



Universidad
de Concepción

Revista Electrónica de Trabajo Social Universidad de Concepción

AÑO 2010 ISSN: 0719-675X

VOLUMEN N°8

ISSN 0719-675X

DIRECCIÓN:

María Ximena Méndez Guzmán

COMISIÓN EDITORIAL:

María Ximena Méndez Guzmán, Universidad de Concepción

Bernardo Castro Ramírez, Universidad de Concepción

Valentín González Calvo, Universidad Pablo de la Olavide, España

Viviana Beatriz Ibáñez, Universidad Nacional de Mar del Plata

Víctor Yáñez Pereira, Universidad Autónoma de Chile

Carmen Gloria Jarpa Arriagada, Universidad del Bío Bío

Ronald Zurita Castillo, Asociación Chilena Pro Naciones Unidas

Contacto: revistatsudec@gmail.com

Fotografía de portada: Vanessa Quezada Arias

Volumen N° 8, año de la publicación 2010

Departamento de Trabajo Social

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Concepción

Barrio Universitario s/n

Fono (41) 2 204106

Fax (041) 2 231084

www.revistatsudec.cl

www.trabajosocialudec.cl

Revista de publicación anual editada por el Departamento de Trabajo Social

ACTITUDES DE LOS TRABAJADORES SOCIALES ANTE LA CUSTODIA COMPARTIDA

Grimilda González Muñiz, Psy.D.¹

José R. Rodríguez Gómez, M.D., M.P.H., Ph.D.

Gladys Altieri, Ph.D

Universidad Carlos Albizu,

Programa de Psicología Clínica

RESUMEN

El objetivo de este estudio era construir y validar una escala para medir las actitudes de los trabajadores sociales ante la custodia compartida identificada como “Cuestionario de Actitudes ante la Custodia Compartida”. La muestra del estudio incluyó 100 participantes que cumplen los requisitos de licencia para ejercer como trabajadores sociales. Para determinar la validez del instrumento se seleccionaron los reactivos de la versión preliminar por el método de jueces y se descartaron los que no cumplían con el criterio mínimo de .78 según Lawshe (1975). Se calculó además el Índice de Validez de Contenido (IVC) y se obtuvo una puntuación de IVC = .82. Se realizó un análisis de factores agrupando los reactivos del instrumento en cuatro componentes llamados: “Consecuencias”, “Participación”, “Beneficios” y “Capacitación. Se obtuvo un instrumento final de 20 reactivos con un índice de Alfa de Cronbach (0.90). Estos valores exceden el valor mínimo de (0.70) para establecer la confiabilidad de la prueba, la cual es considerada como adecuada (Kline, 2000). Los resultados del cuestionario reflejan que el 81 por ciento de los participantes presentan una actitud positiva hacia la custodia compartida.

Palabras claves: Trabajadores sociales, custodia compartida, instrumento

¹ Para comunicarse con los autores, favor escribir a la Universidad Carlos Albizu, Programa Doctoral de PSicología Clínica P.O Box 9023711, San Juan, Puerto Rico 00902-3711. jrodriguez0sju.albizu.edu. 787-725-6500 ext. 1125

ABSTRACT

The goal of this study is to develop and validate an instrument to measure social workers attitudes toward joint custody cases identify as Questionnaire to explore attitude to joint custody (Cuestionario de Actitudes ante la Custodia Compartida) . The study included 100 licensed social workers in Puerto Rico. In order to establish the validity of the instrument, items for the preliminary questionnaire were evaluated by judges, and those that did not meet the minimum criteria of 0.78 according to Lawshe (1975) were discarded. The Content Validity Index was computed achieving a score of 0.82 and a factor analysis was performed resulting on four components named: "Consequences", "Participation", "Benefits", and "Capability". The final instrument included 20 items with a Cronbach Alpha coefficient of 0.90. This value exceeds the minimum of 0.70 required to establish the instrument validity according to Kline (2000) . The results show that 81 percent of the participants maintain a positive attitude to joint custody.

Keywords: Social Workers, Joint Custody, instrument

Introduccion

El matrimonio es la base de la familia tradicional y en la mayoría de las sociedades se considera como la mejor manera de asegurar la crianza de los hijos (Serrano, 1997). Al repasar la historia del matrimonio se encuentra que en diversas culturas, la forma mas comun de seleccionar un esposo es a traves del arreglo de casamientos entre los padres o por medio de casamenteros (Ortega, 2003) . Desde el

renacimiento y con la evolución de la familia nuclear la elección del compañero se basa en el amor.

En nuestra sociedad, la familia tradicional surge principalmente a través del matrimonio. En esta los padres e hijos se mantienen unidos por lazos legales sociales, económicos y religiosos. Sellner (como se cita en Marquez, 1996) indica que la relación del matrimonio ha cambiado de un modo muy drástico, porque se construye sobre otros intereses además del deseo de cada miembro en mantener la seguridad y la satisfacción del otro tan importante como la propia. De este modo, el amor se convierte en un sentimiento basado en razones más realistas y prácticas

Entre los factores que influyen en el éxito matrimonial se encuentran el sentido de compromiso, la dependencia mutua, la comunicación, la toma de decisiones y el manejo de conflictos (Papalia, Wendkos, & Duskin, 2001). Existen estudios con relación al fracaso matrimonial que indican que los conflictos en la pareja, la pérdida del romanticismo, los cambios de estados de ánimo, las expectativas distintas de ambos sexos ante el matrimonio y la carencia de apoyo emocional (Huston et al., 2001).

El divorcio de la pareja afecta a los hijos ya que para estos puede significar la pérdida de uno de los padres en su diario vivir y el ajuste a diversos (Papalia et al., 2001; Bauserman, 2002). En cuanto a la recuperación de los niños ante el divorcio se requiere de dos a tres años para que el niño se ajuste a vivir con un solo padre. (Papalia et al., 2001)

La separación de las parejas, en la actualidad en Puerto Rico, es un evento que desencadena una serie de conflictos y ajustes que tanto los padres como los hijos necesitan estrategias para afrontar esta situación

para lograr un mejor equilibrio y satisfacción con esta nueva etapa (Marquez, 1996; Huston et al., 2001; Ortega, 2003; Reyes et al., 2008).

La situación de Divorcio y su influencia social

Las transformaciones económicas que se experimentaron en Puerto Rico durante la década de los 60's trajeron como consecuencia cambios en la sociedad puertorriqueña. Los problemas más impactantes fueron los siguientes: problemas familiares, la violencia doméstica, el desempleo, y el divorcio (Acevedo, 1998).

Los cambios experimentados durante los años 60's impactaron a la familia en su organización social. La mujer en vez de ser la principal cuidadora de los niños se convierte junto al hombre en proveedora de las necesidades económicas de la familia. Su función de cuidadora es sustituida con las abuelas, tías o los centros de cuidado. Con el advenimiento de los proyectos de residenciales públicos y el reparto de las parcelas de vivienda, se desintegran algunas comunidades pobres.

En Estados Unidos cerca del 55 % de las mujeres divorciadas separadas con hijos menores de seis años, viven bajo el nivel de pobreza. Estos niños pasan más horas en los centros de cuidado y sus padres suelen ser más jóvenes y con menor escolaridad (Kline, Williams, Insabella, Little, 2003).

Las mujeres, en el divorcio tienen pérdidas económicas y materiales. La falta de apoyo del esposo acarrea carencia en los bienes materiales y produce rezago social y académico para ella y sus hijos (Ramos, 2006).

Los efectos emocionales del divorcio, se unen a los efectos legales y económicos de esta experiencia. Schick (2002) indica que los niños de parejas divorciadas presentan mayores problemas de conducta e

inconsistencia en su desempeño académico. Este estudio señala además que conflictos entre los padres son un mediador crucial en el ajuste del menor a la separación.

Los efectos del divorcio en los hijos son distintos de acuerdo a la edad del menor cuando ocurre el evento. A edades más tempranas pueden manifestarse problemas conductuales como peleas, desobediencia en la escuela, llantos, miedos, ansiedad y otros. Durante la escuela intermedia es más frecuente que haya problemas relacionados al aprovechamiento académico, a las relaciones románticas y al surgimiento de la independencia del menor (Lansford et al., 2006). Estos investigadores señalan que el divorcio produce mayores problemas de ajuste social y emocional en niños pequeños que cuando tienen mayor edad (Lansford et al., 2006; Kline et al., 2004).

Pruett señala (como se cita en Kline et al., 2004) que los niños en edades más tempranas, cuyos padres se divorcian son propensos a desórdenes de apego. Estos se preocupan por la seguridad y la estabilidad de sus relaciones con sus padres riesgo que pueden evaluarse para ayudar al niño. Si el padre no custodio se involucra en las actividades del menor puede atenuar los efectos de la separación. El padre no custodio debe desarrollar un estilo de paternidad de apoyo al menor y no autoritario.

Para investigar el efecto del divorcio de los padres en los menores, se han realizado estudios longitudinales a una muestra de niños desde que cursaban el kindergarten hasta su décimo grado. Los participantes eran residentes de Tennessee e Indiana. Lansford et al. (2006) muestran en sus estudios que "los estudiantes de escuela elemental cuyos padres se divorcian presentan problemas en internalizar y

externalizar las conductas mientras, que si el divorcio ocurre mas tarde, tendra un efecto adverse en las notas" (p.296).

Los estudios longitudinales de Wallerstein y Lewis (2004) sobre el efecto del divorcio, en una muestra de hijos en las edades de 3-18 anos de padres divorciados reflejan los aspectos que discutimos a continuacion: los ninos mas pequenos presentaron mayores niveles de ansiedad. Los padres de los jovenes adultos de la muestra, no participaron en la planificacion de sus carreras universitarias. Estos jovenes recibieron menor ayuda economica de sus padres y la mitad de ellos alcanzo una educacion universitaria menor que la de sus padres.

Los patrones de conductas de los padres inciden directamente en las relaciones paterno filiales y se fundamentan en sus rasgos de personalidad. Un patron de conflictos continuos con la madre del menor sugiere en el padre necesidad de estar defensivo. Este padre puede alejarse de sus hijos para protegerse del dolor intrapsiquico del proceso. Los padres con este patron no aceptan la ausencia del rol marital y de pareja y por esto perpetuan el conflicto con la ex esposa. (Baun, 2004).

En el patron de falta de compromiso, el padre comienza a separarse de sus roles paternos porque no se identifica con un rol de esposo separado y padre que le satisfaga. Este padre al igual que el anterior no han redefinido una identidad paternal distinta a la de ser esposos. Si los padres comienzan una nueva relacion pueden reaccionar alejandose de sus hijos para preservar y proteger la nueva relacion. Un proceso de divorcio conflictivo y prolongado puede propiciar esta conducta de falta de compromiso (Baun, 2004). El duelo por la perdida del esposo en el

proceso del divorcio suele tener un cierre mas difícil que el de la muerte porque la ex pareja permanece viva, en buen estado de salud y no se puede ubicar a esta persona como un evento del pasado (Baun, 2004).

Los roles residuales que permanecen después del divorcio pueden avivar los conflictos anteriores de la pareja (Baun, 2004). Esta autora indica que se consideran como factores de avivamiento del conflicto, los siguientes: un hijo que se parezca o actúe como el otro miembro de la pareja, estilos distintos de ambos padres en torno a la crianza, la responsabilidad con los hijos y tener contacto visual o por teléfono con la ex pareja cuando no se desea. Los padres deben asimilar la separación de estos roles lo que conlleva varios años y la posibilidad requerir servicios de consejería y terapia para ajustarse a esta nueva realidad y promover una mejor crianza.

Tein, Sander y Zautra (2000) identifican como principales estresores el divorcio, el duelo y la pérdida de trabajo, estos involucran cambios de comportamiento y de procesos psicológicos. Los estresores del diario vivir son los que ocurren en periodos de tiempo corto. La acumulación de sus efectos por un día, una semana, o un mes puede representar una presión en los procesos de ajuste y producir malestar psicológico.

La relocalización o mudanza del padre con la custodia del menor es otro de los factores de ajuste al proceso de divorcio que deben manejar tanto el menor como el padre no custodio. Braver et al. (2003) encontraron que los padres de los niños con custodia compartida se mudan menos que las madres que tienen solas la custodia del menor. Estudios como el de Bauserman (como se cita en Fabricius, Braver, & Deneau, 2003) reflejan que los niños con acuerdos de custodia compartida presentan un

mejor ajuste en cuanto relaciones familiares, autoestima, el aspecto emocional, conductual, al proceso de divorcio.

Los autores señalan otros factores preexistentes que pueden afectar el ajuste de los menores al proceso de mudanza como por ejemplo: el nivel de funcionamiento previo de la pareja o de uno de los padres, la incapacidad de los padres para anteponer las necesidades del menor a las suyas, los conflictos de los padres previo a la relocalización y la afinidad del menor por alguno de los padres (Braver et al., 2003).

La custodia de menores no se puede separar del tema del divorcio. Para el Censo del 2000, el 26 por ciento las familias con hijos menores de 18 años estaban a cargo de una mujer como jefa de familia. Las Estadísticas de divorcio del Registro Demográfico indican que se concedieron 14,225 divorcios, para una tasa de 4.7 divorcios por cada 1,000 habitantes mayores de 15 años (Departamento de Salud, 2003). De acuerdo al informe estadístico de la Administración de los Tribunales, en año 2003 se resolvieron 1,750 casos de custodia (Administración de Tribunales, 2008).

Herigton (como se cita en Castillo, 2002) menciona que los primeros tres años luego del divorcio son los más críticos para los niños y decidirán si estos se integran a esta experiencia de una forma más efectiva. Los jóvenes tienden a ser ansiosos y tienen miedo de expresar sentimientos que son incongruentes con sus pensamientos.

Custodia compartida

En Puerto Rico esta tomando auge el concepto de custodia compartida. Este concepto devuelve a ambos padres el compartir los derechos y las responsabilidades en el cuidado y desarrollo del menor. Esta custodia en los casos de divorcio ampara los mejores intereses del menor.

Esta es una opción en los casos en los cuales no ha ocurrido violencia o abuso en el pasado. La custodia compartida implica un arreglo en el cual los niños pasan parte de su tiempo con uno de sus progenitores y parte con el otro. (Perez et al., 1995).

El estudio de Reyes, Perez & Lugo (2008) refleja que los trabajadores sociales descartan la opción de la custodia si las partes tienen conflictos o problemas de comunicación.

Los participantes de la muestra opinan que estos aspectos son cardinales que afectan las relaciones paterno filiales. Los trabajadores sociales reflejan preocupación por la calidad del cuidado que reciba el menor y que las rutinas se afecten lo menos posible. Cabe señalar que el 25 por ciento de los trabajadores sociales opina que existen diferencias entre ambos padres, en su capacidad para asumir la custodia de los menores. El estudio no indica, si se ofrecen alternativas a los padres para aumentar sus destrezas o capacidades para asumir la custodia de los menores.

De acuerdo con la investigación de Reyes, Perez & Lugo (2008) El trabajador social evalúa los casos utilizando el protocolo de Evaluación Social Forense. Este protocolo contiene las guías que utiliza el trabajador social para evaluar los casos de custodia. Este documento pertenece a las Salas de Familia (Reyes et al., 2008). En el libro *Modelo*

de *Evaluación Forense* (1999) se recomienda a los trabajadores sociales que realizan la evaluación social forense, tener presente que la unidad de evaluación es la familia e identificar las necesidades psicosociales por etapa de desarrollo de los miembros de la familia. Cabe señalar que el hombre está tomando más participación en las tareas del hogar y con las responsabilidades del manejo de la familia, pero todavía existen diferencias significativas entre los géneros al compararse la distribución de las responsabilidades en el hogar (Perez et al., 1995). Reyes et al. (2008) describen el estudio llevado a cabo por Oyola (2006) sobre la custodia. La muestra consistió de 562 estudiantes de las diez regiones educativas del Departamento de Educación de Puerto Rico. Los participantes eran estudiantes de quinto al duodécimo grado de las escuelas públicas. Con relación a los participantes de hogares disueltos, el 71% tenía una mujer como jefa de familia. Los resultados del estudio de Oyola (2006) arrojan lo siguiente: el 51% de los estudiantes mostraron preferencia por la custodia compartida al separarse sus padres

En los Estados Unidos la custodia compartida se estableció como opción para las parejas divorciadas desde 1970. Los propulsores de la custodia compartida indican que esta permite que las relaciones familiares con ambos padres se mantengan. Los detractores a este concepto argumentan que la custodia compartida afecta la estabilidad del niño. Bauserman (2002) encontró al comparar los estudios que los niños en custodia compartida presentaban mejor ajuste que los en custodia monoparental. Estudios como el descrito anteriormente subrayan la ventaja de la custodia compartida en vez de la monoparental.

Las recomendaciones acerca de la custodia basadas principalmente en pruebas estandarizadas es una diferencia importante entre la aportación del psicólogo versus el trabajador social porque se aumenta el grado de objetividad del proceso. (Cortes, 2002; Ramirez, 2003; Reyes, Perez, y Lugo, 2008).

METODO

Participantes

La muestra en esta investigación consistió de 100 Trabajadores Sociales, personas adultas de ambos sexos, mayores de 21 años de edad. Los participantes se seleccionaron por disponibilidad en diferentes instituciones. Actualmente, estos profesionales se desempeñan como Trabajadores Sociales en las regiones de San Juan y Bayamón de Puerto Rico. El muestreo utilizado fue uno no aleatorio. Se les informó a los participantes sobre el propósito del estudio y se obtuvo el consentimiento por escrito de estos previo a proceder con el cuestionario.

La información sociodemográfica se recogió en una planilla aparte en la cual se solicitaban datos tales como: género, edad, estado civil, escolaridad, años laborando como trabajador social en procesos de custodia, región donde trabaja, instrumentos que utiliza para establecer la custodia y pueblo de residencia.

La versión original del cuestionario constó de 100 preguntas y fue presentada a un panel de 9 jueces. Se eliminaron los reactivos que los jueces calificaron como no esenciales dentro de su análisis. El

cuestionario se redujo a 77 reactivos luego de que los jueces evaluaran su validez de contenido. El tipo de prueba que se creó fue de auto-informe.

Diseño de Investigación

La presente investigación es de tipo descriptiva con un diseño *ex post facto*. En la misma se describen los fenómenos observados por los investigadores sin que haya intervención por parte de estos. Se utilizó un análisis de frecuencia y porcentaje para analizar las respuestas de los Trabajadores Sociales

RESULTADOS

Los participantes en el estudio ($n = 100$) obtuvieron puntuaciones en el Cuestionario de Actitudes ante la Custodia Compartida que fluctuaron entre 26.25 y 108.00.

Las puntuaciones bajas indican que el participante presenta una actitud favorable al constructo.

Variables Sociodemográficas

En cuanto a género, la mayoría de los/las participantes (87%) fueron mujeres. La edad de los participantes fluctuaba entre 24 y 61 años y el

promedio de edad era 38.4 años ($DE = 10.21$). En términos del estado civil, la mayoría de los/las participantes (46%) son casados/as, seguidos de la categoría de solteros (28%), un 11% eran divorciados y un 9% informo relación consensual.

Validez de Contenido

La validez de contenido se realizó a través del método de jueces y se analizó mediante el método de Lawshe (1975). Los jueces que evaluaron el cuestionario eran profesionales de la salud con experiencia en los procesos de custodia compartida. Se sometió a la consideración de los jueces el instrumento original que contenía 100 reactivos. Luego de calcularse todas las razones de validez de contenido (RVC) de cada reactivo, se extrajeron aquellos que cumplieran con el punto de corte (.78) establecido por Lawshe (1975), quedando 77 reactivos. El instrumento administrado a los participantes consistió de los 77 reactivos seleccionados al aplicar el método de Lawshe (1975). Se calculó además el Índice de Validez de Contenido (IVC) del instrumento y se obtuvo una puntuación de $IVC = .82$. Esta puntuación indica que el instrumento posee validez de contenido ya que supera el criterio mínimo establecido de .70 (Lawshe, 1975).

Análisis de Discriminación de los Reactivos

El instrumento utilizado para esta investigación en su versión preliminar de 77 reactivos fue sometido a un análisis de discriminación de los reactivos. En este análisis se evalúa cada reactivo para

determinar si este reactivo discrimina de la misma forma que el instrumento en su totalidad. Los resultados del análisis de discriminación preliminar del instrumento reflejan puntuaciones entre $r_s = -.259$ y $r_s = .700$. Los reactivos aceptados, luego de este análisis fueron aquellos con un valor de r_s entre $.30$ y $.70$

Este índice sugiere que existe una relación significativa entre los reactivos aceptados y la totalidad de la escala (Kline, 2000). Al realizar el análisis de discriminación para el instrumento preliminar de 77 reactivos, solo se aceptaron los reactivos que cumplieron con el criterio mínimo de $.30$, acorde con lo establecido por Kline (2000).

Este análisis de discriminación (r big) produjo un instrumento con 36 reactivos al seleccionar los reactivos con un índice de discriminación mayor de $.30$ Kline (2000)

Analisis de Factores

Para evaluar la validez de constructo del instrumento se realizó un análisis de factores del cuestionario de 36 reactivos. En la rotación Varimax realizada para los 36 reactivos se obtuvieron 7 componentes y se eliminaron dos componentes que obtuvieron con alfa de Cronbach menor de $.70$ (Kline, 2000 y de Vellis, 2003). Al eliminar estos componentes se obtiene un instrumento de 25 reactivos y con índice de confiabilidad de alfa de Cronbach de $.91$. Se realiza un análisis de validez de constructo para los 25 reactivos mediante el método de rotación Varimax y se obtienen 6 componentes. Estos componentes se someten al análisis de confiabilidad de alfa de Cronbach.

Por medio del análisis de factores se asume que los reactivos se agrupan en 6 componentes. En conjunto los 6 componentes explican el 68.27% de

las variaciones de las puntuaciones en el cuestionario preliminar El componente 1 aporta el 19.9% de la varianza y tuvo un valor Eigen de 4.99. Este componente incluye reactivos relacionados a las consecuencias o efectos de la custodia compartida por lo que se le llamó “Consecuencias”. El componente 2 que identificamos, se denominó “Ajuste” y contribuye al 11.5% de la varianza. Este factor contiene reactivos relacionados al ajuste o acomodo de padres e hijos a la custodia compartida.

El componente 3 le nombramos “Participación” ya que contiene los reactivos que aluden a la participación y apoyo de los padres en los procesos de custodia compartida. El componente 3 representa el 11.1% de la varianza y tuvo un valor Eigen de 2.78. El componente 4 llamado “Beneficios” explica el 10.6% de la varianza y contiene aquellos reactivos relacionados a los beneficios que conlleva para los padres y los menores, la custodia compartida. El componente 5 se identifica como “Estabilidad” porque reúne los reactivos relacionados a la estabilidad o equilibrio que la custodia compartida puede ofrecer a los padres y los menores. Este componente contribuye con el 7.6% de la varianza. El componente 6 se le denomina como “Capacitación” porque incluye los reactivos relacionados a la preparación o capacidad de los padres para asumir la custodia compartida. Este componente contribuye al 7.2% de la varianza. En la tabla 1 se observa los valores Eigen para cada componente, el porcentaje de la varianza explicada y el acumulado. En este análisis de factores existe una tendencia o patrón que representa los componentes en seis categorías.

Tabla 1

Componente extraído, Valor Eigen, Varianza y los Porcentajes Acumulados para los seis Componentes

Componente	Valor Eigen	(%) varianza explicada	(%) Acumulado de variación
1	4.998	19.990	19.990
2	2.886	11.543	31.533
3	2.788	11.152	42.685
4	2.669	10.676	53.361
5	1.923	7.693	61.054
6	1.806	7.225	68.278

Nota: La Tabla 1 aplica al instrumento de 25 reactivos

Nota: La Tabla 1 aplica al instrumento de 25 reactivos

La Tabla 2 presenta la matrix final de los factores rotados mediante el método Varimax. Por ejemplo alrededor del componente 1 “Consecuencias” se agrupan los reactivos relacionados a los efectos de la custodia compartida. Por medio de rotación, presentada en la Tabla 2 los reactivos quedan agrupados podemos observar que el componente 1 agrupa 8 reactivos, los componentes 2 y 3 agrupan 5 reactivos respectivamente y el componente 4 agrupa solo 2 reactivos.

Tabla 2

Cargas por reactivo luego de la rotación final

Reactivo1	Cargas por componente rotado			
	1	2	3	4
5	.821			
3	.773			
1	.769			
2	.766			
6	.764			
7	.687			
4	.681			
8	.642			
11			.745	
10			.736	
9			.539	
12			.528	
13			.481	
15		.779		
14		.777		
17		.564		
18		.523		
16		.510		
20				.781
19				.779

Confiabilidad

La confiabilidad del instrumento se determinó aplicando el método de consistencia interna de alfa de Cronbach. En análisis de consistencia interna para el instrumento preliminar de 77 reactivos se obtuvo un índice alfa de Cronbach de (0.87) con la cantidad de casos

validos ($n = 57$). La puntuación del alfa de Cronbach excede el valor mínimo de (0.70) para establecer la confiabilidad de la prueba (Kline, 2000).

Luego del análisis de discriminación de reactivos, se obtuvo la versión preliminar de 36 reactivos. Los siete componentes se sometieron a un análisis de confiabilidad por componente para determinar si los mismos eran consistentes y aportaban confiabilidad mediante la consistencia interna del instrumento. Para determinar lo anterior se aplicó el coeficiente de alfa de Cronbach. Se obtuvo una puntuación de alfa de Cronbach de (0.92) para este instrumento.

Al eliminar dos componentes del cuestionario preliminar de 36 reactivos, por tener un alfa de Cronbach menor de 0.70 se obtuvo la versión del cuestionario con 25 reactivos. La versión preliminar de 25 reactivos obtuvo un índice alfa de Cronbach de (0.91). Los componentes de la escala de 25 reactivos denominados como "Consecuencias", "Participación", "Beneficios" y "Capacitación" obtuvieron con un resultado de .894, .821, .807 y .709 respectivamente, en la prueba de Alfa de Cronbach. Estos componentes presentan mayor confiabilidad de ya que sus valores exceden el valor mínimo de 0.70 para establecer la confiabilidad de la prueba (Kline, 2000). Los componentes "Ajuste" y "Estabilidad" obtuvieron una puntuación Alfa de Cronbach de .670 y .626 respectivamente. El valor de Alfa de Cronbach para el cuestionario preliminar con 25 reactivos es de .919 si se incluyen los seis componentes.

El efecto de eliminar los componentes de Ajuste y Estabilidad fue investigado ya que sus valores de alfa de Cronbach son menores de .70. Al analizar los resultados encontramos que al eliminar estos componentes, el instrumento presenta un índice de confiabilidad alfa de Cronbach de .903. Si se eliminan estos factores el instrumento final estaría compuesto de 20 reactivos. La investigadora al evaluar el efecto en la confiabilidad en el cuestionario final al eliminar los componentes de "Estabilidad" y "Ajuste" decide eliminarlos para obtener un instrumento cuyos factores presenten un índice de confiabilidad alfa de Cronbach mayor de .70 y que a su vez conserve un valor adecuado de confiabilidad en el instrumento. El instrumento final presenta un índice de confiabilidad alfa de Cronbach de .903. La puntuación de alfa de Cronbach excede el valor mínimo de .70 para establecer la confiabilidad de la prueba (Kline, 2000). De acuerdo a la interpretación de los datos anteriores, la versión final del cuestionario con 20 reactivos cumple con el criterio de confiabilidad.

Resultados del sobre Actitud ante la Custodia Compartida

Al evaluar las respuestas de la muestra resultante de casos válidos ($n = 89$), se encuentra que los participantes obtuvieron puntuaciones en el Cuestionario final de Actitudes ante la Custodia Compartida que fluctuaron entre 2 y 75 con una puntuación promedio de 22 ($DE = 12$). Podemos observar que el 81 por ciento de la muestra encuesta favorece la custodia compartida versus el 8 por ciento que reflejan no favorecerla. Los resultados indican que los participantes de este estudio favorecen la custodia compartida.

DISCUSION

El proposito de esta investigacion consistia en desarrollar un cuestionario con validez de contenido acerca de las actitudes de los trabajadores sociales ante la custodia compartida. En Puerto Rico este tema ha cobrado vigencia debido a los reclamos de los padres de que el 96 por ciento de los casos en donde se litiga la custodia, la misma es adjudicada a la madre (Rodriguez, 1999).

En esta seccion se discuten los resultados de la investigacion y se compararan estos con otras investigaciones sobre los procesos de divorcio y la custodia de menores.

Al evaluar los datos socio - demograficos y su relacion con las actitudes de los trabajadores sociales ante la custodia compartida las respuestas reflejan los siguientes hallazgos: En cuanto a participantes se dividieron en la mitad (89 por ciento con actitud positiva y 8 por ciento con actitud negativa). Al evaluar la actitud hacia el constructo, con la pregunta si el profesional utilizaba instrumentos formales para recomendar la custodia se encuentra que: los profesionales que informaron utilizar instrumentos presentan una actitud positiva (89%). Los trabajadores sociales han evidenciado una actitud positiva hacia la custodia compartida

Reyes, Perez y Lugo (2008) refieren en su estudio que los trabajadores sociales de las Salas de Familia indicaron que recomendaron que la custodia fuera otorgada a la madre en el 80 por ciento de los casos evaluados. Los estudios de Reyes, Perez y Lugo (2008) y (Marquez, 1996), mencionados anteriormente y nuestra investigacion indican

que el trabajador social considera los problemas de comunicación entre los padres, tienen gran importancia lo que limita la posibilidad de que se adjudique una custodia compartida. En nuestro estudio el trabajador social indica que si existen conflictos entre los padres es mejor limitar la comunicación con el padre no custodio. Es pertinente señalar que si tres estudios en Puerto Rico, y otros reseñados en la revisión de literatura apuntan a que los conflictos en la pareja, afectan la adjudicación de la custodia compartida; es pertinente que se considere mandatorio recomendar a los padres unas sesiones de terapia psicológica o entrar en un programa para el manejo de los conflictos ofrecido por un psicólogo.

Los participantes del estudio ($n = 100$) obtuvieron puntuaciones entre 26.25 y 108.00, en su forma final de 20 reactivos. Las puntuaciones obtenidas indican que los trabajadores sociales presentan una actitud positiva hacia la custodia compartida. El 8 por ciento de los participantes reflejó una actitud negativa ante la custodia compartida en contraposición al 81 por ciento que presentó una actitud positiva a través de las respuestas en el cuestionario.

El aspecto que sugiere que se considere unas sesiones de terapia psicológica o entrar en un programa para el manejo de los conflictos sería importante incluirlo en la evaluación de los procesos de custodia como un elemento requerido. El recomendar que se evalúe la existencia de este perfil no pretende etiquetar a algunos de los padres, sino que se identifiquen y se manejen los indicadores de violencia doméstica que puedan estar afectando al menor y a su familia. Es altamente recomendable que se realice un estudio que valide si los jueces y los

mediadores siguen las recomendaciones del evaluador al dictar la sentencia sobre la custodia.

En general, se concluye que el instrumento diseñado por la investigadora es confiable y posee la validez necesaria para poder auscultar las actitudes de los trabajadores sociales ante la custodia compartida

Como todo estudio, este presenta limitaciones en términos del muestreo ya que la muestra seleccionada fue por disponibilidad y no de forma aleatoria. Lo anterior limita la generalización de los hallazgos por lo pequeño de la muestra, acorde con esta situación el proceso de validación del Cuestionario de Actitudes ante la Custodia Compartida debe considerarse como uno preliminar. De acuerdo con los datos obtenidos se recomienda realizar estudios

subsiguientes donde la muestra se amplie con otras poblaciones como los jueces, los trabajadores sociales de las salas de familia para medir sus actitudes hacia la custodia compartida.

Esta investigación es una contribución al desarrollo de instrumentos para medir actitudes ante la custodia compartida. A través de los resultados del cuestionario, los trabajadores sociales pueden conocer sus actitudes hacia la custodia compartida y aprender a manejar aquellos aspectos que puedan sugerir que existe algún prejuicio al

recomendar la custodia. Los resultados del cuestionario podrán ser utilizados para validar una preocupación genuina de este grupo profesional sobre la forma en que los conflictos de la pareja atentan contra los mejores intereses del menor. Este estudio puede dar origen al

desarrollo de programas donde se fomente la ayuda a los padres/madres en la adquisición de destrezas, como padres y como pareja, para manejar de forma saludable, los arreglos de custodia compartida.

REFERENCIAS

- Acevedo, L. (1998). Diseño de un programa de cursos prematrimoniales. (Disertación doctoral). Centro Caribeño de Estudios Pos- Graduado, San Juan, Puerto Rico.
- Administración de Tribunales. (2008). Informe de casos de custodia presentados y resueltos años de 1995-2006. San Juan, PR: Autor.
- Amato, P. (2000). The consequences of divorce for adults and children. *Journal of Marriage and Family*, 62, 1269-1288.
- Amato, P. (2001). Children of divorce in 1990: an update of Amato and Keith meta analysis. *Journal of Family Psychology*, 15(3), 355-370.
- Baum, N. (2004). Coping with absence-presence: Noncustodial fathers, parenting behaviors. *American Journal of Orthopsychiatry*, 74(3), 316-324.
- Bauserman, R. (2002). Child adjustment in joint-custody versus sole-custody arrangements: A meta-analytic review. *Journal of Family Psychology*, 16(1), 91-102.
- Braver, S., Ellman, I., & Fabricius, W. (2003). Relocation of children after divorce and children's best interests: New evidence and legal considerations. *Journal of Family Psychology*, 17(2), 206-219.
- Castillo, Z. (2002). Estudio cualitativo de los hijos del divorcio y la separación (Disertación doctoral). Universidad Carlos Albizu, San Juan, Puerto Rico.
- Cordero, G. (2005, 11 de septiembre). Balanceada la atención de ambos padres. *El Nuevo Día*. Recuperado de <http://www.childpr.org>
- Cortés, N. (2002). Desarrollo de un diseño de programa de mediación de custodia en un proceso de divorcio (Disertación doctoral). Universidad Carlos Albizu, San Juan, Puerto Rico).

Departamento de Salud. (2008). Estadísticas de divorcio en Puerto Rico. Secretaría Auxiliar de Planificación y Desarrollo. Recuperado de <http://www.salud.gov.pr>

Elkins, T., Phillips, J., & Konopaske, R. (2002). Genderrelated biases in evaluations of sex discrimination allegations: Is perceived threat the key? . *Journal of Applied Psychology*, 87(2), 280-292.

Decisiones de Puerto Rico. (1989). Torres, Ex parte, 118 D.P.R.469 (1987). San Juan, PR: Equity de Puerto Rico.

Díaz, M., Massanet, C, & Villegas, A. (1995). Aspectos legales y culturales relacionados a la custodia paterna de menores (Disertación de maestría). Universidad de Puerto Rico, San Juan, Puerto Rico

Fabricius, W., & Luecken, L. (2007). Postdivorce living arrangements, parent conflict, and long-term physical health correlates for children of divorce. *Journal of Family Psychology*, 21(2), 195-205.

Horvath, L., Logan, T., & Walker, R. (2002). Child custody cases: A content analysis of evaluations in practice. *Professional Psychology: Research and Practice*, 33(6), 557-565.

Huston, T., Caughlin, J., Houts, R., Smith, S., George, L. (2001). The connubial crucible: Newlywed years as a predictor of marital delight, distress and divorce. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(2), 237-252.

Kinnuen, U., & Pulkkinen, L. (2003). Childhood socio emotional characteristics as antecedents of marital stability and quality. *European Psychologist*, 8(4), 223-237.

Kline, M., Williams, T., Insabella, G., & Little, T. (2003). Family and legal indicators of child adjustment to divorce in families with young children. *Journal of Family Psychology*, 17(2), 169-180.

Kline, P. (2000). *The handbook of psychological testing* (2nd ed.). New York: Routledge.

- Kelly, J. (2000). Children's adjustment in conflicted marriage. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39(2), 963-973.
- Kerlinger, F. N. (1975). *Investigación del Comportamiento*. México: Editorial Interamericana.
- Lansford, J., & Malone, P. (2006). Trajectories of internalizing, externalizing, grades of children who have and have not experienced their parents' divorce or separation. *Journal of Family Psychology*, 20(2), 292-301.
- Lawshe, C.H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-565.
- Lebow, J. (2003). Integrative family therapy for disputes involving child custody and visitation. *Journal of Family Psychology*, 17(2), 181-192.
- Love, K., & Murdock, T. (2004). Attachment to parents and psychological well-being: An examination of young adult college students in intact families and stepfamilies. *Journal of Family Psychology*, 18(4), 600-608.
- Márquez, C. (1996). *Factores intervinientes en la adjudicación de custodia de menores en Puerto Rico*. (Disertación doctoral). Centro Caribeño de Estudios Post Graduados, San Juan, Puerto Rico.
- Murphy, K.R., & Davidshofer, C.O. (2001). *Psychological Testing* (5ta ed.). NJ: Prentice Hall.
- Negociado del Censo. (2000). *Censo 2000*. Recuperado de <http://www.census.gov>.
- Ortega, R. (2003). El matrimonio. En *25 Lecciones Derecho de Familia* (pp.55-60). San Juan, PR: Ediciones Edisco.
- Ortega, R. (2003). *Mujer, historia y Derecho. El proceso del divorcio* (pp.31-86). San Juan, PR: Ediciones Situm.
- Papalia, D., Wendkos, & Duskin, S. (2002). *Crecimiento y Desarrollo Humano*. México: Mc Graw- Hill.
- Pruett, M., Williams, T., Insabella, G., & Little, T. (2003). Family and legal indicators of child adjustment to divorce among families with young children. *Journal of Family Psychology*, 17(2), 169- 180.

Ramírez, M. (2003). Cuando los padres se separan: Alternativas de custodia para los hijos. Madrid: Editorial Nueva Biblioteca.

Rodríguez, S. (1999,21 de julio). Coge fuerza la custodia compartida. El Nuevo Día. Recuperado de <http://members.tripod.com/~padresunidos/nuevodia.htm>

Reyes, C., Pérez, J., & Lugo, D. (2008). Niños(as) Compartidos; Estudio Exploratorio sobre los conocimientos, las opiniones y las recomendaciones de los trabajadores(as) sociales de las salas de relaciones de familia de los tribunales de San Juan y Caguas sobre la custodia compartida a mayo del 2008. (Disertación de maestría). Universidad de Puerto Rico, San Juan, Puerto Rico.

Samenow, S. (2002). In the best interest of the child. New York, NY: Crown Publishers.

Sbarra, D., & Emery, R. (2005, January). Coparenting conflict, nonacceptance, and depression among divorced adults: Results from a 12-year follow-up study of child custody mediation using multiple imputation. *American Journal of Orthopsychiatry*, 75(1), 63-75.

Schick, A. (2002). Behavioral and emotional differences between children of intact families and divorced families. *Swiss Journal of Psychology*, 61(1), 5-14.

Serrano, R. (1997). Derecho de Familia de Puerto Rico: Legislación Comparada (pp.1-11). San Juan, PR: Programa de Educación Jurídica Continua Universidad Interamericana de Puerto Rico. S

errano, R. (2002). Derecho de Familia de Puerto Rico. Legislación Comparada (pp.1306-1316). San Juan, PR: Programa de Educación Jurídica Continua Universidad Interamericana de Puerto Rico.

Stanley, S., Amato, P., Johnson, C., & Markman, H. (2006). Premarital education, marital quality, and marital stability: Findings from a large, random household survey. *Journal of Family Psychology*, 20(1), 117-126.

Sweeper, S., & Halford, K. (2006). Assessing adult adjustment to relationship separation: The psychological adjustment to separation test (PAST). *Journal of Family Psychology*, 20(4), 632-640.

Tein, J.Y., Sandler, I.N., & Zautra, A. J. (2000). Stressfull life events, psychological distress, coping, and parenting of divorcing mothers: A longitudinal study. *Journal of Family Psychology*, 14(1), 22-41.

Tein, J., Sandler, I., MacKinnon, D., & Wolchik, S. (2004). How did it work? Who did it work for?: Mediation in the context of a moderated prevention effect for children of divorce. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72(4), 617-624.

Tribunal General de Justicia, Administración de Tribunales, Oficina de Servicios Sociales. (1999). *Modelo de Evaluación Forense*. San Juan, PR: Autor.

Wallerstein, J., & Lewis, J. (2004). The unexpected legacy of divorce: Report of 25 year study. *Psychoanalytic Psychology*, 21(3), 353-370.

ANALISIS PSICOMETRICO DE LA ESCALA DE AUTOESTIMA DE ROSENBERG EN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Juan F. Manso Pinto²

Resumen

La Escala de Autoestima de Rosenberg se aplicó a una muestra de 118 estudiantes universitarios. El análisis de las características psicométricas de la escala mostró que esta posee satisfactoria consistencia interna, así como una estructura factorial bidimensional.

Abstract

The Rosenberg Self-Esteem Scale was administered to a sample of 118 university students. The analysis of the psychometric properties of the scale showed that this has a satisfactory internal consistency and a bi-dimensional factorial structure.

Introducción

En la últimas décadas, el constructo autoestima ha venido ocupando un lugar central en la teoría e investigación en el campo de las ciencias sociales. Numerosos estudios han constatado la incidencia de la autoestima en una amplia variedad de comportamientos (e.g. Abood y Conway, 1992; Baumeister et al, 2003), Bachean y O'Malley, 1977; Davis, et al, 2009; Dutton y Brown, 1997; Emmler, 2001; Fan y Fu, 2001; Feather y McKee, 1993; Francis y Jones, 1996; Gonzalez-Fortaleza y Ruiz, 1993; Harmon-Jones et al, 1997; Hawkins et al, 1992; Handerson, 2000; Kernis et al, 1998; Kunz, 1999; Stacy et al, 1992; Tomás-Sábado y Aradilla, 2007; Vermillon y Dodder, 2007).

Entre los diversos instrumentos que se han desarrollado para medir la autoestima, el más frecuente y universalmente utilizado es la Escala de

² correspondencia: Juan Manso-Pinto. Depto. Trabajo Social. Fac. Cs. Sociales. Universidad de Concepción. Email: jmanso@udec.cl

Autoestima de Rosenberg (EAR, Rosenberg, 1965; Blascovich y Tomaka, 1991; Smith y Allik, 2006). No obstante su popularidad, la EAR no ha estado ajena a la crítica. Si bien Rosenberg (1965) diseñó la EAR para servir como una medida unidimensional de la autoestima global, diversos estudios han cuestionado tal propiedad. Si algunos estudios han proporcionado evidencias que apoyan la unidimensionalidad de la escala (e.g., Corwin, 2000; Halama, 2008; Hagborg, 1993; Hensley y Roberts, 1976; Martin, et al, 2007; Mimura y Griffiths, 2007; Roth, et al, 2008; Rusticus et al, 2004; Thomas y Oliver, 1999; Zimprich, et al, 2005), por el contrario, otros estudios han demostrado que la escala refleja un constructo multidimensional (e.g., Ang et al, 2006; Goldsmith, 1986; Kaplan y Pokorny, 1969; Owen, 1994; Richardson et al, 2009; Richardson, et al, 2009; Robins, 2001; Shahani, Dipoboye y Phillips, 1990; Tafarodi y Swan, 2001). Respecto de la dimensionalidad de la EAR algunos investigadores han concluido que esta depende tanto de la población en se aplique, como del sentido –positivo o negativo- en que se frasean algunos de sus ítems (e.g., Corwing, 2000; Goldsmith y Goldsmith, 1986; Harborg, 1993; Marsh, 1996). En años recientes, a objeto de disponer de una más amplio conocimiento de las propiedades psicométricas de la EAR, algunos investigadores (Chia-Huei, 2008; Greenberger, et al, 2003; Schmit y Allik, 2006; Wang et al, 2001) han recomendado aplicar la escala en la más amplia variedad de colectivos y de contextos socio-culturales e idiomáticos. Si bien la EAR ha sido utilizada en nuestro país (Aguirre y Vaura, 2009; Rojas-Barahona, et al, 2008; Zabala et al, 2006), son escasos los estudios que reportan sus propiedades psicométricas

El objetivo del presente estudio es aportar información sobre las propiedades psicométricas de la EAR, su confiabilidad y estructura factorial, a partir de una muestra de estudiantes universitarios.

Método

Participantes

Tomaron parte en este estudio 118 (73 mujeres, 45 varones) estudiantes universitarios. La edad media de los participante fue 20.34 años (DS = 5.9 años; rango 18-24 años).

Instrumento

Rosenberg (1965) definió la autoestima como la actitud global, favorable o desfavorable, que el individuo tiene hacia si mismo. La EAR consta de 10 ítems en formato de respuestas tipo Likert de 4 puntos, con rango que fluctúa desde 1 “muy en desacuerdo” a 4 “muy de acuerdo”. Con objeto de minimizar el efecto aquiescencia, cinco de los ítems se presentan redactados positivamente y cinco redactados negativamente. A objeto que las puntuaciones altas y bajas en los ítems positivos y negativos tuvieron el mismo valor, las puntuaciones a los ítems negativos fueron reversadas. De esta manera, la puntuación total de la escala fluctúa en un rango de 10 a 40, indicando la puntuación 10 la más baja autoestima y la puntuación 40 la más alta.

Procedimiento

Si bien se encuentran disponibles en español diversas traducciones de la EAR (Atienza, et al, 2000; Vazquez, et al , 2004) en el presente estudio los 10 ítems de la escala fueron traducidos al español hablado en nuestro país de acuerdo al procedimiento traducción-retraducción (Brislin, 1986). La escala fue respondida como parte de un cuestionario más amplio que incluía otros instrumentos. El cuestionario fue aplicado en aulas entre aquellos sujetos que voluntariamente accedieron a responderlo. Con objeto de garantizar la confiabilidad de las respuestas, el cuestionario fue respondido en forma anónima.

Análisis de los datos

Para cada ítem de la escala se obtuvo su media, desviación estándar, asimetría y curtosis. La confiabilidad se estimó mediante el coeficiente alpha de Crombach. Con el propósito de obtener una visión más precisa del nivel de confiabilidad de la escala, se analizó si el alpha de esta se incrementaba con la eliminación de algunos de sus ítems. Para analizar la validez de constructo se realizó un análisis factorial exploratorio de componentes principales con rotación Varimax. Para el análisis de los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 15.0

Resultados

Estadísticos descriptivos

Como se muestra en la Tabla 1, las puntuaciones obtenidas fluctuaron entre 18 y 40 puntos. La media general se situó en 32.21 (SD= 5.91), indicando para los sujetos estudiados una autoestima alta. Estos valores de autoestima son coincidentes con los reportados en otros estudios (Rojas-Barahona, et al, 2009; Schmitt y AILLC, 2005). De interés resulta observar que los sujetos de sexo femenino presentaron una autoestima más alta (32.94) que los varones (31.07), aunque tal diferencia no es significativa ($t = 2.03$ $p \geq 0.05$).

Tabla 1. Rango, puntuaciones medias, desviación y confiabilidad de la EAR

Sexo	N	Rango		Media	DS	Alpha
		Mínimo-	Máximo			
Femenino	73	18	40	32.94	4.74	.85
Masculino	45	18	32	31.07	5.00	.81
Total	118	18	40	32.21	5.91	.83

Estadísticos descriptivos de los ítems.

La Tabla 2, muestra las medias, desviaciones estándar, asimetrías y curtosis para cada uno de los ítems de la escala. En general, los valores de asimetría y curtosis presentan rangos de aceptable normalidad univariada (Kline, 1998).

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de los 10 ítems de la Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR)

	Media	SD	Asimetría	Curtosis	r ítem puntaje total escala	Alfa si se suprime el ítem
1. En general, me siento satisfecho/a con mi manera de ser	3.10	.66	-.29	-.009	.656*	.81
2. A veces tengo la sensación de que no soy bueno/a para nada	3.18	.84	-.79	-.024	.691*	.81
3. Tengo la sensación de que poseo algunas buenas cualidades	3.37	.61	-.64	-.123	.638*	.82
4. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de las personas	3.39	.59	-.85	.160	.657*	.81
5. Siento que no tengo mucho de que sentirme orgulloso/a	3.33	.88	-.11	.371	.538*	.83
6. A veces me siento realmente un/una inútil	3.25	.88	-.89	-.233	.669*	.82
7. Creo que soy una persona de valía, al menos en un plano de igualdad con los demás	3.41	.67	-.86	.381	.656*	.81
8. Desearía poder tener más respeto hacia mi mismo/a	2.50	.95	.25	-.892	.451*	.85
9. En definitiva, me inclino a pensar que soy un fracaso	3.58	.64	-1.29	.501	.779*	.80
10. Tengo una actitud positiva hacia mi mismo/a	3.20	.74	-.603	-.14	.772*	.80

* Significativo (bilateral) $p \leq .01$

Confiabilidad

Como se muestra en la Tabla 1, el coeficiente alpha de Cronbach muestra una puntuación 0.83, similar a la obtenida en otros estudios con poblaciones universitarias (Brems y Lloyd, 1995; Feather, 1991; Gray-

Little, et al, 1997; Robbins, et al, 2001; Vispoel, et al, 2001). La Tabla 2 muestra las correlaciones ítems-test y el coeficiente alpha corregido. Como puede observarse, los índices ítem-test fueron aceptables y los valores alpha corregidos altos y similares entre ellos. Sin embargo, al igual que en otros estudios (Bhy, 2006; Chia-Huei, 2008; Davis, Kellet y Beail, 2009; Greenberger et al, 2003; Halama, 2008; March, 1996) los ítems 5 (M = 3.33, DS= .88) y 8 (M= 2.50, DS= .95) se muestran como los menos fiables.

Estructura Factorial

En base a la matriz de intercorrelaciones de los 10 ítems de la escala (véase Tabla 4), los valores del índice KMO (. 884) y de la prueba de esfericidad de Bartlett ($\chi^2 = 362,782$; gl 45, $p \leq .000$), los datos fueron sometidos a un análisis factorial exploratorio de componentes principales con rotación Varimax. Como se muestra en la Tabla 3, el análisis arrojó dos factores que, en forma conjunta, explicaron el 55.98% de la varianza total. El primer factor que explica el 33.40 % de la varianza se denominó Satisfacción Personal. El segundo factor que explica el 21.58% de la varianza se denominó Devaluación Personal. Interesante resulta observar que este último factor presenta una consistencia interna más baja ($\alpha = .70$).

Tabla 3. Matriz de Factores y cargas factoriales de los ítems y consistencia interna de cada factor

	Factor	
	I	II
1. En general me siento satisfecho/a con mi manera de ser	.55	
3. Tengo la sensación de que poseo algunas buenas cualidades	.73	
4. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de las personas	.80	
7. Creo que soy una persona de valía, al menos en un plano de igualdad con los demás	.75	
10. Tengo una actitud positiva hacia mi mismo/a	.66	
2. A veces tengo la sensación de que no soy bueno/a para nada		.57
5. Siento que no tengo mucho de que sentirme orgulloso/a		.51
6. A veces me siento realmente un/a inútil		.73
8. Desearía poder tener más respeto hacia mi mismo/a		.75
9. En definitiva, me inclino a pensar que soy un fracaso		.56
Varianza	33.40	21.58
Alpha de Cronbach	.83	.70

Tabla 4. Matriz de Correlaciones inter-item.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1	1									
2	.314**	1								
3	.330**	.366**	1							
4	.396**	.398**	.549**	1						
5	.329**	.242**	.276**	.262**	1					
6	.440**	.491**	.249**	.263**	.261**	1				
7	.392**	.363**	.441**	.488**	.232**	.270**	1			
8	.192*	.247**	.150 ns	.096 ns	.022 ns	.261**	.077 ns	1		
9	.444**	.489**	.397**	.457**	.406**	.544**	.474**	.298**	1	
10	.466**	.477**	.489**	.527**	.272**	.437**	.517**	.262**	.588**	1

* Significativo (bilateral) $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; NS=No significativo, $p \geq 0.05$

Conclusiones

Los resultados obtenidos muestran que la EAR posee satisfactorias propiedades psicométricas por lo que puede ser considerada como un instrumento confiable para ser usado en la evaluación global de la autoestima global en sujetos de nivel universitario. En cuanto a la estructura factorial hallada en este estudio y a la naturaleza de los ítems que componen cada factor, así como la consistencia interna de estos, permiten sostener que la escala mide dos diferentes dimensiones de la autoestima: autoestima positiva y autoestima negativa. No obstante es recomendable que futuros estudios apliquen la EAR a colectivos diferentes al estudiado y que permitan confirmar su fiabilidad y dimensionalidad.

Referencias

- Abood, D y Conway, T. (1992). Health value and self-esteem as predictors of wellness behavior. *Health Values*, 16, 20-26.
- Aguirre, C., y Vaura, R (2009). Autoestima y Autoconcepto de los chilenos. Rescatado de [www. Ciencia y Trabajo](http://www.cienciaytrabajo.cl). cl. año 11, vol 32, Abril-Junio.
- Ang, R., Neubronner, M., Oh, S., Leong, V.(2006) Dimensionality of Rosenberg's Self-esteem Scale among Normal-Technical Stream Students in Singapore. *Current Psychology*, 25, 2, 120- 131.
- Atienza, L., Moreno., Balaguer, I. (2000). An analysis of the dimensionality of the Rosenberg self-esteem scale in a sample of Valencian adolescents. *Universitas Tarraconensis*, 22, 34-45
- Bachman, J. G. y O'Malley, P. M. (1977). Self-esteem in young men: A longitudinal analysis of the impact of educational and occupational attainment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 365-380.
- Baumeister, R., Campbell, J., Krueger, J., Vohs, K. (2003). ¿Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles?. *Psychological Science in the Public Interest*, 4, 1, 1-43
- Bhy, M. (2006). Validity and reliability study of Rosenberg Self-esteem Scale in Seremban School Children. *Malaysian Journal of Psychiatry*, 15, 2, 35-38.
- Blascovich, J. y Tomaka, J. (1991). Measures of self-esteem. En Robinson, J; Shaver, P; y Wrightsman, L (Eds.) *Measures of personality and social psychology attitudes*. London: Academic Press.
- Branden, N. (1996). *El respeto hacia uno mismo*. Ediciones Paidós Ibérica
- Brislin, W. (1986). The wording and translation of research instruments, en Lorner, W. Berry, J (Eds) *Field methods in cross-cultural research*. Sage..
- Chia-Huei, Wu (2008). An examination of the wording effect in the Rosenberg Self- esteem Scale among culturally chinese people. *The Journal of Social Psychology*, 148, 5, 535-552.

Corwin, R. (2000). The factor structure of global self-esteem among adolescent and adults. *Journal of Research in Personality*, 34, 357-379.

Davis, C., Kellet, S., y Beail, N. (2009). Utility of the Rosenberg Self-Esteem Scale. *American Assiation on Intellectual and Develomental Disabilities*, 114, 3, 172-178

Dutton, K., y Brown, J. (1997). Global self-esteem and specific self-views as determinants of people's reactions to success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 139-148

Emler, N. (2001). Self-esteem. The costo and causes of low self-worth. *Joseph Rowntree Foundatiuon*.

Fan, F., y Fu, J. (2001) Self-concept and mental health of college students. *Chinese Mental Health Journal*, 15.

Feather, N., McKee, I.(1993). Global Self-esteem and attitudes toward the high achiever for Australian and Japanese students. *Social Psychology Quartely*, 56, 1, 65-76

Francis, L., y Jones, S.(1996). Social class and self-esteem. *Journal of social psychology*, 36, 405-406.

Hagborg, W. (1993). The Rosenberg Self-Esteem Scale: a concurreet validity study. *Psychology in School*, 30, 132-136.

Goldsmith, R.(1986). Dimensionality of Rosenberg Self-esteem Scale. *Journal of social behaviour and personality*, 1, 253-264.

Goldsmity, R. y Goldsmith, E. (1982). Dogmatism and self-estee: Further evidence. *Psychological reports*, 51, 289-290.

Gonzalez-Fortaleza, y Ruiz, E.(1993). Autoestima y sintomatología depresiva en adolescentes mexicanos: un estudio correlacional por genero. *Revista ABP-APAL*, 15, 2, 59-64.

Greenberger, E., Chen, C., Dmitrieva, J., y Farrugia, J. (2003). Item-wording and the dimensionality of the Rosenberg Self-esteem Scale do they matter?. *Personality and Individual Differences*, 35, 6, 1241-1254.

Halama, P. (2008). Confirmatory factor analysis of the Rosenberg Self-Esteem Scale in a sample of Slovak high students and university students, *Studia Psychologica*, 50, 3, 255-265.

Harmon-Jones, E., Simon, L., Greenberg, J., Psyszczynki, T., Solomon, S., y McGregor, H. (1997). Terror Management theory and self-esteem: Evidence that increased self-esteem reduces morality salient effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1997, 72, 24-36.

Hawkins, J., Catalano, R., y Miller, J. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, 112, 64-105.

Hensley, E., y Roberts, K.(1976).Dimensions of Rosenberg's Self-Esteem Scale. *Psychological Reports*, 38, 583-584.

Kaplan, H., Pokorny, M. (1969). Def-derogation and psychological adjustment,. *Journal of Nervous and mental Disease*, 149, 421-434

Kernis, M., Whisenhunt, C., Washull, S., Greenir, K., Berry, A., Herlocker, C., Anderson, C. (1998). Multiple facets of self-esteem and their relations to depressive symptoms. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 657-668.

Kline, N (1998). Principles and practice of structural equation modeling. N. York. Guilford.

Kunz, J.(1999). Self-esteem, self efficacy and welfare use. *Social work research*, June, N° 1

Martin, L., Nuñez, J., Navarro, J., y Grijalvo, F. (2007). The Rosenberg Self-Esteem Scale: Translation and validation in university students. *Spanish Journal of Psychology*, 10, 2, 458- 468.

Marsh, H. W. (1996). Positive and negative self-esteem: A substantively meaningful distinction or artifactors? *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 810-819.

Mimura, Ch., Griffiths, P.(2007). A Japanese version of the Rosenberg Self-Esteem Scale: Translation and equivalence assessment. *Journal of Psychozomatic Research*, 62, 5, 589-594

Pessier, D. (1993). Ego psychology and self psychology in social practice. *Clinical social work*, 21, 1, 1993.

Owen, T. (1994). Two dimensions of self-esteem. *American Sociological Review*, 59, 391-407.

Pastor, A., Navarro, E., Tomás, J., y Oliver, A.(1997). Efecto de método en escalas de personalidad: la escala de autoestima de Rosenberg. *Psicológica*, 18, 269-283.

Richardson, C., Ratner, P., Zumbo, B.(2009). Further support for multidimensionality within the Rosenberg Self-Esteem Scale. *Current psychology*, 28, 98-114

Robins, Richard., Hendin, M., Trzesniewski, H. (2001). Measuring Global Self-Esteem: Construct Validation of a Single-Item Measure and the Rosenberg Self-Esteem Scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 27(2): 151-161

Rojas-Barahona, C., Zegers, B., y Forster, M. (2009). La Escala de Autoestima de Rosenberg: Validación para Chile en una muestra de jóvenes y adultos mayores. *Revista Médica de Chile*, 137, 791-800.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press

Roth, M., Decker, O., Herzberg, Ph., Brahler, E. (2008). Dimensionality and Norms of the Rosenberg Self-esteem scale in a German General Sample. *European Journal of Psychological Assessment*, 24, 3, 190-197

Rusticus, S., Hubley, A., Zumbo, B. (2004). Cross-national comparability of the Rosenberg Self-esteem Scale. Trabajo presentado al 112 Convención de la American Psychological Association.

Shahani, C, Dipboye, R., y Phillis, A. (1990). Global Self-esteem as a correlate of work-related attitudes: a question of dimensionality. *Journal of Personality assessment*, 54, 276-288.

Schmit, D., y Allik, J. (2005). Simultaneous administration of the Rosenberg Self-Steem Scale in 53 nations: Exploring the universal and culture-specific features of global self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 623-642.

SPSS for Windows 15.0 (2008). SPSS Inc.

Stacy, U., Newcomb, D., Bentler, M. (1992). Interactive and higher-order effects of social influences on drug use. *Journal of Health and Social Behaviour*, 33, 226-241.

Tafarodi, R., Swan, W.(2001). Two-dimensional self-esteem: theory and measurement. *Personality and individual differences*, 31, 653-673.

Tomás, J., Oliver, A.(1999). Rosenberg's Self-Esteem Scale:Two factors or method effect. *Estructural Equations Modeling*, 6, 84-98

Tomás-Sábado, J., y Aradilla, A. (2007). Ansiedad, autoestima y actitudes ante la muerte en estudiantes de enfermería. XI Encuentro Internacional de Investigación en Enfermería. Madrid. Vásquez, J., Jimenez, R.,

Vázquez-Morejon, R.(2004). Escala de Autoestima de Rosenberg: fiabilidad y validéz en población clínica español. *Apuntes de psicología*, 22, 247-255.

Vella, M., Persic, S., y Lester, D. (1996). ¿Does self-steem predict suicidality alter controls for depresión?. *Psychological Report*, 79, 1178.

Vermillon, M., Dodder, R. (2007). An examination of the Rosenberg Self-Esteem Scale using collegiate wheelchair basketball student athletes. *Perceptual and Motor Skill*, 104, 2, 416-418

Wang, J., Siegal, A., Falk, S., Carlson, G. (2001). Factorial Structure of Rosenberg's SelfEsteem Scale among crack-cocaine drug users. *Estructural Equation Modeling*, 8, 275-286.

Woodard, P., & Suddick, D. (1992). Self-steem o folder adult collage students. *Perceptual and Motor Skills*, 74, 193-194.

Zavala, G., Vidal, D., Castro, M., Quiroga, C., y Klassen, G. (2006). Funcionamiento Social del Adulto Mayor. *Ciencia y Enfermería*, 2, 53-62

FACTORES DE PROTECCIÓN ANTE EL CONSUMO DE DROGAS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.

Vidal Gutiérrez Daisy

Docente Departamento de Trabajo Social de la Universidad de Concepción.
Concepción. Chile. Fono: 2204231/2203983. e-mail: dvidal@udec.cl

Del Campo Saavedra Karla

Egresada Depto. de Trabajo Social de la Universidad de Concepción.
Concepción. Chile. e-mail: karladelcampo@udec.cl

Chamblás García Isis

Docente Departamento de Trabajo Social de la Universidad de Concepción.
Concepción. Chile. Fono: 2203035/2204106. e-mail: ichambla@udec.cl

Fernández Araneda Carolina

Egresada Depto. de Trabajo Social de la Universidad de Concepción.
Concepción. Chile. Fono: 2204231/2203983. e-mail: dvidal@udec.cl

Sáenz Parra Jennifer

Egresada Depto. de Trabajo Social de la Universidad de Concepción.
Concepción. Chile. e-mail: jennifersaenz@udec.cl

RESUMEN

Estudio descriptivo, no experimental, transaccional y correlacional que tuvo como objetivos: Identificar Factores Psicosociales que actúan como Factores de Protección y/o de riesgo en el Consumo de Drogas en estudiantes universitarios. La investigación se sustentó en el Modelo teórico de Desarrollo Social que plantea Catalano, Hawking y otros, incluyendo éste la teoría del control social, la teoría del aprendizaje social y la teoría de la asociación diferencial. La población de estudio estuvo constituida por 184 alumnos de pregrado matriculados entre los años 2006 al 2009 de 56 carreras de una Institución de Educación Superior, de la Región del Bio Bio. Para la recolección de datos se obtiene una Muestra Estratificada bietápica.

Entre los principales resultados obtenidos en relación a la presencia de Factores Psicosociales en Estudiantes Universitarios, se obtuvo para la muestra, un total de 13 Factores de Protección: Alteraciones Psicológicas, Comportamientos Perturbadores, Maltrato, Habilidades de Autocontrol, Habilidades Sociales, Habilidades de Afrontamiento y Enfrentamiento, Espiritualidad, Proyecto de Vida, Preconceptos y Valoración de SPA, Relaciones con las personas consumidoras, Accesibilidad a las SPA, Relaciones Interpersonales y Funcionamiento Familiar. Para los Factores de Riesgo, destacan dos de ellos: Autoestima y Habilidades Emocionales.

Palabras Claves: Consumo de Drogas, Factores de riesgo, Factores de Protección, estudiantes universitarios.

ABSTRACT

Protective Factors Against Drug Use in University Students in Chile....

This investigation covered the protective factors against drug use in university students enrolled at an institution of higher education in Chile.

Its objective was to consider the various social conditions of health and the corresponding promotion of a healthy lifestyle; particularly through the strengthening of the protective factor amongst university students with, and in, an environment of developing strategies for changes in individual lifestyle habits: [we supported this under the theoretical Model of Social Development posed by Catalano, Hawkins and others].

This model included three theories which have contributed to the study of drug use: social control theory, social learning theory and differential association theory.

The general objective of this research was to "Identify the Psychosocial Factors of current Drug Useage in University Students".

The study population in the investigation was made up of students in 56 faculties of a Chilean institution of higher education and using the most senior students in that institution. For the collection of data a Stratified Sample was obtained in two particular stages. And, in the results we obtained we emphasize that the study population was comprised of university students with some 184 undergraduates enrolled from 2006 to 2009. We found amongst the Faculties studied: highest alcohol consumption were Nutrition and Mechanical Engineering; tobacco dependence were Social Work and Nutrition; marijuana usage were Law, Social Work and Biomedical Engineering; psychotropic substances being Law and Nutrition.

We also confirmed the prevalence of alcohol as the most-used legal substance by university students in Chile. In our study we found that, where there was the presence of psychosocial factors in these university students, there was also a total of 13 protective factors:

psychological disorders, disruptive factors, abuse, self-management skills, social skills, coping skills, spirituality, outlook on life, preconceptions, evaluation of SPA, human relations and family functions.

However, we did acknowledge two risk factors: self-esteem and emotional skills.

Palabras Claves: Drug Use, Risk factors, protective factors, college students.

INTRODUCCIÓN

Las Universidades tienen características especiales de gran importancia y trascendencia para el país, por tratarse de instituciones que educan, investigan e innovan; además, en ellas conviven de forma permanente académicos, funcionarios y, de forma transitoria, los estudiantes (Lange y Vio, 2004). Por esta razón es relevante entender a estas instituciones como

Universidades Saludables o Promotoras de la Salud, ya que “ellas tienen procesos colegiados de gobierno que son únicos en relación a otras organizaciones” (Edmonton, 2005). “El concepto de Universidad Saludable se basa en los principios de “ciudades saludables” que priorizan iniciativas de promoción de la salud dirigidas a la Universidad como entorno, más que las estrategias de cambio de hábitos de cada persona en particular” (Edmonton, 2005). Lo anterior fortalece la idea “que el foco de la estrategia está en construir ambientes físicos, psíquicos y sociales que influyan en mejorar la calidad de vida de la comunidad universitaria, más que concentrarse en modificar los estilos de vida individuales. Este entorno será el estímulo para que las personas emprendan cambios positivos en su conducta”. (Lange y Vio, 2004). A partir de las estrategias de Promoción de la Salud y de las Universidades Saludables es posible generar también acciones dirigidas a modificar la relación de los individuos con problemáticas como las drogas y el alcohol, puesto que el consumo de estas sustancias forma parte de los estilos de vida de las personas.

En el marco de lo expuesto, el presente estudio tuvo como propósito identificar los factores psicosociales que actúan como Protectores y de riesgo en el consumo de drogas, así como describir la relación entre estos y variables demográficas, académicas y de consumo de los estudiantes universitarios. Existen diversas teorías cuyo objetivo es explicar la relación de determinadas variables y factores con la conducta de consumir drogas, y así poder conocer las causas del por qué ciertas personas abusan de las drogas y otras no (Bry, 1996, citado en Laespada, 2004). Sin embargo el análisis de la conducta de consumo se debe hacer sobre “múltiples factores difíciles de integrar en un marco explicativo único” (Laespada, 2004) , resulta dificultoso elaborar este modelo integrador, debido a la existencia de cinco principios generales relacionados a los factores de protección y de riesgo (Clyton 1992, citado en Laespada, 2004), Estos Principios son:- “Los factores de riesgo pueden estar presentes o no en un caso concreto. Cuando un factor de riesgo está presente, es más probable que la persona use o abuse de las drogas que cuando no lo está”.

- “La presencia de un solo factor de riesgo no es garantía de que vaya a producirse el abuso de drogas y, por el contrario, la ausencia del mismo no

garantiza que el abuso no se produzca. Lo mismo sucede en el caso de los factores de protección. El abuso de drogas suele ser probabilístico y, en todo caso, es el resultado de la intervención conjunta de muchos factores influyendo en ella.”

- “El número de factores de riesgo está directamente relacionado con la probabilidad del abuso de drogas, aunque este efecto aditivo puede atenuarse según la naturaleza, contenido y número de factores de riesgo implicados”.

- “La mayoría de los factores de riesgo y factores de protección, tienen múltiples dimensiones medibles y cada uno de ellos influye de forma independiente y global en el abuso de drogas”.

- “Las intervenciones directas son posibles en el caso de alguno de los factores de riesgo detectados y pueden tener como resultado la eliminación o reducción de los mismos, disminuyendo la probabilidad del abuso de sustancias. Por el contrario, en el caso de otros factores de riesgo la intervención directa no es posible, siendo el objetivo principal atenuar su influencia y así reducir al máximo la posibilidad de que estos factores lleven al consumo de drogas”.

Sumado a lo anterior, en el análisis de los factores de riesgo y protección continuamente se habla de probabilidad y no de causalidad lo que impide confirmar la presencia de una relación causa-efecto entre dichas variables y la conducta de consumo. No obstante es sumamente necesario contar con un cuerpo teórico que permita guiar el estudio del fenómeno de consumo de drogas y a su vez poder establecer estrategias que prevengan la conducta de consumo y la posterior evaluación de las mismas.

En la presente investigación se adopta un cuerpo teórico, perteneciente al grupo de teorías integrativas y comprensivas (Becoña, 1999), denominado Modelo del Desarrollo Social propuesto por Catalano, Hawkins y colaboradores, que tiene como propósito “explicar la conducta antisocial (consumo de drogas) a través de la especificación de relaciones predictivas del desarrollo, dando gran relevancia a los factores de riesgo y protección” (Catalano, 1996, citado en Becoña, 1999). Los autores se refieren a conducta antisocial como la conducta “vista fuera del consenso normativo de lo que es una conducta social aceptable, o la violación de los códigos legales, incluyendo aquellos relativos a la edad. Incluye tanto las ofensas violentas como las no violentas, así como el uso ilegal de drogas” (Becoña, 1999). Este modelo incluye tres teorías que han aportado al estudio del consumo de drogas, como lo son la teoría del control, la teoría del aprendizaje social y la teoría de la asociación diferencial. Así, se plantea que “las personas se implican en actividades o interacciones a causa de la satisfacción que esperan recibir de ellas” (Becoña, 1999), lo cual se deriva de la teoría del aprendizaje social. Al mismo tiempo se extrae de la teoría de la asociación diferencial la premisa de que “las experiencias proporcionan información empírica que sirven para las acciones futuras” (Becoña, 1999). Así también propone que “la conducta del individuo será prosocial o antisocial dependiendo de las conductas, normas y valores predominantes que tienen aquellos a los que el individuo está vinculado”, lo que se funda en gran parte en la teoría del control social (Becoña, 1999).

Con el propósito de clarificar las variables a estudiar, se precisa que el presente estudio adopta la clasificación de Factores Protectores para el abuso de drogas realizada por los autores Pollard, Catalano, Hawkins y Arthur (1997) y Muñoz (1998) citado en Becoña 1999, que luego de revisar y seleccionar los más relevantes y evaluarlos, los dividieron en cuatro dominios: Dominio Individual – de Iguales; Dominio Familiar: Apego familiar.; Dominio Comunitario y Dominio Escolar.

De acuerdo a la clasificación de Pollard, se presentan a continuación las variables que serán objeto de análisis en la presente investigación. Dichas variables se extraen de los cuatro ámbitos o dominios especificados por el autor mencionado y que a su vez son expuestos por Varela y otros en su

estudio “Consumo de Drogas en Jóvenes Universitarios y su relación de Riesgo y Protección con los Factores Psicosociales” (Varela et al, 2006). Estas son: Alteraciones Psicológicas; Autoestima; Comportamientos Perturbadores; El Maltrato: Incluye la violencia física, sexual y psicológica, la negligencia y el abandono (OMS, 2002^a citado en Varela, Tovar y Otros, 2004); Habilidades de Autocontrol; Habilidades Sociales; Habilidades Emocionales; Habilidades de Afrontamiento y Enfrentamiento; La Espiritualidad; Proyectos de Vida, Los Preconceptos y la Valoración de las; La relación con personas consumidoras; Accesibilidad a las Drogas; Relaciones Interpersonales.

Particular relevancia adquiere para la presente investigación un estudio realizado en la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá. Se estudió a 984 estudiantes matriculados el segundo semestre del año 2000 combinando instrumentos de investigación epidemiológica y técnicas de las ciencias sociales, para identificar factores protectores para el consumo de sustancias psicoactivas. (Tellez J, Cote M, y otros 2003).

Dentro de los resultados y conclusiones de la Investigación de señalan los siguientes: (Tellez J, Cote M, y otros 2003) El estudio mostró que el 92% de la población investigada tienen como características principales el tener una posición clara sobre el no uso de sustancias psicoactivas (SPA), gusta de actividades académicas y participa en actividades lúdicas y deportivas extraacadémicas, pertenece a un núcleo familiar y a un grupo de amigos no permisivos con el uso de SPA y tienen un buen rendimiento académico. Con relación a la familia y el consumo de SPA, se encontró que esta puede operar en dos sentidos: favorecer o desestimular el consumo de psicoactivos. Una familia permisiva y sin normas claras puede convertirse en un factor que propicie el consumo de SPA. También se encontró que la familia que está cerca del estudiante, cumple una función de regular a sus miembros en el cumplimiento de normas de vida, aparece como un factor protector para el consumo de SPA. La capacidad de afrontamiento y la autoestima, aparecen como un factor protector, es decir su presencia es inversamente proporcional al consumo de SPA. La existencia de un proyecto de vida libre y autónomamente construido por el estudiante, actúa como un factor protector en el consumo de SPA.

MATERIAL Y MÉTODOS

La Población estudiada, se extrajo del universo de carreras y estudiantes de una Institución de Educación Superior de la Región del Bio Bio, seleccionando una muestra Probabilística Estratificada en dos etapas: inicialmente se selecciona 16 carreras y en una segunda etapa se elige de manera aleatoria, 3 alumnos por cada año de ingreso, considerando desde el año 2006 a 2009 ambos inclusive (criterio definido por equipo investigador). Este Proceso permite configurar finalmente la muestra conformada por 184 estudiantes universitarios.

Como instrumento de recolección de la información se utilizó el Cuestionario denominado “Factores psicosociales para el consumo de drogas en jóvenes universitarios” cuyos autores son: Delcy Caceres, Isabel Salazar, Maria Varela y Jose Tobar del Departamento de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Javeriana, Cali, Colombia. Este instrumento está compuesto por 297 ítems divididos en cinco ámbitos de interés: Aspectos sociodemográficos; Presencia de consumo de drogas legales ; Presencia de consumo de drogas ilegales; Factores psicosociales de riesgo y protección para el consumo de drogas.

RESULTADOS

La distribución del consumo de drogas en el último mes, en estudiantes de Educación Superior, independiente que éstas sean “legales” o “ilegales”, en porcentajes de mayor a menor fue la siguiente: Alcohol 73,5%, Tabaco 38.04%, Marihuana 5.98%, Psicotrópicos 3.80%, Cocaína y Éxtasis 0.54% y 0% Opiáceos. (Insertar Tabla N° 1 y N°2)

Relativo al lugar donde han consumido drogas, (no sólo el último mes) variados son los lugares que señalan, para todo tipo de drogas, llama la atención que para alcohol y marihuana, la casa de amigos y la propia casa representa una de las mayores frecuencias, luego otros espacios de

carácter más social y públicos como discotecas, bares y parque. (Insertar Tabla N°3)

Por otra parte, las situaciones mas frecuentes, donde ocurre este consumo de drogas (tabla N°4) como: alcohol, tabaco y marihuana, corresponde a reuniones sociales, celebraciones y “carretes”; para el consumo de psicotrópicos, ocurre algo diferente, la mayor cantidad de de respuestas indican el ámbito académico de los jóvenes , esto es: antes o después de clases. (Insertar Tabla N°4 y N°5)

En relación a la presencia de Factores Psicosociales en Estudiantes Universitarios, de los 15 estudiados, se obtuvo para la muestra, un total de 13 como Factores de Protección: 10 corresponden a Factores Psicosociales y 3 a Factores Sociales; Alteraciones Psicológicas, Comportamientos Perturbadores, Maltrato, Habilidades de Autocontrol, Habilidades Sociales, Habilidades de Afrontamiento y Enfrentamiento, Espiritualidad, Proyecto de Vida, Preconceptos y Valoración de SPA, Relaciones con las personas consumidoras, Accesibilidad a las SPA, Relaciones Interpersonales y Funcionamiento Familiar. Para los Factores de Riesgo, destacan dos de ellos: Autoestima y Habilidades Emocionales.

Respecto de los Factores: Habilidades Sociales, Habilidades de Afrontamiento y Enfrentamiento, Funcionamiento Familiar, si bien aparecen como protectores, se encuentran al límite entre la Protección y el Riesgo En el dominio Familiar, se considera relevante el hecho de “vivir en una familia sin conflictos, con adecuado apego y con actitudes en contra del consumo”. Bajo esta mirada, para el 52.2% de la muestra el Factor Social Funcionamiento Familiar actúa como Protector .

Pollard y otros, en su clasificación de Factores Protectores incluye a la religiosidad en el dominio Individual – de Iguales y sostiene que este factor podría tener un efecto protector por varias razones, lo que se confirma en la Tabla 12, pues el Factor Psicológico Espiritualidad actúa como protector.

El Factor Social Relación con las personas consumidoras, de acuerdo a los resultados encontrados, actuaría como factor protector en el 71% de los casos. Esta situación llama la atención, dado a que no es congruente con los antecedentes empíricos al respecto.

En las Tablas 6.1 a 6.4, se observa que los Factores Autoestima y Habilidades Emocionales actúan como factores de riesgo tanto en los consumidores de drogas como en los no consumidores. Por el contrario los factores Comportamientos perturbadores, Maltrato, Proyecto de vida, Preconcepto y valoración de las SPA, Relaciones Interpersonales y Funcionamiento Familiar actúa como protector para las 4 drogas analizadas. Parrot (2004) plantea que uno de los mejores predictores del consumo tanto de tabaco y alcohol, es el hecho de tener amigos que lo consuman y que exista un efecto protector en los casos que haya desaprobación del consumo por parte de sus pares. En los resultados presentados, se observa el factor Relación con personas consumidoras actuando como protector. Las Habilidades de autocontrol actúan como factor de riesgo para el consumo de Marihuana, situación que puede incidir en una mayor vulnerabilidad para el consumo de esta droga, por la incapacidad de controlar el propio comportamiento frente a satisfacciones inmediatas y placenteras olvidando las consecuencias a largo plazo. (Benda 2005). (Insertar tabla N° 6.1, 6.2 , 6.3 y 6.4)

Las Habilidades Sociales junto a las Relaciones con personas consumidoras, factores que para el consumo de marihuana se presentan actuando como factor de riesgo, son considerados elementos que aumentarán la probabilidad de consumo de esta sustancia, pues el estudiante contará con pocos recursos, presentando dificultad para plantear abiertamente sus opiniones, desenvolverse adecuadamente en su entorno y rechazar las ofertas que sus pares consumidores les realicen. (La espada 2004). Existen factores que se encuentran en el límite de la protección o de riesgo, para los cuales sería necesario profundizar en ellos y así identificar si efectivamente actúa como factor protector o de riesgo.

La Tabla N°7 presenta las asociaciones significativas entre las variables sociodemográficas y consumo de drogas, observándose significación

estadística entre el año de ingreso y la realización de actividades en tiempo libre con el consumo de alcohol; relativo al tabaco y el año de ingreso, presenta significación estadística negativa, lo que corrobora que los estudiantes de las últimas generaciones encuestadas presentan menor consumo de la sustancia. Se observa asociación estadísticamente significativa entre la variable sexo y el consumo de tabaco, las estudiantes mantienen mayor consumo sobre sus pares masculinos. (Insertar Tabla N°7)

Según el análisis realizado (a través del estadígrafo Regresión Logística), se encontró asociación estadísticas significativas entre el Factor Psicológico Autoestima y el consumo de Alcohol. Distinta situación de la Investigación de la Universidad de Colombia en la cual no existió significación estadística. El Factor Habilidades de Autocontrol, este se asocia estadísticamente significativo con Alcohol, Tabaco y Marihuana. Similar situación ocurre con el Factor Proyecto de Vida que logra alta significación estadística con Alcohol y Marihuana. Está última además se asocia significativamente con Relación con Personas consumidoras y Accesibilidad a la misma, habilidades sociales y comportamientos perturbadores. (Insertar Tabla N°8)

Por otra parte, cabe señalar que no se presentan asociaciones estadísticamente significativas de ningún tipo con la variable consumo de Psicotrópicos, esto puede deberse a que sólo 3.80% de la muestra registra presencia de la variable consumo de psicotrópicos, alguna vez en la vida. Así también se eliminaron los Factores Alteraciones Psicológicas, Maltrato, Habilidades Sociales, Habilidades de Afrontamiento y Enfrentamiento, Funcionamiento Familiar por no presentar significaciones estadísticas con ninguna sustancia.

DISCUSIÓN

- En relación a los factores protectores y de riesgo, se logra identificar que los estudiantes universitarios que conformaron la muestra, cuentan con 13 factores de protección y 2 factores de riesgo, de estos últimos, ambos

pertenecen al grupo de factores psicológicos (Autoestima y Habilidades Emocionales).

- El Factor Psicológico “Espiritualidad” resulta ser en la Investigación un elemento Protector para los estudiantes universitarios, reafirmando lo mencionado por Félix –Ortiz (1999) “ La Afiliación religiosa podría tener su efecto protector, porque con ella obtiene apoyo social y significado para el desarrollo de su identidad y así necesitar menos otros tipos de grupos, especialmente los que consumen drogas”, Los factores Habilidades Sociales, Habilidades de Autocontrol y Relación con personas consumidoras, se presentan actuando como riesgo para el consumo de marihuana, situación que aumentaría las probabilidades de inicio o aumento de su consumo puesto que el estudiante contaría con menos recursos para expresar sus opiniones, controlar su propio comportamiento y tener la capacidad de tomar sus propias decisiones frente a la presión o influencia de sus pares consumidores.

- El consumo de sustancias legales e ilegales es mayoritariamente de carácter social, lo que se refleja en los lugares de mayor consumo de las cuatro drogas estudiadas los que son: casa de amigos, propia casa, bares y universidad. Las situaciones de consumo para alcohol, tabaco y marihuana son: en celebraciones, “carretes” y en reuniones sociales y en particular para los psicotrópicos estas situaciones de consumo tienen directa relación con actividades académicas y personas con las que frecuentemente se consume: amigos, la pareja y solos. Atendiendo al interés del presente estudio parece importante que en la “Universidad es posible generar acciones dirigidas a modificar la relación de los individuos con problemáticas como las drogas y el alcohol” (Lange y Vio 2004), Así, se debe considerar como “estrategia el construir ambientes, espacios e instancias que influyan en mejorar la calidad de vida de la comunidad universitaria” (Lange y Vio, 2004).

- Respecto de la relación entre los factores psicosociales y el consumo de la totalidad de drogas estudiadas, los resultados indican que los estudiantes al contar con una alta cantidad de factores de protección (13/15), presumiblemente cuentan con recursos que les permitirían disminuir o

atrasar el uso de sustancias psicoactivas. Bajo esta mirada las instituciones de educación superior deberían potenciar los recursos y habilidades de sus estudiantes recordando lo expuesto por Lange y Vio (2004) y “priorizar iniciativas de promoción de la salud dirigidas a la Universidad como entorno, más que las estrategias de cambio de hábitos de cada persona en particular”. Lo anterior fortalece la idea “que el foco de la estrategia está en construir ambientes físicos, psíquicos y sociales que influyan en mejorar la calidad de vida de la comunidad universitaria, más que concentrarse en modificar los estilos de vida individuales. Este entorno será el estímulo para que las personas emprendan cambios positivos en su conducta”.

- Considerando lo complejo que puede resultar la promoción de entornos saludables especialmente en las instituciones de educación superior, se visualiza como una forma de contribuir a esta tarea, el fortalecimiento de algunos factores protectores identificados en los estudiantes pertenecientes a la muestra a través del desarrollo de relaciones interpersonales, de habilidades personales como autocontrol y resistencia a la presión del grupo y así también que las entidades de educación superior identifiquen las situaciones de riesgo referidas a la accesibilidad a las drogas y los preconceptos y valoración de éstas. El equipo investigador considera relevante fortalecer el factor autoestima, ya que en este caso particular actúa como variable de riesgo frente al consumo de todas las sustancias psicoactivas estudiadas. Lo anterior se basa en la importancia de este factor puesto que, a decir de Gutiérrez y Aneiros, 1999 (citado en Varela, Tovar y otros, 2004) “una autoestima alta puede aumentar la capacidad de la persona para negarse a consumir drogas”.

BIBLIOGRAFÍA

1. Becoña, E. (1999). Bases teóricas que sustentan los programas de prevención de drogas. Madrid: Plan Nacional sobre Drogas
2. Becoña, E. (2002). Bases Científicas de la Prevención de las drogodependencias. Madrid: Plan Nacional de Drogas.
3. Consejo Nacional para el Control de Estupefacientes. Séptimo Estudio Nacional de Drogas en Población General de Chile del año 2006.
4. Félix-Ortiz, M., Newcomb M. (1999), Vulnerability for drug use among Latino adolescents. *Journal of Community Psychology* Volume 27, Issue 3, pages 257– 280
5. Gobierno de Chile. Estrategia Nacional sobre Drogas 2003 – 2008.
6. Gobierno de Chile. Guía para Universidades Saludables y otras Instituciones de Educación Superior. 2006. Registro de Propiedad Intelectual N° 155353.
7. Laespada T. y Otros (2004). Factores de Riesgo y Protección frente al consumo de Drogas: Hacia un Modelo Explicativo del Consumo de Drogas en Jóvenes de CAPV.
8. Lange I y Vio F (2006). Guía para Universidades Saludables y otras instituciones de Educación Superior. Univ. Católica de Chile.
9. ONUDD (2008). Las organizaciones unidas contra las drogas y el delito. Informe Mundial Sobre las Drogas 2008. Sales N°. E.08.XI.1 –978 –92–1–148229-4
10. Parquet J. (2007). Para una prevención del uso de sustancias psicoactivas. Francia.
11. Tellez J, Cote M y otros. (2003) Identificación de Factores Protectores en el consumo de sustancias psicoactivas en estudiantes universitarios. Colombia.

12. Trujillo H. (2004) Variables de protección ante el consumo de drogas legales e ilegales en alumnos de Escuela Taller. España.

13. Varela M., Tovar J., Cáceres D., Salazar I., (2006), Consumo de Drogas en Jóvenes Universitarios y su Relación de Riesgo y Protección con los Factores Psicosociales. Pontificia Universidad Javeriana, Cali. Univ. Psychol. Bogotá (Colombia) 5 (3): 521-534, octubre-diciembre.

ANEXOS.

Figura 1
 “Muestra por Áreas Disciplinarias y año de ingreso”

Ingreso Área Disciplinaria	Año	2006	2007	2008	2009	TOTAL
Área Salud		8	11	10	6	35
Área Educación		9	7	8	10	34
Área Jurídico Social		8	8	6	6	28
Área Ingeniería		16	15	17	19	67
Área de las Ciencias Exactas		1	7	10	7	25
TOTAL		42	58	51	48	189

Tabla N° 1

“Antecedentes Sociodemográficos y familiares de Estudiantes de Educación Superior.
 Chile, 2009”

Antecedentes Sociodemográficos	f	%
Edad (años)		
18-19	28	29.9
20-21	84	45.66
22-27	45	25.14
Sexo		
Femenino	100	54.35
Masculino	84	45.65
Otra ocupación		
Si	24	13.04
No	160	86.96
Con quien vive actualmente		
Padres y hermanos	98	53.26
Otros Familiares	18	9.78
Pensión	27	14.67
Pareja e Hijos	2	1.09
Amigos y compañeros	23	12.50
Solo	8	4.35
Otro	8	4.35
Pareja Actual		
Si	99	53.80
No	85	46.20

Fuente: Del Campo, K. y Otras. Tesis de Pregrado para optar al Grado de Licenciado en Trabajo Social. s. 2009.

Tabla 2

“Consumo de Drogas en el último Mes en Estudiantes de Educación Superior” Chile, 2009.

DROGA Consumida	%
Alcohol (184)	73.5
Tabaco (184)	38.04
Marihuana (184)	5.98
Cocaína (184)	0.54
Psicotrópicos (184)	3.80
Éxtasis (184)	0.54
TOTAL	(184)

Fuente: Idem Tabla 1.

Tabla 3

“Lugares de Consumo de Drogas de Estudiantes de Educación Superior. Chile, 2009”

DROGAS	ALCOHOL	TABACO	MARIHUANA	PSICOTROPICOS
LUGARES DE CONSUMO	Fi%	Fi%	Fi%	Fi%
Consumo en la Casa	22,5	59,5	34,4	80,8
Consumo en la Universidad	17,2	58,6	35,9	38,5
Consumo en Bares	23,7	63,8	20,3	0,0
Consumo en Discotheques	20,1	56,0	12,5	0,0
Consumo en Parques	8,3	42,2	31,3	0,0
Consumo en el Trabajo	0,6	12,1	4,7	0,0
Consumo en Moteles	3,6	8,6	0,0	0,0
Consumo en Prostibulos	0,0	1,7	0,0	0,0
Consumo en Casa de Amigos	26,0	65,5	67,2	11,5
Consumo en el Automóvil	8,9	29,3	4,7	0,0
Consumo en Restaurantes	18,3	30,2	1,6	0,0
Otros	13,0	30,2	28,1	7,7
TOTAL	(169)	(116)	(64)	(26)

Fuente: Idem Tabla 1.

Tabla 4

"Situaciones en las cuales se consume Droga en Estudiantes de Educación Superior. Chile, 2009".

SITUACIONES DE CONSUMO	DROGAS			
	ALCOHOL Fi%	TABACO Fi%	MARIHUANA Fi%	PSICOTROPICOS Fi%
Reuniones sociales	16,6	53,4	26,6	0,0
Celebraciones	24,3	56,9	20,3	0,0
Carreteando	24,3	71,6	59,4	3,8
Antes de clases	1,2	25,0	3,1	23,1
Horas de clases	0,0	4,3	1,6	7,7
Después de clases	8,3	34,5	14,1	15,4
Manejando	0,6	1,7	0,0	0,0
Relaciones sexuales	1,2	5,2	1,6	0,0
Rituales	1,8	4,3	4,7	3,8
Viendo TV	7,1	13,8	4,7	7,7
Cualquier momento	3,6	19,8	7,8	19,2
TOTAL	(169)	(116)	(64)	(26)

Tabla 5

"Factores de Protección y de Riesgo de Estudiantes de Educación Superior. Chile, 2009."

FACTORES PSICOSOCIALES	Protección	%	Riesgo	%	N
Factores Psicológicos					
Alteraciones Psicológicas	112	60,9	72	39,1	(184)
Autoestima	59	32,1	125	67,9	(184)
Comportamientos Perturbadores	169	91,8	15	8,2	(184)
Maltrato	178	96,7	6	3,3	(184)
Habilidades de Autocontrol	119	64,7	65	35,3	(184)
Habilidades Sociales	97	52,7	87	47,3	(184)
Habilidades Emocionales	86	46,7	98	53,3	(184)
Habilidades de Afrontamiento y Enfrentamiento	97	52,7	87	47,3	(184)
Espiritualidad	110	59,8	74	40,2	(184)
Proyectos de Vida	148	80,4	36	19,6	(184)
Preconceptos y Valoración de las SPA	142	77,2	42	22,8	(184)
Factores Sociales					
Relaciones con las personas consumidoras	131	71,2	53	28,8	(184)
Accesibilidad a las SPA	138	75,0	46	25,0	(184)
Relaciones Interpersonales	158	85,9	26	14,1	(184)
Funcionamiento Familiar	96	52,2	88	47,8	(184)

Fuente: Idem Tabla 1.

Tabla N° 6.1

"Factores Psicosociales (1) -Protección (P) y Riesgo (R)-, según Consumo de Drogas de Estudiantes de Educación Superior. Chile, 2009

FACTORES PSICOSOCIALES			Alteraciones Psicológicas		Autoestima		Comportamientos Perturbadores		Maltrato	
CONSUMO	TOTAL		P %	R %	P %	R %	P %	R %	P %	R %
Alcohol (184)	SI	169	60,35	39,65	31,95	68,05	91,71	8,29	96,44	3,56
	NO	15	66,67	33,33	33,33	66,67	93,33	6,67	100	0
Tabaco (184)	SI	116	60,34	39,66	31,90	68,10	94,83	5,17	94,83	5,17
	NO	68	61,76	38,24	32,35	67,65	95,59	4,41	100	0
Marihuana (184)	SI	64	53,13	46,87	39,06	60,94	81,25	18,75	93,75	6,25
	NO	120	65	35	28,33	71,67	97,5	2,5	98,33	1,67
Psicotrópicos (184)	SI	26	42,3	57,7	30,77	69,23	84,62	15,38	92,31	7,69
	NO	158	63,9	36,1	32,28	67,72	93,04	6,96	97,47	2,53

Tabla Nº 6.2

“Factores Psicosociales (2) -Protección (P) y Riesgo (R)-, según Consumo de Drogas de Estudiantes de Educación Superior. Chile, 2009

FACTORES PSICOSOCIALES			Habilidades de Autocontrol		Habilidades Sociales		Habilidades Emocionales		Habilidades de Afrontamiento - Enfrentamiento	
CONSUMO	TOTAL		P %	R %	P %	R %	P %	R %	P %	R %
Alcohol (184)	SI	169	62,13	37,87	52,07	47,93	46,15	53,85	53,25	46,75
	NO	15	93,33	6,67	60	40	53,33	46,67	46,67	53,33
Tabaco (184)	SI	116	57,76	42,24	52,59	47,41	42,24	57,76	50	50
	NO	68	76,47	23,53	52,94	47,06	54,41	45,59	57,35	42,65
Marihuana (184)	SI	64	46,86	53,14	43,75	56,25	35,94	64,06	42,19	57,81
	NO	120	74,67	25,33	57,5	42,5	52,5	47,5	58,33	41,67
Psicotrópicos (184)	SI	26	65,38	34,62	38,46	61,54	38,46	61,54	42,31	57,69
	NO	158	64,56	35,44	55,06	44,94	48,1	51,9	54,43	45,57

Tabla Nº 6.3

“Factores Psicosociales (3) -Protección (P) y Riesgo (R)-, según Consumo de Drogas de Estudiantes de Educación Superior. Chile, 2009

FACTORES PSICOSOCIALES			Espiritualidad.		Proyecto de Vida		Preconcepto y Valoración de las SPA.	
CONSUMO	TOTAL		P%	R%	P%	R%	P%	R%
Alcohol (184)	SI	169	59,17	40,83	79,29	20,71	75,15	24,85
	NO	15	66,67	33,33	93,33	6,67	100	0
Tabaco (184)	SI	116	62,07	37,93	78,45	21,55	67,24	32,76
	NO	68	55,88	44,12	83,82	16,18	94,12	5,88
Marihuana (184)	SI	64	50	50	81,25	18,75	54,69	45,31
	NO	120	65	35	80	20	90	10
Psicotrópicos (184)	SI	26	57,69	42,31	69,23	30,77	73,08	26,92
	NO	158	60,13	39,87	80,38	19,62	77,85	22,15

Tabla N° 6.4

“Factores Sociales -Protección (P) y Riesgo (R)-, según Consumo de Drogas de Estudiantes de Educación Superior. Chile, 2009

CONSUMO	TOTAL		FACTORES SOCIALES							
			Relación con personas consumidoras		Accesibilidad a las SPA		Relaciones Interpersonales		Funcionamiento Familiar	
			P %	R %	P %	R %	P %	R %	P %	R %
Alcohol (184)	SI	169	69,82	30,18	72,78	27,22	97,63	2,37	50,30	49,70
	NO	15	86,67	13,33	100	0	93,33	6,67	66,67	33,33
Tabaco (184)	SI	116	63,79	36,21	67,24	32,76	87,93	12,07	50,86	49,14
	NO	68	83,82	16,18	88,24	11,76	82,35	17,65	54,41	45,59
Marihuana (184)	SI	64	45,31	54,69	50	50	89,06	10,94	82,81	17,19
	NO	120	85	15	88,33	11,67	84,17	15,83	55,83	44,17
Psicotrópicos (184)	SI	26	57,69	42,31	61,54	38,46	84,62	15,38	50	50
	NO	158	73,42	26,58	77,22	22,78	86,08	13,92	52,53	47,47

Tabla N° 7

“Asociación Variables sociodemográficas y Consumo de Drogas de Estudiantes de Educación Superior . Chile, 2009”.

DESCRIPTIVOS	Alcohol	Tabaco
Edad	--	0.0006
Año ingreso	0.0190	-0.0033
Sexo	--	0.0152
Otra ocupación	--	0.0010
Realización de actividades en el tiempo libre	0.0207	--

Fuente: Idem Tabla 1

Tabla 8

“Asociaciones Significativas entre Factores Psicosociales y Consumo de Drogas de Estudiantes de Educación Superior. Chile 2009” .

VARIABLE	CONSUMO		
	p-value < 0,005		
Factores Psicosociales	Alcohol	Tabaco	Marihuana
Autoestima	0.0152		
Comportamientos Perturbadores		0.0290	0.0172
Habilidades de Autocontrol	0.0008	0.0186	0.0004
Habilidades Emocionales			0.0772
Espiritualidad	0.0208		
Proyecto de Vida	<.0001		0.0125
Preconcepto y Valoración de SPA		0.0038	
Relación con personas consumidoras			0.0683
Accesibilidad a las SPA		0.0002	0.0371
Relaciones Interpersonales	0.0124		

Fuente: Idem Tabla 1

COMENTARIO DE LIBRO HABILIDADES DIRECTIVAS

Juan Manso Pinto

Puede decirse que el propósito de este libro es ayudar a quienes se encuentran desempeñando puestos directivos a desarrollar competencias que les permitan fomentar y cultivar relaciones interpersonales productivas, sanas y satisfactorias en ambientes laborales.

Para cumplir su cometido, el libro se organiza en diez capítulos. Los primeros tres capítulos están orientados a ofrecer al lector pautas para el desarrollo del conocimiento de si mismo, control del estrés personal, y solución analítica y creativa de problemas. Los capítulos 4, 5 y 6 se concentran en el fortalecimiento de habilidades interpersonales necesarias para el mejoramiento de la comunicación, la obtención e incremento de poder e influencia, el desarrollo de entornos motivacionales, y manejo del conflicto. Los capítulos 8, 9 y 10 están orientados al desarrollo de habilidades necesarias para el trabajo en grupo, la formación de equipos eficaces, y el desarrollo de estilos de liderazgo apropiados para el cambio organizacional positivo.

A objeto de fortalecer la estrategia pedagógica del libro a cada capítulo le sigue una sección Aplicación de Habilidades que le ofrece al lector la oportunidad de poner en práctica, en situaciones simuladas, lo aprendido. Complementan el texto, tres apartados enfocados al desarrollo y puesta en práctica de tres particulares habilidades para la gestión: la realización de presentaciones orales y escritas; la realización de entrevistas de empleo; la conducción de reuniones. El libro incluye además dos CD. Uno de ellos, conteniendo una guía destinada a orientar al lector a mejor adaptar los contenidos del libro a sus particulares necesidades formativas. El otro, incluye, para beneficio del lector con intereses académicos, un Centro de Recurso para la Enseñanza generador de tests y diapositivas en PowerPoint.

En suma, se trata de un libro que por su contenido, diseño pedagógico y por la gran cantidad de referencias bibliográficas que incluye -todas de

muy reciente actualidad- no debe faltar en la biblioteca de todo profesional experto en el campo de la administración y la gestión de recursos humanos.

PERSPECTIVA HISTÓRICA DE LA FORMACIÓN EN TRABAJO SOCIAL EN CHILE.

Patricia Castañeda Meneses

Trabajadora Social
Doctora en Ciencias de la Educación
Académica e Investigadora
Escuela de Trabajo Social
Universidad de Valparaíso

Ana María Salamé Coulon

Trabajadora Social
Doctora en Ciencias de la Educación
Académica e Investigadora
Departamento de Trabajo Social
Universidad de La Frontera

PRESENTACIÓN.

El artículo ilustra los procesos de formación en trabajo social en Chile, revisando la formación profesional en perspectiva histórica. La información se organiza en cinco etapas diferenciadas – propuestas por las autoras – que abarcan desde la creación de la primera escuela chilena hasta nuestros días, permitiendo identificar las variaciones y constantes que se encuentran presentes a través de la historia de la oferta formativa de trabajo social en el país.

La estrategia metodológica utilizada para el levantamiento de la información requerida para el desarrollo del presente artículo, ha sido cualitativa, a través de la aplicación de entrevistas en profundidad a equipos docentes y profesionales titulados en los distintos períodos en revisión. Por otra parte, se ha realizado una exhaustiva revisión documental, que ha permitido conocer en forma detallada, los distintos diseños curriculares que fueron marcando los énfasis en los procesos formativos.

LA FORMACIÓN EN TRABAJO SOCIAL EN CHILE: REVISIÓN HISTÓRICA³

En el contexto latinoamericano, Chile es el país con más larga tradición en la formación profesional en trabajo social. Su primera escuela, es también la primera escuela de Latinoamérica. Se funda en Santiago en el año 1925, treinta años después de la creación de la primera escuela de trabajo social en el mundo. La evolución que ha tenido la formación en Chile, está muy vinculada a los cambios sociales y políticos del contexto, dado que el trabajo social es una profesión extremadamente sensible a la complejidad y la incertidumbre del escenario en que se desarrolla. La evolución de la formación en trabajo social en Chile y de los campos laborales comprende cinco etapas (Castañeda y Salamé: 1996), organizadas con referencia a los cambios sociales y políticos que van determinar variaciones sustantivas de los aspectos en revisión.

1. Primera etapa: de la beneficencia a la profesionalización.

Comprende el período transcurrido desde 1925 a 1960. Esta etapa se inicia con la fundación de la primera Escuela de Servicio Social en Chile - el 4 de mayo de 1925 - denominada Dr. Alejandro del Río, en honor al médico que propició su creación. Administrativamente, dependía de la Junta Nacional de Beneficencia, antecesora del Ministerio de Salud. Don Alejandro del Río, influenciado por el médico belga René Sand, promueve la creación en Chile de una escuela de servicios sociales, estimando que,

³ En Chile la denominación de las escuelas ha cambiado a través del tiempo. Así, las primeras escuelas se denominaron de Servicio Social. El título profesional emitido por estas escuelas fue de visitadoras sociales, hasta el año 1957, en que el título profesional se cambia a asistente social y las escuelas comienzan a adoptar el nombre de escuelas de trabajo social. Con la modificación de la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE) del año 2004, el título profesional es de trabajador/a social. En el presente artículo se mantiene la denominación de las escuelas y del título profesional correspondiente con el propio período histórico en revisión.

estas profesionales⁴, eran importantes por “ser eficientes colaboradoras en el campo de la salud” (Gómez, 1999:9), idea que va a definir la impronta de la formación como una profesión esencialmente paramédica y femenina. Su primera directora es la visitadora social belga doña Jenny Bernier, dentro de cuyas tareas estaba la selección y admisión de las alumnas, su preparación profesional, la confección del plan de estudios y la supervisión – junto con el profesorado – de su cumplimiento.

La carrera tenía una duración de dos años y las postulantes debían “... ser mayores de edad, haber rendido tercer año de humanidades, poseer antecedentes morales y personales intachables, unidos a un gran espíritu de abnegación y amor al prójimo”. (Figuerola, 1975:22)

“Ella se había titulado de la escuela de servicio social del Ministerio de Educación de Santiago, era del primer curso. Era jovencita, debe haber tenido 22 o 23 años, no tenía más. Me acuerdo, porque ese mismo año la mayoría de edad se fijó en 21 años”

(Estudiante Etapa 1925-1960)

El plan de estudios de 1925, incluía las asignaturas de: derecho; economía política; profilaxis e higiene; protección a la infancia; alimentación y dietética; atención de enfermos y heridos; práctica de secretaría; y una práctica profesional de corta duración que consistía en visitas a instituciones para que la estudiante tomara contacto con los necesitados, con los problemas y con los recursos existentes. Así, en los contenidos de los primeros programas - de procedencia europea - abundaba la información médica y legal, y eran impartidos, principalmente, por médicos pertenecientes al consejo de la Junta Nacional de Beneficencia. Las prácticas por su parte, “...eran supervisadas por la directora de la escuela, quien siguiendo el esquema europeo de su formación, otorgaba más importancia a la ayuda ofrecida que a la comprensión de los problemas abordados” (Figuerola, 1975:23). Posteriormente, en el año 1929, se crea la escuela de servicio social Elvira Matte de Cruchaga, dependiente de la Universidad Católica de Chile y cuyo diseño fue

⁴ En Chile y en América Latina, la profesión se inicia como una profesión “de mujeres”. En los años 60, comienza el ingreso de los primeros varones a las escuelas de trabajo social.

realizado en Estados Unidos por don Miguel Cruchaga - en ése entonces cónsul de Chile en ése país - y quien fuera autor de las primeras leyes sociales de Chile a comienzos del siglo XX. La misión de aquella escuela, era formar profesionales que "... ejercieran una labor de apostolado, atendiendo de preferencia el aspecto moral y el perfeccionamiento del individuo, según los fundamentos de la religión católica." (Maidagán, 1975). La duración de los estudios, era de dos años y sus asignaturas las siguientes:

CURRICULUM 1929 ESCUELA ELVIRA MATTE DE CRUCHAGA	
ASIGNATURAS TEORICAS	ENSEÑANZA PRACTICA
<ul style="list-style-type: none"> • Religión • Psicología • Pedagogía • Sociología • Economía social • Derecho e instrucción cívica • Anatomía • Fisiología • Higiene pública y particular • Ética profesional 	<ul style="list-style-type: none"> • Tratamiento de caso social individual • Trámites de orden jurídico • Técnicas de oficina y estadísticas • Contabilidad • Primeros auxilios • Atención de enfermos a domicilio • Puericultura • Alimentación • Ejercicios de conferencia • Costura y trabajos manuales

En los niveles de caso y grupo se realizaban estadadas de práctica a partir del primer año, en las cuales las alumnas debían primero observar el trabajo que desempeñaban las profesionales, dependiendo del área que le tocara explorar. Los centros de práctica durante este período eran muy variados, se incorporaban a las alumnas a Centros de Salud, empresas privadas y estatales, siendo muy alta de demanda de Asistentes Sociales, puesto que no existía una oferta extensa de titulados y tituladas de dicha carrera. Finamente se realizaba la práctica profesional, que consistía en trabajar en una institución desempeñando las tareas propias de aquellos profesionales que se insertaban en la institución que le correspondía a cada alumna.

Los campos laborales de la época estaban conformados por la asistencialidad y la inserción en al ámbito laboral urbano. En el primero

destacan las instituciones de asistencia social, de salud y menores en situación irregular; en el segundo campo laboral se encontraban las industrias y sus sistemas de bienestar social, las cajas de previsión y la dirección del trabajo (Quiroz, 2000). Se aprecia también la incipiente ocupación de trabajadores sociales en educación, particularmente en docencia y bienestar estudiantil en las universidades. Señala Figueroa (1975:30) “el campo de la salud – hospitales, gotas de leche e instituciones de la Junta Nacional de Beneficencia Pública- absorbe a la mayoría de las egresadas quienes desempeñaban, fundamentalmente, labores de colaboración médica”.

A fines de la década de los años veinte e inicios de los años treinta se reorganiza la Casa de Huérfanos y la Sociedad de la Protección de la Infancia, en donde las denominadas en ese entonces visitadoras sociales asumen funciones directivas y profesionales en dichas organizaciones. En 1930, se crean las “Ollas del Pobre”, organizaciones de beneficencia, destinadas a mitigar los devastadores efectos de la crisis económica de los años treinta. La organización de ésta, así como los aspectos administrativos corresponden a una visitadora social jefa. Por otra parte, se dictan las primeras leyes sociales, antecedente que da lugar a contrataciones de estas profesionales en el sector industrial, particularmente en las grandes empresas del Estado chileno. (Figueroa, 1975)

En el año 1932, a consecuencia de la ampliación de los campos profesionales y de los acuerdos de la Primera Conferencia Internacional de Servicio Social, efectuada en París en 1929, que recomendaba mejorar la formación profesional, se aumenta a tres años la duración de los estudios. En el año 1942, se crean cuatro nuevas escuelas de servicio social – en las ciudades de Concepción, Temuco, La Serena y Santiago – todas ellas dependientes del Ministerio de Educación y, en 1945, una quinta en Valparaíso, la primera en Chile de carácter universitario, al depender de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Chile. La dirección de estas escuelas es asumida por las profesionales formadas en las escuelas chilenas. Respecto a los requisitos de ingreso, se incorpora la exigencia de la rendición del bachillerato, una entrevista de selección,

junto a los requisitos ya establecidos de moral, salud y vocación, adecuados para el desempeño de la profesión. Por otra parte, el plan de estudios se extiende a un año más de formación, aunque sin registrar modificaciones significativas a sus contenidos centrales, traduciéndose en que, a las asignaturas ya existentes, se incorpora la metodología de grupos y un aumento de las horas de prácticas profesionales. En 1956, se crea la Escuela de Trabajo Social, dependiente de la Universidad Católica de Valparaíso. A finales de esta etapa, y motivada por la sugerencia de Naciones Unidas, de ajustar los programas de formación a las necesidades de cada país, se realiza la Jornada de Estudio de Servicio Social (Concepción, Octubre de 1958) con el objeto de "...investigar las características docentes y comprobar la calidad de la enseñanza..." (Figueroa, 1975:108).

En síntesis, durante este primer período, el principal referente en la formación lo constituyen los principios filosóficos y cristianos de ayuda al necesitado. En términos técnicos, la formación profesional recoge, en un inicio, la tradición europea y, posteriormente, los aportes de las escuelas norteamericanas. Dado su carácter paramédico y parajurídico, su currículo, con predominancia de asignaturas del área de la salud y jurídica, tiende a preparar profesionales que actúen en el campo médico y legal, junto a desempeño en organismos públicos de asistencia y de seguridad social. Las modalidades de intervención del trabajo social de la época se centran en la persona y su familia y de manera incipiente en grupos sociales con un carácter eminentemente asistencialista.

"Yo me acuerdo que habían clases de inglés y francés, se suponía que en ese tiempo era importante por que no había ninguna bibliografía en castellano, todo lo que había que leer estaba en inglés o en francés, y por eso nos enseñaban estos dos idiomas, en primer año..."

(Estudiante Etapa 1925-1960)

A fines de este período, se observa un incremento y diversificación de los campos profesionales. A destacar es lo que, en su inicio, se denomina servicio social rural, surgido como iniciativa de un grupo de agricultores de pertenecientes a la Unión de Agricultores de Chile cuyos objetivos eran "...mejorar las condiciones de vida del campesinado chileno" (Figueroa,

1975: 61) y en coordinación con la escuela Elvira Matte de Cruchaga inician prácticas profesionales que, algunos años más tarde, devienen en un interesante campo ocupacional. En el país se aprecia un notable crecimiento industrial, promovido desde el Estado y que incorpora en sus plantas profesionales a las visitadoras sociales, a cargo de las divisiones de bienestar social de dichas industrias. Otro campo laboral iniciado es este período es el servicio social en vivienda, promovido centralmente por la creación de la Caja de la Habitación y "...cuyo fin era suministrar viviendas cómodas, higiénicas y baratas a los trabajadores de recursos modestos" (Figueroa, 1975: 64). Finalmente, el campo laboral se amplía con la incorporación de las asistentes sociales a los servicios de Gendarmería de Chile, apoyando las labores humanitarias para personas privadas de libertad.

2. Segunda etapa: del asistencialismo a la promoción.

Abarca el período comprendido entre 1960 a 1973. En el año 1956 se crea la escuela de servicio social de la Universidad Católica de Valparaíso. En el año 1957, la escuela de servicio social de Temuco se cierra, siendo sus alumnas trasladadas a la escuela de Santiago y su biblioteca a la sede Valparaíso de la Universidad de Chile. De las cinco escuelas existentes en el país, las tres que dependían del Ministerio de Educación, pasan a depender de la Universidad de Chile, y continúan unidas por la Dirección General de Escuelas, con uniformidad curricular y de requisitos de ingresos. Se abre la carrera en Antofagasta, dependiente de la misma Universidad, y también en la Universidad de Concepción, razón por la que la Universidad de Chile cerrará la carrera en esta ciudad a contar de 1960.

En el año 1963, se abre en Temuco la carrera de servicio social, esta vez en la sede regional de la Universidad de Chile. En relación con el plan de estudios, en 1963, se lleva a cabo una reforma curricular: la duración de la formación es de cuatro años y, tal como se aprecia a continuación, comienzan a incorporarse en forma incipiente asignaturas de las ciencias sociales, aunque sin disminuir sustantivamente las del área de la salud.

CURRÍCULUM DEL AÑO 1963 DE LAS ESCUELAS DE SERVICIO SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE	
AÑO	ASIGNATURAS
Primer año	<ul style="list-style-type: none"> • Introducción al servicio social • Biología y alimentación • Psicología I • Sociología • Economía y desarrollo • Organización política y administrativa • Derecho privado • Conocimiento del medio social
Segundo año	<ul style="list-style-type: none"> • Patología • Estadística • Higiene y prevención • Derecho del trabajo • Servicio social de grupo I • Investigación social • Servicio social de caso I • Psicología II • Antropología cultural • Tratamiento de un caso social • Estada práctica profesional de caso
Tercer año	<ul style="list-style-type: none"> • Psicopatología I • Servicio social de grupo II • Servicio social de caso II • Organización y desarrollo de la comunidad • Derecho penal • Medicina social • Práctica de investigación social • Tratamiento de un caso social • Estada práctica profesional de grupo
Cuarto año	<ul style="list-style-type: none"> • Psicopatología II • Cooperativismo • Supervisión en servicio social • Teoría y técnicas administrativas • Políticas sociales y planificación • Estada práctica de desarrollo de la comunidad.

El año 1965, el Consejo Universitario de la Universidad de Chile, aprueba la categoría de escuelas universitarias para las escuelas de servicio social, ya que hasta ese momento poseían la categoría de escuelas anexas. Por su parte, la escuela de servicio social de la Universidad Católica de Valparaíso, tenía un plan ligeramente distinto del de las escuelas de la Universidad de Chile: también de cuatro años, con asignaturas similares,

aunque no incluía la investigación social. A fines de los años 60, la Universidad de Chile crea la carrera en sus sedes universitarias de La Serena y Talca, y la Universidad del Norte hace lo propio en la ciudad de Arica.

"En cuanto a la formación teórica, se entregaban todas las asignaturas de derecho, de psicología, teníamos todavía también unos ramos de salud, psicopatología y otros de salud pública y la formación en psiquiatría en tercer y cuarto año. En cuanto a las prácticas, eran las prácticas tradicionales de caso, grupo y comunidad. En el año 1966, supervisé caso y grupo con ese primer grupo que iba abriendo camino. Pero al año siguiente, me dieron el primer año para que hiciera las unidades de salud, de vivienda, de trabajo. Eran tres unidades, en las que había una parte teórica y después llevabas las alumnas a terreno. En mi unidad de vivienda, llevaba a los alumnos a visitar los distintos tipos de viviendas construidas, por el estado o por las cajas de previsión, hasta esa fecha. Había más de 50 alumnos... era un curso grande".

(Académica. Etapa 1960-1973)

A mediados de la década de los sesenta, influenciado por un clima de alta efervescencia social y política, los referentes profesionales se trasladan hacia los movimientos sociales y políticos de la época, que buscaban provocar profundos cambios en las estructuras vigentes.

"Las cosas funcionaban más o menos... porque no dependía exclusivamente de los profesores... porque mira: tú estabas haciendo clases y, de repente, se abrían las puertas de la sala... y todo el curso salía a la toma. A veces quedaban dos o tres alumnos en la sala y ya era difícil seguir con la clase... se iba todo el curso a las tomas de los terrenos."

"Nosotros éramos bien tradicionales, no pensábamos mucho en la reconceptualización, tal vez, estábamos reconceptualizando internamente y tratando de ocuparnos de los alumnos que interferían mucho en la parte docente, interferían por sus reclamos, porque cuestionaban supervisores, cada vez exigiendo más derechos, cuestionando profesores, haciendo juicios a los profesores. Era una época muy difícil".

(Académicas Período 1960-1973)

En este período, la profesión se vuelca en una profunda autocrítica, en un proceso denominado reconceptualización, en el que se cuestiona fuertemente el rol asistencialista de la profesión y, como consecuencia, las metodologías y niveles de intervención, el carácter asistencialista de las prácticas sociales junto a las teorías, conceptos y marcos valóricos que sustentan el quehacer profesional. La reconceptualización, es un proceso

que convoca a la totalidad de escuelas de trabajo social de Latinoamérica y que responde al clima de reformas sociales y políticas de la época. Para el sistema universitario chileno, el año 1966, es un año marcado por profundos cambios. De ellos los más relevantes son:

- Reforma de la educación chilena, que bajo el lema “a democratizar la educación”, se amplió la educación básica de seis a ocho años, lo que significó un fuerte incremento en la matrícula de los distintos niveles educacionales (preescolar, escolar, secundario y universitario);
- Reforma universitaria, que abarca aspectos tan disímiles como la creación de nuevas carreras profesionales, implementación de un nuevo sistema de ingreso a las universidades chilenas a través de la prueba de aptitud académica (PAA), alta flexibilidad curricular, y la conducción académica, política y administrativa de las universidades con participación de todos los estamentos.

El número de escuelas de servicio social en Chile en 1973, era de doce y debido al espíritu de cambios permanente de la época, sus planes de estudios - en el período comprendido entre 1968 a 1973 - variaban constantemente, tanto en las asignaturas y sus contenidos teóricos, como en las modalidades de las prácticas profesionales. Producto de estos procesos, la formación profesional se ve transformada profundamente con la incorporación de nuevas asignaturas profesionales, destacando, entre otras, técnicas de trabajo con grupos, técnicas de comunicación social, cooperativismo, educación popular, trabajo social comunitario, entre otras, junto al área de las ciencias sociales e investigación social, destacando sociología del desarrollo, materialismo histórico, políticas sociales y filosofía. Es en este proceso que se eliminan del plan de estudios las asignaturas del área médica como biología, nutrición, higiene, primeros auxilios, entre otras y las del área jurídica, como organización política y administrativa, derecho penal, derecho procesal y derecho civil.

“La malla era amplia, era como un gran mar de conocimientos con un centímetro de profundidad, estudiábamos sicopatología, salud pública, derecho de familia, derecho penal, derecho procesal, biología, estos ramos no tuvieron ninguna importancia en mi formación. En cambio la práctica sí, porque me dio muchas armas para trabajar. Lo importante era que desde primer año hacías práctica, con una práctica de observación donde se recorrían los diferentes servicios de la administración pública como salud, vivienda, servicio de asistencia judicial, dando mucha importancia a cómo las asistentes sociales trataban los casos y las soluciones que daban. Después una hacía su práctica de caso, que era muy personalizada, con mucho apoyo de la profesora y con bastante información escrita de todas las actividades que una realizaba: las entrevistas, las visitas domiciliarias o las gestiones. Después, seguía la práctica de grupo y esa era una práctica importante porque era el gobierno de Eduardo Frei, era la época de los cambios, con los centros de madres, las juntas de vecinos trabajábamos enseñando a los líderes naturales para que asumieran sus papeles de liderazgo en sus organizaciones. La siguiente práctica, era en trabajo comunitario y esta era la más importante de todas, porque se trabajaba con los líderes y las organizaciones para resolver sus problemas de vivienda en programas de autoconstrucción o en soluciones de agua potable y luz. El papel de las asistentes sociales era fundamental para producir estos cambios. Nuestras lecturas eran Maritain, Paulo Freire, Sartre y A. Matellard y estas ideas se aplicaban al trabajo profesional, principalmente, en el trabajo comunitario, pero también en el movimiento estudiantil, donde la mayoría de los dirigentes del movimiento estudiantil eran estudiantes de servicio social. Los grandes cambios en la formación no se producen en la malla curricular, sino que en las prácticas. Se estudiaba lo mismo, pero ahora con un sentido crítico. Viene el cambio de nombre de la profesión: de visitadoras sociales a asistentes sociales y eso implicaba un papel menos pasivo, menos asistencialista, que lleva a los profesionales a ocupar importantes puestos políticos en el gobierno y también a la ampliación del campo ocupacional. Tomamos conciencia que somos una profesión muy importante en la sociedad, porque éramos los únicos que tocábamos las puertas y entrábamos a las casas sin ser llamados y sin tener orden judicial, y que nuestra opinión profesional, después de investigar un caso, tenía mucho poder. Mi formación fue muy humanista, muy ética, de mucho respeto hacia las personas. Lo que más valoro de mi formación era el sentirse feliz e identificada plenamente con lo que una había elegido, con un compromiso casi místico con las personas y con las políticas de gobierno. Una se comprometía con la escuela, con las personas, con sus problemas, con las emergencias, con sus prácticas. Creo que lo más importante era el compromiso.”

(Estudiante, Etapa 1960-1973)

La metodología de caso social y de grupo, son cuestionados en su dimensión asistencial y se incorpora a las metodologías de intervención, la organización y desarrollo comunitario reforzando, complementariamente, con asignaturas profesionales destinadas a fortalecer los emergentes campos de acción profesional: vivienda, previsión social, menores en situación irregular.

"nosotros dijimos, queremos un currículo flexible y con otra orientación, una orientación humanista, podría ser, con una orientación de cambio. No podíamos seguir como asistentes sociales siendo asistencialistas, teníamos que producir cambios dentro del individuo, por que tú, cuando iba el individuo a hacer un trámite quedaba donde mismo y no veía más allá de su nariz. Él tenía que protestar por que no tenía casa, tenía que protestar por que no tenía alcantarilla. Porque de lo contrario nadie se lo iba a poner"

(Estudiante Etapa 1960-1973)

Durante este período hay un importante crecimiento y ampliación de los campos laborales vinculados a áreas municipales, sindicales, poblacionales y rurales, a la vez que en sus funciones, orientadas en una línea asistencialista, incorporarán la promoción social. La coordinación de los numerosos programas sociales de gobierno: habitacionales, agrarios, educativos y sanitarios, considerarán la participación de las y los asistentes sociales, como profesionales encargados de llevar a cabo los programas de desarrollo social. En este ámbito de expansión profesional, es relevante la inclusión y utilización en las prácticas sociales el método de organización y desarrollo comunitario. Las y los profesionales, articulando los planes habitacionales, organizan los pobladores para la habilitación de los conjuntos residenciales, creando nuevos servicios y agrupaciones comunitarias. En 1967 el número de profesionales en Chile alcanzaba a 2.485 (Sociedad Chilena de Salubridad, 1967), de las cuales 1.164 trabajan en el sector público y de ellas, 575 en el Servicio Nacional de Salud. Ello informa que el Estado chileno empleaba aproximadamente la mitad de los profesionales egresados de las escuelas de servicio social.

Al término del período y con la intensificación de los procesos de reforma social, los campos laborales seguían incrementándose en los sectores agrícolas - derivados de la reforma agraria- y en el sector habitacional, como respuesta al requerimiento de organización social para incorporar activamente a la población en los planes de construcción de viviendas sociales y de equipamiento comunitario. En educación, se observa un incremento de las contrataciones, particularmente por la creación de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, destinada a apoyar la educación básica en los grupos sociales más desfavorecidos. Se aprecia un nuevo campo de contrataciones en las estructuras de gobierno, tales como

Intendencias y Municipios, con una marcada tendencia hacia la actividad política.

3. Tercera etapa: trabajo social y gobierno militar.

Este período se inicia con el golpe de estado y se extiende desde septiembre de 1973 a marzo de 1990. Con el golpe de Estado, se detienen abruptamente los procesos iniciados en la etapa anterior: se cierran escuelas – algunas temporal y, otras, definitivamente - se expulsan docentes y alumnado y se restringe el número de vacantes. La mayor parte de las escuelas, suspende su ingreso en el año 1974 y ya en el año 1975, algunas, tímidamente, reabren sus puertas, manteniendo como únicos requisitos de ingreso las notas de enseñanza media y la prueba de aptitud académica.

"En ese tiempo, yo te hablo del periodo post 73, era imposible. Era eso y eso, o sea, el profesor era un dios. Entonces, ante eso, tú te chocabas con dos alternativas con ser contestatario, lo que te significaba un problema de seguridad en tu estabilidad en la Universidad, y en lo personal, también traía sus costos. Entonces, después como te decía, era todo vertical, tú te limitabas a eso, a saber y a hacer los cursos lo más rápido posible y a salir no más..."

(Estudiante Etapa 1973-1990)

Con relación al plan de estudios, se inicia un rediseño que incluye redefiniciones de los objetivos, objeto y metodologías de la profesión, planteando una formación tecnológica cuya característica central es la desideologización de la práctica social, rescatando como valor central la neutralidad en los procesos de intervención. El plan de estudios resultante de este rediseño, se aplica de modo prácticamente uniforme a las nuevas generaciones que ingresan a contar del año 1976 en las ocho escuelas que quedaron funcionando hasta el inicio de los años ochenta. La duración de la formación es de cinco años. El plan resultante, vuelve a incorporar con fuerza, las asignaturas del área de derecho, aunque mantiene las asignaturas de las ciencias sociales, pero reformuladas desde perspectivas desideologizadas.

PLAN ÚNICO 1974	
ASOCIACIÓN CHILENA DE ESCUELAS DE TRABAJO SOCIAL	
SEMESTRE	ASIGNATURAS
Primer semestre	<ul style="list-style-type: none"> • Introducción a las ciencias sociales • Economía I • Antropología • Principios básicos del derecho y la legislación • Demografía • Estadística social I • Doctrinas sociales contemporáneas • Introducción al servicio social
Segundo semestre	<ul style="list-style-type: none"> • Sociología general • Economía II • Psicología evolutiva • Derecho de familia y menores • Estadística social II • Filosofía social
	<ul style="list-style-type: none"> • Problemas sociales y campos de acción social I
Tercer semestre	<ul style="list-style-type: none"> • Sociología del desarrollo • Administración general • Psicología dinámica y de la personalidad • Derecho laboral • Métodos y técnicas de investigación social • Fundamentos educativos y técnicas de la comunicación social • Problemas sociales y campos de acción social II
Cuarto semestre	<ul style="list-style-type: none"> • Sociología del desarrollo II • Políticas sociales y planificación • Sicopatología I • Seguridad social • Métodos y técnicas de investigación social II • Introducción a la salud pública • Problemas sociales y campos de acción social III
Quinto semestre	<ul style="list-style-type: none"> • Psicología social • Organización de servicios de bienestar social • Sicopatología II • Cooperativismo I • Métodos y técnicas de investigación social III • Metodología de servicio social I • Técnicas de servicio social I
Sexto semestre	<ul style="list-style-type: none"> • Ética general y profesional • Cooperativismo II • Metodología de servicio social II • Técnicas de servicio social II
Séptimo y octavo semestre	<ul style="list-style-type: none"> • Metodología de servicio social
Noveno y décimo semestre	<ul style="list-style-type: none"> • Seminario de título o ciclo tecnológico.

Asimismo, se formulan planes especiales de regularización para las promociones ingresadas antes de 1973, las que debieron cursar nuevas asignaturas para obtener su titulación.

"Tuve que cursar dos años más para poder titularme. Yo no tengo clara conciencia de las asignaturas que cursé ahí, me acuerdo que fue como rebobinar todo, como un lavado de cerebro, olvidarse de lo aprendido porque eso ya no servía, y, ahora, el trabajo social, era visto como algo técnico, sin reflexión, sin crítica. Hubo que cursar de nuevo caso, grupo y comunidad, hacer lo que los profesores decían, sin derecho a hablar. Volví a un liceo, a escuchar y a repetir lo que el profesor decía para poder aprobar el curso, y sobre todo, lo más importante, no hablar nada, nada de la situación que se vivía en el momento. Estudiar trabajo social, ya no era diferente de estudiar matemáticas o química. Yo lo que aprendí de trabajo social fue antes del 73, después no tengo conciencia. Los profesores eran los mismos, menos algunos. Yo, en esos dos años, no aprendí nada, sólo aprendí la fragilidad del sistema, la fragilidad de la vida y la dificultad que significa ser un trabajador social consecuente con una postura política, porque políticamente, había que readecuarse completamente a este nuevo orden y quise cambiarme de carrera por todo lo que el trabajo social ya no iba a poder ser, porque era un retroceso casi al comienzo de su historia...."

(Estudiante Etapa 1973-1990)

Por otra parte, en la formación profesional y en el ejercicio profesional se asigna gran énfasis al rol de implementador de políticas sociales, retomando la dimensión asistencial de la atención social, priorizando la atención individual en desmedro de la atención grupal y comunitaria.

En un marco de fuerte represión política, caracterizado por las limitaciones impuestas por el gobierno al ejercicio de los derechos de libre expresión y de asociación junto al clima de miedo e inseguridad reinante, el campo profesional sufre una fuerte contracción, disminuyendo el número de cargos y desestimándose nuevas contrataciones. A mediados de la década del setenta, se registraba en Chile, 5.072 profesionales asistentes sociales, de los cuales 264 eran varones. (Figueroa, 1975: 173)

Paralelamente, en el contexto no oficial, se consolida un grupo de profesionales que comienza a construir un trabajo social ligado al respeto a los derechos humanos, a la defensa de las víctimas de la represión política, a la promoción de la participación de las personas, al desarrollo de formas democráticas de convivencia y a la implementación de estrategias solidarias de subsistencia en las poblaciones más afectadas por la recesión económica, especialmente a principios de los años ochenta. Las estrategias de intervención del colectivo profesional, básicamente, estaban constituidas por el fortalecimiento de las organizaciones, la educación social y cívica, y el apoyo a iniciativas solidarias de las personas y los grupos comunitarios. Simultáneamente, desarrollaban acciones de formación hacia otros profesionales, y experiencias de sistematización e

investigación desde marcos comprensivos. Estas líneas de intervención social son apoyadas, principalmente, por la cooperación internacional, a través de las organizaciones no gubernamentales (ONGs) y por la iglesia católica.

En los inicios de los años ochenta, el gobierno militar impulsa una nueva reforma del sistema educacional, cuyo objetivo primordial es abrir la actividad al sector privado. Para ello se dicta la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, que suprime las sedes de las universidades nacionales - Universidad de Chile y Universidad Técnica del Estado - y, en su reemplazo, crea las universidades derivadas o regionales: Asimismo, permite la creación de universidades por parte del sector privado, y establece una clasificación en las carreras profesionales, delimitando aquellas que son exclusivamente universitarias y las que no lo son, siendo ubicado el trabajo social en esta última categoría.

4. Cuarta etapa: continuidad y cambios en busca de una síntesis.

Período que se inicia con el retorno de la democracia (1990) y que se extiende hasta el cambio de milenio. Los y las profesionales centran sus esfuerzos en construir saberes que integren las experiencias de las etapas anteriores permitiendo generar nuevos aprendizajes profesionales y la resignificación de las metodologías de intervención. Inicialmente, los temas centrales en la reflexión de trabajo social en este período, están enfocados a la superación de la pobreza y al aporte profesional en el desarrollo económico con justicia social, ambos temas priorizados por los gobiernos democráticos desde el año 1990. Paralelamente - en congresos, seminarios y, en general en las actividades gremiales - el tema que impulsa la reflexión es la pobreza y su focalización, tanto desde la perspectiva de los cambios que están ocurriendo en la sociedad, los nuevos problemas sociales y nuevos desafíos que emergen en este contexto, con especial preocupación en los impactos que tienen estos temas en la formación profesional. En el escenario nacional, el número de profesionales aumenta significativamente, como resultado de la reapertura de escuelas en universidades tradicionales y apertura de nuevas escuelas en universidades tradicionales y privadas y en institutos profesionales.

Así, entonces, la búsqueda de una síntesis que valore los aprendizajes profesionales fragmentados de la etapa anterior, no alcanza a converger en una formulación central. Por oposición, cada escuela o programa buscará aportar su sello y perfil profesional específico, con el respaldo de una oferta de planes de formación diseñados de manera autónoma. Como consecuencia, la extensión de la formación varía entre ocho y diez semestres, los énfasis de cada carrera se concentran en diversas áreas de ejercicio profesional y los requisitos de titulación no son homólogos, variando desde una práctica profesional hasta la elaboración de tesis o ambos requisitos a la vez.

Con respecto a los cambios en planes de estudios estos son motivados por el retorno de la democracia. El eje que articula la revisión curricular, está dado por la necesidad de incluir en el plan de estudios los contenidos y las prácticas que se habían desarrollado en los organismos no gubernamentales y en las organizaciones de iglesia, particularmente, en la defensa de los derechos humanos, en el fortalecimiento de las organizaciones sociales y en educación en derechos ciudadanos. Otro aspecto importante referente a la modificación de los contenidos de los planes de estudios, es la inclusión de los temas de la agenda social y política del gobierno, tales como la superación de la pobreza, crecimiento económico con sustentabilidad y equidad, participación social y protección medioambiental, entre otros.

Así entonces, la diversidad de ofertas de formación en trabajo social, resultado de los principales eventos profesionales de la década, enriquece los procesos de enseñanza aprendizaje y fortalece la relación entre estudiantes y docentes, comenzando a cobrar importancia los procesos pedagógicos que avanzan desde modelos tradicionales centrados en la enseñanza, a modelos centrados en el aprendizaje.

"...más que esta materia me sirvió o este ramo me sirvió, es la formación general que a lo mejor subyace a los ramos o a los profesores mismos y que se crea un conjunto de competencias en cuanto a la escuela misma y a la comunidad que había ahí, en términos de que tal vez un profesor en particular no era de tu agrado por que lo encontrabas un mal profesor, pero también reconocer que hay espacios de aprendizaje propios, entre los mismos estudiantes"

(Estudiante Cuarta Etapa 1990-2000)

En los primeros años del período, comienza el retorno al país de profesionales que habían partido al exilio durante el período anterior. Ellos y ellas traen consigo experiencias, metodologías y técnicas de intervención aprendidas y vivenciadas en los países que les acogieron, las que enriquecerán el trabajo social chileno. La inserción laboral de estos profesionales será, principalmente, en organismos de gobierno, universidades y algunos organismos no gubernamentales. También en este período, se reactivan las contrataciones de trabajadoras y trabajadores sociales, particularmente en organismos de gobierno: intendencia, gobernaciones, secretarías regionales ministeriales y municipios. Se aprecia una diversificación del campo laboral de los y las trabajadoras sociales, iniciándose las primeras experiencias de autoempleo, a través de la creación de empresas consultoras, las que vienen a asumir, en el ámbito de lo social, la externalización de algunos servicios, tales como investigación social, capacitaciones, transferencia tecnológica, desarrollo y ejecución de proyectos derivados de fondos concursables, entre las más significativas. Finalmente, como consecuencia, por una parte, de la expansión de la oferta de profesionales y, por otra parte, de los primeros impactos de los procesos de globalización, se aprecia la demanda por perfeccionamientos de larga duración (uno o más años), conducentes a titulaciones que acrediten niveles de especialización.

5. Quinta etapa: de la tradición profesional a la transformación de la profesionalidad.

Esta etapa se inicia con el nuevo milenio y está aún en pleno desarrollo. Las políticas del Ministerio de Educación introducen el concepto de calidad en la educación superior. El concepto de calidad aplicado a los servicios educativos es un concepto complejo y que, en el contexto de los procesos

de autoevaluación y acreditación, se comprende como el marco que define a priori las características de la prestación de servicios.

Para el Estado chileno el desafío de mejorar la calidad consiste en la “coexistencia de programas muy diversamente dotados de recursos y capacidades; la necesidad de consolidar una cultura de la evaluación y autoevaluación, considerando la tendencia creciente hacia el ejercicio internacional; la necesidad de perfeccionar la coherencia del sistema educacional, de manera de perfeccionar los requisitos exigibles a cada nivel y tipo institucional; y la provisión a los actores de información adecuada para la toma de decisiones” (Ministerio de Educación, 1998:7).

- Primer ámbito: los desafíos de la globalización, los que desde la perspectiva del trabajo social se expresan en el surgimiento de nuevos y más complejos problemas sociales, tensionando los conocimientos profesionales así como las estrategias y técnicas de intervención;
- Segundo ámbito: creciente número de escuelas de trabajo social en Chile, generando alta competitividad en el mercado de educación superior por la captación de matriculados y la necesidad de diferenciación e identidad entre la formación entregada por unos y otros;
- Tercer ámbito: Política de educación superior que impulsa los procesos de autoevaluación y de acreditación para todas las universidades – públicas y privadas en sus programas de pre y post grado e institucional, en la búsqueda de optimizar la calidad y de transparentar el quehacer educativo de dichas instituciones. Como resultado de los procesos de autoevaluación, las carreras de trabajo social, plantean en sus respectivos informes la necesidad de actualizar el perfil profesional y revisar el plan de formación.
- Cuarto ámbito: Decisión del gremio de movilizarse para que se restituya al trabajo social la calidad de carrera exclusivamente universitaria, que le fuera retirada en 1981 como consecuencia de la dictación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. Ello implica que la formación entregue dos titulaciones en forma simultánea: el título profesional y el

grado de licenciado en trabajo social. En el año 2005, el Congreso de Chile restituye al trabajo social el rango universitario, situación que ha profundizado la diversidad en las ofertas de formación, a partir de las diferencias entre la carrera universitaria de trabajo social y la carrera no universitaria de servicio social y los títulos correspondientes de trabajador o trabajadora social y asistente social asociados a cada carrera

Así entonces, cada una de las universidades o institutos profesionales que dictan la carrera de trabajo social y/o servicio social en la actualidad, posee su propio plan de formación que va a responder a distintos requerimientos, tales como la misión y visión institucional, los marcos valóricos, las concepciones sobre los procesos formativos y las estrategias de formación profesional diferenciada (generalistas o especialistas) presentes en las instituciones componentes del Sistema de Educación Superior chileno. Todos estos diversos aspectos van a influir en forma directa en la definición de los planes de formación vigentes⁵.

"La formación por competencias. A mí me parece que la formación por competencias es súper interesante de abordar hoy en día. Me parece que la líneas temáticas que se debieran abordar sobretodo, son capacidades de autogestión, liberar la malla, flexibilizarla mucho más para que cada cual haga un recorrido en base, obviamente a un piso mínimo, y establecer líneas de especialización primaria que uno las pueda ir construyendo, con sus intereses, y generar espacios también para la gestión, entendida no como la administración clásica, sino que la capacidad de gestión, de emprendimiento, de innovación, competencias que son súper relevantes hoy en día"

(Estudiante Quinta Etapa 2000- a la fecha)

Finalmente, durante este período, la inserción laboral de los y las trabajadoras sociales se mantiene en las áreas tradicionales de salud, seguridad social, bienestar, vivienda, municipios, a las que se suman las contrataciones provenientes de los nuevos escenarios, generados por organismos ejecutores de programas y proyectos sociales concursables que licitan la ejecución de fondos públicos y privados, orientados a la promoción y desarrollo social, observando una permanencia y crecimiento en las experiencias de autoempleo.

⁵ A nivel nacional, destaca a este respecto, la experiencia del Proyecto MECESUP UCM 0401 Innovación Curricular por Competencias, desarrollada por el Consorcio de Escuelas de Trabajo Social constituido por las siguientes instituciones: Universidad de Antofagasta, Universidad de Valparaíso, Universidad Tecnológica Metropolitana, Universidad Católica del Maule, Universidad del Bio Bio, Universidad de Concepción, Universidad Católica de Temuco, Universidad de La Frontera y Universidad de Los Lagos.

REFLEXIONES FINALES

La revisión histórica de la formación en trabajo social en Chile realizada, permite constatar que es una profesión particularmente sensible a los cambios de su entorno y que los contextos sociales, económicos y políticos impactan en los procesos formativos. Este hecho se explica a través de tres razones centrales:

- La construcción conceptual y metodológica que se ha realizado del objeto profesional no es única ni estática: el objeto profesional de trabajo social son los problemas sociales. Por su naturaleza contextual, se reconoce que los problemas sociales cambian a través del tiempo, tanto en su formulación, como en las dimensiones involucradas en su explicación. Así entonces, las prioridades otorgadas a los problemas sociales varían según los contextos sociopolíticos.
- El rol que le corresponde a trabajo social en la sociedad: de acuerdo al contexto histórico, social y político, el rol de la profesión ha variado sustantivamente, siendo conceptualizada como apostolado, como promoción del cambio social o como tecnología social. Actualmente, se plantea por oposición si el trabajo social es una disciplina o una profesión.
- El ámbito de acción es lo social: siendo trabajo social una profesión cuyo ámbito de acción es “lo social”, es altamente susceptible a las transformaciones que afectan al mundo que demanda sus servicios, reflejándose en la diversidad de campos ocupacionales que se han integrado paulatinamente, a través de la historia: salud, justicia, salud mental, adicciones, vivienda, educación, menores, juventud, adulto mayor, género, municipio, sindicatos, indígena, rural, urbano poblacional, laboral, previsión, migraciones, entre otros

La siguiente matriz sintetiza los aspectos revisados de la formación en trabajo social en Chile:

REFERENTES DE LA FORMACIÓN EN TRABAJO SOCIAL EN CHILE			
MATRIZ DE SÍNTESIS			
ETAPA	IDEA FUERZA EN LA FORMACION	DEBILIDADES DE LA FORMACION	FORTALEZAS DE LA FORMACION
1ª Etapa 1925 a 1960	Trabajo social es caridad, altruismo y filantropía.	Presencia marginal de las ciencias sociales	Compromiso personal con los desposeídos.
2ª Etapa 1960 a 1973	Trabajo social comprometido con el cambio social	Presencia marginal de la investigación social.	Desarrollo de estrategias para integración de la teoría y la práctica
3ª Etapa 1973 a 1990	Trabajo social es una tecnología social	Ausencia de valores explícitos en los procesos de formación	Desarrollo y ampliación de metodologías y técnicas para la intervención.
4ª Etapa 1990 a 2000	Trabajo social es una profesión cuyo objetivo es participar de la construcción de un mundo mejor	Diversificación de la oferta de formación en pregrado Escasa síntesis en torno a componentes claves.	Formación que equilibra la formación teórica y la formación práctica, con una adecuada integración teórico práctica
5ª Etapa 2000 a la fecha	Trabajo social es una profesión que debe estar en permanente actualización y revisión de los problemas sociales	Dificultades para determinar los núcleos centrales la formación de pregrado. Dificultades para manejar crecientes volúmenes de información.	Comprensión de la formación como un proceso complejo y multidimensional Carrera con tradición en la formación práctica.

La revisión histórica permite inferir que la formación profesional de trabajo social se ha abordado, tradicionalmente, con dos estrategias claramente diferenciadas:

- una formación teórica y conceptual, la que - a lo largo de su historia - ha ido centrándose, cada vez con más fuerza, en conocimientos provenientes de las ciencias sociales y humanas, sintetizando la presencia de los conocimientos provenientes de las ciencias de la salud y ciencias jurídicas, que inicialmente caracterizaron los planes de formación.
- una formación en la práctica que, históricamente, se inicia en el segundo o tercer semestre de formación, y continúa a lo largo de esta. Los referentes que organizan la práctica también han variado a lo largo de la historia profesional: así, inicialmente, era más importante la ayuda brindada y la resolución de los problemas concretos; posteriormente, se centra en la vinculación y participación de trabajo social en los procesos

de reforma política, económica y social que vive el país, para luego, replegado sobre sí mismo, volcarse a desarrollar la profesión en sus aspectos técnicos y metodológicos. Teniendo como referente los datos recogidos, es la práctica profesional la que se reconoce más importante desde la perspectiva de la formación y de los aprendizajes obtenidos.

En el marco formativo de trabajo social, los valores han estado en el centro de los procesos educativos y la revisión histórica realizada, permite apreciar los cambios en los valores – desde la caridad y ayuda al necesitado, el compromiso social y político, la pretendida neutralidad valórica, hasta el actual compromiso con el desarrollo humano integral de las personas y comunidades – y cómo estos se han constituido en una preocupación central para los procesos formativos. El cambio en los valores, distintivos en cada uno de los períodos, y que marcan orientación en la formación, claramente, responden a los discursos sociales y políticos predominantes en el país.

El núcleo central de la formación profesional en trabajo social, reside en las prácticas profesionales. El proceso de supervisión que acompaña las prácticas se constituye en una instancia formadora por excelencia, ya que es una relación muy cercana entre docente y estudiante, que permite acompañar y apreciar, desde una perspectiva humana integral, el proceso de crecimiento y maduración profesional del estudiantado, y, donde la formación ética y valórica adquiere un papel protagónico. También, la información recolectada, indica que los valores que cada docente destaca en el marco del proceso de práctica, responden a lo que su propia experiencia profesional le indica, más que acuerdos o reflexiones realizadas en instancias formales.

"Yo pienso que las prácticas son de suma importancia porque le permite al alumno conocer la realidad y, lo más importante, aprender el ejercicio mismo de la profesión. En la formación de servicio social, no bastan los textos, tiene que ejercitarse en el transcurso de su formación. De hecho, una observa una transformación de los alumnos durante su proceso de práctica: otras conductas, nuevos conocimientos, un vocabulario más amplio y más profesional, la aplicación de la ética a las situaciones profesionales cotidianas y cómo relacionan los conocimientos adquiridos en el aula con la realidad y su práctica. Yo sigo creyendo que un profesor de práctica influye mucho en los alumnos, en el sentido que ellos piensan que uno es el deber ser profesional, no como copia, sino que cada cual desarrolla su estilo. A los estudiantes se les enseñaba más que lo que se hacía en el ejercicio profesional cotidiano. Entonces, el alumno decía que no había relación entre lo que se enseñaba y los requerimientos de la práctica. Eso ocurre también hoy, y es porque tampoco es posible aplicar en una práctica todo, lo que se ha enseñado, pero por otro lado yo veo una simplificación creciente, particularmente, en la documentación profesional. Por ejemplo, la ficha social, antes era demasiado extensa, pero hoy peca de ser demasiado sintética"

(Académica Periodos 1973-1990; 1990-2000 y 2000- a la fecha)

Los planes de estudios son altamente sensibles a la incorporación temprana de las nuevas ideas y teorías que explican los fenómenos sociales y la realidad social, así como a las influencias de movimientos sociales y políticos del entorno. Esta incorporación temprana de nuevas ideas y teorías para explicar y/o abordar los problemas sociales, se produce por la posición profesional de los/las trabajadores/as sociales en el mundo social, la que se caracteriza por un permanente contacto con la realidad social que, si bien, permite identificar precozmente la emergencia de nuevos fenómenos, no siempre manifiesta la misma dinámica en los procesos de formación, los que suelen reaccionar de manera más tardía a las demandas del medio.

"En 1970, el plan de estudios era de cinco años, conformado por asignaturas disciplinarias e instrumentales, era un poco de todo, enfocado para trabajar colaborando con otros profesionales. Pero, al interior de la universidad, había un movimiento estudiantil que criticaba la orientación del trabajo social, a los profesores, al carácter asistencial de la profesión. En esa época, decíamos que los profesores querían un trabajo social insípido, inodoro e incoloro, cuando los estudiantes pensábamos que debía tener sabor, olor y color, esto es, que debía ser comprometido... el trabajo social era comprometido con la lucha política, con la igualdad de las clases sociales y con la justicia social: estos eran los nuevos valores para un trabajo social renovado, para un nuevo trabajo social, no asistencialista, sino que luchaba activamente por la transformación de las estructuras sociales generadoras de desigualdades".

Estudiante Etapa 1960-1973

Fuentes Bibliográficas.

- CASTAÑEDA Y SALAMÉ (1996): Le système éducatif chilienn et la formation de travailleurs sociaux. Université Paris XII, Val de Marne, Paris France.
- GÓMEZ, L. (1999) Génesis y evolución de los 70 años del trabajo social en Chile. Revista de la Asociación Nacional de Asistentes Sociales del Poder Judicial. Santiago Chile.
- QUIROZ, M. . Apuntes para la historia de Trabajo social en Chile. Págs 101 -121. en TELLO, N. (Coordinadora) (2000) : Trabajo Social en algunos países: aportes para su comprensión. Universidad Nacional Autónoma de México. México .
- MAIDAGÁN, V. (1975) El servicio Social en Chile. Revista de Trabajo Social. Revista de Trabajo Social. N°14 . Pontifica Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile.
- MINEDUC (1998) Marco de política para la educación superior. Ministerio de Educación de Chile. Santiago.

Fuentes documentales.

- FIGUEROA, A. (1976) Evolución del Servicio Social profesional en Chile durante el período comprendido entre los años 1925 a 1975. Departamento de Ciencias Humanas y Desarrollo Social. Universidad de Valparaíso. Valparaíso. Chile.
- Sociedad Chilena de Salubridad, 1967