



Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social

Volumen 4 | Número 1 | Enero 2018



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala
<http://dx.doi.org/10.22402/j.rdiipycs.unam.4.1.2018>





e-ISSN: 2448-8119

Sociedad y Salud

Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social

Volumen 4 | Número 1 | Enero-Junio 2018

Society and Health

International Digital Journal of Psychology & Social Science



Universidad Nacional Autónoma de México
México, 2018

*Los nuevos dioses que rigen las universidades
han convertido a un posible paraíso del
conocimiento en un infierno administrativo*

Emilio Ribes

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.unam.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.unam.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 2018

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: © 2018 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 4, Volumen 4, No. 1, enero-junio 2018, 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 Septiembre 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

J. Jesús Becerra Ramírez
EDITOR TÉCNICO

Oscar Giovanni Balderas Trejo
DISEÑO EDITORIAL

Consejo Editorial

Arturo Silva Rodríguez
PRESIDENTE

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

Mirna Elizabeth Quezada
SECRETARIA EJECUTIVA

Claudia Lucy Saucedo Ramos
DIRECTORA DEL ÁREA DE LA CIENCIAS SOCIALES

Luis Fernando García Silva
DIRECTOR DEL ÁREA DE LAS CIENCIAS BIOLÓGICAS Y DE LA SALUD

Miguel Ángel Tellez Jardínez
DIRECTOR DEL ÁREA DE LAS INGENIERÍAS

José Eduardo López Peralta
DIRECTORA DEL ÁREA DE LAS CIENCIAS FÍSICO_MATEMÁTICAS

José Manuel Sánchez Sordo
DIRECTOR DEL ÁREA DE LAS HUMANIDADES Y LAS ARTES

Editores Honorarios

Juan Manuel Mancilla Díaz
EDITOR GENERAL
ÉPOCA REVISTA DE PSICOLOGÍA Y CIENCIA SOCIAL
PERÍODO 2000 A 2005

Rosario Espinosa Salcido
EDITORA GENERAL
ÉPOCA REVISTA DE PSICOLOGÍA Y CIENCIA SOCIAL
PERÍODO 2009 A 2014

Jaime Montalvo Reyna
EDITOR GENERAL
ÉPOCA REVISTA DE PSICOLOGÍA Y CIENCIA SOCIAL
PERÍODO 2005 A 2009

Rafael Palacios Abreu
EDITOR DE PROYECTOS
ÉPOCA REVISTA DE PSICOLOGÍA Y CIENCIA SOCIAL
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 4 | Número 1 | Enero-Junio 2018

Evaluadores institucionales

David Ruíz Mendez
Metodología de la investigación | Gestión Organizacional
UNAM | FES Iztcala | México

Sergio Manuel Méndez Lozano
Metodología de la Investigación
UNAM | FES Iztacala | México

J. Jesús Becerra Ramírez
Educación | Educación Digital
UNAM | FES Iztacala | México

Sandra Ivonne Muñoz Maldonado
Desarrollo Psicológico | Infancia
UNAM | FES Iztacala | México

Evaluadores externos a la institución

Aura Silva Aragón
Psicología clínica
INMUTARE | México

Oscar Ivan Negrete Rodríguez
Psicológica Ambiental | Comportamiento Humano
UNAM | Posgrado Psicología | México

Elisa Rodríguez-Maldonado
Psicología de la Salud | Psicología Comunitaria
Universidad de Puerto Rico | Puerto Rico

Oscar Giovanni Balderas Trejo
Psicología clínica | Metodología de la investigación
Independiente | México

VOLUMEN 4 | NÚMERO 1 | ENERO-JUNIO 2018
SOCIEDAD Y SALUD

Presentación del Número, 13

EVENTOS CIENTÍFICOS

20

Discurso en ocasión del doctorado honoris causa por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, 21

ARTÍCULOS EMPÍRICOS

27

Validación de una escala de empoderamiento y agencia personal en mujeres mexicanas, 28

Factores personales, de género y socioeconómicos relacionados con el cyberbullying en adolescentes colombianos, 46

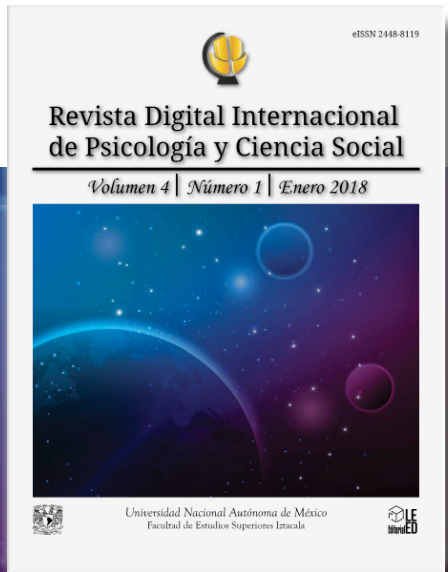
Predictores ecológicos de violencia en jóvenes: Comunidad, familia, pares y estado emocional, 63

Entre científicos de diferentes disciplinas sociales, ¿son similares las opiniones sobre las reglas de investigación?, 85

CONFERENCIAS

108

Dolor y Termografía, 109



Volumen 4 | Número 1 | Enero-Junio 2018

[Suscribirse a la revista](#)<http://dx.doi.org/10.22402/j.rdi.pycs.unam.4.1.2018.180.13-19>

PRESENTACIÓN DEL NÚMERO

| VOLUMEN 4 | NÚMERO 1 | ENERO-JUNIO 2018 |

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

PRESENTACIÓN DEL NÚMERO

Este número lleva por título “Sociedad y Salud” debido a que los artículos que lo componen abordan la manera en que un grupo de individuos se interrelaciona con su entorno para convivir y producir cambios significativos en la sociedad, así como la manera en que estos cambios tienen una influencia significativa en la salud y en el bienestar de sus integrantes.

Es por todos sabido que hoy vivimos en un mundo pletórico de buenos augurios y de extraordinarias promesas de bienestar para el futuro, en donde se mezclan la ciencia, la tecnología, la innovación y el poder que ésta otorga. Esta fusión, día con día, se dirige a mejorar el nivel de desarrollo humano, social, económico y cultural, tanto en lo individual como en lo colectivo. Los cambios que se han producido en este nuevo contexto nos permitirán evolucionar a una sociedad del conocimiento caracterizada por la transferencia de información que modificará el mundo tal y como lo conocemos, al romper las barreras de espacio y tiempo, y permitir una comunicación ubicua.

El arribo a la sociedad del conocimiento se ve ensombrecido por el secuestro que han hecho los políticos y los administradores de la ciencia, la tecnología y la innovación al apoderarse de esos campos del conocimiento. Los primeros porque sólo ven el capital político que pueden cosechar en beneficio de sus propias carreras, ofreciendo un futuro de ideas construido por ellos y a los que debemos agradecerles, endiosando su espíritu por sacrificarse para llevarnos al encuentro del paraíso prometido. Los segundos se han apropiado de esos campos y los han convertido en su patrimonio otorgando discrecionalmente los recursos que administran a quienes a su parecer cumplen con los criterios de calidad que ellos fijan, no obstante tener un nulo conocimiento de lo que se hace en los distintos campos del conocimiento.

La llegada a la sociedad del conocimiento sólo será posible si se salta el umbral de lo político y burocrático. El salto debe dirigirse a un horizonte en donde la calidad y lo original sean el parámetro para valorar la relevancia del conocimiento generado y transmitido, dejando de poner atención en el número de publicaciones como indicador único de excelencia, como lo señala Ribes en el discurso pronunciado con motivo del otorgamiento del Doctor Honoris Causa por la Uni-

versidad Autónoma de San Luis Potosí, publicado en este número de la revista.

MATERIAL CIENTÍFICO PUBLICADO

El primer artículo es el discurso de Ribes, donde hace una dura crítica desde la universidad a las políticas seguidas en ciencia y desarrollo en México e impuestas a las instituciones de educación superior (IES) desde 1988, momento en que se instaura en la academia la doctrina neoliberal y se institucionaliza el sistema meritocrático que aún impera hoy en día en las IES, cuyas presas, en palabras del él, son la educación en general, y en particular la educación superior y la investigación científica y tecnológica. Derivado de esta apropiación ha aparecido una serie de funcionarios que han usurpado la gobernanza de las universidades estableciendo criterios y modos que tienen muy poco que ver con la vida académica, la búsqueda de conocimiento y la formación de nuevos profesionales. Estos nuevos personajes que él denomina administradores son ajenos a la vida académica, pero paradójicamente se han convertido en los jueces que determinan los tiempos, formas y criterios en que debe desarrollarse la vida académica, transformándola del paraíso que es, en un infierno administrativo. Estos personajes también han logrado invertir la relación medios-fines en el quehacer académico y científico. Las políticas que han creado ahora conducen a investigar para publicar y a enseñar para graduar, en lugar de -como lo dice Ribes en su discurso- publicar cuando se ha investigado y graduar a los estudiantes cuando dominen el campo en que han sido aprendices. Ante esta situación, la alternativa que tienen las universidades -menciona Ribes en su discurso- es revertir este proceso identificando las funciones que rigen la vida académica y la responsabilidad que se tiene ante nuestro país.

En el siguiente artículo Padilla-Gómez y Cruz del Castillo abordan la manera de validar una escala de empoderamiento y de agencia personal en mujeres. Parten de la suposición de que el empoderamiento es un constructo complejo y multifactorial que involucra, entre otras cosas, las capacidades físicas y mentales, así como la historia personal y las habilidades desarrolladas a lo largo de la vida. Ellas estudiaron una muestra de 155 mujeres a las que se aplicó una escala de 50 reactivos que abordaban situaciones de vulnerabilidad o empoderamiento. Los resultados arrojaron cuatro factores relacionados con la agencia personal, la autoconciencia, el empoderamiento en la salud y el empoderamiento social. Lo relevante de estos hallaz-

gos, como lo mencionan las autoras, radica en que fue posible identificar que si las mujeres se perciben empoderadas entonces tendrán mayor control de lo que ocurra en sus familias y en sus comunidades, que a su vez impactará positivamente en su bienestar personal y social.

El cyberbullying y su relación con factores personales, de género y socioeconómicos lo abordan desde Colombia Morales-Portilla y cols a partir de una perspectiva analítica transversal exploratoria con la finalidad de determinar si el estrato socioeconómico, género y personalidad son factores de riesgo para ser víctima de cyberbullying. La muestra estuvo constituida por 400 estudiantes de secundaria con edad de 10 a 19 años. Los resultados mostraron que existe una relación directa entre las variables estudiadas y el cyberbullying, por lo que los autores/as recomiendan que se ponga atención a dichos factores de riesgo, sobre todo en las instituciones encargadas de regular las conductas violentas originadas por dicho problema.

En el siguiente artículo se abordan los predictores ecológicos de violencia en jóvenes, en que la autora Rodríguez-Maldonado, de Puerto Rico basándose en los supuestos de Bronfenbrenner elabora un modelo de rutas o pathanalysis que le permite identificar el nivel de influencia de una serie de variables de percepción, intrafamiliares, de pares y de inestabilidad emocional sobre la violencia en jóvenes. Con base en las correlaciones encontradas la autora concluye que todos los factores analizados influyen en los cambios que se observan en la violencia en jóvenes, por lo que deben ser incluidos en cualquier trabajo comunitario que se quiera instrumentar en dicho sector poblacional, con la finalidad de convertir el espacio comunitario en un foro de encuentros solidarios constituidos de subjetividades colectivas dirigidas a fomentar la paz y el desarrollo personal de todos los que lo integran.

Alfredo de la Lama García y sus colaboradores abordan el estudio de las opiniones acerca de las reglas de investigación en diferentes disciplinas científicas. Plantean inicialmente la pregunta de si son similares. Por su amplio aspecto, esta investigación permitió identificar las similitudes y diferencias de la cultura científica de las instituciones públicas mexicanas de ciencias sociales. El trabajo de campo se realizó en tres universidades públicas en las que se aplicaron 137 cuestionarios. Los resultados mostraron que no existe una regla de la investigación científica que sea producto de un acuerdo mayoritario entre científicos sociales; excepto en los sociólogos, todos los encuestados consideraron que la regla es seguir el método científico. Otro hecho

relevante que puso de manifiesto esta investigación fue que todavía existe un número significativo de académicos que rechaza hacer investigación científica en sus disciplinas.

Este número finaliza con la presentación de una conferencia dictada por David Alberto Rodríguez-Medina en el marco del Segundo curso internacional de nutrición y prevención cardiovascular e insuficiencia cardiaca y respiratoria realizado en el Instituto Nacional de Enfermedades. La temática abordada estuvo relacionada con el dolor y la termografía. En esta conferencia Rodríguez-Medina comienza presentado la manera de identificar la expresión de facial de personas que muestran dolor verdadero y de las que no lo están experimentado. A lo largo de la conferencia desarrolla y explica el papel de la relación y la termografía en la identificación del dolor, así como la manera en que la plasticidad térmica permite a los sujetos modificar su temperatura. La conferencia cierra recomendando se considere la temperatura periférica como un marcador de activación, el cual permite identificar la predominancia de la activación parasimpática y simpática mediante un registro fisiológico no invasivo.

Con esta conferencia se cierra el número 1 del volumen 4 de la revista, esperando que este material científico sea de interés y utilidad a nuestros lectores y que contribuya al desarrollo del conocimiento científico de nuestro tiempo.

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 los siguientes aspectos:

- **Portada.** Está constituida por título, el resumen en español e inglés de artículo, las palabras clave y la forma de citar de acuerdo a las reglas establecidas por la 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 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 acerca del artículo. Esta sección del artículo tiene tres partes: 1) es el perfil 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; 2) que presenta la figura de concordancia que existió entre las opiniones de los revisores, construida utilizando el método de Bland y Altman (1986), y 3) se 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.

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 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, porque si fueran los mismos revisores/es de todos los artículos 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:

$$\text{Opinión} = \frac{(a_{11} + a_{21}) + (a_{32} + a_{42}) + \dots + (a_{ij} + a_{ij})}{n}$$

En donde:

- a es la opinión de la revisión i del artículo j
- i ésima revisión = 1, 2, ..., hasta n , y
- j ésimo 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.

ANÁLISIS DEL DICTAMEN 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 respecto a la calidad, relevancia e impacto de lo que se publica.

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 respecto a la introducción de todos los artículos. Como se puede observar en dicha figura, los revisores opinaron que la definición de variables fue satisfactoria; sin embargo, hubo algunos detalles que se omitieron, por lo que le asignaron la calificación de 2.28 de una calificación máxima de 4. Por otro lado, la opinión más favorable fue en la definición del problema al conceder una puntuación de 3.10 de 4. Finalmente, al observar a lo largo de todo el patrón de opinión, los revisores consideraron que los artículos, en cuanto a la introducción, eran muy satisfactorios, ya que el desarrollo y el planteamiento del problema fueron calificados dentro de esa categoría, mientras que consideraron satisfactorias la pertinencia del problema, el marco teórico, la definición de variables y el objetivo e hipótesis.



Figura 1. Perfil de la opinión de los revisores respecto a cada uno de los componentes de la introducción de los artículos.

Método

Según los revisores, los artículos muestran una variabilidad considerable en el método, según se observa en la figura 2. La sección del método fue la que recibió la calificación entre satisfactoria y muy satisfactoria, pero en cuanto a cuestiones éticas, muy deficiente, siendo esta la calificación más baja, con una puntuación de 0.79. Por otra parte, la puntuación más alta en los elementos del método fue de 3.02 para la selección de la población y la muestra.

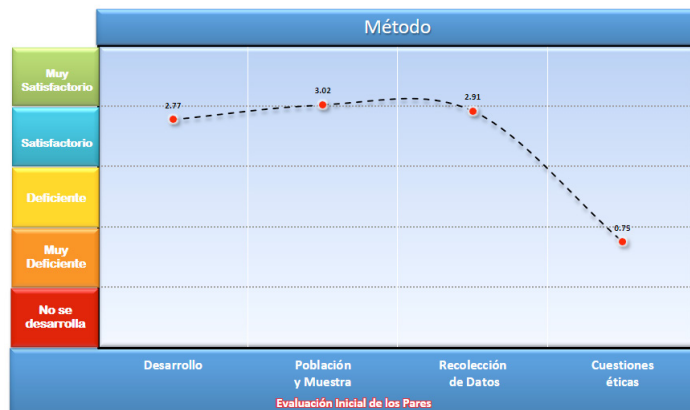


Figura 2. Perfil de la opinión de los revisores sobre cada uno de los componentes del método de los artículos.

Resultados

En cuanto a la presentación de resultados (figura 3), las opiniones fueron más estables, ya que los revisores consideraron que la forma en que se desarrolló este apartado fue muy satisfactoria, con una calificación de 3.11 de 4. También, consideraron que el análisis de datos llevado a cabo en los artículos fue muy satisfactorio. Finalmente, la presentación de los datos mediante tablas y gráficas fue considerada muy satisfactoria, alcanzando una calificación de 3.07.



Figura 3. Perfil de la opinión de los revisores referente a 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 puntuaciones que varían de satisfactorio a deficiente, siendo las calificaciones más altas las referentes al título (3.65), las referencias de los artículos (3.36) y el resumen (3.31), siendo considerados como muy satisfactorios.

En contraparte, el discusión y las conclusiones obtuvieron las calificaciones más bajas, siendo las únicas secciones considerada como deficiente. En términos generales se puede considerar una calificación muy satisfactoria para los artículos de este número, ya que, excepto por estos dos aspectos, los demás fueron catalogados entre satisfactorios y muy satisfactorios.



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 80.02 y 56.95, que corresponde al artículo escrito por los autores Padilla y Cruz, y al escrito por Morales y Cols., respectivamente.

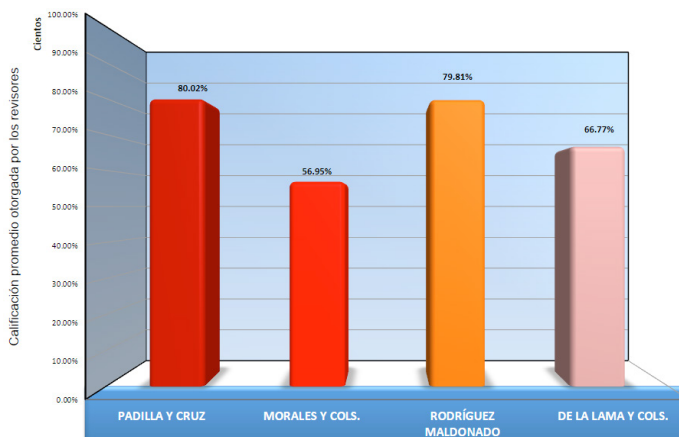


Figura 5. Calificación promedio otorgada por los revisores de los artículos.

Como se puede observar, las puntuaciones fluctúan en un rango de 23.07% aproximadamente, presentando una alta variabilidad. El artículo de Rodríguez-Maldonado obtuvo una puntuación de 79.81, mientras que el de De la Lama y Cols. alcanzó una calificación de 66.77%.

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 respecto a los dictámenes que emitieron del artículo.

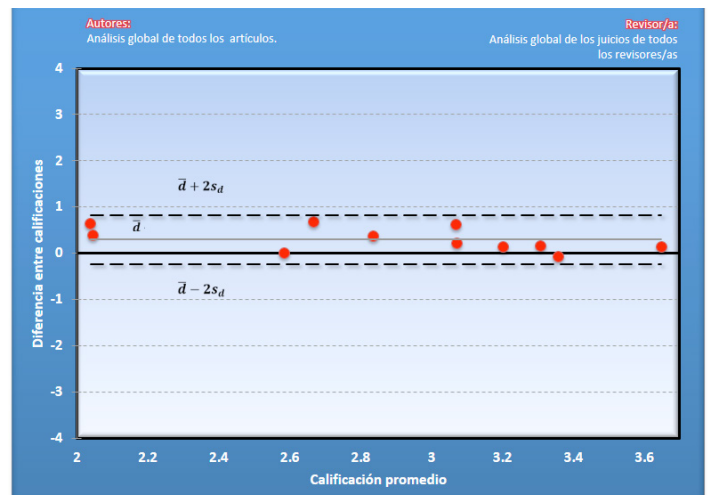


Figura 6. Índice de concordancia en los juicios de los revisores.

Para elaborar 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 Morales y cols. con un índice de 0.64, y el Rodríguez-Maldonado con 0.41. Las opiniones de los revisores que no se correlacionaron fueron los dictá-

menos del artículo de Padilla y Cruz con una puntuación de 0.15. Por el contrario, las opiniones de los revisores que más se correlacionaron fueron los que evaluaron el artículo de De la Lama con un índice de correlación de 0.90.

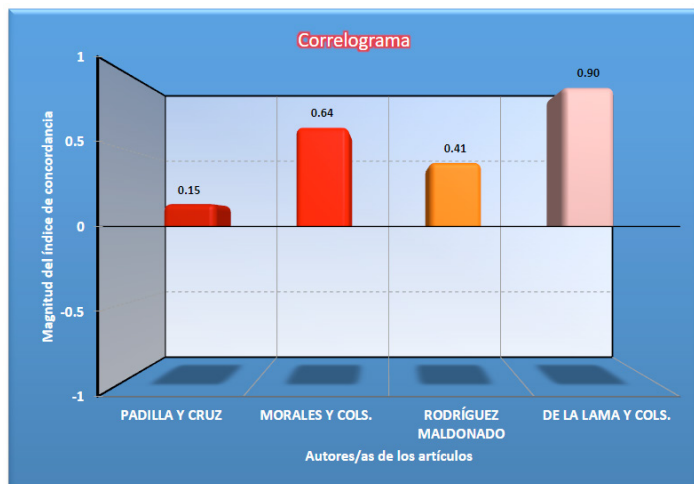


Figura 7.
Correlación entre los juicios de revisores.

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 Padilla y Cruz al tener un poco más de 10 puntos entre ambas calificaciones (85.30 y 74.75). El artículo que presenta una mayor diferencia en sus dictámenes fue el escrito por Morales y cols. con una diferencia de 21.51, recibiendo calificaciones de 67.70 y 46.19.

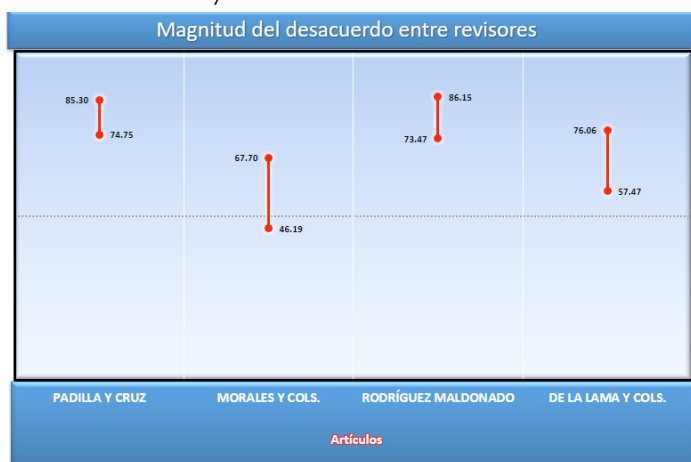


Figura 8.
Desacuerdo entre revisores.

Estas discrepancias en la apreciación de la calidad de los artículos son valoraciones que los revisores perciben subjetivamente; lo relevante de todo esto es encontrar el punto donde las diversas subjetividades, sobre todo 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 asignen al material científico revisado. ■

REFERENCIAS

- Bland, J. M., & Altman, D. G. (1986). Statistical methods for assessing agreement between two methods of clinical measurement. *Lancet*, 327(8), 307-310. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(86\)90837-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(86)90837-8)
- 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.

Arturo Silva-Rodríguez
Editor general



Sección

Eventos científicos

<http://dx.doi.org/10.22402/j.rdi.pycs.unam.4.1.2018.178.21-26>

AUTORÍA Y DERECHOS DE PROPIEDAD INTELECTUAL

DISCURSO EN OCASIÓN DEL DOCTORADO HONORIS CAUSA POR LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ



Emilio Ribes Iñesta

Centro de Estudios e Investigaciones en Conocimiento y Aprendizaje Humano
Universidad Veracruzana

El Dr. Emilio Ribes Iñesta es Licenciado en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México, Maestro en Psicología Experimental por la Universidad de Toronto (Canadá), y Doctor en Filosofía por la Universidad Nacional Autónoma de México. El Dr. Ribes cuenta con perfil PROMEP y ha sido distinguido con el Nivel III del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y actualmente tiene el reconocimiento de Investigador Emérito. Ha ejercido la docencia a nivel licenciatura, maestría y doctorado en diversas universidades, en las cuales ha sido responsable directo del Programa de estudios implicado (Ribes, 2010).

[Ver más...](#)

PRESENTACIÓN DEL DISCURSO

Se presenta el discurso del Dr. Emilio Ribes Iñesta en ocasión del reconocimiento *Doctorado Honoris Causa* por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), por sus importantes aportaciones en el estudio del comportamiento humano y de la psicología, a nivel nacional e internacional. El reconocimiento fue entregado en el marco de la sesión solemne del Consejo Directivo Universitario, el viernes 7 de octubre de 2016, por el rector de la UASLP, Manuel Fermín Villar Rubio.



Copyright: © 2018 Ribes-Iñesta, I.

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.

INTRODUCCIÓN

Antes que nada, deseo manifestar mi profundo agradecimiento a la Universidad Autónoma de San Luis Potosí por la distinción que me otorga al convertirme, de esta manera, en miembro *ad honorem* de su claustro. Mi reconocimiento es doble, porque debo confesar que ha sido una gratísima sorpresa que se me postulara para tal distinción, considerando que mi última colaboración con la universidad tuvo lugar en 1978, hace casi 40 años, y porque siempre he guardado un especial afecto y admiración por la cultura potosina.

Desde los 15 años (hace ya casi 60) mi vida ha estado ligada a la universidad pública, ya sea como estudiante o como profesor e investigador, siempre con la actitud permanente de considerarme un aprendiz. En el transcurso de estos años las universidades (y el sistema educativo) en México han cambiado profundamente y, para ser sincero, no tengo certeza de que haya sido para bien. He vivido directamente las transformaciones de la vida universitaria, una mayoría de ellas cobijadas bajo la bandera de la racionalización y modernización del sistema educativo nacional. No puedo permanecer indiferente ante las verdaderas razones y naturaleza de estos cambios, y voy a abusar de la hospitalidad que me procura la Universidad Autónoma de San Luis Potosí para expresar mi preocupación e inconformidad con el actual estado de cosas. No hay foro más apropiado para hacerlo que el de esta universidad, vanguardia histórica de la autonomía en nuestro país.

La situación de la universidad mexicana no es, ni puede ser, ajena a las circunstancias configuradas por el sistema económico y político mundial. A partir de 1988 se hizo patente la uniformidad impuesta globalmente por el capitalismo como sistema único, y la instauración de la doctrina neoliberal que considera al planeta (por el momento) como un gran mercado abierto a la compe-

tencia de los emprendedores, mercado en el que todo es susceptible de convertirse en mercancía y, por consiguiente, de aumentar y acumular, sin freno en el horizonte, las ganancias de las grandes corporaciones y sus cabilderos. Al comercio e industria tradicionales se han sumado el agotamiento y la contaminación de los recursos naturales, el aprovechamiento especulativo de los desastres naturales y los provocados, el lucro con las enfermedades y el hambre, la explotación laboral de las migraciones humanas, la promoción de las guerras como un negocio de destrucción y reconstrucción, la especulación financiera con fondos inmobiliarios y de inversiones, el sometimiento y modulación de la opinión pública por los medios electrónicos e informáticos, la transformación de las personas en consumidores permanentes de bienes desechables, y la privatización de la educación para in-

tegrarla al sistema meritocrático del mercado. Se ha perdido la línea divisoria entre lo público y lo privado, de manera que las instituciones públicas se han convertido en agentes e instrumentos servidores del poder económico. Los límites entre la clase política y la clase empresarial son difusos. Los que aparentemente ejercen el servicio público actúan como cabilderos y facilitadores de negocios, recursos y riquezas de las grandes corporaciones y de los aspirantes a constituirlos. Simultáneamente, como se dice en España, entran en acción las puertas giratorias, y los políticos ingresan a las corporaciones al término de sus labores, al tiempo que son reemplazados por otros servido-

res del capital privado en los puestos públicos. Capital y poder político constituyen la nueva simbiosis de nuestra época, en la que se borran también las diferencias entre delincuentes y aplicadores de la ley, y entre terroristas y defensores de la manoseada democracia.

La voracidad sin término del capitalismo que nos toca vivir ha corrompido en un grado nunca antes visto todas las prácticas humanas. En México la corrupción, la simulación, el cinismo y la impunidad se han instalado, con un saldo trágico en todos sentidos, como forma de vida, como cultura de lo cotidiano. Al contrario de lo que afirmó Carlos Fuentes en 1970, las palabras de la clase política no solo



no han recuperado su transparencia, sino que han perdido toda credibilidad. La gran mayoría de nuestros políticos y empresarios, sin rubor alguno, se burlan, en el día a día, de la realidad que padecemos, y al estilo de los antiguos profetas religiosos, nos repiten que vivimos o estamos a punto de vivir en el paraíso que ellos, afanosamente, con sacrificios y generosidad, contribuyen decisivamente a construir. Para disfrazar sus conductas irresponsables, deshonestas, no comprometidas e irrespetuosas, los poderes económico y político promulgan leyes y reglamentos, crean consejos y comisiones, fiscalías especiales, cuya inviabilidad práctica en algunos casos está asegurada desde su misma concepción y, en otros, cumplen la función a posteriori de justificar sus latrocinios. El país está sobrecargado de leyes que no se cumplen o que solo justifican lo que mal se hace o se hacía, y de organismos ineficientes que forman parte de una larga cadena de trámites diseñados para encubrir desviaciones, anomalías e incumplimientos. La simulación así construida nutre adicionalmente a la corrupción y descomposición del sistema político y social, a la vez que crea una clase parasitaria de funcionarios, encargada de administrar y planificar el país simulado

“La educación en general, y en particular la educación superior y la investigación científica y tecnológica, son también apetecibles presas para este sistema predador.”

La educación en general, y en particular la educación superior y la investigación científica y tecnológica, son también apetecibles presas para este sistema predador. La educación básica en México nunca rompió completamente sus vínculos con la Iglesia católica y diversos grupos culturales o económicos conservadores. La escuela privada se contempló como un complemento de la escuela pública para ampliar la cobertura educativa y que, es justo mencionarlo, en algunos casos no se persiguieron únicamente objetivos comerciales. La educación superior inició de manera acelerada su privatización a partir de 1988, no solo por la autorización incontrolada de instituciones privadas ofreciendo estudios de licenciatura y de postgrado, sino también por la adopción de criterios de planeación y administración de la educación superior pública y de la ciencia y tecnología afines a los intereses de las clases detentadoras del poder económico y político. Estas políticas fueron impulsadas por las corporaciones financieras, industriales y comerciales nacionales e internacionales. A partir de la última década del siglo pasado se hizo patente la injerencia de organismos financieros y económicos internacionales, como la OCDE y el Banco Mundial, en la formulación de las directrices a seguir por las universidades públicas mexicanas, tanto en sus pro-

gramas formativos como en los programas de investigación. Dichas políticas fueron impuestas a la educación pública por medio de las secretarías de Estado del gobierno federal que suministran y regulan los subsidios económicos, así como por el CONACYT y organismos aparentemente autónomos como la ANUIES. El PRODEP y sus dos ancestros, los PIFIS, la acreditación de programas, la implantación de currículos denominados flexibles en las licenciaturas, los programas de estímulo al desempeño, y muchas otras formas de la llamada cultura de la evaluación, no constituyen iniciativas de las universidades, y ni siquiera de las instituciones gubernamentales mexicanas. Son todas ellas variantes o aplicaciones directas de “recomendaciones” de los organismos internacionales mencionados. Estas políticas han creado una “nomenclatura” administrativa de la educación superior y la investigación científica, cuya justificación operativa ha degenerado en una compulsión permanente en cambiar formatos evaluativos y requerimientos administrativos (lo que ha sido facilitado por una de sus variaciones mutantes, los ingenieros informáticos). Esta nueva “nomenclatura” de planeadores y administradores de la educación superior y la ciencia se ha apropiado de la organización y funcionamiento de las universidades, usurpando su gobernanza en detrimento de los auténticos criterios y modos que sustentan la vida académica y de búsqueda del conocimiento. Se ha constituido una nueva clase de funcionarios de la ciencia y la educación superior, que al igual que la clase política, van de un cargo a otro en la red cada vez más densificada de control y administración, independientemente de su especialidad y experticia profesional original.

La vida académica y de investigación se ha convertido en patrimonio de una clase de administradores ajenos a ella y a su práctica, la que para algunos es solo el vestigio de un pasado remoto. De esta manera, investigadores y docentes constituyen solamente la materia prima de cálculos, controles, registros, reglamentos, planes, programas y estadísticas diversas. Los académicos son contemplados, contradictoria y simultáneamente, como gasto corriente y como gasto de inversión, para utilizar la jerga economicista de los nuevos tiempos. Las universidades son vistas como empresas que forman parte de la estructura productiva del sistema y, en esa medida, toda inversión debe justificarse con base en su productividad y en la plusvalía que ge-

nera. El discurso oficial hace manifiesto que gastar en educación es invertir, y que la educación es la instancia en que se crean los recursos humanos para el sistema productivo. En este aspecto es el único en el que no hay engaño. Pero como parte que somos de la periferia del sistema capitalista, esta visión también condena a nuestras universidades a un papel periférico en la generación, transmisión y aplicación del conocimiento: solo maquilamos y reproducimos conocimiento o sus aplicaciones. En las universidades del hemisferio norte, centro del sistema capitalista y el poder económico-financiero, las universidades tienen la libertad de organizarse de manera autónoma, aunque no ostenten la autonomía como atributo y, a pesar de las contradicciones que pueden caracterizarlas, las funciones de los académicos no están sometidas a un escrutinio burocrático permanente como ocurre en las nuestras. En las universidades mexicanas, administrar es usualmente sinónimo de controlar, vigilar, desconfiar y utilizar los subsidios de manera discrecional y vertical. Algunas de nuestras instituciones de educación superior son émulas del “hermano mayor” o “gran hermano” de Orwell en 1984, en las que se usa el “neolenguaje” de la infinidad de siglas referidas a tipo de instituciones, programas, presupuestos y otros más, y en las que hay multitud de instancias administrativas (algunas de ellas con disfraz académico) que funcionan como “policías del pensamiento”. La llamada cultura de la evaluación ha resultado ser un gran panóptico, como el que diseñó Jeremy Bentham para vigilar a los reclusos de una prisión en cualquier punto en el que estuvieran: se deben rendir informes permanentemente, se debe justificar cualquier solicitud o petición exhaustivamente, se deben presentar comprobantes de cualquier actividad o resultado, se puede ser auditado *in situ* para que ese gran ojo se cerciore del cumplimiento o incumplimiento de las tareas académicas. El académico tiene que dedicar una parte de su tiempo a cumplir tareas del proceso de evaluación y, otro, a realizar tareas para ser evaluado, de manera análoga a como los dioses condenaron a Sísifo a rodar sin cesar una roca hasta la cima de una montaña, para que esta volviera a caer por su propio peso. Albert Camus

“La llamada cultura de la evaluación ha resultado ser un gran panóptico, como el que diseñó Jeremy Bentham [...] se deben rendir informes permanentemente, se debe justificar cualquier solicitud o petición exhaustivamente, se deben presentar comprobantes de cualquier actividad o resultado, se puede ser auditado in situ para que ese gran ojo se cerciore del cumplimiento o incumplimiento de las tareas académicas.”

señalaba que “[los dioses] habían pensado con alguna razón que no hay castigo más terrible que el trabajo inútil y sin esperanza”. Los nuevos dioses que rigen las universidades han convertido a un posible paraíso del conocimiento en un infierno administrativo.

La academia siempre se debe ceñir a tiempos, formas y criterios de la administración y, aunque se pregona la libertad de cátedra, se departamentalizan o uniforman programas y exámenes, la libertad de investigación se constriñe a la productividad requerida para tener una mejor remuneración, y se debe ser productivo en cantidad para recibir un pago a destajo como en las empresas, se debe publicar con frecuencia para recibir una compensación que nivele decorosamente el salario, y se debe hacerlo además en revistas con impacto, efecto regulado por empresas privadas que deciden qué ciencia es significativa y qué ciencia no lo es con base en criterios de mercado y de las propias revistas que publican. No es importante lo que se publica, sino el ISSN, el ISBN y el índice de impacto correspondiente. En este mercado de la ciencia participan también los programas de postgrado que, a cambio de un puñado de lentejas (las becas para sus estudiantes), se ven obligados a cumplir con criterios de eficiencia productiva en términos del número y proporción de egresados, de su vinculación con el sistema productivo o de prestación de servicios, y su incorporación a la red internacional de producción del conocimiento, supongo que para facilitar lo que en inglés se denomina el scouting de prospectos a pasar de las ligas menores a la liga principal en que se desarrolla el juego del conocimiento. Paradójicamente, con excepciones contadas, nunca se avalúa la calidad, originalidad y relevancia del conocimiento generado y transmitido, pues eso requeriría de jueces auténticamente académicos

que no competirían además por los escasos recursos a distribuir. A las licenciaturas, no es necesario aclararlo, se les ha desvinculado de toda relación con la investigación para que formen parte

del ejército de reserva del sistema, y nada más.

Esta falsa cultura de la evaluación se ha limitado a otorgar certificaciones que nada significan, y que encubren y promueven prácticas clientelares, simulación y corrupción diversas para satisfacer los indicadores que ena-

jenan y pervierten la naturaleza misma de toda actividad académica y de conocimiento. Se ha invertido la relación medio-fin: ahora se investiga para publicar y se enseña para graduar estudiantes en vez de publicar cuando se ha investigado algo pertinente en el contexto de una disciplina, y graduar un estudiante cuando domina el campo en el que ha sido aprendiz. No sorprende, por tanto, que en México tengamos investigadores que investigan como si participaran en una cadena de producción, doctores que poco saben y dominan, programas de postgrado en los que no se realiza investigación como actividad sustantiva, publicaciones científicas con impacto solamente en los índices especializados que carecen de repercusión en el avance de las ciencias correspondientes, y multitud de cifras oficiales que, como en todos los ámbitos de la vida nacional, nos quieren hacer creer que hay avances en donde hay retroceso o estancamiento.

La simulación mediante indicadores no oculta la falta de apoyo y el deterioro gradual que sufren la educación superior y la investigación científica en el país. Por tercer sexenio consecutivo no se ha alcanzado la meta propuesta de destinar el 1% del PIB a la ciencia y, de hecho, en términos relativos, los apoyos reales han disminuido no solo en cuantía sino también en su asignación a proyectos alejados del desarrollo de una infraestructura y programas de investigación sólidamente fundamentados. En la educación superior los subsidios en términos reales se han reducido; se han incrementado las matrículas simplemente con criterios de cobertura demográfica, y no se ha logrado fijar mínimos destinados a la consolidación y desarrollo de las universidades. Se utilizan criterios clientelares por medio de subsidios especiales, y continuamente se viola la autonomía, como atribución constitucional, al etiquetar los presupuestos e incluso verificar los reglamentos universitarios que regulan su ejercicio, como ocurre, entre otros, en los programas de estímulos al desempeño académico cuyos reglamentos deben pasar por la censura de las secretarías de Educación Pública y de Hacienda. Las previsiones a futuro no son halagüeñas. La ANUIES, que debería ser un organismo defensor de la autonomía universitaria, ha elaborado una propuesta de nueva ley de

la Educación Superior que se encamina en sentido contrario a su vocación obligada. En la nueva ley se incluye a las universidades privadas como parte del sistema nacional de educación superior, con los mismos derechos de apoyos federal y estatal que las universidades públicas, y no solo eso; la nueva legislación amenaza con crear un nuevo organismo dedicado a la evaluación de la educación superior. Obviamente no se trata de una idea propia de la ANUIES, sino de una imposición desde el poder: la UNAM recién anunció la creación de su propio consejo de evaluación educativa. Ninguna de estas propuestas han sido consultadas, discutidas o siquiera informadas a los

miembros de las universidades que se suponen están representadas en la ANUIES, académicos y estudiantes, y constituyen un paso adicional en la privatización de la educación superior.

La privatización de la universidad pública tie-

ne que ver fundamentalmente con la privatización de sus funciones sustantivas, sin que se alteren los aspectos formales de su organización. Una parte del proceso de privatización ha culminado con éxito al someter la vida académica y científica a criterios de eficiencia empresariales, mediante la cultura de la evaluación. Las actividades involucradas en la generación, transmisión y creación del conocimiento, de naturaleza colectiva, se han fragmentado mediante la instauración de un sistema meritocrático de retribuciones y reconocimientos de carácter individual. Con supuestos afanes de innovación y flexibilidad se ha fragmentado igualmente la articulación de los distintos dominios de conocimiento y se ha favorecido una formación restringida y dirigida a distintos nichos del mercado. La siguiente fase del proceso se ha iniciado ya mediante los programas de vinculación e internacionalización. Estos últimos al margen de la gran cantidad de convenios de colaboración ficticios y el turismo de funcionarios que promueven, van articulando de manera progresiva a los académicos y proyectos destacados en la universidad pública con los programas "madre" correspondientes en las instituciones, organizaciones y empresas de los países capitalistas avanzados. Por su parte, los programas de vinculación constituyen hoy día uno de los ejes de la evaluación universitaria, y

"La privatización de la universidad significa la privatización del conocimiento, de los criterios de su generación y aplicación, y el acotamiento y restricción de su transmisión. Privatizar la universidad es individualizar lo que por naturaleza es colectivo y, como resultado, cancelar la posibilidad de la universidad como un espacio de conocimiento autónomo, crítico y riguroso, para transformarlo en un conjunto segregado de unidades articuladas con y por las demandas del sector productivo y la clase en el poder."

promueven activamente que los grupos y proyectos académicos justifiquen su razón social de ser mediante la prestación de diversos servicios al sistema productivo y, en segundo lugar, al sector público, como un apéndice que subsane su ineficiencia estructural.

La privatización de la universidad significa la privatización del conocimiento, de los criterios de su generación y aplicación, y el acotamiento y restricción de su transmisión. Privatizar la universidad es individualizar lo que por naturaleza es colectivo y, como resultado, cancelar la posibilidad de la universidad como un espacio de conocimiento autónomo, crítico y riguroso, para transformarlo en un conjunto segregado de unidades ar-

ticuladas con y por las demandas del sector productivo y la clase en el poder. La privatización de las universidades representa finalmente la apropiación por una minoría del proceso colectivo de generar, transmitir y aplicar el conocimiento como un bien público. Está en manos de los universitarios revertir este proceso, y para ello primero debemos ser conscientes de las funciones a las que nos debemos, de las condiciones que las coartan, y de la necesidad de ser congruentes con la responsabilidad que nos impone nuestra situación privilegiada en un país doliente y saqueado como México. ■

Emilio Ribes Iñesta



Sección

Artículos Empíricos

<http://dx.doi.org/10.22402/j.rdiipycs.unam.4.1.2018.139.28-45>

VALIDACIÓN DE UNA ESCALA DE EMPODERAMIENTO Y AGENCIA PERSONAL EN MUJERES MEXICANAS

Nélida Padilla Gámez y Cinthia Cruz del Castillo
FES Iztacala, UNAM; Universidad Iberoamericana
México

RESUMEN

A lo largo de la historia se observa que las mujeres han vivido y viven en condiciones de mayor desventaja por el solo hecho de haber nacido con este sexo; en roles que son incuestionablemente ejecutados, mismos que obstaculizan una diferenciación o autonomía en su entorno personal y social; pero, ¿existirán algunas situaciones en las cuales las mujeres mexicanas se perciban más autónomas y empoderadas? En tal sentido, el objetivo de esta investigación fue diseñar una escala válida y confiable que contemplara algunas condiciones o situaciones en las que las mujeres se identifiquen con las habilidades de agencia personal para tomar acciones o decisiones tanto en lo personal como en lo social. La escala total mostró niveles adecuados de confiabilidad ($\alpha = 0.92$) y validez, y el análisis arrojó cuatro factores: la agencia personal, la autoconciencia, el empoderamiento en la salud y el empoderamiento social. Los análisis de diferencias por escolaridad y por edad mostraron que las mujeres jóvenes y con mayor nivel educativo tienen más habilidades de agencia personal y de empoderamiento, y en casi todos los grupos analizados se observó una tendencia a mostrar menos habilidades de empoderamiento en la salud.

Palabras Clave:

empoderamiento, mujeres, escala, cultura mexicana.

VALIDATION OF A SCALE OF EMPOWERMENT AND PERSONAL AGENCY IN MEXICAN WOMEN

ABSTRACT

Throughout history has been observed that women have lived and live in conditions of greater disadvantage by the mere fact of having been born female; in roles that are unquestionably executed, which impede a differentiation or autonomy in their personal and social environment; but will there be some situations in which mexican women perceive themselves to be more autonomous and empowered? In this sense, the objective of this research was to design a valid and reliable scale that contemplates some conditions or situations in which women identify with the abilities of personal empowerment and agency to take actions or decisions in the personal as in the social. 155 mexican women with 35 years in average answered the overall scale integrated by 50 items with nine Likert options. The final version of the scale with 47 items remaining showed adequate levels of reliability ($\alpha = 0.92$) and validity, the analysis yielded four factors: personal agency, self-awareness, empowerment in health, and social empowerment. Analysis of differences by schooling and age showed that young women with higher levels of education have greater personal agency and empowerment skills, and in almost all groups analyzed, there was a tendency to show less health empowerment skills.

Keywords:

empowerment, women, scale, mexican culture.

BITÁCORA DEL ARTÍCULO:

| Recibido: 1 de Febrero de 2018 | Aceptado: 1 Abril de 2018 | Publicado en línea: Enero-Junio de 2018 |

AUTORÍA Y DERECHOS DE PROPIEDAD INTELECTUAL

VALIDACIÓN DE UNA ESCALA DE EMPODERAMIENTO Y AGENCIA
PERSONAL EN MUJERES MEXICANAS

Nélida Padilla Gámez y Cinthia Cruz del Castillo
FES Iztacala, UNAM; Universidad Iberoamericana
México



Nélida Padilla Gámez
FES Iztacala, UNAM
Correo: nelidapadillag@gmail.com

Licenciatura y Doctorado en Psicología en la Facultad de Psicología de la UNAM, labora en la FES IZTACALA como profesora asociada "C" T.C. forma parte del grupo de investigación en Psicología y Salud Sexual, docente en la Residencia de Terapia Familiar y en la Licenciatura de Psicología.

[Ver más...](#)



Cinthia Cruz del Castillo
Departamento de Psicología, Universidad Iberoamericana.
Correo: cinthia.cruz@ibero.mx

Licenciatura y Doctorado en Psicología por la UNAM. Labora como Profesor e Investigador de tiempo completo y es Coordinadora del Doctorado en Investigación Psicológica en el Departamento de Psicología de la Universidad Iberoamericana, Campus Santa Fe, México.

[Ver más...](#)

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Las autoras desarrollaron la presente investigación en conjunto, participando en cada fase de la misma.

AGRADECIMIENTOS

La presente investigación se desarrolló con el apoyo recibido por Estancia de Investigación Posdoctoral del CONACYT.

DATOS DE FILIACIÓN DE LAS AUTORAS

FES Iztacala, UNAM | Universidad Iberoamericana



Copyright: © 2018 Padilla-Gómez, N. & Cruz-del Castillo, C.

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	24
MÉTODO	26
Participantes, 26	
Instrumentos, 26	
Procedimiento, 26	
RESULTADOS	26
DISCUSIÓN	30
REFERENCIAS	31

INTRODUCCIÓN

El empoderamiento ha sido estudiado sobre todo respecto a las mujeres (Brown, Pecheny, Gattoni & Tamburrino, 2013; Casique, 2010; Doubova et al., 2013) como consecuencia de que a lo largo de la historia son ellas las que han estado en mayor desventaja y han sido desfavorecidas en todos los contextos, desde lo individual, lo relacional, lo social, lo religioso, lo institucional y lo laboral (Pick, García & Leenen, 2011; Sayavedra & Flores, 1997).

El empoderamiento se ha clasificado como intrapersonal e interaccional (Wilke & Speer, 2011), intrínseco y extrínseco, individual y relacional (Zimmerman, 1995), o como proceso individual y colectivo (Sayavedra & Flores, 1997). El empoderamiento es un constructo complejo y multifactorial que involucra las capacidades físicas y mentales, la historia personal y las habilidades desarrolladas a lo largo de la vida.

La dimensión individual del empoderamiento hace referencia a la capacidad de tomar decisiones respecto a eventos importantes (Sayavedra & Flores, 1997), a tener el control de nuestras vidas, a establecer objetivos, a adquirir habilidades, a tener autoconfianza y resolver problemas en lo individual (Varkey, Kureshi & Lesnick, 2010), teniendo una estrecha relación con el desarrollo humano (Silva & Loreto, 2004).

Desde lo interaccional, el empoderamiento se ha relacionado con la participación activa dentro de las comunidades (Varkey, Kureshi & Lesnick, 2010), a tener voz y voto en contextos políticos y sociales (Charmes & Wieringa, 2003), a la posibilidad de generar recursos materiales (Wilke & Speer, 2011), de generar estrategias de acción y de comunicación e interrelación con los otros en los procesos colectivos, políticos y sociales (Varkey, Kureshi & Lesnick, 2010), usando los recursos de su entorno a pesar de la oposición de otras personas o instituciones (Sayavedra & Flores, 1997). Por esta razón, el término poderío —derivado de empoderamiento, por su traducción literal del inglés *empowerment*, “empoderamiento” (Sayavedra & Flores, 1997)— se entiende como un hecho que trasciende al individuo y se plasma en los sujetos y en los espacios sociales.

Existe una diversidad de instrumentos desarrollados para medir el empoderamiento, mismos que se mencionan a continuación; no obstante, ninguna de estas medidas contempla todas las aristas de las que se compone el empoderamiento,

y se enfocan a medir —por separado— el empoderamiento individual o comunitario, la inequidad o la salud.

Una de las escalas más utilizadas para medir el empoderamiento es el GEM (Gender Empowerment Measure) (Charmes & Wieringa, 2003; Varkey, Kureshi & Lesnick, 2010), que mide tres aspectos: 1) participación económica y toma de decisiones; 2) participación política y toma de decisiones, y 3) poder sobre los recursos económicos. Charmes y Wieringa (2003) identifican dos dimensiones respecto al empoderamiento. La primera lo describe como un campo de operación, sus dimensiones, sus interrelaciones, y sus interseccionalidades con otros campos, así como esos de raza/etnia y clase. La segunda dimensión plantea que el empoderamiento en las mujeres es un proceso que considera elementos como la conciencia, la elección/alternativas, los recursos, la voz, la agencia y la participación. Esta dimensión del empoderamiento femenino está relacionada con la mejora en habilidades de toma de decisiones en las áreas fundamentales de sus vidas. También desarrollaron una medida (matriz) de empoderamiento con perspectiva de género que denominaron WEM (Women's Empowerment Matrix). Fue diseñada para revisar un mapa general del género, sus aplicaciones y sus interrelaciones en otros temas como la educación, el trabajo de las mujeres y VIH/SIDA. Esta medida invita a visualizar un proyecto o programa, y a su vez contemplar varios ámbitos de interconexión entre varias esferas o temas que se relacionan con las acciones de empoderamiento. Las esferas que distingue son la física, sociocultural, religiosa, política, económica y legal, que van de lo individual a lo general. Es útil para las personas que desean investigar un área en particular y encontrar interrelaciones con otras áreas; la fortaleza de esta propuesta radica en la posibilidad de generar teorías y proyectos basados en la identificación de áreas de oportunidad y desarrollar programas de trabajo con ellas. Sin embargo, es más una propuesta exploratoria que de medición. Ya Wilke y Speer (2011) se planteaban la necesidad de identificar los procesos intrapersonales (emocionales) del empoderamiento porque la mayoría de las investigaciones desarrolladas han analizado el constructo del empoderamiento psicológico, dejando a un lado los componentes intrapersonales e interaccionales del empoderamiento. El componente intrapersonal ha sido descrito como la manera en la cual los individuos piensan respecto a sí mismos y sus capacidades de tener éxito en el mundo, incluida la noción de tener control, autoeficacia y percibirse competente.

Por otra parte, el empoderamiento visto desde una perspectiva psicopolítica tiene significados más profundos, pues se asume que —frente a la creencia generali-

zada de que es algo lejano que detentan los otros, los poderosos— el poder, como potencial a realizar en el ser personal y comunitario, reside en el individuo mismo, en la gente común, y se puede hacer efectivo si se tiene conciencia de ese potencial genérico, la gente o la comunidad actúan eficazmente para hacerlo realidad. Esa —según Sánchez (2013)— es la clave, y es posible resumirla afirmando que el poder es, cuando menos, un medio esencial para el desarrollo humano.

El empoderamiento está vinculado con la autonomía —también conocida como autoeficacia o agencia personal (Sánchez Vidal, 2013; Wilke & Speer, 2011; Varkey, Kureshi & Lesnick, 2010; Pick, Sirkin, Ortega, Osorio, Martínez, Xocolotzin & Guivaudan, 2007; Charmes & Wieringa, 2003; Sayavedra & Flores, 1997)—. La agencia personal se ha definido en psicología, filosofía y en el ámbito del desarrollo socioeconómico como una manera de explicar aspectos del funcionamiento humano autónomo (Bandura, 1996, citado en Pick, Sirkin, Ortega, Osorio, Martínez, Xocolotzin & Guivaudan, 2007; Bandura, 2005). Este concepto hace referencia a la competencia personal, enfocándose sobre todo en el individuo como un actor que se desarrolla en su contexto social. Asimismo, la agencia personal es la habilidad de definir los objetivos propios de manera autónoma y de actuar a partir de los mismos: “lo que una persona tiene libertad de hacer y lograr en búsqueda de los objetivos o valores que el individuo considere importantes” (Sen, 1985: 203). Por tanto, este concepto incluye, además de la acción, la intención, el significado, la motivación, así como el propósito que los individuos imprimen a sus actividades. La expresión de la agencia es en última instancia más que una conducta o decisión, ya que incorpora metas, objetivos, acuerdos, obligaciones (Sen, 1985). Implica la capacidad de predicción y control que la persona tiene sobre las elecciones, decisiones y acciones de las cuales es responsable.

La agencia se construye con los recursos que los individuos o los grupos poseen. La gente puede tener recursos materiales, como el capital financiero y productivo, y recursos no materiales, como las habilidades, el conocimiento, las redes sociales y la capacidad psicológica para aspirar e imaginar el cambio (Alsop & Heinsohn, 2005, citado en Pick et al., 2007). La agencia como la capacidad de autogobierno, un componente de la autonomía, y para fines de medición, la han dividido en “autonomía de actitudes”, “autonomía emocional” y “autonomía funcional” (Beyers, Groossens, Vansant & Moors, 2003).

Bandura (2000) define agencia en tres partes: “agencia personal, agencia por delegación, en la que se depende de otros para actuar a instancias propias con la finalidad de ob-

tener los resultados deseados, y agencia colectiva, la cual se ejerce a través de un esfuerzo socialmente coordinador e interdependiente”, y concibe la agencia como algo que ocurre en un contexto donde “las personas son productoras, además de los productos, de sistemas sociales”.

La agencia es difícil de medir porque a menudo se comporta de diversas formas; puede observarse en la toma de decisiones, o en la negociación, asertividad o en otros procesos de reflexión y análisis (Pick et al., 2007; Casique, 2010).

Uno de los pasos más importantes del empoderamiento en las mujeres es cuando adquieren agencia personal, es decir, cuando actúan a su favor. Esto implica una intervención significativa y útil en la construcción de algo nuevo. La agencia se da a un nivel personal en las mujeres, cuando luchan por conseguir educación, o comienzan una empresa o proyecto, o cuando se resisten a casarse con quien no quieren (Charmes & Wieringa, 2003).

De tal forma, el empoderamiento y la agencia personal no son sólo conceptos operativos, sino que también poseen un valor básico en el campo comunitario, y en consecuencia la base de un cambio cultural potencialmente revolucionario al alcance de la psicología. En este tenor, es por medio de la psicología que surge la posibilidad de cambiar la concepción que los humanos tenemos de nosotros mismos (generando nuevos modos de actuar, pensar, sentir), elevándonos a la calidad de sujetos agentes de nuestros propios objetivos y proyectos humanos, en lugar de ser servidores, agentes de otros.

Lo anterior se muestra como el significado ideológico del empoderamiento que, como se ha indicado, fundamenta en psicología la idea y práctica del desarrollo humano, y en el campo social la acción social y política desde abajo, como complemento de la acción formal, desde arriba (Fonseca & Quintero, 2008).

De nada sirve promover la intuición de que la gente tiene un potencial “endógeno” de poder para desarrollarse personalmente y alcanzar la igualdad social, si no se pueden promover procedimientos y estrategias eficaces para hacer realidad ese potencial. Este es precisamente el reto y el riesgo de la psicología, en particular de la comunitaria (Sánchez, 2013).

Con base en lo anterior, y en un intento de plantear un continuo entre la vulnerabilidad y el empoderamiento en las mujeres, se desarrolló un inventario que contempla los factores más importantes asociados con el empoderamiento, como salud, familia, pareja, hijos, enfermedades, toma de decisiones, comunidad, etcétera. Por tanto, el objetivo de la presente investigación es el diseño de un inventario de empoderamiento y agencia personal, misma que se describe a continuación, e identificar cómo el constructo puede variar por la edad, el número de hijos, tener o no tener pareja, y la escolaridad, porque se ha

reconocido que estas variables podrían hacer diferencias en los niveles de empoderamiento.

Para fines de esta investigación, se concibe al empoderamiento como una herramienta de desarrollo humano que contempla entre sus componentes el que los individuos sean autónomos, adquieran agencia personal para poderla reflejar en autoeficacia de poder lograr los objetivos planteados.

MÉTODO

Participantes

La presente investigación se realizó con una muestra no probabilística intencional de 155 mujeres con edades entre los 18 y 69 años; la media de edad fue de 35 años. La escolaridad promedio fue de licenciatura con 49%. Respecto al estado civil las mujeres reportaron ser solteras en su mayoría. En cuanto a la religión, 75% refiere ser católica. De las que reportaron tener hijos, 20% refirió tener dos hijos, mientras que más de la mitad de la muestra dijo no tenerlos. De las ocupaciones más referidas se encontró que 29% eran estudiantes, 21% profesionistas y otro 21% reportó tener un trabajo asalariado; 18% indicó que se dedicaban al hogar. Por último, en cuanto a la orientación sexual predominó la heterosexualidad (94%). El instrumento se aplicó a todas las mujeres dispuestas a colaborar en la investigación, en sus centros de estudio, trabajo, hogar y espacios públicos.

Instrumentos

Este instrumento se deriva de un estudio previo acerca de los aspectos y condiciones que sitúan a las mujeres en condiciones de vulnerabilidad (Padilla Gómez & Cruz del Castillo, 2014). En este sentido se propone encontrar un eje continuo donde las mujeres puedan identificar en una escala Likert de 9 puntos que mide, en un continuo de 0 a 9, situaciones en que las mujeres perciben mayor o menor empoderamiento, es decir, mayor agencia personal en la toma de decisiones ante situaciones o condiciones de vulnerabilidad. El formato de respuesta se retoma de la escala de autoeficacia en el climaterio (Doubova, Espinosa, Infante, Aguirre, Rodríguez, Olivares & Pérez, 2013), misma que se describe a continuación: 0 = no aplica para mí; 1 a 3 = estoy absolutamente segura que no puedo; 4 a 6 = a veces no podría y a veces sí podría, y 7 a 9 = estoy absolutamente segura que sí puedo hacer algo en diferentes situaciones.

La escala consta de 50 reactivos que abordan situaciones o condiciones de vulnerabilidad o empoderamiento, considerando que 0 refiere que dicha condición no aplica para la persona; de 1 a 3 se percibe poco em-

poderamiento para hacer frente a dicha situación y de 4 a 9 se percibe más posibilidades de hacer frente ante la situación. Algunos ejemplos de reactivos son "Exijo mis derechos aunque otros no estén de acuerdo", "Puedo hacer algo ante la situación de tener un familiar enfermo", "Puedo conseguir un trabajo remunerado", "Es mejor tomar decisiones que esperar a ver lo que pasa", "Puedo hacer algo para evitar el abuso físico", etcétera.

Procedimiento

Para efectuar la presente investigación se aplicó dicha escala a mujeres mayores de edad, que aceptaron participar en la investigación; se contemplaron a todas las participantes sin importar raza, etnia, situación laboral o escolar, condición socioeconómica, etcétera. La aplicación se hizo en lugares públicos, espacios de trabajo, escuelas, y con la técnica bola de nieve.

Posterior a la aplicación y captura de los instrumentos se hicieron los análisis estadísticos para la obtención de la confiabilidad y validez de la escala; los resultados se describen a continuación.

RESULTADOS

Para obtener la validez de constructo del instrumento se hizo un análisis factorial exploratorio de componentes principales con rotación ortogonal de los 50 ítems. El análisis factorial arrojó cuatro factores, con valores propios iguales a 1, y 47 reactivos con cargas superiores a 0.30; en conjunto los cuatro factores explican 43.36% de la varianza total.

Posterior al análisis factorial se logró la confiabilidad de los 47 reactivos obteniendo un alpha de cronbach de $\alpha = 0.92$. Los índices de consistencia interna variaron entre 0.77 (empoderamiento social) y 0.88 (agencia personal). La media más baja fue en el factor de empoderamiento en la salud ($M = 5.2$) y la más alta en el factor de autoconciencia ($M = 7.5$) (tabla 1).

Tabla 1.

Número de reactivos, coeficientes alpha de cronbach, medias y desviaciones para cada factor.

FACTOR	NÚMERO DE REACTIVOS	α	M	SD
1. Agencia personal	16	0.88	7.3	1.40
2. Autoconciencia	11	0.84	7.5	1.07
3. Empoderamiento en la salud	12	0.86	5.2	2.20
4. Empoderamiento social	8	0.77	7.1	1.30

Nota. $N = 155$ y $\alpha = 0.92$ para la medida completa.

El factor 1 (agencia personal) se refiere a la capacidad del individuo —en este caso de las mujeres— de tomar sus propias decisiones en torno a situaciones de la vida. A su vez, se considera como la libertad de actuar en función de lo que se necesita y se desea en diversos contextos, ya sea en lo individual (metas personales, salud, sexualidad, etcétera), en lo interpersonal (pareja, familia, hijos, amistades, etcétera), así como en lo social (trabajo, sociedad, etcétera). El factor 2 (autoconciencia) contiene reactivos que se refieren a la capacidad de los individuos de actuar en situaciones de incomodidad o inestabilidad consigo mismo o con el contexto; no obstante, para este factor es indispensable el autoconocimiento para identificar las necesidades, deseos, metas, etcétera, que se pretenden lograr en pro del desarrollo de la agencia personal. El factor 3 (empoderamiento en la salud) agrupa las situaciones y condiciones en que las mujeres pueden o no hacer algo respecto a la salud propia o de su contexto interpersonal y social. Son situaciones que rebasan y pueden poner a las mujeres en condiciones de vulnerabilidad, de no tomar las acciones necesarias. En el factor 4 (empoderamiento social) se observa una tendencia a tomar decisiones en función de su entorno personal e interaccional, para lo cual es importante contar con redes de apoyo, tener claridad en la toma de decisiones en sus relaciones interpersonales para poder expresar las necesidades o desacuerdos a quien sea (tabla 2).

Tabla 2.

Matriz de factores extraídos por rotación varimax y cargas factoriales de los ítems.

REACTIVOS	CARGA FACTORIAL
FACTOR 1. AGENCIA PERSONAL	
Puedo tomar decisiones sobre lo que me gusta y no en la sexualidad.	0.77
Puedo hacer algo para satisfacer mis necesidades y deseos sexuales.	0.69
Puedo hacer algo ante un rompimiento amoroso.	0.65
Puedo hacer algo para evitar el acoso laboral.	0.64
Puedo hacer algo cuando me siento poco aceptada.	0.64
Puedo hacer algo para cambiar mi condición laboral.	0.63
Puedo hacer algo para evitar el abuso físico.	0.62
Puedo hacer algo para evitar vivir violencia de pareja.	0.54

REACTIVOS	CARGA FACTORIAL
Puedo hacer algo para evitar el abuso emocional.	0.52
Yo puedo conseguir un trabajo remunerado económicamente.	0.52
Puedo hacer algo cuando me siento incómoda con mi sexualidad.	0.50
Puedo hacer algo cuando me siento incómoda con mi cuerpo.	0.49
Puedo hacer algo si detecto que tengo una infección de transmisión sexual (ITS).	0.45
Exijo mis derechos aunque otros no estén de acuerdo.	0.40
Puedo hacer algo para mantener una relación de pareja.	0.40
Puedo decidir si quiero tener hijos.	0.39
FACTOR 2. AUTOCONCIENCIA	
Puedo hacer algo cuando me siento insegura.	0.69
Puedo hacer algo cuando me siento mal conmigo misma.	0.68
Puedo hacer algo cuando me siento estresada.	0.64
Si tengo un problema puedo solucionarlo.	0.63
Puedo hacer algo cuando percibo que tengo más responsabilidades de las que considero me corresponden.	0.62
Puedo hacer algo con mis alteraciones en el peso (obesidad, sobrepeso, bajo peso, etcétera).	0.61
Puedo hacer algo para cambiar mi condición económica.	0.57
Puedo hacer algo cuando me veo fea o poco agraciada.	0.54
Busco la solución a un problema, aunque otros me digan que no hay.	0.48
Puedo hacer algo para evitar vivir en condiciones de adversidad y/o pobreza.	0.42
Hago lo que creo que es mejor para mí sin importar lo que otros crean.	0.34
FACTOR 3. EMPODERAMIENTO EN LA SALUD	
Puedo hacer algo con mis problemas de consumo de drogas.	0.74
Puedo hacer algo con mis problemas de alcoholismo.	0.74
Puedo hacer algo si vivo con alguna discapacidad física.	0.73
Puedo hacer algo si vivo con diabetes.	0.70

REACTIVOS	CARGA FACTORIAL
Puedo hacer algo con mi depresión.	0.58
Puedo decidir trabajar en el servicio doméstico.	0.54
Puedo hacer algo ante la situación de no poder tener hijos.	0.51
Puedo decidir trabajar como sexoservidora.	0.48
Puedo hacer algo al respecto de mi enfermedad (cualquiera que sea).	0.46
Puedo hacer algo ante la situación de tener un familiar con problemas de drogadicción	0.46
Puedo hacer algo ante un embarazo no deseado.	0.45
Puedo hacer algo ante la situación de tener un familiar con problemas de alcoholismo.	0.39
FACTOR 4. EMPODERAMIENTO SOCIAL	
Puedo hacer algo para contar con redes de apoyo cuando lo necesito.	0.70
Puedo expresar mis necesidades abiertamente a quien sea.	0.63
Es mejor tomar decisiones que esperar a ver lo que pasa.	0.60
Me quejo con las autoridades cuando hay un abuso.	0.58
Puedo expresar abiertamente mis desacuerdos a quien sea.	0.48
Puedo hacer algo si detecto que tengo Virus del Papiloma Humano (VPH)	0.46
Puedo hacer algo para evitar violencia intrafamiliar.	0.37
Puedo tomar decisiones sobre mi orientación sexual.	0.36

Con la finalidad de observar si existen diferencias en los cuatro factores de la escala y la edad de las mujeres, y dado que la edad varía de 26 a 69 años, se dividió la muestra en tres grupos de edad: grupo 1, mujeres de 18 a 25 años, grupo 2, mujeres de 26 a 42 años, y grupo 3, mujeres de 43 a 69 años; se realizó un análisis de varianza simple (tabla 3).

En términos generales las mujeres del grupo 2 (26-42 años) tienen la media más alta en el factor de agencia personal, autoconciencia y empoderamiento social. En cuanto al factor de empoderamiento en salud fue el grupo 1 (18-25 años) el que presentó la media más alta, en contraste con las mujeres del grupo 3 (43-69 años), que en temas de salud muestran menos habilidades de agen-

cia personal y empoderamiento para resolver o enfrentar condiciones adversas que las rebasan y vulneran.

Tabla 3.

Análisis de varianza simple entre los cuatro factores de la escala de empoderamiento y los tres grupos de edad.

FACTOR	GRUPO 1 18-25 AÑOS		GRUPO 2 26-42 AÑOS		GRUPO 3 43-69 AÑOS		F	P
	M	SD	M	SD	M	SD		
	Agencia personal	7.5	1.10	7.8	0.99	6.6		
Autoconciencia	7.4	1.20	7.8	0.82	7.4	0.98	2.43	0.09
Empoderamiento en la salud	6.1	2.01	5.3	2.20	4.3	2.08	9.02	0.00
Empoderamiento social	7.3	1.20	7.5	0.95	6.5	1.50	8.65	0.00

En términos generales se observó que los grupos 1 y 2 muestran tener más herramientas de agencia personal y de empoderamiento que las mujeres del grupo 3, tal vez debido a que los dos primeros grupos se encuentran en la etapa de mayor productividad, además de que pertenecen a otra generación más reciente en donde se ha promovido que las mujeres tomen decisiones y sean autónomas e independientes, que con las mujeres del tercer grupo que vivieron en la transición de este cambio social derivado de los movimientos feministas.

Las que toman más responsabilidades de las cuestiones asociadas con su propia salud, así como con las condiciones de salud de su contexto inmediato, llámese pareja o familia.

Por otra parte, también se realizó una prueba t de Student para identificar las diferencias entre las medias de los cuatro factores y los grupos de mujeres que reportaron tener hijos y las que no (tabla 4).

Tabla 4.

Prueba t de Student para muestras independientes entre los cuatro factores de la escala de empoderamiento por el grupo de mujeres que tienen hijos y el grupo de mujeres que no los tienen.

FACTOR	NO TIENE HIJOS		TIENE HIJOS		T	P
	M	SD	M	SD		
Agencia personal	7.7	1.06	6.9	1.6	3.39	0.001
Autoconciencia	7.5	1.10	7.5	1.0	0.14	0.88
Empoderamiento en la salud	5.8	2.10	4.5	2.0	3.76	0.00
Empoderamiento social	7.4	1.10	6.9	1.5	2.29	0.024

En este sentido, se encontró que las mujeres que no tienen hijos tienen medias más altas en los factores de agencia personal, de empoderamiento en la salud y de empoderamiento social, lo que puede indicar que tener hijos requiere y demanda tiempo, esfuerzo y recursos, que de no tener hijos dichos recursos se tienen sólo para sí mismas. En el factor de empoderamiento en la salud, es importante destacar que es de los factores con medias más bajas en comparación con los demás factores.

Para conocer si las diferencias en las medias por emparejamiento en los cuatro factores de las escalas fueron significativas, se corrió una prueba t de Student para muestras independientes (tabla 5).

Tabla 5.

Prueba t de Student para muestras independientes entre los cuatro factores de la escala de empoderamiento y los grupos de mujeres que no tienen y que tienen pareja.

FACTOR	NO TIENE PAREJA		TIENE PAREJA		T	P
	M	SD	M	SD		
	Agencia personal	7.6	1.30	6.9		
Autoconciencia	7.6	1.09	7.4	1.08	0.90	0.350
Empoderamiento en la salud	5.6	2.10	4.7	2.10	2.47	0.015
Empoderamiento social	7.4	1.20	6.8	1.30	2.79	0.006

Se encontraron diferencias significativas en los factores de agencia personal, empoderamiento en la salud y en empoderamiento social, mostrando que las mujeres que no tienen pareja tienen medias más altas respecto a las mujeres que sí tienen, quizá debido a que las mujeres que sí tienen pareja requieren de negociar, aceptar y sobrellevar situaciones que las mujeres que viven sin pareja. De igual modo se observó que en el factor de empoderamiento en la salud se tienen diferencias significativas entre los dos grupos con medias bajas en comparación con los demás factores, aunado a que las mujeres que sí tienen pareja muestran menos toma de decisiones y empoderamiento en este rubro.

Respecto a la escolaridad, se hizo un análisis de varianza simple entre los factores de escala de empoderamiento y los grupos de educación básica y educación media superior con el grupo de educación superior y posgrado (tabla 6), mostrando las dos últimas medias más altas en los factores de empoderamiento en comparación con el grupo de educación básica. De igual manera, cabe destacar que en el rubro de empoderamiento en la salud

las medias fueron bajas y las diferencias encontradas se comportaron igual que con los demás factores.

Tabla 6.

Análisis de varianza simple entre los cuatro factores de la escala de empoderamiento y los grupos de escolaridad.

FACTOR	EDUCACIÓN BÁSICA		EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR		F	P
	M	SD	M	SD		
	Agencia personal	6.1	1.90	6.8		
Autoconciencia	7.1	1.04	7.3	1.10	2.099	0.103
Empoderamiento en la salud	4.2	1.70	4.2	2.03	4.932	0.050
Empoderamiento social	6.3	1.50	6.4	1.60	8.392	0.050

FACTOR	EDUCACIÓN SUPERIOR		POSGRADO		F	P
	M	SD	M	SD		
	Agencia personal	7.6	1.10	7.9		
Autoconciencia	7.6	1.10	7.8	0.86	2.099	0.103
Empoderamiento en la salud	5.6	2.20	5.7	2.1	4.932	0.050
Empoderamiento social	7.4	1.09	7.7	1.06	8.392	0.050

Así, las diferencias encontradas en el factor agencia personal versaron entre los grupos de educación básica, educación superior y posgrado; el promedio mayor lo obtuvo el grupo de posgrado (7.9) seguido del grupo de educación superior (7.6), y donde la educación básica muestra el promedio más bajo en cuanto agencia personal (6.1). Por su parte, en el factor empoderamiento en la salud mostró diferencias significativas entre los grupos de educación media superior y superior, en donde el grupo de educación superior tiene un promedio más alto (5.6) en comparación con el grupo de educación media superior (4.2). En el factor empoderamiento social los grupos de educación superior (7.4) y posgrado (7.7) mostraron promedios más altos en relación con el grupo de educación media superior (6.4). Lo anterior muestra lo referido en la literatura acerca de la importancia de la educación en los procesos de empoderamiento. Con una escolaridad más baja, se tiene menos acceso a la adquisición de recursos tanto personales como sociales. Aquí radica la tan importante tarea de promover habilidades de empoderamiento en las mujeres en todos los ámbitos académicos y de todas las edades, pero en especial en las que se encuentran en condiciones de mayor vulnerabilidad.

Finalmente se efectuó una serie de correlaciones producto momento de Pearson intrafactor con la presencia de hijos y la edad. Los resultados obtenidos muestran una fuerte y significativa relación entre tener hijos y la edad ($r = 0.700$, $p < 0.01$) para el empoderamiento.

Por otra parte, para los factores de agencia personal ($r = -0.399$, $p < 0.01$) y empoderamiento en la salud ($r = -0.345$, $p < 0.01$) se observaron relaciones negativas con tener hijos ($r = -0.268$, $p < 0.01$), lo cual indica que las mujeres que tienen hijos refieren tener menos estrategias y habilidades de agencia personal, así como menos empoderamiento en la salud, esto debido a que las tareas de crianza y trabajo en el hogar —tal vez doble jornada— suscita que las mujeres no atiendan su salud ni puedan tomar decisiones que mejoren sus condiciones, lo cual se refleja en las pocas oportunidades de verse, cuidarse o trabajar en su crecimiento personal. Asimismo se encontraron correlaciones negativas con la edad ($r = -0.272$, $p < 0.01$), los hijos ($r = -0.194$, $p < 0.05$) y el empoderamiento social.

En este sentido se observa que la edad se relaciona de modo negativo con la posibilidad de participar en la comunidad y en la toma de decisiones propias y con el entorno, lo cual se confirma con las diferencias encontradas que a mayor edad menos habilidades de agencia personal y empoderamiento, en este caso, con el contexto. Por su parte, tener hijos también se relaciona negativamente con el empoderamiento social, quizá debido a la tarea tan absorbente del maternaje, que impide atender otras actividades en su beneficio, así como en la comunidad.

Por otra parte, se encontró una relación significativa entre los factores de autoconciencia ($r = 0.572$, $p < 0.01$), empoderamiento en la salud ($r = 0.522$, $p < 0.01$) y el empoderamiento social ($r = 0.576$, $p < 0.01$). Esto refleja y coincide con lo referido en la literatura, donde la agencia personal tiene componentes de autoconocimiento, cuidado de la salud, de sí misma, claridad en las metas y proyectos de vida, toma de decisiones activa y consiente tanto a nivel individual como social.

Un resultado interesante fue encontrar que el empoderamiento en la salud mostró una correlación significativa, pero baja en comparación con los demás factores ($r = 0.359$, $p < 0.01$), y algo de llamar la atención fue la ausencia de correlación entre autoconciencia y el empoderamiento en la salud. De modo que para poder tomar decisiones activas respecto al cuidado de la salud es necesario el autoconocimiento, y el atender las necesidades propias antes que las de los demás. En este sentido, se repite la tendencia de muchas mujeres en donde la salud tiene el último lugar en las prioridades de su vida. Se esperaría que a mayor agencia personal se tuvieran más habilidades de empoderamiento en la

salud; sin embargo esto no sucedió al menos en este estudio; en este sentido, como lo refiere la literatura, el cuerpo de las mujeres es y vive en función de los otros más que para sí misma (Cobo, 2011).

DISCUSIÓN

Con base en los resultados obtenidos, se observa que la escala de empoderamiento y agencia personal para mujeres tiene adecuados niveles de validez y confiabilidad. Cumple con los objetivos de la presente investigación, que fue el diseño de un instrumento que contemplara multifactorialmente los aspectos involucrados en la agencia personal y el empoderamiento, del cual se desprenden cuatro factores: agencia personal, autoconciencia, empoderamiento en la salud y empoderamiento social, que pueden coadyuvar a identificar, entre estas áreas, las de mayor vulnerabilidad.

De los resultados obtenidos por grupos de edad, escolaridad, emparejamiento, y la presencia o ausencia de hijos, lo que más destaca es la tendencia a encontrar medias bajas, así como correlaciones negativas en el factor de empoderamiento en la salud, con el aumento de edad, presencia de hijos y mujeres que tienen pareja. Las mujeres más jóvenes y de edad adulta mostraron tener más habilidades de empoderamiento; no obstante, en la salud se mantuvo la constante ya referida.

Cabe mencionar que una de las áreas donde se observan mayores índices de vulnerabilidad es en el área de la salud y lo que conlleva, es decir, malestares permanentes, enfermedades y padecimientos evitables, mala atención, sumándose el desgaste físico y subjetivo debido a la sobrecarga de actividades, al descuido de su cuerpo, malos tratos y violencia de todo tipo (Sayavedra & Flores, 1997).

En México las mujeres en etapa de climaterio tienden a adoptar un estilo de vida poco saludable, caracterizado por el sedentarismo, insuficiente ingesta de frutas, verduras y alimentos ricos en calcio, y baja utilización de programas de detección oportuna de enfermedades crónicas, circunstancias que las hacen más propensas a desarrollar enfermedades (Doubova, Espinosa, Infante, Aguirre, Rodríguez, Olivares & Pérez, 2013).

Este panorama no es específico de las pobres, explotadas y marginadas, aunque en ellas hace estragos la doble opresión, y en el caso de mujeres indígenas, la triple opresión. Aun las mujeres con recursos económicos, educativos y sociales están expuestas cotidianamente a daños, a la desatención y al maltrato conyugal, familiar, laboral y social (Sayavedra & Flores, 1997; Fonseca & Quintero, 2008).

Destaca el hecho de que existe una tradición sociocultural que concibe a las mujeres como cuerpo-pa-

ra-otros, seres-objeto, seres inferiores, trasladadas a segundo plano frente a los otros y frente a las necesidades y las vidas de los otros. Las mujeres son educadas para colocarse en esa posición, a renunciar y a soportar el sufrimiento, la carencia y el dolor. Si tienen que decidir, en su mayoría sacrificarán su bienestar por los demás (Sayavedra & Flores, 1997; Cobo, 2011).

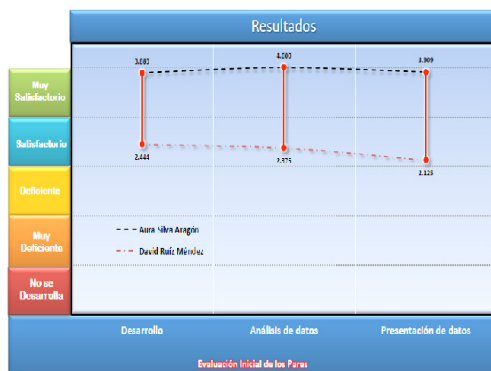
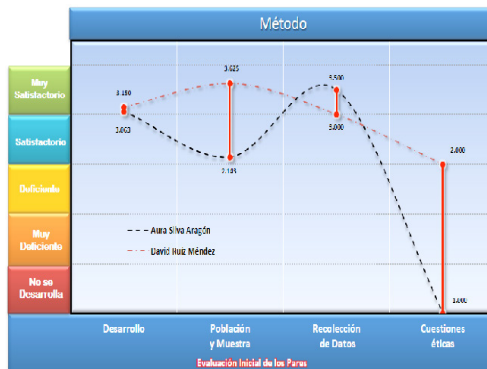
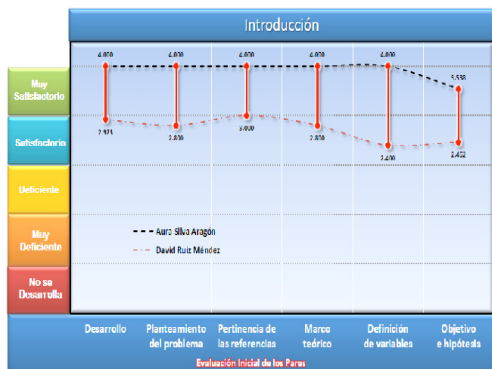
De modo que el empoderamiento en las mujeres tiene un impacto directo en la salud. Varios estudios han demostrado que el empoderamiento femenino y la participación activa pueden tener efectos significativamente positivos en la salud y calidad de vida de su familia y comunidad (Varkey, Kureshi & Lesnick, 2010). En este orden de ideas, si las mujeres se perciben empoderadas tendrán más control de lo que sucede en sus familias y en sus comunidades, y de esta manera propiciar su bienestar personal y social. Aquí radica la importante labor de generar programas de intervención que identifiquen áreas de oportunidad para dotar a las mujeres de herramientas de agencia personal y empoderamiento que les proporcionen mejores condiciones de vida. Este es un proceso deseable, y por supuesto necesario, pues contribuye directamente en la calidad de vida individual y familiar, a la salud y al desarrollo social (Casique, 2010). ■

REFERENCIAS

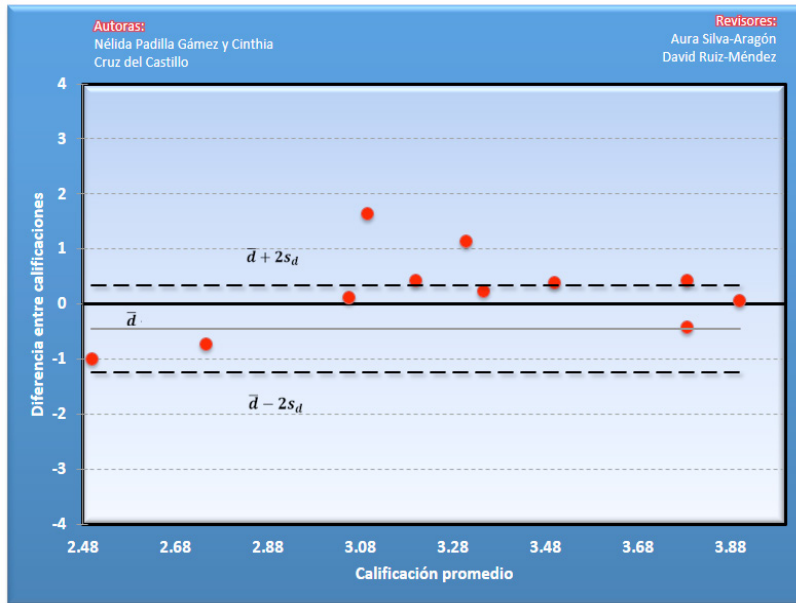
- Bandura, A. (2000). Exercise of Human Agency Through Collective Efficacy. *American Psychological Society*, 9 (3), 75-78.
- Bandura, A. (2005). The Primacy of Self-Regulation in Health Promotion. *Applied Psychology: An International Review*, 54 (2), 245-254.
- Beyers, W., Goossens, L., Vansant, I., & Moors, E. (2003). Structural Model of Autonomy in Middle and Late Adolescence: Connectedness, Separation, Detachment, and Agency. *Journal of Youth and Adolescence*, 32 (5), 351-365.
- Brown, J. L, Pecheny, M., Gattoni, M. S., & Tamburrino, M. C. (2013). Cuerpo, sexo y reproducción. La noción de autonomía de las mujeres puestas en cuestión: el aborto y otras situaciones sensibles. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 12 (5).
- Casique, I. (2010). Factores de empoderamiento y protección de las mujeres contra la violencia. *Revista Mexicana de Sociología*, 72 (1), 37-71.
- Charmes, J., & Wieringa, S. (2003). Measuring Women's Empowerment: An Assessment of the Gender-Related Development Index and the Gender Empowerment Measure. *Journal of Human Development*, 4 (3), 419-435.
- Cobo, R. (2011). Hacia una nueva política sexual. Las mujeres ante la reacción patriarcal. México: Catarata.
- Doubova, V., Espinosa, P., Infante C., Aguirre, R., Rodríguez, L., Olivares, R., & Pérez, R. (2013). Adaptación y validación de escalas de autoeficacia y empoderamiento dirigidas a mujeres mexicanas en etapa de climaterio. *Salud Pública de México*, 55 (3), 257-266.
- Fonseca, H. C., & Quintero, M. L. (2008). Temas emergentes en los estudios de género. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Padilla-Gámez, N., & Cruz del Castillo, C. (2014). Construcción de una escala de vulnerabilidad antropológica y social en las mujeres. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 30 (1), 13-30.
- Pick, S., Sirkin, J., Ortega, I., Osorio, P., Martínez, R., Xocolotzin, U., & Guivaudan, M. (2007). Escala para medir agencia personal y empoderamiento (ESAGE). *Revista Interamericana de Psicología*. 41 (3), 295-304.
- Pick, S., García, G., & Leenen, I. (2011). Modelo para la promoción de la salud en comunidades rurales a través del desarrollo de agencia personal y empoderamiento intrínseco. *Universitas Psychologica*, 10 (2), 327-340.
- Sánchez-Vidal, A. (2013). ¿Es posible el empoderamiento en tiempos de crisis? Repensando el desarrollo humano en el nuevo siglo. *Universitas Psychologica*, 12 (1), 285-300.
- Sayavedra, H. G., & Flores, H. E. (1997). Ser mujer: ¿Un riesgo para la salud? Del malestar y enfermar, al poderío y la salud. México: Red de Mujeres.
- Sen, A. (1985). Well-Being, Agency and Freedom: The Dewey Lectures 1984. *The Journal of Philosophy*, 82 (4), 169-221.
- Silva, C. L., & Martínez, M. (2004). Empoderamiento: proceso, nivel y contexto. *Psykhé*, 13 (2), 29-39.
- Varkey, P., Kureshi, S., & Lesnick, T. (2010). Empowerment of Women and its Association with the Health of the Community. *Journal of Women's Health*. 19 (1), 71-76.
- Wilke, L. A., & Speer, P. W. (2011). The Mediating Influence of Organizational Characteristics in the Relationship between Organizational Type and Relational Power: An Extension of Psychological Empowerment Research. *Journal of Community Psychology*, 39 (8), 972-986.
- Zimmerman, M. A. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology*, 23 (5), 581-599.

DIMENSIÓN CUANTITATIVA

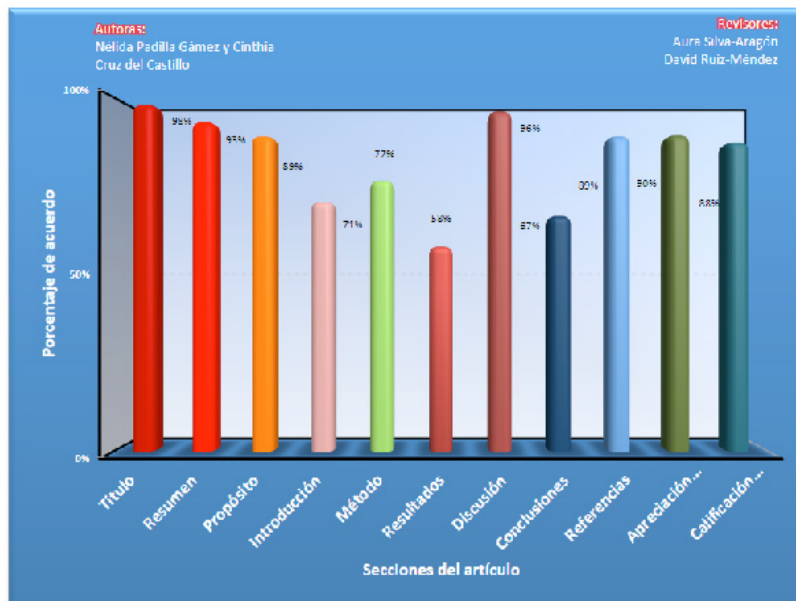
Perfil de Evaluación entre pares



Índice de Concordancia



Índice de Acuerdo



DIMENSIÓN CUALITATIVA

Revisor 1	Revisor 2
David Ruiz Méndez	Aura Silva Aragón
Título/Autoría	
Adecuado	Únicamente es necesario poner el correo electrónico de contacto de la segunda autora.
Resumen	
Adecuado	Para mejorar la calificación en el punto 7, tal vez sea necesario incluir cuál fue el valor numérico de la confiabilidad y la validez. En lo que respecta al punto 10, el número total de palabras del resumen es de 188. No me parece que sea un resumen muy extenso, sin embargo, no cumple con el criterio. Por último, en el punto 11, el resumen sólo presenta 4 palabras clave, por lo que tal vez sea necesario incluir una más para cumplir con el criterio.
Próposito del Estudio	
Adecuado	En este aspecto no tengo comentarios para mejorarlo ya que cumple con todos los criterios.
Introducción	
Es necesario desarrollar con mayor claridad al principio del artículo y durante los objetivos del estudio, el papel de las variables edad, presencia ausencia de hijos y escolaridad. Ya que estas cobran mucha importancia en las comparaciones posteriores al análisis psicométrico del instrumento	Considero que las hipótesis no están tan desarrolladas a lo largo del marco teórico, tal vez sea importante hacer referencia a ellas de manera más explícita. Por otra parte, otra recomendación que quisiera hacer es el redactar el contenido del artículo con lenguaje incluyente debido a que el tema y la perspectiva bajo la cual se está abordando lo requieren.

Revisor 1	Revisor 2
Método	
<p>En la parte de análisis psicometrico es necesario desarrollar la naturaleza de cada análisis (Análisis Factorial Exploratorio, análisis de confiabilidad de consistencia interna con alfa de Crombach), el orden de cada análisis, criterios de análisis y pruebas previas para verificar la viabilidad del AFC (valores KMO y prueba de esfericidad) En la parte de comparaciones por variable (factores del instrumento) de acuerdo a variables independientes, se hace primero una serie de comparaciones t y luego un análisis de varianza. Se recomienda quitar las comparaciones con t ya que es repetitivo el análisis respecto a los ANOVA y este último es mejor para controlar el error acumulado por cada par de comparación (hay más de dos grupos). Donde el análisis con pruebas t si es adecuado, no se menciona el valor de t, ni los grados de libertad, así como la relación de valor de probabilidad asociado en relación al nivel de alfa escogido (este último casi no se menciona en cada sección de comparaciones)</p>	<p>En cuanto al “Desarrollo” del Método, me parecería importante que incluyeran un apartado de Análisis Estadístico en el cual mencionaran cuáles fueron los estadísticos que utilizaron para obtener la confiabilidad y validez. Con respecto al tamaño de la muestra, no se justifica por qué se escogió de ese tamaño, así mismo, tampoco están mencionados los procedimientos para la protección de los datos personales de las mujeres y el consentimiento informado. Por otra parte, debido a que el objetivo de la investigación fue diseñar una escala válida y confiable, sería importante que en el método mencionen cómo fue que diseñaron la escala, de dónde obtuvieron los ítems o cómo los construyeron, si éstos fueron sometidos a un proceso de jueceo o cómo fue que decidieron cuáles y cuántos ítems conformarían la escala que aplicaron. En lo que respecta a “Población y Muestra” es necesario describir cuál es la población y después justificar el tamaño de la muestra en función de los objetivos de la investigación. En la “Recolección de Datos” sería importante que describan de forma más clara cuál fue el procedimiento que utilizaron para acercarse a las mujeres que participaron en la investigación. Por último, considero que la investigación no desarrolla ninguna información con respecto a las “Consideraciones Éticas”, por lo tanto, es importante incluir cuáles fueron las medidas que siguieron para la protección de datos personales, asegurar el anonimato y el procedimiento de consentimiento informado.</p>
Resultados	
<p>No se incluyen los valores de probabilidad asociada de acuerdo a cada análisis. En algunos casos, hay análisis redundantes (pares de pruebas t vs ANOVAS). Las tablas que indican las medias no contienen los valores de F o t n indican su significación en términos del nivel de alfa escogido. Las correlaciones de Pearson no carecen de valor de probabilidad asociado, a pesar de que se realizó el análisis de inferencia estadística</p>	<p>La sección de Resultados es muy adecuada, únicamente recomendaría que las explicaciones y argumentos se omitieran ya que este apartado debe ser meramente descriptivo. Toda la argumentación de esta sección puede ser incluida en la Discusión.</p>

Revisor 1	Revisor 2
Discusión	
Adecuado	En el apartado de Discusión sería importante incluir resultados de otros estudios para comparar y contrastar con los resultados de esta investigación, así mismo, es necesario discutir las limitaciones que tuvo la investigación.
Conclusiones	
Adecuado	El artículo no posee un apartado de “Conclusiones”. Los puntos que fueron calificados con 4 es porque se incluyen en la Discusión, sin embargo, sería importante incluir la sección de Conclusiones para poder desarrollar todos los puntos que no están presentes.
Referencias	
Adecuado	Las referencias son adecuadas, sin embargo, la mayoría de ellas no son de los últimos 5 años. Así mismo, tal vez podría incluir algunas más para cumplir con el criterio del punto 3.

<http://dx.doi.org/10.22402/j.rdipycs.unam.4.1.2018.153.46-62>

FACTORES PERSONALES, DE GÉNERO Y SOCIOECONÓMICOS RELACIONADOS CON EL CYBERBULLYING EN ADOLESCENTES COLOMBIANOS

William Fernando Morales Portilla, Ángela Yamile Rueda Forero, Jesús Redundo Pacheco, Marianela Luzardo y Nataly Gómez Correa
Universidad Pontificia Bolivariana
Colombia

RESUMEN

La violencia escolar se ha nutrido de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) para desarrollar nuevas dinámicas violentas, entre ellas el cyberbullying. Este fenómeno es cada vez más preocupante por su alcance, ya que en la población donde surge con mayor proporción es en adolescentes (Luengo, 2014). De esta manera, la presente investigación con un paradigma analítico de tipo transversal-exploratorio tuvo como objetivo determinar si las variables como el estrato socioeconómico, género y la personalidad representan un factor de riesgo en la presentación del cyberbullying en estudiantes de secundaria con edades de entre 10 y 19 años. Se utilizó una metodología cuantitativa, donde la muestra estuvo conformada por 404 estudiantes de secundaria de dos centros educativos de Bucaramanga, Colombia, con edades de entre 10 y 19 años, de los que 49.5% son varones y 50.5% mujeres. Para el logro de los objetivos se aplicó el cuestionario de Cyberbullying de Calmaestra, Ortega y Mora-Merchán, el cuestionario de personalidad PPG-IPG de Gordon, y un cuestionario sociodemográfico que permitió evaluar las variables de estrato socioeconómico y de género. Los resultados demostraron que existen relaciones estadísticamente significativas entre el ciberacoso realizado por teléfono celular o internet y los estratos del 1 al 5; además de relaciones estadísticamente significativas entre el género masculino y ser cibervíctima por internet. Del mismo modo, se pudo evidenciar una relación directa entre el género masculino y ser ciberagresor por medio de internet y el teléfono celular. Como conclusión, se destaca la importancia de seguir desarrollando procesos investigativos referentes al cyberbullying, resaltando la variable de estrato socioeconómico, porque esta distribución por zonas económicas es propia de países en vía de desarrollo.

Palabras Clave:

cyberbullying, factores de riesgo, género, estrato socioeconómico, rasgos de personalidad.

PERSONAL, GENDER AND SOCIOECONOMIC FACTORS RELATED TO CYBERBULLYING IN COLOMBIAN ADOLESCENTS

ABSTRACT

School violence has been increasing by the TIC (short for Information and Communication Technologies in Spanish) to develop new dynamics of violence, Cyberbullying among them. This issue is more and more worrying due to its wide range which can reach teenagers in a bigger proportion (Luengo, 2014). Thence, this investigation with an analytical paradigm of transversal-exploratory type had as objective to determine if variables as socioeconomic stratum, genre and personality features represent any factor of risk in the cyberbullying. A quantitative methodology was used, the sample was formed by 404 high-school students from two schools in Bucaramanga, Colombia with ages between 10 and 19 years old of whom 49.5% are male and 50.5% are female. To accomplish the objectives, we applied a survey about cyberbullying from Calmaestra, Ortega y Mora-Merchán, a questionnaire about personality called PPG-IPG (short for Gordon's Personal Profile and Gordon's Personal Inventory), and a sociodemographic questionnaire, which permitted evaluate the socioeconomic stratum and gender variables of this study. The findings showed that indeed exist a statistically significant correlation between cyberbullying via cell phone or internet and the strati 1 to 5; in the same way showed that exist statistically significant correlations between being male and being cybervictim in the internet. There is also a direct relationship between being male and being cyberbully via internet or cell phone. The discussion also shows the importance of a further investigation in those variables, especially in the socioeconomic division since that kind of division is popular in developing countries.

Keywords:

Cyberbullying, factors of risk, gender, socioeconomic stratum, features of personality.

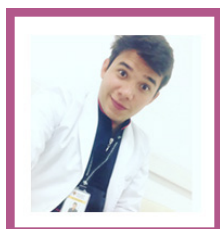
BITÁCORA DEL ARTÍCULO:

| Recibido: 1 de Febrero de 2018 | Aceptado: 1 Abril de 2018 | Publicado en línea: Enero-Junio de 2018 |

AUTORÍA Y DERECHOS DE PROPIEDAD INTELECTUAL

FACTORES PERSONALES, DE GÉNERO Y SOCIOECONÓMICOS RELACIONADOS CON EL CYBERBULLYING EN ADOLESCENTES COLOMBIANOS

William Fernando Morales Portilla, Ángela Yamile Rueda Forero, Jesús Redundo Pacheco, Marianela Luzardo y Nataly Gómez Correa
Universidad Pontificia Bolivariana
Colombia



William Fernando Morales Portilla
Universidad Pontificia Bolivariana
Correo: william.Morales.2013@upb.edu.co

Psicólogo de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia.

[Ver más...](#)



Ángela Yamile Rueda Forero
Universidad Pontificia Bolivariana
Correo: angela.Rueda.2013@upb.edu.co

Mujer emprendedora y perseverante, con gran capacidad de trabajo en equipo y liderazgo, que se rige con principios y valores, con un gran compromiso social y actitud investigadora.

[Ver más...](#)

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

William Morales coordinó y contribuyó en todo el proceso metodológico y conceptual. | Ángela Rueda contribuyó en el proceso conceptual y metodológico. | Jesús Redundo revisó cada una de las partes del proyecto. | Marianela Luzardo realizó el análisis en el programa SPSS. | Nataly Gómez realizó parte de las conclusiones.

AGRADECIMIENTOS

[Agradecimiento por parte de los autores a instituciones, personas, etc. participantes en el estudio.]

DATOS DE FILIACIÓN DE LOS AUTORES

Universidad Pontificia Bolivariana, Bucaramanga, Colombia



Copyright: © 2018 Morales Portilla, W. F., Rueda Forero, A. Y., Redundo Pacheco, J., Luzardo, M., & Gómez Correa, N.

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 autores 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 autores.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	43
MÉTODO	44
Participantes, 44	
Materiales, 44	
Procedimiento, 44	
Mediciones, 44	
Análisis estadístico, 44	
RESULTADOS	45
DISCUSIÓN	47
REFERENCIAS	49

INTRODUCCIÓN

El cyberbullying se define como una forma de intimidación entre iguales que se ejerce mediante dispositivos electrónicos para hostigar y acosar a los compañeros (Arab & Díaz, 2015; Buelga & Pons, 2012; Garaigordobil, 2011; Garaigordobil, Martínez-Valderrrey & Machimbarre, en prensa; García-Maldonado, Joffer-Velázquez, Martínez-Salazar & Llanes-Castillo, 2011; Whittaker & Kowalski, 2015). De esta manera, es importante determinar las variables implicadas que pueden influir en la aparición, desarrollo y mantenimiento del ciberacoso como edad, género, nivel socioeconómico y algunos rasgos de personalidad, entre otros.

Algunos autores afirman que las conductas relacionadas con el ciberostigamiento presentan un incremento en adolescentes con un promedio de edad de 14 años; a los 15 años hay una disminución del fenómeno, y de los 16 a los 18 años se mantienen o aumentan las conductas, así como también se ha evidenciado que los alumnos de 15 y 16 años son más víctimas que los alumnos de 12 y 13 años por medio del teléfono celular e internet (Del Barco, Mira, Verdasca, Castaño & Gómez, 2013; Garaigordobil, 2015; Ortega-Baron, Buelga & Cava, 2016). Por el contrario, otros estudios encontraron una relación positiva con la victimización y mayor incidencia alrededor de los 13 a los 15 años (Garaigordobil, 2011; García, 2013; Tokunaga, 2010). Asimismo, otras investigaciones indican que existe mayor cibervictimización en los grados séptimo y octavo, y después se produce un descenso de la misma (Schneider, O'Donnell, Stueve & Coulter, 2012; Tokunaga, 2010).

De igual modo, el ciberacoso se relaciona directamente con el género, destacando estudios que afirman que esta forma de acoso se da en mayor porcentaje en mujeres que en hombres, ya sea como víctimas o como victimarias (Buelga, Cava & Musitu, 2010; Estévez, Villardón, Calvete, Padilla & Orue, 2010; Giménez, Maquilón & Arnaiz, 2015; Sabater & López-Hernández, 2015). De esta manera, estudios señalan que las mujeres tienden a ser en mayor porcentaje víctimas, mientras que los hombres en mayor porcentaje victimarios (Del Barco, Mira, Verdasca, Castaño & Gómez, 2013; Varela, Pérez, Schwaderer, Astillo & Lecannelier, 2010).

Otra de las variables que se relaciona con el ciberacoso es el nivel socioeconómico, que es entendido en Colombia como el mecanismo que permite clasificar a la población en distintos estratos o grupos de personas que tienen características sociales y económicas similares, se dividen de uno hasta seis, siendo uno el más bajo y el seis el más alto, dependiendo de la heterogeneidad económica y social de las viviendas (Secretaría Distrital de Planeación, 2015). De esta manera, se evidencia en diferentes estudios que el cyberbullying se presenta con mayor frecuencia en estratos socioeconómicos altos, existiendo una relación directa entre el nivel socioeconómico alto y la cibragresión, así como nivel socioeconómico bajo y la cibervictimización (Guerro, Moncayo & Parra, 2015; Santoyo & Frías, 2014). Sin embargo, Erdur-Baker y Kavşut (2007) indican que no existe una relación significativa entre el cyberbullying y el nivel socioeconómico porque la prevalencia entre victimización y perpetración es semejante en los sujetos de nivel socioeconómico bajo y medio.

Por otra parte, la violencia, al igual que muchas conductas, es el reflejo de la personalidad, de aquello en lo que se cree, se valora y se defiende (Batrina, 2014; García, 2013; Hernández & Solano, 2007; Jiménez-Bautista, 2012). De esta manera, existen determinados rasgos de personalidad que pueden hacer vulnerable a una persona en esta dinámica violenta; por ejemplo, se ha encontrado que el cibragresor puede presentar conductas como baja satisfacción por la vida, baja autoestima, conductas antisociales y violentas, y bajo grado de autocontrol, entre otras (Buelga, Irazo, Cava & Torralba, 2015; Garaigordobil, 2016; Povedano, Estévez, Martínez & Monreal, 2012).

Asimismo, otros factores que se relacionan con este fenómeno son: percibir que el cyberbullying no tiene consecuencias graves, falta de apoyo entre iguales y considerar que en internet no hay normas (González, 2016; Sabater & López-Hernández, 2015). De igual modo, se han asociado otros factores de riesgo al ciberacoso, como problemas emocionales, baja autoestima, altos niveles de ansiedad, pocas habilidades sociales y conductas antisociales, entre otras (García-Maldonado et al., 2012; Ministère d'Éducation Nationale, 2011; Planas, 2013).

En este sentido, la presente investigación busca relacionar algunas variables que pueden influir como un factor de riesgo en este fenómeno, porque si se conocen las causas se pueden elaborar programas de prevención e intervención que permitan reducir los índices del cyberbullying.

MÉTODO

Participantes

La muestra estuvo constituida por 404 estudiantes de secundaria de dos centros educativos de Bucaramanga, Santander (58% de una institución pública y 42% de una privada), con edades comprendidas entre los 10 y 19 años ($M = 12.9$; $DT = 1.89$) de los que 49.5% son varones y 50.5% mujeres. El muestreo fue no probabilístico por conveniencia, porque no se hizo de forma aleatoria, dado que se seleccionó la población con base en las características similares a la muestra objeto. En la tabla 1 se presenta la distribución de la muestra por género y grado.

Tabla 1. Número (y porcentaje) de sujetos de la muestra clasificados por género y curso.

GRADO	GÉNERO		TOTAL
	HOMBRE	MUJER	
Sexto	44	31	75
	(10.9%)	(7.7%)	(18.6%)
Séptimo	33	35	68
	(8.2%)	(8.7%)	(16.8%)
Octavo	30	35	65
	(7.4%)	(8.7%)	(16.1%)
Noveno	33	35	68
	(8.2%)	(8.7%)	(16.8%)
Décimo	29	39	68
	(7.2%)	(9.7%)	(16.8%)
Undécimo	31	29	60
	(7.7%)	(7.2%)	(14.9%)
Total	200	204	404
	(49.5%)	(50.5%)	(100%)

Por medio de la prueba chi-cuadrado de independencia entre las variables se comprueba que no existe relación estadísticamente significativa entre las variables grado y género ($\chi^2 = 4.254$; $p = 0.514$).

Materiales

PPG-IPG (Gordon, 1993). Este instrumento está basado en la unión de dos escalas: el perfil personal (PPG) y el inventario personal (IPG). Las dos pruebas presentan mediciones que integran la personalidad; por consiguiente, su incorporación en un solo instrumento permite la ob-

tención de información de gran utilidad. Pretende medir rasgos de la personalidad, además de un factor de autoestima que se relaciona con la adaptación del sujeto en situaciones laborales, educativas y sociales. Consta de 38 ítems y evalúa nueve rasgos de personalidad: ascendencia, responsabilidad, estabilidad emocional, sociabilidad, autoestima, comprensión en las relaciones personales, originalidad, y vigor y cautela. En nuestro estudio el instrumento tuvo con una consistencia interna de 0.72.

Cuestionario Cyberbullying (Ortega, Calmaestra & Mora Merchán, 2007, citados en Ortega, Calmaestra & Mora Merchán, 2008). Este cuestionario explora las conductas de los jóvenes con el uso de teléfonos celulares e internet en relación con el cyberbullying. Está compuesto por 27 ítems, 10 de clasificación y 17 respecto a experiencias escolares acerca del bullying y del cyberbullying; además se incluye un apartado concreto acerca de los efectos del cyberbullying y las estrategias de afrontamiento con las que cuentan las víctimas respecto al mismo. En este caso, el cuestionario tiene una consistencia interna de 0.72.

Procedimiento

Se realizó la gestión y aprobación en cada una de las instituciones que iban a participar en la investigación. Después de obtener el aval por parte de los directivos se informó acerca de los objetivos de la investigación. En seguida se hicieron los respectivos cronogramas de aplicación de los instrumentos (PPG-IPG y Cuestionario de Cyberbullying) acompañados de un cuestionario socio-demográfico. El protocolo del consentimiento informó de los objetivos del estudio, el carácter de voluntariedad, la protección de datos personales y garantías de confidencialidad, el derecho a la información y la posibilidad de abandonar el estudio en cualquiera de sus fases. La aplicación se hizo de manera anónima y confidencial, en donde cada participante tuvo un tiempo máximo de una hora; una vez conformada la base de datos, se analizaron con el paquete estadístico SPSS (versión 23).

Mediciones

Se realiza la correlación entre las siguientes variables

1. Estrato socioeconómico y cyberbullying
2. Edad y cyberbullying
3. Género y cyberbullying
4. Características de personalidad y cyberbullying
5. Agresor y cyberbullying

Análisis estadístico

El análisis se hizo por medio del paquete estadístico SPSS. Se utilizaron las pruebas chi-cuadrado para co-

nocer la relación entre el género y el grado que cursan los estudiantes (tabla 1). Por otro lado, para conocer el riesgo de agresión y victimización por teléfono celular e internet y el estrato social del individuo, se realizó una regresión logística teniendo como variables dependientes el hecho de ser o no cibervíctima o ciberagresor, y como variable independiente el estrato social, tomando como referencia el estrato 5. De igual manera, se procedió para conocer el riesgo de estas variables y la edad, tomando como referencia al género femenino.

RESULTADOS

Los resultados demostraron que existen relaciones estadísticamente significativas entre el ciberacoso efectuado por medio del teléfono celular o de internet y los estratos del 2 al 5, a excepción del estrato 1, correlacionado con la cibervictimización por teléfono celular, en donde no se halló relación (tabla 2). Sin embargo, se encontró que el riesgo de ser víctima por medio del teléfono celular respecto al estrato 5 disminuye en 51.1% con el estrato 2, en 56.6% con el estrato 3, así como en 4% con el estrato 4. En cuanto al riesgo de ser víctima por internet, los datos evidencian una disminución del riesgo en 36.6% entre el pertenecer al estrato 2 respecto al estrato 5.

Respecto a la ciberagresión por medio del teléfono celular, según el estrato, se encontró que —en relación con el estrato 5— pertenecer al estrato 1 disminuye el riesgo en 83.3%, en 63.3% al estrato 2, en 52.3% al estrato 3 y en 62.1% al estrato 4. Por otra parte, los datos evidencian que el riesgo de ser agresor por internet disminuye, frente al estrato 5, en 83.3% ser de estrato 1, en 51.1% ser de estrato 2, en 65.5% ser de estrato 3 y en 72.3% ser de estrato 4.

Tabla 2.

Relación entre la variable estrato socioeconómico y la variable cyberbullying.

ESTRATO	CIBERVÍCTIMA		CIBERAGRESOR	
	CELULAR	INTERNET	CELULAR	INTERNET
1	0.750	1.000*	0.167*	0.167*
2	0.489*	0.634**	0.367*	0.489*
3	0.434*	0.857**	0.477*	0.345*
4	0.600**	1.034*	0.379*	0.277*

* Significativa al 1%.
 ** Significativa al 5%.
 *** Significativa al 10%.

Respecto a la relación de la variable de edad y la condición de ser cibervíctima o ciberagresor, tanto por medio del teléfono celular como por internet, se encontró que sólo existe relación estadísticamente significativa a un nivel de significación de 10% entre estas dos variables. Además, se aprecia que dicha correlación es débil e inversa ($p = 0.083 < 0.10$) (tabla 3).

Tabla 3.

Correlación entre la variable edad y la variable de cyberbullying.

EDAD	CIBERVÍCTIMA									
	CEL	X2	P	INTR	X2	P				
10-11	35	12.5	0.354	46	0.14	0.354				
	8.7%			11.4%						
12-13	23			38						
	5.7%			9.4%						
14-15	48			41						
	11.9%			10.1%						
15-16	12			9						
	3%			2.2%						
17-18	1			0						
	2%			0%						
EDAD	CIBERAGRESOR									
	CEL			X2			P	INTR	X2	P
10-11	58	8.236	0.083	35	3.443	0.487				
	14.4%			8.7%						
12-13	57			28						
	14.1%			6.9%						
14-15	54			32						
	12.4%			7.9%						
15-16	15			8						
	3.7%			2.0%						
17-18	2			0						
	5%			0%						

Además los resultados mostraron relaciones estadísticamente significativas entre el género masculino y ser cibervíctima por internet. De igual modo existe una relación directa entre el género masculino y ser ciberagresor por medio de internet y el teléfono celular (tabla 4). En

este sentido, el riesgo de ser cibervíctima por medio del teléfono celular disminuye en 17% respecto al género masculino frente al género femenino. Asimismo se puede evidenciar que el riesgo de ser ciberagresor por medio del teléfono celular disminuye en 56% al pertenecer al género masculino frente al femenino. A su vez, ser un estudiante de género masculino disminuye 61% respecto al riesgo de ser ciberagresor por medio del internet.

Tabla 4.
Correlación entre la variable género y la variable del cyberbullying.

GÉNERO	CIBERVÍCTIMA		CIBERAGRESOR	
	CELULAR	INTERNET	CELULAR	INTERNET
Masculino	0.826	0.531*	0.432*	0.382*
Femenino				
* Significativa al 1%.				
** Significativa al 5%.				
*** Significativa al 10%.				

Tabla 5.
Correlación entre la variable rasgos de personalidad y la variable del cyberbullying.

RASGOS PPG	RANGO PUNTUACIÓN (FRECUENCIA Y PORCENTAJE)			χ^2	P
	VÍCTIMAS POR MEDIO DE INTERNET				
	0-25	26-75	76-100		
Ascendencia	12 (9%)	111 (82.8%)	11 (8.2%)	0.039	0.435
Responsabilidad	10 (7.5%)	111 (82.8%)	13 (9.7%)	-0.008	0.868
Estabilidad emocional	9 (6.7%)	111 (82.8%)	14 (10.4%)	-0.074	0.140
Sociabilidad	14 (10.4%)	112 (83.6%)	8 (6%)	0.183	0.000
Autoestima	11 (8.2%)	107 (79.9%)	16 (11.9%)	0.079	0.111
* Significativa al 1%.					
** Significativa al 5%.					
*** Significativa al 10%.					

RASGOS PPG	RANGO PUNTUACIÓN (FRECUENCIA Y PORCENTAJE)			χ^2	P
	VÍCTIMAS POR MEDIO DE INTERNET				
	0-25	26-75	76-100		
Cautela	11 (8.2%)	118 (88.1%)	5 (3.7%)	-0.104	0.038
Originalidad	24 (17.9%)	106 (79.1%)	4 (3%)	-0.128	0.010
Comprensión	25 (18.7%)	107 (79.7%)	2 (1.5%)	-0.065	0.193
Vitalidad	18 (13.4%)	106 (79.1%)	10 (7.5%)	-0.081	0.106
* Significativa al 1%.					
** Significativa al 5%.					
*** Significativa al 10%.					

RASGOS PPG	RANGO PUNTUACIÓN (FRECUENCIA Y PORCENTAJE)			χ^2	P
	VÍCTIMAS POR MEDIO DEL TELÉFONO CELULAR				
	0-25	26-75	76-100		
Ascendencia	22 (11.8%)	151 (81.2%)	13 (7%)	-0.034	0.502
Responsabilidad	14 (7.5%)	156 (83.9%)	16 (8.6%)	-0.037	0.459
Estabilidad emocional	14 (7.5%)	151 (81.2%)	21 (11.3%)	-0.096	0.054
Sociabilidad	30 (16.1%)	145 (78%)	11 (5.9%)	0.122	0.015
Autoestima	21 (11.3%)	147 (79%)	18 (9.7%)	0.002	0.964
Cautela	13 (7%)	166 (89.2%)	7 (3.8%)	-0.103	0.038
Originalidad	32 (17.2%)	144 (77.4%)	10 (5.4%)	-0.101	0.042
Comprensión	33 (17.7%)	149 (80.1%)	4 (2.2%)	-0.050	0.318
Vitalidad	25 (13.4%)	144 (77.4%)	17 (9.1%)	-0.075	0.133
* Significativa al 1%.					
** Significativa al 5%.					
*** Significativa al 10%.					

Tabla 6.
Correlación entre la variable rasgos de personalidad y la variable agresores del cyberbullying.

AGRESOR POR MEDIO DE INTERNET					
RASGOS PPG	RANGO PUNTUACIÓN (FRECUENCIA Y PORCENTAJE)			χ^2	P
	0-25	26-75	76-100		
	Ascendencia	10 (9.7%)	83 (80.6%)		
Responsabilidad	6 (5.8%)	86 (83.5%)	11 (10.7%)	0.030	0.544
Estabilidad emocional	8 (7.8%)	84 (81.6%)	11 (10.7%)	-0.072	0.150
Sociabilidad	12 (11.7%)	85 (82.5%)	6 (5.8%)	0.134	0.007
Autoestima	13 (12.6%)	80 (77.7%)	10 (9.7%)	-0.014	0.775
Cautela	9 (8.7%)	90 (87.4%)	4 (3.9%)	-0.092	0.064
Originalidad	20 (19.4%)	80 (77.7%)	3 (2.9%)	-0.128	0.010
Comprensión	17 (16.5%)	83 (80.6%)	3 (2.9%)	-0.003	0.949
Vitalidad	14 (13.6%)	84 (81.6%)	5 (4.9%)	-0.099	0.046
* Significativa al 1%.					
** Significativa al 5%.					
*** Significativa al 10%.					

AGRESOR POR MEDIO DEL TELÉFONO CELULAR					
RASGOS PPG	RANGO PUNTUACIÓN (FRECUENCIA Y PORCENTAJE)			χ^2	P
	0-25	26-75	76-100		
	Ascendencia	12 (10.1%)	96 (80.7%)		
Responsabilidad	9 (7.6%)	101 (84.9%)	9 (7.6%)	-0.043	0.392
Estabilidad emocional	8 (6.7%)	95 (79.8%)	16 (13.4%)	-0.024	0.625
Sociabilidad	19 (16%)	93 (78.2%)	7 (5.9%)	0.087	0.081
* Significativa al 1%.					
** Significativa al 5%.					
*** Significativa al 10%.					

AGRESOR POR MEDIO DEL TELÉFONO CELULAR					
RASGOS PPG	RANGO PUNTUACIÓN (FRECUENCIA Y PORCENTAJE)			χ^2	P
	0-25	26-75	76-100		
	Autoestima	14 (11.8%)	91 (76.5%)		
Cautela	11 (9.2%)	105 (88.2%)	3 (2.5%)	-0.136	0.006
Originalidad	23 (19.3%)	93 (78.2%)	3 (2.5%)	-0.146	0.003
Comprensión	20 (16.8%)	96 (80.7%)	3 (2.5%)	-0.014	0.773
Vitalidad	15 (12.6%)	92 (77.3%)	12 (10.1%)	-0.029	0.566
* Significativa al 1%.					
** Significativa al 5%.					
*** Significativa al 10%.					

DISCUSIÓN

El objetivo principal de esta investigación fue identificar si el estrato socioeconómico, la edad, el género y la personalidad son factores de riesgo en el cyberbullying. Así, respecto al estrato socioeconómico algunos estudios se refieren a esta variable como un factor que puede influir en la manifestación de este fenómeno de violencia virtual, destacando la presencia de la misma en mayor proporción en estratos altos (4, 5, 6) que en estratos bajos (1, 2, 3), lo que se podría explicar debido al mayor acceso a los medios virtuales en los estratos altos, aunque la conclusión fue que no presentaban una amplia diferencia (Guerrero, Moncayo & Parra, 2015; Santoyo & Frías, 2014). Ahora bien, los resultados de nuestra investigación mostraron que en cualquiera de los cinco estratos estudiados se puede presentar el fenómeno del cyberbullying, producto similar al obtenido por Garaigordobil, Aliri, Maganto, Bernarás & Jaureguiza (2014) en España, donde se demostró que la relación entre la cibervictimización-ciberagresión, y las conductas de cyberbullying sufridas fue similar en los distintos estratos socioeconómicos. Asimismo, en un estudio de Menay-López & Fuente-Mella (2014) en Chile, donde encontraron que no hay diferencias significativas en la presentación de este fenómeno respecto a los estratos socioeconómicos. Por último, no existen suficientes investigaciones en Colombia, y las existentes no muestran resultados similares a los de Guerrero, Moncayo & Parra (2015). Sin embargo, en

nuestra investigación se evidencia que la estratificación no se identificaría como un factor de riesgo porque en cualquier estrato se podría presentar ciberbullying, tal vez porque la distribución de estratos o zonas económicas sólo existe en países en vía de desarrollo, sumado a que la investigación general acerca del ciberbullying apenas comienza en nuestro país.

En cuanto a la variable género, se encontró que ser hombre es un factor de riesgo para ser víctima por medio del teléfono celular, además de ser victimario, tanto por internet como mediante el teléfono celular, al contrario de los resultados obtenidos en diversas investigaciones donde se destaca que ser mujer incide más en la presencia de este fenómeno, ya sea como víctimas o como victimarias, ya que las mujeres prefieren acosar a sus pares por medio de las nuevas tecnologías, donde no interesa estar en desventaja física, llevando a consecuencias más crónicas y a la propagación y perpetuación del fenómeno, contrario a los hombres, porque éstos prefieren hacerlo de manera directa y ocasionar daños físicos (Buelga, Cava & Musitu, 2010; Estévez, Villardón, Calvete, Padilla & Orue, 2010; Giménez, Maquilón & Arnaiz, 2015; Morales-Reynoso & Serrano-Barquin, 2014; Sabater & López-Hernández, 2015).

Cosa parecida sucede con la correlación de las variables edad y ser cibervíctima o ciberagresor, debido a que varios autores afirman que éstas no se relacionan de modo directo, aunque se parte de la premisa que no existen estudios concluyentes frente a ésta (Slonge & Smith, 2008). En un estudio hecho por Ortega, Calmaestra y Mora-Merchan (2008), en el que se tuvo como variable analizar la edad, no se encontró relación significativa entre ésta y ser cibervíctima o ciberagresor. De esta manera, el presente estudio mostró una relación de 10%, lo que corrobora la baja relación de éstas.

Respecto a los rasgos de personalidad se evidenció una correlación significativa entre la cibervictimización y la sociabilidad, la cual obtuvo una puntuación alta. La sociabilidad hace referencia a individuos que les gusta estar y trabajar con otras personas en puntuaciones altas, y en puntuaciones bajas a personas que restringen sus contactos sociales; cautela que hace alusión en puntuaciones altas a individuos muy cuidadosos en la toma de decisiones, y en puntuaciones bajas a individuos precipitados, que corren riesgos; también presentó una correlación significativa en puntuaciones altas. Asimismo la originalidad fue relevante; ésta se refiere en puntuaciones altas a individuos que les gusta trabajar en problemas difíciles, reflexionan y piensan en nuevas ideas; en puntuaciones bajas, son personas que se caracterizan por el gusto a trabajar en problemas difíciles; por el contrario, cuando puntúa bajo se refiere a personas que no les gusta entrar

en discusiones que obliguen a reflexionar (Rodríguez & Garibay, 2014). Estos aspectos no presentaron diferencias en la modalidad de internet o celular. Sumado a esto, los rasgos significativos en el rol del ciberagresor fueron sociabilidad y originalidad asociado a la modalidad de internet; asimismo cautela y originalidad asociados a la modalidad de celular. Es importante recordar que la mayor frecuencia en todos los rasgos que resultan representativos se ubicó en la media, lo que significa que tener estos rasgos en la norma es un factor de riesgo tanto para ser víctima como para ser agresor.

Aunque estos resultados son relevantes, difieren de los encontrados en otras investigaciones, como las de Cerezo (2001), que afirma que los ciberagresores tienden a establecer dinámicas agresivas, tienen un autoconcepto muy elevado, son extrovertidos y sinceros, y tienen un alto nivel de psicoticismo y nivel medio de neuroticismo. Por lo contrario, las cibervíctimas suelen mostrarse tímidas, retraídas y aisladas socialmente; además se consideran poco sinceras y tienen un nivel alto de neuroticismo, ansiedad e intraversión. Al igual que el Ministère d'Éducation Nationale (2011), que habla de victimarios con visión agresiva, baja empatía y bajo reconocimiento del efecto de sus acciones y víctimas con ansiedad, baja autoestima, anhedonia y trastornos del sueño. García-Maldonado et al. (2012) afirma en su investigación que rasgos de la personalidad como la hiperactividad son un factor de riesgo para el rol de cibervíctimas-ciberagresores, así como para el rol de cibervíctimas, los problemas emocionales influyen en la aparición del ciberbullying. Por consiguiente, los resultados de esta investigación reafirman la necesidad de continuar con los procesos investigativos del ciberbullying, porque la cobertura de las TIC ha aumentado en Colombia, al igual que en los países industrializados (Mura & Diamantini, 2013). Además existe información escasa y limitada acerca de los factores de riesgo, y en general del fenómeno del ciberbullying, que obstaculizan los procesos de promoción, prevención e intervención pertinentes en Colombia. La presente investigación indica que los rasgos de personalidad y el género son un factor de riesgo del ciberbullying, y por tanto merecen la atención de todas las instituciones encargadas de regular dichas conductas violentas en la escuela; no obstante, el estrato socioeconómico es una variable no muy relevante, tal vez porque la presentación del ciberbullying no está condicionada a un espacio determinado. En conclusión, es importante que desde la psicología se trabaje con las características de la personalidad que este y diversos estudios han relacionado con el surgimiento y mantenimiento del ciberacoso; asimismo, es

importante continuar con investigaciones descriptivas y experimentales en donde se logre establecer procesos de intervención considerando las variables reconocidas como factores de riesgo. ■

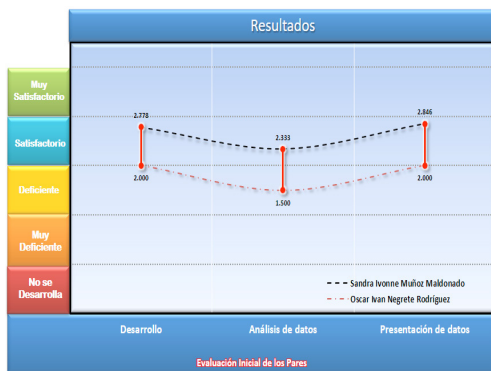
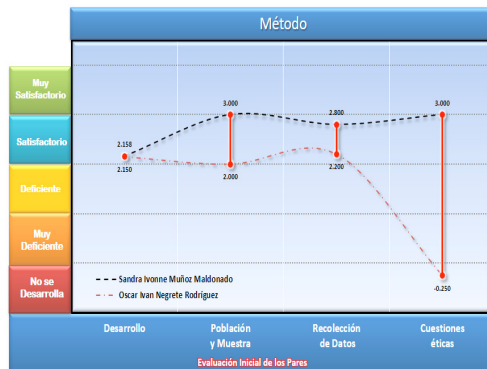
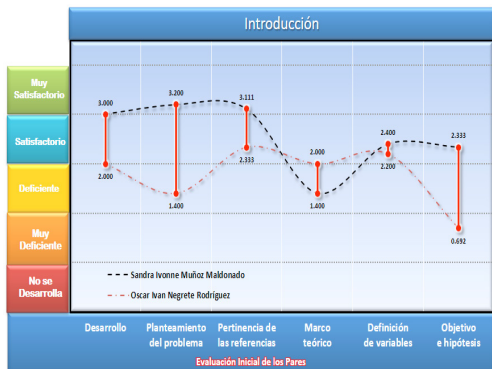
REFERENCIAS

- Arab, E., & Díaz, A. (2015). Impacto de las redes sociales e internet en la adolescencia: Aspectos positivos y negativos. *Revista médica*, 26 (1), 7-13. Recuperado de <http://www.elsevier.es/es-revista-revista-medica-clinica-las-condes-202-articulo-impacto-las-redes-sociales-e-50716864015000048.usitu>
- Barco, B. del, Mira, A. R., Verdasca, J. L., Castaño, E. P., & Gómez, T. (2013). Cyberbullying en centros de enseñanza básica y secundaria del Alentejo (Portugal). *Revista educacao, temas y problemas*, 12, 239-251. Recuperado de https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/10669/4/Artigo_Cyberbullying.pdf.
- Batrina, M. J. (2014). Conductas de cyberacoso en niños y adolescentes: Hay una salida con la educación y la conciencia social. *Educación*, 50 (2), 383-400. Recuperado de http://ddd.uab.cat/pub/educar/educar_a2014m7-12v50n2/educar_a2014m7-12v50n2p383.pdf.
- Buelga, S., Irazo, B., Cava, M., & Torralba, E. (2015). Psychological profile of adolescent cyberbullying aggressors. *International Journal of Social Psychology*, 30 (2), 382-406. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/277351586_Psychological_profile_of_adolescent_cyberbullying_aggressors_Perfil_psicosocial_de_adolescentes_agresores_de_cyberbullying.
- Buelga, S., Cava, M. J. & Musitu, G. (2010). Cyberbullying: Victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Psicothema*, 22, 784-789. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3802.pdf>.
- Buelga, S., & Pons, J. (2012). Agresiones entre adolescentes a través del teléfono móvil y de internet. *Copmadrid*, 21 (1), 91-101. Recuperado de <http://www.copmadrid.org/webcopm/publicaciones/social/in2012v21n1a2.pdf>.
- Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de psicología*, 17 (1), 37-43. Recuperado de http://www.um.es/analesps/v17/v17_1/04-17_1.pdf.
- Erdur-Baker, Ö., & Kavşut, F. (2007). Cyberbullying: a new face of peer bullying. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 27, 31-42. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/284107943_Cyberbullying_A_new_face_of_peer_bullying.
- Estévez, A., Villardón, L., Calvete, E., Padilla, P., & Orue, I. (2010). Adolescentes víctimas de cyberbullying: Prevalencia y características. *Revista de Psicología Clínica y de la Salud*, 18, 73-89. Recuperado de http://www.funveca.org/revista/pedidos/product.php?id_product=373.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: Una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11 (2), 233-254. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56019292003>.
- Garaigordobil, M. (2015). Cyberbullying en adolescentes y jóvenes del País Vasco: Cambios con la edad. *Anales de Psicología*, 31 (3), 1069-1076. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/167/16741429034.pdf>.
- Garaigordobil, M. (2016). Conducta antisocial: Conexión con bullying/cyberbullying y estrategias de resolución de conflictos. *Psychosocial Intervention*, 8. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/291952167_Conducta_antisocial_conexion_con_bullyingcyberbullying_y_estrategias_de_resolucion_de_conflictos.
- Garaigordobil, M., Aliri, J., Maganto, C., Bernarás, E., & Jaureguiza, J. (2014). Cyberbullying: Prevalencia de víctimas, agresores y observadores en función del nivel socio-económico-cultural. *Proceedings of International Congress of Clinical Psychology*, 42-49. Recuperado de <http://www.aepc.es/PsClinicaX/PROCEEDING/7.pdf>.
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., & Machimbarrena, J. (en prensa). Intervención en el bullying y Cyberbullying: Evaluación del caso Martín. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 4 (1). Recuperado de <http://www.revistapcna.com/sites/default/files/15-18.pdf>.
- García, C. (2013). Acoso y ciberacoso en escolares de primaria: factores de personalidad y de contexto entre iguales (tesis doctoral). Córdoba: Universidad de Córdoba. Recuperado de <http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/10949/2013000000831.pdf?sequence=1>.
- García-Maldonado, G., Joffer-Velazquez, V. M., Martínez-Salazar, G. J., & Llanes-Castillo, A. (2011). Cyberbullying: Forma virtual de intimidación escolar. *Revista colombiana de psiquiatría*, 40 (1), 115-130. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcpv/v40n1/v40n1a10.pdf>.
- García-Maldonado, G., Martínez-Salazar, G. J., Saldívar-González, A., Sánchez-Nuncio, R., Martínez-Perales, G. M., & Barrientos Gómez, M. (2012). Factores de riesgo y consecuencias del cyberbullying en un grupo de adolescentes: Asociación con bullying tradicional. *Boletín médico del hospital infantil de México*, 69 (6), 463-474. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/bmim/v69n6/v69n6a7.pdf>.
- Giménez, A. M., Maquilón, J. J., & Arnaiz, P. (2015). Usos problemáticos y agresivos de las TIC por parte de adolescentes implicados en cyberbullying. *Revista de Investigación Educativa*, 33 (2), 335-351. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.199841>.
- González, A. (2016). Factores de riesgo en el ciberacoso: Revisión sistemática a partir del modelo del triple riesgo delictivo (TRD). *Revista de internet, derecho y política*, (22). Recuperado de journals.uoc.edu/index.php/idp/article/view/n22-gonzalez.
- Gordon, L. (1993). *Gordon Personal Profile-Inventory*. Recuperado de http://us.talentlens.com/wp-content/uploads/pdf/Gordon%20PP-I_Manual.pdf.
- Guerrero, D., Moncayo, L., & Parra, J. (2015). *Cyberbullying El acoso escolar en la era virtual (trabajo de grado)*. Colombia: Instituto Merani. Recuperado de <http://www.institutomerani.edu.co/publicaciones/tesis/2015/>

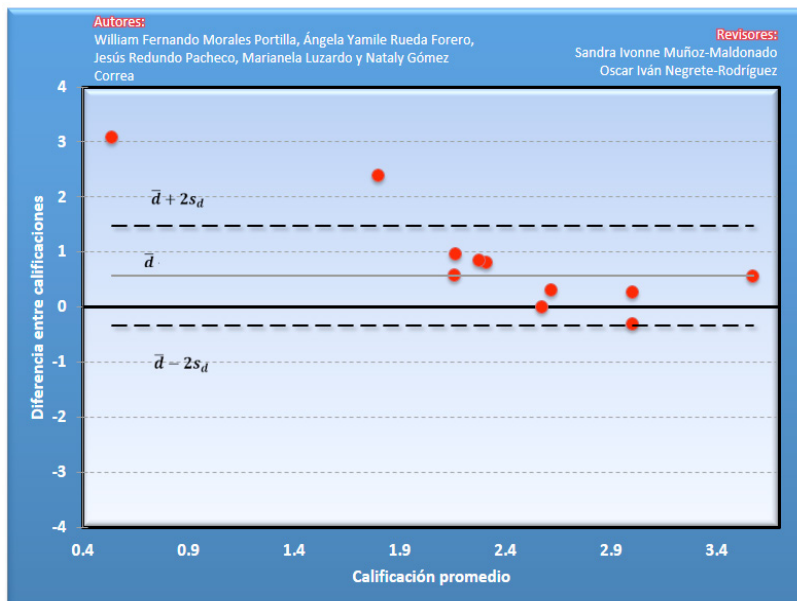
- [cyberbullying%20_acoso_escolar_era%20virtual.pdf](#).
- Hernández, M., & Solano, I. (2007). Cyberbullying, un problema de acoso escolar. *Revista iberoamericana de educación a distancia*, 10 (1), 17-36. Recuperado de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/141650.pdf>.
- Jiménez-Bautista, F. (2012). Conocer para comprender la violencia: Origen, causas y realidad. *Convergencia*, 58, 13-52. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v19n58/v19n58a1.pdf>.
- Luengo, J. A. (2014). Guía de recursos didácticos para centros educativos. Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. Recuperado de <http://www.copmadrid.org/webcopm/recursos/CiberbullyingB.pdf>.
- Menay-López, L., & Fuente-Mella, H. (2014). Plataformas comunicacionales del cyberbullying. Una aplicación empírica en dos colegios de la quinta región, Chile. *Estudios pedagógicos*, 40, (2). Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-7052014000300007.
- Ministère d'Éducation Nationale (2011). Guide pratique pour lutter contre le cyber-harcèlement entre élèves. Recuperado de http://media.education.gouv.fr/file/09-septembre/58/6/guide-cyberharcèlement_190586.pdf.
- Morales-Reynoso, T., & Serrano-Barquin, T. (2014). Manifestaciones del cyberbullying por género entre los estudiantes de bachillerato. *Revista Ra-Ximhai*, 10 (2), 235-261. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/461/46132726010.pdf>.
- Mura, D., & Diamantini, D. (2013). Cyberbullying among Colombian students: An exploratory investigation. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3 (3), 249-256.
- Ortega-Barón, J., Buelga, S., & Cava, M. (2016). Influencia del clima escolar en adolescentes víctimas de ciberacoso. *Revista científica de educomunicación*. 14(46). 57-65. Recuperado de www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=46&articulo=46-2016-06
- Ortega, R., Calmaestra, J., & Mora-Merchán, J. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (2), 183-192. Recuperado de <http://www.ijpsy.com/volumen8/num2/194/cyberbullying-ES.pdf>.
- Planas, J. (2013). Cyberbullying: Una experiencia de prevención. *Aula secundaria*, 1, 10-13. Recuperado de <https://convivencia.files.wordpress.com/2013/03/ciberbull.pdf>.
- Povedano, A., Estévez, E., Martínez, B., & Monreal, M. C. (2012). Un perfil psicosocial de adolescentes agresores y víctimas en la escuela: Análisis de las diferencias de género. *Revista de Psicología Social*, 27 (2), 169-182. Recuperado de <https://www.uv.es/lisis/amapola/12-art1.pdf>.
- Rodríguez, C., & Garibay, J. (2014). Análisis de rasgos de la personalidad profesional en estudiantes de licenciatura en Administración de una IES. Asamblea general de ALAFEC. Recuperado de <http://www.alafec.unam.mx/docs/asambleas/xiv/ponencias/10.03.pdf>.
- Sabater, C., & López-Hernández, L. (2015). Factores de riesgo en el cyberbullying. Frecuencia y exposición de los datos personales en internet. *International Journal of Sociology of Education*, 4 (1), 1-25. Recuperado de <http://hipatiapress.info/hpjournals/index.php/rise/article/view/1229/1126>.
- Santoyo, D., & Friás, S. M. (2014). Acoso escolar en México: Actores involucrados y sus características. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 4, 13-41. Recuperado de <http://www.seg.guanajuato.gob.mx/Ceducativa/CDocumental/Doctos/2015/Mar/02AcosoescolarMexico.pdf>.
- Schneider, S., O'Donnell, L., Stueve, A., & Coulter, R. (2012). Cyberbullying, School Bullying, and Psychological Distress: A Regional Census of High School Students. *American Journal of Public Health*, 102 (1), 171-177. Recuperado de <http://www.promoteprevent.org/sites/www.promoteprevent.org/files/resources/Cyberbullying%20school%20bullying%20and%20psychological%20distress.pdf>.
- Secretaría Distrital de Planeación (2015). Estratificación socioeconómica. Recuperado de http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/InformacionTomaDecisiones/Estratificacion_Socioeconomica/QueEs.
- Slonge, R., y Smith, P. (2008). Cyberbullying: another main type of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 147-154. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18352984>.
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26, 277-287. Recuperado de http://ac.els-cdn.com/S074756320900185X/1-s2.0-S074756320900185X-main.pdf?tid=bb5dee46-8a3f-11e6-a76a-00000aab0f6b&acdnat=1475591881_7481646048e8a4a2fc42ac68782007a2.
- Varela, J., Pérez, J. C., Schwaderer, H., Astillo, J., & Lecannelier, F. (2010). Caracterización del cyberbullying en el gran Santiago de Chile, en el año 2010. *Revista Cuadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18 (2), 347-354. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n2/1413-8557-pee-18-02-0347.pdf>.
- Whittaker, E., & Kowalsky, R. (2015). Cyberbullying vía social media. *Journal of school violence*, 14 (1), 11-29. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=EJ1046635>.

DIMENSIÓN CUANTITATIVA

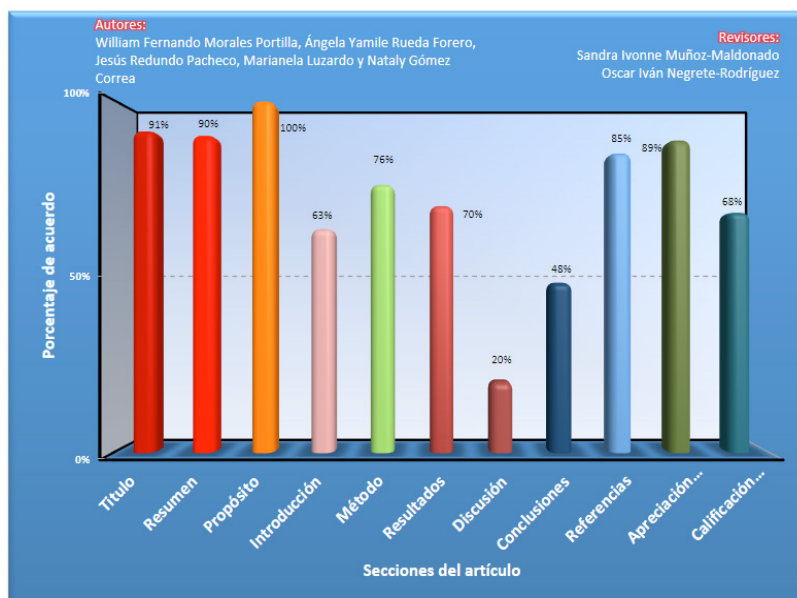
Perfil de Evaluación entre pares



Índice de Concordancia



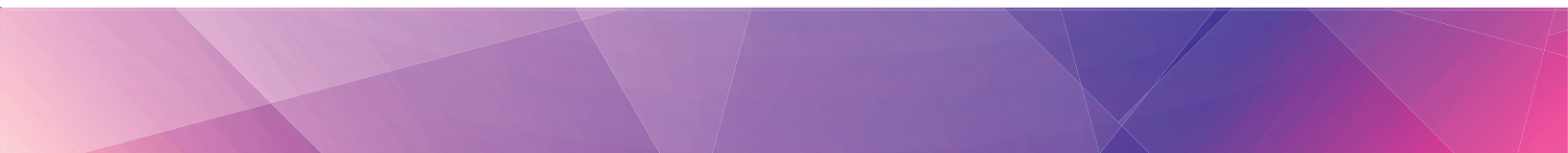
Índice de Acuerdo



DIMENSIÓN CUALITATIVA

Revisor 1	Revisor 2
Oscar Ivan Negrete Rodríguez	Sandra Ivonne Muñoz Maldonado
Título/Autoría	
De acuerdo a las variables que miden podría ser más específico el título.	El título no explica en dónde o el tipo de población para ser más específico, además de que no evidencia los objetivos y aspectos metodológicos en donde se buscan correlaciones entre los factores evaluados, por ejemplo “Factores personales y socioeconómicos relacionados con cyberbullying en adolescentes colombianos”
Resumen	
Convendría precisar los coeficientes de correlación encontrados. La redacción en inglés no es del todo correcta, pareciera que se hizo una traducción textual de las palabras empleadas al inglés..	En el resumen no se indica el tipo de estudio, diseño de investigación, se emplean abreviaturas para TICs y los títulos de los inventarios de personalidad, en los resultados no se menciona la relación de los factores de personalidad con el cyberbullying y las conclusiones no dan respuesta al objetivo más bien resaltan lo que se debe hacer en la investigación, pero no concluyen con una idea derivada de los resultados y el objetivo.
Próposito del Estudio	
Convendría modificar la redacción del objetivo, porque aunque se empieza hablando de cyberbullying se da por hecho que el lector deducirá que se refieren al cyberbullying al usar la frase “este fenómeno”, también podría eliminar las palabras “si variables como...” cuando son específicamente esas variables las que analizan en la investigación.	No se plantean las preguntas de investigación como tal, se menciona el objetivo y de ahí se deduce la pregunta, pero no está explícita, asimismo no se deja claro cómo se contestarán las preguntas de investigación
Introducción	
No es clara la redacción de los objetivos, deben enunciarse de manera puntual la relación (correlación) que se anticipa se presentará entre las variables del estudio. No presentan hipótesis.	No se denotan las preguntas de investigación hipótesis a contrastar y no se explica un modelo teórico que sustente la investigación y el objetivo se centra en identificar factores de riesgo y no si existe relación entre las variables, tomando en cuenta que una simple correlación no explica que sea un factor de riesgo

Revisor 1	Revisor 2
Método	
Ningún apartado del método se describe de manera detallada, no se especifican los criterios de selección de la muestra, las propiedades psicométricas ni estructura de los instrumentos, tampoco las instrucciones dadas a los participantes.	No se describe un tipo de estudio ni diseño de investigación sólo se menciona un enfoque cuantitativo, lo cual no da respuesta a los objetivos y no va en relación a los resultados y las hipótesis que se marcan, no se definen las variables operacionalmente, no se describen los análisis estadísticos realizados, para que estén en conjunción con las hipótesis
Resultados	
Se presenta sólo un listado de datos estadísticos, descriptivos e inferenciales, sin ir articulando la descripción y análisis de los resultados obtenidos. Deberían describir el tipo de correlación que fue empleada (Rho, Tau b, R).	Como desde un inicio no se incluyeron las hipótesis la redacción de los resultados no sigue un orden de las preguntas de investigación, hipótesis u objetivos, se recomienda incluir éstas desde la introducción para en este apartado irle dando respuesta a cada una y llevar un orden lógico
Discusión	
Se hace un contraste muy general de los resultados del estudio con la revisión de la literatura sin arriesgar a establecer las explicaciones tentativas de las diferencias y semejanzas encontradas.	En las conclusiones se describen rasgos psicológicos que no empatan con los evaluados y por lo tanto no pueden ser comparados, ya que no se evalúa autoconcepto, neuroticismo o psicosis, por lo que debería contrastarse con estudios en donde se evaluaran las mismas variables psicológicas.
Conclusiones	
El artículo no presenta el apartado de conclusiones	No se hace un apartado de conclusiones como tal y no se retoman limitaciones del estudio e investigaciones futuras que puedan dar mejor respuesta a la pregunta de investigación, deja muy corto el aspecto de los factores psicológicos, ya que no se explica cómo es que los factores correlacionados tanto con la víctima o agresor pueden ayudar a explicar el comportamiento de ciberacoso
Referencias	
Convendría incrementar el número de referencias de los últimos 5 años	Se incluyen referencias actualizadas y en relación al tema



<http://dx.doi.org/10.22402/j.rdiipycs.unam.4.1.2018.143.63-84>

PREDICTORES ECOLÓGICOS DE VIOLENCIA EN JÓVENES: COMUNIDAD, FAMILIA, PARES Y ESTADO EMOCIONAL

Elisa Rodríguez Maldonado
Universidad de Puerto Rico
Puerto Rico

RESUMEN

Basándose en los supuestos de Bronfenbrenner (1994), el estudio exploró si un arreglo estructural de factores de distintos niveles contextuales se ajusta a lo esperado teóricamente, para explicar la conducta violenta en una muestra de 431 jóvenes de la Región Educativa de Cidra. Se especificó un modelo de rutas en el que se estimaron los efectos de las variables, "percepción de violencia en la comunidad", "ausencia de violencia intrafamiliar" e "influencia negativa de los pares". Se estudió además el efecto mediado por "inestabilidad emocional". En los hallazgos, la varianza explicada para la conducta violenta fue de $R^2 = 0.54$, y para la inestabilidad emocional fue de $R^2 = 0.28$, lo que muestra la alta influencia de estas variables en su conducta violenta. Se discute la dirección y la magnitud del efecto de cada factor y la necesidad de incluirlos en el diseño de estrategias para la prevención de violencia en jóvenes.

Palabras Clave:

violencia intrafamiliar, jóvenes, inestabilidad emocional, Bronfenbrenner, modelo ecológico.

ECOLOGICAL PREDICTORS OF YOUTH VIOLENCE: COMMUNITY, FAMILY, PEERS, AND EMOTIONAL STATE

ABSTRACT

Based on the ecological assumptions of Bronfenbrenner, the study explored whether a structural arrangement of factors at different contextual levels are in line with what was theoretically expected, to explain violent behavior in a sample of 431 students from the Cidra Educational Region. A path analysis model was specified, in which effects on young people's violent behavior were estimated for three variables, "perception of violence in the community", "absence of intrafamily violence" and "negative influence of peers". The mediator effect of the "emotional instability" was also studied. The results indicated that all the factors of the model contributed significantly, explaining 54% of the variance of violent behavior, and the 28% of emotional instability. The direction and magnitude of each factor, and the need to include these factors in the design of strategies for youth violence prevention and other implications for practice is discussed.

Keywords:

family violence, youth, emotional stability, Bronfenbrenner, ecological model

BITÁCORA DEL ARTÍCULO:

| Recibido: 1 de Febrero de 2018 | Aceptado: 1 Abril de 2018 | Publicado en línea: Enero-Junio de 2018 |

AUTORÍA Y DERECHOS DE PROPIEDAD INTELECTUAL

PREDICTORES ECOLÓGICOS DE VIOLENCIA EN JÓVENES: COMUNIDAD, FAMILIA,
PARES Y ESTADO EMOCIONAL

Elisa Rodríguez Maldonado



Elisa Rodríguez Maldonado
 Universidad de Puerto Rico
 Correo: elisa.rodriguez3@upr.edu

Doctora en Filosofía de las Artes, con concentración en Psicología, de la Universidad de Puerto Rico. Actualmente se desempeña como catedrática auxiliar en la Universidad de Puerto Rico en Cayey, Facultad de Psicología, Departamento de Ciencias Sociales.

[Ver más...](#)

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

La Dra. Elisa Rodríguez-Maldonado es responsable por el diseño y ejecución de la investigación, así como del análisis estadístico y discusión de los resultados.

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación fue posible gracias al trabajo voluntario de estudiantes de múltiples semestres del curso INTD 4116 de la Universidad de Puerto Rico en Cayey, y también gracias a la colaboración de los miembros de las comunidades y escuelas participantes. En particular, es mi deber expresar mi agradecimiento al personal de la desaparecida COPREVI (Comisión para la Prevención de la Violencia) por tan amablemente permitirnos utilizar sus instalaciones y equipos para reuniones y el procesamiento de datos. Además, reconozco la colaboración de mis principales asistentes de investigación Aidymar Rivera Rodríguez, estudiante doctoral en la Ponce School of Medicine, e Inés Herrero Guzmán, estudiante doctoral en la Boston Graduate School of Psychoanalysis. Finalmente, agradezco el respaldo de mi compañero, y el apoyo de mis hijos, Andrés, y Hani, ustedes son la alegría de mis días y mi mayor inspiración para continuar investigando las dinámicas de la violencia en Puerto Rico, en el camino de trabajar hacia una sociedad puertorriqueña más justa y solidaria.

DATOS DE FILIACIÓN DE LA AUTORA

Universidad de Puerto Rico en Cayey, Facultad de Psicología, Departamento de Ciencias Sociales.



Copyright: © 2018 Rodríguez-Maldonado, E.

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia [Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 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	61
ESTUDIAR CONDUCTA VIOLENTA DESDE LOS MODELOS SISTÉMICOS ECOLÓGICOS	61
ACEPCIONES DE LA CONDUCTA VIOLENTA EN JÓVENES	63
COMUNIDAD, FAMILIA, PARES, ESTADO EMOCIONAL Y LA CONDUCTA VIOLENTA EN JOVENES	63
MÉTODO	65
Participantes, 65	
Variables demográficas, 66	
Materiales, 66	
Procedimiento, 67	
Mediciones, 67	
ANÁLISIS ESTADÍSTICOS	68
RESULTADOS	68
DISCUSIÓN	70
CONCLUSIONES	71
REFERENCIAS	72

INTRODUCCIÓN

La conducta violenta en jóvenes es un fenómeno que presenta múltiples complejidades y variantes. En Puerto Rico se ha intensificado la violencia entre jóvenes en los últimos 10 años, viéndose éstos involucrados en muertes, atentados contra la vida, escalamientos y otros actos violentos (Instituto de Estadísticas de Puerto Rico, 2015). Muchas veces estos actos han estado relacionados con las dinámicas que origina el mundo del narcotráfico, la crisis de valores prosociales, la desigualdad social y otras causas que se reproducen en las diversas esferas en que se desarrolla el joven, como la familia, los grupos de pares y la comunidad. Son precisamente estos nichos ecológicos, familia, grupos de pares y comunidad, áreas esenciales a las cuales prestar atención al momento de diseñar intervenciones para prevenir violencia en estas poblaciones.

En el presente estudio se exploró la influencia de estos factores de niveles sistémicos distintos (la percepción de violencia en la comunidad, la ausencia de violencia en la familia, la influencia negativa de los pares y la inestabilidad emocional) en la conducta violenta en jóvenes. Deseábamos evaluar si la presencia o ausencia de violencia en estos niveles sistémicos ejerce una influencia importante en el desarrollo de conductas violentas en la adolescencia, y conocer cuál es la magnitud de dichas influencias. Se pretendió analizar los efectos directos de estos factores en la conducta violenta y su influencia mediada por el estado emocional del joven. Con esta finalidad, se midió, mediante un cuestionario, el comportamiento de estas condiciones contribuyentes a la conducta violenta en jóvenes en el distrito escolar de la región de Cidra, en Puerto Rico. El objetivo consistió en probar si un arreglo estructural de influencias de factores se ajusta a lo esperado teóricamente, según lo reportado en la literatura respecto al tema. Se espera obtener evidencia de qué factores en la ecología del individuo influyen en su conducta violenta (Hong, Kral, Espelage y Allen-Meares, 2012; Swick y Williams, 2006; Bronfenbrenner, 1994).

ESTUDIAR CONDUCTA VIOLENTA DESDE LOS MODELOS SISTÉMICOS ECOLÓGICOS

Son numerosos los acercamientos teóricos que se han elaborado acerca de las nociones de sistemas y sus leyes

de funcionamiento. Ya desde la década de 1940, la teoría general de los sistemas del biólogo y filósofo austrohúngaro Von Bertalanffy (1968) impulsó la tendencia de la investigación científica a trascender las explicaciones mecanicistas de finales del siglo XIX y principios del XX respecto a los fenómenos humanos. En esta tradición fundadora de los estudios de sistemas vale la pena mencionar al sociólogo alemán Luhmann, a los biólogos y filósofos chilenos Maturana y Varela, y al psicólogo rusoestadounidense Bronfenbrenner. Estos destacados pensadores de base argumentaron en su época la necesidad de ampliar la mirada y atender las interacciones dialécticas de procesos, comunicación y significado, de lo sistémico.

El modelo ecológico propuesto por Urie Bronfenbrenner (1994) es quizás uno de los que mejor expone estas interacciones entre niveles micro, intermedio y macro de influencias y transacciones entre los factores de la conducta y el desarrollo humano. El modelo ecológico general de Bronfenbrenner asume dos proposiciones fundamentales (Bronfenbrenner, 1994):

1. El desarrollo humano se lleva a cabo a través de procesos de interacciones recíprocas progresivamente complejas entre un organismo humano activo en evolución biopsicológica y las personas, objetos y símbolos en su ambiente inmediato, por un periodo extendido, de forma regular (denominados procesos proximales).
2. La forma, poder, contenido y dirección de estos procesos proximales que efectúan el desarrollo varían sistemáticamente como una función conjunta de las características de la persona en desarrollo, del ambiente (tanto inmediato como remoto), en los cuales se está llevando a cabo el proceso, y la naturaleza de los resultados de desarrollo en consideración.

Con estos dos postulados principales resume Bronfenbrenner toda una serie de trabajos que fundamentan su teoría ecológica del desarrollo y que suministra la guía conceptual que enmarca esta investigación. El diseño de investigación que permite el estudio simultáneo de estas transacciones sistémicas se conoce como modelo proceso-persona-contexto, donde el poder de los procesos proximales varía de manera sistemática en función del contexto ambiental (violencia comunitaria, familiar, en los pares) y las características de la persona. También los procesos proximales tienen el efecto general de servir como reductores o amortiguadores contra las características del ambiente de niveles superiores, o, de forma contraria, amplificadores de los efectos en el resultado de la conducta de la persona.

Basándose en la teoría de campo de Lewin, Bronfenbrenner plantea su modelo explicativo del desarrollo

en que diferentes áreas de influencia quedan contenidas unas dentro de otras (Bronfenbrenner, 1994). Al nivel de influencias más inmediato de la persona en desarrollo le denomina microsistema, donde incluye las interacciones entre el individuo y su entorno inmediato. Éstas contienen las relaciones de cara a cara entre el individuo y su familia, escuela, amigos y otros. En un segundo nivel de interacciones ubica al mesosistema, el cual consiste en las interacciones entre dos o más microsistemas, como sería la relación que puede existir entre la familia y las influencias de los pares. El exosistema es el tercer nivel del modelo y comprende los nexos y procesos que ocurren entre dos o más escenarios, con la característica de que en uno de ellos no está presente la persona en desarrollo. Ejemplo de un exosistema es la relación entre la violencia familiar y los contextos vecinales o comunitarios en que se encuentre inmerso un adolescente. Un cuarto nivel, denominado macrosistema, evidencia el patrón general de microsistemas, mesosistemas y exosistemas que distinguen a la cultura del contexto estudiado, como la violencia en la sociedad. Por último, Bronfenbrenner extiende los niveles de análisis al cronosistema, donde distingue la importancia de incorporar los cambios y consistencias en el tiempo que presenta no sólo la persona, sino el contexto histórico y los eventos sociales en el que ésta se desarrolla.

Las dinámicas de influencia de los niveles ecológicos en las personas tienen lugar en dos campos: el de la percepción y el de la acción. Para Bronfenbrenner, en el campo de la percepción se observa en qué medida el punto de vista que tiene de la sociedad el individuo incluye otros entornos en los que ha participado activamente, las relaciones entre estos escenarios, la naturaleza y la influencia de los contextos externos con que no ha tenido contacto inmediato, y los patrones de organización social, creencias y estilos de vida específicos de la cultura (Bronfenbrenner, 2002). El campo de la acción se refiere a la capacidad, o incapacidad, de la persona para utilizar estrategias efectivas, para tener retroalimentación de los sistemas de niveles lejanos, para que estos sistemas continúen funcionando, y para reorganizar los sistemas existentes, o crear nuevos, de órdenes comparables o superiores, que se adecúen a sus deseos y necesidades (Bronfenbrenner, 2002). De esta manera, Bronfenbrenner explica a nivel ontogénico la presencia de elementos cuyo origen pueden ser más distales al individuo.

En resumen, la teoría ecológica social postula varios puntos principales (Voith, Gromoske y Holmes, 2014; Boxer, Huesmann, Dubow, Landau, Gvirsman, Shikaki y Ginges, 2013; Bronfenbrenner, 1977). En pri-

mer lugar, los factores en los niveles más distales al individuo tienen una influencia más débil en el desarrollo. En segundo lugar, los factores más proximales al individuo tienen una mayor influencia. En tercer lugar, no hay un solo factor que por sí mismo determine el desarrollo (Bronfenbrenner y Crouter, 1983). Los jóvenes que han experimentado violencia familiar la han experimentado en el microsistema porque la violencia fue dirigida a ellos. Como se ha mencionado, el mesosistema incluye interacciones de dos o más microsistemas y se considera una posición distal de segundo orden en relación con el microsistema. Un joven que ha sido testigo de violencia familiar —y esta condición afecta a su vez la influencia que tienen sus pares— habría estado expuesto a la violencia en este nivel (Frías y Gaxiola, 2008). Los exosistemas se consideran parte de las estructuras sociales de orden superior, y se ubica a dos posiciones de distancia del individuo. Por ejemplo, vivir en una comunidad insegura con una elevada tasa de delincuencia podría considerarse una forma de exposición a la violencia de este nivel, aunque los efectos en el joven pueden punccionar por medio de factores en otros niveles. A estos objetivos, en lugar de medir la violencia acumulativa por el número de tipos de violencia que se vive, la violencia acumulativa se puede medir por el número de ámbitos ecológicos en los que una persona puede estar expuesta a la violencia (Voith, Gromoske y Holmes, 2014).

El estudio incluyó factores de nivel microsistémico, mesosistémico y exosistémico, planteando que las características del entorno afectan positiva o negativamente las manifestaciones de violencia en los jóvenes, y pretendemos explorar la magnitud de estas influencias directas. En los niveles microsistémicos indagamos acerca del efecto que puede tener un ambiente familiar libre de violencia en la conducta de los jóvenes, así como respecto a las influencias que pueden aportar los grupos de pares que presentan conductas violentas. Entendemos que la contribución de la ausencia de violencia en la familia y la influencia negativa que pueda tener el grupo de pares en la conducta violenta de los jóvenes estará mediada por características a nivel ontogénico, como la inestabilidad emocional de la persona. En el nivel mesosistémico proyectamos una asociación entre los factores de microsistemas: ausencia de violencia en la familia e influencias negativas de los pares. Además, proponemos que la violencia percibida en la comunidad, de nivel exosistémico, tiene un efecto en la conducta violenta, tanto directo como mediado por la inestabilidad emocional del individuo. La percepción de violencia en la comunidad también estará asociada a factores de microsistemas: ausencia de violencia en la familia e influencias negativas de los pares.

ACEPCIONES DE LA CONDUCTA VIOLENTA EN JÓVENES

En ocasiones se utiliza la frase “conducta violenta” como sinónimo de otros conceptos. Veamos algunos ejemplos. Aunque guardan algunas congruencias, los términos “trastorno de conducta” o “trastorno de personalidad antisocial” hacen referencia a las implicaciones clínicas-psicopatológicas que pueden estar presentes o no en las conductas violentas. Dicho de otra manera, para que haya un diagnóstico clínico tienen que cumplirse criterios de deterioro significativo de las actividades sociales, académicas o laborales del individuo.

De la misma manera, la noción de “conducta delictiva” se apoya en el marco jurídico, donde infringir y violentar las leyes y normas sociales es el criterio. Por su parte, la acepción sociológica de “conducta desviada” implica a “las conductas, ideas o atributos que ofenden (disgustan o perturban) a los miembros de una sociedad (aunque no necesariamente a todos)” (De la Peña-Fernández, 2010). En este sentido, la desviación no es una cualidad intrínsecamente ligada a ningún tipo de acto, sino que una determinada conducta podrá categorizarse como “desviada” sólo con referencia a un contexto normativo, social y situacional definido (De la Peña-Fernández, 2010). Nuestra definición de conducta violenta en jóvenes propone entonces abarcar conductas que producen daño físico o emocional a personas, incluyendo a sí mismo, o daño a propiedades, independientemente de que haya repercutido o no en consecuencias legales o médicas.

En este trabajo hemos denominado “conducta violenta en jóvenes” a cualquier forma de conducta física o verbal dirigida a dañar o agraviar, independientemente de que se presente con animosidad o como vehículo para lograr un objetivo, incluyendo, pero no limitándose a, lo que en estudios relacionados se ha englobado bajo el concepto de conducta antisocial (Burnette, Oshri, Lax, Richards y Ragbeer, 2012; Slattery y Meyers, 2014). De este modo nos referimos además como conducta violenta o antisocial a cualquier tipo de conducta que conlleve el infringir las reglas o normas sociales y que represente una acción contra los demás, independientemente de su gravedad o de las consecuencias que a nivel jurídico puedan acarrear (De la Peña-Fernández, 2010). En este caso preferimos utilizar el término “conducta violenta” para hacer la distinción de lo que constituyen definiciones que guardan cierta similitud, como “desorden de conducta”, “trastorno de personalidad antisocial”, “conducta delictiva” y “conducta desviada”, pero que limitan el campo de estudio a la psiquiatría, la criminología o la sociología.

COMUNIDAD, FAMILIA, PARES, ESTADO EMOCIONAL Y LA CONDUCTA VIOLENTA EN JÓVENES

En la literatura psicológica mencionada encontramos la conducta violenta en jóvenes analizada tanto a partir de un factor específico único como en su relación con algunos escenarios de microsistemas. Estudios previos (Salzinger, Ng-Mak, Feldman, Kam y Rosario, 2006). El nivel de atención, los problemas de aprendizaje, el comportamiento antisocial, la desesperanza, presenciar violencia y ser víctima de violencia son algunos de los factores estudiados que han sido asociados con niveles altos de agresión y violencia en jóvenes (Cedeño, Elia, Kelly y Chu, 2010; Stoddard, 2012). Por otro lado, factores a nivel individual, como habilidades sociales, rendimiento escolar, involucramiento con la escuela y un sentido de esperanza y propósito, han sido considerados promotores de conductas no violentas (Borowsky, Widome & Resnick, 2008; Cedeño et al., 2010; Durant, Cadenhead, Pendergrast, Slavens & Linder, 1994; Farrell y Sullivan, 2010).

Diferentes investigaciones han explorado los efectos de factores —como la violencia en la comunidad, la violencia en la familia, la influencia de los pares y el estado emocional— que se estima influyen en el desarrollo de la conducta violenta o antisocial en la juventud. Slattery y Meyers (2014) identifican tres factores que afectan el desarrollo de conducta antisocial en jóvenes. Estos investigadores, entre otros, plantean la existencia de una asociación entre el bajo nivel de supervisión de los padres (Burnette, Oshri, Lax, Richards y Ragbeer, 2012; Graber, Nichols y Lynne, 2006), la afiliación del adolescente con compañeros problemáticos (Keenan, Wroblewski, Hipwell, Loeber y Stouthamer-Loeber, 2010; Salzinger, Ng-Mak & Feldman, 2006) y la exposición de los adolescentes a la violencia dentro de su comunidad (Farrell y Sullivan, 2004; Gorman-Smith, Henry y Tolan, 2004) con el desarrollo de conductas antisociales violentas. El involucramiento con pares violentos y la exposición a violencia comunitaria probaron ser factores importantes de la conducta violenta en jóvenes en este estudio. No obstante, en sus resultados finales, el monitoreo de los padres y el ambiente familiar no se reflejó como un predictor importante de conducta antisocial distinto a sus expectativas. Estos investigadores explican que en un tipo de conducta violenta visible, directa y confrontacional, el monitoreo de los padres no se relacionó con menor grado de violencia manifestada, aunque sí mostró algún grado de influencia en un tipo de violencia más sutil e indirecta. Los autores atribuyen la poca influencia de la supervisión de los padres y el buen ambiente familiar en las manifestaciones de con-

ducta antisocial de sus hijos a un componente reactivo e impulsivo de los actos agresivos, que alude a la falta de control emocional, aún en presencia de elementos moduladores, como el monitoreo de los padres.

La violencia intrafamiliar es un factor que se presenta en la literatura relacionado con manifestaciones de conducta violenta en jóvenes. Tanto las experiencias de violencia directa recibidas en el núcleo familiar (haber sido objeto de maltrato físico o emocional), como las de violencia indirecta (haber presenciado episodios de violencia entre los padres) parecen aportar al desarrollo de inestabilidad emocional problemas psicológicos, dificultades escolares y conducta violenta en la adolescencia. Para Frías y Gaxiola "la violencia familiar produce problemas de ajuste conductual, social y emocional que se traducen en conducta antisocial en general, depresión y ansiedad, y problemas en la escuela" (Frías y Gaxiola, 2008: 238). Tres décadas de investigación sobre maltrato en niños: implicaciones para los años escolares [traducción de la autora] fue una extensa revisión de estudios científicos publicada en 2001 por Veltman y Browne. En ella se demuestra que en 75% de las investigaciones entre 1966 y 1999, el maltrato infantil en la familia se asociaba con el retraso en el desarrollo cognitivo o intelectual, con el rezago en el lenguaje y con un pobre rendimiento académico (Veltman y Browne, 2001). Las experiencias de violencia intrafamiliar en la niñez incrementan la probabilidad de problemas de conducta en la edad escolar, acompañados de comportamiento opuesto a las reglas y pobres destrezas de autocontrol, características asociadas de manera consistente con conductas violentas (Resnicow, Ross-Gaddy y Vaughan, 1995). A su vez, los bajos índices de rendimiento académico y los problemas escolares asociados con proceder de un hogar violento se relacionan con la conducta antisocial, tanto en los años de adolescencia como en la etapa adulta (Frías y Gaxiola, 2008).

La exposición a la violencia en la comunidad también se ha asociado de manera recurrente con comportamientos agresivos, ambos situacionales y personales. En la adaptación a las comunidades violentas o barrios peligrosos, los jóvenes pueden usar la agresión para poner orden en ambientes impredecibles y ver la agresión como método eficaz para producir resultados deseables (McMahon et al., 2013; Latzman y Swisher, 2005).

Margolin, Vickerman, Oliver y Gordis (2010) analizaron los efectos de la exposición a diversos tipos de violencia (agresión física a los jóvenes, violencia conyugal y violencia en la comunidad) en diferentes dominios interpersonales de los jóvenes. Encontraron que mientras que algunos síntomas adversos en jóvenes estaban

relacionados con varios dominios de la exposición a la violencia, otros fueron más claramente relacionados con un dominio específico de la violencia. El desempeño en la escuela se vio afectado por la exposición a cualquiera de los dominios de violencia. Las conductas delictivas se relacionaron de manera significativa a la violencia intrafamiliar, sobre todo a la agresión de los padres dirigida a los jóvenes y a la agresión física conyugal. La ansiedad y la inestabilidad emocional se relacionaron sólo con la agresión conyugal física, derivada de las preocupaciones de los jóvenes por la falta de control en el conflicto, y por sus preocupaciones por su propia seguridad y por el bienestar de la familia. La violencia en el hogar entre los padres, donde los jóvenes fueron testigos, predijo conductas de internalización en ellos (inestabilidad emocional), mientras que la disciplina física predijo conductas de externalización (conducta violenta). La violencia comunitaria se relacionó a niveles altos de sobreexcitación en los jóvenes y contribuyó a los efectos de los otros tipos de violencia, manifestada en síntomas de depresión en los adolescentes, inestabilidad emocional y dificultades escolares (Margolin, Vickerman, Oliver y Gordis, 2010).

En 2014 los investigadores Voith, Gromoske y Holmes revisaron la investigación de Margolin et al. (2010) y propusieron un análisis más detallado de los efectos acumulados de la exposición a diferentes tipos de violencia, argumentando que los niños y jóvenes expuestos a múltiples formas de violencia (como victimización directa y exposición a violencia familiar) han demostrado sintomatología más compleja, en comparación con los expuestos a una sola forma de violencia (Voith, Gromoske y Holmes, 2014). La polivictimización o exposición a violencia acumulada se define como la exposición a múltiples formas de violencia (Finkelhor, Ormrod y Turner, 2007). Voith, Gromoske y Holmes (2014) discutieron la importancia de ampliar la conceptualización teórica de la violencia y estudiaron los efectos de la violencia acumulada y la exposición a ella por zona ecológica, es decir, los efectos diferenciales de la victimización directa, la exposición a la violencia familiar y a la vida en una comunidad violenta. Estos autores indican a la necesidad de estudios adicionales acerca de los efectos de la violencia acumulada por medio de distintos niveles de influencia en la conducta.

Para estos fines explicativos, la investigación científica apoya perspectivas sistémicas y ecológicas, porque se sugiere que el comportamiento violento y/o prosocial están asociados tanto a factores individuales como a factores contextuales y sus transacciones (Cummings, Goeke-Morey, Merrilees, Taylor y Shirlow, 2014; Edwards y Bromfield, 2009; Stoddard, Zimmerman y Bauermeister, 2012; Swick y Williams, 2006). La evidencia sugiere que

un vecindario con factores protectores contribuye al comportamiento prosocial (que beneficia a otras personas, o a la sociedad en general) (Edwards y Bromfield, 2009), pero es necesaria más investigación con diversas poblaciones para construir una mejor comprensión de los contribuyentes importantes al desarrollo de conducta violenta a través del tiempo. Algunos investigadores del tema (McMahon et al., 2013) explican que al presente no hay un consenso al examinar la relación entre exposición a la violencia y cómo ésta conduce al comportamiento antisocial o prosocial. Indican que existen estudios (Van der Merwe y Dawes, 2000, citado en McMahon et al., 2013) en los que se encontró que a pesar de los altos niveles de exposición a la violencia comunitaria, un mayor comportamiento agresivo y un déficit en la autorregulación, los jóvenes siguieron mostrando niveles relativamente altos de resultados prosociales. Por otra parte, en la adolescencia temprana suceden desarrollos del razonamiento cognitivo y moral de orden superior, que se esperaba estuvieran asociados con comportamientos prosociales (Stoddard et al., 2013). Mientras, otros autores del tema han encontrado una relación inversa entre la exposición a la violencia en la comunidad y el comportamiento prosocial (McMahon et al., 2013).

Quizás esta inconsistencia en resultados se deba a variables moduladoras que se han quedado fuera de las propuestas teóricas y que producen efectos importantes mediando en la relación entre exposición a violencia en la comunidad y las manifestaciones de conductas violentas en los jóvenes (Posada y Parales, 2012). Esta diversidad de conclusiones respecto a cómo afecta la violencia social y comunitaria indica la necesidad de investigación adicional que examine la relación entre los múltiples factores ecológicos y cómo se potencian, o no, por medio de los dominios de exposición e influencia (McMahon et al., 2013; Stoddard et al., 2012).

Como se ha indicado, el presente estudio tiene como objetivo examinar las interacciones e influencias de procesos individuales, familiares y sociales en la conducta violenta de adolescentes escolares de varias comunidades de Puerto Rico. Refleja una perspectiva orientada hacia los procesos socioecológicos, de acuerdo con los principios de la psicología del desarrollo, incluyendo atención a los procesos, así como a los resultados, y diferenciando las influencias contextuales, tanto positivas como negativas. Como factor individual ontogénico analizamos la inestabilidad emocional de los jóvenes. En los factores de microsistemas verificamos la ausencia de violencia intrafamiliar y la influencia de los pares que manifiestan conducta violenta. A nivel de mesosistemas indagamos acerca de la relación entre es-

tos escenarios microsistémicos. El nivel de exosistemas está representado por la percepción de la violencia comunitaria y su influencia en los sistemas más cercanos a los adolescentes. Estos enunciados de la perspectiva de desarrollo socioecológico se traducen en este trabajo en el modelo de la figura 1.

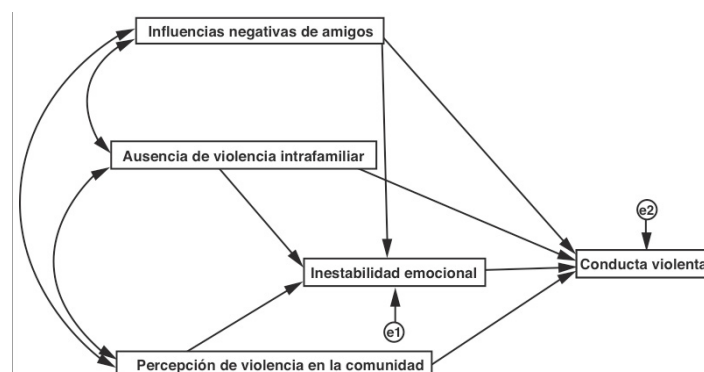


Figura 1. Modelo teórico esbozando la ecología social de la conducta violenta para los factores incluidos en el estudio.

En la figura 1 se muestran las influencias e interacciones teorizadas entre variables exógenas y endógenas en dirección ontogénica, de acuerdo con el modelo ecológico. Como se ha establecido, es esperado en el modelo ecológico que la forma, poder, contenido y dirección de estos procesos transaccionales varíen sistemáticamente en función del tránsito dialéctico entre las características del entorno y de los actores en juego.

MÉTODO

Participantes

La muestra consistió de 433 estudiantes de escuela superior entre 14 a 18 años de edad, con una media de edad de 15.6. Participaron 263 mujeres y 170 hombres, de los grados décimo y undécimo (primer y segundo años de secundaria), de cuatro escuelas de la Región Educativa de Cidra, que comprende los pueblos de Cayey y Cidra, en Puerto Rico. Se seleccionó esta región del país por ser una zona donde en los últimos años se ha intensificado la violencia entre jóvenes, quedando en sexta posición en 2014 y en decimoquinta posición de 2015, de la totalidad de 78 municipios de la isla (IEPR, 2015), y por ser donde se encuentra localizado el centro universitario de donde surge esta investigación: la Universidad de Puerto Rico en Cayey. El acceso a las escuelas requirió la obtención de un permiso especial del Departamento de Educación de Puerto Rico. Se si-

guieron todas las regulaciones éticas y de protección de los sujetos humanos en la investigación, incluyendo informar a los jóvenes que su participación era completamente voluntaria, que podían retirarse de la investigación en cualquier momento sin ninguna penalidad, y que se protegería totalmente su confidencialidad. El estudio fue monitoreado y autorizado por la Junta Revisora Institucional de la Universidad de Puerto Rico en Cayey, comité que funciona como garante de la observación de las consideraciones éticas en nuestro recinto. Fue una muestra incidental por disponibilidad, no representativa, que, reconociendo sus limitaciones metodológicas, resulta apropiada para este tipo de estudio (Sampieri, Fernández, y Baptista, 2010). Los datos fueron recopilados durante el año escolar 2015-2016. Dos casos fueron eliminados por considerarse perdidos en relación con sus datos (los participantes no ofrecieron respuestas en más de 70% del cuestionario), por lo que la muestra final consistió de 431 participantes.

Variables demográficas

El 68% de la muestra son estudiantes que se encontraban en el nivel de pobreza, según las tablas de referencia de la Oficina del Censo de Estados Unidos, siendo el umbral de pobreza 23,624 dólares anuales para una familia de dos adultos y dos hijos(as) dependientes menores de 18 años (U. S. Census Bureau, 2012). El 27% de la muestra provino de familias con ingresos menores a 5,000 dólares anuales, 47% ingresaba 10,000 dólares o menos, y 68% recibe 20,000 dólares o menos al año (figura 2). Estas cifras reflejan niveles más altos de pobreza que la población puertorriqueña, donde las familias que viven en el nivel de pobreza alcanzan 45.4%. La misma encuesta para el censo de Puerto Rico indica que 59.5% de la población tiene un ingreso anual menor a 24,999 dólares.

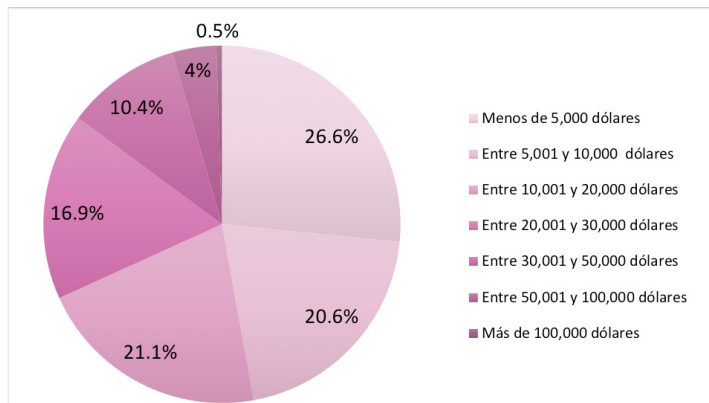


Figura 2. Participantes por renglón de ingresos anuales aproximados en el hogar (porcentaje).

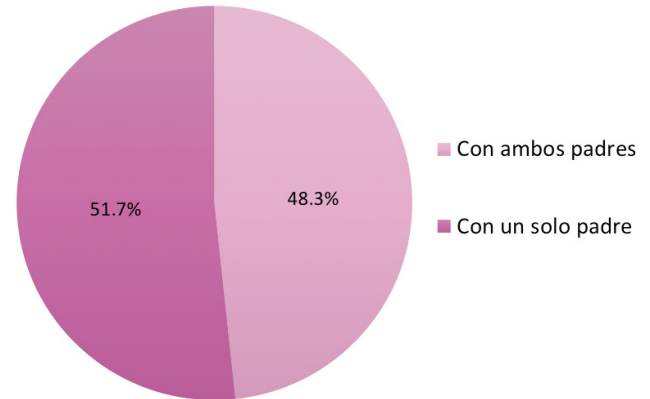


Figura 3. Participantes que viven con ambos padres o con un solo padre (madre) (porcentaje).

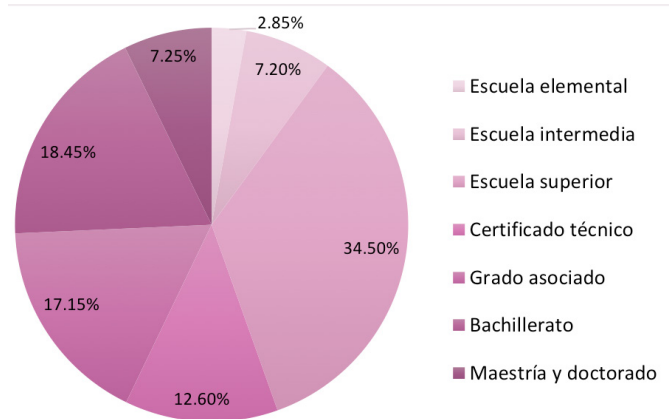


Figura 4. Mayor grado académico alcanzado por los padres (madres).

Materiales

A los participantes se les administró el Cuestionario de Factores de Violencia, cuya la autoría es de la investigadora. Es un cuestionario de autoinforme donde los participantes escribían sus respuestas en el formulario provisto. Investigaciones similares (Posada y Parales, 2012) han demostrado que cuando la comunidad en que se insertan los examinados muestra alta violencia, los indicadores de nivel comunitario son consistentes entre los individuos; sin embargo, las experiencias de los jóvenes pueden variar de manera considerable en la frecuencia y gravedad de la exposición a dicha violencia. En esta situación, el autoinforme de exposición a la violencia es una manera indicada de evaluar la ecología del entorno (McMahon et al., 2013), ya que los indicadores del vecindario no arrojarán luz acerca de las diferentes formas en que los jóvenes han experimentado los niveles de exposición a la violencia de la comunidad. Además, los comportamientos de los estudiantes pueden ser diferentes en respuesta

a un mismo entorno, y es posible esperar actuaciones distintas de un mismo individuo en distintos niveles del sistema ecológico (Posada y Parales, 2012).

Procedimiento

Los participantes contestaron el Cuestionario de Factores de Violencia en sus escuelas. Previamente, el cuestionario fue validado por jueces expertos (CVR = 0.99) y pasó por un proceso de prueba piloto. Cada juez evaluó los reactivos del cuestionario en términos de claridad de su significado, su pertinencia en cuanto a la dimensión que pretendía medir, y tuvo la oportunidad de sugerir correcciones directas a los reactivos. Se hizo una ronda de administración para la prueba piloto con 45 estudiantes de una de las escuelas participantes. La prueba piloto incluía solicitar a los participantes que reportaran cualquier reactivo, contenido de las preguntas, instrucciones o formato de respuesta que les causara confusión o que fuera difícil de comprender. El contenido de las preguntas, así como las instrucciones y el formato de respuestas, resultaron ser comprensibles para los grupos de edad en la prueba piloto. El instrumento final contiene un formato de medición de preguntas cerradas (preguntas que hacen que el participante seleccione su respuesta entre un conjunto provisto de opciones) y escalas Likert de acuerdo, cantidad y frecuencia.

Mediciones

El cuestionario midió las dimensiones de violencia en la comunidad, violencia intrafamiliar, influencias negativas de los pares, inestabilidad emocional y conducta violenta.

Percepción de violencia en la comunidad

La escala de violencia en la comunidad está construida estilo Likert en una escala de cuatro puntos de frecuencia, con 10 reactivos en aseveraciones positivas. La evidencia de validez ha demostrado que el autoinforme de exposición a la violencia proporciona una indicación precisa de la cantidad de violencia a la que están expuestos los jóvenes (Voith, Gromoske y Holmes, 2014). Algunos ejemplos de variables utilizadas en la escala fueron "Te pueden asaltar" y "Ocurren crímenes", entre otros. Las opciones para responder a los reactivos van desde "Siempre" hasta "Nunca". Las variables fueron codificadas como Siempre = 3, Muchas veces = 2, Pocas veces = 1 y Nunca = 0. Al igual que en la escala anterior, las puntuaciones altas reflejan mayores niveles de violencia en la comunidad. Esta escala arrojó un índice de consistencia interna de $\alpha = 0.913$.

Ausencia de violencia intrafamiliar

La escala de ausencia de violencia intrafamiliar consistió de 10 reactivos dispuestos en un arreglo Likert de frecuencia. Las opciones para responder a los reactivos fluctuaron desde "Siempre" hasta "Nunca". Las variables fueron codificadas como Siempre = 3, Muchas veces = 2, Pocas veces = 1 y Nunca = 0. Las puntuaciones altas reflejaban mayores niveles de violencia intrafamiliar y las puntuaciones más bajas denotaban menores niveles de esta variable. Las instrucciones dirigían a los participantes a responder si alguna de las personas con quien vive ha efectuado diferentes acciones, como "Te grita" y "Te pega en el cuerpo", entre otras. El índice de consistencia interna de esta escala fue $\alpha = 0.815$.

Influencias negativas de los pares

La influencia negativa de los amigos se midió con una escala Likert de frecuencia de cuatro puntos. La escala consistió de cuatro reactivos, con variables, como "Mis amigos son personas violentas" o "Mis amigos tienen problemas con la ley". Los participantes podían seleccionar el nivel de frecuencia desde "Siempre" hasta "Nunca", con las puntuaciones altas denotando mayor influencia negativa de los pares y las puntuaciones bajas implicando menor influencia negativa de los amigos. Las variables fueron codificadas como Siempre = 3, Muchas veces = 2, Pocas veces = 1 y Nunca = 0. Esta medida de influencia negativa de amigos obtuvo un índice de consistencia interna de $\alpha = 0.732$.

Inestabilidad emocional

Este aspecto incluyó indicadores de impulsividad, frustración, ansiedad, falta de control, facilidad para las alteraciones del ánimo y otros. Es una escala de 10 reactivos, igualmente dispuesta en arreglo Likert de cuatro puntos de frecuencia, definidos desde "Siempre" hasta "Nunca". Las variables fueron codificadas como Siempre = 3, Muchas veces = 2, Pocas veces = 1 y Nunca = 0. Los reactivos incluyeron premisas como "Me pongo ansioso con facilidad" y "Me frustró con facilidad cuando algo me sale mal". El índice de consistencia interna de esta escala fue $\alpha = 0.875$.

Conducta violenta.

La variable dependiente del estudio fue conducta violenta. Ésta se midió con una escala compuesta de indicadores de conducta agresiva (como "Incito a otros estudiantes a pelear", "Golpeo objetos cuando tengo coraje", "Insulto a las personas cuando me enoja con ellas") e indicadores de conducta antisocial (como "Destruyo a propósito cosas de otras personas", "Robo objetos", "Prefiero ignorar

las normas establecidas"). Continuando el patrón de reactivos, esta escala también está dispuesta en un arreglo Likert de cuatro puntos de frecuencia, desde "Siempre" hasta "Nunca", codificadas como Siempre = 3, Muchas veces = 2, Pocas veces = 1 y Nunca = 0, donde las puntuaciones altas denotan mayor grado de conducta violenta y las puntuaciones más bajas implican menor grado de conducta violenta. La escala consta de 20 ítems, con una consistencia interna de $\alpha = 0.835$.

ANÁLISIS ESTADÍSTICOS

El análisis de datos se efectuó utilizando modelos de ecuaciones estructurales (SEM, por sus siglas en inglés). Se calcularon estadísticas correlacionales bivariadas, medias y desviaciones estándar para las variables continuas y frecuencias para las variables del estudio. Además, como se ha mencionado, se computaron alfas de Cronbach para determinar la confiabilidad de las escalas. Después se especificó un modelo de ecuaciones estructurales en el que se estimaron los efectos directos en la conducta violenta de los jóvenes (variable endógena) para tres variables exógenas, "percepción de violencia en la comunidad" (exosistema), "ausencia de violencia intrafamiliar" (microsistema) e "influencia negativa de los pares" (microsistema). En este arreglo estructural de variables el mesosistema quedó representado por el supuesto de que las variables de microsistemas covarían, esto es, las covarianzas entre influencia negativa de los amigos y ausencia de violencia familiar entre ausencia de violencia familiar y percepción de violencia en la familia, y entre influencia negativa de los amigos y percepción de violencia en la familia. Se calcularon además los efectos indirectos de estas tres variables exógenas en la conducta violenta, siendo mediadas por la variable endógena "inestabilidad emocional".

Los modelos basados en regresiones lineales, como el presentado en este estudio, asumen el cumplimiento de los supuestos básicos para sus análisis estadísticos. En este caso, los datos reflejaron cumplir con dichos supuestos, con excepción en lo referente a la normalidad multivariada. Este es un problema típico al diseñar modelos estructurales cuyos datos son ordinales en su origen. La corrección de Satorra y Bentler ofrece una solución a la ausencia de normalidad multivariada que en la práctica corrige la situación para proceder sin dificultad al análisis estadístico. Todas las medidas y estimaciones reportadas en este estudio utilizan la corrección de Satorra y Bentler (1994, 2001, 2010).

RESULTADOS

Para lograr los objetivos propuestos se han utilizado los paquetes estadísticos IBM SPSS Statistics 23, STATA v.13 y AMOS v.24. En primer lugar se han hecho análisis descriptivos (media, desviación típica), se ha obtenido la consistencia interna para las escalas utilizadas y se han calculado las correlaciones entre ellas. En la tabla 1 se muestran los totales de la muestra, valores máximos y mínimos, las medias y las desviaciones típicas, así como la consistencia interna de las escalas.

Tabla 1.

Total de la muestra, valores máximos, mínimos, medias, desviaciones estándar e índice de consistencia interna para las variables y escalas del estudio.

	N	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	S	α
Influencias negativas de los pares	431	0	15	1.64	2.203	0.732
Ausencia de violencia intrafamiliar	431	11	40	35.68	3.995	0.815
Percepción de violencia en la comunidad	431	0	29	8.81	7.869	0.913
Inestabilidad emocional	431	0	30	12.33	6.614	0.875
Conducta violenta	431	0	42	7.99	6.275	0.835
N válida (listwise)	431					

Según se reportó, los índices de consistencia interna fluctuaron desde moderados altos hasta altos. Los análisis de correlación se muestran en la tabla 2. Se reportaron correlaciones de Pearson significativas para todas las variables del estudio con conducta violenta: influencias negativas de pares ($r = 0.604$, $p < 0.01$), ausencia de violencia intrafamiliar ($r = 0.422$, $p < 0.01$), percepción de violencia en la comunidad ($r = 0.283$, $p < 0.01$), e inestabilidad emocional ($r = 0.588$, $p < 0.01$). La influencia negativa de los pares y la inestabilidad emocional denotan índices marcadamente altos, sugiriendo una relación importante con las conductas violentas. Según se espera, la ausencia de violencia en la familia correlaciona de modo negativo con la conducta violenta de los jóvenes, arrojando un índice de asociación considerable. Llama la atención que todas las variables correlacionan significativamente entre sí al nivel de $p < 0.01$, en especial la relación negativa que muestra la ausencia de violencia en la familia con la inestabilidad emocional, con un valor de $r = 0.483$.

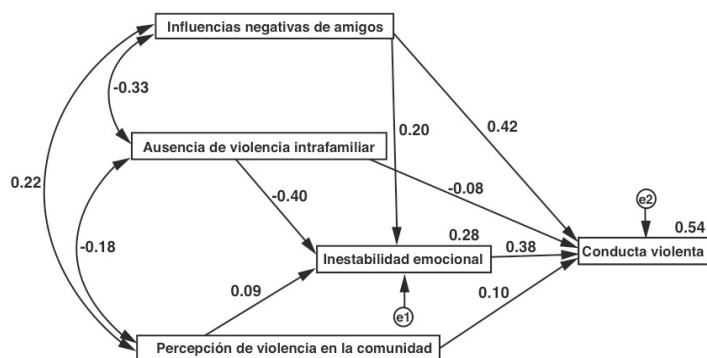
Tabla 2.

Matriz de correlaciones para las variables influencias negativas de pares, ausencia de violencia intrafamiliar, percepción de violencia en la comunidad, inestabilidad emocional y conducta violenta.

	INP	AVF	PVC	IE	CV	
INP	<i>r</i>	1				
	Sig.					
	N	431				
AVF	<i>r</i>	-0.332**	1			
	Sig.	0.000				
	N	431	431			
PVC	<i>r</i>	0.218**	-0.183**	1		
	Sig.	0.000	0.000			
	N	431	431	431		
IE	<i>r</i>	0.356**	-0.483**	0.206**	1	
	Sig.	0.000	0.000	0.000		
	N	431	431	431	431	
CV	<i>r</i>	0.604**	-0.422**	0.283**	0.588**	1
	Sig.	0.000	0.000	0.000	0.000	
	N	431	431	431	431	431

Correlaciones Pearson. ** $p < 0.01$ level (2-tailed).

INP (influencia negativa de pares), AVF (ausencia de violencia intrafamiliar), PVC (percepción de violencia en la comunidad), IE (inestabilidad emocional), CV (conducta violenta).

**Figura 5.**

Rutas del modelo propuesto de conducta violenta en jóvenes con índices para los parámetros estimados.

El sistema de relaciones que se muestra en la figura 1 se evaluó con un modelo de ecuaciones estructurales, basado en covariancias y tratando a las variables como observables (análisis de rutas), utilizando el método de máxima verosimilitud. El modelo propuesto es uno jus-

tamente identificado (Kline, 2011), por lo que los grados de libertad son igual a cero ($gl = 0$) y Chi cuadrado es igual a 0 ($CMIN = 0$). Se estimaron la magnitud y la dirección de los efectos directos, indirectos y totales de cada factor propuesto para el modelo utilizando los programas AMOS v.24 y STATA v.14. En la figura 5 se muestran las rutas para el modelo de factores propuesto, junto a los índices para los parámetros estudiados.

Todos los parámetros estimados del estudio resultaron significativos a $p < 0.01$, con excepción de la influencia de percepción de violencia en la sociedad sobre inestabilidad emocional y de ausencia de violencia en la familia sobre conducta violenta, las cuales resultaron significativas a $p < 0.05$. La varianza explicada para la variable endógena conducta violenta fue de $R^2 = 0.54$, y para la variable endógena inestabilidad emocional fue de $R^2 = 0.28$, lo que muestra la alta influencia de las variables examinadas en la conducta violenta en jóvenes. Las pruebas de los parámetros individuales realizadas no mejoraron el modelo, y los índices de modificación fueron cero (0); por tanto, no hubo evidencia de que un modelo alternativo fuera mejor que un modelo justamente identificado.

Se puede observar que las influencias negativas de amigos y la percepción de violencia en la comunidad predijeron significativa y positivamente la inestabilidad emocional, con mayor peso de las influencias negativas de amigos (0.20) ($p < 0.01$) frente a la percepción de violencia en la comunidad (0.09) ($p < 0.05$). La ausencia de violencia intrafamiliar predijo significativamente ($p < 0.01$), y de forma negativa e importante la inestabilidad emocional ($p < 0.40$). El total de varianza de la inestabilidad emocional explicada por la influencia negativa de los amigos, la ausencia de violencia intrafamiliar y la percepción de violencia en la comunidad fue de 28%.

La influencia negativa de los pares tuvo un efecto directo significativamente positivo ($p < 0.01$) en la conducta violenta (0.42). Además, reflejó un efecto mediado por inestabilidad emocional en la conducta violenta (0.077), mostrando un importante efecto total (0.499) en esta variable endógena conducta violenta. Asimismo, la ausencia de violencia intrafamiliar ($p < 0.05$) se mostró como predictor significativo ($p < 0.05$) y reductor de la conducta violenta. La ausencia de violencia en la familia tuvo a su vez un efecto indirecto mediante inestabilidad emocional en la conducta violenta ($p < 0.151$) y demostró un efecto total amortiguador de la conducta violenta ($p < 0.232$).

La percepción de violencia en la comunidad, similar a la influencia negativa de los amigos, tuvo un efecto directo positivo (0.10) ($p < .01$) en la conducta violenta en jóvenes. Además, la percepción de violencia en la comunidad se mostró como predictor de la conducta violenta

de los jóvenes mediante inestabilidad emocional (0.034). El efecto total de la percepción de violencia en la comunidad (0.132) es positivo, indicando que en nuestra muestra aumentan las manifestaciones de conducta de violencia en jóvenes. Por su parte, la variable endógena inestabilidad emocional mostró un importante peso positivo en la conducta violenta de los jóvenes (0.38) ($p < 0.01$). En la tabla 3 se muestran los coeficientes estandarizados de los efectos directos, indirectos y totales de las variables del estudio en la conducta violenta.

Tabla 3.

Coeficientes estandarizados de los efectos directos, indirectos y totales para influencias negativas de pares, ausencia de violencia intrafamiliar, percepción de violencia en la comunidad, inestabilidad emocional en conducta violenta.

	EFFECTOS DIRECTOS	EFFECTOS INDIRECTOS	EFFECTOS TOTALES
Influencia negativa de pares	0.421	0.077	0.499
Percepción de violencia en la comunidad	0.099	0.034	0.132
Ausencia de violencia en la familia	-0.081	-0.151	-0.232
Inestabilidad emocional	0.378	-	0.378

El modelo propuesto resultó cónsono con la base teórica implicada, indicando que la influencia negativa de los pares, la ausencia de violencia en la familia, la percepción que tenga el joven acerca de la violencia en su comunidad y su inestabilidad emocional son predictores importantes de la conducta violenta en jóvenes, logrando explicar 54% de su varianza.

DISCUSIÓN

El estudio demostró que —desde distintos niveles ecológicos de influencia— los factores “violencia en la comunidad”, “violencia intrafamiliar”, “influencias negativas de los pares” e “inestabilidad emocional” son predictores importantes de las manifestaciones de la conducta violenta en jóvenes. Los datos se ajustan de manera favorable a los supuestos teóricos del modelo sistémico ecológico de Bronfenbrenner, sugiriendo niveles de influencia mayores según se hacen más próximos al individuo. Según la base teórica de la cual partimos, el

poder de la influencia de un factor de orden superior será más débil que el de sistemas más cercanos al individuo y estará modulado por el estado emocional de la persona. En este caso en que hablamos de inestabilidad emocional, por la dirección negativa de este efecto para el individuo, la teoría sugiere que tendrá un efecto amplificador de la conducta violenta o reductor de los efectos protectores de la ausencia de violencia en la familia, y así se comprobó en este estudio.

Se destaca el efecto significativo que demuestran las influencias negativas de los pares en la conducta violenta de los jóvenes. La literatura ha evidenciado una mayor vulnerabilidad durante el proceso adolescente para iniciar conductas de riesgo en salud mental y adaptación social (Alarcón, Vinet y Salvo, 2005), incluyendo la influencia que puedan tener los amigos y los compañeros de escuela o vecindario en esta etapa del desarrollo. La influencia negativa de los amigos resultó más fuerte aún en presencia de inestabilidad emocional en la persona. Estos resultados son consecuentes con lo establecido por Bronfenbrenner cuando explica que los elementos microsistémicos se asocian con las características particulares del individuo, y éstas a su vez magnifican o atenúan el efecto de estos factores.

Era de esperar que el efecto de la ausencia de violencia en la familia en la conducta violenta de los jóvenes fuera negativo, esto es, que la ausencia de violencia en la familia debía funcionar como atenuante de la conducta violenta, tal como se reflejó en el estudio. Sin embargo, el mayor efecto de este factor fue en la inestabilidad emocional de los jóvenes, evidenciando un componente amortiguador de la misma. Otras investigaciones respaldan este hallazgo de la violencia familiar como predictora del estado emocional de la persona. Se ha observado un efecto directo en la depresión, en la ansiedad y en la conducta antisocial a partir de la exposición a violencia familiar (Frías y Gaxiola, 2008). La violencia familiar produce problemas psicosociales en los menores, manifestándose dichos problemas como de conducta, alteraciones psicológicas y problemas escolares. (Frías y Gaxiola, 2008). Estudios con variables relacionadas han evidenciado que los adolescentes que experimentan violencia filiofamiliar muestran una mayor agresividad global, física e ira (Zuñeda, Llamazares, Maraño y Vázquez, 2016).

A su vez, se demostró que la inestabilidad emocional tiene consecuencias importantes en la conducta violenta de los jóvenes. Los adolescentes con problemas de impulsividad e inestabilidad emocional pueden ser menos propensos a guardar las precauciones necesarias para evitar conflictos y pueden presentar tendencia a no considerar las consecuencias de su comportamiento.

Estudios que han analizado los efectos de la inestabilidad emocional (McMahon et al., 2013; Stoddard et al., 2012b) indican que para quienes muestran alta impulsividad se observa una relación inversa entre la exposición a violencia en la comunidad y el comportamiento prosocial, mientras que para quienes presentan baja impulsividad no se evidencia una relación entre la exposición a la violencia comunitaria y el comportamiento prosocial del joven. Por tanto, la inestabilidad emocional (que conlleva menor autocontrol por parte del joven) funciona como un factor de riesgo mediante la acentuación de la asociación positiva entre la exposición a la violencia comunitaria y la conducta violenta.

Por último, este estudio teorizó que el poder de los niveles superiores del entorno sería menor según se aleja del individuo en el sistema ecológico. Este supuesto se confirmó para la percepción de violencia en la comunidad, de nivel más externo que los demás factores de esta investigación, y con efecto menor reflejado, pero igualmente significativo. Los problemas del vecindario y la comunidad han sido destacados en otras investigaciones como factores de importancia en la predicción de la conducta agresiva y violenta, antes y después del ajuste para factores de riesgo a nivel individual, como uso y consumo de alcohol entre pares, falta de supervisión de adultos, depresión y otros datos demográficos (Jennings, Maldonado-Molina, Reingle y Komro, 2011). Por otro lado, Boxer et al. (2013) también han encontrado un efecto similar en la violencia etnopolítica, de nivel macrosistémico, y de la violencia en la comunidad, de nivel exosistémico, en el comportamiento violento en niños, mediado por factores de niveles microsistémicos, como la familia. Esto es, los factores de niveles más externos, como la percepción de violencia en la comunidad, de nivel exosistémico, afectarán el desarrollo de conductas violentas en jóvenes, tanto de modo directo como indirecto. Sin embargo, es esencial incorporar en la investigación de su efecto los factores amplificadores o reductores que se encuentran en niveles más próximos al joven, como pueden ser una familia protectora, un grupo de pares que ejerzan influencias positivas y el estado emocional de la persona. Es parte de los próximos pasos de esta investigación explorar directamente, junto con los actores de la comunidad estudiada, la relevancia social de los factores que aquí mostraron alta significancia estadística.

Para ampliar este estudio se recomienda la exploración detallada de las covariaciones de mesosistemas, esto es, la relación entre la influencia negativa de los amigos, la ausencia de violencia en la familia y la percepción de violencia en la comunidad, y cómo se afectan positiva o negativamente unas a otras. De la misma manera, se sugiere que

se trabajen estos factores y factores adicionales utilizando arreglos estructurales distintos que permitan hacer análisis confirmatorios de los mismos, y la eventual verificación y selección de los modelos explicativos más acertados para cada contexto. Además, una recomendación que se desprende de la literatura revisada, y con la cual coincidimos, es la importancia de examinar no sólo las distintas formas en que se experimenta la violencia, sino también analizar evidencia de los modos en que los jóvenes razonan acerca de sus situaciones de conflicto interpersonal, pues es indudable que sus sistemas de representación orientan sus acciones individuales (Posada y Parales, 2012). Futuras investigaciones pueden enfocarse en los ciclos reproductores de violencia por medio de la asociación recíproca entre sistemas ecológicos, incluyendo indagar acerca de las circunstancias ontogénicas en que los jóvenes que viven en contextos violentos aceptan o aprueban el uso de medios violentos para resolver conflictos.

CONCLUSIONES

Bronfenbrenner explicaba que la investigación social tiene que ser reestructurante. Argüía que la investigación de la ecología del ser humano y su desarrollo debe incluir experimentos que impliquen la reestructuración innovadora de los sistemas ecológicos, que parten de ideologías y estructuras institucionales prevalecientes (Bronfenbrenner, 1977). Bronfenbrenner planteaba la redefinición de objetivos, funciones y actividades de intervención a partir de las interconexiones entre sistemas anteriormente aislados entre sí por los estudios científicos. Las conclusiones de este trabajo apuntan hacia la dirección de factores esenciales que se deben considerar al momento de planificar intervenciones para la prevención de la violencia en jóvenes. En este estudio, la percepción del joven en cuanto a la violencia en su comunidad, la influencia que pueda recibir de sus pares, la violencia que presente su núcleo familiar y las consecuencias de estos factores en su estabilidad emocional explicaron 54% de la variabilidad en las manifestaciones de su conducta violenta. A su vez se demostró que la inestabilidad emocional de los jóvenes de la muestra podía ser explicada en 28% por la percepción que tenían de la violencia en su comunidad, la influencia de sus amigos y la violencia (o ausencia de violencia) que experimentaron en su familia. Los índices correlacionales significativos que mostraron entre sí todos los factores del estudio nos permiten considerar que éstos cambian y se transforman juntos, por lo que deben ser incluidos de modo íntegro en los trabajos comunitarios

de prevención de violencia y en el fomento de culturas óptimas para el desarrollo de los individuos.

Los profesionales de la conducta nos debemos enfocar en estrategias integradoras que defiendan el derecho de los niños y los jóvenes a crecer en ambientes donde los otros significativos no representen peligro ni violencia. La familia (ya sea biológica o sustituta), los amigos y la comunidad aún son clave en el desarrollo de personas saludables que puedan alcanzar su máximo potencial más allá del riesgo que les representa la violencia en su entorno. El espacio comunitario se nos vuelve a presentar con sus múltiples posibilidades: como lugar de reproducción de la violencia que viven nuestros jóvenes, o como foro de encuentros solidarios que fomenten subjetividades colectivas que conduzcan a la paz y al desarrollo de todos. Urge considerar estos factores de la conducta violenta en jóvenes en las prácticas de intervención y en la planificación exitosa de proyectos y trabajos de prevención de los distintos profesionales de la conducta humana. ■

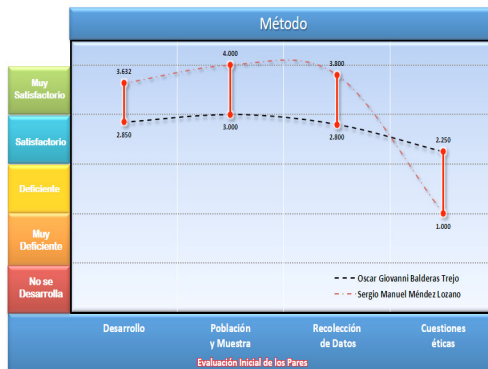
REFERENCIAS

- Alarcón, P., Vinet, E., Salvo, S. (2005). Estilos de personalidad y desadaptación social durante la adolescencia. *Psyke*, 14 (1), 3-16.
- Borowsky, I. W., Widome, R., & Resnick, M. D. (2008). Young people and violence. *International Encyclopedia of Public Health*, 6, 675-684.
- Boxer, P., Huesmann, L. R., Dubow, E. F., Landau, S. F., Gvirsman, S. D., Shikaki, K., & Ginges, J. (2013). Exposure to violence across the social ecosystem and the development of aggression: A test of ecological theory in the Israeli-Palestinian conflict. *Child Development*, 84 (1), 163-177. doi: [10.1111/j.1467-8624.2012.01848.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01848.x)
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In *International Encyclopedia of Education*. Vol. 3, 2nd Ed. Oxford: Elsevier. Reprinted in: Gauvain, M. & Cole, M. (eds.), *Readings on the development of children*, 2nd Ed. (1993, pp. 37-43). NY: Freeman.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *La ecología del desarrollo humano*. España: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32 (7), 513-531. doi: [10.1037/0003-066X.32.7.513](https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513)
- Bronfenbrenner, U., & Crouter, A. C. (1983). The evolution of environmental models in developmental research. In P. H. Mussen (Series Ed.) & W. Kessen (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology*, Vol. 1: History, theory, methods (4th ed., pp. 357-414). New York: Wiley.
- Burnette, M. L., Oshri, A., Lax, R., Richards, D., & Ragbeer, S. N. (2012). Pathways from harsh parenting to adolescent antisocial behavior: A multidomain test of gender moderation. *Development and Psychopathology*, 24 (6), 857-870. doi: [10.1017/S0954579412000417](https://doi.org/10.1017/S0954579412000417)
- Cedeño, L. A., Elias, M. J., Kelly, S., & Chu, B. C. (2010). School violence, adjustment, and the influence of hope on low-income, African American youth. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80 (2), 213-226. doi: [10.1111/j.1939-0025.2010.01025.x](https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01025.x)
- Cummings, E. M., Goeke-Morey, M. C., Merrilees, C. E., Taylor, L. K., & Shirlow, P. (2014). A social-ecological, process-oriented perspective on political violence and child development. *Child Development Perspectives*, 8(2), 82-89. doi: [10.1111/cdep.12067](https://doi.org/10.1111/cdep.12067)
- De la Peña-Fernández, M. (2010). *Conducta antisocial en adolescentes: Factores de riesgo y de protección* (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.
- DuRant, R. H., Cadenhead, C., Pendergrast, R. A., Slavens, G., & Linder, C. W. (1994). Factors associated with the use of violence among urban Black adolescents. *American Journal of Public Health*, 84(4), 612-617. <http://dx.doi.org/10.2105/AJPH.84.4.612>
- Edwards, B., & Bromfield, L. M. (2009). Neighborhood influences on young children's conduct problems and pro-social behavior: Evidence from an Australian national sample. *Children and Youth Services Review*, 31 (3), 317-324. doi: [10.1016/j.childyouth.2008.08.005](https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2008.08.005)
- Farrell, A. D., & Sullivan, T. N. (2004). Impact of witnessing violence on growth curves for problem behaviors among early adolescents in urban and rural settings. *Journal of Community Psychology*, 32 (5), 505-525. doi: [10.1002/jcop.20016](https://doi.org/10.1002/jcop.20016)
- Finkelhor, D., Ormrod, R. K., & Turner, H. A. (2007). Polyvictimization and trauma in a national longitudinal cohort. *Development and Psychopathology*, 19 (1), 149-166. doi: [10.1017/S0954579407070083](https://doi.org/10.1017/S0954579407070083)
- Frías Armenta, M., & Gaxiola Romero, J. C. (2008). Consecuencias de la violencia experimentada directa e indirectamente en niños: Depresión, ansiedad, conducta antisocial y ejecución académica. *Revista Mexicana de Psicología*, 25 (2), 237-248.
- Gorman-Smith, D., Henry, D. B., & Tolan, P. H. (2004). Exposure to community violence and violence perpetration: The protective effects of family functioning. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33 (3), 439-449. doi: [10.1207/s15374424jccp3303_2](https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3303_2)
- Graber, J. A., Nichols, T., Lynne, S. D., Brooks-Gunn, J., & Botvin, G. J. (2006). A longitudinal examination of family, friend, and media influences on competent versus problem behaviors among urban minority youth. *Applied Developmental Science*, 10 (2), 75-85. doi: [10.1207/s1532480xads1002_3](https://doi.org/10.1207/s1532480xads1002_3)
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5a. ed.). México: McGraw-Hill.
- Hong, J. S., & Garbarino, J. (2012). Risk and protective factors for homophobic bullying in schools: An application of the social-ecological framework. *Educational Psychology Review*, 24 (2), 271-285. doi: [10.1007/s10648-012-9194-y](https://doi.org/10.1007/s10648-012-9194-y)
- Hong, J. S., Kral, M. J., Espelage, D. L., & Allen-Meares, P. (2012).

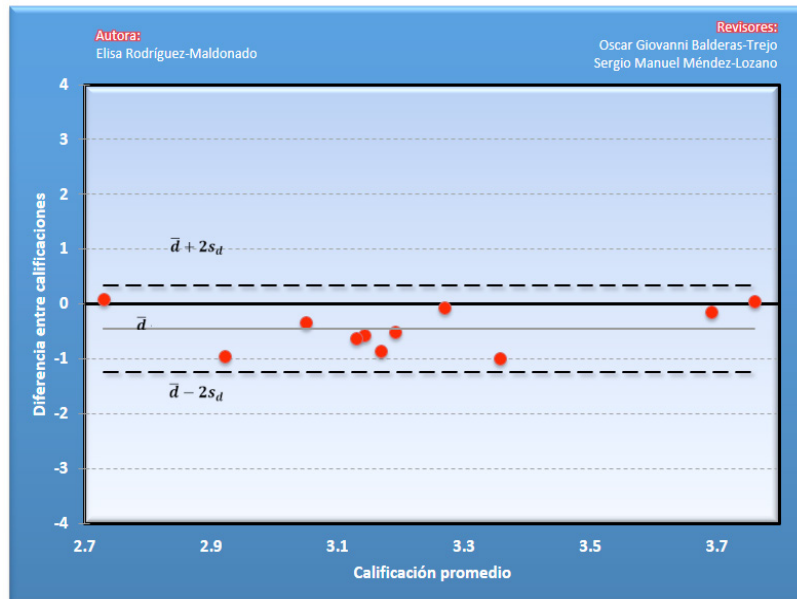
- The social ecology of adolescent-initiated parent abuse: A review of the literature. *Child Psychiatry & Human Development*, 43 (3), 431-454. doi: [10.1007/s10578-011-0273-y](https://doi.org/10.1007/s10578-011-0273-y)
- Instituto de Estadísticas de Puerto Rico (IEPR), Policía de Puerto Rico (PPR), División de Estadísticas de la Criminalidad (2015). Otras estadísticas sociales, demográficas y conexas. Recuperado de http://www.estadisticas.gobierno.pr/iepr/Estadisticas/InventariodeEstadisticas/tabid/186/ctl/view_detail/mid/775/report_id/00975852-e14a-4339-a6c8-ab23fd36d2a1/Default.aspx
- Jennings, W. G., Maldonado-Molina, M. M., Reingle, J. M., & Komro, K. A. (2011). A multi-level approach to investigating neighborhood effects on physical aggression among urban Chicago youth. *American Journal of Criminal Justice*, 36 (4), 392-407. doi: [10.1007/s12103-011-9118-2](https://doi.org/10.1007/s12103-011-9118-2)
- Keenan, K., Wroblewski, K., Hipwell, A., Loeber, R., & Stouthamer-Loeber, M. (2010). Age of onset, symptom threshold, and expansion of the nosology of conduct disorder for girls. *Journal of Abnormal Psychology*, 119 (4), 689-698. doi: [10.1037/a0019346](https://doi.org/10.1037/a0019346)
- Kline, R. B. (2011). Principles and practice of structural equation modeling. New York: Guilford Press.
- Latman, R. D., & Swisher, R. R. (2005). The interactive relationship among adolescent violence, street violence, and depression. *Journal of Community Psychology*, 33 (3), 355-371. doi: [10.1002/jcop.20051](https://doi.org/10.1002/jcop.20051)
- Margolin, G., Vickerman, K. A., Oliver, P. H., & Gordis, E. B. (2010). Violence exposure in multiple interpersonal domains: cumulative and differential effects. *Journal of Adolescent Health*, 47 (2), 198-205. doi: [10.1016/j.jadohealth.2010.01.020](https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2010.01.020)
- McMahon, S. D., Todd, N. R., Martinez, A., Coker, C., Sheu, C. F., Washburn, J., & Shah, S. (2013). Aggressive and prosocial behavior: community violence, cognitive, and behavioral predictors among urban African American youth. *American Journal of Community Psychology*, 51 (3), 407-421. doi: [10.1007/s10464-012-9560-4](https://doi.org/10.1007/s10464-012-9560-4)
- Posada-Gilé, R., & Parales-Quenza, C. J. (2012). Violencia y desarrollo social: Más allá de una perspectiva de trauma. *Universitas Psychologica*, 11 (1), 255-267. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64723234021>
- Resnicow, K., Ross-Gaddy, D., & Vaughan, R. D. (1995). Structure problem and positive behaviors in African American Youths. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63 (4), 594-603.
- Salzinger, S., Ng-Mak, D. S., Feldman, R. S., Kam, C., & Rosario, M. (2006). Exposure to community violence: Processes that increase the risk for inner-city middle school children. *Journal of Early Adolescence*, 26 (2), 232-266. doi: [10.1177/0272431605285712](https://doi.org/10.1177/0272431605285712)
- Satorra, A., & Bentler, P. M. (1994). Corrections to test statistics and standard errors in covariance structure analysis. In A. von Eye & C. C. Clogg (eds.), *Latent Variables Analysis: Applications for Developmental Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc., pp. 399-419.
- Satorra, A., & Bentler, P. M. (2001). A scaled difference chi-square test statistics for moment structure analysis. *Psychometrika*, 66 (4), 507-514. doi: [10.1007/BF02296192](https://doi.org/10.1007/BF02296192)
- Satorra, A., & Bentler, P. M. (2010). Ensuring positiveness of the scaled chi-square test statistic. *Psychometrika*, 75 (2), 243-248. doi: [10.1007/s11336-009-9135-y](https://doi.org/10.1007/s11336-009-9135-y)
- Slattery, T. L., & Meyers, S. A. (2014). Contextual predictors of adolescent antisocial behavior: The developmental influence of family, peer, and neighborhood factors. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 31 (1), 39-59. doi: [10.1007/s10560-013-0309-1](https://doi.org/10.1007/s10560-013-0309-1)
- Stoddard, S. A., Zimmerman, M. A., & Bauermeister, J. A. (2012). A longitudinal analysis of cumulative risks, cumulative promotive factors, and adolescent violent behavior. *Journal of Research On Adolescence*, 22 (3), 542-555. doi: [10.1111/j.1532-7795.2012.00786.x](https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2012.00786.x)
- Stoddard, S. A., Whiteside, L., Zimmerman, M. A., Cunningham, R. M., Chermack, S. T., & Walton, M. A. (2013). The relationship between cumulative risk and promotive actors and violent behavior among urban adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 51 (1), 57-65. doi: [10.1007/s10464-012-9541-7](https://doi.org/10.1007/s10464-012-9541-7)
- Swick, K. J., & Williams, R. D. (2006). An analysis of Bronfenbrenner's bio-ecological perspective for early childhood educators: Implications for working with families experiencing stress. *Early Childhood Education Journal*, 33 (5), 371-378. doi: [10.1007/s10643-006-0078-y](https://doi.org/10.1007/s10643-006-0078-y)
- U.S. Department of Commerce (USDC). Economics and Statistics Administration. U.S. Census Bureau, Puerto Rico Community Survey (2012). Accedido el 28 de agosto de 2016, desde <http://www.census.gov/programs-surveys/acs/data/pums.html>
- Veltman, M. W. & Browne, K. D. (2001). Three decades of child maltreatment research, implications for the school years. *Trauma, Violence and Abuse*, 2 (3), 215-239. doi: [10.1177/1524838001002003002](https://doi.org/10.1177/1524838001002003002)
- Voith, L., Gromoske, A., & Holmes, M. (2014). Effects of cumulative violence exposure on children's trauma and depression symptoms: A social ecological examination using fixed effects regression. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 7 (4), 207-216. doi: [10.1007/s40653-014-0026-8](https://doi.org/10.1007/s40653-014-0026-8)
- Von Bertalanffy, L. (1968). *General System Theory: Foundations, Development, Applications*. New York: George Braziller.
- Zuñeda, A., Llamazares, A., Marañón, D., & Vázquez, G. (2016). Características individuales y familiares de los adolescentes inmersos en violencia filio-parental: La agresividad física, la cohesión familiar y el conflicto interparental como variables explicativas. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 21 (1), 21-33. doi: [10.5944/rppc.vol.21.num.1.2016.15021](https://doi.org/10.5944/rppc.vol.21.num.1.2016.15021)

DIMENSIÓN CUANTITATIVA

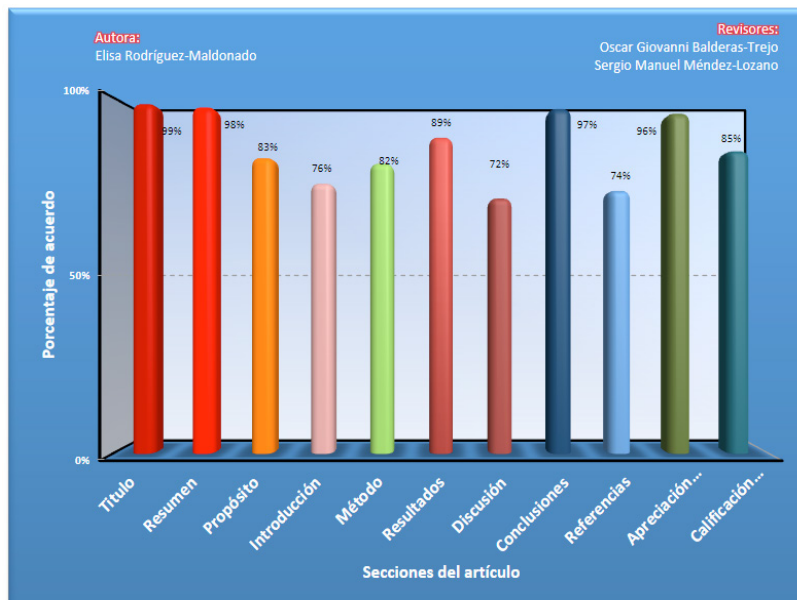
Perfil de Evaluación entre pares



Índice de Concordancia



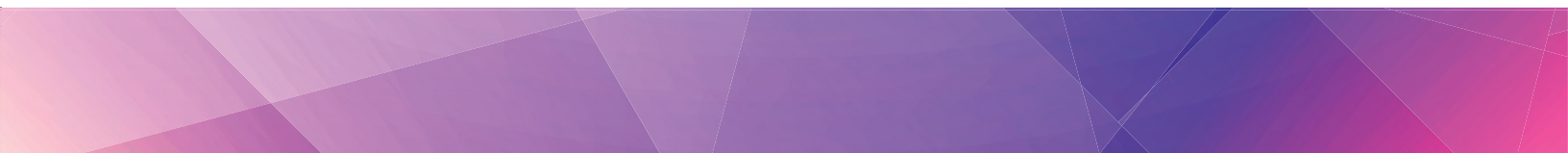
Índice de Acuerdo



DIMENSIÓN CUALITATIVA

Revisor 1	Revisor 2
Sergio Manuel Méndez Lozano	Oscar Giovanni Balderas Trejo
Título/Autoría	
Ninguna	El título se presenta de forma satisfactoria con relación a los criterios establecidos por la APA y es congruente con la investigación desarrollada
Resumen	
Sugiero que se ajuste el resumen a 150 palabras y a 5 palabras clave; y que se mencione que el SEM es a partir de la aplicación de un cuestionario. Los resultados en el resumen pueden ser más detallados con base en el análisis realizado.	La descripción de la metodología es planteada de forma satisfactoria, sin embargo la discusión y conclusión del estudio se muestra ambigua en el resumen.
Próposito del Estudio	
Se sugiere que se puntualice la pregunta de investigación y que se mencione qué sucede con las variables relacionadas con contextos similares a los de la muestra seleccionada.	El objetivo pareciera estar planteado de forma sesgada, ya que se establece como hecho los resultados esperados y el estudio unicamente funge un papel confirmatorio.
Introducción	
Al inicio cuando se menciona a Bronfenbrenner se sugiere diálogo con otros autores. Revisar redacción años '40 y los siglos en número romano. Se invita a enfatizar la relación que guardan en la teoría las relaciones de las variables estudiadas con la violencia.	Las referencias empleadas permiten la construcción de conceptos claros, los cuales son resultan importantes en el modelo de investigación empleado, sin embargo estos no son desarrollados, el orden parece ser arbitraria ya no se relaciona de forma directa una cita con la subsecuente y hay referencia que podrían vincularse con el tema de investigación pero no se elabora satisfactoriamente.

Revisor 1	Revisor 2
Método	
Se sugiere mencionar las consideraciones éticas que se llevaron a cabo para realizar la investigación. Asimismo, se invita a que del Cuestionario utilizado se mencionen a qué refieren las preguntas cerradas y cuál es el tipo de validez que presenta . Se invita a que se mencione el tiempo que se requirió para la recolección de datos y el procedimiento llevado a cabo para el ingreso a las escuelas.	Se utilizó un instrumento elaborado por la autora del artículo, el cual no se presenta; se menciona que paso por un proceso de validación, sin embargo no se describe con precisión los resultados obtenidos de la validación.
Resultados	
Se sugiere que se mencione con énfasis la magnitud de las correlaciones encontradas, así como mayor especificidad en la explicación de la varianza explicada. De igual forma, se sugiere que se mencione puntualmente el valor de la chi cuadrada. Es necesaria la mención de los índices de ajuste absoluto y los índices de ajuste incremental, ya que no se mencionan en el artículo, y no se logra, por lo tanto observar si es el modelo estructural propuesto el más óptimo.	Se hace omisión de gráficos que podían facilitar la lectura de los resultados obtenidos.
Discusión	
Se sugiere que se argumenten los resultados puntuales trabajados en la sección anterior, ya que a mi parecer se abordan de manera bastante general.	Como se menciona anteriormente, el trabajo cumple con un papel confirmatorio de lo establecido previamente, por lo que debería de presentarse como una discusión juega el papel de una continuación del marco de referencia, donde se confirma nuevamente lo esperado, sin hacer contraste de la información.
Conclusiones	
Se sugiere mencionar las limitaciones que puede presentar el estudio, así como de la interpretación puntual del modelo, junto con las variables involucradas. Asimismo, se invita a realizar la distinción entre significancia estadística y relevancia social; y enfatizar las contribuciones del escrito y proponer reflexión sobre investigaciones futuras.	Se propone la aumentar la amplitud de lo analizado para investigaciones futuras, sin embargo no se destaca el papel de los resultados presentes en la investigación actual, si bien se menciona que deberían de retomarse elementos para la elaboración de intervenciones futuras sobre el tema, la conclusión no esclarece como participan los resultados obtenidos de forma novedosa en una futura intervención.
Referencias	
Revisar algunas citas con base en criterios APA.	La mayoría de las referencias tienen alrededor de 7 años de antigüedad, por lo que valdría la pena actualizar la información en algunos rubros.



<http://dx.doi.org/10.22402/j.rdiipycs.unam.4.1.2018.147.85-107>

ENTRE CIENTÍFICOS DE DIFERENTES DISCIPLINAS SOCIALES, ¿SON SIMILARES LAS OPINIONES SOBRE LAS REGLAS DE INVESTIGACIÓN?

Alfredo de la Lama García, Marco de la Lama Zubirán, Marcelo del Castillo Mussot, Aline Magaña Zepeda y Davide E. Daturi
UAM, UNAM, UAEM
México

RESUMEN

El artículo responde a la interrogante “¿Es similar la distribución de las opiniones sobre las reglas de las investigación científica entre los investigadores de las diferentes disciplinas de ciencias sociales?”. Se realizó un estudio piloto de opiniones entre 137 investigadores de seis disciplinas de ciencias sociales de tres universidades públicas de México. Sus diferencias estadísticas frente al objetivo fueron analizadas mediante la prueba ji cuadrada. Los hallazgos prueban que entre los científicos sociales de diferentes disciplinas existen opiniones similares. Sin embargo, se presentan algunas discrepancias: “Estudiar la realidad” (entre psicólogos la aceptación es de 63%, mientras que entre economistas es 93%), y “Seguir el método”, la aceptación de sociólogos e historiadores (61 y 50% respectivamente) contrasta con antropólogos (11%) y administradores (27%). Los científicos sociales divididos por disciplinas responden de manera similar tanto espontáneamente como si se les ayuda a recordar dichas reglas.

Palabras Clave:

ciencias sociales, educación superior, investigación científica, sociología de la ciencia, metodología.

AMONG SCIENTISTS FROM DIFFERENT SOCIAL DISCIPLINES. ARE OPINIONS ABOUT THE RULES OF INVESTIGATION SIMILAR?

ABSTRACT

The article responds to the following question: “Is the distribution of opinions about the rules of scientific research similar among researchers in the different disciplines of social science?” A pilot study was conducted among 137 researchers from six social disciplines at three public universities in Mexico. Their statistical differences against the objective were analyzed using the Chi square test. The results show that among social scientists from different disciplines there are similar opinions on the rules of investigation. However, there are some discrepancies: “Studies reality as it is”; among psychologists the acceptance is 63%, in contrast to economists (93%). “Follow the scientific method”: the acceptance of sociologists (61%) and historians (50%) contrasts with that of anthropologists (11%) and business managers (27%). Social scientists divided by disciplines respond in a similar way, either spontaneously, as if they helps them remember those rules.

Keywords:

Health psychology, health promotion, disease prevention, models in health psychology, competencies in health psychology.

BITÁCORA DEL ARTÍCULO:

| Recibido: 1 de Febrero de 2018 | Aceptado: 1 Abril de 2018 | Publicado en línea: Enero-Junio de 2018 |

AUTORÍA Y DERECHOS DE PROPIEDAD INTELECTUAL

ENTRE CIENTÍFICOS DE DIFERENTES DISCIPLINAS SOCIALES, ¿SON SIMILARES LAS OPINIONES SOBRE LAS REGLAS DE INVESTIGACIÓN?

Alfredo de la Lama García, Marco de la Lama Zubirán, Marcelo del Castillo Mussot, Aline Magaña Zepeda y Davide E. Daturi

UAM, UNAM, UAEM
México



Alfredo de la Lama García
Depto. de Filosofía, UAM, Iztapalapa
Correo: adela2422@yahoo.com.mx

Economista y Dr. en Sociología por la UNAM, profesor investigador titular en la UAM-I. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel I. Su interés académico gira en torno a la sociología de la ciencia y la historia económica global de los siglos XIX y XX.

[Ver más...](#)



Marco de la Lama Zubirán
Depto. de Economía, UAM, Iztapalapa
Correo: marcodelazub@gmail.com

Profesor Asociado de la UAM, Iztapalapa, División de Ciencias Sociales y Humanidades (DCSH) del Departamento de Economía. Ingeniero, con maestría en mecánica en el Instituto de Ingeniería de la UNAM. Responsable del Sistema Divisional de Información y Planeación de la DCSH, Iztapalapa.

[Ver más...](#)

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Alfredo de la Lama diseñó y desarrolló el proyecto de investigación y su instrumento, coordinó los tres trabajos de campo y escribió los apartados de introducción, discusión y conclusiones | Marco de la Lama Zubirán se responsabilizó de escribir el método y hacer las operaciones de las pruebas de hipótesis. | Marcelo del Castillo Mussot. dirigió el trabajo de campo en la UNAM, codificó los resultados cuantitativos y los describió en el apartado de resultados. | Aline Magaña Zepeda. Dirigió el trabajo de campo en la UAM y codificó la pregunta abierta. | Davide E. Daturi. Dirigió el trabajo de campo en la UAEM. | Todos contribuyeron a la revisión del artículo en numerosas ocasiones, hasta que adquirió su forma final.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos el apoyo de la UNAM, a través del proyecto DGAPA IN101718

DATOS DE FILIACIÓN DE LOS AUTORES

Alfredo de la Lama García, Depto. de Filosofía, UAM, Iztapalapa | Marco de la Lama Zubirán, Depto. de Economía, UAM, Iztapalapa | Marcelo del Castillo Mussot. Instituto de Física, UNAM | Aline Magaña Zepeda, Depto. de Filosofía, UAM, Facultad de Economía, UNAM | Davide E. Daturi. Facultad de Filosofía. UAEM.



Copyright: © 2018 de la Lama García, A., de la Lama Zubirán, M., del Castillo Mussot, M., Magaña Zepeda, A., & Daturi, D. E.

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 sus autores 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 autores.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	82
MARCO TEÓRICO	82
MÉTODO	84
Participantes, 84	
La muestra, 84	
Materiales. El cuestionario, 84	
Procedimiento. El trabajo de campo, 84	
Mediciones, 85	
Análisis estadísticos, 86	
RESULTADOS	86
Las respuestas espontáneas de los investigadores sociales a la pregunta “¿Existen reglas en la investigación científica?”, 86	
Revisión de los promedios de las respuestas a la pregunta 2, 87	
Análisis de las respuestas por disciplina a la pregunta 2, 87	
Análisis de las preguntas de recordación ayudada, 89	
DISCUSIÓN	91
CONCLUSIONES	92
Conclusiones por disciplinas, 92	
REFERENCIAS	93

INTRODUCCIÓN

Las universidades públicas tienen como una de sus principales finalidades practicar y difundir el conocimiento científico; incluso gente crítica que está convencida de este propósito denuncia que también son “Aparatos estatales para el poder”, (Villoro Toranzo, 2014, pp. 5). Dicho conocimiento es aceptado por la comunidad científica gracias a un sistema específico que lo valida: la investigación científica. Habitualmente se cree que esta forma de conocer la realidad forma un todo coherente y en permanente desarrollo. Sin embargo, un reciente estudio empírico mostró que la investigación científica no es percibida de igual manera por todos los científicos; existen importantes diferencias entre los científicos naturales y sociales. Al parecer una quinta parte de los científicos sociales no coincide con dos de las cuatro reglas básicas que el resto dice seguir (De la Lama, Del Castillo y De la Lama, 2013).

Esta falta de homogeneidad en el pensamiento científico es un aliciente para indagar más a fondo estas discrepancias con el objetivo de tener un diagnóstico más certero del desarrollo de la educación superior, ahora que la “Sociedad del Conocimiento” (Thurow, 1996, pp. 92) se ha vuelto una realidad. Si se desea pertenecer a las culturas que están a la vanguardia de la civilización humana es necesario extender agresivamente el número de jóvenes que deseen practicar con éxito la investigación científica; y difundir sus reglas sobreentendidas, se estima, es un paso que lo facilitará.

El presente artículo busca establecer si las opiniones de los científicos de las diferentes disciplinas sociales se distribuyen de forma similar respecto a las reglas de la investigación científica. Responder a esta interrogante permitirá conocer las similitudes y diferencias de la cultura científica de las instituciones públicas mexicanas de ciencias sociales. Un importante elemento que permite reflexionar respecto al papel que desempeñan los egresados de las ciencias sociales en el país. Por tal motivo, el objetivo de esta investigación busca responder a la siguiente pregunta: ¿Es similar la distribución de las opiniones sobre las reglas de la investigación científica entre los investigadores de las diferentes disciplinas de ciencias sociales?

MARCO TEÓRICO

Filósofos, sociólogos, etnólogos y antropólogos, entre otros, han intentado identificar las reglas de la investigación científica. Por ejemplo, Merton (1973) considera que la comunidad científica tiene patrones que la hacen diferente al resto de las otras instituciones, lo que permite pensar que existe un Ethos (universalismo, comunismo, desinterés y escepticismo organizado) que protege a la ciencia de las fallas y limitaciones del resto de las otras organizaciones sociales. Las tesis de Merton han sido criticadas porque supuestamente corresponden a un programa normativo y no a las conductas efectivas de los científicos (Freeland, 2006; Pérez Tamayo, 2008). Se advierte que Merton (2016), en un artículo menos conocido planteó la teoría de las funciones manifiestas y latentes, donde destaca la existencia de una doble conducta para la educación. ¿Podría aplicarse también a la ciencia?

Bourdieu, sociólogo francés, se plantea en una posición opuesta a la de Merton. Para el primero en la mayoría de los campos de la ciencia (laboratorios, institutos y disciplinas, entre otros), se necesitan recursos del exterior (privados y públicos) para realizar su trabajo, por ello se libra una lucha sin cuartel por el monopolio de la investigación científica entre los grandes capitales (simbólicos) —académicos muy reconocidos y autoridades—, “los que definen las reglas” (Bourdieu, 2000, pp. 80), y los pequeños productores —los jóvenes que entraron recién al campo—. Los primeros luchan porque no se transforme el campo; en cambio, los jóvenes tratan de hacer crecer su capital (simbólico) sin importar que en ocasiones se destruyan las reglas establecidas: “La diferencia entre un campo y un juego es que el primero es un juego en que las reglas mismas se ponen en juego, sea para consolidarlas sea para transformarlas” (Bourdieu, 2000, pp. 82).

Las reglas que propone Bourdieu, claramente son reglas de poder; por ende, son propias de cada institución o disciplina y, por tanto, no se refieren a las reglas generales que siguen los científicos cuando realizan su trabajo profesional. Debido a que Bourdieu privilegia las luchas de poder dentro de la ciencia acaba por impugnar el principio de que el mundo puede ser explicado por medio de la observación. Para refutar este principio, Bourdieu (2000, pp. 11) escribe: “[la] Verdad del producto [científico] reside en las particulares condiciones sociales de producción”.

Del otro lado del canal, en otra escuela, la de Edimburgo, labora una serie de destacados antropólogos y etnólogos que han estudiado a la comunidad científica por medio de una teoría denominada constructivismo, la cual se halla entre las posiciones idealizadas de la ciencia de Merton y las confrontadas de Bourdieu. Para los

constructivistas el conocimiento científico es resultado de una negociación entre los investigadores y los responsables de los proyectos —la autoridad—. El conocimiento científico se logra gracias a un consenso de la comunidad y no a exigentes pruebas capaces de ser replicadas. Latour (1987), por ejemplo, es enfático cuando afirma: “Por ‘reglas de método’ quiero decir qué decisiones a priori se deben tomar para considerar todos los hechos empíricos provistos por las disciplinas especializadas como parte del dominio de ciencia, tecnología y sociedad” (pp. 17). Knorr-Cetina (1999), otra destacada constructivista, aclara el sentido de dichas “decisiones”, cuando sostiene una cultura epistémica: “Son las amalgamas de arreglos y mecanismos —alcanzados mediante la afinidad, necesidad y coincidencia histórica— que, en un campo dado, determina cómo conocemos y lo que conocemos” (pp. 1). Lo que significa, argumenta David (2006), que el reconocimiento de una teoría científica se logra en un contexto cultural específico, lo que ratifica que el contenido de la ciencia está construido socialmente.

Las aproximaciones de los constructivistas son interesantes, pero no se está de acuerdo con tres de sus elementos: 1) las reglas de la investigación científica no son decisiones a priori, son prácticas académicas que han sido transmitidas de una generación de científicos a otra, desde el siglo XVI (De la Lama, 2011), debido a que se han mostrado eficaces para resolver con éxito los complejos procesos internos de la investigación científica, que son descubrir, probar y comunicar abiertamente los resultados; 2) se omite que el investigador recurre a la actitud crítica para neutralizar cualquier efecto ajeno a las variables que estudia, aunque a veces no sea posible (Gould, 2004), y 3) desafortunadamente las reglas que han propuesto los constructivistas no tienen la aceptación de los científicos (Freeland, 2006; Pérez Tamayo 2008; Thuillier, 1991).

Este equipo de investigación buscó una aproximación diferente a nuestros predecesores. A partir de las evocaciones escritas de las experiencias en investigación de renombrados científicos se diseñaron cuatro reglas. La primera regla que se propone probar es “Estudiar la realidad tal cual” (Thuillier: 1991, pp. 8), esto porque la realidad tiene consistencias, regularidades y leyes que pueden ser observadas y comprendidas (Wigglesworth, 1987; Schrödinger, 1997). La segunda regla consiste en que el investigador desarrolle una actitud crítica frente a la investigación científica, concepto mencionado explícitamente por Popper (Holton, 1985) e indirectamente por otros científicos, como Medawar (en Holton, 1985); entendida dicha actitud como la convicción de que es indispensable hacerlo de manera objetiva, racional, sistemática y verificable. Actitud que

permite tomar distancia de las preferencias, las obsesiones o los rechazos que se tengan respecto al objeto de estudio, sin importar los factores involucrados o los resultados encontrados. La tercera regla resume la facultad de pasar a la acción, la práctica; se trata de la capacidad para desarrollar procedimientos, técnicas e instrumentos capaces de efectuar las pruebas que permiten probar las hipótesis del estudio. “Naturalmente —dice Pérez Tamayo (2008, pp. 164) —, también había que dominar los aspectos técnicos del trabajo, el uso correcto de los aparatos de registro, la calibración basal para cada experimento, el diseño de controles adecuados, y otros cientos de detalles más que dependían directamente de nuestras habilidades y que también podían introducir ‘ruido’ en los resultados”, y se sintetiza en un concepto nuevo: tener aptitud metodológica. La cuarta regla de la investigación científica demanda del científico nuevas habilidades, para que quede de manifiesto su disposición para comunicar de manera abierta los resultados de la investigación. Para ello desarrollará un lenguaje claro y preciso, de esta manera, eventualmente cualquier observador calificado podría someter a un examen crítico y verificar el estudio si se precisa (Hempel, 1988).

Las ciencias sociales representan una amplia variedad de disciplinas, y aunque todas ellas encuentran su valor científico en su acervo de datos, algunas tienen enfoques, teorías, métodos, procedimientos, técnicas e instrumentos diferentes al resto. Por ello, surge la interrogante de si las opiniones acerca de las reglas de la investigación científica se distribuyen de manera similar entre los científicos sociales de diferentes disciplinas. Para responder a esta problemática el presente estudio divide en seis categorías a los 137 científicos sociales encuestados de acuerdo con la disciplina que practican: Sociología [incluida Ciencia Política], Economía, Psicología junto con Psicología Social, Historia, Antropología y Administración [incluida Contaduría]).

La importancia de recoger opiniones para comprender el comportamiento de las sociedades, las comunidades y los individuos se sustenta en la ciencia de la conducta humana, la cual afirma que las opiniones, quizá, tienen relación estrecha con las actitudes e implican disposiciones para la acción y las conductas de las personas (Edward y Harold, 1980; Fiske, Gilbert y Lindzey, 2010).

Existe un problema adicional al desafío de recoger las opiniones de los investigadores respecto a las reglas investigadas advertido por científicos como Medawar (2013, pp. 32), que indica: “Los científicos observan sus reglas inconscientemente, y en el sentido de que no son capaces de expresarlo claramente en palabras, no lo saben”, y Schrödinger (1997), quien aventuró una

explicación para esta notable paradoja: la actitud fundamental hacia la ciencia “Se ha convertido en una actitud común, hasta el punto de olvidar que alguien tenía que planificar, hacer un programa y embarcarse en él” (pp. 80). Si ambos científicos tienen razón, los investigadores no mencionarán espontáneamente las reglas de la investigación científica, es decir, no existen reglas donde concuerde la mayoría de los científicos sociales. Este será el primer supuesto de esta investigación. Para resolver este contrasentido se recurrió a la teoría de los recuerdos auxiliados (*aided recall*). Esta teoría identifica y separa dos tipos de recuerdos cualitativamente diferentes: 1) los recuerdos espontáneos, los cuales son opiniones que libremente expresa el encuestado respecto al problema tratado por la investigación, y 2) los recuerdos ayudados, donde el encuestado es auxiliado para recordar el problema indagado (Danaher y Mullarkey, 2003; Reinares-Lara, Reinares-Lara & Olarte-Pascual, 2016). Por tanto, el segundo supuesto de esta investigación plantea que las reglas de la investigación científica serán reconocidas por la mayoría de los investigadores de las ciencias sociales cuando sean mencionadas por el encuestador, lo que permite inferir que se trata de reglas sobreentendidas. Como tercer supuesto se afirma que existe un número estadísticamente significativo de científicos sociales que no reconocen estas cuatro reglas y que esta proporción diferirá en función de las diferentes disciplinas que componen el espectro de las ciencias sociales.

MÉTODO

Participantes

Para responder a las hipótesis de este trabajo era necesario pedir su opinión a personas que hicieran investigación en las diferentes disciplinas de ciencias sociales. La manera más expedita de encontrar a estas personas era buscarlas en las escuelas, facultades e institutos de investigación de ciencias sociales, y en este universo identificar a los individuos con más experiencia en investigación. Pareció que las personas más capacitadas para responder a nuestras inquietudes eran los investigadores o profesores-investigadores de tiempo completo que laboran en dichas instituciones. Una persona de estas características tiene dentro de sus obligaciones académicas realizar labores de investigación y enseñar a los alumnos este complejo trabajo. Nuestro equipo se centró en localizar instituciones de ciencias sociales y en ellas a los científicos que ahí laboran. Por tal motivo, la variable utilizada en esta investigación corresponde a

los investigadores o profesores investigadores de tiempo completo de las instituciones de ciencias sociales.

La muestra

Una muestra representativa de una comunidad tan amplia suponía recorrer numerosas instituciones de educación superior, y eso estaba fuera de las posibilidades de los miembros de este grupo de investigadores. Es por ello que se decidió por una muestra piloto, no representativa e intencional (El Muestreo-Estadística, 2017; Weiers, 1986), que abarcara lo más ampliamente posible dicho universo en las limitaciones establecidas, es decir, encuestar sólo a investigadores y profesores-investigadores de tiempo completo de la escuela seleccionada; por tal motivo, los resultados son exploratorios y provisionales.

Materiales. El cuestionario

El cuestionario aplicado consta de una introducción donde se le explica al encuestado el objetivo y las personas que pretenden obtener su opinión, en los siguientes términos: “Somos un grupo interdisciplinario de estudiantes y especialistas de diversas universidades que estamos interesados en conocer las opiniones de los expertos en torno a su trabajo profesional. ¿Sería tan amable de contestar seis breves preguntas? Muchas gracias”. A continuación se les hicieron seis preguntas para registrar dos tipos de recuerdos: los espontáneos y los auxiliados de acuerdo con la “teoría de la recordación ayudada” (Reinares-Lara, Reinares-Lara & Olarte-Pascual, 2016: 257-278). La primera pregunta dividió a los científicos encuestados en dos grupos: los que no creen que existen reglas en la investigación científica, y los que opinan lo opuesto. Para los que respondieron que sí había reglas se hizo la pregunta 2: “¿Cuáles eran ellas?” Esta pregunta abierta permitió identificar las reglas que los científicos entrevistados expresaron libre y espontáneamente. Después a todos ellos, incluso a los que negaron la existencia de reglas, se les formularon otras cuatro preguntas dirigidas a que opinaran y WWran las cuatro reglas que el estudio proponía. El cuestionario se encuentra en el apéndice.

Procedimiento. El trabajo de campo

Para probar los supuestos de este estudio se solicitó a 141 científicos de tiempo completo que respondieran un cuestionario (véase el apéndice); cuatro (2.9%) se negaron a responderlo, por lo que el total de encuestados fue de 137 (97.2%). El trabajo de campo se hizo en tres universidades públicas, dos en la Ciudad de México (Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa [UAM-I], División de Ciencias Sociales y Humanidades,

y la Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad Universitaria [UNAM], en sus facultades de Economía, Ciencias Políticas y Sociales, Psicología, y los institutos de Economía y Antropología), y la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), en sus facultades de Ciencias Políticas y Sociales, Economía, Historia, Administración y Psicología, entre los meses de febrero y mayo de 2012 y mayo a septiembre de 2013. El ambiente en que se efectuó el trabajo de campo fue receptivo; incluso numerosos encuestados incorporaron observaciones no solicitadas para reafirmar sus respuestas y contribuyeron a enriquecer este informe. Las escuelas, facultades e institutos donde se realizó el trabajo de campo fueron 17. La distribución por escuela y disciplinas de ciencias sociales de los científicos encuestados se muestra en la tabla 1. Estudiantes universitarios entrenados y pagados aplicaron los cuestionarios a personas que afirmaron ser investigadores de tiempo completo, localizados en cubículos, salones y laboratorios de las instituciones referidas.

Tabla 1.
Encuestados por universidad y facultades o institutos de Ciencias Sociales

DISCIPLINAS	UAM	UNAM	UAEM	TOTAL
Sociología y Ciencias Políticas	10	10	8	28
Administración y Contaduría	10	7	5	22
Psicología y Psicología Social	10	10	10	30
Economía	10	10	8	28
Antropología	6	3	0	9
Historia	9	0	11	19
Total de encuestados	55	40	42	137

Fuente: Sondeo de opinión entre 137 científicos de la UNAM, la UAEM y la UAM.

Respecto al nivel de estudios que dicen tener los encuestados predominan los doctorados, y en segundo lugar las maestrías; su distribución es semejante en las tres universidades, aunque la UAEM destaca ligeramente (tabla 2).

Tabla 2.
Nivel de estudios de los científicos encuestados

ESTUDIOS	UAM	UNAM	UAEM	TOTAL
Doctorado	75%	75%	81%	76%
Maestría	20%	20%	19%	22%
Licenciatura	5%	5%	0%	2%
Total	100%	100%	100%	100%
Encuestados	55	40	42	137

Fuente: Sondeo de opinión entre 137 científicos de la UNAM, la UAEM y la UAM.

En cuanto al origen de sus últimos estudios, 75% de los encuestados dicen que los hicieron en alguna universidad de México. La UAEM es la institución que tiene la mayor diversidad y la UNAM la más excluyente. El resto de los encuestados afirma haber efectuado sus últimos estudios en instituciones extranjeras; las facultades europeas predominan sobre las estadounidenses (tabla 3).

Tabla 3.
Lugar de los últimos estudios de los científicos encuestados

UBICACIÓN	UAM	UNAM	UAEM
UNAM	25%	71%	10%
UAM	19%	0%	7%
UAEM	0%	0%	31%
OTRAS INSTITUCIONES NACIONALES	31%	6%	26%
UNIÓN EUROPEA	15%	16%	24%
USA Y CANADÁ	10%	6%	0%
TOTAL	100%	100%	100%
ENCUESTADOS	55	40	42

Fuente: Sondeo de opinión entre 137 científicos de la UNAM, la UAEM y la UAM.

Mediciones

Para determinar las diferencias en la aceptación de las reglas de la investigación científica los investigadores encuestados se dividieron por disciplinas: Economía, Sociología (incluye a Ciencias Políticas), Psicología (incluida Psicología Social), Antropología, Historia y Administración (que engloba Contaduría) y así determinar si existían diferencias entre ellos.

Análisis estadísticos

Las respuestas de los encuestados por disciplinas se sometieron a un análisis estadístico con la finalidad de establecer si las diferencias encontradas son producto del azar o si es posible aceptar otra explicación.

Para el análisis estadístico de las respuestas se consideró que las respuestas a cada pregunta son dicotómicas y el número de casos 137. Esto permite hacer una comparación de los resultados por medio de la prueba ji cuadrada, en concordancia con las sugerencias para las pruebas de hipótesis de Siegel y Castellan (1998): "Cuando $N > 40$, utilice la prueba X^2 , corregida para la continuidad"; posee la característica de abordar problemas que se expresan en una tabla 2×2 , donde hay dos variables dicotómicas y una escala nominal (todas las tablas 2×2 tienen sólo un grado de libertad $[GL] = 1$).

$$X^2 = \frac{N \left(|AD - BC| - \frac{N}{2} \right)^2}{(A + B)(C + D)(A + C)(B + D)}$$

Tabla 4.

Tabla de contingencia de la prueba X^2 corregida para la continuidad

TABLA DE CONTINGENCIA 2 x 2			
Variable	Grupo 1	Grupo 2	Combinación
Sí	A	B	A + B
No	C	D	C + D
Total	A + C	B + D	N

La X^2 obtenida por la fórmula se compara con el límite o frontera establecida por la prueba ji cuadrada. Si X^2 tiene un valor ≤ 3.84 se acepta que las variaciones encontradas son producto del azar, pero si es mayor a este número se rechaza la hipótesis nula y se acepta que el proceso estudiado tiene otra explicación. En esta prueba se reconoce que puede haber un error de 5% en los resultados y que las casillas no deben contener una frecuencia menor a 5 (Siegel y Castellan, 1998). A partir de la tabla 6 se encuentran las pruebas que se mencionan en los resultados.

RESULTADOS

El análisis de las respuestas se divide en dos categorías: las afirmaciones dadas por los investigadores espontánea y libremente, y las respuestas que dieron los científicos encuestados cuando se les preguntó si las reglas propuestas por esta investigación eran reglas de la investigación científica.

Las respuestas espontáneas de los investigadores sociales a la pregunta "¿Existen reglas en la investigación científica?"

Las respuestas espontáneas a la pregunta 1 dividieron a los científicos sociales en dos grupos: los que no creen que haya reglas, un poco más de uno de cada cinco encuestados y el resto. Los encuestados divididos por disciplinas sociales se dividen en tres grupos: 1) los que en una proporción mayor rechazan que haya reglas (economistas, administradores y contadores); 2) los que tienen una posición contraria y aceptan en su mayoría que en efecto hay reglas (sociólogos, incluidos politólogos y antropólogos), y 3) los que se encuentran en una posición intermedia (Psicología e Historia) (figura 1).

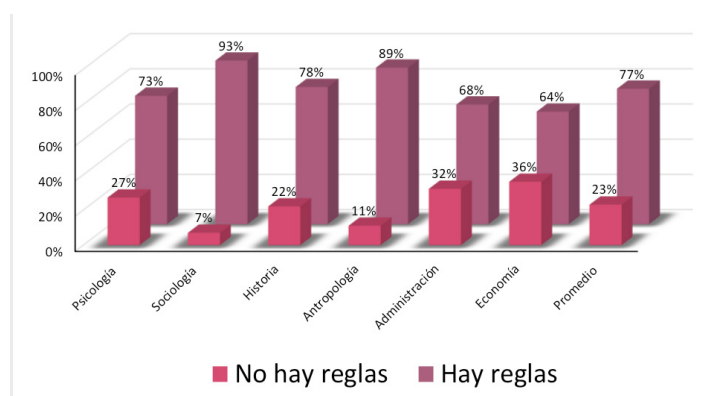


Figura 1.

Respuestas a la pregunta 1. En su opinión, ¿cree que existan reglas o acuerdos dentro de la investigación científica que sigan la mayoría de los científicos en activo?

A las respuestas de los investigadores encuestados de Sociología y Ciencias Políticas se aplicó la prueba de ji cuadrada; el resultado es el siguiente: $X^2 = 6.369$; como es mayor al valor crítico de ji cuadrada = 3.84, con un $GL = 1$, y un error de 5%, se rechaza la hipótesis nula; las diferencias tienen otra explicación (tabla 9).

También se aplicó el test a los economistas encuestados $X^2 = 2.196$. Dado que el límite de ji cuadrada es 3.84, cuando hay un $GL = 1$ con un error de 95%, no existen elementos para rechazar la hipótesis nula; sin embargo, se hace notar la cercanía al límite, por lo que estas conclusiones deben tomarse con reserva (tabla 18).

A los antropólogos e historiadores encuestados no se les pudo aplicar el test de la X^2 porque una de sus casillas tiene menos frecuencias de las que demanda la prueba. El resto de los encuestados, divididos por disciplinas, mantienen una división de sus respuestas semejante al promedio, por lo que es posible suponer que sus variaciones se deben al azar.

La pregunta 2 (“¿Podría mencionar algunas de estas reglas o acuerdos?”) se aplicó sólo a los científicos encuestados que opinaron que sí había reglas.

La codificación de las respuestas abiertas fue independiente para cada regla e incluyó a los que dijeron

encuestados. El resto de las reglas apenas son mencionadas (entre 7 y 2%). Las menciones de reglas que prácticamente no se repitieron alcanzó poco más de uno de cada cinco investigadores encuestados (tabla 5).

Tabla 5.

Respuestas a la pregunta 2. ¿Podría mencionar algunas de estas reglas o acuerdos?

REGLAS MENCIONADAS	PSICOLOGÍA	SOCIOLOGÍA*	HISTORIA	ANTROPOLOGÍA	ADMINISTRACIÓN**	ECONOMÍA	PROMEDIO
Seguir el método científico	40 %	61 %	50 %	11 %	27 %	39 %	41 %
Tener actitud crítica	20 %	21 %	33 %	0 %	9 %	14 %	18 %
Seguir reglamentos institucionales	20 %	18 %	11 %	33 %	18 %	11 %	17 %
Publicar los resultados	17 %	7 %	6 %	22 %	9 %	11 %	11 %
Tener aptitud metodológica	7 %	18 %	0 %	0 %	9 %	4 %	7 %
Formar recursos humanos	0 %	4 %	6 %	0 %	9 %	11 %	5 %
Tener ética o bioética	23 %	0 %	0 %	11 %	0 %	4 %	7 %
Hacer contribuciones originales	0 %	4 %	11 %	0 %	0 %	4 %	3 %
Estudiar la realidad	3 %	4 %	0 %	0 %	0 %	4 %	2 %
Otras reglas	23 %	21 %	33 %	33 %	9 %	21 %	22
* Incluye a encuestados de Ciencias Políticas.							
** Incluye a encuestados de Contaduría.							
Fuente: Sondeo de opinión entre 137 científicos de la UNAM, la UAEM y la UAM.							

que no había reglas. Esto es, se sumaron los que mencionaron la regla en cuestión más los científicos encuestados que no la mencionaron, más los que dijeron que no había reglas. El resultado permite obtener la distribución de los pesos relativos para cada regla de manera independiente, dentro del conjunto de los investigadores encuestados (137).

Revisión de los promedios de las respuestas a la pregunta 2

En términos generales la regla “Seguir el método científico” fue la respuesta espontánea que registró más frecuencia (41%). Le sigue en segundo nivel “Tener actitud crítica” y “Seguir los reglamentos institucionales”, pero la frecuencia de menciones es muy inferior (18 y 17%). En cuarto lugar se encuentra la regla “Publicar los resultados”; sólo la mencionan uno de cada 10 investigadores

Análisis de las respuestas por disciplina a la pregunta 2

Los psicólogos encuestados tienen una opinión parecida a los promedios encontrados por sus colegas de otras disciplinas respecto a las reglas manifestadas de manera espontánea, excepto en una de ellas. Casi uno de cada cuatro psicólogos dicen que “Tener ética o bioética” es una regla de su práctica científica, en tanto que el resto de los investigadores encuestados de las otras disciplinas no la mencionan.

Aplicada a la disciplina de Psicología, la prueba ji cuadrada para la regla “Tener bioética o ética” el resultado es $X^2 = 14.26$, superior a $X^2 = 3.86$, con $GL = 1$ y un error de 5%; en consecuencia, se rechaza la hipótesis nula; las diferencias no están dadas por el azar (tabla 6).

Para los investigadores de Sociología y Ciencias Políticas encuestados existen tres reglas de la investigación científica que fueron mencionadas espontáneamente y que difieren del promedio general; dos están por arriba

de él (“Seguir el método científico” y “Tener aptitud metodológica”) y una por debajo (“Tener que publicar”). Se aplicó la prueba de X^2 a las dos primeras reglas; los resultados son: $X^2 = 6.57$ y 6.37 . A la tercera regla no se le aplicó la prueba porque una de sus casillas tuvo una frecuencia menor a 5. Los resultados de las dos primeras reglas son mayores al valor crítico de ji cuadrada = 3.84, con un $GL = 1$, y un error de 5%; por tanto, se rechazan las hipótesis nulas en estos casos (tablas 9-10 y 11).

Los científicos encuestados de Historia tienen una distribución similar respecto a los promedios encontrados en la mayoría de las reglas manifestadas espontáneamente; sin embargo, hay dos reglas que salen del promedio (“Tener actitud crítica” y “Hacer contribuciones originales”); una diferencia de 15 y 7% respectivamente (tabla 5).

La prueba de ji cuadrada para la regla “Tener actitud crítica” aplicada a los historiadores es $X^2 = 0.999$; como el valor límite de ji cuadrada = 3.84, con un $GL = 1$ y 5% de error, se concluye que las diferencias son aleatorias. Para la regla “Hacer contribuciones originales” no se hizo la prueba porque no se cumplió una de las condiciones: que las casillas tengan más de cinco frecuencias (tablas 12-13).

Los científicos encuestados de Antropología presentan los valores extremos en cuatro reglas mencionadas espontáneamente; “Seguir el método científico” y “Tener actitud crítica” tienen valores menores al resto de sus colegas de Ciencias Sociales; por otra parte, “Seguir leyes y reglamentos institucionales” y “Tener que publicar” tienen las proporciones más altas (tabla 5).

Las pruebas ji cuadrada para las cuatro reglas mencionadas no se hicieron porque no se cumple con la condición de que una de las casillas de la prueba tenga más de cinco frecuencias (tablas 14-17).

Los investigadores de Administración y Contaduría encuestados tal vez son los más representativos de los promedios de todas las reglas de la investigación científica que se mencionan espontáneamente. Por ello, no es necesario realizar la prueba ji cuadrada porque no hay variaciones importantes respecto al resto de los otros encuestados.

Sin embargo, destaca una paradoja: 27% de los encuestados de esta disciplina opinan espontáneamente que una regla es “Seguir el método científico”, mientras que otra proporción, un poco mayor (32%), afirma en la pregunta inicial que “No hay reglas” en la investigación científica (tabla 5, figura 1).

Los científicos de Economía encuestados se parecen en sus respuestas espontáneas a los de Administración y Contaduría, es decir, son similares al promedio general. En consecuencia, se consideró que las diferencias en-

contradas entre los economistas encuestados frente al resto de la muestra son producto del azar.

Entre estos profesionales encuestados también se presenta la contradicción de que una alta proporción se manifiesta a favor de la regla “Seguir el método científico” (39%), en tanto que otra proporción semejante (36%) inicialmente niega que haya reglas en la investigación científica (tabla 5, figura 1).

Tabla 6.
X² para el acuerdo “Tener ética o bioética”

LO MENCIONAN	C. SOCIALES	SOCIOLOGÍA	COMBINACIÓN
NO	105	23	128
SÍ	2	7	9
Total	107	30	137

Tabla 7.
X² para la pregunta 3 (“Estudiar la realidad”)

LO MENCIONAN	C. SOCIALES	SOCIOLOGÍA	COMBINACIÓN
SÍ	89	19	108
No	18	11	29
Total	107	30	137

Tabla 8.
X² para la regla “Seguir el método científico”

LO MENCIONAN	C. SOCIALES	SOCIOLOGÍA	COMBINACIÓN
NO	58	23	81
SÍ	51	5	56
Total	109	28	137

Tabla 9.
X² para “No hay reglas en la investigación”

LO MENCIONAN	C. SOCIALES	SOCIOLOGÍA	COMBINACIÓN
NO	85	20	105
SÍ	24	8	32
Total	109	28	137

Tabla 10.
X² para “Tener aptitud metodológica”

LO MENCIONAN	C. SOCIALES	SOCIOLOGÍA	COMBINACIÓN
NO	104	23	127
SÍ	5	5	10
Total	109	28	137

Tabla 11.
 X^2 para "Tener que publicar"

LO MENCIONAN	C. SOCIALES	SOCIOLOGÍA	COMBINACIÓN
NO	96	26	122
SÍ	13	2	15
Total	109	28	137

Tabla 12.
 X^2 para la pregunta 1 ("¿Hay reglas?")

LO MENCIONAN	C. SOCIALES	SOCIOLOGÍA	COMBINACIÓN
Lo mencionan	C. Sociales	Historia	Combinación
Sí las hay	89	16	135
No las hay	28	4	32
Total	119	18	137

Tabla 13.
 X^2 para "Tener actitud crítica"

LO MENCIONAN	C. SOCIALES	SOCIOLOGÍA	COMBINACIÓN
Lo mencionan	C. Sociales	Historia	Combinación
No	101	12	113
Sí	18	6	24
Total	119	18	137

Tabla 14.
 X^2 para "Seguir el método científico"

LO MENCIONAN	C. SOCIALES	SOCIOLOGÍA	COMBINACIÓN
No	73	8	81
Sí	55	1	56
Total	128	9	137

Tabla 15.
 X^2 para el acuerdo "Tener ética o bioética"

LO MENCIONAN	C. SOCIALES	SOCIOLOGÍA	COMBINACIÓN
No	104	9	113
Sí	24	0	24
Total	128	9	137

Tabla 16.
 X^2 para "Seguir reglamentos institucionales"

LO MENCIONAN	C. SOCIALES	SOCIOLOGÍA	COMBINACIÓN
No	108	6	114
Sí	20	3	23
Total	128	9	137

Tabla 17.
 X^2 para "Tener que publicar"

LO MENCIONAN	C. SOCIALES	SOCIOLOGÍA	COMBINACIÓN
No	113	7	120
Sí	13	2	15
Total	126	9	135

Tabla 18.
 X^2 para "No hay reglas en la investigación"

LO MENCIONAN	C. SOCIALES	SOCIOLOGÍA	COMBINACIÓN
No	87	18	105
Sí	22	10	32
Total	109	28	137

Tabla 19.
 X^2 para la pregunta 3 ("Estudiar la realidad")

LO MENCIONAN	C. SOCIALES	SOCIOLOGÍA	COMBINACIÓN
Sí	82	26	108
No	27	2	29
Total	109	28	137

Análisis de las preguntas de recordación ayudada

Las preguntas 3 a 6 del cuestionario se hicieron al total de los científicos, incluidos los que originalmente afirmaron que no existen reglas en la investigación científica, por lo que el número total de encuestados no se modifica (137). La razón para proceder de esta manera obedece a que si los encuestados están convencidos de que no existen reglas en la investigación científica, mantendrán las respuestas negativas cuando se les planteen dichas preguntas.

La pregunta 3 propone: "¿Cree que una de las reglas sea pensar que en la naturaleza (o en la sociedad, en su caso) existen leyes o regularidades que pueden ser explicadas a través de la observación y el razonamiento?" La mayoría de las respuestas de los científicos sociales en-

cuestados, por cada disciplina analizada, son afirmativas; su promedio es 79%, excepto para los psicólogos y los economistas (63 y 93 respectivamente) (figura 2).

Aplicada a los psicólogos encuestados, la prueba ji cuadrada para la regla "Estudiar la realidad" obtuvo $X^2 = 4.40$, superior a $X^2 = 3.86$, con un GL = 1 y un error de 5%; en consecuencia, se rechaza la hipótesis nula; las diferencias no están dadas por el azar (tabla 7).

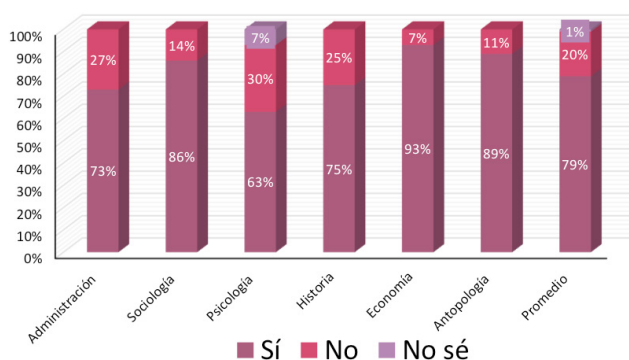


Figura 2.

Respuesta a la pregunta 3. ¿Cree que una de las reglas sea pensar que en la naturaleza (o en la sociedad, en su caso) existen leyes o regularidades que pueden ser explicadas a través de la observación y el razonamiento?

La prueba de hipótesis de la variable "Estudiar la realidad" hecha a los economistas encuestados arroja una $X^2 = 3.16$, con un GL = 1, y un error de 5%; entonces no existen elementos para rechazar la hipótesis nula; sin embargo, se hace notar la cercanía al límite, por lo que estas conclusiones deben tomarse con reserva (tabla 19).

Las opiniones expresadas que apoyan la afirmación de que la ciencia estudia la realidad tal como es, son: "Es una regla universal: La realidad existe independientemente del observador", "Se confronta la investigación con la realidad", o "Se contrasta la teoría con la realidad".

Las opiniones en contra de esta regla son: "No es estrictamente una regla", "Hay un grupo para quien sí cumple y para quien no", "Sí hay acuerdos, pero reglas aplicadas al ámbito social no son una constante", o bien "Las leyes no existen, lo cual no quiere decir que la observación y el razonamiento no sean útiles".

La pregunta 4 del cuestionario es: "¿Estima que otra de las reglas sería que el investigador tenga una actitud crítica frente al objeto de estudio?" Es decir, que desarrolle la capacidad de analizar de manera objetiva, racional, verificable y sistemática la información contenida en toda investigación.

Las respuestas afirmativas a la pregunta 4 de los investigadores encuestados tienen en promedio 81%; por el contrario, 19% de ellos negaron que la actitud crítica, como la

define la pregunta 4, sea una regla que norme la actividad investigativa en las ciencias sociales. El rechazo más significativo a esta regla lo manifiestan los sociólogos junto con los politólogos (29%), y los que más la aprecian son los antropólogos (89% de aceptación). El resto de las disciplinas tiene promedios muy semejantes (81%) (figura 3).

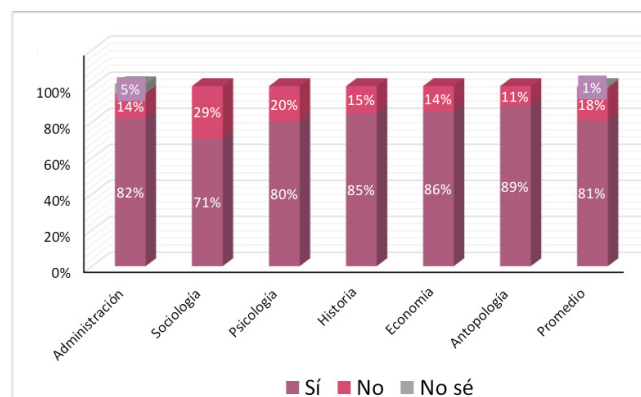


Figura 3.

Respuesta a la pregunta 4. ¿Estima que otra de las reglas sería que el investigador tenga actitud crítica frente al objeto de estudio? Es decir, ¿que desarrolle la capacidad de analizar de manera objetiva, racional, verificable y sistemática la información contenida en toda investigación?

El análisis de la ji cuadrada a las respuestas de los científicos de la disciplina de Ciencias Políticas y Sociales es $X^2 = 7.93$, como el límite de la ji cuadrada = 3.84, con un GL = 1, con 95% de confiabilidad, se rechaza la hipótesis nula y se acepta que su rechazo va más de la casualidad.

Los encuestados que favorecen esta regla recuerdan que en esta regla se encierra uno de los valores básicos de la ciencia: "Sí, es un 'mito fundamental'", "Es indispensable", "Diferencia entre un investigador y un científico o aficionado a la ciencia"; otros testimonios mencionan la dificultad de alcanzarla: "La actitud crítica tiene que ser hacia uno mismo, no hacia los demás, y debe existir un compromiso ante el trabajo".

Destacan dos argumentos para rechazar la necesidad de tener actitud crítica: "¡NO! Objetivar es imposible. Sobra este adjetivo", y el segundo argumento indica: "Debería ser una regla o acuerdo generalizado, pero que no todos lo siguen".

La interrogante que plantea la pregunta 5 es: "¿Cree que otra de las reglas sea tener aptitud metodológica?" Es decir, posea la capacidad para recurrir a procedimientos, instrumentos y técnicas pertinentes para probar sus supuestos.

Las respuestas afirmativas que dan los científicos sociales encuestados a la pregunta 5 es la más alta del estudio (93%). Divididas las respuestas por disciplina, se encuentra que Administración y Contabilidad están totalmente de acuerdo con esta regla, en tanto que Antro-

pología, Historia y Psicología muestran una aceptación muy alta (89, 90 y 90% respectivamente) (figura 4).

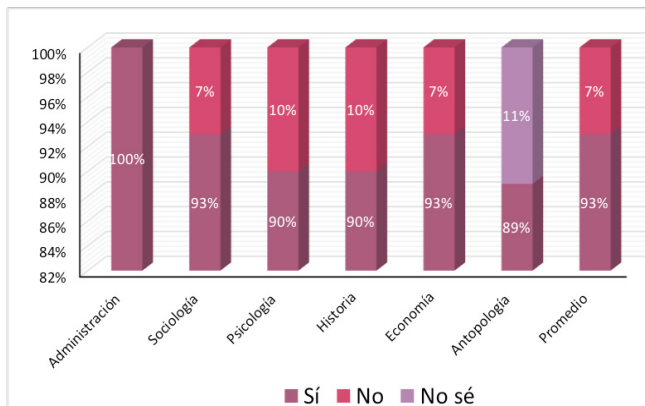


Figura 4.

Respuesta a la pregunta 5. ¿Cree que otra de las reglas sea tener aptitud metodológica? Es decir, ¿posea la capacidad para recurrir a procedimientos, instrumentos y técnicas pertinentes para probar sus supuestos?

Debido a que existe un acuerdo general en todos los entrevistados que abarca a todas las disciplinas, se omitió hacer la prueba ji cuadrada; prácticamente no hay diferencias entre los científicos entrevistados.

Las opiniones que ratifican la importancia de este concepto son: “Los fenómenos son tan complejos que requieren de ciertas cualidades y aptitudes de los investigadores”, “Definitivamente, para que la investigación se realice de manera ordenada”, “Eso es el método científico”, “Congruencia entre la teoría y el método y bajarla a la técnica, la instrumentación” o “No se trata de si el investigador quiera o no tenga aptitud. Tiene que ser así para evitar pseudo-investigaciones”.

Aunque fueron pocos los que rechazaron esta regla, no dejaron de emitir su opinión: “No me gusta la palabra aptitud, más bien tendría que ser aprender las estrategias metodológicas, para irse apropiando de estas reglas y acuerdos”; otro condicionó la regla: “No se cumple cuando los resultados de la investigación afectan a la iniciativa privada o al gobierno”.

La pregunta 6 del cuestionario es: “¿Considera que otra de las reglas sería que el científico esté dispuesto a comunicar los resultados encontrados de manera abierta?” Es decir, de forma verificable o replicable.

Los investigadores encuestados que están de acuerdo en que “Publicar de manera abierta” es una regla de la investigación científica alcanzan 88%, en promedio; el resto la rechazan. Los psicólogos encuestados son los que más la rechazan (20%), y los que menos la rechazan son los economistas, administradores y contadores (7 y 9% respectivamente) (figura 5).

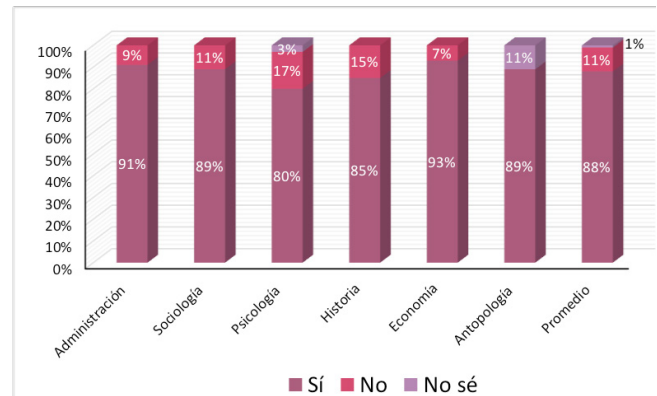


Figura 5.

Respuestas a la pregunta 6. ¿Considera que otra de las reglas sería que el científico esté dispuesto a comunicar los resultados encontrados de manera abierta? Es decir, ¿verificable o replicable?

Algunos de los encuestados explicaron su importancia: “Claro, tratar de verificar estos resultados es el propósito”, “Para discusión y enriquecimiento del mismo resultado”, “El logro del investigador es obtener resultados y exponerlos”, “También de manera pública y gratuita”, “Es un compromiso de todo investigador con la comunidad científica y la sociedad” o “Para que sea reconocido y evaluado”.

Las opiniones que niegan la validez de este acuerdo expresaron: “No me gusta la palabra verificable; mostrar más que demostrar; discernir más que verificar”, “En ciencias sociales es imposible la replicación” o “Si publicar, en el sentido de difusión, comunicación; no en términos de verificación o replicación”.

DISCUSIÓN

Las opiniones de los científicos manifestadas en esta investigación sólo representan disposiciones para la acción, es decir, no son necesariamente las acciones que ellos siguen cuando hacen sus investigaciones. Medawar (2013) lo advierte: “No es fácil, ni siempre será necesario, trazar una distinción clara entre los científicos que ‘realmente investigan’ y los que efectúan operaciones científicas, al parecer de memoria” (pp. 46). No obstante, el que los científicos en activo den su opinión acerca de las reglas que guían su desempeño tiene la ventaja de ser una fuente directa respecto a la investigación científica, el objeto de estudio de esta indagación.

La finalidad de esta investigación fue parcialmente resuelta; ahora se tiene una idea cuantitativa de la importancia que tiene la investigación científica para los investigadores de las disciplinas sociales; sin embargo, es necesario reconocer la existencia de un número

significativo de investigadores que todavía rechaza la idea de hacer investigaciones científicas en sus respectivas disciplinas, con las implicaciones que tiene para la formación de los alumnos. Por otra parte, las pruebas aportadas para algunas disciplinas (antropólogos e historiadores) necesitan ampliarse para que cumplan los requisitos de la prueba ji cuadrada, por lo que se recomienda ampliar estas muestras.

Respecto a los dos primeros supuestos de esta investigación, cabe afirmar que se corroboró la idea de Medawar y Schrödinger en el sentido de que los investigadores no expresan de manera espontánea las reglas de la investigación; sin embargo, la mayoría de ellos coincide en aceptar que las preguntas directas que se les hicieron se refieren a las reglas de la investigación científica. La tercera suposición fue parcialmente verificada porque entre los investigadores de tiempo completo de las diferentes disciplinas de ciencias sociales no se percibe que exista entre ellos una diferencia estadísticamente significativa, excepto en Sociología, Psicología y Economía, y sólo en algunas reglas. En todo caso, es recomendable ampliar la muestra de cada disciplina para poder discernir con mayor confiabilidad sus diferencias, si es que existen.

Otro elemento que vale la pena mencionar es que la investigación utilizó nuevos conceptos. El más original es "Aptitud metodológica", registrado en la pregunta 4 del cuestionario. Esta categoría concentra todas las destrezas y habilidades implicadas en la prueba de las hipótesis (conocimientos, procedimientos, instrumentos y técnicas). Su desarrollo se debió a que varios científicos habían testimoniado que no era posible concentrar todas las pericias y experiencias correspondientes a esta parte de su trabajo profesional; como Budker (en Keldysh, 1982), físico experimental, escribe: "[Existe un] conjunto de elementos de cada día y cada hora de trabajo que no están descritos en manuales, ni en monografías, ni pueden ser siquiera descritos en ellos" (pp. 129).

Otra categoría novedosa a la que se recurrió asoció la disposición para hacer algo (la actitud) con el proceder que debiera asumir el científico frente a los hechos que investiga (ser objetivo, racional, buscar la verificabilidad, etcétera). De ambas categorías se desarrolló el concepto "actitud crítica". Ambos conceptos (aptitud metodológica y actitud crítica) fueron aceptados por la gran mayoría de los científicos encuestados como elementos que describen las reglas de su trabajo profesional. El reconocimiento por parte de los científicos de ambos conceptos, en esencia nuevos, refutaría la peregrina idea de que las respuestas de los científicos obedecen a una tradición o visión compartida de lo que consideran que es su activi-

dad, por la sencilla razón de que no tienen correspondencia con la concepción tradicional de la ciencia.

Es necesario hacer una observación adicional: los resultados encontrados en esta investigación son potencialmente valiosos para los estudiantes de educación superior en ciencias sociales. Si las cuatro reglas aceptadas mayoritariamente por los científicos se hicieran explícitas, quizá se les haría menos compleja la práctica de la investigación científica.

CONCLUSIONES

Este estudio piloto demuestra, provisionalmente, que de manera espontánea o libre los científicos sociales no mencionan alguna regla de la investigación científica que produzca un acuerdo mayoritario entre los científicos sociales; excepto entre los sociólogos, quienes en su mayoría aceptan que una regla es "seguir el método científico".

Respecto al examen de las reglas recordadas con preguntas directas o ayudadas es posible afirmar, de manera provisional, que son aceptadas y reconocidas como reglas de la investigación científica por la gran mayoría de los científicos sociales sin importar la disciplina de que se trate. Sin embargo, existe un sector minoritario, pero significativo estadísticamente, de los científicos sociales que rechaza dos de las cuatro reglas de la investigación científica. Las explicaciones más reiterativas de los investigadores se relacionan con las teorías de los estudios culturales y la teoría crítica (Harré y Krausz, 1996; Adorno, 2001).

Conclusiones por disciplinas

En Psicología (incluye Psicología Social), los investigadores muestran las mayores discrepancias frente a los promedios de las otras disciplinas en dos reglas de la investigación científica; una manifestada de manera espontánea: "Tener ética o bioética"; una minoría de psicólogos la mencionan, en tanto que para el resto de las disciplinas no existe como regla o compromiso. La segunda diferencia se manifestó en las preguntas ayudadas. Entre los psicólogos existe un sector estadísticamente significativo que rechaza que su disciplina estudie la realidad tal cual.

Los sociólogos y politólogos presentan diferencias significativas frente a las otras disciplinas en tres reglas mencionadas de manera espontánea; 1) son los exponentes mayoritarios de la idea de que la ciencia requiere del método científico; 2) una fuerte minoría recuerda la necesidad de contar con instrumentos y técnicas especializadas, y 3) hay pocos sociólogos que aceptan que "no existen reglas" en la investigación científica. Cuan-

do se mencionan de modo explícito las reglas expuestas en las preguntas ayudadas, sus respuestas se apegan a los promedios encontrados en tres de las cuatro reglas; excepto en tener actitud crítica, son los científicos sociales que más la rechazan.

En el caso de Antropología, sus investigadores son los que más discrepan del resto de los científicos sociales cuando expresan de manera espontánea sus opiniones acerca de las reglas de la investigación científica: "seguir el método científico" y "tener actitud crítica" están por debajo de la aceptación del resto de los científicos de las otras disciplinas; por el contrario, "seguir leyes y reglamentos institucionales" y "tener que publicar" están por encima del resto. En cuanto a los antropólogos, se recomienda ampliar la muestra porque es la que tiene el menor número de profesionales encuestados.

Los investigadores de Administración de Empresas y Contabilidad tienen un comportamiento contradictorio respecto a las reglas manifestadas de modo espontáneo; existen minorías significativas opuestas en aspectos significativos de la investigación científica. Una proporción considerable de ellos opina que existen reglas dentro de ella, y otros, en una proporción casi semejante, no creen en su existencia.

En sus recuerdos espontáneos de las reglas de la investigación científica, los economistas se mantienen dentro del promedio general. Respecto a los recuerdos ayudados, en tres de las cuatro reglas puestas a su consideración sus opiniones se mantienen en los promedios generales. En la regla "Estudiar la realidad" sus opiniones favorables a esta regla son significativamente mayores al resto de los colegas de las otras disciplinas estudiadas.

La reflexión que conllevan estos resultados está asociada con la formación de los futuros profesionales de la ciencia social. Cuando hay tantas discrepancias, uno se pregunta si los estudiantes reciben la capacitación adecuada para hacer frente a los retos de la compleja realidad. Esta es una época en que es necesario dejar de buscar soluciones intuitivas o empíricas y acercarse a soluciones más generales, que sólo es capaz de proporcionar la investigación científica. ■

REFERENCIAS

- Adorno, T. (2001), *Epistemología y ciencias sociales*. España: Universidad de Valencia/Cátedra.
- Bourdieu, P. (2000), *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Danaher, P. J., & Mullarkey, G. W. (2003). Factors affecting online advertising recall: A study of students. *Journal of Advertising Research*, 43 (03), 252-267.
- David, B. J. (2006), *The Scientist's Role in the Society: a Comparative Study*. Nueva Jersey: Prentice-Hall.
- Edward E. J y Harold B. G. (1980). *Fundamentos de Psicología Social*. México, Limusa.
- El Muestreo-Estadística. (2017) <http://www.estadistica.mat.uson.mx/Material/elmuestreo.pdf> pp. 1-5. acceso: 02/01/2017.
- Fiske, S. T., Gilbert, D. T., & Lindzey, G. (eds.). (2010). *Handbook of Social Psychology*. Vol. 2. John Wiley & Sons.
- Freeland J. H. (2006) *Anatomía del fraude científico*, Barcelona, Crítica.
- Gould, S. J. (2004) *Érase una vez el zorro y el erizo, las humanidades y la ciencia en el tercer milenio*, Barcelona, Crítica.
- Harré, R. & Krausz, M. (1996). *Varieties of relativism*. Oxford: Blackwell.
- Hempel, C. G. (1988). *La explicación científica. Estudios sobre la filosofía de la ciencia*. México: Paidós.
- Holton, G. (1985). *La imaginación científica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Keldysh, M. V. & Artobolevsky, I. (1982.). *La edad del conocimiento*. México: Guajardo.
- Knorr-Cetina, K. (1999), *Epistemic cultures. How sciences make knowledge*. England, London, Cambridge, Harvard University Press.
- Lama García, A. (2011). ¿Existen reglas implícitas dentro de la investigación científica?. *Revista de la educación superior*. Vol. XL (4), núm. 160, octubre-diciembre, pp. 73-93.
- Lama García, A., Del Castillo Mussot, M., & Lama Zubirán, M. A. (2013). ¿Existen diferencias en las creencias que regulan las investigaciones científicas de los científicos naturales y sociales? 185 investigadores responden. En *Argumentos. Estudios críticos de la sociedad*, UAM, Xochimilco, núm. 71, enero-abril, pp. 39-66.
- Latour, B. (1987). *Science in action. How to follow scientist and engineers trough society*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Medawar, P. (2013). *Consejos a un joven científico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Merton, R. (1973). *The sociology of science: Theoretical and empirical investigations*. Chicago: The University Press.
- Merton, R. (2016). *Manifest and latent functions social*. En Wesley Longhofer and Daniel Winchester (eds.). *Theory re-wire: New connections to classical and contemporary perspectives*. New York and London: Routledge, pp. 68-84.
- Reinares-Lara, E., Reinares-Lara, P., & Olarte-Pascual, C. (2016). *Formatos de publicidad no convencional en televisión versus spots: Un análisis basado en el recuerdo*. En *Historia y Comunicación Social*, 21 (1), 257. Disponible en https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2016.v21.n1.52695
- Pérez Tamayo, R. (2008). *La estructura de la ciencia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Schrödinger, E. (1997). *La naturaleza y los griegos*. Madrid: Tusquets.

Siegel, S. & Castellan, N. J. (1998). Estadística no paramétrica. Aplicada a las ciencias sociales, 4a. ed. México: Trillas.

Thuillier, P. (1991). De Arquímedes a Einstein. Las caras ocultas de la invención científica. México: Conaculta/Alianza Editorial.

Thurow, L. C. (1996). El futuro del capitalismo. Argentina: Javier Vergara.

Weiers, R. M. (1986). Investigación de mercados. México:

Prentice-Hall-Hispanoamericana.

Wigglesworth, V. B. (1987). El control de la forma en el cuerpo. En Ronald Duncan y Miranda Weston-Smith (comps.). La enciclopedia de la ignorancia. México: Fondo de Cultura Económica.

Villoro Toranzo, L. (2014). La universidad, un aparato ideológico. En Casa del tiempo, año XXXIII, vol. 1, núm. 3, abril.

APÉNDICE

Cuestionario utilizado

Buenos días, tardes etc.

Somos un grupo interdisciplinario de estudiantes y especialistas de diversas universidades que estamos interesados en conocer las opiniones de los expertos en torno a su trabajo profesional. ¿Sería tan amable de contestar seis breves preguntas? Muchas gracias.

¿Es Ud. investigador o profesor investigador de Tiempo Completo? Si () No () cancelar entrevista

En qué carrera o instituto labora _____

De qué Universidad (y país si no es México) _____

1. En su opinión ¿Cree que existan reglas o acuerdos dentro de la investigación científica que sigan la mayoría de los científicos en activo?

Si () No () pasar a la p. 3 No sé () pasar a la p. 3

2. ¿Podría mencionar algunas de estas reglas o acuerdos? No las recuerdo ()

3. ¿Cree que una de las reglas sea pensar que en la naturaleza (o en la sociedad, en su caso) existen leyes o regularidades que pueden ser explicadas a través de la observación y el razonamiento?

Si () No () No sé ()

4. ¿Estima que otra de las reglas sería que el investigador tenga actitud crítica frente al objeto de estudio? Es decir, que desarrolle la capacidad de analizar de manera objetiva, racional, verificable y sistemática la información contenida en toda investigación.

Si () No () No sé ()

5. ¿Cree que otra de las reglas sea tener aptitud metodológica? Es decir, posea la capacidad para recurrir a procedimientos, instrumentos y técnicas pertinentes para probar sus supuestos.

Si () No () No sé ()

6. ¿Considera que otra de las reglas sería que el científico esté dispuesto a comunicar los resultados encontrados de manera abierta? Es decir, verificable o replicable.

Si () No () No sé ()

Por último ¿Cuál es el grado máximo de sus estudios _____ en qué especialidad _____ ¿En qué institución estudió su posgrado? _____ En qué país _____

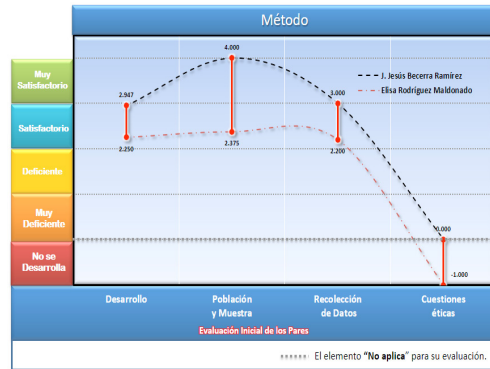
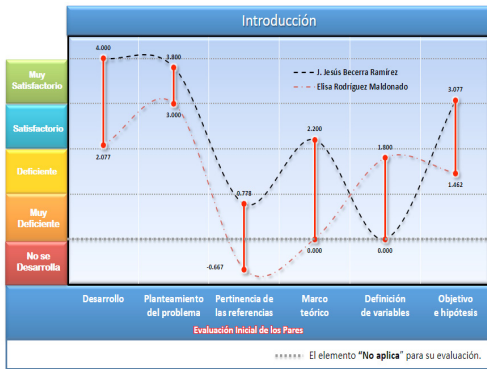
Con el objeto de informarle del resultado de esta investigación y eventualmente para fines de supervisión de este cuestionario ¿Podría proporcionarnos su mail? _____

Esto es todo. Muchas gracias.

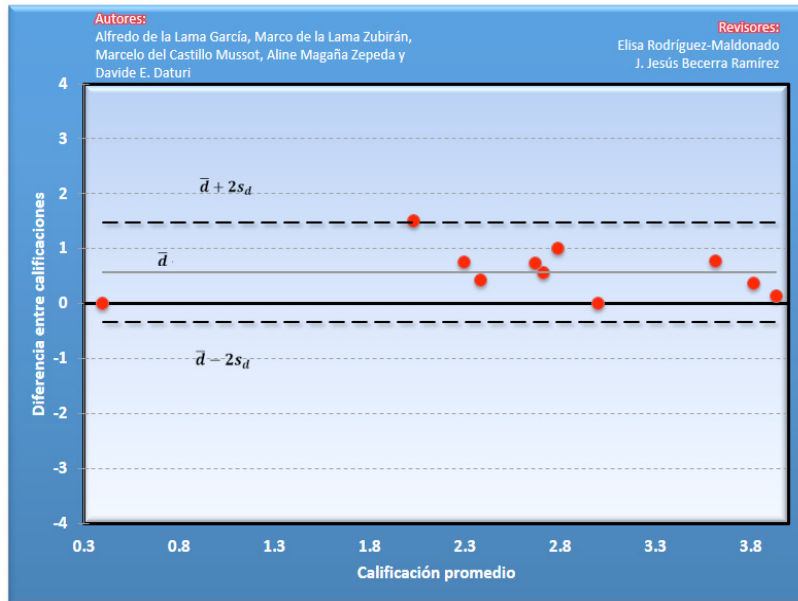
El entrevistado es menor de 40 años () más de 40 años ()
El entrevistado es hombre () mujer ()

DIMENSIÓN CUANTITATIVA

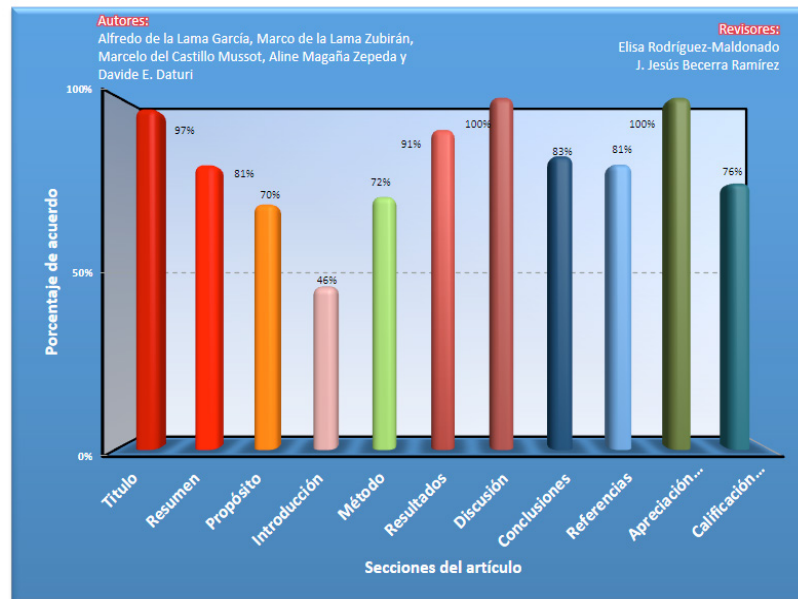
Perfil de Evaluación entre pares



Índice de Concordancia



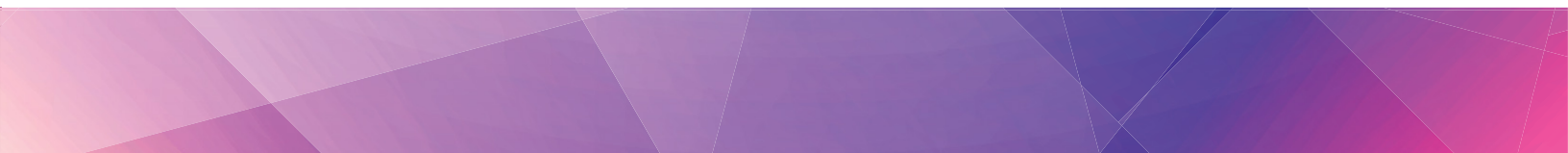
Índice de Acuerdo



DIMENSIÓN CUALITATIVA

Revisor 1	Revisor 2
Elisa Rodríguez-Maldonado	J. Jesús Becerra Ramírez
Título/Autoría	
Cambiar el orden de las palabras en la pregunta. Se sugiere que diga: ¿Son similares las opiniones sobre las reglas de investigación?	El título es concreto y cumple con las características solicitadas, así como la justificación es adecuada para abordar la temática.
Resumen	
Ver comentarios en el documento revisado.	El apartado cumple con los criterios solicitados, es claro y accesible de entender.
Próposito del Estudio	
Ver comentarios en el documento revisado.	En el proyecto queda claro el propósito y la importancia de trabajar el tema.
Introducción	
Es necesario ampliar marco de referencia, trasfondo y revisión de la literatura científica sobre el tema estudiado en esta introducción. Diálogo con otros teóricos, y hallazgos de otros investigadores, conclusiones, interrogantes, controversias, breve historial de estudios previos relacionados a los planteamientos de esta investigación. Mencionar qué sucede con las variables relacionadas en contextos similares a los de la muestra seleccionada. Ver comentarios en el documento revisado.	Se recomienda buscar mayor información sobre hallazgos de otros proyectos similares.
Método	
Ampliar sobre el tipo de análisis utilizados para las preguntas abiertas. Añadir información de validez del cuestionario. Ver sugerencias y comentarios en el documento revisado.	Se sugiere trabajar con consentimiento informado y desarrollar la parte ética del proyecto, pues no se ve reflejada.

Revisor 1	Revisor 2
Resultados	
Para algunas variables no hubo suficiente información para concluir. Ver comentarios en el documento revisado.	En general me parece que realizan un trabajo adecuado y de calidad.
Discusión	
Habría que ampliar la discusión. Cada hallazgo debe ser discutido. ¿Se cumplieron los objetivos? ¿Se sostienen las hipótesis formuladas? ¿Cómo ubican los resultados del estudio en cuanto a lo ya investigado por otros autores en temas similares o, en su defecto, en materias relacionadas? Comparar los hallazgos propios con los de otros autores, citar las referencias de otros estudios que se utilicen en la comparación. Discutir errores metodológicos con sus posibles soluciones. Exponer cuáles resultados eran esperados y no esperados. ¿Cuáles son los alcances de la aplicación de los resultados? Ver comentarios en el documento revisado.	Se recomienda ampliar la discusión pues los hallazgos se presentan de forma general.
Conclusiones	
Ver comentarios en el documento revisado.	En general se encuentra bien desarrollado, pero se recomienda retomar mayores antecedentes.
Referencias	
Ver comentarios en el documento revisado.	En general se encuentra bien desarrollado, pero se recomienda retomar mayores antecedentes





Sección

Conferencias

<http://dx.doi.org/10.22402/j.rdiipycs.unam.4.1.2018.164.109-117>

DOLOR Y TERMOGRAFÍA

David Alberto Rodríguez Medina
Facultad de Psicología, UNAM
México

RESUMEN

La valoración y manejo del dolor representa un desafío para el clínico tratante. Aun cuando las intervenciones psicológicas para el manejo del dolor han mostrado un sólido nivel de evidencia enmarcadas en las guías médicas, no existen guías psicológicas propias con algoritmos para la evaluación y tratamiento del paciente. En un esfuerzo bien conducido por las Dras. Flor y Turk (2011), se propuso el inventario multidimensional del dolor, mostrando cuatro perfiles de pacientes cuya principal diferencia fue la tensión muscular. Desde una perspectiva biopsicosocial puede considerarse el dolor crónico como un trastorno psicofisiológico. La presencia de dolor induce una respuesta nerviosa simpática, la cual influye en la respuesta inflamatoria. El objetivo de esta presentación es introducir al personal sanitario tratante sobre el uso de la imagen térmica infrarroja para la valoración de la actividad autonómica asociada al dolor como parte de un perfil biopsicosocial. Primero se aborda el tema de dolor y termografía, cuyos resultados muestran que, ante la presencia de dolor, la temperatura periférica (manos, nariz) decrementa. Los estudios piloto presentados sugieren que el manejo de estrategias de relajación incrementa la temperatura periférica e inducen la actividad parasimpática asociada al alivio. Finalmente se presenta la integración del perfil biopsicosocial del paciente con el propósito de desarrollar un plan de intervención y pronóstico afectivo con base en evidencia. En suma, se propone el uso de biomarcadores (citoquinas proinflamatorias, termobiomarcadores) como parámetro clínico para la evaluación e intervención psicológica, similar a los presentados por Flor y Turk (2011).

Palabras Clave:

Termografía, Dolor, Expresión Facial, IL-6

PAIN AND THERMOGRAPHY

ABSTRACT

The assessment and management of pain represents a challenge for the treating clinician. Even though psychological interventions for pain management have shown a solid level of evidence framed in the medical guidelines, there are no psychological guides of their own with algorithms for the evaluation and treatment of the patient. In an effort well conducted by the researchs Flor & Turk (2011), proposed the multidimensional inventory of pain, showing four profiles of patients whose main difference was muscle tension. From a biopsychosocial perspective, chronic pain can be considered a psychophysiological disorder. The presence of pain induces a sympathetic nervous response, which influences the inflammatory response. The objective of this presentation is to introduce the healthcare personnel on the use of infrared thermal image for the assessment of autonomic activity associated with pain as part of a biopsychosocial profile. First, the topic of pain and thermography is addressed, the results of which show that, in the presence of pain, the peripheral temperature (hands, nose) decreases. The pilot studies presented suggest that the management of relaxation strategies increases peripheral temperature and induces parasympathetic activity associated with relief. Finally, the integration of the biopsychosocial profile of the patient is presented with the purpose of developing an affective intervention and prognosis plan based on evidence. In short, the use of biomarkers (proinflammatory cytokines, thermobiomarkers) is proposed as a clinical parameter for psychological evaluation and intervention, similar to those presented by Flor & Turk (2011).

Keywords:

Termography, Pain, Facial expression, IL-6

BITÁCORA DEL ARTÍCULO:

| Recibido: 1 de Febrero de 2018 | Aceptado: 1 Abril de 2018 | Publicado en línea: Enero-Junio de 2018 |

AUTORÍA Y DERECHOS DE PROPIEDAD INTELECTUAL

DOLOR Y TERMOGRAFÍA

David Alberto Rodríguez Medina



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

Estudiante del programa de Doctorado en Psicología y Salud, Facultad de Psicología, UNAM. Diplomado en Psicofisiología Aplicada a la Psicología Clínica, INPRFM. Asesor clínico del servicio de Psicología del H. Ignacio Zaragoza, ISSSTE.

[Ver más...](#)

PRESENTACIÓN DE LA CONFERENCIA

La conferencia se presentó en el Segundo Curso Internacional de Nutrición y Prevención Cardiovascular e Insuficiencia Cardíaca y Respiratoria elaborado del 22 al 24 de noviembre de 2017 en el Instituto Nacional de Enfermedades Respiratorias Ismael Cosío Villegas

AGRADECIMIENTOS

A Gabriela Jael Pérez García, Viridiana Peláez Hernández, Benjamín Domínguez Trejo, Gerardo Leija Alva, Luis A. Morales Hernández e Irving A. Cruz Albarrán. | Investigación realizada con el financiamiento del proyecto académico: PAPIIT, Clave IN304515. Biomarcadores (autonómicos e inmunológicos) del componente emocional en el Dolor Crónico.

DATOS DE FILIACIÓN DEL AUTOR

Facultad de psicología, UNAM.



Copyright: © 2018 Rodríguez-Medina, D.A.

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia [Creative Commons Reconocimiento-NoComercial -Compartir Igual 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	104
RELAJACIÓN Y TERMOGRAFÍA	105
INTEGRACIÓN DE LA ITF EN EL PERFIL BIOPSIOSOCIAL DEL DOLOR	107
CONCLUSIONES	108
REFERENCIAS	108

INTRODUCCIÓN

La capacidad clínica de reconocer una expresión facial emocional en residentes de la especialidad de Psiquiatría en México va incrementando conforme pasan sus años en la residencia (Arango, et al., 2014). Sin embargo, un reto clínico es valorar y determinar el nivel del dolor que experimenta un paciente. Por ejemplo, el diario estadounidense *The New York Times* (*The New York Times*, 2014) difundió los videos de un estudio (Bartlett, Littlewort, Frank & Lee, 2014) para poner a prueba la precisión de reconocimiento facial del dolor de un software. Los resultados mostraron que el software superó las evaluaciones de un grupo de personas sin entrenamiento en reconocimiento de expresiones faciales. Sugerimos realizar el mismo reto con los videos que se muestran a continuación: se le mostrarán un par de proyecciones en la siguiente diapositiva. Su tarea es identificar en cuál de los dos videos (el de la izquierda o el de la derecha) la persona experimenta un dolor verdadero y cuál no lo es (Figura 1) (al finalizar la proyección de los videos se les solicita levantar la mano para votar la veracidad o falsedad de cada facie: el que se presenta del lado izquierdo de la pantalla es un video falso, mientras que el del lado derecho se trata de una facie de dolor verdadera).



Figura 1.
Detección de expresión facial del dolor verdadera vs simulada (The New York Times, 2014)

Para conocer cuáles son los movimientos prototípicos de la expresión facial, particularmente la facie del dolor, se han evaluados las unidades de acción facial (AU) (Ekman & Friesen, 1978). En una publicación de una de las revistas más influyentes en dolor, *PAIN*®, se ilustran las AU de una facie de dolor (Chambers & Mogil, 2015) (Figura 2). La presencia del dolor crónico modifica la capacidad de regulación de expresión facial (Vachon-Preseau et al., 2016)

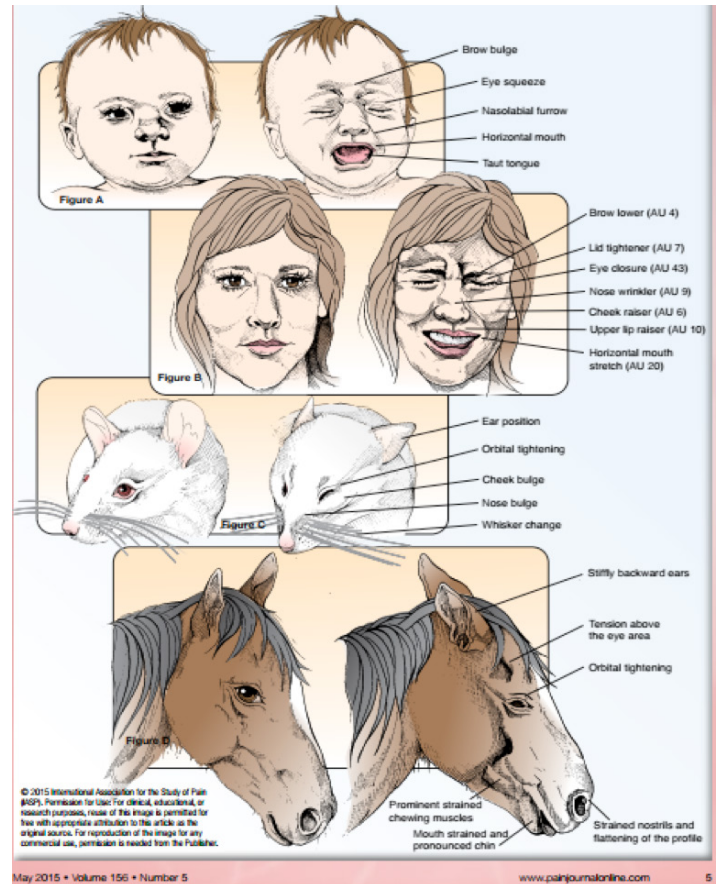


Figura 2.
Facie de dolor (Chambers & Mogil, 2015).

Desde fines de la década de los 80s y hasta el presente se conoce que la expresión facial incrementa la actividad autonómica (Levenson, Ekman & Friesen, 1990); en el caso del reconocimiento de la expresión facial de dolor también hay cambios psicofisiológicos cardiovasculares (Jang, Park, Park, Kim & Sohn, 2015). Esto posibilita que, si el personal de salud no cuenta con el entrenamiento en reconocimiento de microexpresiones faciales, se puede optar por una cámara de imagen térmica infrarroja (iTF), una herramienta portátil de registro psicofisiológico, útil para la valoración de actividad autonómica asociada al dolor. Para poder efectuar un protocolo de evaluación de imagenología térmica infrarroja se deben atender a una serie de consideraciones (Fernández-Cuevas et al., 2015).

La termografía tiene un uso potencial diagnóstico y tratamiento del dolor (Etehadtavakol, Ng, 2017). Entre sus aplicaciones clínicas en el campo del dolor se encuentran las enlistadas en la tabla 1 (Nahm, 2013).

Tabla 1.
Indicaciones del uso de la iTF en la medicina del dolor

DETECCIÓN DE CÁNCER	DESÓRDENES DE DOLOR
<ul style="list-style-type: none"> • Cáncer de piel • Cáncer de mama 	<ul style="list-style-type: none"> • Síndrome complejo regional • Neuropatía periférica • Síndrome de dolor miofascial • Cefalea • Lesión por latigazo cervical • Neuralgia postherpética • Artritis

Una de las revistas médicas latinoamericana especializada en el estudio de la actividad térmica (Pan American Journal of Medical Thermology) ha publicado el uso de la iTF como una herramienta útil al diagnóstico del dolor en un par de estudios más (Lima, Brioschi, Teixeira & Neves, 2015; Trotta, & Ulbricht, 2015), así como un par de guías para la evaluación térmica neuromuscular (American Academy of Thermology, 2015a), y las pautas para la termografía mamaria (American Academy of Thermology, 2015b).

Sin embargo, el aspecto afectivo (desagradable) del dolor se puede valorar mediante la actividad simpática asociada, como la temperatura periférica (manos, nariz). En la revisión de Ioannou, Gallese y Merla (2014) se muestra que el dolor decremanta la temperatura del rostro y las manos. Estudios recientes en iTF muestran que los estímulos desagradables decremantan la temperatura nasal. Por ejemplo, un estímulo auditivo desagradable como escuchar una pelea (Kano, Hirata, Deschner, Behringer & Call, 2016) o visual mediante la exposición de una imagen (Kosonogov et al., 2017) (Figura 3).

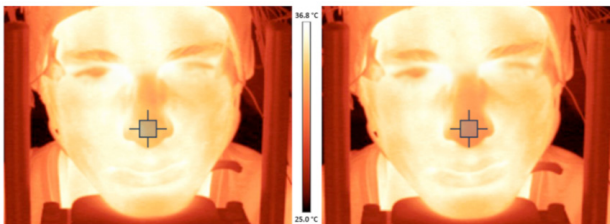


Figura 3.
Temperatura nasal. La imagen izquierda muestra al sujeto en reposo, mientras que la imagen derecha presenta el decremento de la temperatura nasal cuando se le proyectan imágenes desagradables (Kosonogov et al., 2017).

La actividad simpática propicia el estrechamiento de los vasos sanguíneos, o vasoconstricción, reduciendo el volumen sanguíneo lo que decremanta la temperatura periférica (y aumenta la presión sanguínea). Para contrarrestar esta actividad simpática existen estrategias que promueven la actividad parasimpática.

RELAJACIÓN Y TERMOGRAFÍA

Un estudio publicado en una de las revistas más influyentes en ciencias, como Nature (Tyler et al., 2015), reportó estrategias para promover la actividad parasimpática: 1) ingesta de fármacos, 2) estrategias de relajación y 3) la estimulación transdermal (TEN), la cual es una placa ligera metálica colocada en la región del músculo corrugador para estimular nervios craneales y núcleos centrales que facilitan la actividad dorsovagal (asociada a estimulación parasimpática). Para evaluar la TEN utilizaron la imagen térmica (Figura 4), la cual muestra que la actividad parasimpática incrementa la temperatura facial.

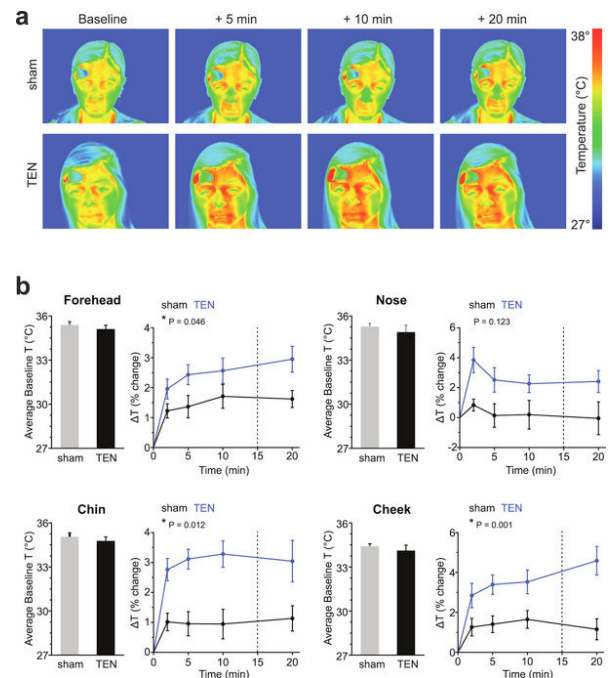


Figura 4.
Estimulación Transdermal para suprimir estrés psicofisiológico (Tyler et al., 2015).

¿Necesitaremos la TEN para promover la actividad parasimpática que disminuye el dolor? A nivel del SNC se ha señalado que podría disminuir la actividad cerebral que procesan el dolor inhibiendo la expresión facial (Kunz, Chen, Lautenbacher, Vachon-Presseau & Rainville, 2011). Estudios recientes (Rodríguez-Medina, Domínguez, Cruz,

Morales-Hernández & Guzmán, 2017; Rodríguez-Medina, Domínguez, Cruz, Morales-Hernández, Leija & Cortés, 2017) han evaluado el efecto de la relajación muscular facial y la respiración diafragmática. Dichos protocolos se han probado, primero, en participantes voluntarios y, posteriormente, en estudios piloto en población con dolor crónico oncológico y no oncológico. Los resultados son alentadores: se ha obtenido el mismo efecto, la relajación incrementa la temperatura en manos y nariz (Figura 5).

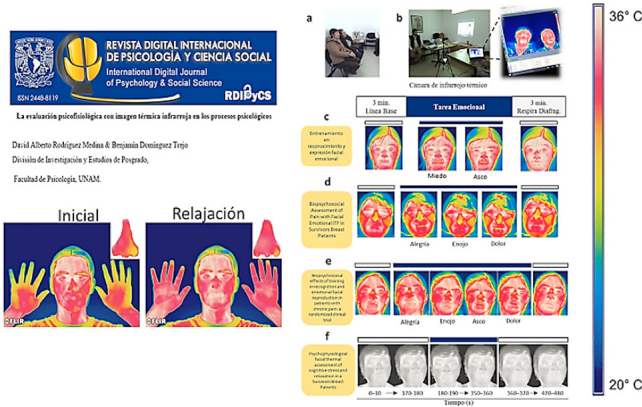


Figura 5.
Efectos de la expresión facial y la relajación sobre la temperatura periférica.

Lo que estos protocolos evalúan es lo que hemos llamado plasticidad térmica, que se refiere a la capacidad del sujeto en modificar su temperatura periférica. La expresión facial voluntaria (inducida con instrucciones de las AU durante al menos 5 segundos) genera los cambios autonómicos (Figura 6) (Rodríguez-Medina, Domínguez, Cruz, Morales-Hernández, & Leija, datos no publicados). Si el participante cuenta con esta facilidad, su pronóstico afectivo es mejor a aquel que no logra relajarse.

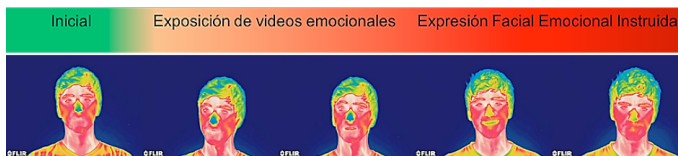


Figura 6.
Efecto de la expresión facial voluntaria sobre la temperatura nasal.

El estudio clínico que ilustra este efecto autonómico térmico se realizó en mujeres sobrevivientes de cáncer de mama (Rodríguez-Medina, Domínguez, Cruz, Morales-Hernández, Leija & Cortés, 2018). El video de la Figura 7 (Ciencia UNAM, 2016) muestra el protocolo de evaluación e intervención.



Figura 7.
Evaluación biopsicosocial del dolor crónico oncológico con imagen térmica

¿Cuáles fueron los resultados? La Figura 8 muestra el incremento de temperatura nasal y en manos de pacientes y controles. Hubo un efecto principal de la tarea, y en algunas zonas del rostro los cambios de temperatura fueron mayores en el grupo de sobrevivientes de cáncer de mama. Ello empata con su nivel apoyo social (superior al del grupo control) el cual facilita la interacción y promueve estados afectivos agradables y compañía para superar los obstáculos.

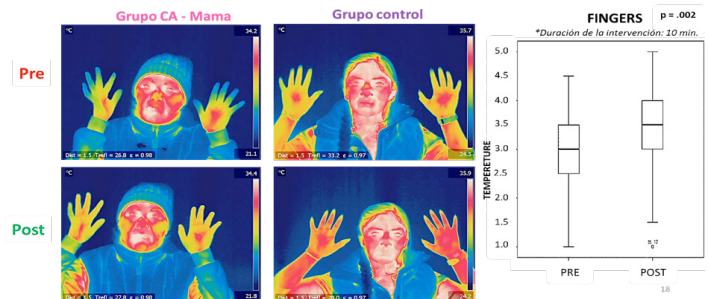


Figura 8.
Efecto de la exposición visual a estímulos agradables y relajación sobre la temperatura periférica

La capacidad de relajarse, en aproximadamente dos terceras partes del grupo de mujeres sobrevivientes de cáncer también se relacionó con su nivel de dolor: quien logró incrementar su temperatura periférica reportaron un menor nivel de dolor. Sin embargo, no todas lograron incrementar su temperatura, y esto estuvo asociado al nivel de la citoquina proinflamatoria IL-6 (Figura 9). Esto representa un desafío interdisciplinario para la investigación clínica que vamos a enfrentar en los próximos años.

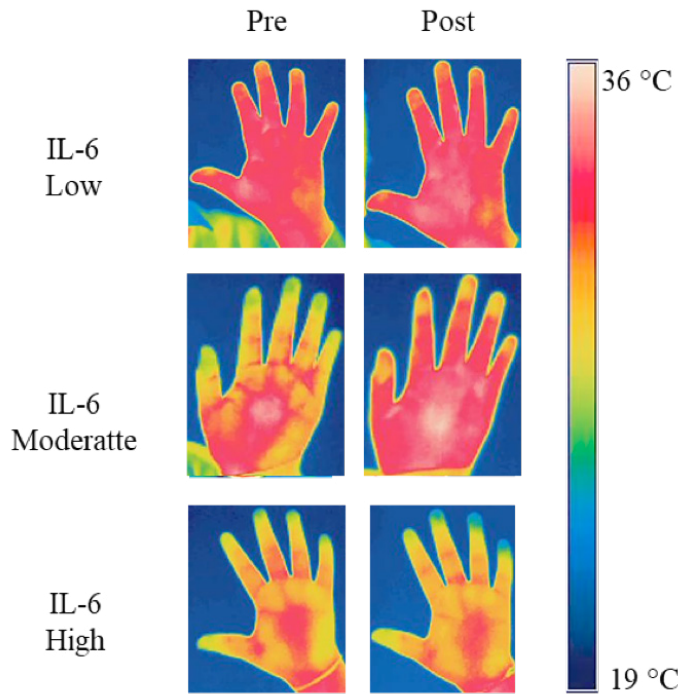


Figura 9.
Incrementos de temperatura en función del nivel de IL-6.

INTEGRACIÓN DE LA iTF EN EL PERFIL BIOPSIOSOCIAL DEL DOLOR

La iTF brinda una valiosa información sobre la actividad autonómica. Para que el clínico pueda obtener un perfil de las necesidades de atención del paciente, es necesario integrarlas bajo el enfoque biopsicosocial. De esta manera se puede elaborar un plan de intervención particular e individual para el tratamiento psicológico de cada paciente. Para ilustrar la integración de la evaluación biopsicosocial se revisan dos casos de dolor crónico no oncológico y un caso de dolor oncológico. El primero, la evaluación biopsicosocial del paciente con diagnóstico de osteoartritis (Rodríguez-Medina, Cruz, Domínguez, Morales, Leija, & Cortés, 2017) indicó un nivel considerable de interleucina 6, con un nivel de dolor alto, interferencia conductual en varias áreas de su vida, con una cualificación del dolor predominantemente intermitente; niveles psicopatológicos moderados de ansiedad y depresión, pero con un buen control de ira y buena regulación emocional, aunque moderado apoyo social. Al realizar la evaluación termográfica de una tarea afectiva-cognitiva (priming afectivo) de sesgo atencional (es decir, un esfuerzo mental de discriminación afectiva negativa), se permite apreciar un decremento en la temperatura nasal durante la tarea afectiva (estrés) y su recuperación térmica

cuando el paciente respira diafragmáticamente (Figura 10), el cual concuerda con la frecuencia alta de su variabilidad de la frecuencia cardíaca. Los resultados sugieren que el paciente se beneficiaría de una intervención psicosocial que le permitiera desarrollar sus habilidades sociales, expresión emocional, y logros o desafíos personales, además de reforzar su capacidad de relajación.

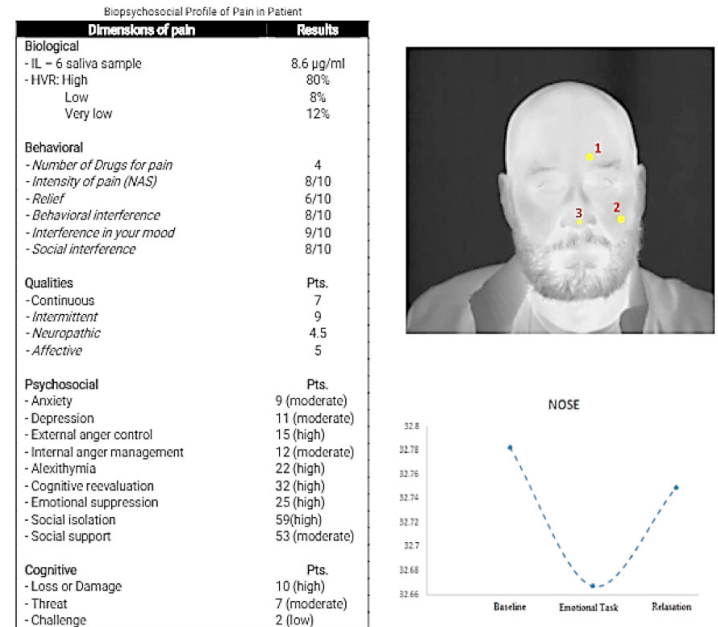


Figura 10.
Perfil biopsicosocial de un paciente con dolor crónico y entrenamiento en relajación.

La figura 11 muestra un ejemplo del perfil biopsicosocial del dolor oncológico. Utilizando escalas psicológicas validadas, se puede apreciar que la paciente sobreviviente de cáncer de mama presenta un dolor intenso, un bajo control de ira, un nivel moderado de ansiedad, depresión y apoyo social, así como un severo nivel de alexitimia (aspecto que está directamente relacionado al nivel del dolor). Precisamente la expresión facial y la relajación podrían serle de utilidad dentro de un programa de intervención psicológica especializado toda vez que su nivel de IL-6 es bajo y cuenta con plasticidad térmica. En suma, la paciente se beneficiaría mediante un programa de tratamiento integral (médico, nutricional y psicosocial).

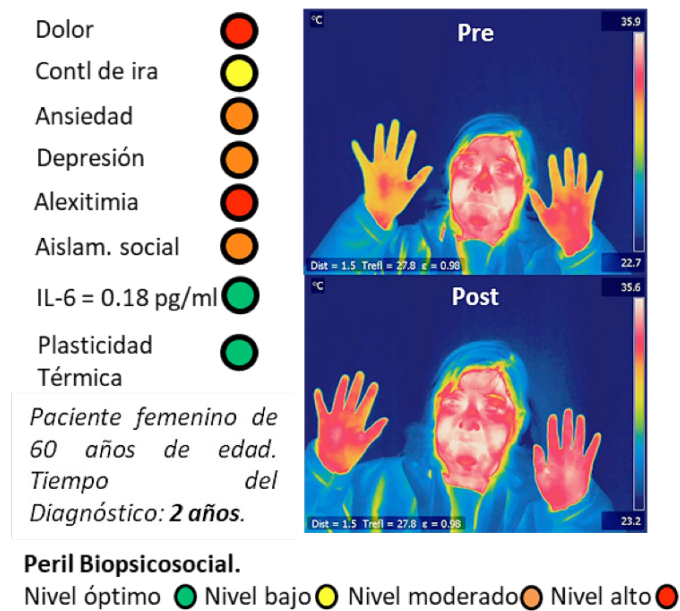


Figura 11.
 Perfil Biopsicosocial del Dolor Crónico Oncológico.

CONCLUSIONES

La temperatura periférica puede considerarse un biomarcador de activación. Según el incremento o decremento de la temperatura, se puede determinar la predominancia de la actividad autonómica (parasimpática o simpática, respectivamente). La imagen térmica infrarroja es sensible a estos cambios y supone una herramienta atractiva para el paciente al ser un equipo de registro fisiológico no invasivo. ■

REFERENCIAS

- American Academy of Thermology (2015a). Guidelines for Neuromusculoskeletal Infrared Thermography Sympathetic Skin Response (SSR) Studies. *Pan American Journal of Medical Thermology*, [S.l.], 2(1), 35-43. <http://dx.doi.org/10.18073/2358-4696/pajmt.v2n1p35-43>
- American Academy of Thermology, A. (2015b). Guidelines for Breast Thermography. *Pan American Journal Of Medical Thermology*, 2(1), 26-34. <http://dx.doi.org/10.18073/2358-4696/pajmt.v2n1p26-34>
- Arango de Montis, I., & Fresán, A., & Brüne, M., & Ortega-Font, V., & Villanueva-Valle, J., & Saracco, R., & Muñoz-Delgado, J. (2014). Evaluation of the capacity to recognize the facial expression of emotions in psychiatry residents throughout three years of training. *Salud Mental*, 37 (6), 455-460.
- Bartlett, M., Littlewort, G., Frank, M., & Lee, K. (2014). Automatic Decoding of Facial Movements Reveals Deceptive Pain Expressions. *Current Biology*, 24(7), 738-743. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cub.2014.02.009>
- Ciencia UNAM. (2016). Proyecto Fénix [Image]. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=FRWyeI5WINw>
- Chambers, C., & Mogil, J. (2015). Ontogeny and phylogeny of facial expression of pain. *PAIN*, 156(5), 798-799. <http://dx.doi.org/10.1097/j.pain.0000000000000133>
- Ekman P, Friesen W. (1978) Facial action coding system. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press,
- Etehadtavakol M., Ng E.Y.K. (2017) Potential of Thermography in Pain Diagnosing and Treatment Monitoring. En: Ng E., Etehadtavakol M. (eds) *Application of Infrared to Biomedical Sciences. Series en BioEngineering*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3147-2_2
- Fernández-Cuevas, I., Bouzas Marins, J., Arnáiz Lastras, J., Gómez Carmona, P., Piñonosa Cano, S., García-Concepción, M., & Sillero-Quintana, M. (2015). Classification of factors influencing the use of infrared thermography in humans: A review. *Infrared Physics & Technology*, 71, 28-55. <http://dx.doi.org/10.1016/j.infrared.2015.02.007>
- Flor, H., & Turk, D. (2011). Identifying Patient Subgroups and Matching Patients with Treatments. In H. Flor & D. Turk, *Chronic Pain: An Integrated Biobehavioral Approach* (1st ed., pp. 289-318). IASP press.
- Ioannou, S., Gallese, V., & Merla, A. (2014). Thermal infrared imaging in psychophysiology: Potentialities and limits. *Psychophysiology*, 51(10), 951-963. <http://dx.doi.org/10.1111/psyp.12243>
- Jang, E., Park, B., Park, M., Kim, S., & Sohn, J. (2015). Analysis of physiological signals for recognition of boredom, pain, and surprise emotions. *Journal Of Physiological Anthropology*, 34(1). <http://dx.doi.org/10.1186/s40101-015-0063-5>
- Kano, F., Hirata, S., Deschner, T., Behringer, V., & Call, J. (2016). Nasal temperature drop in response to a playback of conspecific fights in chimpanzees: A thermo-imaging study. *Physiology & Behavior*, 155, 83-94. <http://dx.doi.org/10.1016/j.physbeh.2015.11.029>
- Kosonogov, V., De Zorzi, L., Honoré, J., Martínez-Velázquez, E., Nandrino, J., Martínez-Selva, J., & Sequeira, H. (2017). Facial thermal variations: A new marker of emotional arousal. *PLOS ONE*, 12(9), e0183592. <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0183592>
- Kunz, M., Chen, J., Lautenbacher, S., Vachon-Preseau, E., & Rainville, P. (2011). Cerebral Regulation of Facial Expressions of Pain. *Journal Of Neuroscience*, 31(24), 8730-8738. <http://dx.doi.org/10.1523/jneurosci.0217-11.2011>
- Levenson, R., Ekman, P., & Friesen, W. (1990). Voluntary Facial Action Generates Emotion-Specific Autonomic Nervous System Activity. *Psychophysiology*, 27(4), 363-384. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-8986.1990.tb02330.x>
- Lima, R., Brioschi, M., Teixeira, M., & Neves, E. (2015). Análise Termográfica de Corpo Inteiro: indicações para investigação de dores crônicas e diagnóstico complementar de disfunções secundárias. *Pan American Journal Of Medical Thermology*, 2(2), 70-77. <http://dx.doi.org/10.18073/2358-4696/pajmt.v2n2p70-77>
- Nahm, F. (2013). Infrared Thermography in Pain Medicine. *The Korean Journal Of Pain*, 26(3), 219. <http://dx.doi.org/10.3344/kjp.2013.26.3.219>
- Rodríguez-Medina, D., Domínguez, B., Cruz, I., Morales-Hernández, L., & Guzmán, V. (2017). Termografía

- aplicada a la psicología de la salud. *Revista De Psicología De La Universidad Católica De Santa María*, 13, 76-88. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/321746931_TERMOGRAFIA_APLICADA_A_PSICOLOGIA_DE_LA_SALUD_UTILIDADES_RETOS_Y_ESTUDIO_DE_CASO
- Rodríguez Medina, D., Domínguez Trejo, B., Cortés Esteban, P., Cruz Albarrán, I., Morales Hernández, L., & Leija Alva, G. (2018). Biopsychosocial Assessment of Pain with Thermal Imaging of Emotional Facial Expression in Breast Cancer Survivors. *Medicines*, 5(2), 30. <http://dx.doi.org/10.3390/medicines5020030>
- Rodríguez Medina, D., Cruz, I., Domínguez, B., Morales, L., Leija, G., & Cortés, P. (2017). Psychophysiological facial thermal assessment of the relaxation in a patient with osteoarthritis. *Pan American Journal Of Medical Thermology*, 3, 33-36. <http://dx.doi:10.18073/2358-4696/pajmt.v3n1p33-36>
- Vachon-Preseau, E., Roy, M., Woo, C., Kunz, M., Martel, M., & Sullivan, M. et al. (2016). Multiple faces of pain. *PAIN*, 157(8), 1819-1830. <http://dx.doi.org/10.1097/j.pain.0000000000000587>
- The New York Times. (2014). Are These People in Real Pain or Just Faking It?. Retrieved from <https://www.nytimes.com/interactive/2014/04/28/science/faking-pain.html>
- Trotta, J., & Ulbricht, L. (2015). Termografia no Diagnóstico Complementar de Doenças Músculo Esqueléticas [Thermography in Complementary Diagnostic of Musculoskeletal Diseases]. *Pan American Journal Of Medical Thermology*, 2(1), 7-13. <http://dx.doi.org/10.18073/2358-4696/pajmt.v2n1p7-13>
- Tyler, W., Boasso, A., Mortimore, H., Silva, R., Charlesworth, J., & Marlin, M. et al. (2015). Transdermal neuromodulation of noradrenergic activity suppresses psychophysiological and biochemical stress responses in humans. *Scientific Reports*, 5(1). <http://dx.doi.org/10.1038/srep13865>

La edición en formato electrónico
fue realizada en la Editorial LEED
del Laboratorio de Evaluación
y Educación Digital
Enero-Junio, 2018



REVISTA DIGITAL INTERNACIONAL DE PSICOLOGÍA Y CIENCIA SOCIAL, Año 4, Volumen 4, No. 1, enero-junio 2018, 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 Septiembre 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.