigating how education and training can be used to improve entrepreneurial action (Føleide, 2011). Perceived desirability constitutes the primary component of entrepreneurial intention (Liñan et al. 2011, p. 205). Azjen (1991) observed that three attitudinal antecedents are necessary to trigger the action of starting a business: (a) the desire to start the business, (b) the belief that the business contributes to well-being of the society, and that (c) success is possible.

I suggested the use of the entrepreneurial self-efficacy construct in the curriculum (workshops) and extracurricular activities to provide a great influence on the students; they will act on their thoughts, feelings and entrepreneur behaviors. If the students visualize themselves with high personal control as entrepreneurs (task and roles) maybe they will choose an entrepreneurial career path. Entrepreneurship educators (include career counselors) can

benefit from the implementation of self-efficacy construct to the learning process. A high level of entrepreneurial self-efficacy can help them produce more entrepreneurs (Bird 1988; Boyd & Vozikis 1994), an important goal of entrepreneurship education and national economies. ESE is a promising construct, with the potential to predict entrepreneurial performance and for improving the rate of entrepreneurial activities through training (Mueller & Goic 2003; Zhao, Seibert et al. 2005; Florin, Karri et al. 2007).

Personality and environmental factors are incorporated into entrepreneurial self-efficacy, and are thought to be strong predictors of entrepreneurial intentions and ultimately action (Bird 1988; Boyd and Vozikis 1994). Forbes 2005; Kolvereid and Isaksen 2006 observed that nevertheless, the construct remains empirically underdeveloped and many scholars have called for refinements of the construct. The development of the ESE construct can help to improve the entrepreneurial learning process and increase the rate of entrepreneurial activities. The assessment of personality and explanation of the educational environmental factors of entrepreneurship programs can improve the students' entrepreneurial self-efficacy, and predict entrepreneurial intentions. As a strategy, business schools, entrepreneurship programs and career counselors can assess the entrepreneurial self-efficacy of their students and develop special activities for students with the highest entrepreneurial self-efficacy levels, and also activities for students with low entrepreneurial self-efficacy. This strategy can help to attend to the special learning and entrepreneurial needs of all students.

Another strategy that can help increase entrepreneurial self-efficacy, intentions and learning in students is the exposure to others with previous entrepreneurial experience; this can provide emerging entrepreneurs with useful knowledge (Boyd & Vozikis, 1994, Chen, Green & Crick, 1998, Krueger & Brazeal, 1994) and reduce their uncertainties (Bandura, 1978). The learning process that entrepreneurs have to develop for students' confidence in that career is based on the knowledge and skills developed in the program (De Clercq & Arenius, 2006).

Educators (career counselors) need to maximize the use of entrepreneurial self-efficacy in the curriculum because it is an antecedent that influences the entrepreneurial choice (Boyd & Vozikis 1994; Krueger & Brazeal 1994); high levels of self-efficacy would consequently lead to emerging entrepreneurial behavior and ultimately to entrepreneurial action (McGee, Peterson et al., 2009, Chen, Greene & Crick, 1998). Entrepreneurship programs and career counselors need to reach the right factor combinations of personal attributes, traits, background, experiences and disposition that students need to pursue the idea of becoming entrepreneurs (Krueger Jr and Brazeal 1994; Krueger Jr, Reilly et al. 2000; Shane, Locke et al. 2003; Baron 2004; Arenius and Minniti, 2005).

More research on personal attributes, such as traits, background, experiences and disposition, and factors that influence an individual to pursue the idea of becoming an entrepreneur and entrepreneurial self-efficacy (Boyd & Vozikis 1994; Krueger & Brazeal 1994) can help improve the learning process and the entrepreneur career choice. Longitudinal studies in entrepreneurship programs can help provide evidence of the impact of entrepreneurial programs in entrepreneurial self-efficacy and intentions, and according to the results, allow for the necessary adjustments to be made to the program.

Entrepreneurial Competencies and Entrepreneurial Self-Efficacy

Social Cognitive Theory

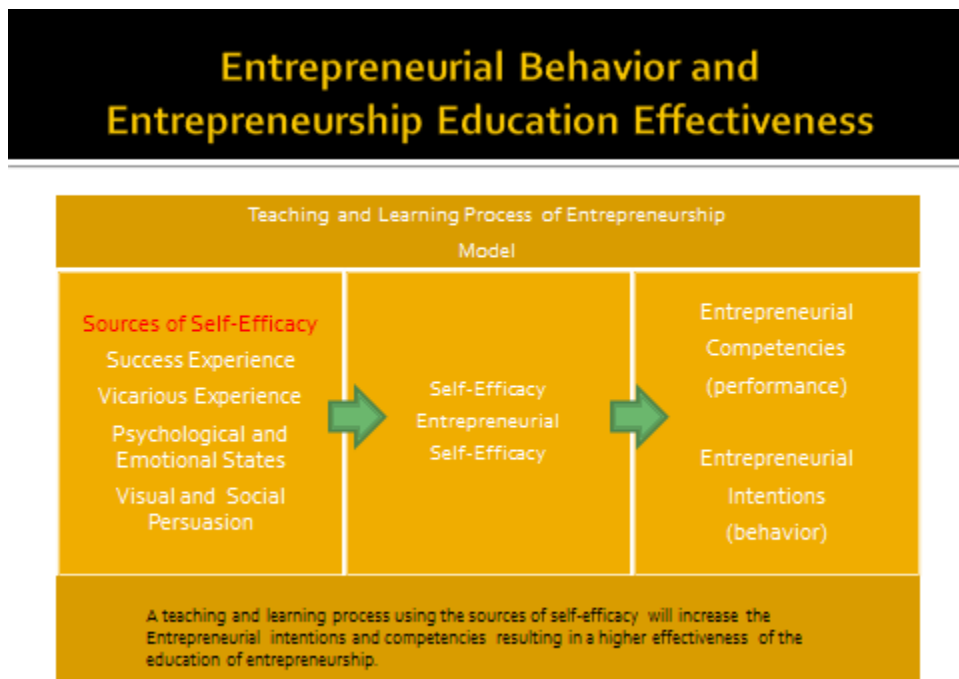
Entrepreneurial competencies that are developed in educational programs have been neglected for a long time, yet they are essential variables in entrepreneurial development (Inyang & Enough, 2009). The literature points out that areas in which entrepreneurs need to acquire greater competencies are: managing time effectively, communication, human resources management, business ethics, social responsibility, developing effective leadership qualities, decision making skills, marketing and financial management. Entrepreneurship programs and career counselors need to evaluate and assess their instructional approach and curriculum to determine if they include all entrepreneurial competencies. They also need to evaluate if the instructional approach and curriculum have a positive impact on the development of entrepreneurial competencies (outcomes) and the entrepreneurial self-efficacy of their students (Izquierdo & Buyens, 2008). The entrepreneurship program can use the Theory of Planned Behavior, generally used to for the assessment of their programs as a framework (Ajzen, 1991); and then make the necessary adjustments.

Bandura (1986) claims that a high level of self-efficacy may influence students' choice of activities, goal levels, persistence and performance in a range of contexts. This increase of entrepreneurial self-efficacy can also positively influence the students' choice of entrepreneurial activities, entrepreneurial goal levels, entrepreneurial persistence and performance in an entrepreneurship context. Theoretical and empirical literature expose why some exploit opportunities and some do not (Begley & Boyd, 1987; Brockhaus, 1980; Cooper & Dunkleberg, 1987, cited in De Carolis, & Saporito, 2006).

Sexton & Bowman, 1984). The majority of this literature proposes that psychological variables, personality traits and demographic factors may distinguish entrepreneurial activity. Yet, the results of these findings are equivocal (Brockhaus & Robert Horowitz, 1986; Low & MacMillan, 1988; Shaver & Scott, 1991).

Entrepreneurship education can benefit from teaching techniques that incorporate entrepreneurial self-efficacy, entrepreneurial intentions and competencies. I consider that techniques that incorporate SCT and the principal sources of self-efficacy are important, and that they will help students develop positive judgments about their self-capacities, obtain successful and vicarious experiences, receive verbal persuasion or social persuasion and manage their somatic and emotional state. I believe this will lead to an increase in their entrepreneurial self-efficacy, be positively related with entrepreneurial intentions and those entrepreneurial intentions, in turn, can increase the entrepreneurial activities needed in the economy, and thus propose the following framework for use in experimental design and assessment of these outcomes for entrepreneurship programs:

Figure 1: A Theoretical Framework for assessing Entrepreneurship Education Effectiveness



The research to date suggests that SCT, self-efficacy, entrepreneurial self-efficacy, entrepreneurial intentions and entrepreneurial competencies measurement can help improve entrepreneurship teaching, and teaching will improve learning (Angelo & Cross, 1993).

A culture of assessment in entrepreneurship programs and courses can help to improve learning, monitoring outcomes, growing through self-reflection and feedback, experimenting by modification and adjusting best practices, mapping the trends and paradigms (Hytti & Kuopusjarve, 2004). SCT, self-efficacy, and the entrepreneurial self-efficacy construct might be able to help demonstrate a clear relationship between entrepreneurship education and students becoming entrepreneurs, and increase the proportion of people starting a business after graduation.

The research suggests that after the completion of an entrepreneurship education program, students may have higher entrepreneurial self-efficacy (Izquierdo & Buyens, 2008).

Career counselors can studied the role of generalized self-efficacy, entrepreneurial self-efficacy in entrepreneurial education programs in order to enhance the level of student entrepreneurial intentions and competencies could be designed as follows in Table 1:

Students	General Self-Efficacy	Entrepreneurial Self-Efficacy	Entrepreneurial Intentions	Entrepreneurial Competencies
Entrepreneurship Students	Pre/Post	Pre/Post	Pre/Post	Pre/Post
Regular Students	Pre/Post	Pre/Post	Pre/Post	Pre/Post

Social Cognitive Theory

Table I: Proposed Research Design

This design would test the following theoretical propositions developed herein, such as:

P1: Entrepreneurial self-efficacy of students who complete an entrepreneurship program will be higher than students who do not complete such a program.

P2: Entrepreneurial intentions of students who complete an entrepreneurship program will be higher than students who do not complete such a program.

P3: Entrepreneurial competencies of students who complete an entrepreneurship program will be higher than students who do not complete such a program.

Implications and Conclusion

Social Cognitive Theory (Bandura, 1986) and entrepreneurial self-efficacy can be very useful as applied tools for developing entrepreneurship learning, competencies and intentions.

Regarding future research, I believe it is necessary to establish whether entrepreneurial self-efficacy is positively related to students' intentions to start their own business (Chen, Greene, and Crick, 1998) and about personality and environmental factors incorporated in entrepreneurial self-efficacy; a strong predictor of entrepreneurial intentions and, ultimately, of action (Bird 1988; Boyd & Vozikis, 1994). Also, it is necessary to study the interaction between learning and entrepreneurship (career counselor competencies); the effectiveness of entrepreneurship education; and the relationship between entrepreneurship education and students becoming entrepreneurs (Hostager & Decker, 1999 and Luthje & Franke, 2003).

References

- Arenius, P. & Minniti, M. (2005). "Perceptual Variables and Nascent Entrepreneurship," *Small Business Economics*, Springer, vol. 24(3), pages 233-247, 02. Retrived from http://business2.fiu.edu/1660397/www/Participation%20in%20Entrepreneurship/Arenius_Minniti_2005.pdf on July 4, 2012.
- Bandura, A. (1978). Reflections on self-efficacy. *Advances in Behavioral Research and Therapy*, 1(4), 237-269. doi: 10.1016/0146-6402(78)90012-7
- Bandura, A. (1986a). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986b). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Clinical and Social Psychology*, 4, 359-373. doi: 10.1521/jscp.1986.4.3.359
- Bandura, A. (Ed.) (1995), *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A., & Locke, E. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88, 87-99. doi: 10.1037/0021-9010.88.1.87
- Bandura, A. (2012). *Psychologists and Their Theories for Students*. Ed. Kristine Krapp. Vol. 1. Detroit: Gale, 2005. 39-66. Gale Virtual Reference Library. Web

- Baron, A. R. (2004) The Cognitive Perspective: A valuable tool for answering basic entrepreneurship's Why questions. *Journal of Business Venturing*, 19(2), 221-239. doi: 10.1016/S0883-9026(03)00008-9
- Betz, N. & Hackett, G. (1983). The relationship of mathematics self-efficacy expectations to the selection of science-based college majors. *Journal of Vocational Behavior*, 23, 329-345.
- Bird, B. (1988). Implementing entrepreneurial ideas: The case for intention. *Academy of Management Review*, 13(3), 442-453. doi: 10.5465/AMR.1988.4306970
- Boyd, N. G., & Vozikis, G. S. (1994). The influences of self-efficacy on the development of entrepreneurial intentions and actions. *Entrepreneurial Theory and Practice*, 18(4), 63-90.
- Blanchflower DG (2000) Self-employment in OECD countries. *Labour Econ* 7(5):471–505. doi: 10.1016/S0927-5371(00)00011-7
- "Bureau of Labor Statistics, U.S. Department of Labor. (2012, July). Retrieved from: <http://www.bls.gov/>
- Chandler, G. N. & Jansen, E, 1992. Self-perceived competence and venture performance. *Journal of Business Venturing*, 7(3):223-236.
- Clark, B. W., Davis, C. H., & Harnish, V. C. (1984). Do courses in entrepreneurship aid in new venture creation? *Journal of Small Business Management*. 22:26-31.
- Cone, J. (2008). Teaching entrepreneurship in colleges and universities: How (and why) a new academic field is being built. Kansas City: Ewing Marion Kauffman Foundation .<http://www.kauffman.org/items.cfm?itemID=716>.
- De Clercq, D. & Arenius, P. (2006). The role of knowledge in business start-up activity. *International Small Business Journal*, 24(4), 339-358.
- De Noble, A., D. Jung, et al. (1999). "Entrepreneurial self-efficacy: the development of a measure and its relationship to entrepreneurial intentions and actions." *Entrepreneurship Theory and Practice* 18 (4): 63-77.
- Florin, J., R. Karri, et al. (2007). Fostering entrepreneurial drive in business education: An attitudinal approach. *Journal of Management Education*. 31 (1): 17.
- Føleide, L. (2011). The importance of self-efficacy to entrepreneurial success. Retrieved from: http://bi.academia.edu/LarsFoleide/Papers/947637/Entrepreneurial_Self-Efficacy on July, 4, 2012.
- Forbes, D. (2005). The Effects of Strategic Decision Making on Entrepreneurial Self Efficacy. *Entrepreneurship Theory and Practices*. 29 (5): 599-626. doi: 10.1111/j.1540-6520.2005.00100.x
- Frederick, H., & Carswell, P. (2001). *Global Entrepreneurship Monitor New Zealand 2001*. Auckland: New Zealand Centre for Innovation and Entrepreneurship.
- Gartner, W.B. (1989). Some suggestions for research on entrepreneurial traits and characteristics. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, Fall, 14(1), 27-38.
- Garcia, T., McKeachie, W. J., Pintrich, P. R., & Smith, D. A. 1991. A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (Tech. Rep. No. 91-B-004). Ann Arbor, MI: The University of Michigan, School of Education.
- Gibb, A. (2002), "In Pursuit of a New Enterprise and entrepreneurship Paradigm for Learning: Creative destruction, new values, new ways of doing things new combinations of knowledge", *International Journal of Management Review*, Vol.4 No.3, pp.223-69. doi: 10.1111/1468-2370.00086

- Hindle, K., & Rushworth, S. 2002. Sensis™ Global Entrepreneurship Monitor: GEM Australia 2002. Melbourne: Swinburne University Press.
- Hostager, T.J. Decker, R.L. (1999) The Effects of an Entrepreneurship Program on Achievement Motivation. A Preliminary Study ed. SBIDA, San Francisco, CA: Small Business Institute Director's Association (<http://www.sbaer.uca.edu/Research/1999/SBIDA/sbi28.htm>).
- Izquierdo, E. & Buyens, D. (2008). Impact Assessment of an Entrepreneurship Course on Students' Entrepreneurial Competencies: A Constructivist Perspective," Working Papers of Faculty of Economics and Business Administration, Ghent University, Belgium 08/506, Ghent University, Faculty of Economics and Business Administration.
- Inyang J.B., & Enuoh, O.R. (2009). Entrepreneurial Competencies: The Missing Links to Successful Entrepreneurship in Nigeria. *International Business Research Journal*.
- Kauffman Foundation (2010). Entrepreneurship in American Higher Education. Retrieved from http://www.kauffman.org/uploadedfiles/entrep_high_ed_report.pdf on July 1, 2012.
- Kuratko, D. F. 2003. Entrepreneurship education: Emerging trends and challenges for the 21st century, 2003 Coleman Foundation White Paper Series for the U.S. Association of Small Business and Entrepreneurship. Madison, WI: USASBE.
- Liñan, F., Rodríguez-Cohard J. C., & Rueda-Cantuche, J. M. (2011). Factors affecting entrepreneurial intention levels: A role for Education. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 7(2), 1995-218. doi: 10.1007/s11365-010-0154-z
- Luthje, C., Franke, N., 2003. The 'making' of an entrepreneur: testing a model of entrepreneurial intent among engineering students at MIT. *R&D Management*, Vol.33, No.2, pp.135–147. doi: 10.1111/1467-9310.00288
- McGee, J. E., Peterson, M., Mueller, S.L., & Sequeira, J.M. (2009). Entrepreneurial Self-Efficacy: Refining the Measure. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 33 (4), 965-988. doi:10.1111/j.1540-6520.2009.00304.x
- Miura, I.T. (1987). A multivariate study of school-aged children's computer interest and use. In M.E. Ford & D.H. Ford (Eds.), *Humans as self-constructing living systems: Putting the framework to work* (pp. 177–197). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Mueller, S. and S. Goic (2003). "East-West differences in entrepreneurial self-efficacy: Implications for entrepreneurship education in transition economies." *International Journal of Entrepreneurship Education* 1 (4): 613-632.
- Nuttin, J. (1984). *Motivation, planning, and action: A relational theory of behavior dynamics*. Louvain psychology series. Studia psychologica. Belgium: LeuvenUniversity Press.
- Owen, S. (1986). Using self-efficacy in program evaluation. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, C.A.
- Rae, D., & Carswell, M. (2001). Towards a conceptual understanding of entrepreneurial learning. *Journal of Small Business and Enterprise Development* 8 (2): 150–8. doi: 10.1108/EUM0000000006816
- Scherer, R.F., Adams, J.S., Carley, S.S and Wiebe, F.A. (1989). Role model performance effects on the development of entrepreneurial career preferences. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 13 (3) pp. 53-71.
- Solomon, G.t., Duffy, S. Tarabishy, A. (2002). The state of entrepreneurship education in the United States: A nationwide survey and analysis. *International Journal of Entrepreneurship Education*, 1(1): 65-86. Retrieved form: <http://www.scribd.com/doc/87223481/Entrepreneurship-Education-and-Research-Emerging-Trends-and-Concerns> on July, 2, 2012.

Social Cognitive Theory

- Souitaris, V., Zerbinati, S., & Al-Laham, A. (2007). Do entrepreneurship programmes raise entrepreneurial intention of science and engineering students? The effect of learning, inspiration and resources. *Journal of Business Venturing*, 22, 566–591. doi: 10.1016/j.jbusvent.2006.05.002
- Young, J. E. 1997. Entrepreneurship education and learning for university students and practicing entrepreneurs. In D. L. Sexton, & R. D. Smilor (Eds.), *Entrepreneurship 2000: 215–238*. Kansas City, MO and Chicago, IL: Ewing Marion Kauffman Foundation, Center for Entrepreneurial Leadership Inc., and Upstart.
- UNESCO (1998). *World Declaration on Higher Education for The Twenty-First Century: Vision and Action*. Retrieved from http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm on June 28, 2012.
- Wallerstein, N. (1993) Empowerment and health: the theory and practice of community change. *Community Development Journal*, 28, 218–227. doi: 10.1093/cdj/28.3.218
- Whitlock, D.M. Masters, R.J. (1996) *Influences on Business Students' Decisions to Pursue Entrepreneurial Opportunities or Traditional Career Paths*. SBI-DA, San Diego, CA: Small Business Institute Director's Association. Retrieved from (<http://www.sbaer.uca.edu/Research/1996/SBIDA/96sbi039.htm>).

RESEÑA

Shirley E. González Tardí¹
Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico
sgonzalez@pucpr.edu

Lucca Irizarry, Nydia & Berríos Rivera, Reinaldo (2009). *Investigación cualitativa: Fundamentos, diseños y estrategias* (2^{da} ed.). Cataño, PR: Ediciones SM.

La investigación es un área esencial en el proceso de formación de todos los estudiantes universitarios que cursan estudios graduados tanto a nivel de maestría como doctoral. Precisamente, la responsabilidad de preparar formalmente a los investigadores puertorriqueños ha incidido, en la variedad de programas graduados de las diferentes instituciones de educación superior (Lucca Irizarry & Berríos Rivera, 2010). Cada investigación que se concibe y desarrolla, constituye una nueva fuente de conocimientos o la confirmación o revocación de los conocimientos previamente fundamentados por otros investigadores. Esto hace necesario que en la academia existe una diversidad de textos que se centran en el tema de la investigación. Sin embargo, no es muy común encontrar uno en la lengua vernácula que trate sustancialmente argumentos del paradigma cualitativo, y menos desde la perspectiva u óptica de la sociedad puertorriqueña.

La mayor parte de los textos que están disponibles en las bibliotecas y librerías de las universidades están relacionados a la investigación cuantitativa. Por lo tanto, el libro *Investigación cualitativa: Fundamentos, diseños y estrategias* de la Dra. Nydia Lucca Irizarry, catedrática en el Departamento de Estudios Graduados de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, y del Dr. Reinaldo Berríos Rivera, catedrático auxiliar de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, publicado en el año 2009, es un excelente recurso bibliográfico que aborda todos los elementos de una investigación cualitativa. Este texto provee un caudal de conocimiento bien documentado de los fundamentos del contenido metodológico cualitativo, junto con una amplia variedad de referencias de lecturas sugeridas para ampliar los conocimientos de cada tema abordado y las referencias utilizadas para documentar el texto. Este artículo pretende brindar una visión panorámica de los aspectos específicos del texto para dar a conocer su gran valor pedagógico y didáctico en el contexto de la enseñanza de educación superior de la sociedad puertorriqueña. Por consiguiente, en las academias públicas y privadas en Puerto Rico se debe calcular su valor educativo dentro de los cursos de investigación. La publicación de esta reseña permitirá fomentar la revisión de una valiosa fuente de información para mantener actualizados a los docentes, especialistas de diferentes campos de estudio e investigadores puertorriqueños en tal metodología investigativa.

¹ Sometido: 27 de junio de 2013

Sometido a Revisión: 14 de agosto de 2013

Aceptado: 4 de octubre de 2013

Análisis del texto

El texto bajo escrutinio es expositivo. Presenta una recopilación de datos relacionados a una variedad de temas de los diversos elementos de una investigación de naturaleza cualitativa. Está escrito en su totalidad en primera persona. Da la impresión de que los autores tenían la intención de acercarse de manera estrecha a sus lectores, convirtiéndolos de esta manera, en protagonistas o actores del escrito. Por un lado, va acorde con la metodología cualitativa, al existir cierta familiaridad en cuanto a la comunicación que se establece entre los autores y sus lectores. Por otro lado, el uso de primera persona le resta cierta formalidad en relación a la forma o el protocolo en que se escribe el texto.

Los autores inician el texto partiendo de los antecedentes históricos de la sociedad puertorriqueña desde 1493, momento en que Puerto Rico fue descubierto por el navegante genovés Cristóbal Colón. Incluyen en el análisis documental del escrito una muy considerable multiplicidad de referencias bibliográficas de investigadores norteamericanos, debido a la relación política que Puerto Rico ha sostenido con los Estados Unidos de América desde 1898, luego de la Guerra Hispanoamericana. La sociedad puertorriqueña ha estado influida en todos los campos de estudio por la asimilación de los productos, valores e investigaciones anglosajones, como efecto de dicha relación. La posible explicación para esta situación es que ha sido en la era de la informática y de las telecomunicaciones, que se ha adquirido y propulsado un mayor acceso de las fuentes documentales de países hispanoparlantes de América o de otras partes del globo terráqueo en Puerto Rico, todo motivado por el descubrimiento de la Internet, hace apenas unos 13 años. Previo a la década de los años noventa, apenas se tenía acceso a textos e investigaciones de esos países, a menos que fuera a través de ciertas revistas profesionales.

El título del texto expone una síntesis de algunos de los temas de las secciones que componen el mismo, anticipando su contenido temático. Por su parte, el prólogo, el cual fue escrito por la Dra. Elsa González y González, se resalta las figuras de los autores del texto. Igualmente, menciona que cada capítulo del libro incluye lecturas, ejemplos relacionados a la investigación cualitativa e información de contenido metodológico, así como una ejemplificación del diseño de investigación, estrategias de análisis, ejercicios que muestran ejemplos de la metodología investigativa, una gran variedad de lecturas sugeridas y todas las referencias mencionadas en cada capítulo. Además, informa que el texto está dividido en varias partes que apoyan el desarrollo del conocimiento de los lectores para el entendimiento a los problemas sociales a través del uso de la investigación cualitativa.

El texto en su totalidad consta de 18 capítulos, divididos en cuatro partes. La Parte I, lleva por titulada *Fundamentos de la investigación cualitativa* y tiene dos capítulos. La Parte II del texto se identificó como *Diseños cualitativos* y consta de seis capítulos. La Parte III del texto se designó *Estrategias de Recopilación de Información*, consta de seis capítulos. Finalmente, la Parte IV del texto se tituló *Análisis cualitativo* y consta de cuatro capítulos.

El Capítulo I, desinado como *El campo de la investigación cualitativa*, empieza exponiendo la definición, el origen y la evolución de la investigación cualitativa e ilustra de manera cronológica la evolución de las ideas y los avances en los conocimientos de la revolución científica y el gran debate de ideas entre el paradigma cuantitativo versus el cualitativo. Sin embargo, no se pueden comparar ambas metodologías investigativas, ya que no son similares, ni comparables. Cada una tiene su propio valor y riqueza intelectual. La investigación cualitativa,

por ejemplo, aborda los fenómenos bajo investigación desde una óptica que presta gran atención y profundidad al fenómeno estudiado,

El Capítulo 2, titulado *¿Cualitativa o cuantitativa?*, aborda la etiología y las bases epistemológicas de los dos grandes paradigmas del campo de investigación: el cuantitativo y el cualitativo. Además, ilustra los contrastes que existen entre ambos diseños investigativos, ofrece una crítica y defensa de la metodología cualitativa, así como el desarrollo y las proyecciones del abordaje cualitativo. Amplía en gran medida lo expuesto en el Capítulo 1. El valor primordial de la metodología cualitativa es que analiza las cualidades de los fenómenos bajo investigación de forma muy minuciosa. Por lo tanto, este capítulo procura hacer entender a sus lectores los fundamentos de construir el conocimiento desde una variedad de diseños como son: la biografía, el estudio de caso, la historia de vida, la etnografía, el estudio fenomenológico, la investigación histórica, entre otros.

Los Capítulos 3 al 8 exponen ampliamente los diferentes diseños de investigación cualitativa. El Capítulo 3 se designó *La etnografía*. Mientras, que el Capítulo 4 se tituló *El estudio de caso*. El Capítulo 5 se rotuló *La historia de vida*. El Capítulo 6 se nombró *La biografía*. El Capítulo 7 se designó *La investigación histórica* y el Capítulo 8 se tituló *El análisis del discurso*. A continuación se presentan las Tablas 1 y 2, las cuales incluyen una síntesis de algunos de los elementos más importantes de esos capítulos.

Tabla 1

Elementos esenciales de los diseños cualitativos: Etnográfico

Definición del Diseño de Investigación	Pasos en el Desarrollo del Diseño	Competencias Profesionales del Investigador	Estrategias de Recopilación de Información
I. Etnografía: supone el estudio del significado de la cultura de un fenómeno. La meta del estudio es producir una descripción sustanciosa del fenómeno bajo estudio, en la cual el binomio comportamiento y significado juegan un rol protagónico (en Geertz, 1973).	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Contacto inicial</i> con informantes o actores 2. <i>Entrada</i> al campo de trabajo con los informantes o actores de forma gradual 3. <i>Calentamiento</i>, el investigador perfecciona su foco de interés 4. <i>Trabajo de campo intenso</i> 5. <i>Retirada</i> de forma gradual del trabajo de campo 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ser respetuoso 2. Evitar enjuiciar a otros 3. Poseer habilidad para desarrollar relaciones interpersonales 4. Tener seguridad en sí mismo 5. Ser tolerante ante la divergencia de estilos de vida y modos de ser y pensar 6. Tener agudeza perceptual 7. Tener control de sí mismo, entre otras 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Entrevistas etnográficas 2. Observaciones de campo 3. Diario de campo 4. Análisis documental 5. Otra gran variedad de estrategias y técnicas

Tabla 2

Elementos esenciales de los diseños cualitativos: Estudio de Caso e Historia de Vida

Definición del Diseño de Investigación	Pasos en el Desarrollo del Diseño	Competencias Profesionales del Investigador	Estrategias de Recopilación de Información
2. Estudio de caso: supone el estudio intensivo de un sistema o caso, en el cual el tiempo es crucial, al igual que cada detalle en la recopilación de la información a profundidad y se hace uso de múltiples fuentes para recoger la información (en Creswell, 1998)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tomar en consideración el propósito del estudio 2. Determinar de antemano qué clase de entrevista es la más práctica 3. Grabar toda información verbal 4. Diseñar un protocolo de preguntas 5. Determinar el lugar donde se realizará la entrevista 6. Obtener el consentimiento informado del participante 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tener seriedad profesional 2. Ser respetuoso 3. Ser una persona confiable 4. Tener credibilidad 5. Dominar la técnica de la entrevista 6. Saber escuchar 7. Ser flexible 8. Ser hábil 9. Ser un buen observador 10. Saber hacer buen uso de los sentidos, estar atento a los detalles y palabras 11. Evitar tener prejuicios 12. Determinar si la información ofrecida es creíble, entre otras 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observación participante 2. Entrevistas 3. Análisis de documentos 4. Grabaciones
3. Historia de vida: supone ser un estudio que transmite los elementos de vida de una generación a otra. Este tipo de investigación focaliza las experiencias individuales de los cambios sociales, en la medida en que las vidas se desarrollan dentro de los contextos de las posibilidades circunstanciales y son un reflejo de estas (en Rubin & Rubin, 1995).	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar a los participantes 2. Abordar a los participantes 3. Realizar sesiones de trabajo 4. Llevar a cabo la transcripción fiel y exacta 5. Entregar y discutir testimonio con los participantes 6. Organizar el contenido 7. Realizar contraste del testimonio con la literatura 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ser creativo 2. Tener la capacidad de entrar en la intimidad y visión del mundo del informante o actor 3. Poseer la capacidad de escuchar atenta y pacientemente al actor 4. Poder resaltar la importancia y el significado de la narrativa del informante 5. Saber escuchar a la diversidad de personas, grupos étnicos, sexos, géneros y oficios 6. Conocer una variedad de temas 7. Ser sensible, entre otras 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Entrevistas 2. Grabaciones en cintas magnetofónicas

Tabla 3

Elementos esenciales del diseño cualitativo: Biografía e Investigación Histórica

Definición del Diseño de Investigación	Pasos en el Desarrollo del Diseño	Competencias Profesionales del Investigador	Estrategias de Recopilación de Información
5. Biografía: supone ser un estudio que explora y examina las vidas de aquellas personas que han sido significativas dentro de los escenarios culturales y estructuras contemporáneas (en Roberts, 2002)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Selección del participante 2. Justificar la selección del participante 3. Identificar las fuentes de información 4. Establecer la relación entre el investigador y el participante 5. Recopilar información 6. Integrar la información obtenida en un escrito: crónica academicista, estudio crítico o narrativa biográfica 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tener credibilidad 2. Tener la capacidad de interpretar información 3. Ser responsable y poseer la capacidad de seguir los principios de la ética en los procesos de investigación 4. Tener la capacidad de no enjuiciar a otros 5. Poseer entendimiento del material histórico contextual, entre otras 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Entrevistas colaterales (familiares, amigos, compañeros de trabajo, colegas, entre otros) 2. Diarios 3. Correspondencia 4. Artículos de la persona 5. Publicaciones 6. Documentos personales como los discursos, reliquias, memorabilia, fotografías, videos y otros
6. Investigación histórica: supone ser un estudio que cuenta la historia como un relato, como una secuencia de sucesos, como un cuento, con sus personajes, sus tramas y desenlaces. Este tipo de investigación plantea inquietudes y contesta interrogantes que trascienden a la narración o relato.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Definición de un problema de la investigación histórica 2. Formulación de buenas preguntas de investigación 3. Elaborar el problema y las preguntas con lecturas de trasfondo y consultando fuentes primarias y secundarias 4. Categorizar la evidencia: documentos, testimonios, registros, reliquias y otros 5. Realizar una síntesis final 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Poseer la capacidad de determinar la autenticidad de la evidencia (precisión, certeza, valor, significado o credibilidad del contenido de la fuente), si es original o falsificado y el propósito del escrito 2. Tener la capacidad de descubrir el conocimiento, clarificar, corregir o expandir y sintetizar el conocimiento existente, entre otras 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Análisis de documentos en archivos de los municipios, parroquiales, de organizaciones y de otras entidades; testimonios orales; registros numéricos; evidencia material o reliquias u objetos materiales, entre otros (narración del folclore, leyendas, mitos, cuentos, canciones) 2. Entrevistas a los informantes

Tabla 4
Elementos esenciales del diseño cualitativo: Análisis del Discurso

Definición del Diseño de Investigación	Pasos en el Desarrollo del Diseño	Competencias Profesionales del Investigador	Estrategias de Recopilación de Información
7. Análisis del discurso: supone ser una investigación que procura develar los aspectos del texto que mantienen coherencia en unidades mayores que la oración, así como, el estudio de las realidades mentales en las cuales el lenguaje juega un papel central en la construcción de esas realidades, tales como la emoción y la cognición (en Perakyla, 2005). No existe el análisis del discurso de manera uniforme, con un conjunto de premisas articuladas y unas directrices para aplicar a un cuerpo determinado.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Seleccionar los textos 2. Realizar una interpretación del orden social y la realidad del texto (documento histórico, casos legales, prácticas institucionales, relatos autobiográficos, o diarios, entre otros) 3. Llevar a cabo un análisis crítico del discurso o la codificación <ol style="list-style-type: none"> a. Problematizar el asunto b. Tomar un posicionamiento del discurso del sujeto, en relación a los pensamientos y sentimientos de éste 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Poseer la capacidad de ampliar la información 2. Tener agudeza perceptual 3. Poseer la capacidad de formular preguntas de investigación precisas 4. Ser flexible y creativo, entre otras 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estrategias etnográficas, como las entrevistas y el análisis de documentos

Como es evidente, cada uno de los seis capítulos define el diseño de investigación, presenta el trasfondo histórico del diseño, las competencias profesionales que debe poseer el investigador, los pasos para poder desarrollar el diseño investigativo, provee las estrategias de recopilación de información, trata aspectos medulares del diseño de investigación y la ejemplificación de los mismos. Por lo tanto, se provee a los lectores e investigadores principiantes una idea muy amplia de cada uno de los diseños investigativos resumidos y detallados.

Los capítulos 9 al 14 presentan las diferentes técnicas y estrategias de investigación. El Capítulo 9 se tituló *La observación*. El Capítulo 10 se identificó *La entrevista*. El Capítulo 11 se designó *El grupo focal*. El Capítulo 12 se rotuló *La fotografía y la videograbación*. El Capítulo 13 se nombró *La historia oral* y Capítulo 14 se tituló *Dilema, viñetas y otras invenciones*. Cada técnica y estrategia de recopilación de información es descrita y explicada considerablemente, lo cual permite identificar sus fortalezas y debilidades. Por otro lado, le suministra a los investigadores,

especialistas y docentes vasta información para conocer y hacer uso de cada estrategia detallada. Además, se definen e indican las competencias profesionales que el investigador requiere poseer para cada estrategia y se muestra una ejemplificación de la misma. La Tabla 4 define las estrategias de los capítulos 9 al 14 y contiene los diferentes tipos de estrategias definidas.

Tabla 5

Definiciones de estrategias de investigación y sus categorías o tipos

Definición de la Estrategia	Categorías o Tipos de Estrategias
1. Observación: esta estrategia denota el acto de registrar lo que ocurre en derredor y reflexionar en torno a lo observado, dando origen a las nuevas interrogantes y a la formulación de explicaciones tentativas de los fenómenos estudiados, y valorarlos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observación no participante: mantiene distancia entre el observador y el observado (en Adler & Adler, 1994). 2. Observación participante: consiste en la presencia abierta y activa de un observador en la vida de una persona, un grupo o una comunidad, cuya posición privilegiada y autorizada, le permite el acceso a las actividades, las rutinas y hasta las intimidades en algunas instancias, de los objetos de estudio (en Anguera Argilaga, 1995). 3. Observador completo: es una persona que observa o que se afilia totalmente al grupo en el transcurso de la investigación (en Adler & Adler, 1994). 4. Auto-observación: implica el grado más elevado de participación, donde el observador es a la vez sujeto y objeto (en Adler & Adler, 1995).
2. Entrevista: es una técnica flexible y la más apropiada para recopilar y revelar información compleja y detallada, porque la persona que informa comparte oralmente con el investigador aquello concerniente a un tema específico o evento acaecido en su vida. Se puede administrar individual o grupalmente por correo (postal o electrónico) de forma autoadministrable (Lucca & Berríos, 2009).	<ol style="list-style-type: none"> 1. Entrevista estructurada: en este tipo de entrevista, las preguntas se elaboran con anticipación y se plantean a los participantes con cierta rigidez o sistematización. Tiene utilidad en las encuestas de sondeo de opiniones, preferencias y hábitos. 2. Entrevista semiestructurada: es el tipo de entrevista en la que el entrevistador crea con anticipación las preguntas, pero posee la libertad de alterar el orden de las mismas, sin olvidar los objetivos de la investigación. Resulta ser más flexible que la técnica anterior. Este tipo de entrevista busca construir un cuadro acerca de uno o varios puntos de interés (Lucca & Berríos, 2009). 3. Entrevista no estructurada: en este tipo de entrevista, el entrevistador posee mayor flexibilidad respecto al desarrollo del intercambio verbal, de modo que se obtiene una gran cantidad de información con mayor facilidad que con otros tipos de entrevista. Algunos ejemplos de este tipo de entrevista son: la entrevista del método de asociación libre, entrevista focal, entrevista con objetivos y entrevista grupal (Lucca & Berríos, 2009). 4. Entrevista etnográfica: entrevista que recopila información cultural o de campo. 5. Entrevista fenomenológica: entrevista amplia y profunda, en la tradición teórica de la fenomenología, busca estudiar experiencias y las distintas maneras sobre cómo las personas desarrollan la noción de todo aquello que les rodea.

Definición de la Estrategia	Categorías o Tipos de Estrategias
	<p>6. Entrevista élite: está asociada al poder y privilegios de las personas por su conocimiento, desempeño, situación económica, renombre o estatus.</p> <p>7. Entrevista de grupos focales: se busca reunir un grupo de personas (6 a 10) que compartan ciertas características que sean relevantes a las preguntas del estudio, para explorar e identificar tendencias (Lucca & Berríos, 2009).</p>
<p>3. Grupo Focal: es una técnica que, por su naturaleza, tiene muchas visiones, perspectivas o puntos de vista, y por ello, requiere el abordaje variado en cuanto a las percepciones, sentimientos, actitudes y motivaciones (en Edmunds, 1999).</p>	<p>1. No cuenta con categorías o tipos de estrategias.</p>
<p>4. Fotografía y Videgrabación: estas estrategias son representaciones visuales de escenas de la realidad. Las mismas recrean información fidedigna, sucesos o acciones sociales (Lucca & Berríos, 2009).</p>	<p>1. No cuenta con categorías o tipos de estrategias.</p>
<p>5. Historia Oral: es una técnica en la cual se utiliza una recolección sistemática de los testimonios de las personas vivas acerca de sus experiencias o vivencias; por lo que se rescatan en la voz del propio actor sus eventos, logros, dificultades, sentimientos y realidades sociales (Lucca & Berríos, 2009).</p>	<p>1. No cuenta con categorías o tipos de estrategias.</p>
<p>6. Dilema: presentan situaciones que colocan a los participantes en la disyuntiva de escoger entre varias alternativas (Lucca & Berríos, 2009).</p>	<p>1. No cuenta con categorías o tipos de estrategias.</p>
<p>7. Viñetas: son relatos que indagan los procesos de pensamiento (en Miles, 1990).</p>	<p>1. No cuenta con categorías o tipos de estrategias.</p>
<p>8. Cartas y Diarios: son dos instrumentos de investigación que se caracterizan por ser revelaciones íntimas para recopilar información de naturaleza cualitativa (Lucca & Berríos, 2009).</p>	<p>1. No cuenta con categorías o tipos de estrategias.</p>
<p>9. Grafiti y Dibujos: son expresiones espontaneas que sirven de fuentes de información del ambiente físico y social del que lo produce. De las mismas se pueden extraer prejuicios, preocupaciones, intereses, actitudes, estereotipos, sentido del humor y visión de mundo (Lucca & Berríos, 2009).</p>	<p>1. No cuenta con categorías o tipos de estrategias.</p>

Cabe destacar, que el Capítulo 12 es la única sección del texto que incluye ilustraciones, las cuales son fotografías, una de las estrategias noveles de la investigación cualitativa. Las fotografías le permiten a un lector o investigador apreciar detalles en un evento y llegar a sus propias conclusiones sin hacer uso de argumentos escritos. Mientras, el Capítulo 14 contiene un dibujo o diagrama, demostrando otra de las estrategias de investigación. Los dibujos o diagramas permiten a su vez, sintetizar información. Por su parte, los capítulos como el #1, #2, #5, #6, #10, #11 y #14 presentan tablas que resumen parte de la información más importante de cada uno. Dichas tablas son precisas en cuanto a toda la información expuesta, por lo que se comprenden fácilmente todo lo contenido.

El Capítulo 15 se rotuló *Descripción, análisis e interpretación: El modelo de Harry F. Wolcott*. De acuerdo a la información provista en dicho capítulo, los investigadores o lectores del texto, tienen información de cómo implantar el *Modelo de Descripción, Análisis e Interpretación* de Harry F. Wolcott en una investigación de naturaleza cualitativa. Dicho modelo está dividido en tres fases o etapas. En primer lugar, el investigador necesita describir la información en la primera fase. En segundo lugar, se le demanda al investigador analizar los datos en la segunda fase, y finalmente, en la tercera fase se le requiere interpretar la información.

Según Lucca Irizarry y Berríos Rivera (2009), la descripción de la información supone tener un relato de lo que ocurrió y se observó, asimismo, como establecer “una relación de los hechos, de la identificación de los personajes que participaron en estos, sus atributos y comportamientos” (p. 484). Por consiguiente, supone construir unas categorías informativas del fenómeno bajo investigación, lo que el capítulo no explica, es que esta es una de las partes más complejas del proceso investigativo, ya que hay que crear nuevos constructos a partir de los datos de la investigación. Las categorías pueden ser palabras o frases que agrupa a toda la información que es similar, bajo una misma clasificación. Para hacerlo, hay que ser creativo y encontrar relaciones entre la información recopilada. Supone representar del modo más íntegro posible, plantar la idea o pensamiento de lo encontrado. De acuerdo a la Real Academia Española (2010), la definición de describir es, “representar a alguien o algo por medio del lenguaje, refiriendo o explicando sus distintas partes, cualidades o circunstancias”. Esta definición indica perfectamente cuál es la tarea de un investigador en el momento en que se encuentra trabajando en la primera fase del Modelo de Harry F. Wolcott.

De acuerdo a Lucca Irizarry y Berríos Rivera (2009), “el análisis se refiere a la interrelación que el investigador establece entre los aspectos fundamentales, ya sean atributos, funciones, hechos o procesos, y de un modo sistemático se pasa juicio sobre las relaciones que se dan entre ello” (p. 484). Por ende, un investigador debe poseer la destreza y agilidad de encontrar relaciones entre los datos recopilados. Además, le demanda al investigador examinar los componentes de los atributos, hechos, procesos o discurso y de sus respectivas propiedades y funciones. Todo esto, supone que se lleve a cabo un proceso reflexivo e introspectivo que demanda poseer agilidad intelectual o mental. Por último, los autores de texto señalaron que la interpretación supone el proceso de dar significado a unos datos y decidir para qué sirve. Cuando se interpreta información, lo que se intenta es explicar acciones, hechos, procesos o sucesos que pueden ser entendidos y juzgados. Cabe destacar, que el Capítulo 15 resulta ser uno de los capítulos más valiosos del texto, puesto que expone qué se debe hacer con la información recopilada en una investigación de naturaleza cualitativa y explica detalladamente como describir, analizar e interpretar la información.

Algunos estudiantes investigadores opinan que realizar una investigación utilizando una metodología cualitativa y que se valga de utilizar el *Modelo de Descripción, Análisis e Interpretación* de Harry F. Wolcott, resulta ser menos compleja que una de naturaleza cuantitativa. Sin embargo, lo que no han considerado es que necesitan poseer destrezas intelectuales sobre el promedio o promedio, asimismo, como tener buenas destrezas de redacción, puesto que se debe escribir detalladamente aspectos que en una investigación cuantitativa se puede resumir en una tabla, gráfica o figura.

El Capítulo 16, titulado *El análisis dramático* despliega los componentes básicos del análisis dramático, para los investigadores que se inclinan por el campo teatral, propiciando abarcar investigaciones en el campo de las bellas artes, las cuales no siguen un formato tradicional. El Capítulo 17, designado como *La teoría emergente* por su parte, presenta la forma en que se puede elaborar una teoría a partir de los datos de una investigación. De acuerdo a Lucca Irizarry y Berríos Rivera (2009), para descubrir la teoría emergente, es preciso realizar un análisis comparativo para desarrollar los distintos elementos de la teoría, como son las categorías conceptuales, sus propiedades y las hipótesis o predicciones teóricas. Dicho capítulo resulta ser beneficioso y útil para los investigadores interesados en hacer un legado de un marco teórico sustentado en una investigación, lo cual no se explica en muchos textos.

Finalmente, el Capítulo 18 rotulado *El uso de la computadora en el análisis cualitativo* enumera los distintos programas para el análisis de datos cualitativos, los cuales son de gran ayuda para un investigador, ya que le permiten ahorrar tiempo y esfuerzos cuando se tiene que manejar una gran cantidad de información, la cual muchas veces resulta difícil o pesada de manipular. En ese capítulo se ilustra un mapa conceptual para comprender mejor parte de su contenido. Como cierre al texto hay un epílogo que presenta los retos que deben enfrentar los investigadores cualitativos. Entre otras cosas, se hace imprescindible desarrollar equipos de colaboración transdisciplinarios e interdisciplinarios para abordar los problemas de la época actual desde diferentes vertientes o ángulos de investigación y desde una variedad de ópticas conceptuales o marcos teóricos. De acuerdo a los autores del texto, la metodología cualitativa es un elemento unificador en las disciplinas de estudio, ya que las investigaciones cualitativas ofrecen nuevos conocimientos, conceptualizaciones, teorías y modelos novedosos acerca de distintos fenómenos sociales desde perspectivas muy variadas. De esta forma, las investigaciones cualitativas son fuentes de conocimiento que plantean alternativas para mejorar muchos de los problemas sociales del presente.

Conclusión

En términos generales, el texto *Investigación cualitativa: Fundamentos, diseños y estrategias* constituye una obra de gran valor teórico y práctico para los investigadores e interesados en el campo de la investigación. Tiene como fortaleza ser un libro que resulta instructivo e interesante para docentes, especialistas e investigadores cualitativos. El mismo puede ser de gran ayuda para conocer el origen y desarrollo de la metodología cualitativa, por lo cual es altamente recomendable para los estudiantes del nivel graduado. Este texto elabora en algunos capítulos, el trasfondo de los diferentes componentes de la metodología investigativa mencionada. Por lo que es preciso leer en su totalidad cada capítulo para comprender los orígenes de este tipo de investigación. De no estudiarlos y analizarlos por separado, los investigadores que se inician no tendrían una visión completa de la etiología de dicho campo de

estudio, ya que no toda la información está unificada en un capítulo específico. Otra de las fortalezas del texto es la organización u ordenación lógica de los capítulos. Cabe destacar, también, que los títulos de cada capítulo son claros y concisos.

En conclusión, si bien es cierto, que el texto resulta ser una excelente guía para estudiantes principiantes, se debe tener cierta formación en el campo de la investigación para comprender cabalmente todo lo expuesto en el mismo. Resultaría de gran beneficio para los principiantes, si el texto contara en futuras ediciones con un glosario de los conceptos y términos, para poder ayudar a los mismos a comprender considerablemente lo expuesto en cada capítulo. Esta es un área de debilidad de la obra. Por otro lado, es importante y convendría, sobre manera, escribir en un capítulo separado información que incluya todos los aspectos relacionados a los principios éticos, morales, legales y políticos relacionados a una investigación, ya que no lo tiene. Los autores explican, en algunos capítulos, ciertos aspectos de la ética del investigador al llevar a cabo una investigación. Igualmente, es importante incluir las obligaciones de un investigador cualitativo con los participantes y colaboradores de una investigación. Se hace necesario elaborar ese capítulo, ya que no todos los capítulos abordan los asuntos fundamentales a la ética en la investigación, más aún, porque esta es una regulación federal con la cual toda institución de educación superior debe cumplir, por ser un requisito básico de las Juntas de Revisión Institucional. Por ende, se hace preciso elaborar en futuras ediciones un capítulo con este planteamiento, ya que esta exigencia le es requerida a todo investigador. De esta forma, se acrecentaría el valor de tan excelente texto.