



ISSN: 2448-8119

e-ISSN: 2448-8119

El lado oscuro de la divulgación científica

Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social

Volumen 3 | Número 1 | Enero-Junio 2017

The Dark Side of Scientific Outreach

International Digital Journal of Psychology & Social Science



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

<http://dx.doi.org/10.22402/j.rdipycs.unam.3.1.2017>





ISSN: 2448-8119

e-ISSN: 2448-8119

El lado oscuro de la divulgación científica

Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social

Volumen 3 | Número 1 | Enero-Junio 2017

The Dark Side of Scientific Outreach

International Digital Journal of Psychology & Social Science



Universidad Nacional Autónoma de México
México, 2016

Los editores gestionan las ideas que los científicos generan, por lo que son ellos, los que delinean el perfil de la ciencia de hoy

D.R. © UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Av. de los Barrios No. 1, Los Reyes Iztacala
C.P. 54090, Tlalnepantla, Edo. de México

DISEÑO EDITORIAL

Laboratorio de Evaluación y Educación Digital
UNAM, FES-Iztacala
Tel. (+52) - (55) -56231333 ext. # 39707

PUBLICACIÓN PERIÓDICA A CARGO

Universidad Nacional Autónoma de México www.unam.mx
Facultad de Estudios Superiores Iztacala www.iztacala.unam.mx/
Corporativo Universitario Virtual de Educación a Distancia (CUVED) www.cuved.com.mx
El Colegio de Académicos de Psicología de la UNAM, FES-Iztacala (CAPSI)
Asociación de Profesionales e Investigadores en Ciencias de la Educación a Distancia (APICED) www.cuved.com.mx/apiced
Grupo de Investigación en Procesos Psicológicos y Sociales (GIPPS) www.gipps.org/

EDITOR GENERAL DE LA REVISTA

Arturo Silva Rodríguez

CORRECCIÓN DE ESTILO

Esther López González
Rubén Cortez Aguilar

COMPOSICIÓN Y MAQUETACIÓN DE LA REVISTA

Oscar Giovanni Balderas Trejo

EDICIÓN ENERO-JUNIO, 2017

La edición en formato electrónico fue realizada en la Editorial LEED del Laboratorio de Evaluación y Educación Digital



Las imágenes de la cubierta, portada, portadillas, secciones y cubiertas de los artículos de la revista fueron cortesía de [Freepik](https://www.freepik.com)



Copyright: © 2016 Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social

Esta es una revista de acceso abierto distribuida bajo los términos de la licencia [Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/), por lo que su contenido gráfico y escrito se puede compartir, copiar y redistribuir total o parcialmente sin necesidad de permiso expreso de sus creadores con la única condición de que no se puede usar con fines directamente comerciales y los términos legales de cualquier trabajo derivado deben ser los mismos que se expresan en la presente declaración. La única condición es que se cite la fuente con referencia a la [Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social](https://www.revista.unam.mx/) y a sus creadores.

REVISTA DIGITAL INTERNACIONAL DE PSICOLOGÍA Y CIENCIA SOCIAL, Año 3, Volumen 3, No. 1, enero-junio 2017, es una publicación semestral editada por la Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán, C.P. 04510, Ciudad de México, a través de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Av. de los Barrios #1, Colonia Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla Estado. de México. C.P. 54090, Tel. (55) 5623-1333, Ext. #39707, <http://cuved.unam.mx/rdipycs/>, rdipycs@gmail.com. Editor Responsable: Arturo Silva Rodríguez. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2016-012514394300-203, ISSN: 2448-8119, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número, Laboratorio de Evaluación y Educación Digital de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Lic. José Manuel Sánchez Sordo, Av. de los Barrios #1, Colonia Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla Estado. de México. C.P. 54090, fecha de última modificación, 08 de febrero de 2017.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Se autoriza la reproducción total o parcial de los textos aquí publicados siempre y cuando se cite la fuente completa y la dirección electrónica de la publicación.

Dirección Editorial

Arturo Silva Rodríguez
EDITOR GENERAL

Mirna Elizabeth Quezada
EDITORA EJECUTIVA

Abigail Galván Arista y J. Jesús Becerra Ramírez
EDITORA TÉCNICA

Oscar Giovanni Balderas Trejo
DISEÑO EDITORIAL

Consejo Editorial

Arturo Silva Rodríguez Adriana García Silva
PRESIDENTE DIRECTORA DEL ÁREA DE LAS CIENCIAS ECONÓMICO-ADMINISTRATIVAS

Mirna Elizabeth Quezada Claudia Lucy Saucedo Ramos
SECRETARÍA EJECUTIVA DIRECTORA DEL ÁREA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Luis Fernando García Silva Miguel Ángel Tellez Jardínez
DIRECTOR DEL ÁREA DE LAS CIENCIAS BIOLÓGICAS Y DE LA SALUD DIRECTOR DEL ÁREA DE LAS INGENIERÍAS

José Eduardo López Peralta José Manuel Sánchez Sordo
DIRECTORA DEL ÁREA DE LAS CIENCIAS FÍSICO_MATEMÁTICAS DIRECTOR DEL ÁREA DE LAS HUMANIDADES Y LAS ARTES

Editores Honorarios

Juan Manuel Mancilla Díaz Rosario Espinosa Salcido
EDITOR GENERAL EDITORA GENERAL
ÉPOCA REVISTA DE PSICOLOGÍA Y CIENCIA SOCIAL ÉPOCA REVISTA DE PSICOLOGÍA Y CIENCIA SOCIAL
PERÍODO 2000 A 2005 PERÍODO 2009 A 2014

Jaime Montalvo Reyna Rafael Palacios Abreu
EDITOR GENERAL EDITOR DE PROYECTOS
ÉPOCA REVISTA DE PSICOLOGÍA Y CIENCIA SOCIAL ÉPOCA REVISTA DE PSICOLOGÍA Y CIENCIA SOCIAL
PERÍODO 2005 A 2009 PERÍODO 2000 A 2014

Comité Editorial Nacional

§

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

Ismene Ithai Bras Ruíz Alma Adriana Becerril Ramírez
Relaciones Internacionales Ciencias de la Comunicación

§

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO Facultad de Estudios Superiores Acatlán

José Eduardo López Peralta Luis Daniel Vilchiz Alcántara
Matemáticas Aplicadas | Computación Matemáticas Aplicadas | Computación

§

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO Facultad de Estudios Superiores Iztacala

Laura Edna Aragón Borja Gisel Gómez Escobar
Evaluación Psicológica | Dislexia | Métodos Cuantitativos Procesos Psicológicos Básicos | Metodología

María Leticia Bautista Díaz Esperanza Guarneros Reyes
Psicología de la Salud | Metodología de la Investigación SUAYED Psicología | Psicología del Desarrollo Infantil

Enrique Berra Ruíz Jorge Guerrero Barrios
Psicología de la Salud | Psicología Clínica Psicología Experimental | Psicología Educativa

María de los Angeles Campos Huichán Gilberto Hernández TzinTzun
Psicología Cultural | Terapia Gestalt Ciencias de la Salud | Sociología

Margarita Chávez Becerra Edilberta Joselina Ibáñez Reyes
Psicología Educativa | Métodos Cuantitativos Psicología Experimental

Norma Coffin Cabrera Omar Moreno Almazán
Psicológica Clínica | Psicología de la Salud SUAYED Psicología | Psicología Clínica y de la Salud

Ana Elena del Bosque Fuentes Juan Manuel Montiel Génova
Entornos Virtuales de Aprendizaje | Psicología Educativa SUAYED Psicología | Terapia Familiar

María Guadalupe de los Milagros Damián Díaz Oscar Iván Negrete Rodríguez
Desarrollo Psicológico | Estimulación Temprana SUAYED Psicología | Métodos Cuantitativos

David Javier Enríquez Negrete Rafael Palacio Abreú
SUAYED Psicológica | Psicología Clínica y de la Salud Psicología Educativa

Estela Flores Ortiz Gilberto Pérez Campos
Psicología Social | Desempeño Escolar Psicología Cultural | Historia de la Psicología

Mirna Elizabeth Quezada
Gestión Organizacional | Educación Digital

Christian Sandoval Espinosa
SUAYED Psicología | Terapia Familiar

Leticia Nayelli Ramírez Ramírez
Psicología Educativa | Diseño curricular

Claudia Lucy Saucedo Ramos
Psicología Cultural | Psicología Escolar

Ma. Refugio Ríos Saldaña
Psicología del Adolescente | Habilidades Sociales

Aura Silva Aragón
SUAYED Psicología | Terapia Familiar

David Ruíz Méndez
Psicología Experimental | Psicología Organizacional

José de Jesús Vargas Flores
Editor de la [Revista Electrónica de Psicología Iztacala](#)

Ricardo Sánchez Medina
SUAYED Psicología | Psicología Clínica y de la Salud

Cynthia Zaira Vega Valero
Psicología Organizacional | Psicología Clínica y de la Salud

José Manuel Sánchez Sordo
Experto en Tecnologías de la Información | Psicología

Luis Zarzosa Escobedo
Psicología Experimental | Psicología Educativa

§

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

Luz María Flores Herrera
Psicología Ambiental | Comportamiento Humano

Juan Jiménez Flores
Psicología de la Salud | Psicología Comunitaria

§

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Facultad de Psicología

German Álvarez Díaz de León
Historia de la Psicología | Criminología en México

Javier Urbina Soria
Psicología Ambiental | Educación Ambiental

Nestor Fernández Sánchez
Entornos Virtuales de Aprendizaje | Psicopedagogía

§

INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

José Gonzalo Amador Salinas
Psicología Educativa | Tecnología Educativa

Virginia González Rivera
Rendimiento Escolar | Metodología de la Investigación

§

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES

Pedro Palacios Salas
Desarrollo Psicológico | Infancia

§

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO

Sonia Sujell Velez Baez
Psicología Clínica | Psicoterapia

§

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

Rebeca María Elena Guzmán Saldaña David Jiménez Rodríguez
Psicología de la Salud | Trastornos Alimentarios **Psicología de la Salud | Psicología Educativa**

§

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO

Reyna Amador Velázquez Hugo Alberto Yam Chalé
Psicología de la Salud | Adolescencia **Psicología Aplicada | Criminología**

§

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Jorge Arauz Contreras
Psicología de la Salud | Gestión Educativa

§

UNIVERSIDAD DE SONORA

Julio Alfonso Piña López
Psicología de la Salud | Gestión Educativa

§

UNIVERSIDAD JUÁREZ AUTÓNOMA DE TABASCO

Alba Cerino Soberanes
Psicología Educativa | Psicología del Desarrollo

§

UNIVERSIDAD JUÁREZ DE DURANGO

Patricia Lorena Martínez Martínez
Psicología Educativa | Psicología Clínica

§

UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO

Fabiola González Betanzos
Psicología de la Salud | Metodología Científica

Juan Torres Melgoza
Psicología | Educación

Marisol Morales Rodríguez
Psicología | Educación

Alehtia Dánae Vargas Silva
Psicología | Educación

*Comité Editorial
Internacional*

§

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA ARGENTINA

Analía Verónica Losada
Abuso Sexual Infantil | Patologías Alimentarias

§

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE NUESTRA SEÑORA DE LA ASUNCIÓN PARAGUAY

Norma Coppari González de Vera
Editora de la [Revista Eureka](#)

§

UNIVERSIDAD FEDERAL FLUMINENSE DE BRASIL

Marialia Etienne Arruguy
Psicología de la Salud | Metodología Científica

*Comité Editorial
Profesionales Independientes*

Fabiola Arellano Jiménez
Terapia Familiar | Consultorio Particular

María Fernanda Rodríguez Abello
Terapia Familiar | Consultorio Particular

Silvia Alicia Cabrera Torres
Psicología Educativa | Tecnología Educativa

Alondra Belem Medina Luna
Terapia Familiar | Consultorio Particular

Yu Hing Valeria Chuey Rosas
Terapia Familiar | Consultorio Particular

Sarai Yáñez Márquez
Evaluación | Capacitación Educativa Profesional

Revisores

Volumen 3 Número 1 | Enero-Junio 2017

Evaluadores institucionales

Cynthia Zaira Vega Valero
Psicología de la Salud | Psicología organizacional
UNAM | FES Iztacala | México

Edilberta Joselina Ibañez Reyes
Psicología de la salud
UNAM | FES Iztacala | México

Liliana Moreyra Jiménez
Psicológica educativa | Psicología de la salud
UNAM | FES Iztacala | México

Blanca Delia Arias García
Psicología de la salud
UNAM | FES Iztacala | México

Evaluadores externos a la institución

Alba Cerino Soberanes
Psicología de la Salud
Universidad Juárez Autónoma De Tabasco | México

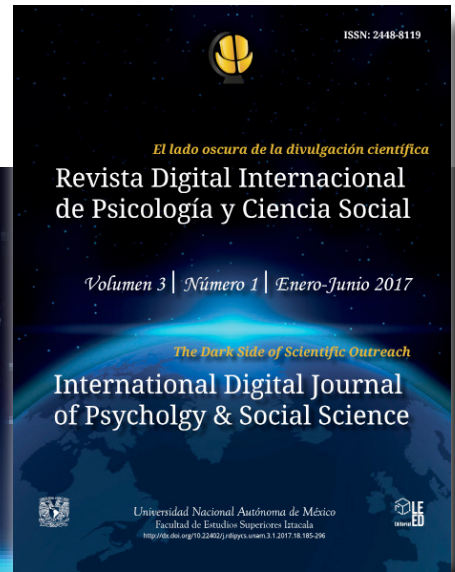
Michelle García Torres
Psicológica Ambiental
Independiente | México

Dulce María Samantha Delgado Aguilar
Psicología organizacional
Independiente | México

Tania Gabriela De Parres Fong
Educación Digital
SEP | México

VOLUMEN 3 | NÚMERO 1 | ENERO-JUNIO 2017
EL LADO OSCURO DE LA DIVULGACIÓN CIENTÍFICA

PRESENTACIÓN DEL NÚMERO	14
Presentación del Número, 13	
ARTÍCULOS EMPÍRICOS	20
Habilidades sociales y conductas de bullying, 21	
Relación entre el estrés psicológico y la presión arterial media: Un estudio piloto de laboratorio, 38	
REVISIÓN DE LA LITERATURA	52
Psicología positiva, los dogmas de fe y sus fieles devotos: , 53	
Un análisis con base en la razón científica vs la razón natural, 53	56
INNOVACIÓN Y DESARROLLO TECNOLÓGICO	68
El ABP como diseño instruccional para laboratorios virtuales en psicología, 69	
LA PSICOLOGÍA AYER Y HOY	92
Conducción de la vida cotidiana. Implicaciones para la Psicología Crítica, 93	



Volumen 3 | Número 1 | Enero-Junio 2017

<http://dx.doi.org/10.22402/j.rdiipycs.unam.3.1.2017.151.13-19>

PRESENTACIÓN DEL NÚMERO

| VOLUMEN 3 | NÚMERO 1 | ENERO-JUNIO 2017 |

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	14
ESQUEMA EDITORIAL	14
ANÁLISIS DE LOS DICTÁMENES DE LOS REVISORES	14
panorama General, 14	
Perfil de Evaluación entre pares, 15	
Calificación Promedio de los Artículos, 16	
Índice de Concordancia, 16	
Correlograma, 17	
Desacuerdo entre revisores, 17	
Material Científico Publicado, 18	
REFERENCIAS	19

INTRODUCCIÓN

Este primer número del 2017 de la Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social (RDIPyCS), constituye el tercer volumen de la revista e implica la inquietud del equipo editorial por mantener políticas de publicación científicas acordes a la era de la información, en donde se desarrollen alternativas de difusión incluyentes, innovadoras, transparentes, abiertas y gratuitas.

El volumen anterior enfatizó la invocación de un sentido de responsabilidad social en la ciencia a través de la construcción de un tejido social científico en donde impere un pluralismo sociológico caracterizado por la aceptación de la diversidad y se realicen acciones de equidad en un entorno transdisciplinar.

En este nuevo número se da continuidad a la búsqueda de mejora, por lo que se incluyen en este número interesantes artículos en distintos formatos de publicación, como lo son: el tradicional artículo en formato PDF, el práctico formato ePub, así como un accesible formato MP3; permitiendo así alcanzar cada vez más lectores y contribuir a la difusión de la psicología como ciencia. Se pretende, por otro lado, ratificar el compromiso con autores, revisores y lectores al garantizar la transparencia de todo el proceso editorial a través de herramientas tales como Open Journal Systems y Content Management Systems.

ESQUEMA EDITORIAL

En seguimiento con el compromiso adoptado por la revista de transparentar las decisiones científico-editoriales, este primer número del segundo volumen de la RDIPyCS expone a la comunidad científica todos los procesos que utiliza para transferir y difundir la ciencia. Estos procesos se desarrollarán en un esquema editorial que se utiliza en todos los artículos que se publican y consiste en:

- Portada. Está constituida por título, el resumen en español e inglés de artículo, las palabras claves y la forma de citar de acuerdo a las reglas establecidas por el American Psychological Association (APA).
- Bitácora. Conformada por el título del artículo, los tiempos editoriales (cuándo se recibió, cuándo fue aceptado para su publicación y la fecha en que fue publicado); las imágenes iconográficas de los dos primeros autores/as del artículo, en caso de que sean más; las secciones de resúmenes curriculares; las contribuciones que hicieron cada uno

de los autores/as en la elaboración del artículo; los agradecimientos y los datos de afiliación de los autores/as.

- Índice. Es una serie de vínculos que permitirán al lector navegar en forma libre por el cuerpo del artículo, lo que evitará una lectura secuencial del material científico publicado.

- Cuerpo. Consiste en el artículo propiamente. Los apartados en que se desarrolle el material científico dependerán del tipo de estudio que se esté reportando. Si desea conocer los que se aceptan en esta revista diríjase al siguiente vínculo.

- Meta-análisis del artículo. Está constituido por procedimientos meta-analíticos en donde se presentan cuantitativamente las opiniones que emitieron los evaluadores sobre el artículo. Esta sección del artículo tiene tres partes: la primera es el perfil en donde se presentan las opiniones que emitieron los revisores en cuanto a la calidad de la introducción, la metodología, los resultados y todos los apartados del artículo. La segunda parte presenta la figura de concordancia que existió entre las opiniones de los revisores, construida utilizando el método de Bland y Altman (1986). Finalmente, la tercera muestra el nivel de acuerdo que se dio entre los revisores al calificar todos los apartados del material científico.

- Historia del proceso editorial. En esta sección hay dos vínculos, uno permite el acceso al meta-análisis en línea, y en el otro se puede consultar todo el proceso editorial del artículo, que incluye las conversaciones entre los autores y los revisores, es decir, el intercambio dialógico entre los actores científicos.

ANÁLISIS DE LOS DICTÁMENES DE LOS REVISORES

Panorama general

En esta sección se presenta un análisis global de los dictámenes que los revisores hicieron de todos los artículos publicados en este número de la revista. Podría decirse que es una especie de radiografía en conjunto que nos habla de la opinión que los revisores se formaron de los materiales científicos publicados. Con esto se busca que el lector tome como punto de referencia la opinión de los revisores, que son gente de la comunidad científica; la contraste con su opinión y saque sus propias conclusiones sobre la calidad, relevancia e impacto de lo que se publicó en este número.

De esta manera se irá formando una opinión pública fundamentada en la transparencia de las decisiones que se toman para transmitir el conocimiento científico; es decir, una opinión pública informada producto del entendimiento

to personal que tiene cada revisor/a y de la valoración que hagan los lectores del material científico divulgado.

Al igual que en cada artículo, en este apartado de la revista se presenta el meta-análisis, pero a diferencia de aquel, aquí se muestra el resultado de la opinión que emitieron los revisores/as en su conjunto de los artículos publicados. Las secciones son: el perfil de evaluación entre pares, la calificación promedio otorgada a cada uno de los artículos, el índice de concordancia, el correlograma y el índice de desacuerdo entre revisores/as.

Es importante mencionar que, aunque se habla de los revisores/as, esto no significa que cada uno de ellos haya evaluado todos los artículos publicados en la revista, sino más bien para este meta-análisis se consideró a cada revisor como una unidad de análisis y cada artículo como si fuera uno mismo, es decir, el conjunto de dictámenes se tomó a manera de una unidad replicativa, ya que cada dictamen fue hecho por diferentes revisores/as.

Si bien como lo señalan Glass, Wilson, y Gottman (1975); Yin (1984); Menard (1991) y Silva Rodríguez (2004), los análisis que se basan en unidades replicativas son más propensos a verse afectados por fuentes de invalidez, debido a la alteración de la naturaleza de los individuos (en nuestro caso diferentes revisores/as) que componen la unidad de observación, puesto que es probable confundir el efecto de los juicios de los revisores/as con cambios abruptos en la composición de dicha unidad. Sin embargo, la unidad replicativa está menos sujeta a efectos de información y reactividad, puesto que si fueran los mismos revisores/es de todos los artículos

$$Opinión = \frac{(a_{11} + a_{21}) + (a_{12} + a_{22}) + \dots + (a_{1n} + a_{2n})}{n}$$

que se publican en un determinado número de la revista acarrearían su sesgo en todos los artículos evaluados.

Tomando en consideración lo anterior, el algoritmo que se utilizó para calcular el perfil de la revista, los índices de concordancia y acuerdo, así como el correlograma y la calificación otorgada a los artículos de este número fue el siguiente:

En donde:

- a es la opinión de la revisión i del artículo j
- iésima revisión = 1, 2, ..., hasta n, y
- jésimo artículo = 1, 2, ..., hasta k

Que para el caso de este número de la revista n es igual a 8 revisores y k igual a 4 artículos.

Perfil de Evaluación entre pares

Por su parte el perfil evalúa la apreciación que le asignaron los revisores a las partes más amplias que constituyen el reporte de la literatura científica como son la

introducción, el método, los resultados y todos los apartados del artículo.

Introducción

En la figura 1 se muestra la opinión que emitieron los revisores respecto a la introducción de todos los artículos. Como se puede observar, los revisores consideraron que el conglomerado de artículos presentan un desarrollo muy satisfactorio en la introducción de cada uno de los artículos, ya que de manera promedio puntuaron 3.02 de cinco puntos posibles. Por otra parte, la definición de variables fue el rubro más cuestionado en el proceso de dictaminación, este aspecto fue considerado como muy deficiente con una puntuación de 1.00.

Esta sección en particular puede ser considerada como satisfactoria ya que mayoría de los elementos de evaluación fueron catalogados en esta categoría, con la excepción de la ya mencionada definición de variables y el rubro de objetivo e hipótesis que se calificó como deficiente. sis fueron calificados dentro de esa categoría.



Figura 1.

Perfil de la opinión de los revisores sobre cada uno de los componentes de la introducción de los artículos.

Método

La sección del método fue la que recibió la calificación más baja en este número al ser catalogada como deficiente en la mayoría de sus elementos y como muy deficiente en cuanto a cuestiones éticas, siendo esta la calificación más baja con una puntuación de 0.56. Por otra parte, la puntuación más alta entre los elementos del método fue de 1.80 para la recolección de datos, por lo que se considera como deficiente en la evaluación global de los artículos de este número.

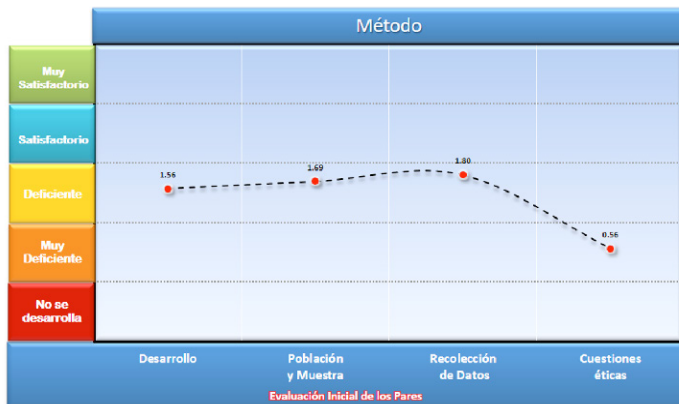


Figura 2. Perfil de la opinión de los revisores sobre cada uno de los componentes del método de los artículos.

Resultados

La sección de resultados presenta menor variabilidad que las secciones señaladas pre-viamente; en este apartado se destaca el desarrollo con una puntuación de 2.41, por lo que se le puede considerar satisfactorio. En contraste, el análisis de datos obtuvo la menor calificación de la sección con 1.84, siendo catalogado como deficiente. En términos generales este apartado de los artículos presentes en este número fue considerada como deficiente por parte de los dictaminadores.



Figura 3. Perfil de la opinión de los revisores sobre cada uno de los componentes de los resultados de los artículos.

Todos los apartados

En la figura 4 se muestra la opinión emitida sobre todos los apartados. Como se puede observar, los revisores otorgaron puntajes que varían de satisfactorio a deficiente, siendo las calificaciones más altas las referentes al título (3.60), la apreciación global de los artículos (3.35) y el resumen (3.22), siendo considerados como muy satisfactorios.

En contraparte, el método obtuvo la calificación más baja siendo la única sección considerada como deficiente. En términos generales se pueden considerar una calificación muy satisfactoria para los artículos de este número, ya que este punto de corte en las calificaciones engloba la mayoría de los aspectos evaluados.



Figura 4. Perfil de la opinión de los revisores en todos los apartados de los artículos.

Calificación Promedio de los Artículos

En la figura 5 se presenta la calificación promedio otorgada por los evaluadores al artículo que revisaron. En dicha figura puede observarse que la calificación otorgada a los artículos varió en una escala del 0 al 100 entre 95.17 y 57.47, que corresponde al artículo escrito por los autores Guarneros, Maldonado y Silva, y al escrito por Rodríguez, Cruz, Leija y Domínguez respectivamente.

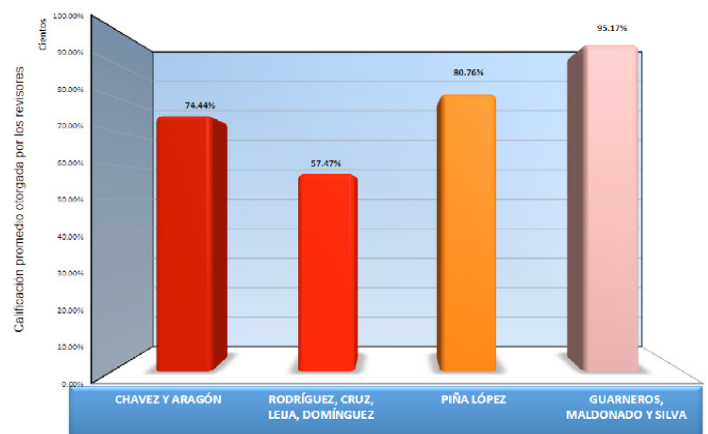


Figura 5. Calificación promedio otorgada por los revisores los artículos.

Como se puede observar las puntuaciones fluctúan en un rango de 38% aproximadamente, presentando

una alta variabilidad; el artículo de Chávez y Aragón obtuvo una puntuación de 74.44, mientras que el del autor Piña-López alcanzó una calificación de 80.76.

Índice de Concordancia

Este índice indica el acercamiento que hubo en los juicios de los revisores; es decir, la magnitud en que éstos reportan resultados iguales; mide por lo tanto la variabilidad entre sus opiniones o juicios con respecto a los dictámenes que emitieron del artículo.

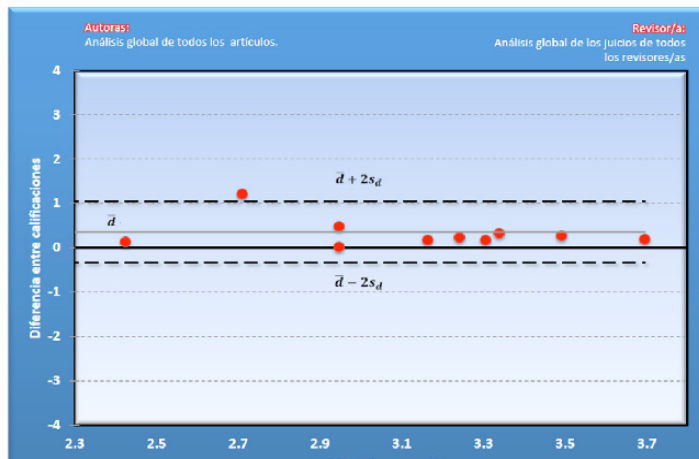


Figura 6. Índice de concordancia en los juicios de los revisores.

Para construir la figura 6, se tomó la calificación promedio de los juicios que los revisores asignaron a las nueve partes del artículo, como fueron título, resumen, propósito, introducción, método, resultados, discusión, conclusiones y referencias.

En dicha figura se observa que la diferencia fue significativa, ya que la superó el límite de las desviaciones estándar siendo el límite inferior 0 y el superior fue mayor a 1.

Correlograma

En la figura 7 se muestra el correlograma de los juicios que emitieron los revisores, es una figura construida a partir de calcular los índices de correlación entre las opiniones emitidas. Los juicios de los revisores que se correlacionaron en el mismo sentido y con una magnitud moderada fueron los que revisaron el artículo de Piña-López con un índice de 0.73, después el de Chávez y Aragón con 0.71; seguido del artículo escrito Rodríguez, Cruz, Leija y Domínguez (0.58). Las opiniones de los revisores que no se correlacionaron fueron los que dictaminaron el artículo de Guarneros, Maldonado y Silva con una puntuación de 0.09.

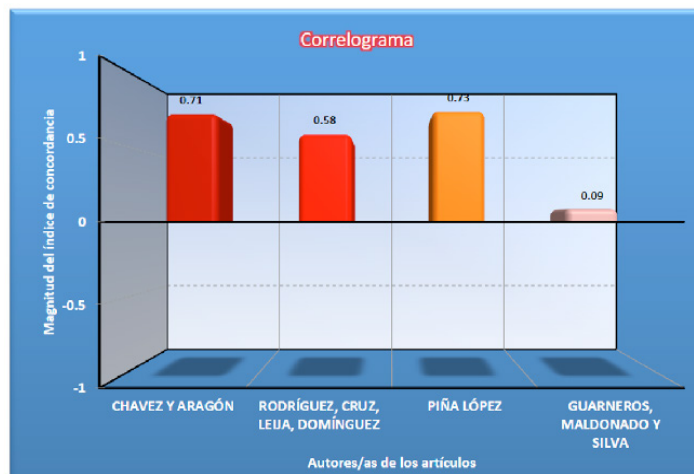


Figura 7. Correlación entre los juicios de revisores.

Desacuerdo entre revisores

Finalmente, la figura 8 muestra el desacuerdo entre los revisores, independientemente de su sentido, puesto que sólo evalúa la magnitud de la diferencia de opinión.

Los revisores que menos desacuerdos tuvieron fueron los que dictaminaron el artículo de Rodríguez, Cruz, Leija y Domínguez al tener menos de un punto entre ambas calificaciones (57.60 y 57.35). El artículo que presenta una mayor diferencia en su dictaminación fue el escrito por Chávez y Aragón con una diferencia de 35.72, recibiendo calificaciones de 92.30 y 56.58.



Figura 8. Desacuerdo entre revisores.

Estas discrepancias en la apreciación de la calidad de los artículos son valoraciones que los revisores las perciben subjetivamente, lo relevante de todo esto es encontrar el punto en donde las diversas subjetividades,

principalmente de los revisores, coincidan para así tener una revista que facilite la comunicación científica, no obstante que sea una realidad artificial producto de los múltiples significados y sentidos que los revisores le asignen al material científico revisado.

Material Científico Publicado

El artículo de Jimenez y Negrete expone los resultados de un estudio realizado entre las viviendas urbanas y rurales con el propósito de conocer las diferencias entre el uso del espacio en ambos ambientes. Los hallazgos mostraron importantes diferencias en el uso de las viviendas en estos dos contextos; por lo tanto, es notable la importancia de atender los espacios habitacionales rurales a los objetivos de la psicología ambiental.

Los autores resaltan en su conclusión la importancia de comprender cómo los patrones de actividad en los distintos ambientes domésticos están influenciados por el contexto, pudiendo los resultados de su estudio proporcionar información que podría orientar políticas sociales para el bienestar de los habitantes.

El siguiente artículo que compone este número es el realizado por la autora Damián Díaz, el cual muestra la exploración que se realizó a los juegos elegidos por niños en los primeros años de su etapa escolar. Los resultados muestran las preferencias de juego en contextos como el hogar y la escuela, además de que es posible distinguir el juego favorito para niños y para niñas en su primer grado de primaria, el segundo y el tercero.

La información que proporcionar este artículo tiene propósitos psicopedagógicos, ya que la autora menciona se puede hacer uso de este estudio para el diseño de un sistema de enseñanza aprendizaje que fomente la motivación y participación de los infantes.

Continuando con los estudios empíricos presentados en este número, el artículo de los autores Ortiz y Moreno canaliza de igual manera sus propósitos hacia objetivos psicoeducativos, pero a diferencia del artículo presentado por Damián Díaz, éste se dirige hacia adolescentes de educación secundaria. El estudio muestra de manera clara y amena la influencia que tiene el estilo parental en el rendimiento académico, categorizando en autoritario, democrático y negligente; para esto se midió el estilo parental de los padres de 90 adolescentes con el propósito de identificar la relación que éste ejercía en el rendimiento académico, prestando especial atención en situaciones en las que se compartía por ambos padres o difería entre ellos el estilo parental.

Los resultados son muy interesantes, y reflejan la importancia que ejerce el estilo parental en el arraigo de la autorregulación académica en los hijos. Los resulta-

dos muestran un nicho de oportunidad de intervención con estrategias preventivas y psicoeducativas para padres, que repercutirán en el rendimiento y aprovechamiento académico de sus hijos adolescentes.

Continuando en esta línea, el artículo de Flores, Rivera y Sánchez nos habla de rendimiento académico, pero en este caso en un nivel de educación superior. El objetivo de este estudio fue determinar la influencia de los factores sociopsicopedagógicos en el rendimiento académico de alumnos de medicina. Se pretendió determinar con exactitud la influencia que tienen ciertos factores en el éxito escolar, para esto se indagó en la historia escolar del alumno; proyecto de vida; hábitos y técnicas de estudio; relaciones con docentes, compañeros y familiares, esperando encontrar una fuerte relación de uno o varios de ellos con el bajo o alto rendimiento. Los resultados y las conclusiones son interesantes y tienen claras intenciones de contribuir en la solución de un problema que aqueja a las instituciones educativas, la deserción escolar.

Con el estudio de Flores, Rivera y Sánchez se concluyen los artículos empíricos publicados en este número. A continuación, se presenta la revisión de la literatura especializada desarrollada por Enriquez y Sánchez, la cual tiene por objetivo abordar el estado actual y las líneas futuras de investigación sobre la influencia fraterna en el comportamiento sexual, bajo los núcleos temáticos de socialización sexual fraterna e influencia de los hermanos sobre el comportamiento sexual de riesgo/prevenición. A través de esta revisión fue posible detectar con precisión la importancia que tienen las relaciones fraternas en comportamiento sexual y de riesgo/prevenición de los hermanos.

Cabe destacar que los autores concluyen de manera reflexiva su análisis al señalar que las variables parentales y fraternas pueden llegar a predecir y explicar el comportamiento sexual preventivo y de riesgo de los adolescentes, por lo cual es importante continuar investigando sobre el tema con el propósito de establecer intervenciones incluyentes del entorno familiar para contribuir a la educación sexual de los jóvenes enfocada a la prevención.

Para cerrar este número se presenta la contribución del autor Pérez-Campos, la cual es una interesante traducción del primer capítulo del libro "Historical origins of psychological research" del psicólogo Kurt Danziger. Dicha traducción se realiza con fines didácticos, como lo menciona Pérez Campos en la breve introducción que comparte, este primer capítulo puede contribuir a la formación de los alumnos en psicología al presentar los procesos socioculturales en el establecimiento de

la psicología como ciencia lo largo del tiempo, lo cual permite romper con esa visión lineal de la historia y desarrollar un pensamiento crítico del surgimiento de la investigación psicológica. La traducción se presenta de manera clara en idioma castellano, lo que permite abarcar un amplio sector de lectores no sólo en México, sino en toda Latinoamérica, contribuyendo así a la formación integral de psicólogos.

Es así que finalizamos el presente número. El equipo de edición de la Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social agradece como siempre su atención. Esperamos disfrute ampliamente la difusión de la ciencia en formato digital, libre y gratuito. ■

REFERENCIAS

- Bland, J. M., & Altman, D. G. (1986). Statistical methods for assessing agreement between two methods of clinical measurement. *Lancet*, 327(8), 307-310.
<https://wwwusers.york.ac.uk/~mb55/meas/ba.pdf>
- Glass, G. V., Wilson, F., & Gottman, G. (1975). *Design and analysis of time-series experiments*. Boulder: Colorado Associated Press.
- Menard, S. (1991). *Longitudinal research*. London: SAGE University paper.
- Silva Rodríguez, A. (2004). Diseño de investigación con N=1 o series de tiempo. In A. Silva Rodríguez (Ed.), *Métodos cuantitativos en psicología. Un enfoque metodológico* (pp. 45-70). México: Trillas.
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.



Oscar Giovanni Balderas Trejo
Diseñador editorial

Sección



Artículos Empíricos

<http://dx.doi.org/10.22402/j.rdipycs.unam.3.1.2017.41.21-37>

HABILIDADES SOCIALES Y CONDUCTAS DE BULLYING

Margarita Chávez-Becerra y Laura Edna Aragón-Borja
FES Iztacala, UNAM
México

RESUMEN

De acuerdo con especialistas en violencia escolar, México ocupa el primer lugar a nivel internacional en acoso escolar o *bullying*; por otro lado, también se ha reconocido a las habilidades sociales como un factor de protección contra este problema. El objetivo del presente trabajo es mostrar la presencia de conductas de *bullying* en una muestra de 416 estudiantes desde 5o. año de primaria hasta 1o. de preparatoria, así como el índice con que reportan ejecutar habilidades sociales relacionadas de manera primordial como protectoras de *bullying*, para lo cual se aplicó a dicha muestra la "Escala de habilidades sociales y *bullying*" (Chávez y Aragón, inédito). Los resultados revelan que entre 12 y 47% cometen conductas de *bullying*, entre 9 a 18.5% de *ciberbullying* y de 20 a 87% no presentan de manera adecuada habilidades sociales que pueden funcionar como protectoras contra el *bullying*; encontramos además diferencias significativas en la presencia de *bullying* y *ciberbullying* a favor de los hombres y de los alumnos de 5o. de primaria y 2o. de secundaria.

Palabras Clave:

bullying, acoso escolar, *ciberbullying*, habilidades sociales, primaria, secundaria, preparatoria

SOCIAL SKILLS AND BULLYING BEHAVIORS

ABSTRACT

According to specialists in school violence, Mexico ranks first globally in scholar violence or *bullying*; on the other hand social skills have been recognized as a factor of protection against this problem. The objective of this work is to show the presence of behaviors of *bullying* in a sample of 416 students from 5th grade of elementary school to 1st grade of high school, as well as the percentage that this sample reports having social skills related as protectors of *bullying*; therefore for this propose, it was applied The Social Skills and *Bullying* Scale (Chávez y Aragón, 2015). The results reveal that between 12 and 47% committs *bullying* behaviors, from 9 to 18.5% committs *cyberbullying* and 20 to 87% do not have adequate social skills that can function as protective against *bullying*, additionally we found significative differences in *bullying* and *ciberbullying* more in men than women and in the 5o. grade of elementary school and 2o. of high school.

Keywords:

bullying, scholar violence, *cyberbullying*, social skills, elementary school, high school.

BITÁCORA DEL ARTÍCULO:

| Recibido: 1 de febrero de 2017 | Aceptado: 1 marzo de 2017 | Publicado en línea: enero-junio de 2017 |

AUTORÍA Y DERECHOS DE PROPIEDAD INTELECTUAL

HABILIDADES SOCIALES Y CONDUCTAS DE BULLYING

Margarita Chávez-Becerra y Laura Edna Aragón-Borja
FES Iztacala, UNAM
México



Margarita Chávez Becerra
FES Iztacala, UNAM
Correo: margaritachabe@gmail.com

Profesora Titular "A" con grado de Maestría en Modificación de Conducta por la UNAM. Impartiendo la asignatura de Métodos Cuantitativos en psicología, FES Iztacala, UNAM. En investigación ha trabajado en la de construcción de instrumentos y problemas emocionales en estudiantes universitarios.

[Ver más...](#)



Laura Edna Borja Aragón
FES Iztacala, UNAM
Correo: aragonb@gmail.com

Profesora Titular "B". Licenciatura en Psicología, Especialidad Matemáticas Aplicadas a Psicología y Maestría en Modificación de Conducta. Directora de la Unidad de Evaluación Psicológica Iztacala (UEPI). Autora de varios libros sobre evaluación.

[Ver más...](#)

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Las autoras, Margarita Chávez Becerra y Laura Edna Aragón Borja concibieron el estudio y participaron de manera igualitaria en todos los rubros del artículo.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a todos los niños y adolescentes que participaron en el estudio por colaborar con nosotros. Así como a los estudiantes que nos ayudaron a la aplicación del instrumento

DATOS DE FILIACIÓN DE LS AUTORES

Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM.



Copyright: © 2017 Chávez, B. M. & Aragón, L. E.

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia [Creative Commons Reconocimiento-NoComercial -CompartirIgual 4.0 Internacional](#), por lo que su contenido gráfico y escrito se puede compartir, copiar y redistribuir total o parcialmente sin necesidad de permiso expreso de sus autoras con la única condición de que no se puede usar con fines directamente comerciales y los términos legales de cualquier trabajo derivado deben ser los mismos que se expresan en la presente declaración. La única condición es que se cite la fuente con referencia a la [Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social](#) y a sus autoras.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	4
MÉTODO	6
Diseño., 6	
Participantes., 6	
Instrumento., 7	
Procedimiento., 7	
Resultados, 7	
CONCLUSIONES	8
DISCUSIÓN	9
REFERENCIAS	10

INTRODUCCIÓN

Las habilidades sociales comprenden todas aquellas conductas que se emiten en situaciones interpersonales con la finalidad de relacionarse de manera positiva y satisfactoria en los diversos contextos de interacción. Relacionarse positivamente implica interactuar con los demás respetando tanto los propios derechos como los derechos de los otros. Para Caballo (1993), la conducta socialmente habilidosa abarca todo el conjunto de comportamientos emitidos por un individuo que permiten la expresión de sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que en general resuelven los problemas inmediatos de las circunstancias mientras se minimiza la probabilidad de futuros problemas.

Para algunas personas, el tener dificultades para establecer o mantener relaciones sociales satisfactorias o competentes con otros es motivo de estrés y ansiedad, llegando incluso a considerar las interacciones interpersonales como desagradables, embarazosas o infructuosas, y en consecuencia es muy probable que se aislen y/o sean personas rechazadas. Por lo contrario, las relaciones adecuadas y satisfactorias son precursoras de bienestar y de actitudes positivas en la vida. El que una persona no sea hábil o competente socialmente puede ser explicado porque la persona nunca aprendió las habilidades, no hubo un aprendizaje directo, o bien porque se tienen las habilidades pero la ansiedad o el nerviosismo interfieren con su ejecución.

Las habilidades sociales son un área de investigación en torno a la cual se ha realizado un amplio número de estudios que resaltan correlatos entre la calidad o nivel de adecuación de la ejecución de estas habilidades y la adaptación o ajuste social de las personas. Los resultados de estos estudios muestran una fuerte relación entre la no-competencia social y algunos trastornos del comportamiento —como la ansiedad social, la soledad, la depresión y el autoconcepto—, en tanto que el establecimiento de relaciones personales positivas se asocia a un mejor ajuste social. En particular, el estudio de las habilidades sociales y la competencia social en la infancia y adolescencia ha tenido un fuerte impulso a partir del reconocimiento de que estas etapas de la vida representan un periodo crítico para su adquisición y desarrollo. Los estudios en estas poblaciones destacan que

habilidades sociales competentes se asocian con un mejor ajuste social, académico y psicológico, tanto durante la niñez y adolescencia como en la vida adulta. Asimismo, se enfatiza que la incompetencia social se relaciona con baja aceptación, rechazo, ignorancia o aislamiento social por parte de los compañeros o iguales, bajo rendimiento académico, inadaptación escolar, baja autoestima y desajustes psicológicos, entre otros (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987; Monjas, 1996, 1997).

Específicamente, habilidades sociales como el reconocimiento de emociones, habilidades de conversación, solución de conflictos interpersonales, expresión de emociones positivas y negativas, defensa de las propias ideas y opiniones, así como expresar con respeto el disenso de ideas y opiniones con los demás son, entre otras, un ejemplo de las conductas reconocidas por su relevancia social como esenciales en la consecución de relaciones personales positivas, además de que la competencia de las habilidades sociales señaladas han sido identificadas como factores protectores del acoso escolar (Dueñas y Senra, 2009).

El *bullying* o acoso escolar es un tipo de violencia que se manifiesta por agresiones repetidas psicológicas, verbales, físicas y sociales, que sufre un niño o adolescente en el entorno escolar por sus compañeros, en el que existe una relación intrínseca de poder que tiene uno o varios agresores sobre otro, que es el acosado o agredido. El acosado puede presentar, como consecuencia del acoso, depresión, temor, baja autoestima, aislamiento, sentimientos de rechazo, los cuales afectan su vida diaria, su desarrollo personal y, en general, todas sus actividades, e incluso pueden impulsarlo a tomar decisiones extremas como el suicidio (Cepeda, Pacheco, García y Piraquive, 2008). En México, el acoso escolar es un tema de gran relevancia social, ya que de acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), México ocupa el primer lugar en casos de *bullying* entre estudiantes de secundaria y, por otra parte, la Comisión Nacional de los Derechos Humanos indicó en 2013 que el número de casos de acoso o *bullying* afectaba a 40% de los alumnos de primaria y secundaria, de escuelas tanto públicas como privadas (Emeequis, 2013). En el marco del “Primer Foro por los Derechos de la Niñez y la Adolescencia”, en 2015, Michoacán, en la conferencia “Violencia Escolar-Bullying”, Rocío Alonso Rubio, especialista en violencia escolar, ratificó que México seguía ocupando el primer lugar a nivel internacional en acoso escolar o *bullying*, con un total de 18 millones 781 mil 875 casos que han sufrido algún tipo de violencia en la escuela, de un total de 26 millones de alumnos que hay en el

país; esto es, 60% de alumnos (García, 2015). Alonso Rubio indicó que el índice de suicidios de niños de 10 a 13 años se ha incrementado, y que uno de cada seis de dichos suicidios se debe a que los menores sufrieron acoso escolar; y agrega que incluso niños de siete y ocho años han intentado suicidarse por este motivo.

Por otra parte, durante el simposio “Acoso escolar: discusión o diagnóstico”, organizado por el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México, que se llevó a cabo del 25 al 27 de febrero de 2014, Betty Zanolly Fabila, especialista en Derecho, mencionó que el acoso escolar o *bullying* es como una fábrica que produce individuos psicópatas, ya que si bien un niño acosado tiene 10 veces más probabilidades de suicidarse que cualquier otro niño, al mismo tiempo también se convierte en un delincuente en potencia, debido a que es muy probable que repita las conductas de que fue víctima (Muñoz, 2014).

Al respecto, Lucía Melgar, profesora e investigadora del Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer, señaló que el acoso escolar en México no debería sorprendernos debido al contexto en que se presenta: la enorme desigualdad social, el alto grado de violencia que se vive desde 2007, y la tolerancia y discriminación que se sintetiza en 98% de impunidad de los delitos, y falta de sanción social. Menciona que el “cobro de piso” de niños y adolescentes que se presenta en zonas controladas por el narcotráfico, revela no sólo un fenómeno de imitación, sino una normalización y apropiación de la violencia del entorno en el ámbito escolar (Muñoz, 2014).

Por otro lado, Brenda Mendoza González, académica de la Universidad Autónoma de Estado de México, señaló que el *bullying* en México ha llegado a tal nivel que incluso los niños de primaria han creado grupos para agredir físicamente a sus compañeros, cobran derecho de piso, amenazan para que otros roben por ellos, e inventan rumores para humillar a sus compañeros. Ella realizó 130 entrevistas a niños y niñas acosadores de 2o. de primaria de diferentes escuelas, y encontró que 77% confiesan que agreden a otros porque son diferentes, 60% porque disfrutan ver su sufrimiento, y 66% para demostrar su poder y fuerza sobre los demás; concluye que los agresores son racistas, sexistas, clasistas y rechazan al diferente (Olivares, 2014).

Esta investigadora establece cuatro categorías de maltrato: 1) exclusión, que se genera como resultado de inventar rumores maliciosos y chismes, causando rechazo generalizado; 2) maltrato emocional, que se manifiesta a través de burlas e insultos por ser diferente, por la forma de hablar, el aspecto físico o el color de piel; 3) maltrato físico, que consiste en agredir con golpes y vio-

lencia, tocar los genitales de la víctima, hacerle cortes o marcas en el rostro porque es más bonita —en algunos casos incluso los agresores tienen guaruras para golpear a otros y cobrar derecho de piso—, y 4) antisocial, donde el hurto es cotidiano o amenazan a otros (con o sin armas) para que roben por ellos (Olivares, 2014).

En este mismo simposio, Laura Vargas Carrillo, titular del Sistema Nacional DIF, proporcionó algunas cifras acerca del acoso escolar; señaló que uno de cada seis menores que es víctima de *bullying* llega al suicidio; que 17% de los niños de seis años afirma que les han pegado o insultado en la escuela, y el mismo porcentaje de niños de 10 a 12 años han afirmado sufrir acoso y humillación en sus colegios. Vargas Carrillo menciona que Distrito Federal, Chiapas, Guerrero y Oaxaca son los estados que ocupan los primeros lugares de maltrato tanto en la familia como en la escuela (Olivares, 2014).

En cuanto a estadísticas, la ONU, en un informe del 2012, señala que en México 65% de los niños en edad escolar ha declarado haber sufrido acoso escolar. Por otra parte, en un reporte del mismo año del Instituto Nacional de Evaluación Educativa se menciona que entre los alumnos de secundaria en el país, 14% afirmó que ha sido lastimado físicamente por otro compañero, 13% recibe burlas constantes y 13% ha recibido amenazas de otro estudiante (Informa, 2014).

¿Cómo se manifiesta el acoso escolar o *bullying* en México? Haciendo un rastreo de noticias respecto a este tema, de marzo de 2013 a abril de 2016 hemos encontrado 20 casos que dan testimonio de los fuertes niveles en que se presenta este problema en nuestro país, los cuales se presentan en el apéndice de este documento. Los casos seleccionados abarcan poblaciones escolares desde el kínder hasta preparatoria, presentándose en Aguascalientes, Ciudad de México, Coahuila, Chihuahua, Jalisco, Estado de México, Michoacán, Morelos, Sonora y Tamaulipas, y manifestándose con humillaciones, agresiones verbales, tocamientos sexuales, hurtos, golpes, apuñalamientos, ahorcamientos e incluso secuestros, que en algunos casos han resultado fatales con la muerte de la víctima, sin olvidar los videos denigrantes subidos a internet y celulares.

En cuanto a los esfuerzos y políticas públicas para prevenir y eliminar el *bullying*, Betty Zanolly Fabila considera que han sido insuficientes, ya que apenas 20% de entidades federativas cuenta con una legislación para prevenirlo y combatirlo (Muñoz, 2014). Respecto a este mismo tema, Margarita Maguey Neria, fiscal para la Atención de Niños, Niñas y Adolescentes de la PGJDF, menciona que el *bullying* fue tipificado por primera vez en el Distrito Federal en 2011, y que en la actualidad la ley castiga sólo los delitos

cometidos por adolescentes mayores a 12 años, siendo la mayoría de las denuncias por lesiones, amenazas y discriminación; también indica que los hombres representan 70% de las denuncias y las mujeres el restante 30% (Cruz, 2014). Sin embargo, las autoras de este escrito consideramos que no es con acción penal ni reduciendo la edad de castigo como se debería enfrentar este problema, sino con acciones para en realidad prevenirlo y eliminarlo.

Una de las estrategias que se ha identificado para coadyuvar a aminorar este problema es implementar habilidades sociales como un factor de protección contra el acoso escolar; tal y como lo reconoce González (2015), las habilidades sociales han sido integradas a grupos de competencias requeridas para establecer vínculos significativos, gestionar la agresión verbal o física e intervenir en el medio social del aula, la importancia de que se aprendan habilidades de autorregulación, toma de perspectiva, manejo de emociones, solución de problemas, habilidades de comunicación y de amistad son relevantes para tener relaciones interpersonales exitosas y para manejar los conflictos. En este mismo sentido, Monjas (2006) afirma que si se enseña a chicas y chicos a convivir, a mejorar sus relaciones interpersonales, a promover su competencia personal y social, a solucionar de manera pacífica sus conflictos interpersonales, se prevenirán diferentes problemas (*bullying*, violencia, conductas disruptivas, indisciplina), a la vez que se contribuye al desarrollo de la autoestima, los valores, las habilidades sociales, la asertividad, etcétera, del alumnado.

Bajo esta perspectiva de relacionar las habilidades sociales y las conductas de *bullying*, Álvarez (2016) efectuó una investigación para determinar la relación entre el protagonismo en el acoso escolar y las habilidades sociales en estudiantes de dos instituciones educativas del Distrito de Ate, en Perú. Ella aplicó el "Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales", de Ortega y Mora, y la "Lista de chequeo de las habilidades sociales", de Goldstein; la muestra estuvo conformada por 1,000 estudiantes con edades de entre 11 y 14 años. Se encontró que cuanto más bajo es el nivel de habilidades sociales de los adolescentes, presentan mayor riesgo en la participación como víctima y espectador, en tanto que los agresores presentan un nivel bajo de habilidades sociales en las áreas de habilidades relacionadas con los sentimientos (expresar sentimiento, enfrentar el enojo), alternativas a la agresión (saber negociar, defender los derechos propios) y de planificación. En el caso de las víctimas se encontraron niveles bajos en habilidades sociales básicas (defensa de los propios derechos, rechazar peticiones, expresión de opiniones) y en habilidades sociales avanzadas (disculparse, pedir ayuda, participar).

En otro estudio, Dueñas y Senra (2009) estudiaron también el problema del acoso escolar, así como su relación con ciertas habilidades sociales relevantes: autoexpresión en situaciones sociales, defensa de los propios derechos, expresión de enfado o disconformidad, decir no y cortar interacciones, hacer peticiones e iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto. La muestra objeto de estudio se conformó por 91 sujetos, de los cuales 52 fueron varones y 39 mujeres, de edades comprendidas entre 13 y 14 años. Los resultados en cuanto a la relación de habilidades sociales y acoso escolar mostraron que los sujetos que habían sido víctimas de agresiones, amenazas, hostigamiento, manipulación social y bloqueo social, presentaban una capacidad más baja para expresarse de manera espontánea en distintos tipos de situaciones sociales, así como para la expresión de conductas asertivas en defensa de los propios derechos. Se identificó que la capacidad de decir no y cortar interacciones con personas que no se desea seguir manteniendo relación, negarse a prestar o recibir algo, en general decir no a otras personas, parece ser un factor protector contra diversos aspectos de acoso escolar.

En función de estos hallazgos, si las habilidades sociales actúan como conductas protectoras del acoso escolar, esto es, si un niño o adolescente presenta habilidades sociales adecuadas, es menos probable que cometa acoso, puesto que se desenvuelve e interactúa de manera armónica con sus compañeros; por otra parte, también será menos probable que permita que cometan acoso contra él, puesto que tendrá las suficientes habilidades para defender sus derechos. Con estas consideraciones planteamos la importancia de desarrollar e implementar habilidades sociales adecuadas en estudiantes de estos niveles de enseñanza, como una forma de prevención del *bullying*.

MÉTODO

Diseño.

Estudio descriptivo dirigido a identificar la frecuencia de ocurrencia de las habilidades sociales y las conductas de *bullying*.

Participantes.

416 estudiantes, 54% mujeres y 46% hombres; del total de la muestra, 53% fueron estudiantes de educación secundaria, 30% de educación primaria y 17% de preparatoria (figura 1), con un rango de edad de 10 a 20 años, una media de edad de 13 años y una D.E. de 2.

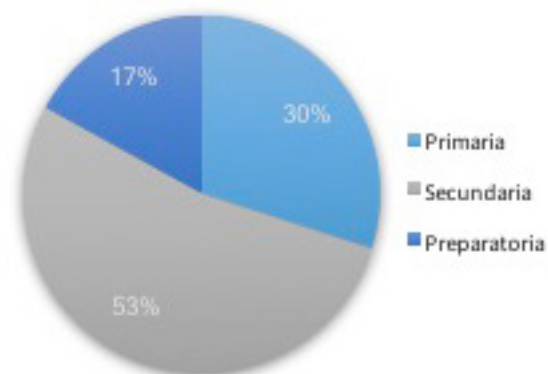


Figura 1.
Porcentaje de participantes de los diferentes niveles escolares.

Instrumento.

“Escala de habilidades sociales y *bullying*” (Chávez y Aragón, inédito). El instrumento está constituido por 103 ítems en un formato Likert y cuatro opciones de respuesta que van desde “siempre” = 4 hasta “nunca” = 1. Los 103 ítems se agrupan en siete escalas dirigidas a la evaluación de las habilidades sociales, una escala para la evaluación de las relaciones con los amigos y una escala para la identificación de conductas de *bullying*; este instrumento tiene una confiabilidad medida por el alfa de Cronbach de 0.89.

Procedimiento.

Se eligieron de manera no aleatoria por conveniencia 10 escuelas, dos por grado escolar. En cada una de ellas se solicitó el permiso a las autoridades y profesores, así como de los estudiantes, para aplicar el instrumento a los diferentes grupos requeridos; cabe mencionar que con antelación a la aplicación y a la solicitud de cooperación a los alumnos, dicho cuestionario se les dio a conocer a los directores y profesores de grupo, quienes consideraron que el contenido del instrumento no representaba un riesgo de ninguna índole en los estudiantes que contestarían el instrumento; a los alumnos se les solicitó su participación voluntaria para contestar un cuestionario sobre habilidades sociales y *bullying*, asegurándoles que sus respuestas serían anónimas, por lo que la información sería totalmente confidencial, pero que si en algún momento al contestar el cuestionario decidían no terminarlo estaban en todo su derecho. La aplicación se realizó explicando a los estudiantes las instrucciones para que pudieran responder el cuestionario de manera adecuada. Una vez terminada la aplicación, se procedió a la captura y análisis de la información con el paquete estadístico SPSS V.20.

Resultados

En primer lugar, se describirán las respuestas que reportaron los estudiantes a quienes se les aplicó el instrumento, en relación con las conductas de *bullying* y *ciberbullying*, y en un segundo momento sus respuestas en relación con las habilidades sociales.

Respecto a las conductas de *bullying* (tabla 1) se encuentra que, del total de estudiantes de la muestra, 47% no ha permitido participar a los compañeros en alguna actividad, 34% se ha burlado de sus compañeros cuando se equivocan o por su apariencia física, 29% los ha ofendido o insultado, 26% reporta que le gusta dominar a los demás, 17% ha buscado pelea con chicos de menor edad, 17% ha puesto en ridículo a los demás, 15.6 % ha amenazado o intimidado a sus compañeros, 13% los ha amenazado para que hagan lo que ellos quieren y 12% los ha agredido con la intención de causarles daño. En todas estas conductas el porcentaje de hombres es más elevado que el de mujeres.

Tabla 1.
Porcentaje de estudiantes que han presentado conductas de *bullying*.

PORCENTAJE	CONDUCTA
47	No ha permitido participar a los compañeros en alguna actividad
34	Se ha burlado de sus compañeros cuando se equivocan o por su apariencia física
29	Ha ofendido o insultado a sus compañeros
26	Reporta que le gusta dominar a los demás
17	Ha buscado pelea con chicos de menor edad
17	Ha puesto en ridículo a los demás
15.6	Ha amenazado o intimidado a sus compañeros
13	Ha amenazado a compañeros para que hagan lo que ellos quieren
12	Los ha agredido con la intención de causarles daño

Al analizar las conductas de *bullying* realizadas a través de medios electrónicos, se observa que 18.5% del total de la muestra ha utilizado el celular o el internet para insultar u ofender a sus compañeros, 17.4% ha utilizado el teléfono o el internet para amenazar a un compañero, 11% ha difundido fotos o videos para desprestigiarlos, y 9% acepta haber difamado a algún compañero por internet, diciendo mentiras para desprestigiarlo (tabla 2). Al comparar entre sexos, son los hombres los que presentan estos comportamientos en un porcentaje más elevado que las mujeres.

Tabla 2.
Porcentaje de estudiantes que han presentado conductas de ciberbullying

PORCENTAJE	CONDUCTA
18.5	Ha utilizado el celular o el internet para insultar u ofender a sus compañeros
17.4	Ha llamado por teléfono o enviado mensajes por internet para amenazar o asustar a sus compañeros.
11	Ha difundido fotos o videos para desprestigiarlos
9	Acepta haber difamado a algún compañero por internet, diciendo mentiras para desprestigiarlo

Al realizar una comparación del total de las puntuaciones directas para las conductas de *bullying* entre hombres y mujeres mediante la prueba estadística t de Student ($t = -4.18$, $gl = 20$; $p = 0.00$), se reafirma que los hombres obtienen puntuaciones significativamente más altas que las mujeres. Por otro lado, al comparar las puntuaciones directas obtenidas en la escala de *bullying* entre los seis grados estudiados mediante un ANOVA para grupos independientes se encuentran diferencias significativas ($F(5,376) = 5.69$; $p = 0.00$), y a través de comparaciones pareadas a posteriori con la prueba de diferencias mínimas significativas (DMS) se identifica que los alumnos de 5o. grado cometen más conductas de *bullying* que los de 6o.; respecto a los estudiantes de secundaria, se tiene que los de 2o. grado incurren más en conductas de *bullying* que los de 1o. y los de 3er. grado, así como que los de 2o. grado de secundaria presentan más conductas de *bullying* que los estudiantes de preparatoria. De la comparación entre los tres niveles escolares se identifica que los alumnos de 5o. grado presentan más conductas de *bullying* que los de 1o. de secundaria, y los de 2o. grado de secundaria más que los de 6o. año y que los de preparatoria.

En relación con algunas habilidades sociales que pudieran fungir como protectoras del *bullying* y que no se presentaron de manera adecuada, en la figura 2 se puede apreciar que 85% piensa sus opiniones pero no las dice, 80% prefiere callarse y evitar entrar en conflicto cuando no están de acuerdo con algo que dicen o hacen los demás, 80% acepta enojarse con facilidad o estar de mal humor, a 80% no le resulta fácil manifestar sus desacuerdos con opiniones de otros, 73% no expresa su desacuerdo cuando compañeros u otros hacen o dicen cosas para molestar a los demás, para 73% no es sencillo expresar su enojo cuando algo que dicen compañeros y/o amigos les molesta, y a 65% le resulta difícil expresar sus sentimientos de felicidad o alegría a amigos o compañeros.

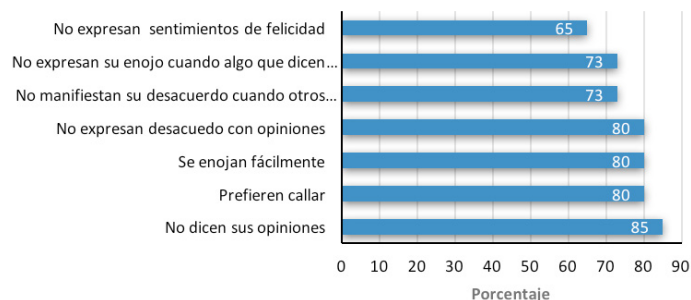


Figura 2.
Porcentaje de la muestra que no presenta de manera adecuada las conductas protectoras contra el bullying.

Los porcentajes de hombres y mujeres para estas habilidades en algunos casos son iguales y en otros las diferencias oscilan entre 2 o 3%, en ocasiones a favor de las mujeres y en otros casos a favor de los hombres, por lo que al contrastar mediante una prueba t de Student, los índices directos obtenidos en esta área de habilidades sociales entre hombres y mujeres las diferencias no resultan significativas ($t = -0.33$, $gl = 330$; $p = 0.74$). Respecto a las diferencias de ejecución en estas habilidades en relación con el grado escolar, se aplicó un ANOVA y tampoco se encontraron diferencias significativas ($F(4,327) = 0.95$; $P = 0.43$).

Por último, en cuanto a las deficientes habilidades de solución de problemas se obtiene que 87% prefiere ceder y callar para evitar problemas en una discusión con amigos; cuando compañeros se conducen hacia ellos de manera irrespetuosa, 58% prefiere callar y no contarle a nadie; cuando en repetidas ocasiones un compañero se burla o mofa de ellos, 57% no dice nada y se guarda su enojo y 20% nunca lo comunica a sus padres o maestros; y cuando un amigo o compañero se dirige a ellos de manera agresiva, 26% nunca se los señala.

Los índices obtenidos en este tipo de comportamientos resultan mayores para las mujeres en las situaciones de no señalar a los otros cuando se dirigen a ellas de manera agresiva y en que prefieren ceder y callar para evitar problemas, mientras en las demás situaciones los porcentajes de los hombres son más elevados. Al analizar estos datos para explorar si existen diferencias entre sexos y por grado escolar, con las pruebas t de Student y ANOVA, respectivamente, no se encontraron diferencias significativas ($p > 0.05$).

CONCLUSIONES

Como se observa al analizar los resultados obtenidos, de manera significativa los hombres presentan más comportamientos de *bullying* y *ciberbullying* que las mujeres, lo cual concuerda con los datos citados por Margarita Maguey

Neria (Cruz, 2014), fiscal para la Atención de Niños, Niñas y Adolescentes de la PGJDF, de que en la mayoría de las denuncias por lesiones, amenazas y discriminación en adolescentes mayores de 12 años los hombres representan 70% de las denuncias y las mujeres 30%; respecto al grado escolar, los alumnos de 5o. grado cometen más conductas de *bullying* que los de 6o. y los de 2o. grado de secundaria más que los de 1o. y 3o.; al comparar entre niveles escolares, se identificó que los alumnos de 5o. grado presentan significativamente más comportamientos de *bullying* que los de 1o. de secundaria, y a su vez los de 2o. grado de secundaria más que los alumnos de preparatoria. Las conductas de *bullying* las presentaron los estudiantes de la muestra estudiada entre un rango de 12 a 47%, esto es, de 12% a casi la mitad de la muestra los estudiantes presentan conductas como no dejar participar, burlarse, ofender e insultar, dominar, pelear, amenazar, agredir y poner en ridículo.

Las conductas de *bullying* las presentaron los estudiantes de la muestra estudiada entre un rango de 12 a 47%, esto es, de 12% a casi la mitad de la muestra los estudiantes presentan conductas como no dejar participar, burlarse, ofender e insultar, dominar, pelear, amenazar, agredir y poner en ridículo.

Las conductas de *ciberbullying* se presentan en un rango menor: de 9 a 18.5%, y consisten en utilizar el celular o el internet para insultar, ofender, amenazar, difamar y difundir fotos, videos o mentiras para desprestigiar.

Respecto a la no adecuada competencia en habilidades sociales que podrían ser un factor de protección contra el *bullying*, no se encontraron diferencias significativas por sexo ni por grado escolar; sin embargo, observamos que en índices elevados se presentan deficiencias en este tipo de habilidades, en un rango de 20 a 87%. Estas conductas se refieren a no expresar opiniones y desacuerdos ante las conductas inapropiadas y agresivas de los demás, ni a comunicarlo a padres y maestros

En primer lugar, los resultados obtenidos contribuyen a modificar el instrumento para que evalúe de manera más adecuada tanto las habilidades sociales como las conductas de *bullying*, y en segundo lugar a obtener evidencias de si ciertas habilidades sociales pueden fungir como un factor de protección contra el *bullying*.

DISCUSIÓN

En este artículo se ha revisado que el *bullying* o acoso escolar se refiere a las agresiones repetidas que sufre un niño o adolescente en su entorno escolar, agresiones que pueden ser psicológicas, verbales, físicas y sociales; que las consecuencias del acoso afectarán su vida diaria y su desarrollo personal, ya que ocasionan muchos trastornos comportamentales y emocionales, llegando no sólo al aislamiento

sino —en casos extremos— conducir al suicidio (Cepeda, Pacheco, García y Piraquive, 2008), si no es que el mismo *bullying* ha ocasionado la muerte misma del acosado, como en cinco de los 20 casos documentados —de marzo de 2013 a abril de 2016— en la prensa en México.

No son de extrañar estas cifras, ya que, de acuerdo con la OCDE, México ocupa el primer lugar en casos de *bullying* entre estudiantes de secundaria; por otra parte, la Comisión Nacional de los Derechos Humanos establece que el número de casos de *bullying* afectaba a 40% de los alumnos de primaria y secundaria, de escuelas tanto públicas como privadas (Emeequis, 2013).

Los resultados encontrados al aplicar la “Escala de habilidades sociales y *bullying*” (Chávez y Aragón, inédito), son coherentes con estas cifras: 12% del total de la muestra (416 estudiantes) ha reconocido haber agredido a sus compañeros, 15% ha amenazado, 29% ha ofendido e insultado, 34% se ha burlado por su apariencia física, y 47% no ha permitido participar a sus compañeros, conductas todas éstas que se pueden considerar como violentas o agresivas hacia los demás. Si bien las conductas de *ciberbullying* en esta muestra se presentaron en menores índices; no podemos considerar que sean insignificantes, ya que desde 9 a 18% los estudiantes reportaron haber difamado a sus compañeros por internet diciendo mentiras o subiendo fotos o videos para desprestigiarlos, así como utilizar estos medios para amenazar, insultar u ofender. Si bien la muestra del estudio no fue aleatoria, sí fue diversificada, por lo que podemos considerar que existe un cierto parecido en el comportamiento de los jóvenes que cursan esos grados escolares, ya que las 10 escuelas utilizadas pertenecen a diferentes zonas geográficas de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México.

Hasta ahora no se ha hecho mucho para prevenir y eliminar el *bullying*; sólo 20% de los estados de la República cuenta con una legislación para prevenirlo y combatirlo; sin embargo, por las cifras mostradas no ha sido eficaz dicha legislación para impedir su ocurrencia. Con esta propuesta no se afirma que se vaya a eliminar el *bullying*, sino contribuir a que disminuya su prevalencia, ya que se considera —como lo señalan Dueñas y Senra (2009)— que las habilidades sociales competentes pueden fungir como un factor de protección contra el acoso escolar, puesto que ya ha sido ampliamente documentado que las relaciones sociales positivas están asociadas a un mejor ajuste social. En este estudio fue sorprendente que, a la vez que los estudiantes presentan en un porcentaje considerable conductas de *bullying* y *ciberbullying*, en un alto porcentaje también no presentan habilidades sociales que pudieran protegerlos de dicho acoso: 80% manifestó que prefiere callar y evitar

entrar en conflicto cuando no están de acuerdo con algo que dicen o hacen los demás; 73% no expresa su desacuerdo cuando compañeros u otros hacen o dicen cosas para molestar a los demás, y cuando compañeros se conducen hacia ellos de manera irrespetuosa, o se burla o mofa; 57% prefiere callar y no contárselo a nadie.

Finalmente, con este escrito se considera que a la par se debería también trabajar desde el hogar, implementando talleres para que los padres enseñen a sus hijos valores que pudieran contribuir a evitar que se presenten conductas violentas; valores como el respeto hacia los demás, empatía, solidaridad, igualdad, responsabilidad, valentía, amistad, tolerancia, generosidad; valores que consideramos que pudieran coadyuvar entre las personas a vivir de una manera más armónica.

APÉNDICE.

Casos documentados en las noticias acerca de acoso escolar o bullying

Ya desde 2011 se documentan casos de *bullying*. En Morelos, un chico de 16 años murió asfixiado en el salón de clases de la preparatoria cuando sus compañeros le hicieron "bolita" (VANGUARDIA, 2011) y en Tampico, Tamaulipas, un niño de 13 años falleció cinco días después de que sus compañeros de secundaria también le hicieron "bolita" (sin embargo, 2012).

En el llamado *ciberbullying* se suben a la red historias de agresiones que, si bien siempre han existido, ahora se hacen públicas en la web; estudiantes que se toman fotos desnudos o teniendo relaciones sexuales y luego sus compañeros las difunden en internet. Por ejemplo, en una escuela primaria una profesora reporta que algunos niños subían fotomontajes de una maestra al Facebook, acompañados de comentarios denigrantes y groserías; en una secundaria, estudiantes suben fotos de sus compañeros en fiestas donde beben o se drogan, los graban vomitando, cuando les vuelan una ceja, les cortan el pelo o están en el baño. En otra escuela secundaria, las niñas participaban en peleas a la salida de la escuela; sus compañeros las ponían a luchar, ellas decían que eran sus padrotes, las grababan y subían los videos a Youtube (Hernández, 2014).

En mayo de 2014 sucedió el sonado caso del chico de secundaria en Ciudad Victoria, Tamaulipas, a quien sus compañeros lo cargaron sosteniéndolo por los pies y las manos, meciéndolo y luego lanzándolo al aire, y al hacerlo por segunda vez el chico se golpeó la cabeza contra la pared, muriendo a causa de traumatismo craneoencefálico (González, 2014)

En una escuela primaria del Distrito Federal, en agosto de 2014 un alumno de nueve años de edad fue acusado por

sus compañeros y maestros de ejercer violencia escolar; 25 padres de familia se quejaron de que sus hijos habían sufrido agresión por parte de este alumno, consistente en golpes, agresiones verbales e incluso tocamientos; la acusación más grave fue una denuncia por intento de ahorcamiento (González, Jiménez, Navarro y Cruz, 2014)

En Saltillo, Coahuila, en octubre de 2014 un alumno de secundaria falleció al ser apuñalado dentro de la escuela, como consecuencia de una riña en la que el agresor hirió al alumno con un arma blanca (Esquinca, 2014)

En Nuevo Laredo, Tamaulipas, en enero de 2015 un estudiante de preparatoria perdió la mitad de la vista de un ojo, luego de ser golpeado con un anillo por un compañero de clases que constantemente lo acosaba, a pesar de que la víctima le pedía que ya no le pegara porque ya no podía ver (Reyes, 2015).

También en 2015, en mayo, se presentó el famoso caso en donde, en Chihuahua, cinco menores de edad, uno de 12 años, dos de 15 y dos niñas de 13, "jugando al secuestro" asesinaron a un niño de seis años: lo amarraron, lo golpearon, lo sofocaron y finalmente lo enterraron (González, 2015)

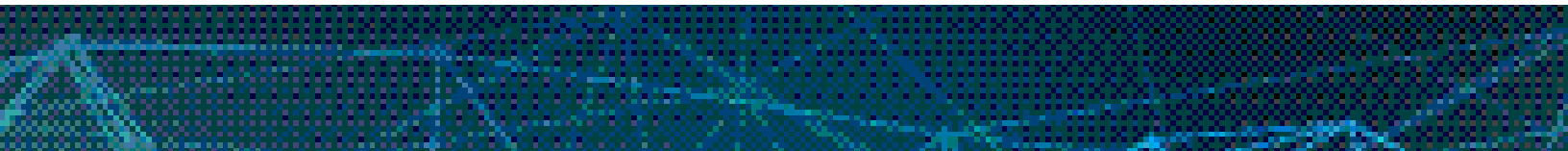
En Piedras Negras, Coahuila, en octubre de 2015 una estudiante de secundaria propinó una golpiza a una compañera porque "se creía mucho y había que darle un escarmiento"; dicha estudiante grabó y difundió en las redes sociales el video de la pelea (Fernández, 2015).

Finalmente, el 26 de abril de 2016, en Opopeo, Michoacán, al salir de clases y estar esperando a su madre que se encontraba en junta, un niño de 11 años murió al ser agredido por otro chico, quien lo empujó contra la pared presionándole el cuello; al caer al suelo, otras niñas lo empezaron a golpear en las costillas y a saltar sobre él dándole patadas (Excélsior, 2016).

REFERENCIAS

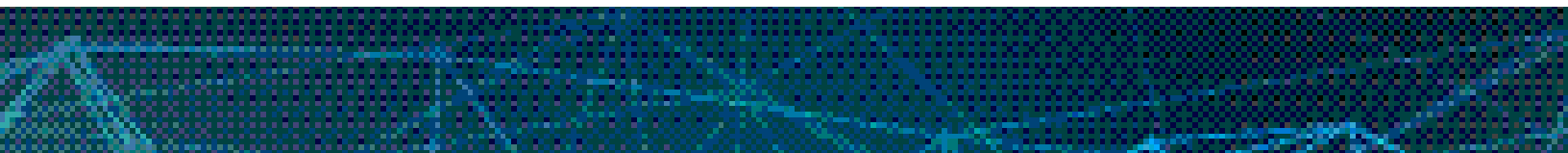
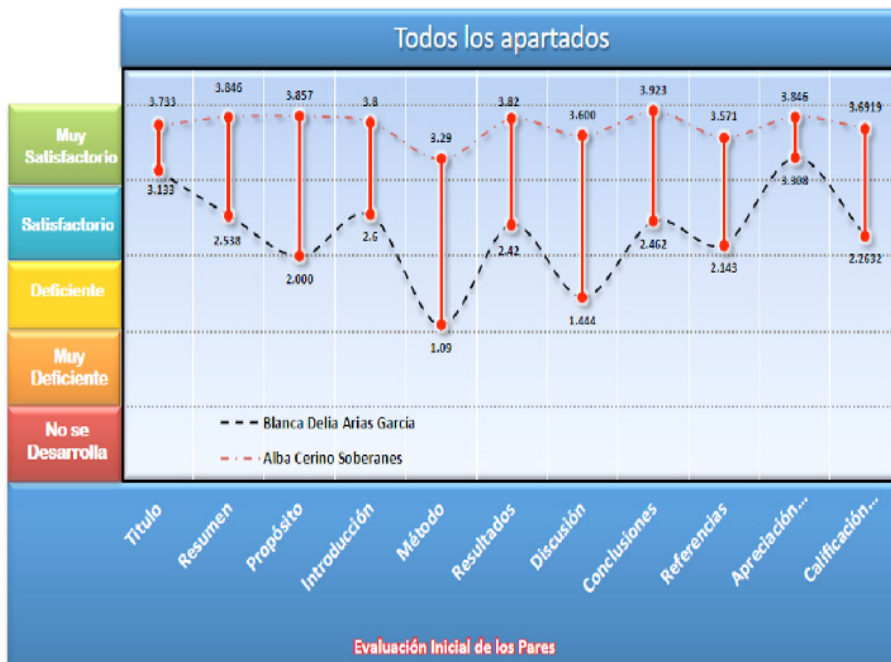
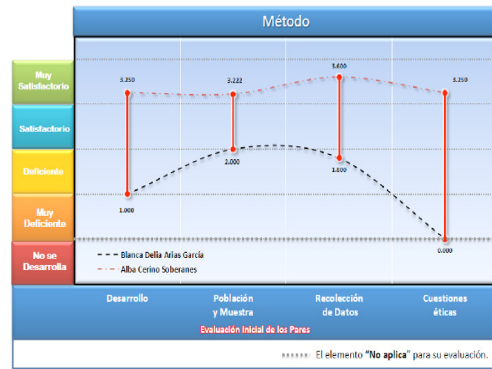
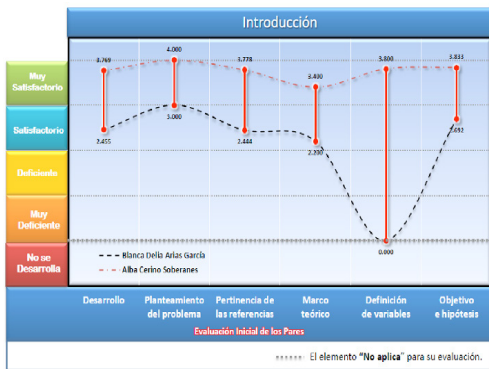
- Álvarez, M. K. F. (2016). Acoso escolar y habilidades sociales en adolescentes de dos instituciones educativas estatales de Ate. *Avances en Psicología. Revista de la Facultad de Psicología y Humanidades de la Universidad Femenina Del Sagrado Corazón. Volumen 24(2)*.
- Caballo, V. (1993). *Manual de Evaluación y Entrenamiento de las Habilidades Sociales*. Madrid: Editorial Siglo XXI.
- Chávez, M. y Aragón, L. (2015). Escala de habilidades sociales y bullying (Inédita).
- Cepeda, C.E.; Pacheco, D. P; García, B.L. y Piraquive, P. (2008). Acoso escolar a estudiantes de educación básica y media. *Revista de Salud Pública*, 10, (4), 517-528.
- Cruz, M. F. (6 de octubre de 2014). El bullying fue tipificado por primera vez en el D. F. en 2011. Reporte. Recuperado de: <http://www.reporte.com.mx/bullying-tipificado-primera-vez-DF-2011>
- Dueñas, M.L & Senra, M. (2009) Habilidades sociales y acoso escolar: Un estudio en centros de enseñanza

- secundaria de Madrid. 49 *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. Vol. 20, No 1, 1er Trimestre, 2009, pp. 39-49.
- Esquinca, V. (17 de octubre de 2014). Estudiante de secundaria muere apuñalado por un compañero. Excélsior, T. V. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=DKeps_Z0TFk
- Fernández, H. (16 de octubre de 2015). Suspenden a alumna que grabó golpiza a compañera. EL UNIVERSAL. Recuperado de: <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/estados/2015/10/16/suspenden-alumna-que-grabo-golpiza-companera>
- García, T. M. (10 de septiembre de 2015). México ocupa el primer lugar a nivel internacional en bullying. Excélsior. Recuperado de: <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2015/09/10/1045113>
- González, A. H. (21 de mayo de 2014). Muere adolescente víctima de bullying en Tamaulipas. Excélsior. Recuperado de: <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2014/05/21/960427>
- González, J., Jiménez, G., Navarro, M. F. y Cruz, F. (21 de agosto de 2014). Niño de 9 años hace "Bullying" a compañeros y maestros. Excélsior. Recuperado de: <http://www.excelsior.com.mx/comunidad/2014/08/21/977433#view-1>
- González, J. (17 de mayo de 2015). Por "jugar" al secuestro, menores matan y entierran a niño de 6 años. Excélsior. Recuperado de: <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2015/05/17/1024628>
- González, V. A. E. (2015). "Las habilidades sociales en los fenómenos de violencia y acoso escolar" Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD, Escuela De Ciencia Sociales, Artes Y Humanidades, Colombia.
- Hernández, B. C. (20 de enero de 2014). El cyberbullying. La Jornada. Recuperado de: <http://www.jornada.unam.mx/2014/01/20/politica/002n1pol>
- Michelson, L., Sugai, P., Wood, P & Kazdin, A. (1987). Las habilidades sociales en la infancia. Evaluación y Tratamiento. Barcelona: Martínez Roca.
- México, primer lugar en bullying escolar entre los países de la OCDE (4 de mayo de 2013). Emequis. Recuperado de: <http://www.m-x.com.mx/2013-05-04/mexico-primer-lugar-en-bullying-escolar-entre-los-paises-de-la-ocde/>
- Monjas, M. I. C. (1996). *Evaluación de la Competencia Social y las Habilidades Sociales en la Infancia*. En: M. A. Verdugo (dir.), *Evaluación curricular: Una guía para la intervención psicopedagógica*. México: Siglo XXI.
- Monjas, M. I. C. (1997). *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social*. PEHIS. Madrid. Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Monjas, M. I. C. (2006). Estrategias de prevención del acoso escolar. Ponencia presentada en el II Congreso Virtual de Educación en Valores "El Acoso escolar, un reto para la Convivencia en el Centro". Universidad de Zaragoza, España. Recuperado febrero de 2017
- Muere adolescente por bullying en plena clase (18 de junio de 2011). VANGUARDIA.MX Recuperado de: <http://www.vanguardia.com.mx/muereadolescenteporbullyingenplenaclase-928430.html>
- Muere en Tampico niño de 13 años víctima del bullying; le habrían hecho "bolita", pateado y amenazado (23 de noviembre de 2012). sinembargo. Recuperado de: <http://www.sinembargo.mx/23-11-2012/439872>
- Muñoz, A. E. (28 de febrero de 2014). La voz de alarma internacional exige atender el acoso escolar. La Jornada. Recuperado de: <http://www.jornada.unam.mx/2014/02/28/sociedad/040n1soc>
- Niñas matan a golpes a un compañero en primaria de Michoacán (28 de abril de 2016). Excélsior. Recuperado de: <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2016/04/28/1089459>
- Olivares, A. E. (26 de febrero de 2014). Se suicida una de cada 6 víctimas de bullying en el DF, según el DIF. La Jornada. Recuperado de: <http://www.jornada.unam.mx/2014/02/26/sociedad/039n1soc>
- Plantea la SEP 15 acciones para combatir el acoso escolar (31 de mayo de 2014). Informa. Recuperado de: <http://www.marmorinforma.mx/Nacional/Nacionales/Plantea-SEP-15-acciones-para-combatir-el-acoso-escolar>
- Reyes, C. J. M. (28 de enero de 2015). Pierde visión en ojo por bullying en secundaria de Nuevo Laredo. Excélsior. Recuperado de: <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2015/01/28/1005204>

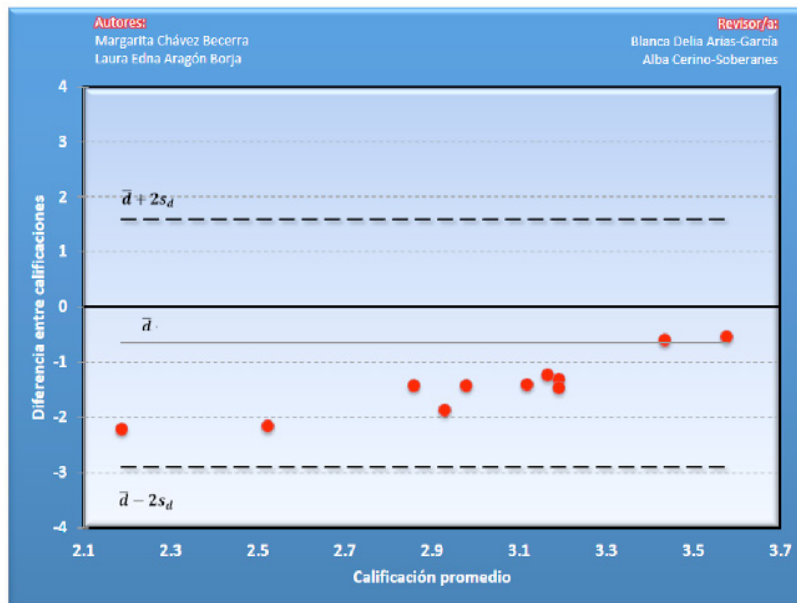


DIMENSIÓN CUANTITATIVA

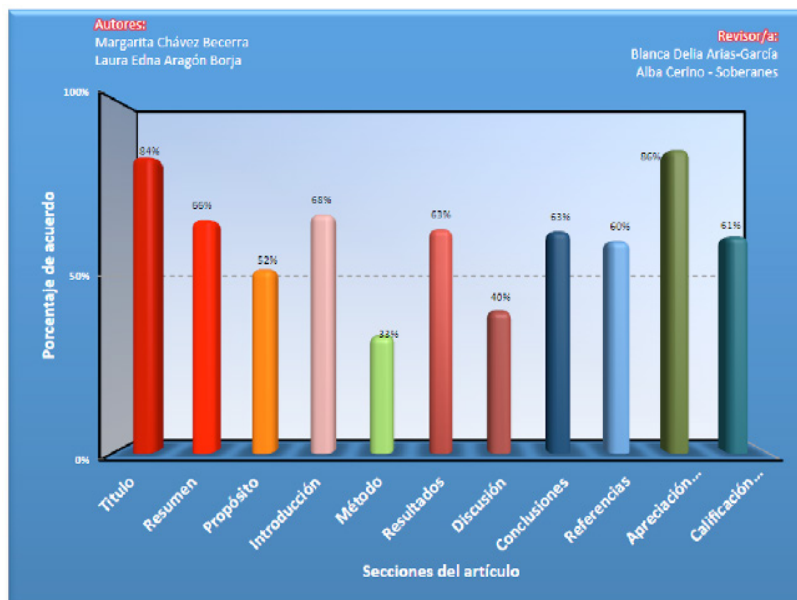
Perfil de Evaluación entre pares



Índice de Concordancia



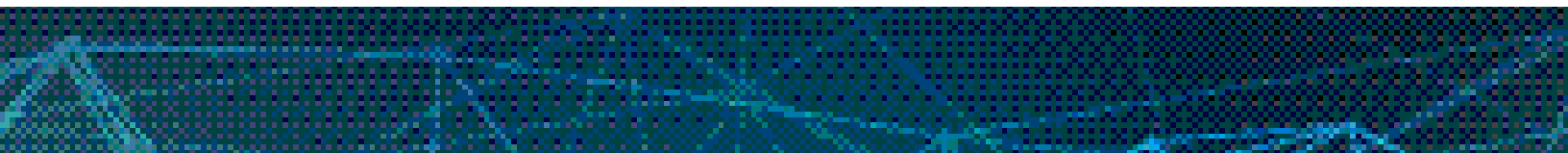
Índice de Acuerdo



DIMENSIÓN CUALITATIVA

Revisor 1	Revisor 2
Alba Cerino Soberanes	Blanca Delia Arias García
Título/Autoría	
Incluir el correo de los autores	El título del artículo es: RELACIÓN ENTRE HABILIDADES SOCIALES Y BULLYING, sin embargo, en el desarrollo del documento, no es totalmente clara la relación que guarda un constructo con otro. Por lo que el título, podría no ser representativo
Resumen	
Indicar con claridad el método y diseño del estudio	Sugiero considerar las características esenciales del tipo de estudio que se realizó, las conclusiones a las que se llegaron y agregar una palabra clave donde se mencione la población con la que se trabajó.
Propósito del Estudio	
Lo considero satisfactorio.	Si el objetivo del trabajo es mostrar si hay presencia de conductas de bullying y en que porcentaje reportan ejecutar habilidades sociales, pueden usar estadística descriptiva, sin embargo, hacen estadística inferencial (t y ANOVA para grupos independientes) para comparar sexo y diferencias entre grado escolar respectivamente y no están plenamente justificadas estas acciones.
Introducción	
Establecer la pregunta de investigación de manera clara. El marco teórico puede incluir los conceptos que amplían la información sobre los resultados encontrados. Ejemplo del cyberbullying no se redacta con claridad.	Sugiero justificar empíricamente el papel de las habilidades sociales como factor protector contra el bullying. Valdría mencionar que se entenderá por habilidades sociales y cuales sugieren implementar Pareciera que las hipótesis no corresponden con los análisis estadísticos que se hacen, es decir, no hacen una prueba de correlación. Sugiero presentar hipótesis sobre: La proporción de las conductas de bullying por sexo Y por grado escolar Y plantear hipótesis del nivel de habilidades sociales por sexo y grado escolar No es muy clara la congruencia entre las hipótesis y los análisis estadísticos que realizas.

Revisor 1	Revisor 2
Método	
Explicar el procedimiento del muestreo.	Se sugiere agregar procedimientos para seleccionar a la muestra y el tipo de análisis estadístico que se pretende usar para cubrir con el objetivo del estudio. Valdría la pena describir: el escenario donde se levantaron los datos el diseño de estudio si tuvieron criterios de inclusión exclusión para la muestra las condiciones éticas dado que la muestra incluye a participantes menores de edad
Resultados	
Describir las variables de forma clara describir la organización de las variables.	El contenido de la tabla es el mismo que menciona en la descripción, valdría la pena que en la nota al pie, los autores hagan señalamientos que indiquen aspectos importantes donde el lector puede poner especial atención Valdría la pena que si reportan las diferencias entre hombres y mujeres haya apoyo empírico que justifique el análisis comparativo por sexo. Cuál es la justificación para hacer comparaciones entre grupos? Hay evidencia empírica que mencione que hay relación entre el grado escolar y el ejercicio del bullying? Valdría la pena hacer esta justificación en el marco teórico
Discusión	
Interpretar los resultados del estudio a la luz de investigaciones antecedentes. Abordar hipótesis alternativas.	Se sugiere reportar tablas que den sustento a los resultados reportados en el estudio, por ejemplo tabla donde se especifiquen las medias obtenidas con su respectiva desviación estándar de las diferencias de ejecución de quienes presentan habilidades sociales con respecto al grado escolar. Se sugiere mencionar las razones por las que considerarán que no se encontraron algunas diferencias significativas en el estudio.
Conclusiones	
Redacción satisfactoria de la conclusión.	Es muy sugerible señalar cuáles consideran que fueron las deficiencias de su estudio y que podrían hacer para evitarlas o bien poder resolverlas
Referencias	
Incrementar si es posible el número de referencias	El numero de referencias totales es de 13, así que se sugiere considerar otros trabajos con este tema que brinde soporte al estudio presentado. Hay muchas referencias sobre habilidades, y poca sobre el acoso escolar, se sugiere apoyarse de referencias que le den sustento al trabajo que se desarrolla.



<http://dx.doi.org/10.22402/j.rdipecs.unam.3.1.2017.56.38-51>

RELACIÓN ENTRE EL ESTRÉS PSICOLÓGICO Y LA PRESIÓN ARTERIAL MEDIA: UN ESTUDIO PILOTO DE LABORATORIO

David Alberto Rodríguez-Medina¹, Irving Armando Cruz-Albarrán², Gerardo Leija-Alva³ y Benjamín Domínguez-Trejo⁴

Facultad de Psicología, UNAM^{1,4}; Facultad de Ingeniería, UAQ³; Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud, IPN²
México

RESUMEN

El objetivo de este estudio piloto fue explorar la relación entre la presión arterial media (PAM) y el estrés psicológico en un grupo de participantes clínicamente sanos (alimentación, conductas preventivas y valoración negativa ante eventos estresantes dentro de rangos normales). Para valorar su nivel de estrés, incluyendo los criterios de inclusión, se utilizó el Perfil de Estrés de Nowack. Posteriormente se administró a los participantes el Trier Social Stress Test (TSST) para explorar el efecto de este paradigma sobre la PAM. Los resultados mostraron una relación directa estadísticamente significativa entre la PAM y el nivel de estrés, y una relación inversa entre la PAM y el apoyo social. La PAM post TSST aumentó estadísticamente. Los resultados se analizan en el contexto de la utilidad de estas medidas clínicas para diseñar programas de intervención basados en evidencia y necesidades específicas con aplicaciones inmediatas en contextos universitarios para manejo de estrés.

Palabras Clave:

presión arterial media, apoyo social, Trier Social Stress Test.

RELATIONSHIP BETWEEN PSYCHOLOGICAL STRESS AND MEAN ARTERIAL PRESSURE: A LABORATORY PILOT STUDY

ABSTRACT

The objective of this pilot study was to explore the relationship between mean arterial pressure (MAP) and psychological stress in a group of clinically healthy participants (feeding, preventive behaviors and negative assessment of stressors within normal ranges). In order to assess their stress level, including the inclusion criteria, we used the Nowack Stress Profile. Subsequently, Trier Social Stress Test (TSST) was administered to participants to explore the effect of this paradigm on MAP. The results showed a statistically significant direct relationship between MAP and the level of stress; and an inverse relationship between MAP and social support. Post-TSST MAP increased statistically. The results are discussed in the context of the utility of clinical measures to design intervention programs based on evidence and specific needs with immediate application in university contexts for stress management.

Keywords:

Mean Arterial Pressure, Social Support, Trier Social Stress Test..

BITÁCORA DEL ARTÍCULO:

| Recibido: 19 de febrero de 2017 | Aceptado: 24 marzo de 2017 | Publicado en línea: enero-junio de 2017 |

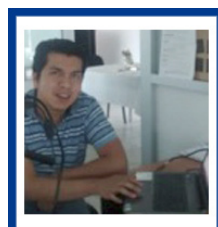
AUTORÍA Y DERECHOS DE PROPIEDAD INTELECTUAL

RELACIÓN ENTRE EL ESTRÉS PSICOLÓGICO Y LA PRESIÓN ARTERIAL
MEDIA: UN ESTUDIO PILOTO DE LABORATORIODavid Alberto Rodríguez-Medina, Irving Armando Cruz-Albarrán, Gerardo Leija-Alva
y Benjamín Domínguez-Trejo

David Alberto Rodríguez Medina
Facultad de Psicología, UNAM
Correo: psic.d.rodriguez@comunidad.unam.mx

Licenciado en Psicología por parte de la UNAM, con estudios especializados en Psicofisiología Aplicada a la Psicología Clínica y de la Salud por parte del INPRFM; actualmente realiza su doctorado en Psicología y la Salud en la Facultad de Psicología de la UNAM.

[Ver más...](#)



Irving Armando Cruz Albarrán
Facultad de Ingeniería, UAQ
Correo: icruz@hspdigital.org

Ingeniero electromecánico egresado del Tecnológico de Estudios Superiores de Jocotitlán en 2012. Actualmente es estudiante del doctorado en Mecatrónica en la Universidad Autónoma de Querétaro.

[Ver más...](#)

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

El primer autor desarrolló el proyecto de investigación, la investigación documental, capturó y analizó los datos. | Irving Armando Cruz-Albarrán coordinó el de trabajo de campo, organizó la participación de los voluntarios, dió apoyo logístico y en el registro de mediciones autonómicas. | Gerardo Leija-Alva manejó la escala y calificación del perfil psicofisiológico de estrés. | El último autor coordinó los recursos.

AGRADECIMIENTOS

El proyecto de investigación fue realizado con el apoyo del Proyecto PAPIME, Clave PE300716. Fronteras de la Psicología: Citocinas y emociones, y del Proyecto PAPIIT, Clave IN304515. Biomarcadores (autonómicos e inmunológicos) como indicadores del componente emocional en el dolor crónico.

DATOS DE FILIACIÓN DE LS AUTORES

Facultad de Psicología, UNAM | Facultad de Ingeniería, UAQ | Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud, IPN | Facultad de Psicología, UNAM



Copyright: © 2017 Rodríguez-Medina, D.A., Cruz-Albarrán, I.A., Leija-Alva, G., & Domínguez-Trejo, B.

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia [Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](#), por lo que su contenido gráfico y escrito se puede compartir, copiar y redistribuir total o parcialmente sin necesidad de permiso expreso de sus autoras con la única condición de que no se puede usar con fines directamente comerciales y los términos legales de cualquier trabajo derivado deben ser los mismos que se expresan en la presente declaración. La única condición es que se cite la fuente con referencia a la [Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social](#) y a sus autoras.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	4
MÉTODO	4
Participantes, 4	
Materiales, 5	
Procedimiento, 5	
Mediciones, 5	
Análisis estadísticos, 5	
RESULTADOS	5
DISCUSIÓN	6
CONCLUSIONES	7
REFERENCIAS	7

INTRODUCCIÓN

La evaluación del estrés ha sido uno de los pilares dentro de la Psicología de la Salud. Para medir el estrés existen diversas escalas psicométricas —medidas psicofisiológicas periféricas (respuestas cardiovasculares, tales como: tasa cardiaca, variabilidad de la frecuencia cardiaca, presión arterial, temperatura periférica—, respuestas somáticas —como la frecuencia respiratoria y la actividad electromiográfica, entre otras— y medidas psicofisiológicas centrales —la actividad electroencefalográfica— (Amigo, 2015). La selección de la medida adecuada para su evaluación depende del modelo psicológico: la teoría polivagal, para evaluar la actividad autonómica, o el enfoque cognitivo transaccional de Lazarus (Nowack, 2002).

Dentro de las medidas psicológicas se encuentra el perfil de estrés de Nowack (2002), el cual permite evaluar aspectos físicos, como los hábitos de salud (ejercicio, sueño, alimentación, prevención) y aspectos psicológicos (apoyo social, personalidad tipo A, estilos de afrontamiento y bienestar psicológico). Este perfil cuenta con buenas propiedades psicométricas y valores normativos mediante puntuaciones T, que permiten distinguir tres niveles por cada subescala: bajo, normal y alto. Su uso en México ha sido documentado en población universitaria (Preciado y Vázquez, 2010; Tafoya, Jurado, Yépez, Fouloux y Lara, 2013).

Debido a que existen diferentes factores que modulan el estrés (genético, biológico, psicológico y social), es necesaria la medición multifactorial. El Trier Social Stress Test (TSST) originalmente propuesto por Kirschbaum, Pirke y Hellhammer (1993) ha sido objeto de estudio de estrés social y se ha evaluado su efecto en medidas psicofisiológicas (como la presión arterial que se considera en la presente investigación), inmunológicas y endocrinológicas (Allen, Kennedy, Cryan, Dinan y Clarke, 2014). Sus versiones más recientes (Birkett, 2011; Birkett, Johnson y Gelety, 2016) consideran tres fases: 1) la condición prelínea base, donde el sujeto se ambienta al lugar de medición; 2) la línea base, donde se le miden respuestas psicofisiológicas y escalas psicológicas, y 3) el ensayo de estresor social, en el cual se proporcionan indicaciones al sujeto para preparar un discurso de porqué sería el candidato idóneo para su trabajo ideal (fase de preparación) durante tres minutos; luego se le pide que presente el discurso de manera verbal frente a una videocámara durante cinco minutos. Al término de los cinco minutos se instruye al sujeto a

realizar una tarea aritmética mental progresiva donde el error discontinúa los avances, por lo que tiene que volver a empezar desde el inicio. Desde la preparación del discurso y hasta el término de la tarea aritmética se enciende la videocámara y se indica al sujeto que su discurso será analizado por un panel de expertos. Dependiendo de los objetivos del estudio, se puede considerar una cuarta fase para evaluar la recuperación en las medidas que el investigador esté interesado.

Lo que aún no está claro es si la presión arterial se incrementa, tanto sistólica como diastólica, o sólo una de ellas (Allen et al., 2014). Una medida que contempla ambas presiones es la presión arterial media, que puede definirse como la suma de la presión sistólica y dos veces la presión diastólica, y esta suma dividida entre tres. Dado que se conocen los valores óptimos de la presión arterial, es posible ubicar esta presión arterial media en los rangos establecidos por la norma oficial mexicana de acuerdo con la edad e índice de masa corporal (Secretaría de Salud, 2012). El presente estudio tiene como objetivo principal explorar las relaciones entre la presión arterial media en un estado de reposo y los niveles categóricos bajo, normal y alto de acuerdo con las puntuaciones T del perfil de estrés de Nowack en población clínicamente sana: alimentación adecuada, con actividad física regular de ejercicio, sin problemas de sueño y sin conductas adictivas, como el tabaquismo, a fin de ponderar el estrés psicológico y apoyo social sobre la presión arterial media.

El objetivo secundario es explorar los cambios en la presión arterial media pre-post del paradigma TSST en un grupo de estudiantes universitarios clínicamente sanos.

MÉTODO

Participantes

Se obtuvo un muestreo no probabilístico, por conveniencia, de 27 estudiantes universitarios voluntarios. Para este estudio se consideraron los participantes con un índice de masa corporal < 25, con niveles normales de puntuación del perfil de estrés de Nowack en las subescalas físicas de alimentación y prevención, así como un nivel de puntuación normal en la subescala psicológica de valoración negativa. Estos criterios de inclusión/exclusión permitieron depurar factores físicos (obesidad) y subjetivos (pensamientos catastróficos) que expliquen la PAM en estado de reposo. La muestra final quedó conformada por cinco estudiantes masculinos universitarios, edad media = 24.6 años, clínicamente sanos, sin historial de enfermedades psiquiátricas, neurológicas o crónicas (transmisibles y no transmisibles).

Materiales

Perfil de estrés de Nowack (2002). Es un instrumento autoaplicable que evalúa áreas relacionadas con el estrés psicológico mediante 123 reactivos agrupados en 15 áreas, y éstas se distribuyen en factores conductuales de hábitos de salud, factores cognitivos y subjetivos. Cuenta con buenas propiedades psicométricas de validez, confiabilidad y estandarización para población general de 20 a 68 años. Establece puntos de corte para identificar tres niveles de cada subescala: bajo (T20-T39), normal (T40-T59) y alto (T60-T80).

Videocámara digital Canon ZR850. Dispositivo de uso comercial para la videograbación del discurso y la tarea aritmética.

Baumanómetro digital CITIZEN CH-656 C. Equipo electrónico comercial para evaluar la presión arterial, cuya calidad en la medición clínica ha sido probada (Cotte, Faltenbacher, von Willich y Bogner, 2008). Este equipo se utilizó de acuerdo con las instrucciones del fabricante (sentado, apoyando el brazo izquierdo con el codo en una mesa y flexionando el antebrazo con la muñeca a la altura del corazón). El manual del equipo sostiene que el sujeto debe permanecer al menos 10 minutos sentado. Para propósitos de esta investigación se utilizó la presión arterial media, que contempla la presión arterial sistólica y diastólica, cuya fórmula para su cálculo es:

$$PAM = \frac{2}{3} (PAD) + \frac{1}{3} (PAS)$$

Donde:

- PAM: presión arterial media.
- PAD: presión arterial diastólica.
- PAS: presión arterial sistólica.

Todos los registros fueron tomados en aulas universitarias iluminadas, con control de temperatura ambiental, asientos y mesa de trabajo para apoyar el brazo y tomar la presión arterial, así como para la aplicación de la prueba psicológica del perfil de estrés y el TSST.

Procedimiento

Al llegar los participantes al aula firmaron el consentimiento informado. Con base en el protocolo adaptado de Birckett (2011) se replicó el TSST (figura 1): primero, al llegar los participantes al laboratorio se les brindó el consentimiento informado. A continuación se aplicó el perfil de estrés de Nowack; 20 minutos después de llegar se les tomó la presión arterial y se calculó la PAM pre-test. Finalmente, en un salón contiguo al de la administración del perfil de estrés se aplicó el TSST y, al término del mismo, se volvió a registrar su presión arterial y se obtuvo su PAM post-test.



Figura 1.

Diseño de investigación pre-experimental del Trier Social Stress Test.

Mediciones

Se utilizó un diseño mixto: transversal para la evaluación de las puntuaciones del perfil de estrés de Nowack. Para la medición de la PAM, se utilizó un diseño pre-post TSST. La medición pre-test se relacionó con los niveles de las puntuaciones T del perfil de estrés.

Análisis estadísticos

Debido al tamaño de la muestra se optó por utilizar estadística no paramétrica para el análisis de los datos. Para el análisis de la PAM pre-post TSST se utilizó Wilcoxon. Para evaluar la relación entre la PAM y la puntuación T de las subescalas de estrés psicológico se utilizó un estadístico rho de Spearman. Se estableció una significancia estadística de alfa ≤ 0.05 .

RESULTADOS

Los datos descriptivos de las características sociodemográficas de la muestra se presentan en la tabla 1.

Tabla 1

Datos sociodemográficos de la muestra.

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS	
Sujetos (N)	5
Sexo	Masculino
Edad (Media)	24.6 años
Escolaridad (años)	17-19 años
Ocupación	Estudiantes de posgrado en Ingeniería
Estado civil	Soltero (N=5)
Índice de masa corporal	<25

Las características psicológicas del perfil de estrés y su PAM pre-test de cada participante se muestran en la tabla 2.

Tabla 2.

Características psicológicas de los participantes y su presión arterial media (PAM).

Existe una relación directa entre el estrés psicológico y la PAM, y una relación inversa entre el apoyo social y la PAM. Estas fueron las únicas dos variables psicológicas que mostraron relación con la actividad autonómica. Las figuras 2 y 3 muestran las relaciones estadísticamente significativas de la PAM con los niveles de estrés percibido y la red de apoyo social respectivamente. Entre los niveles de estrés y de apoyo social se encontró una alta correlación estadísticamente significativa ($r = -0.913$, $p = 0.003$).

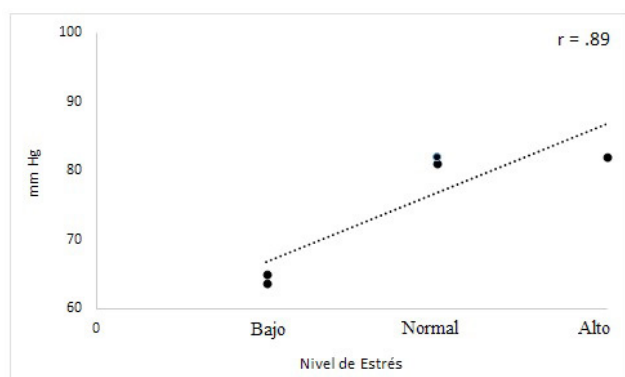


Figura 2.
Relación entre el nivel de estrés y la PAM

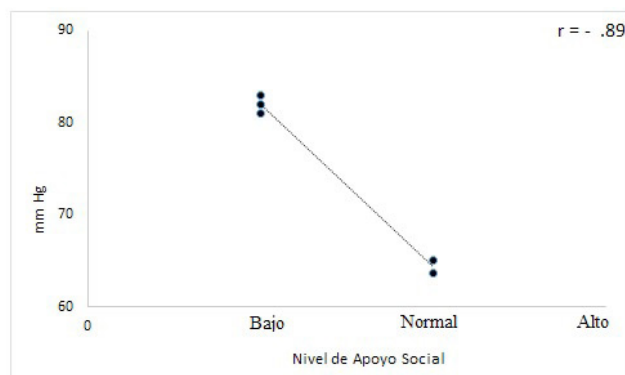


Figura 3.
Relación entre el nivel de apoyo social y la presión arterial media

Además, se encontraron correlaciones estadísticamente significativas entre los índices T del perfil de estrés entre: PAM y el puntaje de alimentación ($r = -0.892$, $p = 0.042$); hábitos de salud con el de prevención ($r = .9$, $p = 0.037$); los índices T de prevención con minimización de la amenaza ($r = 0.975$, $p = 0.005$) y con la concentración en el problema ($r = -0.9$, $p = 0.037$); el conglomerado ARC con la valoración positiva ($r = -0.892$, $p = 0.042$); la conducta tipo A y el bienestar psicológico ($r = -0.894$, $p = 0.041$) y la concentración en el problema y la minimización de la amenaza ($r = -0.975$, $p = 0.005$).

Los datos de la PAM pre-post TSST indican un incremento estadísticamente significativo en las medianas (figura 4).

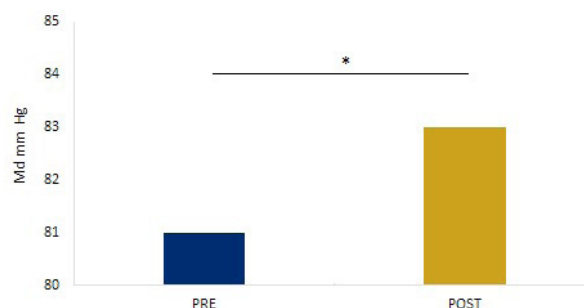


Figura 4. Medianas de la PAM pre - post TSST.
* $p < .05$

Figura 4.
Medianas de los cambios de la PAM pre - post TSST.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en el presente estudio permiten una lectura general del estado de salud de los jóvenes universitarios. El primer dato que surge es el tamaño de la muestra que cumple con características saludables; apenas 18.5% de la muestra cumplió con los criterios de inclusión. Este dato sugiere estimar las características físicas y psicológicas de la población estudiantil universitaria.

En esta investigación se evaluó la relación entre la PAM y las puntuaciones del perfil de estrés de Nowack en una muestra con hábitos de salud normales. Con los criterios de inclusión y exclusión destaca la estrecha relación de la PAM con el nivel de estrés y el apoyo social. El nivel de apoyo social se ha documentado en diversas publicaciones epidemiológicas y psicológicas como un mediador de estrés (Amigo, 2015) con un sólido nivel de evidencia experimental psicobiológica (Wittig, Crockford, Weltring, Langergraber, Deschner y Zuberbühler, 2016) en la regulación hormonal de la actividad endocrina. En la investigación clínica se ha documentado la importancia de construir redes de apoyo social. Por ejemplo, en un padecimiento como el dolor crónico, modula la actividad inflamatoria, la sintomatología depresiva y el nivel de dolor percibido (Hughes et al., 2014). Es probable que en la población con estas características de hábitos de salud como apoyo social maneje mejor el estrés y sus efectos en la presión arterial respecto a la población que carece de estas cualidades.

La PAM, medida con el equipo de uso comercial, fue sensible a los cambios autonómicos del TSST; sin embargo, en uno de los sujetos evaluados no incrementó la PAM, sino al contrario, decrementó. Esto coincide con su punta-

je T del perfil de estrés de afrontar el problema: bajo nivel de concentración en el problema. Este resultado indica que los instrumentos de medición empleados son útiles tanto para la investigación como para la práctica clínica.

El alcance de esta investigación piloto coincide con los reportados por Allen et al. (2014). La PAM, que utiliza la combinación de la presión sistólica y la presión diastólica, puede ser considerada como una medida sensible a la evaluación del TSST, en lugar de sólo evaluar una de ellas. Queda pendiente extender el periodo de registro psicofisiológico a una cuarta fase de recuperación de la PAM para evaluar la respuesta adaptativa del estrés agudo generado por el TSST y su utilidad en el contexto clínico, como los pacientes con vulnerabilidad a problemas cardiovasculares. De esta manera se podría replicar esta investigación con un aumento en el tamaño de la muestra y con la implementación de medidas autonómicas periféricas adicionales, como la variabilidad de la frecuencia cardiaca o la imagen infrarroja térmica (Ioannou, Gallese y Merla, 2014; Domínguez, Rodríguez, Pluma, Cruz y Morales, 2016; Rodríguez y Domínguez, 2016) que soporten un modelo conceptual y estadístico del peso de los aspectos psicológicos sobre la presión arterial media en periodos de estrés agudo.

CONCLUSIONES

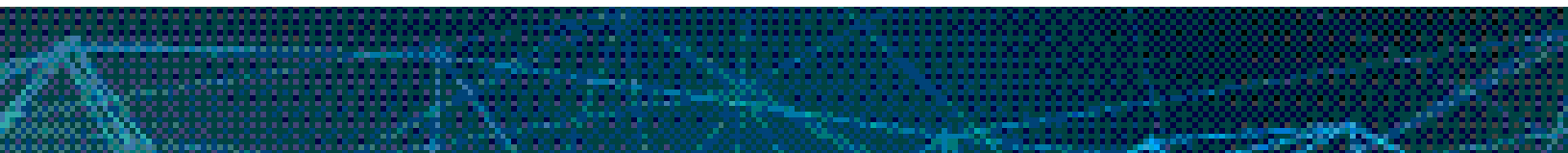
La relación entre el nivel de estrés y la PAM reportado en este grupo permite valorar el aspecto psicológico sobre una medida fisiológica, incluso prescindiendo de los participantes con un nivel alto de valoración negativa en quienes se ha documentado mayor vulnerabilidad a trastornos emocionales. Esta relación entre la PAM y el nivel de estrés percibido sugiere la réplica con un tamaño de muestra con el objetivo de generar programas universitarios de promoción de la salud interdisciplinarios (enfermería, psicología, medicina interna, cuando menos en las universidades que cuentan con estos servicios) de monitoreo continuo para la vigilancia y manejo clínico de la PAM en caso necesario; por ejemplo, para las personas con antecedentes de enfermedades crónicas, como el sobrepeso, obesidad, adicciones, hipo e hipertensión arterial. Eventualmente se podrían aplicar estrategias psicológicas para la regulación de la actividad autonómica, como ya se ha probado en otras investigaciones, incluso en México, para el manejo de cuadros clínicos como la hipertensión arterial (Alcazar, Riveros, Sánchez y Cortazar, 2005). De acuerdo con el perfil de estrés de Nowack y la implementación de un perfil psicofisiológico de estrés monitoreado con instrumentos tecnológicos de bajo costo, como termómetros digitales o equipos de termografía desarrollados en México, se puede optar por realizar intervenciones

psicológicas cognitivo-conductuales, cuando los problemas son conductas adictivas y valoración negativa; estrategias psicofisiológicas, cuando posean alta reactividad al estrés y no permita una pronta recuperación del balance autonómico; y/o intervenciones psicosociales, cuando se trate de manejar conflictos afectivos y sociales para reducir los niveles de estrés y su actividad autonómica asociada.

REFERENCIAS

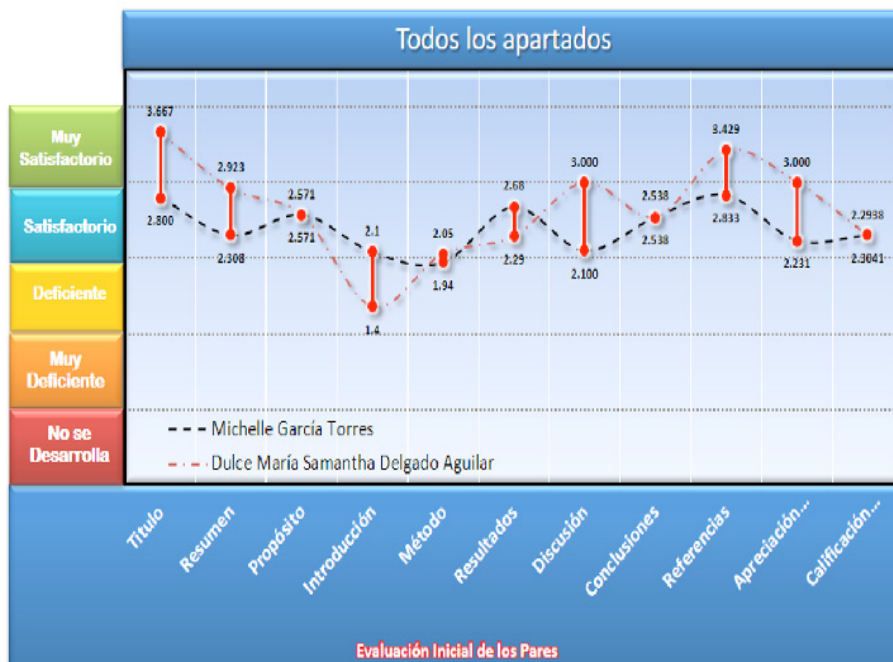
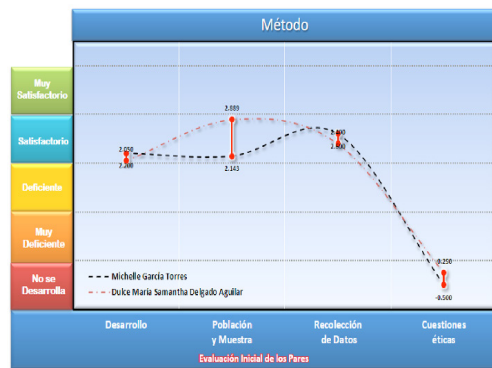
- Alcazar L., Riveros, A., Sánchez-Sosa, J. J. y Cortazar-Palapa, J., (2005). Efectos de una intervención cognitivo-conductual en la calidad de vida, ansiedad, depresión y condición médica de pacientes diabéticos e hipertensos esenciales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, (5) 445-462. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33705302>
- Allen, A., Kennedy, P., Cryan, J., Dinan, T., y Clarke, G. (2014). Biological and psychological markers of stress in humans: Focus on the Trier Social Stress Test. *Neuroscience y Biobehavioral Reviews*, 38, 94-124. <http://dx.doi.org/10.1016/j.neubiorev.2013.11.005>
- Amigo, I. (2015). *Manual de psicología de la salud* (2nd ed., pp. 111 - 115). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Birkett, M. (2011). The Trier Social Stress Test Protocol for Inducing Psychological Stress. *Journal Of Visualized Experiments*, (56). <http://dx.doi.org/10.3791/3238>
- Birkett, M., Johnson, L., y Gelety, C. (2016). Investigation of Sex Differences In slgA Response to the Trier Social Stress Test. *Stress And Health*. <http://dx.doi.org/10.1002/smi.2680>
- Cotte, U., Faltenbacher, V., von Willich, W., y Bogner, J. (2008). Trier of validation of two devices for self-measurement of blood pressure according to the European Society of Hypertension International Protocol: the Citizen CH-432B and the Citizen CH-656C. *Blood Pressure Monitoring*, 13(1), 55-62. <http://dx.doi.org/10.1097/mbp.0b013e3282cb599a>
- Domínguez, B., Rodríguez, D., Pluma, S. Cruz, I., Morales, L. (2016). Respuesta Inflamatoria, emociones y dolor. Investigación clínica. *Lecture, Seminario de Neurociencias, División de Ciencias Biológicas y de la Salud, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa*. <http://doi:10.13140/RG.2.1.4417.3044>
- Hughes, S., Jaremka, L., Alfano, C., Glaser, R., Povoski, S., y Lipari, A. et al. (2014). Social support predicts inflammation, pain, and depressive symptoms: Longitudinal relationships among breast cancer survivors. *Psychoneuroendocrinology*, 42, 38-44. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psyneuen.2013.12.016>
- Ioannou, S., Gallese, V., y Merla, A. (2014). Thermal infrared imaging in psychophysiology: Potentialities and limits. *Psychophysiology*, 51(10), 951-963. <http://dx.doi.org/10.1111/psyp.12243>
- Kirschbaum C, Pirke KM, Hellhammer DH (1993) The 'Trier Social Stress Test' - a tool for investigating psychobiology stress responses in a laboratory setting. *Neuropsychobiol* 28:76-81 <http://dx.doi.org/10.1159/000119004>
- Nowack K. (2002). *Perfil de Estrés*. México: Manual Moderno.

- Preciado, M. y Vázquez, J. (2010). Perfil de estrés y síndrome de burnout en estudiantes mexicanos de odontología de una universidad pública. *Revista Chilena De Neuro-Psiquiatría*, 48(1), 11-19. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272010000200002>
- Rodríguez, D. y Domínguez, B. (2016). Perfil biopsicosocial del dolor crónico oncológico y efectos térmicos en la imagen infrarroja de la expresión facial emocional. In M. Padilla Vargas, S. Galán Cuevas, E. Camacho Gutiérrez y A. Zárate Loyola, *Investigación en Psicología básica y aplicada: avances y perspectivas* (1st ed., pp. 498-503). Universidad Autónoma de San Luis Potosí. San Luis Potosí: Orgánica Editores. Recuperado de <http://www.organicaeditores.mx/biblioteca/?bookid=77>
- Secretaría De Salud, (2012). I. Resumen integrado Norma Oficial Mexicana NOM-030-SSA2-2009, para la prevención, detección, diagnóstico, tratamiento y control de la hipertensión arterial sistémica. *Revista Mexicana De Cardiología*, 23(Suplemento 1), 4ª - 38ª. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/cardio/h-2012/hs121a.pdf>
- Tafoya, S., Jurado, M., Yépez, N., Fouloux, M., y Lara, M. (2013). Los hábitos de salud como posibles protectores de dificultades en el sueño en estudiantes de medicina de una universidad nacional de México. *Anales de la Facultad De Medicina*, 74(3), 187 -92. <http://dx.doi.org/10.15381/anales.v74i3.2633>
- Wittig, R., Crockford, C., Weltring, A., Langergraber, K., Deschner, T., y Zuberbühler, K. (2016). Social support reduces stress hormone levels in wild chimpanzees across stressful events and everyday affiliations. *Nature Communications*, 7, 13361. <http://dx.doi.org/10.1038/ncomms13361>

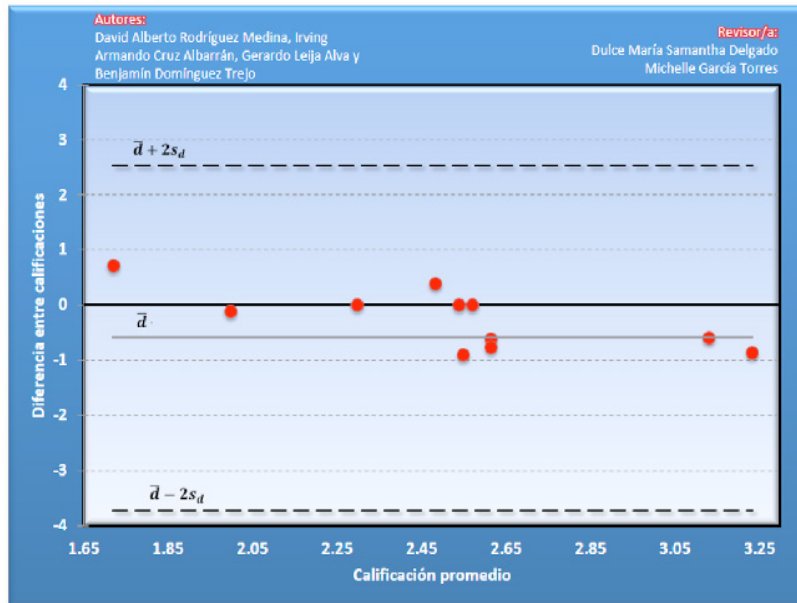


DIMENSIÓN CUANTITATIVA

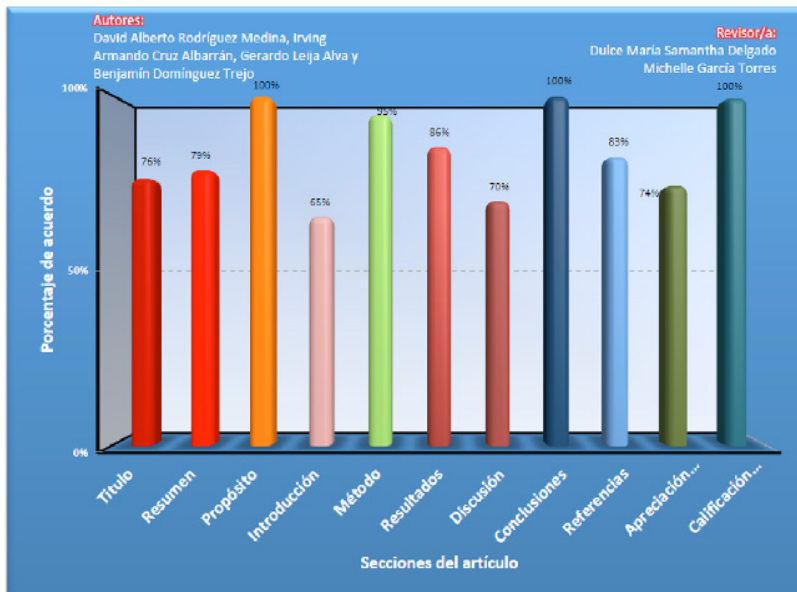
Perfil de Evaluación entre pares



Índice de Concordancia



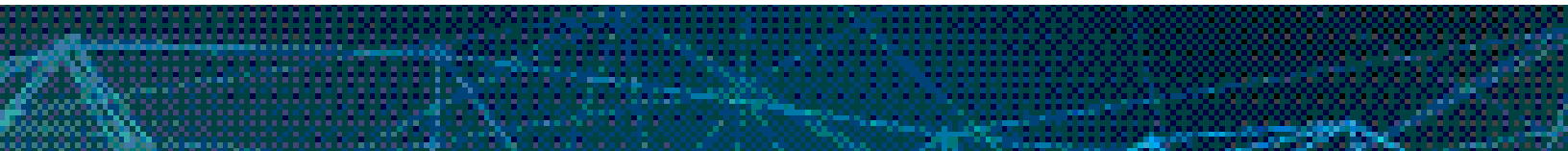
Índice de Acuerdo



DIMENSIÓN CUALITATIVA

Revisor 1	Revisor 2
Michelle García Torres	Dulce María Samantha Delgado Aguilar
Título/Autoría	
El título es adecuado y claro.	Se deben anexar los correos de dos autores restantes y omitir los títulos académicos.
Resumen	
La metodología es confusa cuando se describe la medición de los criterios de inclusión y la medición de la variable independiente Sería adecuado presentar resultados numéricos El resumen en inglés omite palabras importantes presentes en la versión en Español.	Se debe especificar la metodología seguida, así como los resultados más relevantes del estudio en forma de valores numéricos y replantear la discusión ya que no queda del todo claro la trascendencia del estudio.
Propósito del Estudio	
Sería recomendable que los autores presentaran hipótesis de trabajo si es que se plantearon de antemano.	Hace falta relacionar de manera más clara, breve y concisa los objetivos a seguir y los resultados, además se debe explicitar si estos fueron aceptados o refutados de acuerdo a sus resultados.
Introducción	
Es recomendable que se conozcan las hipótesis que los autores tenían antes de realizar el estudio, así como lo encontrado sobre dicho tema por otros investigadores.	En necesario incluir las referencias revisadas para dar sustento a la investigación actual y resaltar cuál es el propósito por la que se llevó a cabo así como de vislumbrar de qué manera se pretende aportar a la resolución del problema; para esto es completamente necesario aclarar las variables que se medirán, cómo se medirán y de qué forma están relacionadas, para que al final, los objetivos sean más comprensibles y concuerden con la hipótesis planteada, que debe estar señalada explícitamente.

Revisor 1	Revisor 2
Método	
Se recomienda describir la muestra con la que se trabajó, su obtención, relevancia y trato ético brindado	El desarrollo del diseño y recolección de datos debe ir descrito paso a paso para que los lectores entiendan cada una de las fases y sesiones, su duración y lo que se hizo en cada una de ellas y con qué se trabajó (pruebas físicas o psicométricas) En la sección de participantes se debe aclarar cómo se realizó la selección/evaluación de los factores subjetivos.
Resultados	
En el apartado de resultados se menciona la medición de aspectos que no se mencionan a lo largo del texto, como en el apartado de instrumentos Algunas tablas son difíciles de interpretar.	Los resultados no están comprensibles, sólo se describen si hay o no correlación entre variables, pero no se explica la importancia de éstos resultados, por lo que se debe ahondar en la interpretación de los mismos. Incluir descripción a figuras, tablas o gráficas.
Discusión	
Se sugiere citar estudios en los que se hayan encontrado cosas similares o incluso diferentes Los trabajo citados en la discusión refieren a estudios en los que realizaron cosas similares más no se abordan los resultados, eso permitiría hacer un análisis y una invitación al debate.	Cuidar la manera en que se cita a los autores y la ortografía.
Conclusiones	
Remarcar la relevancia de los resultados obtenidos y su utilidad inmediata.	Se debe escribir cuáles son los aportes del estudio a la problemática así como los problemas de implementación así como alternativas de abordaje al problema central de la investigación.
Referencias	
Se recomienda revisar el manual de la APA para que las referencias cumplan con los requisitos indispensables.	Incluir todas las referencias como citas y reescribirlas de acuerdo al APA.



Sección

Revisión de la Literatura

<http://dx.doi.org/10.22402/j.rdipecs.unam.3.1.2017.57.53-67>

PSICOLOGÍA POSITIVA, LOS DOGMAS DE FE Y SUS FIELES DEVOTOS: UN ANÁLISIS CON BASE EN LA RAZÓN CIENTÍFICA VS LA RAZÓN NATURAL

Julio Alfonso Piña-López
Investigador independiente
México

RESUMEN

La psicología positiva (PP) tuvo un nacimiento especial: el llamado divino al que respondió Seligman, el cual ha traído consigo la postulación de dogmas de fe defendidos a ultranza por una legión de fieles devotos. Un llamado que se justifica en un juego de lenguaje particular y en creencias que, por prescripción o dogma (de fe), se nos dice tenemos que aceptar. En este trabajo se examina cómo el juego de lenguaje en la PP y las creencias que se le desprenden se justifican en la razón *natural*, no la *científica*, concluyéndose que la PP es en última instancia una propuesta que se enmarca en la conocida como psicología *folk*.

Palabras Clave:

psicología positiva, prescripción o dogma, juego de lenguaje, creencias, razón, psicología folk.

POSITIVE PSYCHOLOGY, THE DOGMAS OF FAITH AND THEIR FAITHFUL DEVOTEES: AN ANALYSIS BASED ON THE SCIENTIFIC REASON VS. THE NATURAL REASON

ABSTRACT

Positive psychology (PP) had a special birth: the divine call to which Seligman responded, which has brought the postulations of some dogmas of *faith*, defended at all cost by a legion of *faithful devotees*. A call that is justified in a particular language game and its beliefs that, by prescription or dogma (of *faith*), they told us we must to accept. In this work it examines how the language game in PP and their beliefs that come off are justified in the *natural* reason, not the *scientific* reason, concluding that PP is ultimately a proposal that is framed in the well-known as *folk* psychology.

Keywords:

positive psychology, prescription or dogma, language games, beliefs, reason, folk psychology.

BITÁCORA DEL ARTÍCULO:

| Recibido: 19 de febrero de 2017 | Aceptado: 24 marzo de 2017 | Publicado en línea: enero-junio de 2017 |

AUTORÍA Y DERECHOS DE PROPIEDAD INTELECTUAL

PSICOLOGÍA POSITIVA, LOS DOGMAS DE FE Y SUS FIELES DEVOTOS: UN ANÁLISIS CON BASE EN LA RAZÓN CIENTÍFICA VS LA RAZÓN NATURAL

Julio Alfonso Piña-López



Julio Alfonso Piña López
Investigador independiente
Correo: pina.lopez.julio@gmail.com

Licenciado en Psicología, con estudios de Maestría en Psicología por la Universidad de Sonora. Ha sido Profesor-Investigador en el Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación y ha participado en la misma institución como Jefe Administrativo del Programa de Salud Institucional.

[Ver más...](#)

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Se atribuye al autor la responsabilidad única sobre el trabajar al concibir y desarrollar los puntos de vista que en este trabajo se presentan.

AGRADECIMIENTOS

Se agradece la revisión y los comentarios del C. Dr. Jorge Borja Castañeda de la Universidad de Sonora.

DATOS DE FILIACIÓN DE LOS AUTORES

Investigador independiente



Copyright: © 2017 Piña-López, J. A.

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia [Creative Commons Reconocimiento-NoComercial -CompartirIgual 4.0 Internacional](#), por lo que su contenido gráfico y escrito se puede compartir, copiar y redistribuir total o parcialmente sin necesidad de permiso expreso de su autor con la única condición de que no se puede usar con fines directamente comerciales y los términos legales de cualquier trabajo derivado deben ser los mismos que se expresan en la presente declaración. La única condición es que se cite la fuente con referencia a la [Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social](#) y a su autor.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	4
EL JUEGO DE LENGUAJE Y LA FENOMENOLOGÍA DE LO PSICOLÓGICO EN LA PP	4
LA RAZÓN CIENTÍFICA VS. LA RAZÓN NATURAL: LA PP SE BASA EN LA RAZÓN NATURAL	6
A MANERA DE CONCLUSIONES	7
REFERENCIAS	8

INTRODUCCIÓN

Cuenta la leyenda que Moisés, al huir de Egipto y habiendo arribado al monte Horeb (también conocido como monte Sinaí), al pararse frente a una zarza ardiendo se le apareció súbitamente Dios, quien le asignó una misión en su viaje de retorno a Egipto: “Ven, por tanto, ahora, y te enviaré a Faraón, para que saques de Egipto a mi pueblo, los hijos de Israel” (Éxodo 3:10). Pocos años atrás Seligman (2011, p. 96) aseguró, de manera por demás elocuente: “[que] la psicología positiva me llamó al igual que las zarzas ardientes llamaron a Moisés”. En esta lógica, si Moisés recibió el llamado de Dios, ¡Seligman también!

Justificar el nacimiento de una supuesta “nueva” y “distinta” “psicología” con base en un llamado divino, excepción hecha de lo acontecido en los periodos patrístico y medieval (Kantor, 2011)¹, no tiene paralelo alguno en la historia de la psicología. Varios son los problemas que en principio derivan de tal justificación: el primero tiene que ver con la violación de la naturaleza de la psicología como ciencia básica y su objeto de conocimiento —i.e., la conducta—, el cual por una cuestión elemental se ha desvirtuado (Ribes, 2009); el segundo es que en la psicología positiva (PP) se confunde recurrentemente a lo psicológico con cualquier cosa que se tenga a bien suponer que lo es; ejemplos al respecto se tienen con términos como trascendencia, bondad, generosidad, fe, gratitud, perdón, religiosidad, etcétera, todos con marcadas y profundas connotaciones religiosas y espirituales.

Que de manera tajante se sostenga que la PP se ha convertido en una “nueva” y “distinta” “psicología” que permitirá al colectivo de psicólogos poner al descubierto y explotar las potencialidades humanas y las cosas buenas de la vida (Hervás, 2009; Mariñelara-Dondena, 2008; Seligman y Csikszentmihalyi, 2000; Snyder y Lopez, 2002), nos parece un verdadero exceso de euforia positiva (Piña, 2014). Por ello, resulta particularmente

interesante analizar y discutir cómo es que un llamado divino ha motivado a Seligman y a una legión de fieles devotos a suponer que ellos, y nadie más que ellos, tienen la razón; por tanto, que los psicólogos estemos obligados a aceptar sus dichos. Así, si se afirma que:

1. La PP es ciencia básica (Seligman, Steen, Park y Peterson, 2005), ¡hay que aceptarlo!
2. Que cuenta con un marco teórico debidamente articulado en lo conceptual (Sheldon y King, 2001; Vera, 2006) y en el cual no priva confusión terminológica y conceptual alguna, ¡hay que aceptarlo!
3. Que se dispone de un desarrollo metodológico y que se han propuesto nuevos procedimientos para la investigación básica, aplicada o tecnológica (Sallanova y Llorens, 2016; Vázquez, 2006), ¡hay que aceptarlo!
4. Que constituye hoy día una alternativa para la intervención en cualquier ámbito —i.e., clínico, salud, organizacional, etcétera (Park, Peterson y Sun, 2013; Quoidbach, Mikolajczak y Gross, 2015), ¡hay que aceptarlo!

Ley de Pudder
[Cualquier cosa que empieza bien, acaba mal. Cualquier cosa que empieza mal, acaba peor]
(Bloch, 1992, p. 19)

Retomando a Ribes y Sánchez (1994), la aceptación de algo, por prescripción o dogma (de fe), significa aceptar un juego de lenguaje particular, que en el caso que nos ocupa se vincularía con la positividad en el decir, el pensar y el hacer de una persona comportándose en lo individual; éste se contrapone al lenguaje de la negatividad, que en el planteamiento de

los autonombres psicólogos positivos equivale a poner el énfasis en las dificultades y carencias en la vida de las personas, que se han estudiado históricamente desde la psicología clínica, apoyándose en categorías conceptuales como ansiedad, angustia, estrés, depresión, ira, impulsividad, dolor, etcétera (Alarcón, 2009; Csikszentmihalyi, 2014; Lupano y Castro, 2010).

Empero, el que se use un juego de lenguaje particular no equivale a asegurar que se le use correctamente y, por consiguiente, como se analiza en este trabajo, que se aplique a la fenomenología de lo psicológico.

EL JUEGO DE LENGUAJE Y LA FENOMENOLOGÍA DE LO PSICOLÓGICO EN LA PP

La noción juego de lenguaje fue acuñada por Ludwig Wittgenstein para referirse a los múltiples usos y significados que poseen las palabras del lenguaje ordinario (Ribes y Sánchez, 1994). Éstas, como muchas de las empleadas

¹ En ambos periodos, señala Kantor, la visión naturalista propuesta por Aristóteles se desvirtuó, dando inicio con ello al estudio de los fenómenos psicológicos apelando al alma del hombre, a quien se colocaba en el mismo plano que a Dios y los ángeles. El alma des-naturalizada y su estudio, al incorporarse a la filosofía teológica, se des-materializó y se le concibió como sustancia espiritual, distinta e independiente del cuerpo, en tanto que provenía de Dios (Ribes, 2004).

rutinariamente por los psicólogos, tienen un origen en el lenguaje ordinario o en el habla coloquial: sensación, percepción, imaginación, memoria, aprendizaje, motivación, y un largo etcétera. Lo que es importante destacar es que estas palabras tendrán tantos significados como sean los contextos en que se les utilicen, incluyendo los que diríamos serían los contextos teóricos, si se nos permite la expresión. Aprendizaje, por ejemplo, varía de teoría a teoría, incluyendo los posicionamientos que se enmarcan en la propuesta conductual (Ribes, 1990). En ocasiones al término se le concibe como proceso y en otras como resultado; en ocasiones se le define apelando a la existencia de facultades superiores a la razón (las llamadas ideas innatas), en otras recurriendo a la metáfora de la adquisición del conocimiento vía la experiencia o como consecuencia de la evolución biológica.

El asunto respecto al que queremos llamar la atención, es que las palabras del lenguaje ordinario no se pueden trasladar sin más a una teoría en psicología y suponer que equivalen a un lenguaje técnico y especializado. Esto es así pues mientras que las palabras del lenguaje ordinario tienen usos y significados múltiples (son multívocos o tienen muchas “voces”, no obstante en algunos casos tienen un aire de “familiaridad”), las palabras en el lenguaje técnico tienen un sentido unívoco cuando se les define como conceptos (Ribes, 2010). Por esta razón este autor propone como punto de partida que los psicólogos estamos obligados a identificar qué palabras o términos provienen del lenguaje ordinario y cuáles del lenguaje técnico, que se distinguen de los primeros porque han sido bien delimitados o correctamente definidos.

Y aquí radica justamente uno de los más acusados problemas en el seno de la PP. Que utilizan un juego de lenguaje que se justifica en el uso de palabras o términos cuyo origen es el lenguaje ordinario, suponiendo que ello será suficiente para después proponer su definición e *ipso facto* adquieran el carácter de términos técnicos. Basta y sobra con que el lector se dé a la lectura de algunos trabajos publicados por los autodenominados psicólogos positivos para que constate lo que se está afirmando (i.e., Bach y Guse, 2015; García-Cadena, Corral y Benavides, 2015; Watkins, Uhder y Pichienevskiy, 2015): contemplación, compasión, preferencia, optimismo, gratitud y bienestar, entre otros.

Se trata de un juego de lenguaje que, como correctamente apunta Fernández-Ríos (en preparación), se juega por psicólogos —o no psicólogos— afiliados a tribus discursivas o clanes semánticos, que dicho sea de paso no significa que lo jueguen correctamente; en palabras de Ryle:

“Determinar la geografía lógica de los conceptos es poner de manifiesto la lógica de las proposiciones

que los contienen, o sea, mostrar proposiciones que son congruentes o incongruentes con ellas, cuáles se siguen de ellas y de cuáles se infieren. El tipo lógico o categoría al que pertenece un concepto es el conjunto de modos o maneras en que se lo puede usar con legitimidad teórica.” (Ryle, 1949/1967, p. 14)

Tomemos como ejemplo concreto el término “optimismo”, el cual para García-Cadena et al. (2015) es un descriptor de un estilo interactivo, concepto éste que forma parte de la teoría de la personalidad de Ribes y Sánchez (1990), para referirse a los modos únicos, consistentes e idiosincrásicos de comportarse, que son producto de la historia psicológica que distingue a una persona siendo diferente de otra. Al confundir un término, el de optimismo (que por sus características forma parte de las palabras que aluden a propensiones o inclinaciones), con otro término, el de personalidad (que forma parte de las categorías de tendencia), los autores impusieron un juego de lenguaje que violó el principio establecido por Ryle acerca de la geografía lógica de los conceptos y sus límites: un término definido como concepto, según sea la forma en que se le define, formará parte de una categoría lógica particular (i.e., logro, estado, efecto, propensiones o inclinaciones, tendencias, etcétera), lo que no significa que arbitrariamente se deba concluir que forma parte de una (tendencia), cuando pertenece a otra (propensiones o inclinaciones), sólo porque uno o más autores así lo decidieron.

Adicionalmente, el juego de lenguaje dominante en la PP, las creencias que le subyacen, o las que se le desprenden, debería en principio ser motivo de un análisis religioso, sociológico o antropológico; nunca de la psicología como empresa científica (Kantor y Smith, 2015) o como proyecto de ciencia (Ribes, 2014). Que se pretenda justificar por todos los medios posibles que en la psicología sí que estamos obligados a estudiar cosas tales como la trascendencia, la bondad, la generosidad, la fe, la gratitud, el perdón y la religiosidad, entre otras... es otra historia. Si se quiere aceptar que algunos de esos fenómenos son equivalentes a “estados” psicológicos o que devienen de la filosofía aristotélica... también es otra historia (i.e., Hervás, 2009; Joseph, Linley y Maltby, 2006; Vázquez, Hervás, Rahona y Gómez, 2009).

Los dogmas de fe, como los que se adoptan, se asumen y se viven en una religión cualquiera, se han trasladado a la PP; entre los autodenominados psicólogos positivos, ellos, y nadie más que ellos, son los poseedores de la verdad absoluta. Cuando los psicólogos no o antipsicología positiva hemos cuestionado con argumentos las sinrazones y falacias de la PP (i.e., Cabanas y Sánchez-González, 2012; Fernández-Ríos, 2008; Fernández-Ríos y Novo, 2012; Pé-

rez-Álvarez, 2012, 2013; Piña, 2014), los fieles devotos actúan *ipso facto* en su nombre para descalificar a los destructores de la verdad absoluta... su verdad (i.e., Vázquez, 2013; Vázquez y Salanova, 2016). ¿Quién puede atreverse a cuestionar a la nueva psicología?, la que incluso se asegura que ya alcanzó el estadio 2.0 (Wong, 2011)².

De ahí que no sea de extrañar que el embate en contra de los psicólogos no o antipsicología positiva esté adquiriendo carta de naturalidad en los países iberoamericanos, principalmente en España. Es justo en éste donde recientemente, y en calidad de ex presidente y presidente actual de la Sociedad Española de Psicología Positiva, Vázquez y Salanova (2016) publicaron en la sección “Carta al Director” de los Papeles del Psicólogo, una que no podemos sino calificar como amarga y lamentable desde el punto de vista de la psicología. ¿Qué tiene de inadecuado que esta prestigiada revista publique artículos en contra de la PP? ¿Habría, entonces, una suerte de “veto” a este tipo de artículos, que por supuesto no se aplicaría a los que avalan a la PP? Acusar públicamente a dos autores (Fernández-Ríos y Vilariño, 2016) por un artículo cuyo título es calificado como sesgado y evidenciando juicios denigratorios (“Mitos de la psicología positiva: mitos y maniobras engañosas”), muestra una pobreza intelectual y evidencia el sesgo y los juicios denigratorios que en un efecto tipo *boomerang* se revierten a los acusadores.

Es asimismo interesante observar que en otros países, autores que han cuestionado a la PP y sus juegos de lenguaje no se han sometido a esa clase de embates, y mucho menos han merecido respuestas en editoriales; bueno, ni siquiera se les ha rebatido con argumentos. Taylor, a principios de la pasada década (Taylor, 2001), en una réplica a Seligman demostró que éste literalmente había marginado de su encuadre teórico a una parte considerable de la tradición filosófica y teórica de autores como James, Allport y Murray, entre otros, concluyendo que, al igual que Freud, serían recordados como dos impulsores de concepciones de una psicología popular (la conocida como psicología folk). Por su parte, Held (2004) intituló su trabajo El lado negativo de la psicología positiva, cuyo mensaje lo inscribió en el de una psicología dominante y separatista. Asimismo, Sugarman (2007) rebatió con sólidos argumentos que en razón de la mala interpretación de la filosofía aristotélica, la PP había fallado abiertamente en la construcción de

esa “nueva” psicología del involucramiento humano, del bienestar y de la felicidad. También Miller (2008) señaló en su crítica a la PP, que ésta se había construido sobre la base de un discurso falaz, circular y tautológico, con marcados problemas para definir apropiada y correctamente los conceptos medulares sobre la positividad. Por último, Frawley (2015) ventiló los crecientes problemas en el uso del concepto de “felicidad” y las investigaciones que se realizan en su nombre, que se enmarcan en lo que la autora dio en llamar la “mala ciencia” o el “cientificismo”.

Estos artículos, publicados en prestigiadas revistas, han contribuido junto con muchos más al análisis y entendimiento de qué es la PP; cuáles son sus raíces; qué ha justificado su desarrollo y asiento en una cultura —la estadounidense— que se ha distinguido por promover todo menos que el bienestar y la felicidad de sus habitantes; por qué, en última instancia, como bien examinaron Cabanas y Huertas (2014), entre la PP y la psicología popular (folk) no hay diferencias sustanciales y, por consiguiente, por qué debería considerarse como una “moda polémica” (Prieto-Urzuá, 2006).

Aun cuando en su “Carta al Director” los autores apelan a “Promover la imagen de la psicología positiva y velar por una aplicación ética y adecuada de los conocimientos y aplicaciones derivada de la misma” (Vázquez y Salanova, 2016, p. 239), nos preguntamos si una pseudo-ciencia, carente de: 1) una teoría; 2) una terminología propia y distintiva sobre lo psicológico, que esté por supuesto correctamente definida; 3) de un método y procedimientos propios para guiar la práctica de la investigación, y 4) de conocimiento científico potencialmente traducible en conocimiento aplicable (Piña, en preparación, 2014), ha de ser aceptada, toda o en partes, sin más, sólo porque lo dijeron Seligman o sus fieles devotos.

LA RAZÓN CIENTÍFICA VS LA RAZÓN NATURAL: LA PP SE BASA EN LA RAZÓN NATURAL

Según lo expuesto antes, hay un asunto por analizar: ¿nos están planteando a los psicólogos no o antipsicología positiva que estamos obligados a aceptar que ellos, y nadie más que ellos, tienen la razón? Preguntamos: ¿cuál razón? ¿La razón científica o la razón natural? Ambas son distintas y cumplen con finalidades distintas. La primera, dice Toulmin (1974), se distingue porque su eje central gira en torno a la discusión con base en argumentos; la ciencia, sostiene el autor, no avanza si no es con base en argumentos y la evidencia empírica que los soporte. Sin argumentos no puede haber ciencia, por lo que si no hay ciencia hay pseudociencia, magia o espe-

2 El de 2.0 es el número que se asigna a desarrollos avanzados e incluso revolucionarios en diferentes materias. Así, por ejemplo, se habla del tratamiento 2.0 para el VIH/sida, con el que recientemente se ha dado un impulso especial a nuevas opciones de tratamiento que contribuyan a la innovación y mejora de su eficiencia (OMS/ONUSIDA, 2012). Hay también una propuesta reciente, conocida como Psicología 2.0, aplicable a la salud (Armayones, Boixadós, Gómez, Guillarmón, Hernández, Nieto et al., 2015), basada en lo que los autores dan en llamar eSalud.

culación pura. La segunda, nos dice la Real Academia Española (2014), “es potencia discursiva del hombre, desnuda de todo matiz científico que la ilustre”.

¿En dónde se ubica y qué razón guía en la PP los dichos de los autonombrados psicólogos positivos, los de Seligman y sus fieles devotos? En la razón natural; no en la razón científica... la de los argumentos. Pretender defender lo que es indefendible equivale, guardando las debidas proporciones, a defender que el psicoanálisis es una ciencia o que la bondad, la generosidad, el amor... son términos que en la forma de conceptos se aplican a la fenomenología de lo psicológico. Si los autonombrados psicólogos positivos, Seligman y sus fieles devotos, se asumen como defensores a ultranza de la PP, la defensa tiene que hacerse con base en la razón científica, la de los argumentos. No es suficiente que nos digan que la PP constituye una nueva forma de entender la psicología (Vera, 2006), como si ello bastara para tirar por el caño lo que brillantes psicólogos han aportado a la construcción y consolidación de una empresa científica que contribuya al ataque y solución de los problemas sociales, en los que la dimensión psicológica desempeña un papel central.

Coincidimos en parte con Vázquez (2006), cuando escribió que los argumentos pasionales no deberían tener cabida en una discusión académica; sólo en parte, pues hasta el momento ningún autonombrado psicólogo positivo ha demostrado con argumentos sólidos e irrefutables que la PP es una ciencia, que su marco teórico y conceptual es igualmente sólido, y que su estructura metodológica ha permitido generar conocimiento científico. La PP no es ciencia, mucho menos el nuevo y único “paradigma” de y para la psicología. Que los autonombrados psicólogos positivos desarrollen un juego de lenguaje particular (el de la positividad) con sus propias reglas, con resultados obtenidos y compartidos por ellos mismos y por nadie más en la práctica de la investigación, no significa que ese juego de lenguaje esté bien jugado y que los resultados que pregonan en las investigaciones sean pertinentes, en lo teórico-conceptual y en lo metodológico.

Por lo anterior, los autonombrados psicólogos positivos, incluyendo a Seligman y sus fieles devotos, no pueden cancelar por decreto, prescripción o dogma (de fe) las críticas a su psicología. No lo pueden hacer puesto que su psicología, la PP, al devenir de un llamado divino y fundada en unos supuestos equívocos —los de la positividad—, ha respondido a factores externos que nada, o poco, tienen que ver con la historia de la psicología y con la evolución de lo que Ribes (1990) ha dado en llamar las teorías especiales.

Por su importancia, concluiremos citando a este autor en extenso:

“...Para la ciencia, los eventos son el punto de partida, pero en la medida en que siempre constituyen referencias concretas de la experiencia cotidiana, la ciencia los abstrae analíticamente, para crear hechos que sólo son observables y tienen sentido desde una teoría particular. Los hechos de la ciencia no son los hechos del lenguaje ordinario. Las representaciones de esos hechos constituyen un paso adicional, en el que teóricamente se seleccionan las propiedades relevantes de los hechos y se desechan los irrelevantes. Los datos son el resultado de este proceso eminentemente teórico sobre los logros de la práctica de investigación. Por ello, en la investigación científica carece de sentido separar a la teoría de la observación, la experimentación o la demostración. Toda la actividad científica está teorizada.” (Ribes, 1993, p. 74)

A MANERA DE CONCLUSIONES

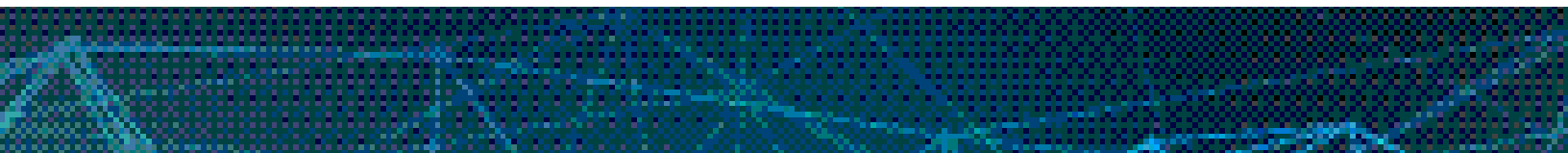
Si la psicología constituye al día de hoy en proyecto de ciencia en el que, en principio, se nos hace evidente que aún falta mucho camino por recorrer en la construcción y validación empírica de un cuerpo teórico-conceptual que nos permita delimitar y definir con precisión qué es lo psicológico —y qué no es lo psicológico—, también se nos hace evidente que entre los autonombrados psicólogos positivos hay muchos excesos de euforia positiva que harían bien en reconocer y aceptar. Si en la PP hay graves problemas en la delimitación y definición de lo psicológico, en la correcta ubicación en la categoría lógica a la que pertenecen muchos de los términos que utilizan rutinariamente —como es el caso del de “optimismo”—, si carece de una metodología propia con la que se realice investigación en todos los niveles, por una cuestión elemental de sentido común, entonces no es una ciencia de y para la psicología.

Si a todo ello añadimos que la PP se funda en un discurso plagado de palabras o términos que deberían ser de interés para la religión, la sociología o la antropología, el panorama se le complica todavía más a los autonombrados psicólogos positivos. Sin duda, como se señaló al inicio de este trabajo, el que la PP haya nacido como consecuencia de un llamado divino que recibió Seligman, no hace sino ayudarnos a entender por qué los dogmas de fe se han apropiado del discurso de éste y su legión de fieles devotos, para quienes la psicología se ha vuelto un asunto populachero, si se nos permite la palabra. La psicología científica o en proyecto de serlo no puede igualarse a la psicología folk, a pesar de los denodados intentos de quienes consideran que los dogmas de fe tienen que ser aceptados, por una suerte de decreto, por los psicólogos no o antipsicología positiva.

REFERENCIAS

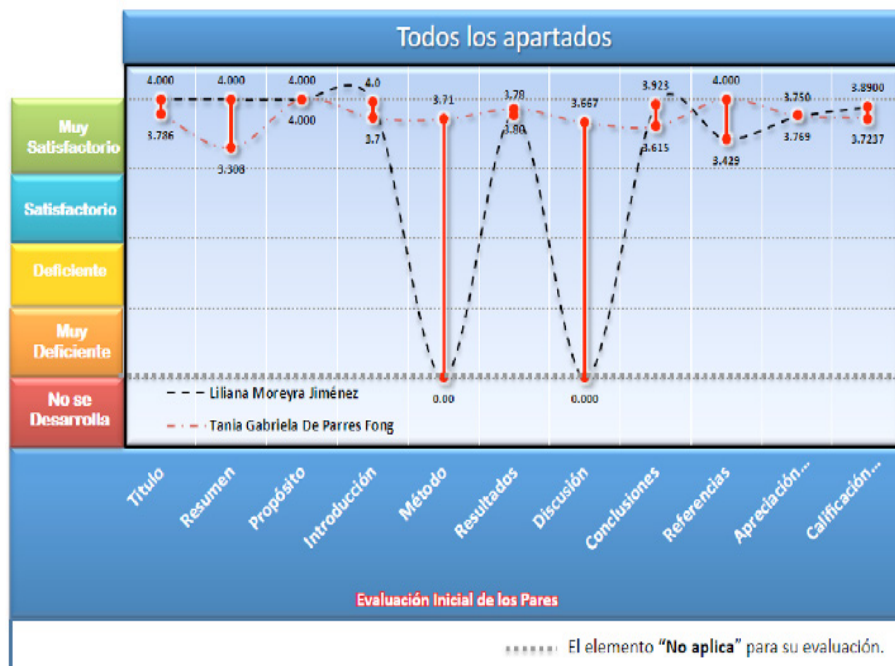
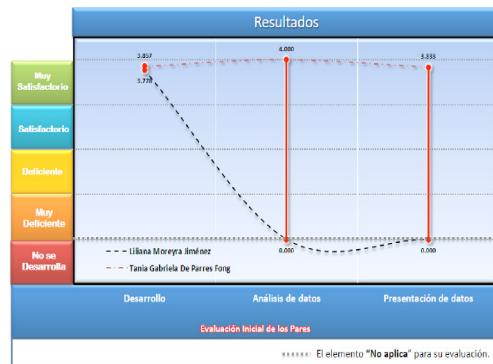
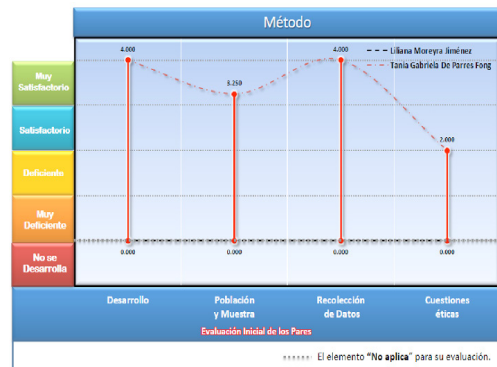
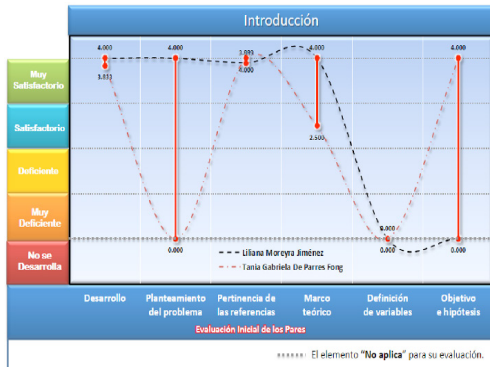
- Alarcón, R. (2009). *Psicología de la felicidad: Introducción a la psicología positiva*. Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Armayones, M., Boixadós, M., Gómez, B., Guillarmón, N., Hernández, E., Nieto, R., et al. (2015). *Psicología 2.0: oportunidades y retos para el profesional de la psicología en el ámbito de la salud*. *Papeles del Psicólogo*, 36, 153-160.
- Bach, J.M. y Guse, T. (2015). The effect of contemplation and mediation on 'great compassion' and the psychological well-being of adolescents. *The Journal of Positive Psychology*, 10, 359-369.
- Bloch, A. (1992). *El libro completo de las Leyes de Murphy*. Una colección definitiva. México: Diana.
- Cabanas y Huertas, 2014. [Faltan datos; citado en la p. 11.]
- Cabanas y Sánchez-González, 2012. [Faltan datos; citado en la p. 9.]
- Csikszentmihalyi, M. (2014). *Flow and the foundations of positive psychology: The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi*. New York: Springer.
- Fernández-Ríos, L. (en preparación). *Prólogo: Psicología positiva crítica o anti-psicología positiva. De la felicidad lingüística al juego de conceptos*. En J.A. Piña (autor), *La anti-psicología positiva: ensayos desde la psicología conductual*. México: Universidad de Sonora.
- Fernández-Ríos, L. (2008). Una revisión crítica de la psicología positiva: Historia y concepto. *Revista Colombiana de Psicología*, 17, 161-176.
- Fernández-Ríos, L. y Novo, M. (2012). Positive Psychology: Zeigeist (or spirit of the times) or ignorance (or disinformation) of history? *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 12, 333-344.
- Fernández-Ríos, L. y Vilariño, M. (2016). Mitos de la psicología positiva: Mitos y maniobras engañosas. *Papeles del Psicólogo*, 37, 134-142.
- Frawley, A. (2015). Happiness research: A review of critiques. *Sociology Compass*, 9, 62-77.
- García-Cadena, C.H., Corral, V. y Benavides, G. (2015). Preferences for trees, optimism and physical, psychological and social well-being among high school students. *Psychology*, 6, 213-228.
- Held, B. (2004). The negative side of positive psychology. *Journal of Humanistic Psychology*, 44, 9-46.
- Hervás, G. (2009). *Psicología positiva: Una introducción*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66, 23-41.
- Jospeh, S., Linley, A. y Maltby, J. (2006). Positive Psychology, religion, and spirituality. *Mental Health, Religion & Culture*, 9, 209-212.
- Kantor, J.R. (2011). *De la psicología a la psicología científica (1a reimpresión)*. México: Trillas.
- Kantor, J.R. y Smith, N.W. (2015, obra traducida). *La ciencia de la psicología. Un estudio interconductual*. New Orleans. LA: Universidad de Guadalajara/University Press of the South.
- Lupano, M.L. y Castro, A. (2010). *Psicología positiva: Análisis de su surgimiento*. *Ciencia Psicológica*, IV, 43-50.
- Mariñelarana-Dondena, L. (2008). *Psicología positiva y modelos integrativos en psicoterapia*. *Fundamentos en Humanidades*, IX, 55-69.
- Miller, A. (2008). A critique of positive psychology — or 'The new science of happiness'. *Journal of Philosophy of Education*, 42, 591-608.
- OMS/ONUSIDA (2012). *VIH/Sida Programa. Un vistazo al tratamiento 2.0*. Génova: Autores.
- Park, N., Peterson, C. y Sun, J.K. (2013). *La psicología positiva: Investigación y aplicaciones*. *Terapia Psicológica*, 31, 11-19.
- Pérez-Álvarez, M. (2012). *La psicología positiva: Magia simpática*. *Papeles del Psicólogo*, 33, 183-201.
- Pérez-Álvarez, M. (2013). *La psicología positiva y sus enemigos: La evidencia*. *Papeles del Psicólogo*, 34, 208-226.
- Piña, J.A. (autor) (en preparación). *La anti-psicología positiva: ensayos desde la psicología conductual*. México: Universidad de Sonora.
- Piña, J.A. (2014). *La psicología positiva: ¿Ciencia y práctica de la psicología?* *Papeles del Psicólogo*, 35, 144-158.
- Prieto-Urzúa, M. (2006). *Psicología positiva: Moda polémica*. *Papeles del Psicólogo*, 17, 319-338.
- Quoidbach, J., Mikolajczak, M. y Gross, J.J. (2015). Positive interventions: An emotion regulation perspective. *Psychological Bulletin*, 141, 655-693.
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española (23a edición)*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Ribes, E. (1990). *Psicología general*. México: Trillas.
- Ribes, E. (1993). La práctica de la investigación científica y la noción de juego del lenguaje. *Acta Comportamental*, 1, 63-82.
- Ribes, E. (2004). ¿Es posible unificar los criterios sobre los que se concibe la psicología? *Suma Psicológica*, 11, 9-28.
- Ribes, E. (2009). La psicología como ciencia básica. ¿Cuál es su universo de investigación? *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 1, 7-19.
- Ribes, E. (2010). *Lenguaje ordinario y lenguaje técnico: Un proyecto de currículo universitario para la psicología*. *Revista Mexicana de Psicología*, 27, 55-64.
- Ribes, E. (2014). *La psicología y su enseñanza ¿tienen sentido?* En M. Orozco y K.I. Caballero (Comps.), *Psicología latinoamericana: Experiencias, desafíos y compromisos sociales*, parte II (pp. 3-17). México: Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, A.C.
- Ribes, E. y Sánchez, S. (1990). El problema de las diferencias individuales: Un análisis conceptual de la personalidad. En E. Ribes (Ed.), *Problemas conceptuales en el análisis del comportamiento humano* (pp. 79-99). México: Trillas.
- Ribes, E. y Sánchez, U. (1994). *Conducta, juegos de lenguaje y criterios de validación del conocimiento*. *Acta Comportamental*, 2, 57-86.
- Ryle, G. (1949/1967). *El concepto de lo mental*. Buenos Aires: Paidós.
- Salanova, M. y Llorens, S. (2016). *Hacia una psicología positiva aplicada*. *Papeles del Psicólogo*, 37, 161-164.
- Seligman, M.E.P. (2011). *La vida que florece. Una concepción visionaria de la felicidad y el bienestar*. Barcelona: Ediciones B.
- Seligman, M.E.P. y Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive*

- psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Seligman, M.E.P., Steen, T.A., Park, N. y Peterson, C. (2005). Positive psychology: Progress empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60, 410-421.
- Sheldon, K.M. y King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist*, 56, 216-217.
- Snyder, C.R. y Lopez, S.J. (Eds.) (2002). *Handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- Sugarman, J. (2007). Practical rationality and the questionable promise of positive psychology. *Journal of Humanistic Psychology*, 47, 175-197.
- Taylor, E. (2001). Positive psychology and humanistic psychology: A reply to Seligman. *Journal of Humanistic Psychology*, 41, 13-29.
- Toulmin, S. (1974). Razones y causas. En R. Borger y F. Cioffi (Eds.), *La explicación en las ciencias de la conducta* (pp. 19-50). Madrid: Alianza Editorial.
- Vázquez, C. (2006). La psicología positiva en perspectiva. *Papeles del Psicólogo*, 27, 1-2.
- Vázquez, C. (2013). La psicología positiva y sus enemigos: una réplica en base a la evidencia científica. *Papeles del Psicólogo*, 34, 91-115.
- Vázquez, C., Hervás, G., Rahona, J.J. y Gómez, D. (2009). Bienestar psicológico y salud: Aportaciones desde la psicología positiva. *Anuario de Psicología Clínica y Salud*, 5, 15-28.
- Vázquez, C. y Salanova, M. (2016). Carta al Director. *Papeles del Psicólogo*, 37, 239.
- Vera, B. (2006). Psicología positiva: Una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del Psicólogo*, 27, 3-8.
- Watkins, P.C., Uher, J. y Pichienevskiy, S. (2015). Grateful recounting enhances subjective well-being: The importance of grateful processing. *The Journal of Positive Psychology*, 10, 91-98.
- Wong, P.T.P. (2011). Positive psychology 2.0: Towards a balanced interactive model of the good life. *Canadian Psychology*, 52, 69-81.



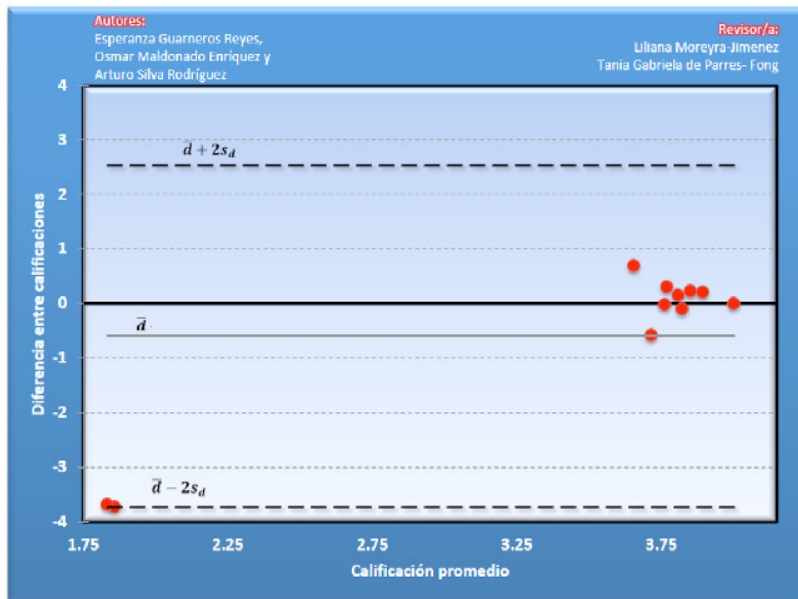
DIMENSIÓN CUANTITATIVA

Perfil de Evaluación entre pares

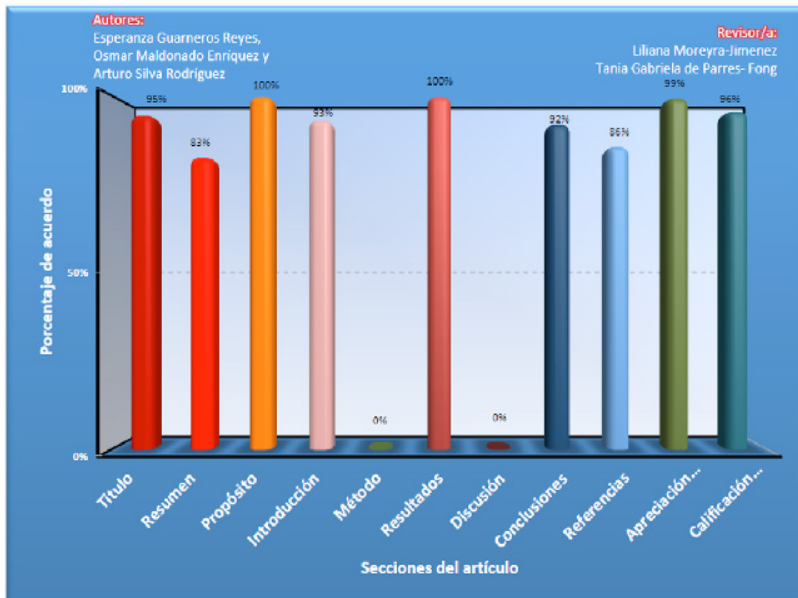


..... El elemento "No aplica" para su evaluación.

Índice de Concordancia



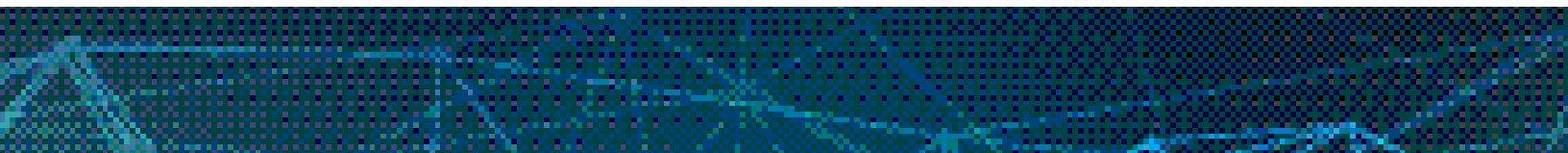
Índice de Acuerdo



DIMENSIÓN CUALITATIVA

Revisor 1	Revisor 2
Edilberta Joselina Ibañez Reyes	Cynthia Zaira Vega Valero
Título/Autoría	
El artículo es una revisión sobre el tema de la psicología positiva. Expone algunos de sus principios generales y critica con una revisión bibliográfica dicha psicología positiva. Expone los argumentos sobre los que basa su crítica. Finaliza con una cita a modo de conclusión.	El título representa el contenido del trabajo en extenso, no requiere cambio.
Resumen	
Tal vez si expone muy brevemente sus argumentos y conclusión en el resumen quedaría mejor.	Como artículo de exposición teórica, no requiere que presente datos, por lo que no es necesario hacer cambios.
Próposito del Estudio	
Es conciso el propósito del estudio, por lo que resulta adecuado.	Si bien en la parte final, de conclusión, del artículo cita a Ribes exponiendo la relación entre los hechos de la ciencia y los hechos del lenguaje ordinario, en mi opinión sugiero una conclusión dirigida a los psicólogos “aplicados” que sea demostrativa de que el ejercicio de la aplicación del conocimiento de la psicología a cualquier tipo de intervención también está sujeta al vinculo, hecho-ciencia.
Introducción	
El artículo es un revisión bibliográfica y conceptual sobre la Psicología Positiva para llevar a cabo una crítica. No es un artículo empírico, por lo que la parte metodológica no aplica.	No hay comentarios.

Revisor 1	Revisor 2
Método	
Nuevamente, las partes de descripción metodológica no aplican	No hay sugerencias.
Resultados	
No aplica.	No hay comentarios.
Discusión	
No aplica.	Un comentario: hacer psicología, entre otras cuestiones, es realizar análisis conceptuales de los términos que nos ocupa, el autor realiza una demostración argumentativa informada del origen de la PP, la cual por su origen retoma mucho del lenguaje ordinario, como también el autor muestra evidencia de que la libre expresión de una opinión razonada, construida con información teórica, no puede negarse la publicación de la misma, además de sintetizar su postura acerca de la psicología, aunque en su exposición es muy clara y estructurada, considero que falta, para los lectores interesados en los análisis conceptuales, una reflexión del para qué hacer un análisis del tipo aquí evaluado, si bien en su última cita de Ribes se deriva, para un lector joven no está desarrollado el riesgo.
Conclusiones	
No aplica.	No hay comentarios.
Referencias	
Las referencias son completas, bien redactadas y adecuadas.	



Sección

*Innovación y Desarrollo
Tecnológico*

[Innovación y Desarrollo Tecnológico]**EL ABP COMO DISEÑO INSTRUCCIONAL PARA LABORATORIOS VIRTUALES EN
PSICOLOGÍA**

Guarneros Reyes Esperanza, Maldonado Enríquez Osmar, Silva Rodríguez Arturo
FES Iztacala, UNAM
México

RESUMEN

Existen laboratorios de investigación básica o aplicada, los más conocidos presenciales, pero existen otros virtuales que permiten comprobar teorías con demostraciones virtuales. En la enseñanza es necesaria la práctica y simulación de aprendizajes que requieren los profesionales de psicología para el ámbito aplicado, de este escenario, el objetivo de artículo fue diseñar un laboratorio virtual en psicología a través de un diseño instruccional basado en el Aprendizaje Basado en Problemas ABP, para que los estudiantes de psicología desarrollen habilidades y amplíen su repertorio de competencias, para sobre cómo evoluciona el lenguaje y problemas del habla como dislalias. para estudiantes de psicología de sistema en línea de la UNAM y profesionales relacionados al ámbito infantil. Se describe el proceso de diseño y se presentan resultados sobre el funcionamiento del laboratorio virtual en un grupo piloto de 203 participantes. Los resultados muestran que es un entorno de aprendizaje simulado el cual pone en práctica habilidades que desarrolla el ABP.

Palabras Clave:

laboratorios virtuales de enseñanza, ABP, estudiantes universitarios, enseñanza de la psicología, diseño de ambientes virtuales de aprendizaje.

**THE PBL AS AN INSTRUCTIONAL DESIGN FOR VIRTUAL LABORATORIES IN
PSYCHOLOGY****ABSTRACT**

There are laboratories of basic or applied research, the most well-known presence, but there are other virtual ones that allow to verify theories with virtual demonstrations. In teaching it is necessary the practice and simulation of learning required by psychology professionals for the applied field, from this need, this article aimed to design a virtual laboratory in psychology through the instructional design based on the PBL model, allowing develop skills and expand the repertoire of competencies of psychology students to confront problems and take a better decision in the applied field, in this case on children's language skills and speech problems such as dyslalia. The development of the proposal is based on the virtual laboratory created for UNAM online psychology students and professionals related to the children field. The design process is described and results are presented on the operation of the virtual laboratory in a pilot group of 203 participants. The results show that it is a simulated learning environment which puts into practice the skills developed by the PBL.

Keywords:

virtual teaching laboratories, PBL, university students, teaching psychology, design of virtual learning environments

BITÁCORA DEL ARTÍCULO:

| Recibido: 1 de febrero de 2017 | Aceptado: 2 marzo de 2017 | Publicado en línea: enero-junio de 2017 |

AUTORÍA Y DERECHOS DE PROPIEDAD INTELECTUAL

EL ABP COMO DISEÑO INSTRUCCIONAL PARA LABORATORIOS VIRTUALES EN PSICOLOGÍA

Guarneros Reyes Esperanza, Maldonado Enríquez Osmar, Silva Rodríguez Arturo



Esperanza Guarneros Reyes
FES Iztacala UNAM
Correo: esperanzagr@gmail.com

Profesora de Carrera Asociada C Tiempo Completo de la Licenciatura de psicología en SUAyED y de la Maestría en Psicología en la FES Iztacala, UNAM. Pertenece al SNI. Responsable del Laboratorio Digital de Desarrollo Infantil LDDI de la FES Iztacala. Doctora en Psicología por la Facultad de Psicología UNAM,
[Ver más...](#)



Osmar Maldonado Enríquez
FES Iztacala UNAM
Correo: osmaen.psic@gmail.com

Licenciado en Psicología por la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM. Ha participado en la organización de eventos académicos para la promoción de la cultura y la ciencia, experiencia en el ámbito educativo, en la evaluación en el ámbito infantil y adolescente, en el diseño de programas de intervención educativa y en el diseño de laboratorios virtuales.
[Ver más...](#)

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

A Esperanza Guarneros se le atribuye la ideación del laboratorio virtual, su diseño, construcción y la capacitación a los participantes. | Osmar Maldonado participó como alumno becario para titulación en el proyecto, capacitándose en el diseño de ambientes virtuales por ABP | Arturo Silva participó capacitando a los colaboradores y alumnos participantes del proyecto en la metodología del ABP.

AGRADECIMIENTOS

Este artículo se realizó gracias al financiamiento proporcionado por el programa PAPIME PE306416 Enseñanza mediante un simulador digital de habilidades profesionales en alumnos de psicología para tratar las dislalias y PAPIME PE307717 Diseño de simuladores en Moodle para la enseñanza de la manera en que evoluciona el lenguaje infantil.

DATOS DE FILIACIÓN DE LOS AUTORES

Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM.



Copyright: © 2017 Guarneros-Reyes E., Maldonado-Enríquez, O. & Silva-Rodríguez, A.

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia [Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](#), por lo que su contenido gráfico y escrito se puede compartir, copiar y redistribuir total o parcialmente sin necesidad de permiso expreso de sus autoras con la única condición de que no se puede usar con fines directamente comerciales y los términos legales de cualquier trabajo derivado deben ser los mismos que se expresan en la presente declaración. La única condición es que se cite la fuente con referencia a la [Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social](#) y a sus autoras.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	21
Naturaleza y contexto de la innovación, 21	
Características del Laboratorio virtual de enseñanza, 23	
Aprendizaje basado en problemas ABP como diseño instruccional, 23	
Procedimiento de creación del Laboratorio virtual de enseñanza con ABP, 24	
Composición del Laboratorio virtual de enseñanza, 24	
Rango de aplicación de la innovación, 26	
FUNCIONAMIENTO DE LA INNOVACIÓN	26
Características de los participantes, 26	
Resultados del funcionamiento del Laboratorio virtual, 18	
Registro de actividad, 18	
Evaluación del usuario acerca del Laboratorio virtual , 19	
DISCUSIÓN	20
CONCLUSIONES	21
REFERENCIAS	22

INTRODUCCIÓN

Naturaleza y contexto de la innovación

Un laboratorio es un lugar físico dotado de los medios necesarios —como instrumentos o equipo de laboratorio— para realizar investigaciones, experimentos, prácticas y trabajos de carácter científico, tecnológico o técnico, según la rama de la ciencia a la que se dedique. También puede ser un aula o dependencia de cualquier centro docente, diseñada de modo que sea posible desarrollar y complementar prácticas y trabajos en relación con la enseñanza y el aprendizaje, permitiendo al estudiante desarrollar habilidades manipulativas y de medición, además de la aplicación de distintas teorías (Cardona, 2013).

Los laboratorios se han desarrollado según dos objetivos: de investigación y de enseñanza. La importancia de los laboratorios de investigación o experimentación, y en cualquiera de sus especialidades —como química, investigación clínica, física o biología—, radica en el hecho de que las condiciones ambientales son controladas y normalizadas, de modo que en ellos se asegura que no se produzcan influencias extrañas a las conocidas o previstas, que alteren el resultado del experimento o medición, es decir, hay control experimental, y se garantiza que el experimento o medición se puede repetir en cualquier laboratorio obteniendo el mismo resultado, esto es, existe normalización. Los laboratorios de investigación son espacios diseñados para contener equipo especializado y altamente sofisticado para realizar actividades de investigación; en estos espacios se realizan actividades de experimentación y evaluación, generando nuevos hallazgos, conocimientos e innovación científica, académica, social, cultural o industrial (Flores, Sahelices y Moreira, 2016).

Los laboratorios de enseñanza, son definidos como espacios que se han enfocado en que los estudiantes aprendan los principios básicos y los procesos aplicados de la ciencia, mediante la guía de un profesor. La instrucción del laboratorio les permite participar en experiencias prácticas y de auténtico descubrimiento, desarrollando estudios científicos y habilidades investigativas (Cornell University Center for Teaching, 2017). Al estar en contacto directo con las experiencias prácticas, el aprendizaje se torna vivencial por la posibilidad de manipular la realidad que expresan los libros. En el caso específico de la práctica psicológica, dentro de los laboratorios ha sido por excelencia

un modelo presencial en el que hay espacios físicos, mesas, cajas de Skinner, cabinas, laberintos y cámaras de Gesell para que los estudiantes realicen estudios, desarrollando las habilidades manipulativas, de medición y aplicación de distintas teorías (Cardona, 2013).

En el área de investigación en la carrera de Psicología realizada de esta manera, toma tiempo y un lugar específico acondicionado; se requiere instrumental especializado, animales criados en condiciones especiales y, aunque es requisito contar con laboratorios para poder impartir un programa de psicología en las universidades mexicanas, no necesariamente se utilizan para la función que fueron destinados. En el caso de la carrera de psicología en línea impartida en México, se cuenta con la plataforma educativa donde sus contenidos en la mayor parte son textos —como capítulos de libro, artículos, presentaciones, manuales y antologías—; en algunos casos videos. Los estudiantes de psicología en línea no tienen la oportunidad de navegar en entornos variados para aprender acerca de los principios científicos y mucho menos los aplicados de su carrera; por ejemplo, los laboratorios virtuales pueden contener simulaciones de problemáticas donde ellos podrían poner a prueba un programa basados en los hallazgos de la investigación y poder ver los probables efectos.

Debido a esto, es necesario implementar nuevas herramientas y así innovar la manera de enseñanza de la práctica psicológica, como ya se ha hecho en otros niveles educativos y ciencias; por ejemplo, para enseñar a estudiantes de secundaria algunos de los procesos químicos, a través de la simulación en un laboratorio virtual con la finalidad de apoyar las clases, extendiendo el alcance del aprendizaje de los estudiantes, al experimentar en los laboratorios virtuales con problemas reales y llevar a cabo soluciones en un tiempo relativamente corto (Griffiths, 2013). En el caso de la práctica en los ambientes virtuales de laboratorio, permitiría a los estudiantes contar con escenarios de práctica simulada donde podrían enfrentarse con problemas comunes que atiende el psicólogo mediante escenarios de aprendizaje virtual. En sí, los laboratorios virtuales de enseñanza pueden enriquecer la educación presencial y, sobre todo, la educación a distancia, fortaleciendo los aprendizajes.

La creación de estas innovaciones tecnológicas conllevan cambios en los roles de los estudiantes y los profesores que participan en el proceso de aprendizaje (Faúndez, Bravo, Melo y Astudillo, 2014; Rivera, Agudelo, Ramos y Vargas, 2015). Dichos roles requieren que los estudiantes manejen herramientas multimedia interactivas, elementos de red, hardware y aplicaciones de software que simulan procesos de la vida cotidiana e instrumentos que permiten medir la forma en que evolucio-

nan las dimensiones de dichos procesos. En el caso de los profesores, se requiere que diseñen entornos de aprendizaje virtuales, enriquecidos mediante plataformas de aprendizaje, recursos multimedia, diseño gráfico y juegos interactivos, entre otros. Asimismo, los laboratorios virtuales de enseñanza generan nuevos contextos libres de las restricciones que imponen el tiempo y el espacio en la enseñanza presencial, con lo que los estudiantes pueden entrar a ellos en cualquier momento que lo necesiten (Faúndez, Bravo, Melo y Astudillo, 2014).

Una ventaja más de los laboratorios virtuales es que no dependen necesariamente de un docente que proporcione un método para lograr el proceso de aprendizaje; los laboratorios se pueden programar para guiar al estudiante a alcanzar los objetivos de aprendizaje e interactuar en diversas actividades o ejercicios. Sus características básicas son una interfaz de usuario intuitiva y fácil de usar, una instrumentación simulada interactiva que posea una función similar a la de los instrumentos reales, pues relacionan los conceptos teóricos con los prácticos mediante actividades y experimentos, los cuales ocupan poca memoria, logrando así integrarse en cualquier aplicación informática; si se realizan experimentos destructivos o dañinos, es posible prever consecuencias para evitarlas o prevenirlas en los escenarios reales, contribuyendo a evitar daño en los sujetos participantes —tanto humanos como infrahumanos— (Menece y Ordosgoitia, 2009).

Mediante estos sistemas de aprendizaje virtual se pueden realizar cuatro procedimientos principalmente: 1) acelerar el proceso de aprendizaje; 2) facilitar el acceso al mismo; 3) personalizar el aprendizaje, y 4) proporcionar un entorno educativo más completo (Griol, Sanchis, Molina y Callejas, 2014).

La implementación de los laboratorios virtuales de enseñanza pueden traer consigo un cambio en la manera de aprender, pues, pese a que son simulaciones de computadora, las habilidades y destrezas (como resolución de problemas específicos, pensamiento crítico, toma de decisiones, capacidad de búsqueda y análisis de información, mayor motivación, aprendizaje más significativo, desarrollo de habilidades de aprendizaje, elaboración de un modelo propio de trabajo, integrar el conocimiento obtenido y mayor responsabilidad de su aprendizaje), además ofrecen realizar experimentos en menos tiempo y reproducir los procesos cuantas veces sea necesario, programando diferentes parámetros obteniendo diversos resultados. Esto es posible dependiendo del objetivo y metodología que subyace en el laboratorio virtual.

Algunos de estos laboratorios se han desarrollado principalmente en Europa y Latinoamérica; en México se ha encontrado tecnologías similares. Los casos encontrados son:

1. Labpsico de España, laboratorio virtual creado en 2002 por un grupo de jóvenes estudiantes de psi-

cología de la universidad de Deusto, donde se realizan distintos experimentos de índole psicológica (<http://www.labpsico.deusto.es/>) (Matute, Goikoe-txea, Blanco, Moreno, Martínez y Díaz, 2017).

2. VlabQ, ChemLab y LiveChem, en los que los participantes simulan procesos químicos (Vázquez, 2009).

3. En el Laboratorio Virtual de la Universidad Politécnica de Madrid se realizan prácticas virtuales simuladas, experiencias con materiales peligrosos sobre ingeniería, física, química, electrónica y arquitectura (<http://3dlabs.upm.es/>) (Universidad Politécnica de Madrid, 2017).

4. El laboratorio de enseñanza virtual y ciberpsicología en México, donde se brinda servicio psicológico en línea (<http://fundacionunam.org.mx/humanidades/ciberpsicologia/>) (Hoyos, López, Maldonado, Esquivel y Villalobos, 2015).

5. El Laboratorio de Psicología Computacional (LabPsiCom), que es un laboratorio virtual portugués y trabaja el uso de aplicaciones de tecnologías de la información en el campo de la psicología, como fobias, atención y memoria (<http://labpsicom.uluso-fona.pt/>) (Gamito, Oliveira, Baptista, Morais, Lopes, Rosa y Santos, 2014).

6. Espacio virtual dirigido a la enseñanza de procesos psicológicos básicos y aplicados, en este caso respecto a los principios del condicionamiento operante y clásico, por medio de un laboratorio virtual, donde se practicaron dichos principios mediante la simulación de una rata virtual (Lewis, 2015).

7. Laboratorios de física, que están diseñados para comprobar teorías y donde además se realizan experimentos que lo ilustren. Algunos de ellos son Interactive Physic (<http://www.design-simulation.com/ip/>), Phet (<https://phet.colorado.edu/es/>) de la Universidad de Colorado y Orbit Xplorer (http://www.ottisoft.com/orbit_x.htm); todos están basados en simulaciones que demuestran leyes científicas, como los de simulación de procesos biológicos (Vázquez, 2009).

Los laboratorios virtuales representan una gran herramienta en cuanto al ahorro de tiempo y costos, siendo innecesario comprar sujetos infrahumanos experimentales, beneficiando al medio ambiente con bajo impacto ecológico, o espacios físicos o materiales de laboratorio para llevar a efecto las prácticas o experimentos; aunado a esto, los escenarios virtuales facilitan a los estudiantes simulaciones de problemas, con los cuales pueden practicar las veces que sea necesario para desarrollar habilidades cognitivas e interpersonales al simular diversas situaciones, las cuales no siempre pueden ser recreadas en un laboratorio presencial. Los

laboratorios virtuales de psicología que existen se enfocan sobre todo a la investigación, o son utilizados en el proceso terapéutico de trastornos psicológicos, que no necesariamente son laboratorios, sino recursos tecnológicos para la atención psicológica asistida con tecnología; en ese sentido, los usuarios son pacientes o sujetos que participan en la investigación. Otro objetivo que pueden tener los laboratorios virtuales es la formación, la enseñanza y el aprendizaje, como el caso de los creados para demostrar las leyes de la física o las simulaciones de fórmulas químicas o procedimientos médicos. En España, la Universidad de Alicante ha propuesto una metodología de enseñanza donde se utiliza esta herramienta virtual en actividades teóricas y prácticas, como robótica, electromecánica y sistemas de percepción y control automático (Pomares, Candelas, García, Gil, Jara, Puente, Torres, Mira y Pérez, 2014).

Los laboratorios de psicología para la enseñanza de procesos aplicados y de manera virtual, han sido escasamente explorados; las posibilidades en carreras de psicología a distancia son amplias, porque pueden brindar experiencias más próximas a la realidad psicológica que enfrentarían los estudiantes. Asimismo, los laboratorios virtuales enfocados a la enseñanza pueden brindar a los estudiantes la posibilidad de simular las teorías, pero también la recreación de problemas que deben solucionar, explorando soluciones posibles y comprendiendo mejor algunas consecuencias o efectos de las acciones e intervenciones que pueden implementar; este escenario rico de aprendizaje es posible si el laboratorio se guía con una metodología apropiada que le permita ser un entorno virtual óptimo; por tal motivo, el objetivo de este artículo es presentar como propuesta un laboratorio virtual de psicología diseñado mediante el modelo de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) para la enseñanza de procesos psicológicos aplicados, el caso específico del estudio del lenguaje infantil, las habilidades lingüísticas de niños en preescolar y sus problemas.

Características del Laboratorio Virtual de Enseñanza

El Laboratorio Virtual de Enseñanza fue diseñado con tecnologías de acceso libre en Moodle 2.9; Moodle fue la opción por su facilidad de actualización y compatibilidad por ser multiplataforma y no requerir software adicional para su funcionamiento; basta con que el usuario tenga internet con una capacidad de conexión doméstica, es decir, lo más accesible para la mayoría de sus potenciales usuarios. Se utilizaron metodologías instruccionales contemporáneas para lograr un entorno virtual de apren-

dizaje de los aspectos teóricos, aplicados y actitudinales referentes al desarrollo lingüístico infantil y los problemas que se derivan de ellas en los niños de edad preescolar. En esta sección se describen los aspectos metodológicos y el proceso de creación para conformar el laboratorio.

Aprendizaje basado en casos de ABP como diseño instruccional

La metodología de diseño instruccional y de enseñanza de este laboratorio virtual es el aprendizaje basado en problemas (ABP); desde esta metodología el laboratorio se centra en usar problemas como punto de partida para adquirir e integrar nuevos conocimientos (Morales y Landa, 2004; Santillán, 2006; Matus y Guzmán, 2009).

Desde el ABP, el Laboratorio Virtual de Enseñanza promueve en los estudiantes identificar qué conocimientos tienen para resolver un problema simulado y cuáles son los que les hacen falta. De esta forma, al identificar las necesidades de aprendizaje los estudiantes buscan información que les permita resolver el problema, y por ende desarrollar habilidades metacognitivas e interpersonales (Carvalho, 2016). Algunas de dichas habilidades son de orden cognitivo, como el pensamiento crítico, la toma de decisiones, capacidad de búsqueda y análisis de información; otras se relacionan con la motivación y el desarrollo de habilidades de aprendizaje para la elaboración de un modelo propio de trabajo, lo que permite al estudiante integrar el conocimiento obtenido y hacerse responsable de su aprendizaje; por lo tanto, a través del ABP el Laboratorio Virtual de Enseñanza se fomentan habilidades perdurables, es decir, el estudiante guía su desarrollo y aprendizaje mediante las actividades que se le presentan y en un continuo puede demostrar la puesta en práctica de las habilidades mencionadas (Branda, 2004; Matus y Guzmán, 2009; Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, 2007).

Dentro de este laboratorio virtual, el diseño instruccional basado en el modelo del ABP permite promover las mismas habilidades de esta metodología mediante herramientas interactivas que se integraron en el Laboratorio para este fin, como los videos, imágenes, problemas simulados, en los que el estudiante tiene que responder con base a la información que se le presenta en las lecciones problematizantes e investigar acerca de cómo resolverlo, y en los game learning prueba diferentes soluciones que le permitirán valorar las consecuencias para que sus aprendizajes y habilidades desarrolladas sean significativas, es decir, para que pueda aplicar el aprendizaje en un contexto real, donde tendrá que atender casos reales con los niños, respecto al desarrollo del lenguaje y los problemas de comunicación o del habla que presenten; después de

haber experimentado en un contexto en línea que, como dice Agdas (2013), motiva a los estudiantes.

Procedimiento de creación del Laboratorio Virtual de Enseñanza con ABP

Se logró concretar la metodología del ABP en un proceso instruccional que implicó seis fases; las primeras cuatro se dieron en tiempos secuenciales y las últimas dos de manera simultánea. El análisis fue la primera fase; se revisaron de manera extensiva las diferentes necesidades: el propósito del simulador, los conocimientos y habilidades que se deseaba adquirieran los estudiantes en el laboratorio, lo que se hizo a partir de una matriz de resultados de aprendizaje que permitió desglosar por dimensiones los aprendizajes a nivel cognitivo, procedimental y actitudinal (Ma Watson et al., 2016; Simmons, 2013). Los resultados de aprendizaje permitieron delimitar los contenidos viables y medios. También se establecieron las características de los participantes que usarían el laboratorio virtual, los recursos tecnológicos y el ambiente de trabajo que se deseaba en la interfaz.

La segunda fase fue el diseño; se siguieron las especificaciones del análisis y se esquematizó el diseño instruccional basado en el modelo del ABP del sistema basado en casos y problemas simulados del lenguaje infantil y sus problemas más comunes; a partir de ellos se enseñan competencias profesionales para evaluar y atender el desarrollo lingüístico o detectar problemas del habla, tomar decisiones acerca de las mejores alternativas de atención; se definió un sistema de evaluación que consistió en retroalimentaciones y seguimiento de trayectoria del estudiante para que puedan recibir de manera automática dirección y comentarios de las decisiones que están tomando los estudiantes ante los problemas que se les expone en el laboratorio; también se atendió la estructura de navegación y diseño de la interfaz gráfica: banner, botones, pestañas, títulos, imágenes.

En la tercera fase se efectuó el desarrollo del laboratorio virtual, se configuró el laboratorio integrando los elementos instruccionales basados en el modelo del ABP y del diseño de la interfaz. En la cuarta fase de evaluación se comenzó con determinar cuáles fueron las fallas a nivel de análisis, diseño y desarrollo; esto se hizo con los colaboradores del proyecto, y después se puso a prueba con un grupo de primeros usuarios que conformaron el grupo piloto de estudiantes, de los cuales se presentan los resultados en este artículo.

Composición del Laboratorio Virtual de Enseñanza

El Laboratorio Virtual de Enseñanza consta de módulos, que están enfocados a enseñar principios básicos teóricos y procesos aplicados del desarrollo de habilida-

des lingüísticas de niños en preescolar y sus problemas más comunes, mediante los diversos recursos que posee, como preguntas problema, ejercicios de autoevaluación, videos, lecciones de simulación, exámenes y juegos con base en los principios que establece el ABP; siendo la herramienta para su aprendizaje, el Laboratorio Virtual de Enseñanza permite desarrollar competencias y habilidades, tanto cognitivas como interpersonales, de modo que al estudiante le permite ampliar su repertorio al afrontar problemáticas; en este caso específico, las que se relacionan al desarrollo de habilidades lingüísticas en niños en preescolar, los problemas más comunes a esa edad como las dislalias, y así tomar una mejor y eficaz decisión en el campo real aplicado. Los módulos con que cuenta el Laboratorio Virtual de Enseñanza se aprecian en la tabla 1.

Tabla 1.

Módulos componentes del Laboratorio virtual de enseñanza por ABP

TEÓRICOS	APLICADOS	ACTITUDINALES
<ul style="list-style-type: none"> • Enfoque psicolingüístico del desarrollo del lenguaje • Alfabetización emergente como referente para desarrollar el lenguaje oral y escrito. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promoción de las habilidades lingüísticas en el aula. • Evaluación del lenguaje infantil. • Atención a las dislalias 	<ul style="list-style-type: none"> • Ética y responsabilidad social.

Cada uno de los módulos contiene lecciones problematizantes, problemas constituidos por elementos reflexivos diseñados con los principios del ABP, los cuales requieren un aprendizaje previo de habilidades o aspectos teóricos para así ser resueltos, y exámenes finales de cada una de las lecciones problematizantes, para que el estudiante compruebe que ha adquirido el conocimiento, destrezas y habilidades que ofrecen los módulos.

El módulo de enfoque psicolingüístico del desarrollo del lenguaje está diseñado para que los estudiantes reconozcan cómo se da la adquisición del lenguaje y su importancia, describir y reconocer las etapas del desarrollo lingüístico, diferenciar los componentes del lenguaje y qué factores extrínsecos e intrínsecos pueden incidir en el desarrollo del lenguaje. También conocerá las bases, definiciones, etapas y objetivos básicos de la psicolingüística, las diversas teorías psicolingüísticas referentes al desarrollo del lenguaje, y conocer en qué consiste la comprensión y producción lingüística. Al finalizar el módulo el estudiante logrará identificar, desde

un enfoque psicolingüístico, el curso normal del desarrollo del lenguaje en niños en edad preescolar.


El módulo de alfabetización emergente como referente para desarrollar los lenguajes oral y escrito está enfocado a que los estudiantes identifiquen la importancia y características de la alfabetización emergente, relación con las habilidades lectoras, analizar evidencia empírica que relaciona las habilidades de alfabetización emergente con el ambiente escolar y en el hogar, y apreciar los tipos de intervención en alfabetización emergente. Al término de este módulo el estudiante podrá comprender el estado del arte de la investigación acerca de habilidades de alfabetización emergente en niños en edad preescolar, para apreciar los hallazgos que hay al respecto y la propuesta a futuro desde la visión de Whitehurst y Lonigan (1998).

En cuanto al módulo aplicado de promoción de las habilidades lingüísticas en el aula, se pretende que el estudiante logre distinguir los componentes de la conciencia fonológica, reconocer las características de la conciencia silábica, fonémica, vocabulario receptivo y escritura emergente en niños en etapa preescolar, las cuales podrán practicar mediante problemas o casos presentados en videos, sobre qué estrategia didáctica para impulsar el desarrollo del lenguaje en niños preescolares utilizaría, siendo evaluados mediante actividades como preguntas de falso y verdadero, relación de columnas y opción múltiple. Al finalizar este módulo el estudiante logrará distinguir las características de los componentes de la alfabetización emergente, así como elegir y aplicar las estrategias adecuadas para impulsar el desarrollo del lenguaje en preescolares.

Un ejemplo de cómo se presentan los problemas de ABP en el Laboratorio Virtual de Enseñanza, se muestra en la tabla 2.

Tabla 2.

Ejemplo de problema ABP que resuelven los estudiantes.

PROBLEMAS ABP	
<p>"Luisita tiene 4 años, pero maneja pocas palabras, lo que le impide explicar sus ideas o darse a entender. Eso ha ocasionado que utilice muchos gestos y ruidos para reemplazar palabras". Lo que se le pide al alumno, es identificar qué habilidad lingüística le hace falta desarrollar y que sugiera estrategias.</p>	

El módulo de atención a las dislalias tiene como objetivo que el estudiante sea capaz de distinguir las características de la intervención en los casos de dislalias, seleccionar y emplear las distintas estrategias de intervención en dislalias, intervenir mediante las actividades propuestas

para practicar las estrategias aplicables a los diferentes casos de dislalias, identificar el contexto del caso de dislalia e intervenir de acuerdo con lo que se requiera.

Para el módulo actitudinal de ética y responsabilidad social se contemplaron las temáticas éticas de la responsabilidad social universitaria, formando una actitud y disposición del profesionista; en este caso específico, que anteponga los derechos y las necesidades de la sociedad en que se realizan servicios como evaluación e intervención, antes que cualquier oportunidad de éxito propio. Además, se inculcan principios éticos que a nivel universidad se tienen y que, siendo parte de esta comunidad, debe seguir. En cuanto a la ética, trata acerca de cómo el estudiante se comporta y qué actitud tiene respecto a las funciones universitarias sociales y de su profesión. Tiene que ver también con el comportamiento, disposición y el respeto que se da a la población que atiende y que sea responsable con el servicio que ofrece. Al finalizar este módulo, el estudiante podrá apropiarse y poseer una actitud de responsabilidad social universitaria y relacionarse con los problemas sociales que atiende la universidad (Díaz-Barriga, Pérez-Rendón y Lara Gutiérrez, 2016). Asimismo, diferencia la ética de la moral, la importancia de la ética en psicología y en la UNAM, así como sus principales fundamentos e instrumentos que se relacionan con la ética.

También se cuenta con un módulo de evaluación que dispone herramientas de evaluación digitales para el desarrollo de las habilidades lingüísticas orales y escritas para niños en preescolar y la atención de las dislalias.

Algunos componentes que comparten todos los módulos son los game learning, diseñados para que el estudiante retroalimente el aprendizaje adquirido dentro del módulo; además representan una manera interactiva para aprender y poner a prueba su conocimiento. La presentación o el diseño de los game learning desarrollados con la metodología del ABP tiene un efecto en los estudiantes respecto a cómo participan en éstos, facilitando el aprendizaje y motivación (Deen, Van Den Beemt y Schouten, 2015). Los game learning están relacionados directamente con el contenido de las lecciones problematizantes, y así desarrollar las habilidades y competencias que permite el Laboratorio Virtual de Enseñanza.

Los módulos están diseñados de manera que el conocimiento es integral, lo que quiere decir que, para seguir avanzando y finalizar las lecciones problematizantes, el alumno debe ser capaz de discernir acerca de los conocimientos que posee o no respecto al módulo. Los problemas también están diseñados de modo que si el estudiante no los contesta correctamente no podrá acceder a un examen final de la lección, indicando que carece de las habilidades y destrezas necesarias, por lo que tendrá

la opción de volver a manipular la lección problematizante e identificar qué conocimientos o habilidades no ha adquirido, llevándolo a la búsqueda de información necesaria en la biblioteca digital del laboratorio virtual o por su propia cuenta, siendo de esta forma responsable de su propio aprendizaje, como lo indica el ABP.

Rango de aplicación de la innovación

El Laboratorio Virtual de Enseñanza desde el ABP que en este artículo se expone, es un entorno que podrá atender en primera instancia a estudiantes de las modalidades e-learning y b-learning de psicología, pedagogía, normalistas y todas las profesiones afines al estudio y atención del desarrollo infantil que tengan que realizar programas para los problemas más comunes en la etapa inicial y preescolar, como las dislalias. Ya que los estudiantes de carreras en línea no cuentan con muchos entornos enriquecidos para su aprendizaje, esta propuesta es muy idónea para ellos. Aunque es posible buscar simulaciones o laboratorios en internet, como los que se vieron en la sección anterior, algunos de ellos sólo dan acceso a los estudiantes matriculados en la universidad a la que pertenece el laboratorio virtual; en contraste, este laboratorio virtual da acceso a estudiantes de la propia universidad donde fue creado, como a todo estudiante universitario de otras instituciones que pudiera interesarse, así como a los académicos que gusten implementarlo.

Aunque es un recurso virtual, no quiere decir que los estudiantes de carreras presenciales no puedan usarlo; al contrario, al ser un recurso en línea, todo interesado en el tema y que tenga la afinidad formativa necesaria vinculada con la psicología infantil podrá acceder al Laboratorio Virtual.

Una vez concebido el Laboratorio Virtual de Enseñanza, se desarrolló su diseño en una serie de procedimientos metodológicos con ABP; en diferentes etapas y en distintos momentos se creó cada uno de sus módulos; el último y más reciente fue "Atención a las dislalias".

FUNCIONAMIENTO DE LA INNOVACIÓN

Una vez diseñado el Laboratorio Virtual de Enseñanza, se hizo una invitación para ofertarlo a un grupo piloto de manera gratuita; se ofreció a 203 profesionales de la educación preescolar, quienes hicieron uso del laboratorio durante dos meses antes de terminar el ciclo escolar; por lo tanto, la convocatoria de invitación y selección de los participantes al grupo piloto fue por muestreo no probabilístico, ya que era necesario fueran estudiantes con alguna experiencia de trabajo en el ámbito infantil o preescolar específicamente. Se les solicitó valorar el tipo de experiencias que se presentan en el Laboratorio Virtual y se recopiló la opinión de los participantes acerca del fun-

cionamiento del Laboratorio Virtual. Respecto a los datos personales de los participantes (nombre completo, edad, dirección de correo electrónico y RFC) sólo tenían acceso a dicha información los administradores del sitio, con la cual se creó el perfil de cada participante para que pudieran acceder al sitio, además de que éste registraría los accesos a los diversos módulos y actividades que ofrece la plataforma; los datos son resguardados y no se utilizan para publicidad ni ningún otro uso no autorizado.

Primero se presentan las características generales de los participantes para comprender mejor sus opiniones.

Características de los participantes

Los estudiantes que accedieron al Laboratorio Virtual de Enseñanza por ABP fueron 203, de los cuales 7% fueron hombres y 97% mujeres, con alguna experiencia o relación con el ámbito de educación preescolar y pertenecientes a la zona metropolitana de la Ciudad de México. La edad promedio de los participantes fue de 39 años, y el rango fue amplio con personas de 22 a los 60 años.

La figura 1 muestra que los participantes de 22 a 40 años de edad está el 57% de los que integraron el grupo. En si el rango de edad menos presente pero con una porción importante fueron los participantes de más de 50 años.

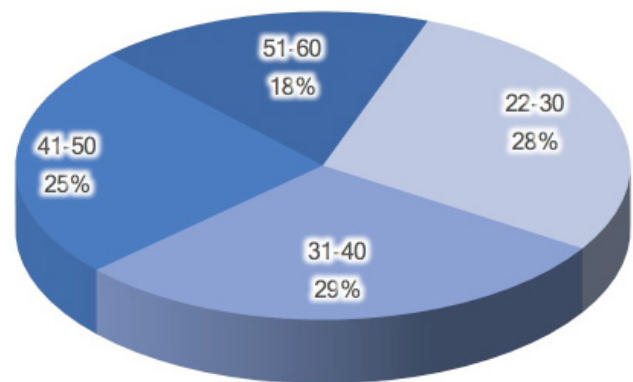


Figura 1.

Edad de los participantes por rangos de 10 años

Con esto se puede ver que hubo participantes pertenecientes a diferentes generaciones que han vivido los cambios tecnológicos de formas distintas por sus habilidades, familiaridad con la tecnología y cierta predisposición a su uso, es relevante mencionarlo porque, independientemente de la edad, esta fue la primera vez que todos los participantes utilizaban un entorno virtual; ni si quiera habían tenido alguna experiencia con cursos en línea.

Resultados del funcionamiento del Laboratorio virtual

El funcionamiento del Laboratorio Virtual de Enseñanza por ABP se estimó con dos fuentes; una fue el registro de actividad obtenido por los logs de los usuarios que recaba la plataforma con que se diseñó el Laboratorio Virtual, y la segunda fue la opinión de los participantes con una encuesta en línea montada en el Laboratorio Virtual, que contestaban una vez terminadas las actividades de los diferentes módulos; ésta contempló tres categorías: 1) utilidad del Laboratorio virtual; 2) aspectos didácticos del aprendizaje basado en problemas, y 3) navegación e interfaz del Laboratorio Virtual.

Registro de actividad

Respecto al registro de la actividad en el Laboratorio Virtual, se obtuvo un mapeo gráfico de tres módulos de dicho laboratorio, que se pusieron a prueba primero. Como se muestra en la figura 3, el módulo teórico (“Enfoque psicolingüístico del desarrollo del lenguaje”) y sus actividades fue el primero al que tuvieron acceso los participantes, y fue el que mayor actividad registró, con una frecuencia que osciló entre 500 y 11,000 registros por día; esto puede deberse a la novedad de los recursos, además que exigió mayor desempeño de los participantes porque ninguno tenía experiencia previa con entornos virtuales similares ni cursos en línea, y al comenzar a trabajar con los módulos siguientes los registros de actividad fueron menores, con un promedio de 2,500 registros. La figura 2 muestra una alta participación por parte del grupo.

Ahora bien, en los accesos que se registraron para las lecciones problematizantes, se puede apreciar en la figura 3 que en el caso de las lecciones del módulo “Enfoque psicolingüístico del desarrollo del lenguaje”, son muy parecidas entre sí, siendo la máxima 2,947 registros, y de más de 3,000 registros en la lección “Alfabetización emergente como referente para desarrollar los lenguajes oral y escrito”. Se aprecia que los participantes tuvieron

mucha actividad en los módulos que menos se esperaba la tuvieran; el registro mayor se suponía se tendría en lecciones problematizantes para la promoción en el aula.

Un componente de las lecciones problematizantes por ABP son actividades donde los participantes toman decisiones para resolver problemas, y éstos son autoevaluativos. En la figura 4 se aprecia cómo interactuaron los participantes en ellos; les demandó alta actividad interactiva la mitad del tiempo que estuvieron disponibles, y al final los registros descendieron debido al dominio que alcanzaron los estudiantes. Respecto a las actividades autoevaluativas, éstas se construyeron como indican Constantino y Llull (2010), acordes y coherentes con el modelo instruccional, en este caso ABP, los objetivos y las competencias que se buscan promover, así como las actividades se utilizaron para lograr esto.

En otras de las actividades que brinda el Laboratorio Virtual de Enseñanza por ABP, los game learning, diseñados para el aprendizaje de los procesos outside-in, inside-in y dominios de la alfabetización emergente, se aprecia en la figura 5 que el registro de actividad fue mucho más bajo que las lecciones problematizantes. El game learning con mayor número de accesos fue el de aprendizaje de la alfabetización emergente.

Ahora bien, que los game learning se hayan desarrollado con base a los principios que establece el ABP, tiene un impacto positivo en cómo es que los estudiantes participan en ellos, facilitando, en este caso, el aprendizaje sobre el desarrollo del lenguaje. Así mismo, resulta de suma importancia que el contenido de las lecciones problematizantes propician que los objetivos, destrezas y habilidades establecidas por los módulos del Laboratorio Virtual de Enseñanza, se logren cumplir más fácilmente (Deen, Van Den Beemt y Schouten, 2015; Garris, Ahlers y Driskell, 2002).

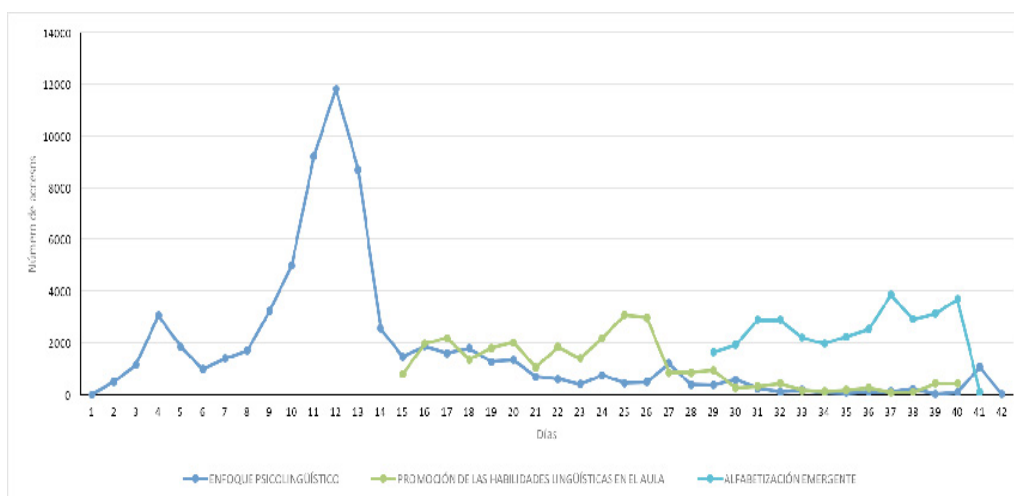


Figura 2. Registros de actividad en tres módulos del Laboratorio Virtual

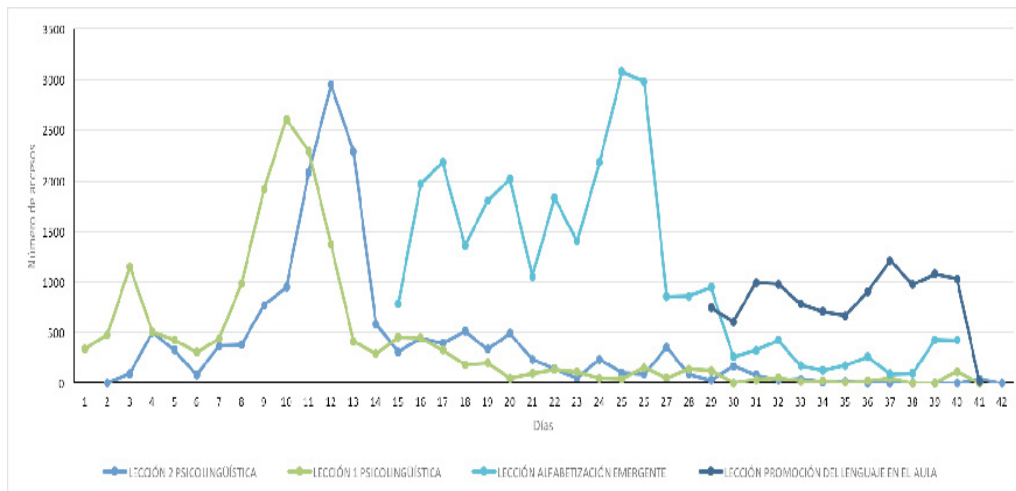


Figura 3.
Registro de actividad en las lecciones profesionalizantes

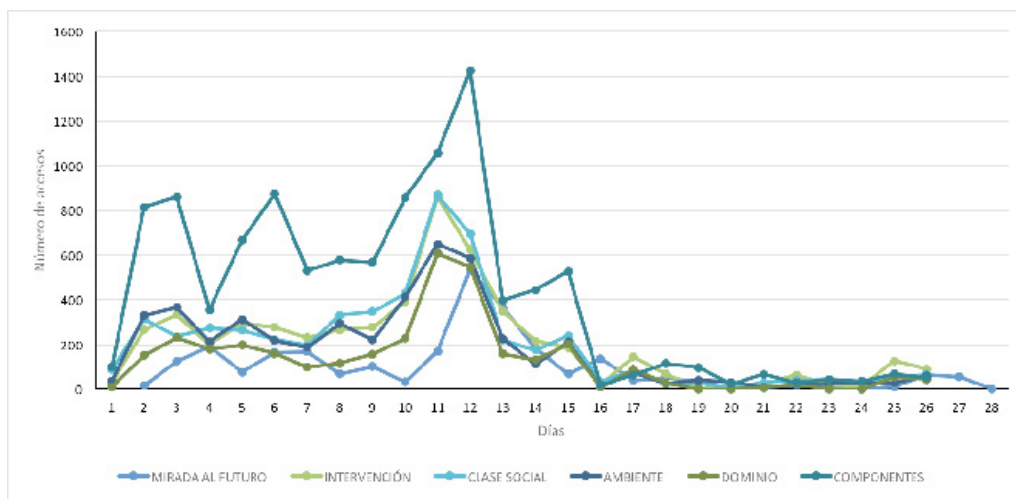


Figura 4.
Registro de las actividades auto-evaluativas.

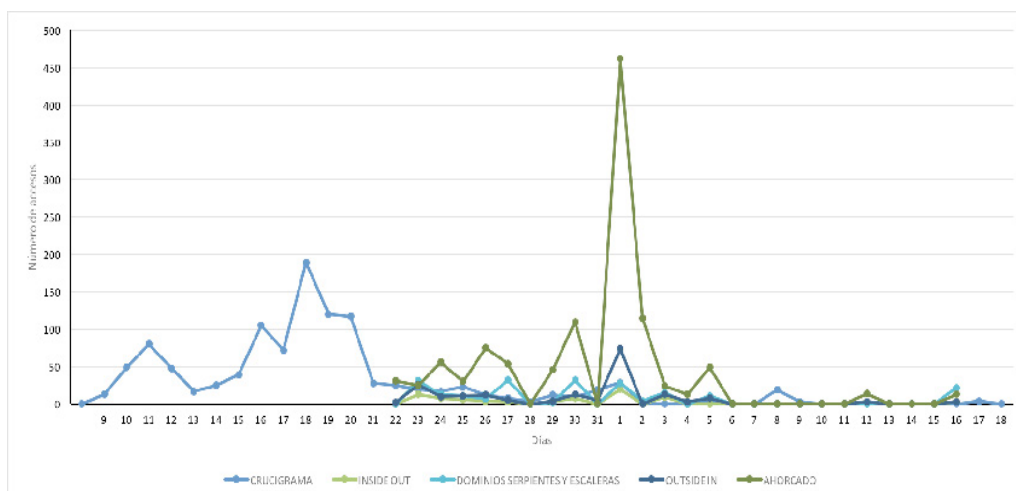


Figura 5.
Registros de actividad en los game learning.

El tipo de evaluación que se utiliza en el Laboratorio Virtual de Enseñanza por ABP con los game learning y las actividades autoevaluativas atiende las particularidades de los nuevos escenarios, teorías, paradigmas y modelos que se vinculan con el desarrollo tecnológico, siendo capaz de afrontar los cambios y previendo los avances que reconfigurarán la educación a distancia, permitiendo de esta manera generar nuevos conocimientos y aprendizajes (Constantino y Llull, 2010).

Por otra parte, la sección donde se encuentra la biblioteca digital, como puede observarse en la figura 6, el módulo en el cual hubo mayor número de visitas (1,164) fue el “Enfoque psicolingüístico del desarrollo del lenguaje”, seguido por “Promoción de las habilidades lingüísticas en el aula”, con 589, y por último el de “Alfabetización emergente como referente para desarrollar los lenguajes oral y escrito”, con 492 accesos; aunque la frecuencia de uso de la biblioteca fue menor a otros componentes del Laboratorio Virtual, es esperado

este resultado porque la mayor demanda de interactividad para los estudiantes está en las lecciones problematizantes y las actividades autoevaluativas. Sin embargo, esto muestra que sí exploraron e investigaron acerca de los aprendizajes que se programaron.

La función que tiene la biblioteca digital y sus materiales de información es complementar el aprendizaje, para hacerlos útiles y relevantes (Bryndum y Jerónimo, 2013). Se tiene en cuenta también que la presencia y uso de estos recursos en ambientes virtuales resultan fundamentales para el alumno, pues puede desarrollar más fácilmente las habilidades y destrezas que se le demandan.

Evaluación del usuario acerca del Laboratorio virtual

Esta evaluación se hizo mediante una encuesta de opinión que ofreció otra visión del Laboratorio Virtual desde la óptica de los estudiantes que han tenido experiencia con el ámbito infantil,

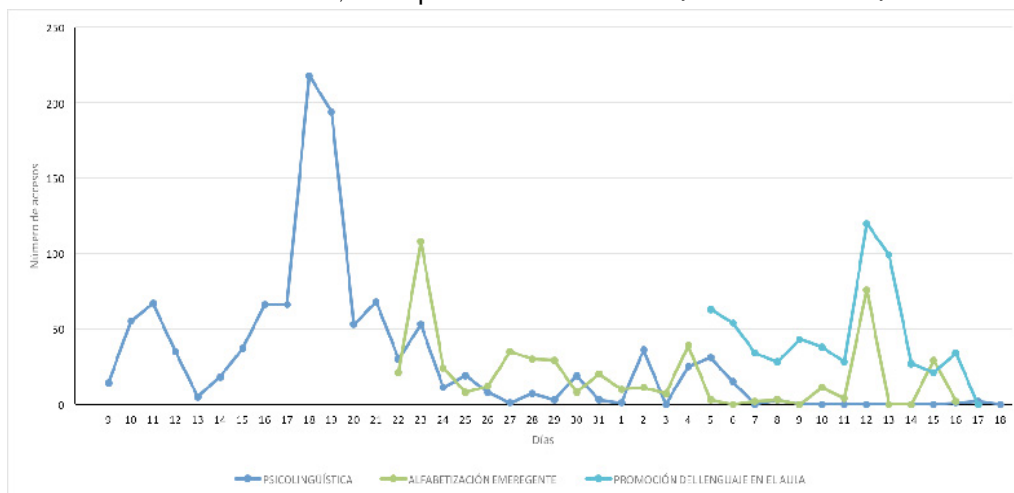


Figura 6.
Registros de visitas a la biblioteca digital del Laboratorio virtual.

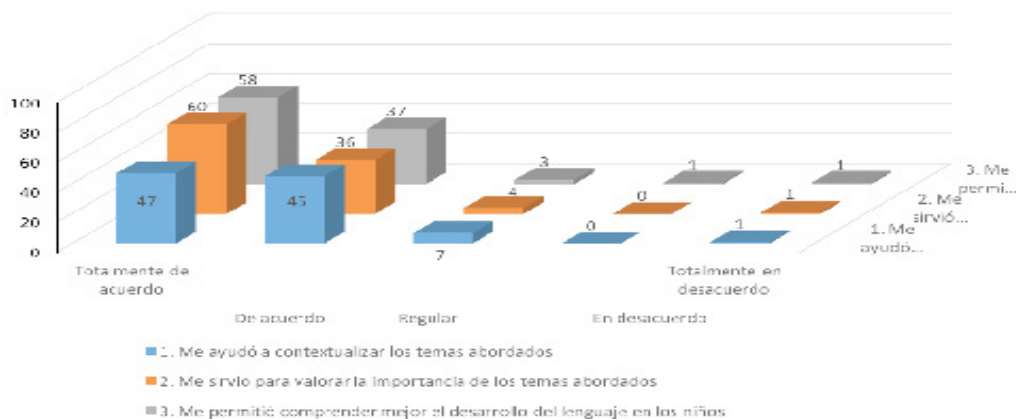


Figura 7.
Utilidad del Laboratorio virtual por ABP en porcentaje.

pero nunca con un entorno virtual. En el primer aspecto manifestaron que el Laboratorio Virtual fue de utilidad.

En la figura 7 se indica que el mayor porcentaje de participantes considera estar totalmente de acuerdo con que el Laboratorio Virtual les es útil, ayudándoles a contextualizar y valorar la importancia de los temas abordados, y comprender mejor el desarrollo del lenguaje en los niños.

Respecto a la didáctica empleada en el Laboratorio Virtual, es decir el ABP, en su mayoría los participantes consideran que las lecciones problematizadoras, las actividades autoevaluativas desde el ABP, les permitieron aprender (figura 8).

Finalmente en la figura 9 se ve que la mayoría de los participantes están de acuerdo o totalmente de acuerdo en que el laboratorio virtual de enseñanza por ABP cuenta con una navegación clara, con secciones diferenciadas y con imágenes que aportan a la comprensión del contenido, también consideran que el Laboratorio virtual tiene un diseño agradable y estructura amigable.

DISCUSIÓN

Como se aprecia en los resultados de este trabajo, el Laboratorio Virtual de Enseñanza desde el ABP propició en los estudiantes muchos registros de actividad en las lecciones problematizantes y en las actividades autoevaluativas; esto es entendible ya que son los dos componentes donde se propicia toda la interactividad del diseño instruccional del aprendizaje basado en problemas, que demanda del estudiante varias acciones; primero, habilidades metacognitivas porque debe identificar los conocimientos que tiene para resolver un problema simulado y cuáles son los que le hacen falta; después debe buscar información que le permita resolver el problema (puede buscar en la biblioteca digital del Laboratorio o en otras

fuentes); luego regresa a la lección problematizante para poner a prueba una solución; en el momento en que las habilidades cognitivas del estudiante se muestran en la formulación de soluciones, pone en práctica el pensamiento crítico, analiza información y toma decisiones.

Las retroalimentaciones inmediatas de las lecciones propiciaron la motivación y mantenerse conectado para concluir los casos presentados en las lecciones, en si fue capaz de desarrollar habilidades de aprendizaje para la elaboración de un modelo propio de trabajo, lo que permite al estudiante integrar el conocimiento obtenido y hacerse responsable de su aprendizaje, que es uno de los objetivos del ABP (Van Oostveen, Childs, Flynn y Clarkson, 2014); esto se sabe porque el sistema de evaluación del Laboratorio Virtual corresponde con los resultados de aprendizaje con que fueron diseñadas las lecciones, game-learning y actividades autoevaluativas. De acuerdo con Ausín, Abella, Delgado y Hortigüela (2016), se puede afirmar que el Laboratorio Virtual de Enseñanza por ABP es una metodología conveniente porque al compararlo con entornos de enseñanza tradicional se ha demostrado que los estudiantes de entornos ABP muestran una mejor capacidad para la resolución de problemas y más comprometidos, autosuficientes y con mayor capacidad atencional, lo cual es favorecedor sobre todo en los sistema de educación en línea, donde se requiere autorregulación por parte de los estudiantes porque no tienen los controles que ofrece un salón de clase o un laboratorio físico donde un profesor —en un horario establecido— dirige las actividades que realizan.

Según la opinión de los participantes, el Laboratorio Virtual de Enseñanza es un recurso práctico para adquirir conocimientos y habilidades que les permitieron implementarlos en su labor diaria con los niños; además, por su interfaz amigable y navegación accesible, es un entorno muy adecuado para estudiantes con o sin experiencia en entornos virtuales —o de otro tipo— a distancia.

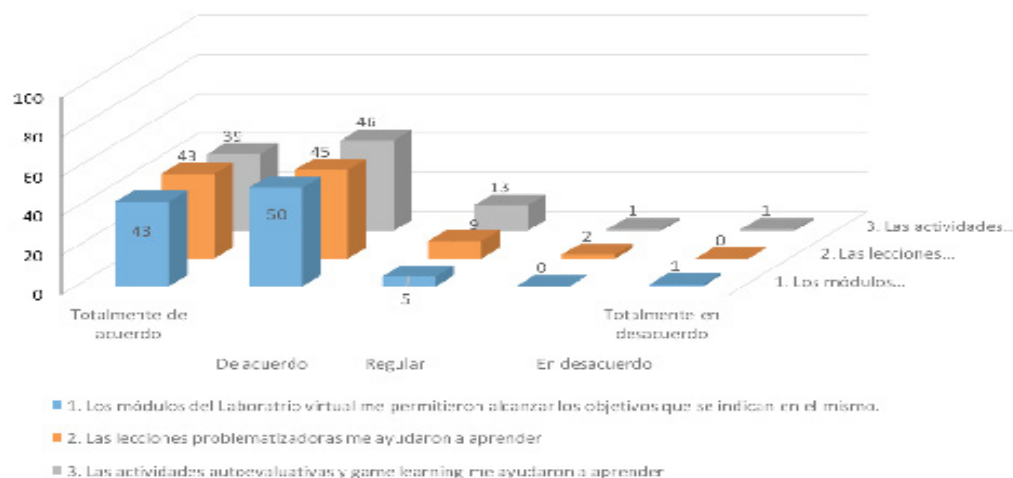


Figura 8.
Didáctica del ABP del Laboratorio virtual

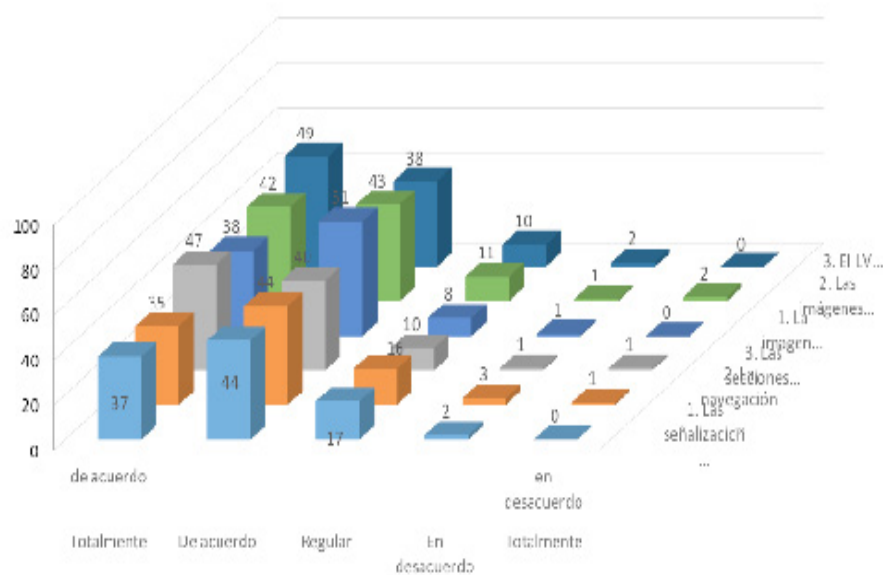


Figura 9.
Navegación e interfaz del Laboratorio virtual por ABP

A pesar de su bondad, el ABP en los ambientes en línea o virtuales aún no es muy extendido; como encontraron Jin y Bridges (2014) en una revisión sistemática de estudios acerca del uso y los efectos de las tecnologías educativas con el ABP en ciencias de la educación para la salud, sólo tres de 28 artículos exponen hallazgos del ABP en ambientes virtuales de aprendizaje; esto muestra que aun en el área de la salud, que es donde surge esta metodología, en los entornos o ambientes de aprendizaje en línea no se ha extendido, quizá por el conocimiento especializado que implica su diseño y programación, como lo fue en el caso del Laboratorio Virtual presentado.

Asimismo, queda pensar si el ABP ha sido una metodología adecuada en las ciencias de la salud, donde la aplicación exacta de los conocimientos científicos de la medicina deben ser aplicados para el cuidado de la salud con una alta responsabilidad ética y profesional, porque en la psicología no ha sido explorada; si también se tiene a cargo el bienestar de las personas y se busca su óptimo desarrollo en el caso de los infantes, sobre todo porque se han dejado de lado los laboratorios y no se han implementado innovaciones en ese sentido, si es en el laboratorio donde se podrían experimentar y practicar conocimientos aplicados y habilidades que el profesional de la psicología podría perfeccionar. Los laboratorios virtuales de psicología deberían ser una opción al alcance de estudiantes de sistemas a distancia, pero también presenciales, para posibilitar al estudiante de experiencias simuladas controladas que lo dispon-

drían para ofrecer un mejor servicio en el campo de su práctica profesional. Estos planteamientos fueron los que llevaron a los autores de este trabajo a proponer y diseñar el Laboratorio Virtual de Enseñanza con ABP.

El Laboratorio Virtual de Enseñanza con ABP puede ofrecer, como han planteado Jin y Bridges (2014), resultados positivos para el aprendizaje del estudiante, proporcionar problemas auténticos ricos y/o contextos de casos para el aprendizaje; apoyar el desarrollo del estudiante de los conocimientos de su área mediante el acceso y estructuración de los conocimientos y habilidades del experto que diseña el entorno virtual; la toma de decisiones y estrategias explícitas de la disciplina, proporcionando en los laboratorios virtuales una plataforma para generar la articulación y la reflexión, así como la reducción de la carga cognitiva percibida.

CONCLUSIONES

Hoy en día se vive la era digital, que se caracteriza por la constante innovación tecnológica cambiando a la sociedad, sobre todo en el ámbito de las comunicaciones, como el internet; sin embargo, el campo educativo y de enseñanza no se ha quedado atrás. Las propuestas virtuales en México son escasas; por tanto, este artículo presentó el diseño y elaboración de un Laboratorio Virtual de Enseñanza, el cual desarrolla su contenido con base en el diseño instruccional basado en el modelo del ABP,

que permite a los estudiantes simular procesos reales aplicados, para posteriormente enfrentar distintos tipos de problemas con un mayor repertorio de técnicas tanto teóricas como metodológicas, así como generar nuevos contextos de enseñanza-aprendizaje, tal como lo mencionan Faúndez, Bravo, Melo y Astudillo (2014).

La creación de un laboratorio virtual utilizando medios y herramientas tecnológicas digitales y ABP, no resulta fácil; sin embargo, en la UNAM el equipo del Laboratorio Digital de Desarrollo Infantil logró hacer la alternativa.

Respecto a las bondades que ofrece, es un espacio en línea que se adecua a las necesidades de los estudiantes que acceden a él; logran realizar una práctica o la simulación de problemas, libres de las restricciones tiempo-espacio de la enseñanza presencial, siendo este punto una gran ventaja ya que, mientras el estudiante tenga acceso a una computadora o dispositivo que se conecte a internet, puede navegar dentro del Laboratorio.

Este trabajo también cumple con las características que mencionan Meneces y Ordosgoitia (2009) y algunas otras que enlistan Marín, Rupérez, Userno y Arroyo (apud Bengochea e Hiler, 2012) respecto a los laboratorios virtuales: interfaz de usuario intuitiva y fácil de usar. Instrumentación simulada interactiva que posea una función similar a la de los instrumentos reales. Relaciona los conceptos teóricos con los prácticos mediante actividades y prácticas. Las acciones que toman los alumnos ocurren en tiempo real.

Gracias a la naturaleza del Laboratorio Virtual de Enseñanza, también cumple con los puntos que mencionan Griol, Sanchis, Molina y Callejas (2014) acerca de los procedimientos que principalmente pueden desarrollarse, gracias a los espacios de enseñanza virtual: acelerar el proceso de aprendizaje. Facilita el acceso al aprendizaje; permite personalizar el aprendizaje, logrando que sea más completo y significativo para el alumno.

Respecto a las innovaciones que están a la orden del día, la psicología no ha aprovechado del todo estas herramientas, quedando rezagado en comparación con el desarrollo que manifiestan disciplinas como la física o la química. La psicología debe aprovechar este desarrollo tecnológico para innovar el aprendizaje fuera del aula, como las herramientas que se utilizaron para el laboratorio virtual aquí presentado, y rebasar las limitaciones que presenta la práctica presencial: realizar prácticas en menor tiempo, simulaciones difíciles de efectuar en el campo real aplicado y, al no haber un profesor, el resultado es que el estudiante se torna responsable en cuanto a su aprendizaje, creando sus propios métodos (Benson, 2012; Griffiths, 2013; Rodríguez-Rivero, Molina-Padrón, Martínez-Rodríguez y Molina-Rodríguez, 2014; Infante, 2014). Se refuerzan estos últimos puntos debido al tipo

de metodología empleada, el ABP, la cual repercute en el rendimiento, aprendizaje y disposición del pensamiento crítico del estudiante (Wayne, Lin, Ho y Wang, 2015).

Un punto importante que debe tenerse en cuenta, y con el que se coincide, es el mencionado por Faúndez, Bravo, Melo y Astudillo (2014), Rivera, Agudelo, Ramos y Vargas (2015) y Hack, McKillop, Sweetman y McCormack (2015) respecto a los cambios de roles que se presentan debido a la manera de la enseñanza y cómo los estudiantes se tornan activos en su aprendizaje gracias a los laboratorios virtuales, pues tanto profesores como estudiantes deben aprender el manejo de herramientas multimedia y aplicaciones de software con las cuales realizar simulaciones de problemas relacionados con la vida cotidiana. Esto puede contribuir, además del desarrollo en la manera de enseñanza-aprendizaje fuera del aula, a que se contemplen en los currículos de las escuelas de cualquier nivel el uso de dichas herramientas multimedia, ya que facilitan el proceso de aprendizaje de los estudiantes (Benson, 2012; Griffiths, 2013; Rodríguez-Rivero, Molina-Padrón, Martínez-Rodríguez y Molina-Rodríguez, 2014).

Se puede concluir que el uso de los laboratorios virtuales permite que habilidades y aprendizajes que se desarrollan en un aula presencial sean más fáciles demostrables en un entorno donde los estudiantes practican; incluso promueven aquellas que son difíciles de aprender porque es poco fácil experimentarlas en la vida real; también se puede programar aquellas que son peligrosas de llevar a cabo en la realidad siguiendo un modelo instruccional que fomente la resolución de problemas como el ABP (Yeo y Chee Tan, 2014).

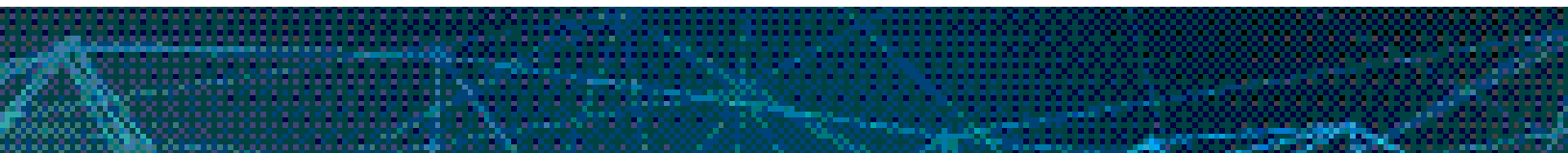
En el caso del Laboratorio Virtual de Enseñanza, su desarrollo implica una manera de enseñanza y aprendizaje que se espera no sólo estudiantes de psicología utilicen, sino también los profesionales afines. Asimismo se pretende que esta innovación siga creciendo y contemplando más módulos de simulación.

REFERENCIAS

- Agdas, S. (2013). Effects of Problem Based Learning on Development of Critical Thinking Skills and Dispositions in Engineering. ProQuest LLC, University of Florida.
- Ausín, V., Abella, V., Delgado, V., y Hortigüela, D. (2016). Aprendizaje basado en Proyectos a través de las TIC: Una Experiencia de Innovación Docente desde las Aulas Universitarias. *Formación Universitaria*, 9(3), 31-38. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000300005>
- Bengochea, L., e Hiler, J. (2012). Calidad y accesibilidad de la formación virtual. Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones, España, pp. 200-205. Recuperado el día 9 de Julio de 2016 de <http://www.esvial.org/wp-content/files/LibroActasCAFVIR2012.pdf>
- Benson, S. (2012). The Relative Merits of PBL (Problem-Based Learning) in University Education. *US-China Education*

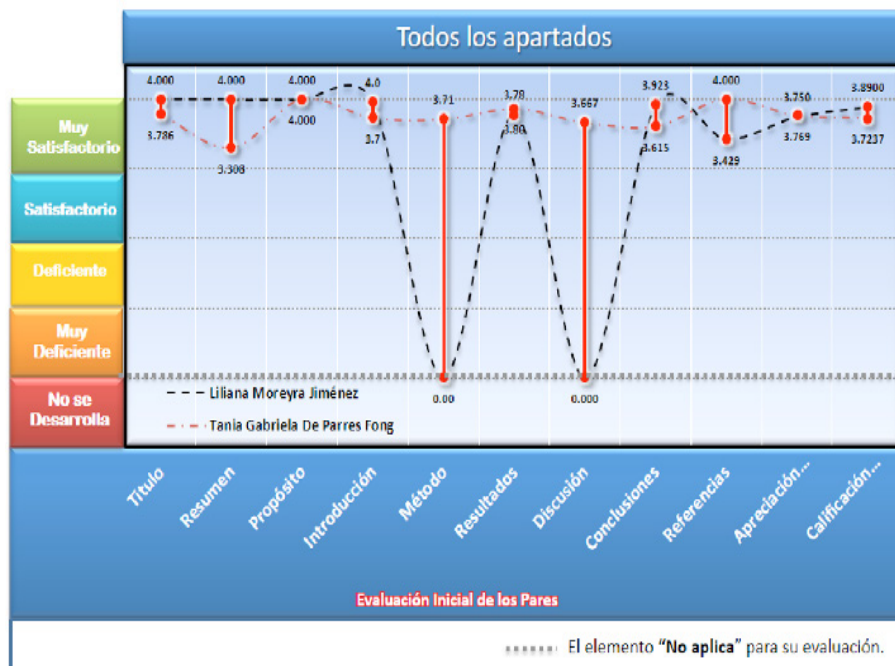
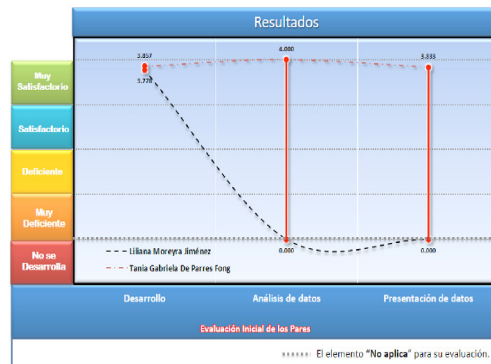
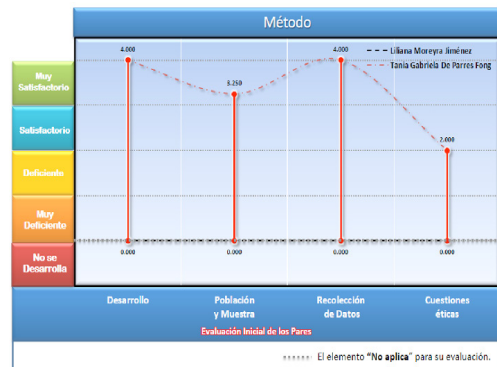
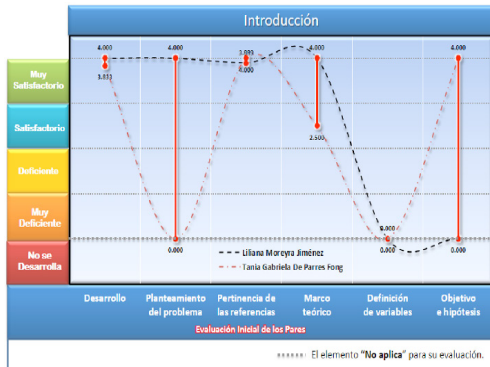
- Review A 4, 424-430. Recuperado el día 19 de junio de 2016 de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED533570.pdf>
- Branda, L. A. (2004). El aprendizaje basado en problemas en la formación en Ciencias de la Salud. En: El aprendizaje basado en problemas: Una herramienta para toda la vida, Madrid. Recuperado el día 3 de junio de 2016 de http://campus.usal.es/~ofeees/NUEVAS_METODOLOGIAS/ABP/abpcienciassalud%5B1%5D.pdf
- Bryndum, S., y Jerónimo, J. A. (2013). La motivación en los entornos telemáticos. RED. Revista de Educación a Distancia, 5:(13), 1-24. Recuperado el día 25 de junio de 2016 de <http://www.um.es/ead/red/13/bryndum.pdf>
- Cardona, B.F. (2013). Las prácticas de laboratorio como estrategia didáctica. Universidad del Valle, Instituto de Educación y Pedagogía. Santiago de Cali, Colombia. Recuperado el día 17 de junio de 2016 de <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/6772/1/CD-0395428.pdf>
- Carvalho, A. (2016). The Impact of PBL on Transferable Skills Development in Management Education. Innovations in Education and Teaching International, 53:(1), 35-47. Recuperado el día 19 de junio de 2016 de <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14703297.2015.1020327>
- Constantino, G., y Lull, L. (2010). Evaluación y calidad en los programas y cursos online en educación superior. Formación y docencia. Revista internacional de la educación científica, 8:(1), 225-233. Recuperado el día 26 de junio de 2016 de <http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/1337/1302>
- Cornell University Center for Teaching (2017). Teaching Labs. Recuperado el 6 de julio de 2017 de <http://www.cte.cornell.edu/teaching-ideas/labs-studios-discussions/teaching-labs.html>
- Deen, M., Van Den Beemt, A., y Schouten, B. (2015). The Differences Between Problem-Based and Drill & Practice Games on Motivations to Learn. International Journal of Gaming and Computer-Mediated Simulations, 7:(3), 44-59. Recuperado el día 18 de junio de 2016 de https://www.researchgate.net/publication/281246873_The_Differences_between_Problem-Based_and_Drill_and_Practice_Games_on_Motivations_to_Learn
- Díaz-Barriga Arceo, F., Pérez-Rendón, M. M., y Lara Gutiérrez, Y. (2016). Para enseñar ética profesional no basta con una asignatura: los estudiantes de Psicología reportan incidentes críticos en aulas y escenarios reales. Revista iberoamericana de educación superior, 7(18), 42-58.
- Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo (2007). El Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica. Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Disponible en <http://sitios.itesm.mx/va/dide/documentos/inf-doc/abp.pdf>
- Faúndez, A. C., Bravo, A. A., Melo, D. A., y Astudillo, F. H. (2014). Laboratorio Virtual para la Unidad Tierra y Universo como Parte de la Formación Universitaria de Docentes de Ciencias. Formación Universitaria, 7(3), 33-40.
- Flores, J., Sahelices, M. C. C., y Moreira, M. A. (2016). El laboratorio en la enseñanza de las ciencias: Una visión integral en este complejo ambiente de aprendizaje. Revistas de Investigación, 33(68).
- Gamito, P., Oliveira, J., Baptista, A., Morais, D., Lopes, P., Rosa, P., Santos, N. (2014). Elicit Nicotine Craving with Virtual Smoking Cues. CyberPsychology, Behavior and Social Networking. Vol. 17, No. 8: 556-561.
- Garris, R., Ahlers, R., y Driskell, J. (2002). Games, Motivation, and Learning: A Research and Practice Model. Simulation and Gaming, 33(4), 441-467. DOI: 10.1177/1046878102238607. Recuperado el día 18 de junio de 2016 de http://diegolevis.com.ar/secciones/Infoteca/vj_motivacion.pdf
- Griffiths, W. (2013). The Effect of a Computer Virtual Lab Simulation on Learning in a High School Chemistry Class. ProQuest LLC, New York. Recuperado el 17 de junio de 2016 de <http://gradworks.umi.com/35/81/3581625.html>
- Griol, D., Sanchis, A., Molina, J. M., y Callejas, Z. (2014). Utilización de las tecnologías del habla y de los mundos virtuales para el desarrollo de aplicaciones educativas. Procesamiento del Lenguaje Natural, 53(1), 167-170.
- Hack, C., McKillop, A., Sweetman, S., y McCormack, J. (2015). An Evaluation of Resource Development and Dissemination Activities Designed to Promote Problem-Based Learning at the University of Ulster. Innovations in Education and Teaching International, 52:(2), 218-228. DOI: 10.1080/14703297.2013.849610. Recuperado el día 16 de junio de 2016 de <http://dx.doi.org/10.1080/14703297.2013.849610>
- Hoyos, K. C., López, G. C., Maldonado, J. G., Esquivel, F. R., & Villalobos, G. T. (2015). Uso clínico de la realidad virtual para la distracción y reducción del dolor postoperatorio en pacientes adultos. Tesis Psicológica, 10(2), 38-50.
- Infante, C. (2014). Propuesta pedagógica para el uso de laboratorios virtuales como actividad complementaria en las asignaturas teórico-prácticas. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 19:(62), 917-937. Recuperado el día 19 de junio de 2016 de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000300013
- Jin, J., & Bridges, S. M. (2014). Educational Technologies in Problem-Based Learning in Health Sciences Education: a Systematic Review. Journal of Medical Internet Research, 16(12), e251.
- Laboratorio de Psicología Computacional. (Fecha de consulta: 19 de septiembre de 2015). Disponible en <http://labpsicom.ulusofona.pt/>
- Lewis, J. (2015). A Comparison between two Different Activities for Teaching Learning Principles: Virtual Animal Labs Versus Human Demonstrations. Scholarship of Teaching and Learning in Psychology, 1:(2), 182-188. Recuperado de http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy_optionToBuy&uid=2015-17274-001
- Ma Watson, S. L., Loizzo, J., Watson, W. R., Mueller, C., Lim, J., & Ertmer, P. A. (2016). Instructional Design, Facilitation, and Perceived Learning Outcomes: An Exploratory Case Study of a Human Trafficking MOOC for Attitudinal Change. Educational Technology Research and Development, 1-28. DOI: 10.1007/s11423-016-9457-2.
- Matus, F. R., y Guzmán, P. J. (2009). Uso del Aprendizaje Basado en Problemas en un curso de matemáticas. Centro de Enseñanza Técnica y Superior, Tijuana. Recuperado el día 5 de junio de 2016 de <http://www.fimpes.org.mx/phocadownload/Premios/1Investigacion2009.pdf>
- Matute, H., Goikoetxea, E., Blanco, F., Moreno, M., Martínez, N., y Díaz, M. (2017). Labpsico. Laboratorio de Psicología

- Experimental de la Universidad de Deusto. Recuperado el día 6 de julio de 2017 de <https://labpsicoblog.wordpress.com/>
- Menece, G. A., y Ordosgoitia, C. E. (2009). Laboratorio virtual basado en la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas, ABP. Educación en Ingeniería, 7(1), 62-73.
- Morales B. P., y Landa, F. V. (2004). Aprendizaje Basado en Problemas. Problem-Based Learning. Theoria, Vol. 13, 145-127. Recuperado el día 5 de junio de 2016 de http://campus.usal.es/~ofeees/NUEVAS_METODOLOGIAS/ABP/13.pdf
- Pomares, J., Candelas, F., García, G., Gil, P., Jara, C., Puente, S., Torres, F., Mira, D., y Pérez, J. (2014). Metodología docente para la incorporación de laboratorios virtuales en el plan de estudios del master universitario en automática y robótica. XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria, Universidad de Alicante. Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad. Recuperado el día 5 de junio de 2016 de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/41767#vpreview>
- Rivera, N., Agudelo, A., Ramos, X. M., y Vargas, J. C. (2015). Implementación del ABP como método para promover competencias de colaboración en un ambiente virtual (webnode). EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 51. Recuperado el 30 de abril de 2016 de <http://www.edutec.es/revista>
- Rodríguez-Rivero, Y., Molina-Padrón, V., Martínez-Rodríguez, M., y Molina-Rodríguez, J. (2014). El proceso enseñanza-aprendizaje de la química general con el empleo de laboratorios virtuales. Avances en Ciencias e Ingeniería, 5:(1), 67-79. Recuperado el 17 de junio de 2016 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=323630173007>
- Santillán, C. F. (2006). El Aprendizaje Basado en Problemas como propuesta educativa para las disciplinas económicas y sociales apoyadas en el B-Learning. Revista Iberoamericana de Educación. Centro Universitario de los Valles, Universidad de Guadalajara, México.
- Simmons, N. (2013). Outcomes of Learning. Ed. M. Kompf & P. Denicolo. Critical Issues in Higher Education. Volume 8 of the series Critical Issues in the Future of Learning and Teaching. USA: SensePublishers, 85-96. DOI: [10.1007/978-94-6209-046-0_7](https://doi.org/10.1007/978-94-6209-046-0_7).
- Universidad Politécnica de Madrid (2017). Laboratorios Virtuales. Recuperado el día 6 de julio de 2017 de <https://3dlabs.upm.es/>
- Van Oostveen, R., Childs, E., Flynn, K., y Clarkson, J. (2014). Integration of PBL Methodologies into Online Learning Courses and Programs. International Conference e-Learning, 257-362. Revisado el día 18 de junio de 2016, disponible en <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED557250.pdf>
- Vázquez, S. A. (2009). Laboratorios virtuales. Innovación y experiencias, 20(1), 1-11.
- Wayne, W., Lin, C., Ho, M., y Wang, J. (2015). Technology Facilitated PBL Pedagogy and its Impact on Nursing Students' Academic Achievement and Critical Thinking Dispositions, The Turkish Online Journal of Educational Technology, 14:(1), 97-107. Recuperado el día 19 de junio de 2016 de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1057343.pdf>
- Whitehurst, J. G., y Lonigan, J. C. (1998). Child Development and Emergent Literacy. Vol. 69(3), 848-872. DOI: [10.2307/1132208](https://doi.org/10.2307/1132208).
- Yeo, J., y Chee Tan, S. (2014). Redesigning Problem-Based Learning in the Knowledge Creation Paradigm for School Science Learning. Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences, 42:(5), 747-775. Recuperado el día 19 de junio de 2016 de <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11251-014-9317-6>

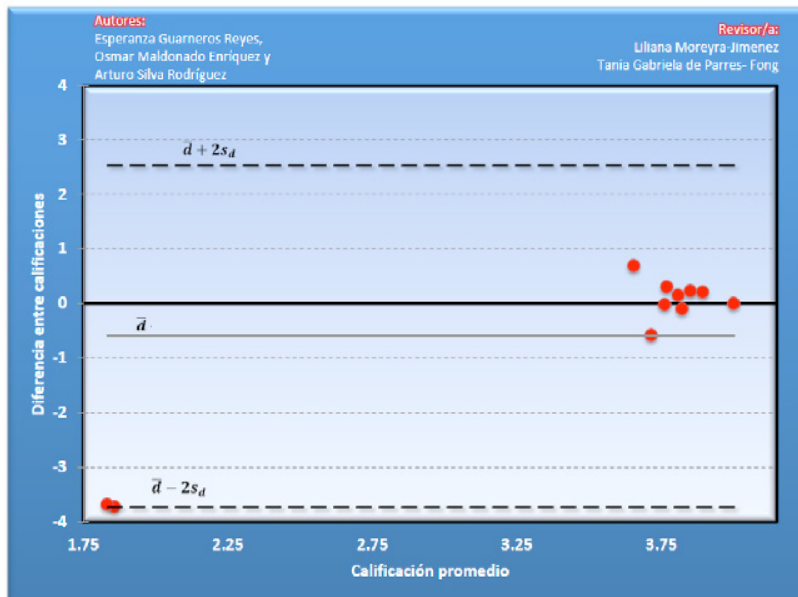


DIMENSIÓN CUANTITATIVA

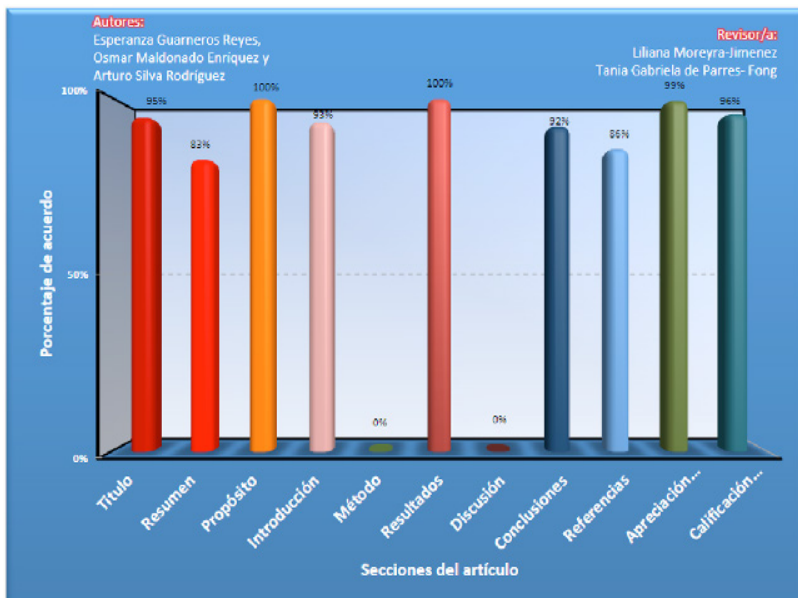
Perfil de Evaluación entre pares



Índice de Concordancia



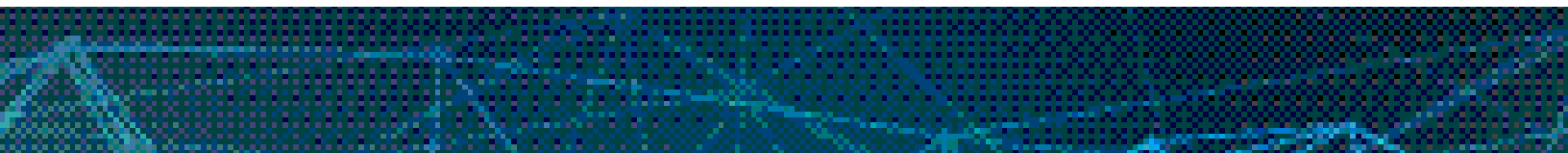
Índice de Acuerdo



DIMENSIÓN CUALITATIVA

Revisor 1	Revisor 2
Liliana Moreyra Jiménez	Tania Gabriela De Parres Fong
Título/Autoría	
La sugerencia en el título es iniciar con el nombre de: Laboratorio virtual en psicología; considerar si es pertinente utiliza el concepto de estrategia de enseñanza en ABP en lugar de Diseño Instruccional.	Se recomienda incluir la descripción completa de ABP en el título.
Resumen	
La sugerencia es modificar el resumen si se cambia en el concepto de diseño instruccional	Valdría la pena considerar las 150 palabras máximas que debe contener el resumen porque se están excediendo del límite. En la versión en inglés del resumen no se aborda con claridad que la última frase son los resultados.
Próposito del Estudio	
En esta sección no existen sugerencias, es adecuado el propósito del estudio.	Al tratarse de una propuesta de un diseño
Introducción	
La sugerencia es revisar las citas que correspondan con el listado de referencias.	Considerar incluir en la introducción información relativa al lenguaje infantil, las habilidades lingüísticas de niños en preescolar y sus problemas en cuanto a cómo se enseña actualmente.

Revisor 1	Revisor 2
Método	
No existen Sugerencias.	Considerar si es necesario incluir el manejo de la confidencialidad de los participantes.
Resultados	
No existen Sugerencias.	Es importante también mencionar aquellos aspectos que pudieron resultar en asociaciones negativas y que son también útiles para futuras investigaciones o para ajustes en la propuesta del laboratorio.
Discusión	
No existen Sugerencias.	Si contribuyen los tres artículos en los que se aplican tecnologías basadas en ABP sería prudente incluir los resultados de los mismos en la conclusión para reforzar los hallazgos encontrados en la presente propuesta
Conclusiones	
No existen Sugerencias.	Incluir algunas deficiencias detectadas en la propuesta es de gran valor para futuras investigaciones.
Referencias	
Sugerencia: Comparar que las citas aparezcan en el listado de referencias.	Pertinente y suficiente revisión bibliográfica



Sección

La Psicología Ayer y Hoy

<http://dx.doi.org/10.22402/j.rdipycs.unam.3.1.2017.43.93-108>

CONDUCCIÓN DE LA VIDA COTIDIANA. IMPLICACIONES PARA LA PSICOLOGÍA CRÍTICA

Ole Dreier
Department of Psychology, University of Copenhagen
Dinamarca

Traducido de:

CONDUCT OF EVERYDAY LIFE. IMPLICATIONS FOR CRITICAL PSYCHOLOGY.

en Schraube, E. y Højholt, Ch. (eds.), *Psychology and the conduct of everyday life..*

2016

pp.15-33

Traducción realizada por:

Bernardo Ángel Delabra-Ríos

RESUMEN

Las personas no están meramente localizadas en una situación. Su situación inmediata es una parte particular de su vida cotidiana en curso. Y el significado de una situación y cómo una persona se involucra en ella, depende de qué parte forma de su vida cotidiana. El sustento de la subjetividad y la experiencia es la vida cotidiana de las personas y no una situación. Por tanto, el concepto de conducción de la vida cotidiana tiene un potencial importante para la psicología, sobre todo porque se trata de una herramienta que permite capturar la subjetividad humana desde el punto de vista de dónde y cómo viven los sujetos sus vidas cotidianas en estructuras de práctica social. En este escrito se exponen las principales razones por las que este concepto se ha integrado en el marco teórico de la psicología crítica y, además, se abordan dimensiones importantes del mismo y algunos retos sobresalientes que plantea no sólo a la psicología crítica, sino a la psicología en general.

Palabras clave

Psicología crítica, conducción de la vida cotidiana, rutinas, auto-comprensión

BITÁCORA DEL ARTÍCULO:

| Recibido: 4 de Febrero de 2015 | Aceptado: 4 de Marzo de 2015 | Publicado en línea: Enero-Junio de 2016

AUTORÍA Y DERECHOS DE PROPIEDAD INTELECTUAL**CONDUCCIÓN DE LA VIDA COTIDIANA. IMPLICACIONES PARA LA PSICOLOGÍA CRÍTICA**

Ole Dreier
 Department of Psychology, University of Copenhagen
 Dinamarca

Traducido de:

**CONDUCT OF EVERYDAY LIFE.
 IMPLICATIONS FOR CRITICAL PSYCHOLOGY.**

en Schraube, E. y Højholt, Ch. (eds.), Psychology and the conduct of everyday life..

2016

pp.15-33

Traducción realizada por:

Bernardo Ángel Delabra-Ríos



Bernardo Ángel Delabra Ríos
 UNAM - FES Iztacala
 Correo: delabra2303@gmail.com

Licenciado en psicología por la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM. Profesor de Asignatura "A" en el Área de Psicología Experimental Humana y en el Sistema de Educación Abierta y a Distancia (SUAYED) de la FES Iztacala.

DATOS DE FILIACIÓN DEL TRADUCTOR

FES Iztacala, UNAM



Copyright: © 2017 Delabra-Ríos, B. A.

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia [Creative Commons Reconocimiento-NoComercial -CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/), por lo que su contenido gráfico y escrito se puede compartir, copiar y redistribuir total o parcialmente sin necesidad de permiso expreso de su autor con la única condición de que no se puede usar con fines directamente comerciales y los términos legales de cualquier trabajo derivado deben ser los mismos que se expresan en la presente declaración. La única condición es que se cite la fuente con referencia a la [Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social](#) y a su autor.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	29
INTRODUCIENDO EL CONCEPTO DE CONDUCCIÓN DE LA VIDA COTIDIANA EN LA PSICOLOGÍA CRÍTICA	29
LA ESTRUCTURACIÓN SOCIAL DE LA VIDA COTIDIANA	31
PERSONAS COMO PARTICIPANTES	32
RUTINAS	32
ARREGLOS Y PREFERENCIAS PERSONALES Y CONJUNTAS	33
COHERENCIA, POSTURAS Y ANHELOS	33
AUTO-COMPRENSIÓN	34
ARREGLOS ESTRUCTURALES	36
PROBLEMAS GENERALES EN LAS PRÁCTICAS LOCALES	37
CONTROL/DEPENDENCIA	38
ESTABILIDAD, COMPLEJIDAD Y CONTRADICCIONES	38
ESTADO ACTUAL Y TRABAJO FUTURO	39
REFERENCIAS	40

INTRODUCCIÓN

El concepto de conducción de la vida cotidiana fue introducido en la sociología hace alrededor de 100 años por Weber (1952, 1978) y retomado nuevamente hace aproximadamente 20 años por un grupo interdisciplinario de investigación conformado en su mayoría por sociólogos (Jurczyk & Rerrich, 1995; Jurczyk et al., 2015, cap. 2 en este volumen). Pero el concepto de conducción de la vida cotidiana también tiene un potencial importante para la psicología. Sobre todo, es una herramienta poderosa para capturar la subjetividad humana desde el punto de vista de dónde y cómo viven los sujetos sus vidas cotidianas en estructuras de práctica social. Tal enfoque puede transformar a la psicología en una verdadera ciencia concreta del sujeto que capture los fenómenos psicológicos basándose en las funciones y cualidades que éstos obtienen en y a través de la vida cotidiana de los propios sujetos. Además, el concepto de conducción de la vida cotidiana es una poderosa herramienta para la psicología crítica. La crítica adquiere una fundamentación más firme y concreta cuando se expresa desde el punto de vista de la conducción de la vida cotidiana de los sujetos. Tal enfoque introduce nuevas perspectivas críticas en la disciplina de la psicología, en sus teorías y prácticas y en los arreglos sociales de los ámbitos en los que se viven las vidas cotidianas y sus impactos en el bienestar, el funcionamiento y los problemas de los sujetos. Por lo tanto, ofrece nuevas perspectivas a los sujetos para que reflexionen críticamente en torno a su práctica y guíen su conducción.

Holzcamp (2013, 2015, cap. 3 en este volumen) introdujo el concepto de conducción de la vida cotidiana en el marco teórico de la psicología crítica, el cual también es el trasfondo de mi trabajo. En este capítulo me ocupo de cómo el concepto de conducción de la vida cotidiana se integra a la psicología crítica y es usado para desarrollar este marco conceptual. Primero, presento las razones principales para introducir el concepto en la psicología crítica. Luego entro en dimensiones importantes del concepto y los retos sobresalientes que plantea a la psicología crítica –y a la psicología en general. Mientras hago esto, el concepto de conducción de la vida cotidiana también es desarrollado a fin de ampliar su potencial de contribución al propio desarrollo del marco teórico de la psicología crítica. Puesto que el tema es inmenso, debo seleccionar algunas dimensiones y retos, pero dejar de lado otros. Los criterios que guían

estas selecciones se aclararán en el camino. El capítulo es una revisión general, no una revisión completa, centrada en las dimensiones y retos que han emergido en mi trabajo y comparadas estrechamente con el trabajo de otros en el que también he estado involucrado.

INTRODUciendo EL CONCEPTO DE CONDUCCIÓN DE LA VIDA COTIDIANA EN LA PSICOLOGÍA CRÍTICA

La psicología crítica (Holzkamp, 1983; Schraube & Osterkamp, 2013) teoriza a los seres humanos como seres sociales viviendo en sociedades, participando en la re-producción y el cambio de sus condiciones sociales de vida. Argumenta que la psicología debe estudiar a los seres humanos desde el punto de vista y perspectiva de los sujetos individuales en su situación inmediata dentro de una estructura social general. El sujeto individual encuentra y experimenta las posibilidades y restricciones del mundo social en su perspectiva de primera persona en la situación en la que está localizada. Sus razones de actuar de una manera u otra también están dadas en su perspectiva de primera persona en relación a su situación, al igual que sus estados mentales, observaciones, pensamientos, recuerdos, emociones y motivaciones. Esto es así cuando la persona busca comprender la mediación socio-estructural de sus posibilidades y conflictos en su situación inmediata, así como cuando meramente se orienta a sí misma por sus actuaciones inmediatas dentro de ésta. De acuerdo con la psicología crítica, debemos comprender el funcionamiento psicológico de las personas en la perspectiva de primera persona de sujetos situados cuyos procesos psicológicos sirven como recursos para lidiar con sus situaciones. La psicología debe ser planteada como una ciencia del sujeto desde el punto de vista y la perspectiva del propio sujeto.

La subjetividad humana se vuelve más tangible y comprensible al estudiar cómo es que los sujetos funcionan y se desarrollan involucrándose en el mundo en el que viven. La psicología se vuelve más rica y mundana al considerar a profundidad y ampliamente lo que significa y se necesita para vivir en el mundo. Entonces, nuestro entendimiento de la subjetividad y del mundo es ampliado conjuntamente, como un nexo. Por contraste, la corriente principal de la psicología tiende a ver al mundo y la psique como entidades separadas. Es muy entusiasta colocando el mundo dentro de la cabeza –como representación y como el objeto de mecanismos internos- tendiendo a ignorar el hecho de que la cabeza está en el cuerpo en el mundo con otros, en actividad situada. Pero es extraño imaginar que alcanzamos una psicología más rica reduciendo, o abstra-

yendo de, la significancia del mundo en el que están los sujetos para su funcionamiento psicológico.

La psicología crítica era ya una aproximación teórica de muy amplio alcance antes de que el concepto de conducción de la vida cotidiana fuera introducido en ella. Pero tuvo que ser ampliada. Se volvió claro que el concepto de situación es demasiado abstracto –pseudo-concreto, más bien- para proporcionar un sustento lo suficientemente sólido y concreto para una aproximación mundana a la subjetividad. Después de todo, los sujetos no están meramente localizados en una situación. Su situación inmediata es una parte particular de su vida cotidiana en curso. El significado subjetivo de una situación y cómo un sujeto se involucra en ella, depende de qué parte forma de su vida cotidiana en curso. Debemos por lo tanto captar cómo un sujeto vive su vida cotidiana y captar a una situación como perteneciente a ésta. El sustento de la formación de la subjetividad y la experiencia es la vida cotidiana de la persona y no una situación. Esta idea expande nuestra mirada analítica de una situación inmediata a una vida cotidiana que está en curso día a día de una manera particular, subjetiva y socialmente sustentada y organizada. Además, la vida cotidiana contiene muchas situaciones diferentes en diferentes lugares y esferas de actividad. Así que no es adecuado analizar la situación de un sujeto en lo singular en términos generales. Las situaciones deben ser captadas en lo plural como diferentes a través de los diversos contextos de la vida cotidiana de un sujeto.

Estas ideas son centrales en el concepto de conducción de la vida cotidiana. Pero cuando relacionamos este concepto con la disciplina de la psicología, debemos tener en cuenta que la psicología simplemente no tiene la intención de estudiar la vida cotidiana –o el estilo de vida- de una cultura o población. Cómo conducen su vida cotidiana las personas se encuentra más cerca de los problemas centrales de la subjetividad en los cuales lo que se necesita para vivir en una manera particular debe ser de interés primario.

Podemos ver ahora porqué el concepto de conducción de la vida cotidiana debe ser añadido al marco teórico de la psicología crítica. Este lleva a nuestros análisis más cerca de lo que significa y lo que se necesita para ser un sujeto viviendo en una sociedad. Adquirimos una comprensión más rica y adecuada de las personas como seres sociales analizando cómo conducen sus vidas cotidianas. Esto también nos permite indagar cómo las habilidades, experiencias, razones, entendimientos, preocupaciones, etc., de las personas están asociadas con la conducción de su vida y afectadas por ella, además de cómo las fuerzas socio-estructurales afectan su propia conducción de vida.

La inclusión del concepto de conducción de la vida cotidiana plantea retos al desarrollo del marco de la psicología crítica. Como algunos retos previos, éstos surgen de la aspiración de superar los reduccionismos en el análisis de la subjetividad. El concepto de conducción de la vida cotidiana está construido dentro de un marco teórico existente con el fin de desarrollarlo aún más. Como ya veremos, el significado del concepto depende de su estatus en relación con otros conceptos en este marco. Por lo tanto, en el proceso de desarrollo del mismo marco el concepto debe ser expandido y modificado.

Cuando Holzkamp introdujo el concepto en la psicología crítica, inspirado por Jurczyk y Rerrich (1995), destacó las siguientes características: Primero, en nuestras sociedades la vida cotidiana se extiende a través de varias y diversas esferas sociales de vida –como la familia, el trabajo y la escuela- las cuales plantean diferentes demandas y exigen diferentes habilidades y actividades. Segundo, por consiguiente, las personas deben coordinar sus diversas actividades, tareas y relaciones con sus diversos co-partícipes a través de diferentes lugares y tiempos. Tercero, ellos deben tratar de integrar la búsqueda de estas diversas demandas y compromisos en una conducción de la vida cotidiana coherente. Cuarto, al hacer esto, ellos deben tratar de gestionar lo que es necesario e importante para lograrlo. Quinto, establecer rutinas los ayuda a conseguir esto. Sexto, deben desarrollar una auto-comprensión guiando su conducción de vida. Séptimo, conducir una vida cotidiana es un logro que puede tener éxito o fracasar de varias maneras. Y, octavo, hay importantes diferencias sociales y desigualdades en cómo las personas pueden lograrlo.

Esta breve revisión de las dimensiones clave del concepto de conducción de la vida cotidiana sirve como trasfondo para lo que se abordará más adelante. Sin embargo, estas dimensiones sólo serán retomadas en la medida en que sean elaboradas, revisadas y lleven a nuevos retos en mi propio trabajo sobre la conducción de la vida cotidiana en relación con tópicos como la personalidad, psicoterapia, intervención, vida familiar, desarrollo y aprendizaje.

De acuerdo con el concepto de conducción de la vida cotidiana, primero explico detalladamente las implicaciones del arreglo social de la vida cotidiana para la investigación sobre las personas desde la psicología crítica. Luego, retomo cuestiones acerca de la auto-comprensión que pueden después ser sustentadas y discutidas en relación a la conducción de la vida cotidiana de las personas en arreglos estructurales de la práctica social cotidiana. Después vuelvo sobre cuestiones acerca de las relaciones entre las estructuras sociales totales y las personas conduciendo su vida en estructuras de la práctica social cotidiana.

na, vistas desde el punto de vista y la perspectiva de estas personas en su propia conducción de la vida cotidiana. Finalmente, caracterizo brevemente el estado actual de la investigación sobre la conducción de la vida cotidiana desde la psicología crítica y menciono algunos desafíos que ahora estamos enfrentando.

LA ESTRUCTURACIÓN SOCIAL DE LA VIDA COTIDIANA

En nuestras sociedades, la vida cotidiana está arreglada de tal manera que sus miembros, en el curso de su día y noche, ordinariamente toman parte en varias prácticas sociales moviéndose en y a través de los contextos donde estas prácticas tienen lugar. Las prácticas de la familia, el trabajo, la escuela, las actividades de ocio, el sueño, etc., tienen lugar en diferentes contextos y durante diferentes periodos de tiempo en el día y la noche. La secuencia básica de los movimientos diarios de las personas a través de los lugares es, en consecuencia, socialmente arreglada y este ordenamiento social le da a la vida cotidiana una medida rudimentaria de ordinariidad. Sobre la base de lo mismo, las personas establecen y conducen una vida cotidiana ordinaria que también sostiene grados de variación debido a que participan en algunas prácticas/contextos sociales diariamente, pero en otros solo regularmente, ocasionalmente, durante un periodo particular de tiempo o sólo una vez.

Cuando las personas se mueven hacia otros contextos, entran en otras prácticas. Toman parte en los arreglos y relaciones de esas otras prácticas, ocupan otras posiciones y encuentran otros co-participes, demandas, responsabilidades y posibilidades para lo que pueden hacer. De esta manera participan de otras maneras, que requieren otras habilidades y están basadas en y dan lugar a otras experiencias subjetivas, preocupaciones y razones. Esto es evidente cuando las personas dejan el hogar y entran en el trabajo, la escuela, etc. Este funcionamiento contextual de las personas introduce múltiples facetas y complejidad en la personalidad humana, lo cual usualmente es pasado por alto en la investigación psicológica (Dreier, 2008a, 2009, 2011b, 2015a).

Por otra parte, las prácticas sociales en diferentes contextos están vinculadas en una estructura social de las prácticas. Vínculos particulares están estructuralmente arreglados entre las prácticas sociales en contextos particulares. Sus propósitos se superponen o deben ser perseguidos a través de varios contextos. Relaciones particulares de poder existen y son ejercidas entre ellos. Ciertos arreglos especifican quien tiene qué acceso a ellos y a través de ellos. Y personas participando en prácticas sociales vinculadas desarrollan preocupacio-

nes superpuestas y razones para participar en cada una de ellas. Como resultado, lo que sucede en un contexto afecta e interfiere en las prácticas de otros contextos.

Las prácticas sociales de experticia están típicamente arregladas de esta manera. Hay que tomar, por ejemplo, la práctica de la escuela en relación con la familia. Contra el trasfondo de lo que sucede en la escuela y en la persecución de las preocupaciones de la escuela, los profesores y otros expertos asociados con la propia escuela afectan, y pueden interferir en, las vidas de las familias en forma directa e indirecta. Al hacerlo, ellos consideran cómo lograr un impacto tal en las vidas de las familias de niños en edad escolar, o de niños particulares, de modo que estos niños se porten bien en la escuela y superen varias dificultades y problemas relacionados con la propia escuela. Igualmente, los padres consideran sus opciones en cuanto al cuidado indirecto para sus niños en la escuela, esto es, cómo pueden contribuir desde el hogar al aprendizaje, el desarrollo y la superación de los problemas de sus niños en la escuela. También consideran cómo cuidar de sus hijos involucrándose directamente en aspectos de la práctica escolar. Además, tienen cuidado de evitar interferencias no deseadas de la escuela en la vida de sus niños y su familia. Los niños, por su parte, deben encontrar cómo portarse bien y vivir bien en cada contexto, y cómo balancear las diversas demandas para su participación en cada contexto en la conducción de su vida cotidiana. Así, estos vínculos y preocupaciones afectan diferencialmente la conducción de la vida de los miembros individuales de las familias, así como la forma en que ellos, juntos, conducen su vida familiar común. Estos vínculos también afectan la manera en que los profesores y otros expertos asociados con la escuela conducen su trabajo. De hecho, cada una de las partes en esta persecución de preocupaciones a través de contextos es afectada de modo diferente. Ellos toman parte de la práctica escolar y la práctica familiar y usan los vínculos entre ambas de formas diferentes, desarrollando diferentes preocupaciones situadas y son atrapados en diferentes conflictos (Dreier, 2008a, 2011c; Højholt, 2015, cap. 7 en este volumen).

Muchas prácticas sociales están arregladas de manera que deben ser perseguidas a través de varios contextos diversos. Así, las prácticas sociales de educación implican persecuciones de aprendizaje a través de una variedad de contextos (Dreier, 2008b) como se ha visto, por ejemplo, en los estudios sobre educación en academias de música realizados por Nielsen (1999) y Dahlberg (2013). Igualmente, los cursos de entrenamiento suplementarios tienen la intención de influir en las prácticas de trabajo cotidianas (Jurow y Pierce, 2011) y las sesiones de terapia tienen el propósito de influir en problemas particulares en la vida cotidiana (Dreier,

2000, 2008a, 2011a). Al entrar en estas prácticas sociales, las personas deben encontrar la manera de perseguir sus preocupaciones en los cursos de entrenamiento o las sesiones de terapia y en los diversos contextos sociales en los que se involucran diariamente de manera que aprovechen las posibilidades particulares de hacer lo que estos diversos contextos les ofrecen. Para conseguir esto, deben de participar en formas particulares y situadas en estos diversos contextos. Al mismo tiempo, sus diversas persecuciones situadas deben ser consistentes de manera tal que puedan alcanzar sus resultados deseados y evitar resultados indeseados. Además, deben integrar lo que vienen a querer hacer diferencialmente en su conducción de la vida cotidiana ordinaria en y a través de su hogar, trabajo, escuela, etc., con diversos co-participes, arreglos, demandas, posiciones, posibilidades y preocupaciones. Esto frecuentemente involucra cambios en su conducción de la vida cotidiana.

Los contextos de los cursos de entrenamiento, sesiones de terapia y demás se vuelven partes temporales y particulares de la vida cotidiana que las personas conducen a la vez con los contextos de más largo plazo de sus familias, prácticas laborales, escuelas, etc., en los cuales estas prácticas expertas están destinadas a operar. Pero mucho más importa y debe conseguirse en la compleja vida cotidiana de las personas que las persecuciones asociadas con su participación temporal en, por ejemplo, las sesiones de terapia. Con el propósito de ser sostenidas, estas persecuciones deben, por lo tanto, llevarse a cabo de entre muchas otras cosas que siguen adelante y suceden en el camino. Y las personas deben frecuentemente cambiar su conducción de la vida cotidiana para ser capaces de llevar a cabo estas persecuciones y sostenerlas en el futuro.

PERSONAS COMO PARTICIPANTES

Los argumentos anteriores subrayan que las personas individuales viven tomando parte en las prácticas sociales –no sólo por sus propios esfuerzos. Las personas, literalmente, son participantes en las prácticas sociales. Debemos reconocer este hecho de la vida en términos teóricos conceptualizando a las personas como participantes en las prácticas sociales. Este carácter fundamental, social, del ser persona puede verse en las maneras parciales y particulares en las que las personas toman parte en las prácticas sociales. Las personas viven seleccionando y realizando algunos de los incontables aspectos y relaciones de las prácticas sociales mientras dejan a un lado y evitan muchos otros. En otras palabras, el carácter participativo del ser persona no sólo se refiere a cómo los sujetos se relacionan con otros sujetos e intercambian o

negocian perspectivas sobre las prácticas de cada uno y sus prácticas conjuntas. También se refiere a cómo las personas conducen su vida cotidiana en relación a prácticas sociales particulares con propósitos, arreglos, tecnologías, posiciones y alcances particulares para la participación. Teorizar a las personas como participantes es un componente necesario de una psicología crítica de las personas y su conducción de la vida cotidiana (Dreier, 2008a). Lo anterior permea este capítulo y debe ser señalado antes de que continuemos con la argumentación.

RUTINAS

El concepto de participación nos permite captar cómo las personas pueden vivir en prácticas sociales que son mucho más comprensivas de lo que cualquier persona puede manejar por sí sola. Aun así, la vida cotidiana de las personas como participantes es muy compleja, rica y llena de restricciones. Las personas deben, por lo tanto, establecer rutinas en la conducción de sus vidas cotidianas para dejar suficiente espacio para perseguir sus principales preocupaciones personales, economizar el tiempo y esfuerzo dedicado a ciertas actividades, reducir la cantidad de atención para su ejecución e impedir desajustes elementales. Estas características de las rutinas son usualmente acentuadas en la investigación sobre la conducción de la vida cotidiana mientras que otras las pasan por alto. Así, las rutinas marcan ciertas acciones familiares como pertenecientes a la manera en que conduzco mi vida y como algo a lo que estoy ligado y que puede estar involucrado en la definición de quien soy. Estas también representan preferencias personales para ciertas maneras de hacer cosas que puedo cambiar de nuevo posteriormente.

Es más, contrario a las consideraciones de la corriente principal de la psicología, las rutinas difícilmente pueden entenderse como bloques de construcción elementales para actividades complejas y habilidades que proporcionan un fundamento fijo y un andamio para la vida cotidiana al que se está estrictamente adherido y que se lleva a cabo de la misma manera cada vez. Esto se vuelve evidente al ver cómo las rutinas están involucradas en la conducción personal de la vida cotidiana donde otros aspectos de las rutinas destacan (Dreier, 2008a, 2011b, 2015a). Las rutinas deben engranarse con las otras actividades y preocupaciones en la conducción de la vida cotidiana de manera que no deberían interponerse en la implicación y la persecución de propósitos. Como resultado, su ejecución se interrumpe, pospone, cambia o se abandona. Las rutinas están también combinadas con otras actividades en varios tipos de entremezclas o multitareas por lo que son llevadas a cabo de diversas mane-

ras. Además, las rutinas deben dejar lugar para perseguir la variación en la vida cotidiana, así como para dar cabida a eventos y oportunidades imprevistas. Esto establece límites en el grado de rutinización de la vida cotidiana, la cual no puede ser enteramente regulada por procedimientos fijos, horarios y planes semanales.

Más que seguir reglas fijas y procedimientos, la mayoría de las rutinas cotidianas son holgadas y vagas, con criterios más o menos especificados de cómo y cuándo deben ser retomadas para evitar problemas y desajustes. Estos criterios especifican si una rutina debe ser realizada con intervalos fijos o flexibles diariamente, de forma regular o irregular. Además, cuando una persona establece rutinas dentro de un contexto, debe tomar en cuenta sus compromisos en otros contextos de su vida cotidiana. Sin olvidar que las rutinas son parte de las prácticas sociales. Deben ser negociadas, distribuidas y coordinadas entre co-participes definiendo quién hace cuales partes de qué, cómo, cuándo y en qué orden. Y los co-participes en un contexto pueden tener diferentes preocupaciones acerca de la distribución y arreglo de sus rutinas debido a que estos arreglos deben adecuarse a sus diversos compromisos personales en diferentes contextos. Con todo, pese a la complejidad de establecer rutinas en la conducción de la vida cotidiana, éstas deben permanecer tan bien definidas que puedan crear aligeramientos de tiempo, esfuerzo y atención y asistir en el mantenimiento de la estabilidad suficiente en las prácticas personales y conjuntas.

ARREGLOS Y PREFERENCIAS PERSONALES Y CONJUNTAS

Sin embargo, el concepto de rutina carece de límites bien definidos. Es usado para un rango de actividades que van de procedimientos simples y limitados a formas más abarcadoras de hacer cosas en la vida cotidiana. Pero hay buenas razones para reservar un término especial para lo último. Se propone el término arreglo personal (Dreier, 2008a, 2011b, 2015a). Las personas incluyen rutinas simples en arreglos personales más extensos de la conducción de la vida cotidiana que ellos establecen en relación a los arreglos sociales de la práctica social diaria. Tales arreglos personales pueden mantener numerosas rutinas en puntos definidos e indefinidos en sus secuencias de actividades fijas o variables. Esto es, los arreglos contienen actividades no rutinizadas así como rutinas fijas o flexibles.

Qué tipo de arreglos hacen las personas depende de su ubicación social, cultural y de sus posiciones sociales en relación a la clase, el género y la edad. Algunos arreglos personales se refieren a la conducción de la vida cotidiana dentro de un contexto, por ejemplo, el curso y la conducción de (partes de) sus actividades en casa por la mañana

o por la noche. Estos arreglos personales se apoyan en la estructura material y el equipamiento técnico de sus casas, el acomodo y el amueblamiento de sus habitaciones y en acuerdos pre-concertados entre los miembros de la casa acerca de la vida en el hogar. Estos se superponen con los arreglos personales de otros miembros y deben ser negociados con ellos. Esto incluye el establecimiento de arreglos conjuntos. Los arreglos personales y conjuntos en un contexto también dependen de la significancia de ese contexto para las personas involucradas comparada con los otros contextos en los que participan por separado.

Otros arreglos personales se refieren a su vida cotidiana a través de los contextos. Ellos regulan las prioridades personales de sus diversas responsabilidades y compromisos en diferentes contextos, por ejemplo, regulando la extensión y los momentos precisos de su co-presencia en contextos particulares. También regulan sus transiciones entre contextos, por ejemplo, como arreglos para reintroducirse, reunirse y reintegrarse con los otros miembros en el hogar después del trabajo en la noche. Estos arreglos personales de responsabilidades y compromisos cotidianos a través de contextos deben ser negociados con los co-participes en diferentes contextos en relación a los arreglos conjuntos en los mismos contextos.

Como las rutinas, los arreglos personales establecen cierto orden y estabilidad en la conducción de la vida cotidiana. Economizan el tiempo y la atención necesarios para su conducción y asisten en la coordinación de actividades, responsabilidades, compromisos y preferencias. Y como las rutinas, los arreglos personales están marcados por grados y tipos de rigidez o flexibilidad delineando un rango de variaciones deseables o aceptables en su realización, más allá de los cuales pueden surgir dificultades.

En conjunto, los arreglos personales de la vida cotidiana establecen una agenda más o menos rudimentaria y holgada y un ritmo de actividades a través del día que cada persona busca componer de modo que se adecue bien a ella. Las personas desarrollan preferencias individuales acerca de cuáles ritmos de actividad, arreglos y agendas fijas o abiertas y extensión y tipo de variación dentro y entre los días les convienen. Estas preferencias individuales también reflejan sus diferentes responsabilidades y prioridades dentro y a través de los contextos. Finalmente, las personas cambian sus preferencias y arreglos personales y conjuntos con el tiempo.

COHERENCIA, POSTURAS Y ANHELOS

La conducción de una vida a través de diversos contextos sociales es un esfuerzo complicado. La investigación usualmente recalca que estar comprometido y cargar con

responsabilidades en diversos contextos sociales crea indistinciones de tiempos personales y tensiones (v.gr. el influyente trabajo de Hochschild, 2001). El concepto de conducción de la vida cotidiana destaca otras consecuencias. Se enfoca en cómo una persona logra e integra lo que es necesario y lo que más importa para ella dentro de una vida cotidiana manejable. Una vida cotidiana con diversas demandas y compromisos puede desmoronarse si no es conducida de manera consistente. Demandas y compromisos diversos y conflictivos pueden separarla si la persona no mantiene una medida suficiente de coherencia. Y la persona debe establecer un balance adecuado entre sus partes, actividades, preocupaciones y compromisos para tener suficiente espacio para perseguir lo que más le importa. Para hacerlo, debe, en cierto grado, hacerse una idea acerca de aquello que la sostiene. Debe desarrollar posturas más o menos articuladas y justificadas acerca de lo que es importante para ella, a lo que ella misma se compromete, acerca de lo que está en contra y lo que quiere preservar o cambiar en las complejas prácticas sociales de las que toma parte (Dreier, 2008a). Encontrar lo que la sostiene y que le da coherencia en su vida cotidiana en curso reduce los riesgos de que su vida se despedace en partes desarticuladas o se fragmente en partes mutuamente excluyentes.

Estas características de la conducción de la vida cotidiana son, por ejemplo, evidentes cuando los miembros de una familia ingresan a una terapia familiar conjunta. Ellos tienen diferentes perspectivas de los problemas que quieren ayudar a superar; lo que quieren cambiar o preservar en su vida familiar conjunta; cuales cambios en los arreglos y la conducción de su vida familiar encuentran aceptables o deseables; y, por tanto, lo que significa para ellos tomar parte en las sesiones de terapia conjunta y lo que buscan al hacerlo. Pero si han de tener éxito en superar los problemas, deben buscar reemplazar los cambios individuales e inconexos por otros más concertados. Esto implica hacerse a la idea y reconsiderar muchas veces lo que ellos establecen en interés de la vida familiar conjunta y lo que tiene que ver con las vidas individuales de cada quien.

Cómo una persona conduce su vida cotidiana y se implica en sus contextos refleja una mezcla de necesidades, preferencias y posturas. Su conducción de la vida cotidiana es también selectiva y parcial debido a que ella puede relacionarse sólo con algunas de las innumerables demandas y posibilidades con las que se encuentra en la práctica social. Además, sólo puede perseguir un número limitado de sus actividades y preocupaciones en un periodo particular de tiempo. Mientras tanto debe de cualquier manera dejarse a la deriva con lo que sucede en la práctica

social y en las muchas otras demandas y actividades de su vida cotidiana. En puntos posteriores en el tiempo, puede entonces reemplazar y reconfigurar cuáles preocupaciones debe perseguir o sólo dejar que pasen.

AUTO-COMPRENSIÓN

Hemos visto que las experiencias, preocupaciones y posturas de una persona son aspectos de su conducción de la vida cotidiana en relación a los arreglos sociales de la práctica social cotidiana. Ella llega a comprender a las prácticas sociales y a sí misma en y a través de su conducción de la vida cotidiana. La auto-comprensión de una persona es la comprensión de sí misma como la que conduce su vida en la manera en que lo hace (Dreier, 2008a, 2011b, 2015a). Está basada en la percepción de sí misma como la persona cuya secuencia de experiencias en primera persona acompaña sus actividades en las estructuras de su práctica social diaria. Está, por lo tanto, también basada en la percepción de sí misma y su conducción de la vida cotidiana diferencialmente en sus diversas locaciones. Su auto-comprensión surge de su conducción de la vida cotidiana, permanece sustentada en ella y guía su realización.

Esta noción de auto-comprensión está de acuerdo con el trabajo de Holzkamp (2013, 2015, cap. 3 de este volumen), y en ciertos aspectos es diferente de éste. Él aborda la conducción de la vida cotidiana en relación con la pregunta fundamental de cómo construir una ciencia crítica del sujeto desde una perspectiva de primera persona. Para Holzkamp, la pregunta principal en tal ciencia se refiere a las razones del sujeto para actuar en una forma particular. Por lo tanto, cuando aborda el tópico de la conducción de la vida cotidiana del sujeto realza su auto-comprensión y se acerca a sus razones para conducir su vida en una forma particular. De acuerdo con él, los sujetos clarifican su auto-comprensión en un proceso intersubjetivo en el cual intercambian perspectivas sobre sus razones para actuar mientras reconocen que sus respectivas razones están sustentadas en sus respectivas situaciones de vida. En efecto, Holzkamp propone que un discurso meta-subjetivo acerca de la clarificación de razones subjetivas entre un investigador y su (s) sujeto (s) de co-investigación debería reemplazar, en una ciencia crítica del sujeto desde una perspectiva de primera persona, la situación experimental aislada y metodológicamente privilegiada de la corriente principal de la psicología.

Osterkamp (2001, 2014; Osterkamp y Schraube, 2013) da continuidad a esta aproximación a la conducción de la vida cotidiana de los sujetos. Señala que las

complejas y contradictorias condiciones sociales hacen que sea problemático para los sujetos individuales estar razonablemente seguros acerca de si sus decisiones y acciones están en línea, o al menos no en contradicción, con sus propios intereses de vida. “Clarificando el sustento real de las acciones de un individuo (a continuación, incluye la clarificación) las limitaciones concretas y compulsiones subyacentes” (Osterkamp y Schraube, 2013, p. 5). Esto sólo se puede lograr en un discurso meta-subjetivo donde los sujetos se asisten mutuamente en descifrar los compromisos que contrajeron en contra de sus intereses. Así, las auto-comprensiones subjetivas realmente son auto-comprensiones sociales. En este sentido Osterkamp destaca la naturaleza participativa de las vidas y entendimientos de los sujetos y argumenta sobre cultivar una práctica social crítica de la auto-clarificación que pueda conducir a esfuerzos conjuntos para superar las presiones hacia la adaptación asistida por las herramientas analíticas de la psicología crítica. Ella considera el entendimiento meta-subjetivo como una plataforma para la generalización de las razones subjetivas que reconocen la subjetividad y el sustento de todos los seres humanos y, por lo tanto, no excluye a nadie.

Este trabajo sobre la conducción de la vida cotidiana se enfoca en la auto-comprensión, más específicamente, en las razones de los sujetos para conducir sus vidas cotidianas en la manera en que lo hacen y sus reflexiones críticas sobre estas razones en intercambios con otros en una situación dialógica especial. Pero esta situación está solamente caracterizada por cómo los sujetos se relacionan entre sí. No se consideran los impactos de los contextos particulares y las prácticas sociales donde estos diálogos y reflexiones críticas toman lugar. Hay un riesgo de idealizar una situación de habla abstracta, existiendo en ningún lado en su forma pura, y volviendo esto una norma abstracta de buen entendimiento, como en la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1984, 1987). Para evitar esto, necesitamos un marco de análisis más amplio. Debemos volver a una visión contextual de los diálogos, las reflexiones y la auto-comprensión en la cual las características y preocupaciones generales se mantienen con las específicas y contextuales. Los análisis de los diálogos deben incluir las situaciones en las que los sujetos llegan a un entendimiento junto con otros como encuentros particulares en contextos locales diferentes. Esto es, no sólo las personas –sean sus aliados u oponentes- y cómo se relacionan entre sí, sino las prácticas sociales, aquellas en las que sus reflexiones toman lugar así como las otras prácticas sobre las que reflexionan y por las que sus reflexiones son importantes. Las situaciones en contextos diferentes sostienen diferentes

posiciones, alcances para la participación y experticia. Los participantes tienen diferentes preocupaciones en relación a situaciones en diferentes contextos que también tienen diferentes estatus en la conducción de su vida cotidiana. Así que tienen diferentes significados en torno a ellos y participan en ellos por diferentes razones. Circunstancias y preocupaciones situadas afectan todos los discursos e intercambios de perspectivas, también entre los investigadores psicológicos y sus sujetos. Y una práctica especial en un contexto particular está en concordancia con y trabaja con y en contra de otras prácticas, así como cuando los participantes buscan usar lo que consiguieron en cualquier otra parte. Un análisis de las prácticas sociales de la ciencia que prescindan de todo esto es demasiado abstracto y general.

Mi investigación sobre la práctica social de la psicoterapia destaca esta aproximación más amplia a la auto-comprensión y las reflexiones críticas. Esta muestra que una persona desarrolla su auto-comprensión siguiendo diálogos y reflexiones a través de diversos contextos/prácticas y haciendo uso de la comprensión actual de sus preocupaciones y opciones en estas prácticas diversas para dirigir sus persecuciones. Algunas prácticas sociales están institucionalizadas para tales persecuciones, por ejemplo, las prácticas de la terapia y la educación que son temporalmente añadidas a, y tienen lugar intermitentemente al lado de, las prácticas cotidianas ordinarias de las personas involucradas. Propósitos similares pueden ser perseguidos en otros contextos extraordinarios, por ejemplo, mientras se está en el hospital, de vacaciones o en otros ambientes culturales y naturales. Por ello hay muchas fuentes diferentes y lugares para cultivar la auto-comprensión. Las personas persiguen una cuestión de la auto-comprensión a través de diferentes fuentes y lugares y combinan lo que consiguen de ellos en una forma particular. Por lo tanto, mientras asisten a terapia, los clientes aprenden acerca de sus cuestiones de la auto-comprensión relacionadas con la propia terapia desde diversas fuentes en muchos lugares y no solamente en sus sesiones de terapia (Dreier, 2008a; Mackrill, 2008a, 2008b).

Podemos ver ahora que el potencial general de un discurso meta-subjetivo está engranado con otras preocupaciones que son relevantes en formas situadas y son afectadas por los poderes silenciosos de las relaciones y arreglos sociales. Vemos también que debemos ir más allá de la noción, cultivada en la tradición de la Ilustración, de que la reflexión y el conocimiento se consiguen a la distancia en un retiro. Esto lleva a una degradación o indiferencia en torno a otras prácticas situadas de reflexión, las reflexiones llevadas a cabo en las activida-

des situadas y en curso, y para combinar varias prácticas de reflexión en búsqueda de comprensión. Esto también abrió la puerta a una clasificación normativa de diálogos y auto-comprensiones que dependen del lugar en donde fueron logrados, con aquellos distanciados en un retiro en la cima y aquellos engranados con otras preocupaciones en las vidas cotidianas en curso en el fondo.

De cualquier manera, no es suficiente situar los análisis de diálogos y auto-comprensiones. Debemos vincular la auto-comprensión y la reflexión más cercanamente con la conducción de la vida cotidiana en la práctica. Es decir, debemos preguntarnos cómo es que la auto-comprensión y la reflexión forman y guían la conducción de la vida en curso, cómo una auto-comprensión particular está involucrada en conducir su vida en la práctica, y cómo esto desafía su conducción. Pero también debemos preguntarnos cómo los acontecimientos y los problemas en su conducción de vida en la práctica afectan y desafían su auto-comprensión. De hecho, su auto-comprensión conforma su conducción de la vida, pero también está influida y desafiada por ella. Esto surge de su práctica, la cual la nutre. Es más, una persona dirige cuestiones de auto-comprensión y reflexiona intermitentemente en las actividades en curso de su conducción de la vida cotidiana (cf. Jensen, 2012).

Finalmente, debido a que la auto-comprensión de una persona se refiere a ser la persona conduciendo su vida en la manera en que lo hace, su auto-comprensión está vinculada con los lugares particulares, las actividades, relaciones y co-participes de su vida cotidiana. Smith (1987) enfatiza estos vínculos estrechos entre la auto-comprensión y las vidas situadas de sujetos encarnados. De acuerdo con ella, la identidad de una persona refleja sus compromisos con su vida cotidiana concreta con otros específicos en relaciones sociales ricas y concretas, lugares específicos y sentidos de lugar, actividades específicas y organizaciones particulares de ritmos de vida. Tal noción situada de auto-comprensión podría mostrar cómo una persona se comprende a sí misma encontrándose y redescubriéndose en su propia localización.

Hasta ahora hemos explicado las implicaciones del arreglo social de la práctica social cotidiana para la conducción de la vida cotidiana de las personas, y para sus experiencias, preocupaciones, persecuciones, posturas y auto-comprensiones como dimensiones subjetivas. En la parte siguiente del capítulo esquematizamos un reto mayor para el desarrollo de una psicología crítica centrada en la conducción de la vida cotidiana de las personas. Debemos abordar las relaciones entre las estructuras sociales generales y la conducción de la vida de personas en estructuras de práctica social cotidiana vista desde sus locaciones y perspectivas cotidianas. Esto también impli-

ca expandir lo que se ha dicho anteriormente sobre los aspectos subjetivos de la conducción de la vida cotidiana de una persona, incluyendo su auto-comprensión.

ARREGLOS ESTRUCTURALES

El movimiento conceptual de situación de vida a conducción de la vida cotidiana destaca el arreglo estructural de las esferas de práctica en la vida cotidiana. Debemos captar la importancia de esta estructura básica de la vida cotidiana para la conducción personal de la vida de manera que nos podamos mover más allá de la suposición usual en la teoría social acerca de la situación de vida, o de un mundo de vida cotidiana, sin ninguna estructura subsumida dentro de una estructura social total. Pero, en sí mismo, el ordenamiento básico de la vida cotidiana presenta una visión sobre-simplificada de la estructura social. Los contextos y las prácticas sociales también están vinculados dentro de una estructura social total. El arreglo de las prácticas sociales contextuales es también parte de la estructura social. Los contextos sociales locales están involucrados en la estructura social en formas diversas e interrelacionadas. Por lo tanto, debemos captar cómo el arreglo social de la vida cotidiana está vinculado con la estructura social y entender la presencia y el significado situados de ciertas cuestiones estructurales generales en ella.

Este gran reto no se ha atendido de una forma suficientemente robusta y se necesitará de esfuerzos interdisciplinarios para hacerlo. La teoría social usualmente concibe a los individuos de forma demasiado reducida y abstracta, subsumidos bajo una estructura de la sociedad. Esto lleva a una teoría pobre de los sujetos en la práctica social. Esta noción tradicional de estructura social debe ser revisada. Enfrentamos un reto tridimensional de analizar la estructura de la sociedad, el arreglo de la práctica social cotidiana y la conducción de la vida cotidiana, así como la manera en que las tres están vinculadas en la práctica. Así, las situaciones y los contextos están integrados en una conducción personal de la vida cotidiana, un arreglo social de la vida cotidiana y una estructura social. Debemos hacernos preguntas sobre las tres dimensiones y las maneras en que están vinculadas.

Una luz particularmente pequeña ha sido vertida sobre los vínculos entre la estructura de la sociedad y los arreglos de la vida cotidiana. Para iluminar esto necesitamos movernos de las nociones funcionalistas de estructura social a nociones de estructuras de práctica en el tiempo y el espacio. El teórico de la práctica social Schatzki (2002) analizó conceptos de orden social, concluyendo que comprendemos la estructura social mejor

como arreglo socio-material de y en las prácticas sociales. Entonces podemos analizar la separación de prácticas contextuales en el tiempo y el espacio; el arreglo de las prácticas en contextos particulares; qué cadenas de actividades son posibles a través de qué contextos; las mediaciones tecnológicas en y a través de los contextos; y qué condiciones dan qué acceso legítimo a las personas para participar en contextos particulares. También podemos analizar cómo los arreglos de las prácticas sociales promueven o inhiben la realización de preocupaciones particulares, cómo pueden hacerlo en formas desiguales para los participantes en diferentes posiciones y cómo pueden promover o inhibir formas particulares de prácticas divididas o conjuntas. Estas preguntas combinan un análisis del poder con una búsqueda de posibilidades para la acción. Han sido retomados en proyectos de investigación en varios campos de la práctica social. Pero es necesario mucho más trabajo a fin de volverse más preciso sobre lo siguiente.

PROBLEMAS GENERALES EN LAS PRÁCTICAS LOCALES

¿Por qué una ciencia del sujeto debe entender los problemas estructurales generales como problemas en la vida cotidiana? Porque debemos ir más allá para captarlos como problemas e ideas generales y analizarlos como cuestiones afrontadas concretamente por los sujetos, sus experiencias en torno a ellas y sus formas de lidiar con ellas en su práctica social cotidiana. Una ciencia del sujeto no puede dejar el punto de vista del sujeto en la vida cotidiana para teorizar sobre problemas generales. Debe, precisamente, analizarlos donde los sujetos encarnados los afrontan en sus vidas cotidianas. Entonces debemos llenar la brecha teórica entre la estructura social y la vida cotidiana desde la localización de las personas en la vida cotidiana en lugar de por encima de ellas. Afortunadamente, los problemas “generales” están literalmente en todos lados. Sin embargo, nuestra tarea no es meramente identificar problemas generales —o problemas abarcadores de cualquier escala— localmente, sino en la conducción de la vida cotidiana de las personas en donde ellas se los encuentran y en donde elaboran un significado particular en relación a ellos. Una ciencia del sujeto debe saber mucho más acerca de esto.

De acuerdo con Bretch “Las leyes del movimiento son difícilmente concebibles desde el punto de vista de la pelota” (1963, p. 301). Esta declaración es evocadora pero errónea. Aunque los seres humanos algunas veces se sientan tratados a patadas, no son pelotas pateadas por Bretch como un científico Newtoniano de una especie diferente que “nosotros las pelotas”. Y las pelotas no tienen pun-

tos de vista. Bretch respalda una noción de conocimiento como ganado a una distancia de la pelota de juego. Él pierde los potenciales de comprensión en las experiencias que las personas ganan moviéndose a través de contextos en su conducción de la vida cotidiana (Dreier, 2008b, 2015b). Moverse hacia otros lugares ofrece oportunidades para reconocer problemas generales a través de sus otras presencias y significados en otras prácticas. Las personas pueden entonces reconsiderar las similitudes y diferencias contextuales de sus efectos y significados. Re-encontrarlos y re-considerarlos ofrece oportunidades de mirar más allá del velo de los arreglos locales y darse cuenta de las fuerzas y arreglos más amplios que los originan. En efecto, las personas deben entender cómo las cosas se mantienen unidas, su coherencia, y hay otras fuentes para aprender acerca de esto además de leer o escuchar acerca de ello en los medios, la investigación u otras personas.

Cuando las personas se mueven a través de contextos y prácticas sociales, también se encuentran con una variedad de formas en las que otras personas conducen su vida cotidiana y ellas pueden aprender cómo las divisiones sociales abarcadoras de clase, género, etnicidad y edad con problemas asociados como la exclusión y la pobreza afectan esto.

En este trasfondo, puede volverse más claro para ellos (las demás personas y ellos mismos) cómo, en su conducción de la vida cotidiana, toman parte en la re-producción o cambio de los problemas generales. Pueden llegar a ver cómo abordar y afectar tales cuestiones, entre otras cosas, averiguando desde donde es mejor abordarlas y estableciendo trayectorias adecuadas para perseguirlas a través de tiempos y lugares. Pero las personas sólo pueden participar en actividades políticas abarcadoras, si su conducción de la vida cotidiana no lo impide o se echa abajo mientras tanto. Tales dilemas pueden ayudarlos a ver su propia conducción de la vida cotidiana bajo una nueva luz y re-arreglarla.

Las personas experimentan y abordan problemas generales en el nexo de su conducción de la vida cotidiana. Cómo los experimentan y abordan por consiguiente depende de su estatus y significado en y por su conducción de la vida cotidiana. La forma en que organizan su conducción de la vida cotidiana afecta la manera en que los experimentan y lo que hacen acerca de ellos. Esto también les permite evitar ver, minimizar, mover y posponer ciertas cuestiones. Después de todo, las personas manejan experiencias y problemas en una conducción de la vida cotidiana compleja y compuesta, la cual es altamente selectiva y no se relaciona con todo lo que hay alrededor suyo. No obstante, el entendimiento de una persona sobre las relaciones sociales, con las cuales su vida está inextricablemente involucrada, y lo que puede

hacer en relación con lo mismo, también puede hacer que surjan varias problemáticas de auto-comprensión.

En un sentido, Brecht tenía razón en su declaración anterior. No tener control alguno sobre algo tiende a limitar la comprensión de una persona en torno a ello. A la inversa, incrementar su control sobre algo lo hace sentirse más seguro de haberlo comprendido. Esto es por lo que una persona puede aprender sobre algo contribuyendo a cambiarlo. Entonces deja de estar fuera de su alcance en ambos sentidos del término. A la inversa, cuanto más se enfoca la persona en lo que parece que está sucediendo en su situación inmediata, tanto más eventos y fuerzas de otra parte parecen golpear dentro de su vida cotidiana y afectarla más allá de sus expectativas y anticipaciones. Entonces los eventos parecen ocurrir más arbitraria e incidentalmente –como atajos en el arte posmoderno. Sus condiciones de vida parecen estar sujetas en mayor grado a la casualidad, a la buena o mala suerte distribuida ciegamente entre nosotros. Esto también tiene implicaciones para su auto-comprensión.

CONTROL/DEPENDENCIA

Debido a que las personas viven participando con otros en las prácticas sociales, no pueden controlar su vida por su propia cuenta. Sólo pueden incrementar su determinación sobre ella tomando parte en la determinación de condiciones y arreglos de su vida conjunta con otros. La autonomía, concebida como el completo control de un individuo sobre sus condiciones y elecciones de vida, no es posible. En la conducción de sus vidas cotidianas, las personas dependen de otros –en el sentido de que confían en y se benefician de lo que otros hacen– y están en un estado de dependencia en relación a otros poderosos y a relaciones de poder que los afectan. En otras palabras, la conducción de la vida de uno no presupone completo control sobre las condiciones de su conducción. Esto descansa en una mezcla de conducción y dependencia, en el sentido dual de depender de y dependencia. Y esto se caracteriza por varios grados y tipos de tener bajo control algunos aspectos de tu vida y otros aspectos en dependencia. Mientras que una persona tiene control en algunos aspectos de su vida y la coherencia de esta, ella debe ir a la deriva con otros aspectos mientras tiene cuidado de que no se desorganice y colapse. La mezcla concreta de control y dependencia en la conducción de la vida de las personas refleja relaciones sociales concretas de poder. Las diferencias en las condiciones sociales de existencia también implican diferentes opciones para tener alrededor eventos perturbadores y protegerse de sus impactos en la vida cotidiana y la propia auto-comprensión. Además, en

la búsqueda de cambios en su conducción de la vida cotidiana, una persona debe averiguar a quienes involucrar como aliados entre las otras personas que están involucradas debido a vínculos existentes, compromisos y obligaciones. La persona debe negociar los cambios en la conducción de su vida cotidiana con estas otras personas y el resultado de estas negociaciones afectan cómo los cambios que busca pueden ocurrir.

Los arreglos neoliberales de las contradicciones sociales también afectan la conducción de la vida cotidiana. Aunque las personas viven participando, y no como agentes autónomos, enfrentan la contradicción de ser responsables individualmente de sus vidas y, al mismo tiempo, controlados desde arriba, de ser abandonados a sí mismos (a su propia suerte) y ser controlados. Estas contradicciones entre control, responsabilidad y auto-determinación infunden sus acciones y auto-comprensión. Haug (1977) lo identifica como una “cualidad como-sí” en la cual las personas individuales experimentan su responsabilidad y auto-determinación. Esta contradicción también afecta las relaciones de los clientes con la experticia institucional y las intervenciones.

ESTABILIDAD, COMPLEJIDAD Y CONTRADICCIONES

Una conducción de la vida cotidiana completamente estable no es posible sin control completo. La conducción de la vida está, por lo tanto, marcada por inestabilidades. Las personas pueden hacer intentos para excluir las contradicciones de su agenda, evitarlas y vivir por otras condiciones seleccionadas, y hay distintas diferencias sociales entre sus alcances para lograrlo. Pero esto no es posible sin restringir compromisos. Tampoco es cierto que las adaptaciones a las condiciones presentes no impliquen inconvenientes, restricciones y conflictos, o que los riesgos y conflictos solo emerjan al tratar de cambiar la situación dada. Así, los compromisos temporales son cruciales para lo que es la conducción de la vida y están atrapados en una manera de mantener las contradicciones a raya y afectar sus significados e impactos sin ser capaz de resolverlos o eliminarlos. Algunas contradicciones son entonces desplazadas como conflictos entre las personas con diferentes posturas acerca de cómo lidiar con ellas, o aparecen como dilemas que llevan a cambios de posición e inestabilidades en su conducción de la vida cotidiana. Otras regresan debido a que están irresueltas y desorganizan nuevamente el nivel de estabilidad alcanzado. Más probablemente, algo va a aparecer para desafiar la estabilidad alcanzada cuando su sustento es selectivo y sostiene contradicciones que persisten. Cuando la conducción de la vida cotidiana, y sus cambios, conllevan dificultades y problemas, se

vuelve problemática y marcada por conflictos. Más a menudo que no, en un nexo contradictorio, cuando una persona extiende su conducción de la vida cotidiana en un aspecto, se encuentra sujeta a restricciones en otros aspectos. Contradicciones en el nexo de su conducción de la vida cotidiana pueden incluso hacerle parecer sus intereses reales de vida como una tarea pesada.

El hecho de que los poderes de cualquier persona individual sobre sus condiciones de vida son incompletos se refleja en su conocimiento incompleto y en la opacidad parcial de su auto-comprensión. Las últimas tres secciones sobre cuestiones de la estructura social en relación con la conducción de la vida cotidiana dejaron claro que la auto-comprensión de una persona debe ser afectada por los retos de vivir en un nexo contradictorio. Su estabilidad debe ser puesta en tela de juicio siendo rasgada entre interpretaciones diversas y conflictivas de cuestiones, y por lagunas de opacidad, precariedad y dudas. Una persona debe encontrar cómo hacer frente a estas cuestiones; esto es, para afirmar, aferrarse a o cambiar su auto-comprensión en aspectos relevantes. Tales procesos de auto-clarificación serán convocados una y otra vez y pueden conducir a la persona a encarar “las restricciones y compulsiones concretas” en el sustento real de sus acciones (Osterkamp y Schraube, 2013, p.5).

ESTADO ACTUAL Y TRABAJO FUTURO

Hemos presentado el estado actual y los retos concernientes al concepto de conducción de la vida cotidiana en la psicología crítica. Fuimos tras los pasos más importantes al introducir, trabajar con y expandir este concepto. En primer lugar, fuimos de estudiar a los sujetos en su situación inmediata de vida en relación a una estructura social general a estudiar a sujetos conduciendo sus vidas en los arreglos estructurales de la vida cotidiana. Después agregamos la relación con cuestiones estructurales generales como vistas desde la conducción de la vida cotidiana de los sujetos en los arreglos estructurales de la vida cotidiana. En cada movimiento concebimos las dimensiones subjetivas del funcionamiento personal como implicaciones de una nueva visión sobre el mundo social.

El concepto de conducción de la vida cotidiana tiene el potencial de reformar la mirada psicológica sobre lo que significa y necesita para ser una persona y sobre muchas dimensiones y problemas de la personalidad. Promueve una concepción mundana, práctica y a ras de suelo de las personas en el nexo en el cual desarrollan y afrontan estas dimensiones y problemas en su conducción de la vida cotidiana. Comprende nuevas aristas dentro de estas dimensiones y problemas. Y cam-

bia la fundamentación y el abordaje de una psicología crítica que no deja a un lado la vida cotidiana como el resto de la vida fuera de las instituciones sociales importantes, sino que la reconoce como la forma en que las prácticas se dan –y en parte se arreglan– para las personas y como la manera en que ellas las experimentan y manejan. Además, el concepto de conducción de la vida cotidiana guía hacia nuevas ideas conceptuales y empíricas dentro de la vida cotidiana. Pero el tópico de la conducción de la vida cotidiana es inmenso y aún hay mucho trabajo por hacer conceptualmente.

Los desarrollos conceptuales presentados en este capítulo fueron usados en o emergieron de estudios empíricos. Pero los campos y tópicos de estos estudios no se presentaron. Versan sobre cuestiones en educación y aprendizaje, trabajo, cuidado de la salud, rehabilitación, enfermedades crónicas, asesoramiento, terapia y cuidado de niños. Niños, padres, pacientes/clientes y sus familiares, varios empleados y profesionistas y varias instituciones involucradas en estas prácticas estuvieron en el foco de interés. La ocurrencia de eventos y problemas fueron estudiados, así como la manera en que las personas se esfuerzan por recobrar un control sobre su vida re-estableciendo o cambiando su conducción de la vida. Pero, dado el extraordinario alcance del concepto, aún hay mucho más en qué profundizar en este y en muchos otros campos de práctica. Es más, debemos extender el alcance de la investigación empírica examinando otras formas de conducción de la vida cotidiana como ejemplos contrastantes. Así, la conducción de la vida de las personas sin hogar muestra otros patrones de movimiento, situacionalidad, estabilidad, acceso y poder (Kristensen & Schraube, 2014). Aquí estabilidad y (falta de) control están arraigados en patrones de movimiento a través de lugares en los que las personas no pueden confiar en ser colocados en un lugar particular, como una casa, donde se pueden reunir, dejar sus pertenencias, refugiarse, etc.

El concepto de conducción de la vida cotidiana también lleva a un entendimiento diferente de las instituciones. Las prácticas institucionalizadas son analizadas como prácticas cotidianas vinculadas con otras prácticas cotidianas en otras partes. Nosotros destacamos cómo los propósitos institucionales tienen alcance más allá de sus límites y se vuelven parte de la conducción de la vida cotidiana de sus usuarios en otras partes, cómo el acceso y la participación están arreglados y cómo los usuarios vinculan su participación en ellos con sus vidas en otros contextos. Las instituciones son, en uno y al mismo tiempo, parte de arreglos institucionales del orden social más abarcadores y de la

conducción de la vida (trabajo) cotidiana de sus gerentes, empleados, profesionales –por ejemplo, practicantes de la psicología– y usuarios. Podemos sustentar las razones por las que participar en instituciones tiene diferentes significados e implicaciones para las personas en diferentes posiciones que están involucradas en otros contextos diferentes. Estas ideas sobre las prácticas laborales ofrecen correctivos críticos a los regímenes profesionales del poder y la auto-comprensión. Pueden ser usados crítica y constructivamente para cambiar y mejorar aquellas prácticas de acuerdo con sus propósitos de servir a las vidas de sus usuarios.

Como se ha indicado anteriormente, estamos re-direccionando y llenando el vacío entre la estructura social y la vida cotidiana en la teoría social desde la localización de las personas en sus vidas cotidianas en lugar de subsumirlas bajo una noción abstracta de estructura (Dreier, 2006). Independientemente de si las relaciones y poderes generales están presentes en todos lados o de manera dispersa localmente, nos dirigimos a su significado para las personas mientras se encuentran con ellos en la conducción de su vida cotidiana. Tal enfoque es importante para considerar cuestiones relativas a la cultura. Sería un error subsumir formas de vida cotidiana concretas bajo una noción abstracta de una cultura. En lugar de eso, debemos abordar las variaciones y diversidades socioculturales en arreglos estructurales de la vida cotidiana y en la conducción de la vida cotidiana. Hacer esto planteará muchos desafíos, tanto empíricos como conceptuales. Esto llevará, probablemente, a cambios y expansiones en la concepción de la conducción de la vida cotidiana, pero también abrirá estudios de formas culturales de vida constructiva y productivamente. Aunque el concepto fue desarrollado y desplegado en el nexo sociocultural de la modernidad Occidental, no necesariamente debe afirmar ciegamente este nexo o debe limitarse estrictamente a él. En las críticas del concepto, es importante distinguir entre los problemas conceptuales y las bases empíricas, así como entre los potenciales constructivos y los límites críticos.

REFERENCIAS

- Brecht, B. (1963). *Schiften zum Theater*. Band. 7. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Dahlberg, M. (2013). Learning across contexts: Music performance students' construction of learning trajectories. Unpublished doctoral dissertation, Norwegian Academy of Music, Oslo.
- Dreier, O. (2000). Psychotherapy in clients' trajectories across contexts. In C. Mattingly & L.C. Garro (Eds.), *Narrative and the cultural construction of illness and healing* (pp. 237-258). Berkeley, CA: University of California Press.
- Dreier, O. (2006). Wider die Strukturabstraktion. *Forum Kritische Psychologie*, 50, 72-83.
- Dreier, O. (2008a). *Psychotherapy in everyday life*. New York: Cambridge University Press.
- Dreier, O. (2008b). Learning in structures of social practice. In K. Nielsen, S. Brinkmann, C. Elmholt, L. Tanggaard, P. Musaeus & G. Kraft (Eds.), *A qualitative stance: Essays in honor of Steinar Kvale* (pp. 85-96). Aarhus: Aarhus University Press.
- Dreier, O. (2009). Persons in structures of social practice. *Theory & Psychology*, 19, 93-112.
- Dreier, O. (2011a). Intervention, evidence-based research and everyday life. In P. Stenner, J. Cromby, J. Motzkau, J. Yen & Y. Haosheng (Eds.), *Theoretical psychology: Global transformations and challenges* (pp. 260-269). Concord, Ont: Captus Press.
- Dreier, O. (2011b). Personality and the conduct of everyday life. *Nordic Psychology*, 63, 4-23.
- Dreier, O. (2011c). *Livet i familien og udenfor*. In S. Straand (Ed.), *Samhandling som omsorg: Tverrfaglig psykososialt arbeid med barn og unge* (pp. 43-61). Oslo: Kommuneforlaget.
- Dreier, O. (2015a). The person and her conduct of everyday life. In J. Straub, E. Sorensen, P. Chakkarath & G. Rebane (Eds.), *Cultural psychology in interdisciplinary dialogue: Hans Kilian lectures in social and cultural psychology and integrative anthropology*. Gießen: Psychosozial.
- Dreier, O. (2015b). Learning and conduct of everyday life. In A. Larraín, A. Haye, J. Cresswell, G. Sullivan & M. Morgan (Eds.), *Dialogue and debate in the making of theoretical psychology*. Concord, Ont: Captus Press.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action: Vol. 1. Reason and the rationalization of society*. Boston, MA: Beacon Press.
- Habermas, J. (1987). *The theory of communicative action: Vol. 2. Lifeworld and system: A critique of functionalist reason*. Boston, MA: Beacon Press.
- Haug, F. (1977). *Erziehung und gesellschaftliche Produktion: Kritik des Rollenspiels*. Frankfurt/M.: Campus.
- Hochschild, A. R. (2001). *The time bind: When work becomes home and home becomes work*. New York: Henry Holt.
- Holzkamp, K. (1983). *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt/M.: Campus.
- Holzkamp, K. (2013). Psychology: Social self-understanding on the reasons for action in the conduct of everyday life. In E. Schraube & U. Osterkamp (Eds.), *Psychology from the standpoint of the subject: Selected writings of Klaus Holzkamp* (pp. 233-341). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Jensen, L. M. (2012). Reflecting on life, not on the mind: The concept of self-reflection without stability. In L. M. Jensen, *Interactions between persons and situations in daily life: A study in personality psychology* (pp. 81-119). Doctoral dissertation, Copenhagen: University of Copenhagen, Department of Psychology.
- Jurczyk, K. & Rerrich, M.S. (Eds.). (1995). *Die Arbeit des Alltags: Beiträge zu einer Soziologie der alltäglichen Lebensführung*. Munich: Lambertus.
- Jurow, A.S. & Pierce, D. (2011). Exploring the relations between "soul" and "role": Learning from the courage to lead. *Mind*,

- Culture and Activity, 18, 26-42.
- Kristensen, K. & Schraube, E. (2014). Conduct of everyday life. In T. Teo (Ed.), *Encyclopedia of critical psychology* (pp. 291-293). New York: Springer.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mackrill, T. (2008a). Pre-treatment change in psychotherapy with adult children of problema drinkers; The significance of leaving home. *Counselling & Psychotherapy Research*, 8, 160-165.
- Mackrill, T. (2008b). Exploring psychotherapy clients' independent strategies for change while in therapy. *British Journal of Guidance and Counselling*, 36, 441-453.
- Nielsen, K.N. (1999). *Musical apprenticeship: Learning at the Academy of Music as socially situated*. Doctoral dissertation, Aarhus University, Department of Psychology.
- Osterkamp, U. (2001). Lebensführung als Problematik der Subjektwissenschaft. *Forum Kritische Psychologie*, 43, 4-35.
- Osterkamp, U. (2014). Subject matter of psychology. In T. Teo (Ed.), *Encyclopedia of critical psychology* (pp. 1870-1876). New York: Springer.
- Osterkamp, U. & Schraube, E. (2013). Introduction: Klaus Holzkamp and the development of psychology from the standpoint of the subject. In E. Schraube & U. Osterkamp (Eds.), *Psychology from the standpoint of the subject: Selected writings of Klaus Holzkamp* (pp. 1-15). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Schatzki, T.R. (2002). *The site of the social: A philosophical account of the constitution of social life and change*. University Park, PA: Pennsylvania State University Press.
- Schraube, E. & Osterkamp, U. (Eds.). (2013). *Psychology from the standpoint of the subject: Selected writings of Klaus Holzkamp*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Smith, D.E. (1987). *The everyday world as problematic*. Boston, MA: Northeastern University Press.
- Weber, M. (1952). *The Protestant ethic and the spirit of capitalism*. New York: Scribner.
- Weber, M. (1978). *Economy and society*. Berkeley, CA: University of California Press.

REVISTA DIGITAL INTERNACIONAL DE PSICOLOGÍA Y CIENCIA SOCIAL, Año 3, Volumen 1, No. 2, enero-junio 2017, es una publicación semestral editada por la Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán, C.P. 04510, Ciudad de México, a través de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Av. de los Barrios #1, Colonia Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla Estado. de México. C.P. 54090, Tel. (55) 5623-1333, Ext. #39707, <http://cued.unam.mx/rdipycs/>, rdipycs@gmail.com. Editor Responsable: Arturo Silva Rodríguez. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2016-012514394300-203, ISSN: 2448-8119, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número, Laboratorio de Evaluación y Educación Digital de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Lic. José Manuel Sánchez Sordo, Av. de los Barrios #1, Colonia Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla Estado. de México. C.P. 54090, fecha de última modificación, 08 de febrero de 2017.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Se autoriza la reproducción total o parcial de los textos aquí publicados siempre y cuando se cite la fuente completa y la dirección electrónica de la publicación.