



REVISTA DIGITAL INTERNACIONAL
DE PSICOLOGÍA Y CIENCIA SOCIAL

10.22402/j.rdipycs.unam.5.1.2019

eISSN 2448-8119



Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social

Los campos transdisciplinarios de la psicología

Volumen 5 | Número 1 | Enero-Junio 2019



Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Iztacala





e-ISSN: 2448-8119

Los campos transdisciplinarios de la psicología

Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social

Volumen 5 | Número 1 | Enero-Junio 2019

The transdisciplinary fields of psychology

International Digital Journal of Psychology & Social Science



Universidad Nacional Autónoma de México
México, 2019

*La transdisciplina es un escenario en donde las
fronteras del conocimiento disciplinar se difuyen*

Arturo Silva

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

Rubén Cortez Aguilar

COMPOSICIÓN Y MAQUETACIÓN DE LA REVISTA

Oscar Giovanni Balderas Trejo
Lucía Jocelyn Andrade López

EDICIÓN ENERO-JUNIO

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: © 2019 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 5, No. 1, enero-junio 2019, 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

EDITOR GENERAL

Arturo Silva Rodríguez

EDITORA EJECUTIVA

Mirna Elizabeth Quezada

EDITOR TÉCNICO

J. Jesús Becerra Ramírez

DISEÑO EDITORIAL

Oscar Giovanni Balderas Trejo y Lucía Jocelyn Andrade López

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

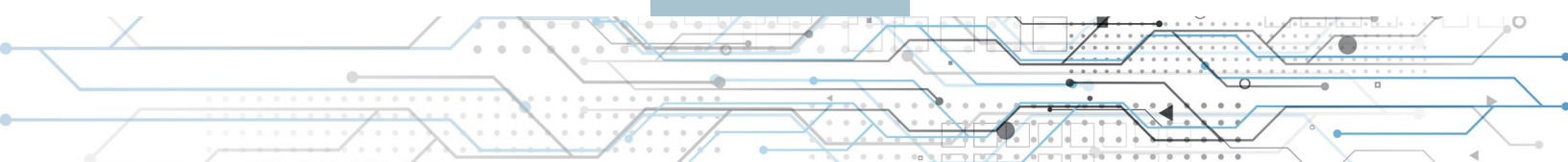
Virginia González Rivera
Rendimiento Escolar | Metodología de la Investigación

§

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES

Pedro Palacios Salas
Desarrollo Psicológico | Infancia

VII



§

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 5 | Número 1 | Enero-Junio 2019

Evaluadores institucionales

María Kenia Porras Oropeza
UNAM | FES Iztcala | México

Claudia Elisa Canto Maya
UNAM | FES Iztacala | México

Carmen Alicia Jiménez Martínez
UNAM | FES Iztacala | México

Edith González Santiago
UNAM | FES Iztacala | México

Alicia Ivet Flores Elvira
UNAM | FES Iztacala | México

Evaluadores externos a la institución

Víctor Germán Sánchez Arias
UNAM | Centro Alta Tecnología Educación a Distancia | México

David Rodríguez-Medina
UNAM | Facultad de Psicología | México

Clarisa Belem Cázares Carrera
Universidad Tecnológica de México | México

Patricia Balcázar Nava
Universidad Autónoma del Estado de México | México

Gumaro Salmerón Nájera
Centro Varonil de Adaptación Psicosocial | México

José Luis Ybarra Sagarduy
Universidad Autónoma de Tamaulipas | México

VOLUMEN 5 | NÚMERO 1 | ENERO-JUNIO 2019
LOS CAMPOS TRANSDISCIPLINARES DE LA PSICOLOGÍA

Presentación del Número, 13

| Volumen 5 | Número 1 | Enero - Junio 2019 |, 13

ARTÍCULOS TEÓRICOS

20

Analizando desde el humanismo el dicho, “Sólo las mentes frágiles le temen a la igualdad”, 21

ARTÍCULOS EMPÍRICOS

36

Análisis de redes y cognición en ambientes conectivistas de aprendizaje con inteligencia artificial, 37

Importancia de la evaluación del neurodesarrollo en pacientes pediátricos con hemofilia, 60

Efecto de musicoterapia sobre la inteligencia y la interacción social en mujeres privadas de libertad con trastornos psiquiátricos, 76

ESTUDIOS DE CASO

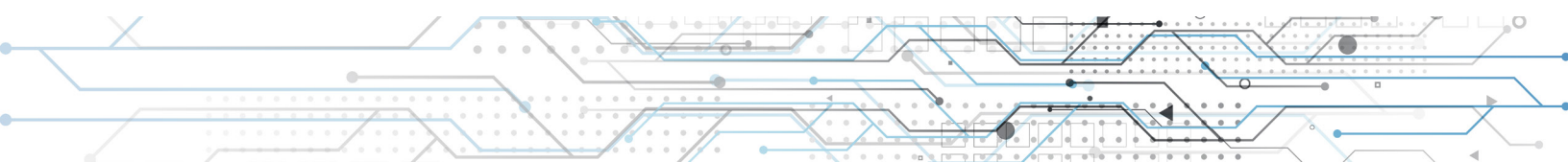
95

Intervención psicofisiológica para el manejo afectivo de una paciente con trastorno depresivo bipolar-II, 96

CARTAS AL EDITOR

112

Simulación y engaño académico: En respuesta a “Réplica a Julio A. Piña López [...]” de José Concepción Gaxiola Romero, 113





e-ISSN: 2448-8119

Los campos transdisciplinarios de la psicología

**Revista Digital Internacional
de Psicología y Ciencia Social**

Volumen 5 | Número 1 | Enero-Junio 2019

The transdisciplinary fields of psychology

**International Digital Journal
of Psychology & Social Science**



Universidad Nacional Autónoma de México
México, 2019



*Volumen 5 | Número
1 | Enero-Junio 2019*

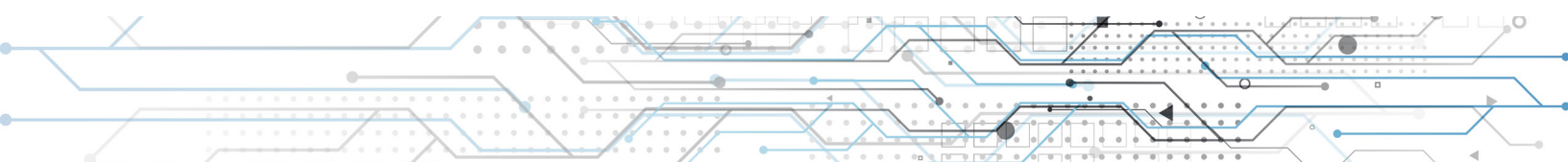
[10.22402/j.rdipycs.unam.5.1.2019.217.13-19](https://doi.org/10.22402/j.rdipycs.unam.5.1.2019.217.13-19)

PRESENTACIÓN DEL NÚMERO

| VOLUMEN 5 | NÚMERO 1 | ENERO - JUNIO 2019 |

TABLA DE CONTENIDO

PRESENTACIÓN DEL NÚMERO	22
MATERIAL CIENTÍFICO PUBLICADO	22
ESQUEMA EDITORIAL	23
ANÁLISIS DEL DICTAMEN DE LOS REVISORES	24
Panorama general, 24	
1) Perfil de evaluación entre pares, 24	
Apartados, 25	
2) Calificación promedio de los artículos, 26	
3) Índice de concordancia, 26	
4) Correlograma, 26	
5) Índice de desacuerdo entre revisores/as, 27	
REFERENCIAS	27



PRESENTACIÓN DEL NÚMERO

Hablar de psicología y ciencia social es hablar de un amplio campo de aplicaciones de técnicas y conocimientos, así como el uso de distintas habilidades y recursos con un objetivo en común: ampliar el campo de conocimiento de los individuos y de la sociedad.

Si bien se ha discutido mucho acerca de los términos que se refieren a este tipo de trabajo, para lograr este objetivo hoy existen varias disciplinas que se encargan de investigar diversas problemáticas y temas de interés; sin embargo, aunque cada una de esas profesiones tiene sus principios para hacerlo, éstas pueden trabajar en conjunto con un interés en común; esta investigación es lo que conocemos como investigación transdisciplinaria, y no es sólo la investigación que se efectúa en conjunto respecto a una problemática en común.

Este trabajo conjunto responde a las demandas que se presentan en la sociedad actual en que vivimos, donde se ha visto que en los últimos años se han reunido profesionales para investigar problemáticas desde distintos puntos de vista y que en algún punto ha surgido la necesidad de complementarse entre sí. Dicho trabajo corresponde también a la apertura que se ha tenido de otras profesiones de requerir ese trabajo con otros profesionales para explicar algunas problemáticas y que no sólo terminará enriqueciendo en conocimiento e investigaciones, sino en una experiencia profesional importante basada en comunicación, responsabilidades y ética.

Es por ello que este primer número del volumen 5 lleva como título “Los campos transdisciplinarios de la psicología”; aquí se presentan seis artículos que han surgido a partir de interés sobre todo en temas sociales, cognitivos y de salud, los cuales permiten entender la relevancia que tiene tanto el trabajo en conjunto con profesionales de diversas disciplinas como con colegas para contribuir al conocimiento.

Sin más preámbulo espero que, como nosotros, disfruten leer este número así como disfrutamos el haber trabajado en él para su publicación y se motiven para continuar el desarrollo de estos interesantes temas de Psicología y Ciencia Social.

MATERIAL CIENTÍFICO PUBLICADO

El primer artículo que compone este número ofrece un panorama general acerca de cómo la sociedad interviene en los procesos y experiencias de aprendizaje y cómo los cambios que se han dado a través de los tiempos influyen de manera significativa en dichos procesos. En este sentido, Soraya Ramírez Chelala Hernández muestra su interés por explicar la importancia de la necesidad de crear una pedagogía que genere aprendizaje teniendo en cuenta a los individuos como personas integrales, sin importar su género. Para ello considera modelos de pedagogía tradicional, pedagogía de género, opresión de género, así como los enfoques humanistas y afectivo, por mencionar algunos.

Después, y a propósito de los cambios que se han dado en las formas y los medios que componen el proceso de enseñanza-aprendizaje, José Manuel Sánchez Sordo, Eduardo Abel Peñalosa Castro, María Georgina Cárdenas López y Fabiola Miroslaba Villalobos Castaldi informan acerca del proceso de aprendizaje y generación de conocimientos por medio de ambientes digitales. Para ello se contextualiza la era digital como meollo en los procesos cognitivos de aprendizaje de las personas y se evidencia la importancia de dichos ambientes en los procesos cognitivos de las personas, dejando abierta esta línea de investigación para continuar con las temáticas de procesos de aprendizaje que seguirán en aumento en los próximos años debido al uso continuo de estas herramientas.

En el siguiente artículo, Blanca Estela Huitrón Vázquez, Carlos Prado Romero, Maricela Osorio Guzmán y Georgina Eugenia Bazán Riverón permiten reconocer la importancia de la evaluación del neurodesarrollo en pacientes pediátricos con hemofilia, cuya investigación permite identificar las habilidades de desarrollo y áreas de oportunidad, así como sugerir actividades para los cuidadores primarios que permitan aumentar sus competencias y/o mantener la calidad de vida de los niños. Esta investigación ejemplifica la importancia de la evaluación para detectar aspectos que puedan obstaculizar la adquisición de competencias para superar algunas problemáticas; también permite comprender la importancia que tiene el trabajo que se realiza en conjunto con otros profesionales que tienen interés en temas de salud para mantener y/o mejorar la calidad de vida de los pacientes.

Por otro lado, Luis Manuel Jiménez Munguía y sus colaboradores desarrollan un estudio que analiza el efecto de la musicoterapia en el factor general de la inteligencia y en la interacción social en mujeres privadas de libertad, sentenciadas con trastornos psiquiátricos. A pesar de

que hay muy poca evidencia científica reportada acerca de los efectos de la musicoterapia en esta población, se encontró que hubo una mejoría en el factor general de inteligencia en comparación con antes y después de la intervención; además, aumentó la frecuencia de conductas prosociales y disminuyeron las conductas agresivas durante las sesiones de intervención; sin embargo, aunque de manera estadística no fue significativo, ha permitido dar cuenta de diversos aspectos que podrían utilizarse para futuras indagaciones y continuar con esta línea de investigación que en México no se había hecho antes.

Continuando con el interés en temas de salud, David Alberto Rodríguez-Medina y Leticia Ríos Velasco-Moreno presentan una intervención psicofisiológica para el manejo afectivo de una paciente con trastorno depresivo bipolar-II, donde se ha utilizado la intervención psicofisiológica para la disminución de sintomatología de ansiedad y estrés con estrategias cognitivo-conductuales, relajación y expresión emocional; se encontró que el manejo psicofisiológico es útil para regular el estado afectivo negativo de este tipo de pacientes.

Por último, el artículo que cierra este número está a cargo de Julio Alfonso Piña López, quien ofrece un análisis acerca de la importancia del actuar de manera ética al desarrollar y publicar informes de investigación destacando diversos puntos que ha detectado en otras investigaciones que fueron publicadas por otros autores, en las que se habla de lo que él refiere como simulación y engaño, y que informan de algunas conductas éticamente reprotables que se efectúan no sólo en la psicología, sino también en otras disciplinas, y que acentúa la importancia del actuar con profesionalismo y ética.

Si bien no basta con desarrollar las habilidades, técnicas y competencias necesarias en nuestras disciplinas, también es necesario y fundamental actuar conforme a la ética que nuestra profesión dicta, así como —en este mismo trabajo interdisciplinario y transdisciplinario— es fundamental conocer lo que se hace como profesional y lo que hacen las otras profesiones para lograr un trabajo profesional responsable.

Como conclusión, esta serie de artículos permiten entender un poco del panorama de algunas de las investigaciones que se desarrollan en México como parte de las contribuciones a este interminable campo de investigación que se efectúa desde y en conjunto con diversas profesiones. Recordemos que, como profesionales, es nuestro deber mantenernos actualizados en temas de interés que aquejan a nuestras disciplinas, y los artículos comentados antes pueden dar parte de ello y del trabajo que aún se realiza.

ESQUEMA EDITORIAL

El esquema editorial implementado por la Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social en su volumen 5, número 1, responde a su inquietud por transparentar las decisiones, así como su proceso editorial. Con esto en mente, el equipo editorial dispone de las siguientes secciones para que tanto autores y revisores involucrados, así como el lector interesado en los materiales que se publican, estén enterados del proceso de revisión abierto por pares y las decisiones que de esta revisión se desprenden.

- **Portada.** Está constituida por título del artículo y resumen en español e inglés y palabras clave. De igual manera se incluye la bitácora del artículo, la cual expone los tiempos editoriales (cuándo se recibió, cuándo fue aceptado para su publicación y la fecha en que fue publicado), así como el Digital Object Identifier (DOI) que permite dar seguimiento al trabajo del autor y búsqueda posterior de su producción científica por medio de la red.
- **Autoría y derechos de propiedad intelectual.** Esta sección está integrada por las imágenes iconográficas de los dos primeros autores/as del artículo, los extractos curriculares de ambos autores, la contribución de cada uno de los autores/as en la elaboración del manuscrito, los agradecimientos y los datos de afiliación de autores/as. De igual manera se presentan los términos de licencia bajo Creative Commons.
- **Índice.** Es una serie de vínculos que permiten al lector navegar de manera libre por el cuerpo de la revista, desarrollando así una lectura dinámica del material científico publicado.
- **Cuerpo.** Consiste en el artículo científico propiamente dicho. Los apartados en que se desarrolle el material científico dependerán del tipo de estudio que se desarrolle (teórico, empírico, metodológico, etcétera).
- **Meta-análisis del artículo.** Está constituido por dos secciones (una cuantitativa y otra cualitativa); la primera consiste en la exposición de los procedimientos meta-analíticos, donde se presentan de manera cuantitativa las opiniones que emitieron los revisores del artículo. Esta sección del artículo tiene tres partes: 1) 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) la figura de concordancia entre las opiniones de los revisores, construida utilizando el método

de Bland y Altman (1986), y 3) el nivel de acuerdo entre los revisores al calificar los apartados del material científico. Por otra parte, se presenta la dimensión cualitativa de la revisión abierta por pares, la cual expone los comentarios de los revisores a cada una de las secciones desarrolladas por los autores.

- **Historia del proceso editorial.** En esta sección se presenta un enlace al seguimiento del proceso editorial de cada artículo, en el cual se comparte el manuscrito en las diferentes fases de revisión por el equipo editorial y por los dictaminadores.

ANÁLISIS DEL DICTAMEN DE LOS REVISORES

Panorama general

Esta sección tiene como objetivo presentar la opinión general que los revisores expresaron respecto a los artículos; por tanto, se entiende este análisis como la evaluación global del número en su totalidad para que la comunidad científica, tanto autores, revisores y lectores interesados en las temáticas publicadas formen su propio criterio acerca de la calidad, relevancia e impacto de lo que se publicó en este número, titulado “Los campos transdisciplinarios de la psicología”.

La valoración de los revisores a cada artículo representa la unidad de análisis para evaluar la calidad del número, y se concentran en las siguientes secciones: 1) perfil de evaluación entre pares; 2) calificación promedio otorgada a cada uno de los artículos; 3) índice de concordancia; 4) correlograma, y 5) índice de desacuerdo entre revisores/as.

Como lo indican Glass, Wilson y Gottman (1975), Yin (1984), Menard (1991) y Silva Rodríguez (2004), al ser un análisis basado en unidades replicativas puede ser más propenso a verse afectado por diversas fuentes de invalidez, debido a la convergencia de distintos puntos de vista —que en este caso conforman los estilos y criterio valorativo de cada revisor, los que componen la unidad de observación—, lo que puede afectar la valoración del número completo por cambios abruptos de los revisores. Sin embargo, cada revisión que funciona como la unidad replicativa está menos sujeta a efectos de información y reactividad con base en los mismos autores, puesto que si fueran los mismos revisores/es de todos los artículos que se publican en un determinado número de la revista implicarían su sesgo en todos los artículos evaluados.

Considerando lo anterior, se retoma el siguiente algoritmo, al igual que en números anteriores, para calcu-

lar el perfil, los índices de concordancia y acuerdo, así como el correlograma y la calificación otorgada a los artículos de este número.

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

Donde

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

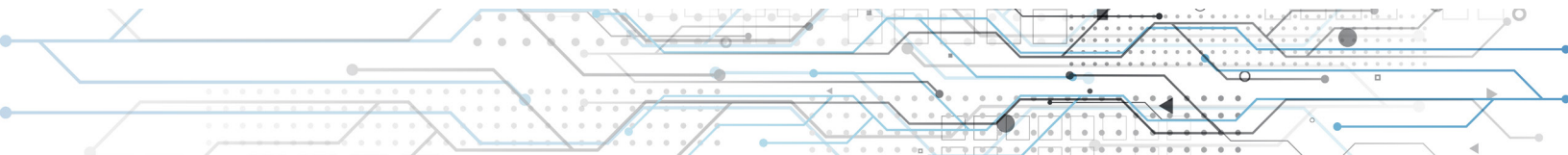
Para el caso de este número de la revista, n es igual a 10 revisores y k igual a 5 artículos viables para revisión.

1) Perfil de evaluación entre pares

Este análisis refleja la valoración que los revisores expresaron acerca de las secciones más amplias que conforman cada artículo del presente número, como la introducción, el método, los resultados y la valoración para todos los apartados. A continuación se presenta el análisis de cada sección.

Introducción

Para comenzar con el análisis, se muestra a continuación la opinión que emitieron los revisores respecto a la introducción de los artículos (figura 1). En este caso los revisores opinaron que el planteamiento del problema de los artículos era muy satisfactorio, asignando 3.36 de una calificación máxima de 4, seguido por el desarrollo con 3.23. En general los revisores valoraron como muy satisfactorias a la mayoría de los elementos que constituyen la introducción, a excepción de los objetivos e hipótesis que se posicionan en un nivel satisfactorio con 2.66 de calificación, seguida por la sección de definición de variables, la cual se posiciona en un nivel deficiente al presentar 1.40 de calificación. Debido a estos resultados se podría concluir acerca de esta sección, que la parte operativa de los artículos representada por las variables a utilizar y los objetivos e hipótesis a desarrollar puede mejorar de modo significativo respecto a los otros apartados que configuran la base introductoria de los manuscritos.



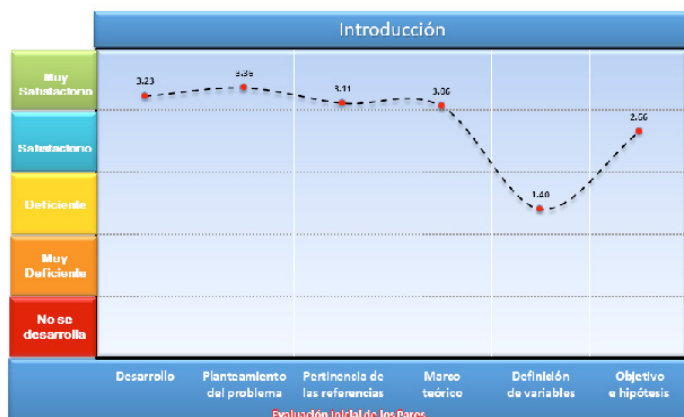


Figura 1.
Perfil de la opinión de los revisores respecto a cada uno de los componentes de la introducción de los artículos.

Método

Con base en las valoraciones de los revisores al método, los niveles promedio obtenidos para los componentes de esta sección (desarrollo del método, especificación de la población y muestra, descripción de recolección de datos, especificación de cuestiones éticas) se posicionan en un nivel satisfactorio de la escala, siendo el rubro de desarrollo el más alto con 2.66 de calificación. El resto de los elementos no se aleja de esta puntuación satisfactoria, con excepción de las cuestiones éticas que representa el rubro más bajo del método, posicionándose en un nivel deficiente con una calificación de 1.90 de 4 puntos posibles (figura 2). Con este resultado se expresa la disconformidad de los revisores con la exposición de cuestiones éticas en los artículos que conforman este número.

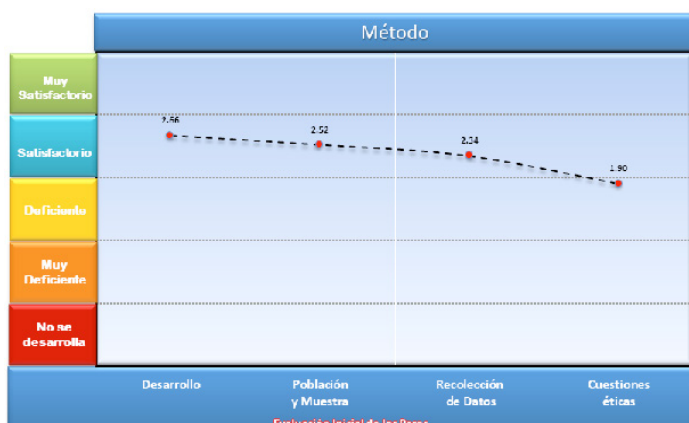


Figura 2.
Perfil de la opinión de los revisores sobre cada uno de los componentes del método de los artículos.

Resultados

Por su parte, los rubros de la sección resultados (figura 3) fueron evaluados por los revisores como satisfactorios, siendo la presentación de datos el rubro mejor valorado con una puntuación de 2.74, mientras que el desarrollo tiene una puntuación de 2.65 de 4 puntos. De esta sección, el análisis de datos fue el rubro con menor puntuación (2.35), lo cual sigue posicionándose como un nivel satisfactorio. La sección de resultados es aún congruente con la valoración presentada en la sección de método, y en general puede considerarse como una valoración adecuada de los revisores a estos apartados; sin embargo, como se indicó en el análisis de la introducción, las valoraciones más bajas aún persisten en las secciones operativas de los manuscritos.



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

Apartados

En la figura 4 se muestra la opinión de los revisores acerca de las secciones que conforman los artículos revisados (desde el título hasta las apreciaciones globales de cada manuscrito), así como una calificación final, la cual puede otorgarse al número completo derivado de sus puntuaciones. En este caso las calificaciones oscilaron entre "muy satisfactorio" a "satisfactorio"; las secciones que los revisores consideraron satisfactorias fueron el método (2.62), resultados (2.64), conclusiones (2.91) y referencias (2.96), siendo la sección discusión la que menos puntuación obtuvo en el nivel de satisfactorio (2.58). Por otra parte, el resto de los elementos de los manuscritos fueron valorados como muy satisfactorios, siendo el título de manuscrito el apartado que obtuvo mejor calificación (3.54), e introducción el apartado que menor puntuación obtuvo en el nivel de muy satisfactorio (3.00).



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

Por último, la calificación promedio de los artículos de este número fue de 3.15 de una puntuación máxima de 4; esto expone la opinión de los revisores respecto a la calidad de los artículos publicados en este número, la cual puede posicionarse en esta escala como muy satisfactoria.

2) Calificación promedio de los artículos

En la figura 5 se indica la calificación promedio otorgada por los revisores al artículo que dictaminaron. Puede observarse que la calificación otorgada a los artículos varió en una escala de 0 a 100; la calificación más alta fue 92.66 para el artículo de Huitrón y cols., y la más baja fue de 68.10, correspondiente al artículo de Jiménez y cols. Los demás artículos se posicionaron por encima de 70 de 100, comenzando por los manuscritos de Rodríguez y Velasco (70.91), seguido por Ramírez-Chelala (72.45), y con Sánchez y cols. (89.03).

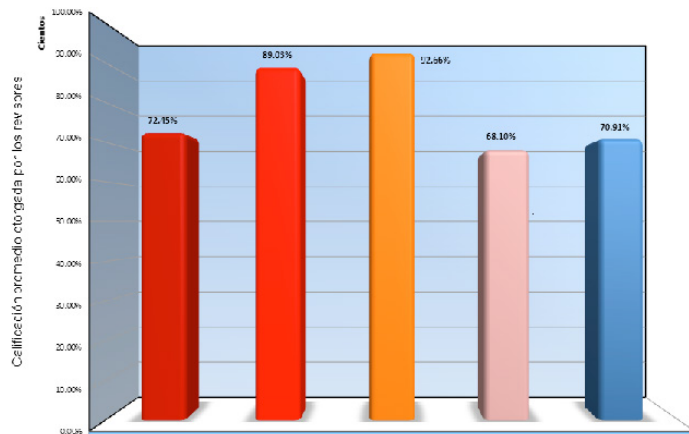


Figura 5. Calificación promedio otorgada por los revisores de los artículos.

3) Índice de concordancia

Este análisis muestra el acercamiento que hubo en la valoración de los revisores representada por la magnitud en que éstos reportan resultados iguales; por tanto, mide la variabilidad entre sus opiniones o juicios respecto a los dictámenes que emitieron del artículo.

Para elaborar la figura 6 se utilizó el promedio de los juicios que los revisores expresaron a las nueve partes del artículo, como título, resumen, propósito, introducción, método, resultados, discusión, conclusiones y referencias; además se tuvo en cuenta la apreciación global y la calificación final del artículo.

En dicha figura se muestra que la concordancia entre los revisores fue elevada, porque la diferencia entre ellos no superó el límite de las desviaciones estándar de las diferencias; sólo en el apartado de método la diferencia estuvo a punto de superar el límite superior (0.55), siendo el límite inferior -1.05 y el superior 0.56 .

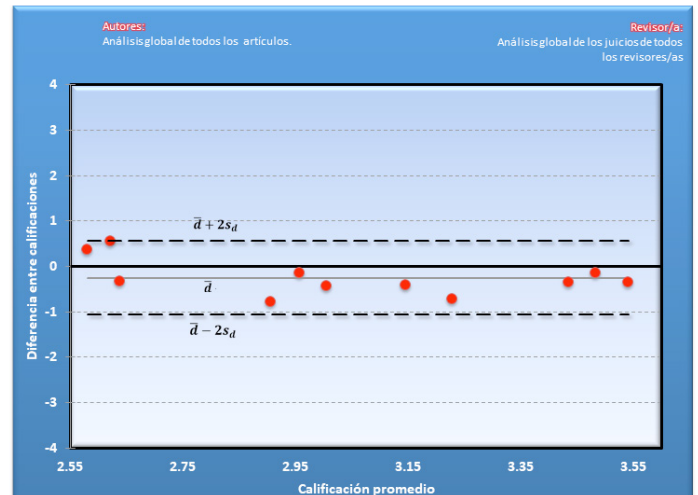


Figura 6. Índice de concordancia en los juicios de los revisores.

4) Correlograma

En la figura 7 se muestra el correlograma de los juicios que emitieron los revisores; es una figura elaborada a partir de calcular los índices de correlación entre las calificaciones otorgadas. En dicha figura 7 se muestra cómo todos los juicios que correlacionaron fueron positivos, con excepción del expresado en el manuscrito de Sánchez y cols.; los juicios que correlacionaron en un nivel medio son los artículos de Ramírez-Chelala ($r = 0.51$) y el de Rodríguez y cols. ($r = 0.39$). Para el caso del artículo de Sánchez y cols., la correlación fue media negativa ($r = -0.37$). Las correlaciones bajas de juicios expresan la disparidad de

juicios; esto es evidente en los artículos de Jiménez y cols. ($r = 0.26$) y de Huitrón y Prado ($r = 0.13$).

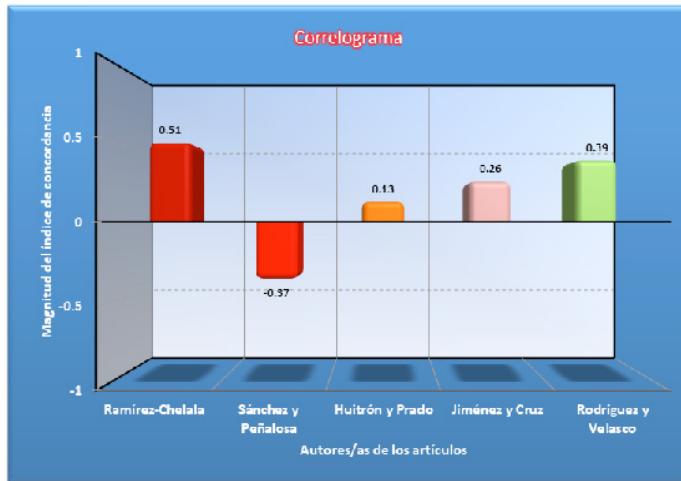


Figura 7.
Correlación entre los juicios de revisores.

5) Índice de desacuerdo entre revisores/as

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

Los revisores que menos desacuerdos tuvieron fueron los que dictaminaron el artículo de Rodríguez y Velasco, al otorgarle uno de ellos una calificación de 70.57 y el otro de 71.24. Por otro lado, el desacuerdo más grande en la opinión de los revisores fue en el artículo de Ramírez-Chelala, al presentar una diferencia de 29.3 puntos, con una valoración global por un revisor de 87.10, y con la mínima de 57.80 otorgada por su otro revisor.

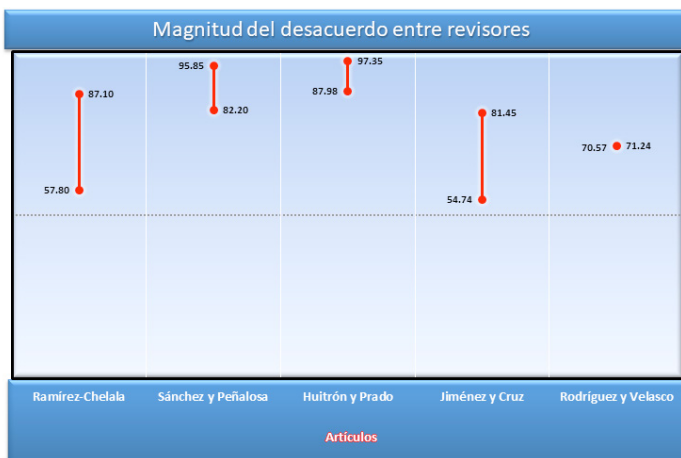


Figura 8.
Desacuerdo entre revisores.

Con este análisis se pretende mostrar a los interesados en este número que las diferencias en las valoraciones corresponden a las diversas subjetividades que participan en la evaluación de un manuscrito científico. Ante esto, es necesario buscar los acuerdos que faciliten la comunicación científica y la mejora en la calidad de los manuscritos que se publican; este es el sentido de una revisión en el proceso editorial, y es el objetivo de la revista al establecer una política abierta por pares. ■

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.

Lucía Jocelyn Andrade López



*Revisión
de la literatura*

[10.22402/j.rdipecs.unam.5.1.2019.188.21-35](https://doi.org/10.22402/j.rdipecs.unam.5.1.2019.188.21-35)

ANALIZANDO DESDE EL HUMANISMO EL DICHO “SÓLO LAS MENTES FRÁGILES LE TEMEN A LA IGUALDAD”

Soraya Irinea Ramírez-Chelala Hernández
FES-Iztacala, UNAM
México

RESUMEN

La sociedad ha experimentado grandes transformaciones, por lo que sus necesidades, ideologías y demandas también se han modificado. Por ejemplo, cada vez hay mayor interés en atender fenómenos como la opresión de género y la opresión del profesor hacia el alumno. Teniendo como eje la perspectiva del desarrollo humano, en el presente ensayo se analiza la pedagogía de género con enfoque humanista, libertario, afectivo y de esperanza. También se estudia lo relacionado con la sostenibilidad en la educación. El objetivo de este análisis se enfoca en generar conciencia de la imperiosa necesidad de crear una pedagogía que genere un aprendizaje y crecimiento del individuo como persona integral. Se necesita una pedagogía de la esperanza que proyecte a los educandos hacia un mejor futuro creado por ellos mismos. Si la pedagogía se enfoca en crear estrategias para enseñar al individuo a ser él quien forja su historia, hará seres libres. La libertad surge de no depender de un superior; de hacerlo por sí mismo.

Palabras Clave:

igualdad, pedagogía bancaria, pedagogía humanista, pedagogía libertaria.

ANALYZING FROM HUMANISM THE SAYING “ONLY FRAGILE MINDS FEAR EQUALITY”

ABSTRACT

Society has undergone great transformations, so, their needs, ideologies and demands have also been modified. For example, every time there is a greater force in attending phenomena such as the oppression of gender and the oppression of the teacher on the student.

Taking the perspective of human development as an axis, this essay analyzes gender pedagogy with a humanistic, libertarian, affective and hopeful approach. It also analyzes what is related to sustainability in education.

The objective of this analysis focuses on generating awareness of the urgent need to create a pedagogy that generates learning and growth of the individual as an integral person. A pedagogy of hope is needed that projects the students towards a better future, created by themselves.

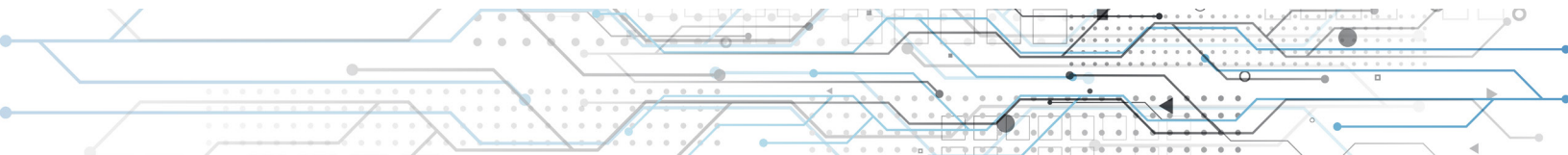
If the pedagogy focuses on creating strategies to teach the individual to be the one who forges his story, he will make free beings. Freedom arises from not depending on a superior, to do it by himself.

Keywords:

equality, banking pedagogy, humanistic pedagogy, libertarian pedagogy

BITÁCORA DEL ARTÍCULO:

| Recibido: 1 de Febrero de 2019 | Aceptado: 1 Abril de 2019 | Publicado en línea: Enero-Junio de 2019 |



AUTORÍA Y DERECHOS DE PROPIEDAD INTELECTUAL

ANALIZANDO, DESDE EL HUMANISMO, EL DICHO: “SÓLO LAS MENTES FRÁGILES LE TEMEN A LA IGUALDAD”

Soraya Irinea Ramírez-Chelala Hernández
FES-Iztacala, UNAM
México



Soraya Irinea Ramírez-Chelala
Hernández
UNAM - FES Iztacala
Correo: sochelala@comunidad.unam.mx

Estudiante de doctorado en Desarrollo Humano en la Universidad Antropológica de Guadalajara. Tutora de Psicología SUAyED (FES-Iztacala). Representante del claustro de Psicología Organizacional y Responsable del repositorio de Psicología Organizacional.

CONTRIBUCIÓN DE LA AUTORA

Investigó y redactó: Ma. Soraya I. Ramírez-Chelala Hernández.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mis padres, mi hermana Yesi y tía Lili, por su invaluable amor y apoyo. Gracias por espacios como la Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social donde existe la oportunidad de compartir aprendizajes, con los que es posible ir mejorando como individuos y como sociedad.

DATOS DE FILIACIÓN DE LA AUTORA

Sistema de Univeridad Abierta y Educación a Distancia, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM.

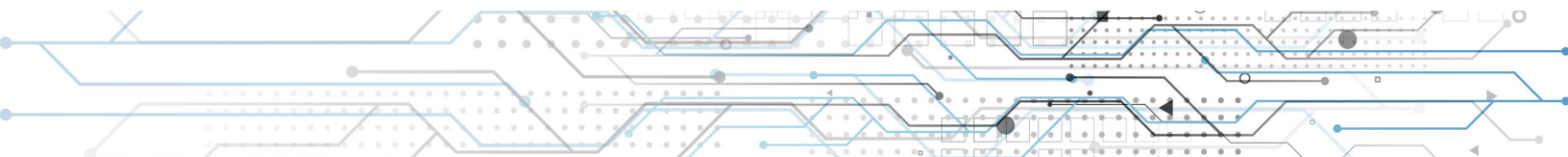


Copyright: © 2019 Ramírez-Chelala. S. I.

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

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	24
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN	24
Pedagogía tradicional, 24	
Pedagogía de género, 25	
Opresión de género, 25	
Enfoque humanista, 26	
Enfoque afectivo, 26	
Pedagogía de la esperanza, 27	
Enfoque libertario, 27	
Sostenibilidad en la educación, 27	
CONCLUSIONES	27
REFERENCIAS	28



INTRODUCCIÓN

El individuo se compone de diferentes esferas: humana, social, política, económica, cognitiva, familiar, etcétera. Cuando se da la evolución, se presentan transformaciones en las diferentes esferas, y por tanto, en las necesidades del hombre.

Respecto a la esfera humana, se encuentra el estudio del desarrollo humano, el cual se da en los “ámbitos biofísico, cognitivo y socio-afectivo” (Cantero, Delgado, Gión, González, Martínez, Navarro, Pérez y Valero, 2011, p. 14). Los tres ámbitos están íntimamente relacionados con el proceso de aprender, del cual se encarga la pedagogía, por lo que es comprensible la necesidad de estudiar a la pedagogía desde la perspectiva del desarrollo humano.

Cantero et al. (2011) afirman que el desarrollo humano se refiere a los “cambios de comportamiento provocados por el entorno y, a su vez, determinados por una sociedad o cultura” (p. 14). Ven el desarrollo humano como “estudio dinámico, interactivo y hasta transformador” (p. 15).

La manera de generar y transmitir el conocimiento debe transformarse para ir a la par de las circunstancias, necesidades, ideologías y demandas de la sociedad.

Aunque no era la ideal, en sus inicios, la pedagogía tradicional sí correspondía con la ideología de la sociedad a la cual estaba dirigida. Para una sociedad dominada correspondía un sistema educativo basado en el dominio. Sin embargo, conforme se evoluciona se transforma la ideología de las sociedades, por lo que la pedagogía también necesita una adecuación. De ahí surge la pedagogía crítica.

Freire (1967) afirma que la educación implica “reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (p. 3). La finalidad de la pedagogía crítica se enfoca en procurar transformaciones sociales que minimicen al máximo las desigualdades de todo tipo, consiguiendo así un mundo más equilibrado que favorezca a los individuos.

Abordar el análisis de la pedagogía, desde las ideas de la pedagogía radical, conlleva reflexionar en aspectos como la opresión de género y la opresión del profesor hacia el alumno.

El título de este ensayo habla de una igualdad; ni la mujer ni el hombre, ni el educador o el educando son más o menos que el otro; simplemente son. Todos, educadores y educandos, independientemente de si son hombres o mujeres, tienen la capacidad de pensar, crear

y transformarse para un mejor futuro, propio y el de su sociedad. De lo anterior es que surgen la pedagogía humanista, la feminista, y la de género, entre otras.

Freire (1968) habla de la “educación como práctica de la libertad” (p. 15). ¿Cómo lograr una pedagogía que forme los cimientos para una sociedad pensante y libre sin considerar al estudiante como ser humano desde una perspectiva integral? Aizpuru (2008) afirma que “la educación implica relación con el otro, involucrarse, ser responsable de la trascendencia no sólo personal sino conjunta” (p. 34).

Si lo que se busca es la esperanza de un mejor futuro, no sólo debe haber igualdad de género y una pedagogía libertaria, sino que también es imperante tener conciencia del uso de los recursos que la tierra proporciona. De la conciencia de la importancia de cuidar los recursos da lugar el concepto de sostenibilidad. El desarrollo sostenible es definido en un libro publicado por UICN, PNUMA y WWF en 1993, con el título Cuidar la Tierra: Estrategia para el futuro de la vida como “mejorar la calidad de la vida humana sin rebasar la ‘capacidad de carga’ de los ecosistemas que lo sustentan”. (Como se citó en Martínez, 2009, p. 1.)

Este ensayo se enfoca en la disertación, desde la perspectiva del desarrollo humano, de la igualdad en el ámbito de la pedagogía y de la pedagogía de género, con enfoque humanista, libertario, afectivo y de esperanza. Asimismo se aborda el tema de sostenibilidad en la educación.

El objetivo del ensayo es crear conciencia de la demanda que la sociedad hace de una pedagogía diferente, que ofrezca al individuo la posibilidad de igualdad y que, de manera integrativa, forme a los individuos para que logren crearse un mejor futuro.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Pedagogía tradicional

“La verdad del opresor reside en la conciencia del oprimido” (Freire, 1968, p. 4). Esta frase revela la dinámica de la pedagogía tradicional, o bancaria, como la nombró Freire (1968). Con este modelo, el educador no hace pedagogía en el sentido estricto de la palabra, porque la pedagogía implica mucho más que sólo depositar información en el educando. Lusted la define como un “proceso para generar un saber” (como se citó en Galicia, 2004, p. 4). Es evidente que en la pedagogía tradicional dista mucho de generar un saber.

El modelo de la pedagogía bancaria no fomenta la reflexión, ni en el educador ni en el educando; aprenden a vivir en la inercia de dar y aprender datos, mas no

conocimientos. Es decir, el profesor transmite un conocimiento sin esperar un proceso de razonamiento en el alumno; limita la actuación de éste a la memorización de datos.

Kaplún (1998) habla de tres modelos de educación, entre los que se encuentra el basado en contenidos. Dicho modelo comprende a la pedagogía tradicional. Lo que caracteriza a dicha pedagogía es que no da pie a la participación del educando, quien se debe limitar a escuchar y obedecer. De lo anterior es que Freire (1968) la reconoce como la pedagogía bancaria, o del oprimido. La reflexión está vetada y se considera como una subordinación del educando en contra del educador.

En la pedagogía tradicional las aulas más parecen centros de formación de autómatas que centros de conocimiento dirigidos a individuos con capacidad de razonar y tomar decisiones. No hay conciencia en esta pedagogía. Freire afirma que para que sea posible una práctica libertaria es necesario que exista concienciación. Thomas G. Sanders la define como “despertar de la conciencia” (como se citó en Freire, 1967, p. 6).

Foucault considera que el poder y el saber están vinculados, ya que al tener conocimiento se puede engañar a quien no lo tiene (como se citó en Galicia, 2004). Es imposible generar el saber mediante la pedagogía tradicional, porque ésta lo que busca es dominar y manipular a una sociedad.

Aspirar a un mejor estar implica, asumir la responsabilidad que cada individuo tiene de su propia historia. Si lo que se pretende es un mejor futuro para una sociedad, es imprescindible un cambio de mentalidad, que la educación bancaria no puede ni podrá jamás ofrecer. Entendiéndose como cambio de mentalidad el que se elimine el paradigma de la pedagogía tradicional, en el cual el rol del educador es el de transmitir datos, mientras que el educando es sólo de receptor.

Es indispensable una formación cuyo enfoque sea diferente al tradicional. Desde el enfoque humanista, el estudiante es mucho más que un receptor de información; es una persona con autonomía para gestionar su futuro y con una tendencia inherente al desarrollo. Rogers (s/f) conoce lo anterior como “tendencia a la actualización” (como se citó en Villas, 2000, p. 58).

Pedagogía de género

La incorporación de la mujer en el ámbito académico ha permitido que muchas tengan un gran crecimiento académico y profesional. Tienen las mismas capacidades para destacar, de igual manera que lo hace un hombre.

Sin embargo, el camino no ha sido fácil para las mujeres pioneras en el ámbito académico y profesional. La-

mentablemente aún existen algunas creencias de minusvalía hacia el género femenino; en ocasiones incluso es la mujer quien discrimina a otra mujer (Cárdenas, 2013).

Es triste ver cómo, en algunos países como México, el sistema educativo aún fomenta la desigualdad de género. Aunque inadmisibles, es comprensible que sea un país en cuyo sistema educativo se ve este fenómeno porque es parte de su cultura nacional.

Como se mencionó, lamentablemente muchas veces es la misma mujer quien discrimina a otra mujer, o un hombre a otro hombre. Un estudio desarrollado en México identificó que dos de cada 10 mujeres son víctimas de mobbing causado por otra mujer (Cárdenas, 2013). Tal vez sea por no apearse a los estereotipos propios de su rol de género.

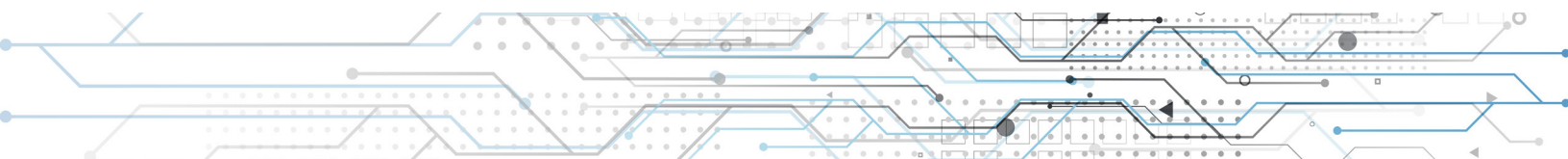
En un estudio elaborado por Hezkuntza, Arraiz, Carrea, Carramiñana y Oskoz (2015) se analizaron las diferencias de género en el ámbito educativo. Se encontró que, mientras que en nivel preescolar hay 52% de niños, sólo 48% es de niñas; a nivel secundaria la diferencia es mucho más marcada: 66% hombres contra 34% mujeres. Además de la diferencia entre los sexos, otras variables que influyen en la escolaridad son la etnia, cultura, familia, situación social y económica, etcétera.

En algunas comunidades de México persiste la idea de que la mujer debe estar en casa y servir al hombre, lo que deviene en el decremento de la asistencia escolar de mujeres en niveles superiores, como lo indica el estudio mencionado en el párrafo anterior. Según Deaux (1985), el rol que se ha asignado a la mujer es un “rol comunal”, a lo que Dex (1988) denomina “rol doméstico” (como se citó en Cantera & Blanch, 2010).

El modelo de escuela coeducativa se compone por estrategias que contemplen el desarrollo integral del individuo, el respeto, los valores morales y sociales, así como la equidad de género. En algunos países, como España, sus sistemas educativos tienen un marco jurídico que, mediante la aplicación de políticas y normas, poseen mayor regulación en el tema de igualdad de género. Existe la Ley 4/2005, de 18 de febrero, para la igualdad de Mujeres y Hombres, aprobada por el parlamento vasco, en la cual se le concede la importancia debida al sistema educativo para avanzar en materia de igualdad de mujeres y hombres (Hezkuntza et al., 2015).

Opresión de género

Son los estereotipos de género presentes en la sociedad a la que pertenezca una joven o un joven, los que determinan lo que se considera una elección adecuada a su sexo, lo que a su vez moldea sus intereses. Otro factor que determina intereses, y las decisiones, son los grupos de personas



que comparten edad, como los compañeros de escuela y los amigos. Dichos grupos, la sociedad, la familia y los grupos de amigos, también tienen una fuerte influencia de los estereotipos de género, los cuales son entendidos como ideas preconcebidas de la sociedad que asignan que el rol de la mujer es en casa, de cuidadora, y el del hombre es de proveedor (Cantera y Blanch, 2010).

Kincheloe y Steinberg consideran algunos puntos clave en el tema de género, entre los que se encuentran: todas las culturas tienen, en mayor o menor nivel, una postura de minusvalía hacia el género femenino; existe una tendencia a establecer y girar en torno a los valores patriarcales que delimitan el de un individuo, así como el de una sociedad, y, como último punto clave, se invalida al conocimiento científico, experiencial, emocional y práctico del género femenino (como se citó en Aguilar, 2009).

En algunas sociedades aún es más factible que una mujer evite estudiar, por ejemplo, mecánica y opte por psicología, a pesar de que sus capacidades e intereses versen más acerca de la primera. De igual manera, un hombre elegirá una formación de ingeniero sobre psicología, a pesar de que sus capacidades e intereses versen más sobre la segunda.

Enfoque humanista

Entre los colaboradores de la pedagogía desde el enfoque del desarrollo integral están Vigotsky, Rogers, Maslow y Bruner, entre otros, y surge en respuesta a las limitaciones de los anteriores modelos educativos. Son varios los puntos eje de este enfoque, entre los que se mencionan:

- Tiene como idea central, que el alumno debe ser la figura principal en el proceso educativo y no los educandos, contenidos ni estrategias. Son estos últimos los que están en función del primero. Cabe la analogía del sistema solar, en el cual el alumno es el sol y todo lo demás (profesor, estrategias y contenidos) son los planetas.
- Debido al carácter humanista de este modelo y con el individuo como punto central del proceso de formación, la educación no se limita a lo meramente académico. Rogers —como uno de los precursores del enfoque humanista-existencial— escribe respecto al proceso centrado en el alumno.
- La educación humanista es una pedagogía cuyo eje es la persona. Con este enfoque de humanista, también se forma en valores como el respeto, la tolerancia y la libertad, Asimismo, busca inculcar en sentimientos que lo lleven a la trascendencia de sí mismo y a comportamientos honorables que reflejen su integridad humana (Aizpuru, 2008).

De igual manera, se considera al educando como un individuo interdependiente con sus congéneres, se le enseña cómo convivir en comunidad y pertenecer, sin fundirse en su medio ni perder su autonomía, a la sociedad en que vive. Todo esto le permitirá aprender a satisfacer sus necesidades biológicas, psicológicas y afectivas.

En conclusión, este es el enfoque de los “ámbitos biofísico, cognitivo y socio-afectivo” (Cantero et al., 2011, p. 14), mencionados al inicio de este ensayo.

Enfoque afectivo

Como su nombre lo indica, desde este enfoque se procura el desarrollo de un modelo educativo que propicie un desarrollo integral enfocado en la afectividad (Trujillo, 2008). Lo anterior demanda una pedagogía cuyos esfuerzos estén dirigidos hacia el desarrollo de estrategias que consideren todas las esferas del humano, y con las cuales el individuo se trascienda a sí mismo.

El afecto es considerado núcleo del individuo, quien es el resultado de la dinámica entre sus esferas biológica, psicológica y social. Las tres tienen una relación de interdependencia, la cual define a la persona (Trujillo, 2008).

Jiménez contempla a la afectividad compuesta por emociones, sentimientos y ánimo, que es eficaz contemplarlas para el diseño de un modelo pedagógico. Mientras las emociones pueden ser sujetas a la manipulación, los sentimientos son derivados de un proceso educativo. Por su parte, el ánimo surge como resultado de la combinación de los sentimientos y las emociones del individuo (como se citó en Trujillo, 2008).

El conocimiento, desde la acción y la razón, es posible gracias a la diferenciación y organización, procesos propios de la afectividad. Una formación integral es indispensable para identificar el fondo afectivo de la vida, que está relacionada con la esencia de la existencia humana. De igual manera, dicha formación faculta para distinguir emociones de sentimientos (Trujillo, 2008).

La existencia del enfoque de la afectividad queda bien sustentado en el planteamiento de la pedagogía ignaciana: “Las dimensiones afectivas del ser humano han de quedar tan implicadas como las cognitivas, porque si el sentimiento interno no se une al conocimiento intelectual, el aprendizaje no moverá a una persona a la acción” (como se citó en Trujillo, 2008, p. 20).

Pedagogía de la esperanza

Freire (1968) era fiel creyente de la posibilidad de un futuro diferente para una sociedad sometida, y que la respuesta radicaba en su sistema educativo. Esto evidencia

que confía en la capacidad de los individuos para que, con sus propios recursos intelectuales y capacidades, logre ser libre para decidir sus objetivos y sea autosuficiente y capaz de lograrlos.

Freire (1993) —célebre pedagogo brasileño— afirmó: “La liberación de los individuos sólo adquiere profunda significación cuando se alcanza la transformación de la sociedad” (p. 126). Lo que se necesita es una sociedad despierta que asuma su poder y se haga responsable de ser quien libre su futuro, uno diferente en el que no impere el sometimiento de los fuertes sobre los débiles.

Enseñar desde la fe y la esperanza de que sí es posible un cambio, un mejor mañana, pero que implica asumir la responsabilidad que involucra labrar ese cambio.

Enfoque libertario

En el interés de Freire de ofrecer al individuo la posibilidad de transformar su condición social, habla de la importancia de una pedagogía que fomente la toma de conciencia, para lo cual se requiere del raciocinio. Para este pedagogo no hay educación si no se fomenta en el alumno que actúe como resultado de un proceso pensante.

Freire considera que el educando tiene la capacidad de razonar lo que escucha de su educador porque lo ve como un ser con la capacidad de pensar, y en consecuencia de actuar con conciencia. Esta idea va en contra de la pedagogía tradicional o, como él la denominaba, pedagogía bancaria.

Entonces el alumno no sólo recibe información sino que, a partir de razonarla, es capaz de generar su propio saber, que coincide con la definición que Lusted da a la pedagogía. A decir de Lusted, pedagogía es “el proceso mediante el cual se produce saber” (como se citó en Galicia, 2004, p. 4). Es el conocimiento la diferencia entre sometimiento y libertad, de ahí la importancia por una pedagogía liberadora

Sostenibilidad en la educación

Freire (1967) afirma que, la acción de educar sólo se podrá considerar humanista cuando enfoque sus esfuerzos en integrar al individuo en su realidad social y nacional. La educación humanista incentiva al individuo a pensar, a crear sus propias conjeturas, a asumir su poder y crearse un futuro, a la interdependencia, a la conciencia de sí, del otro, de su entorno y de la relación con éstos.

De esta conciencia de la relación con el otro y con su entorno, surge la sostenibilidad. La sostenibilidad se comprende como: “el desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras de satisfacer sus propias necesidades” (Martínez, 2009, p. 1).

Lo anterior es en función de buscar una mejor calidad de vida, para lo cual se procuran cuatro aspectos eje: materiales, sociales espirituales, calidad del medio y equidad (Martínez, 2009).

La equidad implica el derecho —y la responsabilidad que conlleva— que tiene todo individuo —sin importar su nacionalidad, estrato social o género— a vivir en bienestar, empoderados y creadores de su historia. Es decir, ser tratados como iguales.

La educación para la sostenibilidad identifica que en un desarrollo sostenible de una sociedad no sólo interfiere el factor ambiental, sino que también se involucran los factores: económicos, tecnológicos, ambientales, socioculturales y políticos. Dentro de la educación para la sostenibilidad se analiza la interrelación entre éstos para así poder efectuar un diagnóstico asertivo, y en consecuencia un diagnóstico pertinente, que permita a una sociedad estar dentro de un proceso continuo de desarrollo sostenible.

Lo anterior será útil para hacer conciencia de cómo es la misma sociedad que, en una actitud excluyente, hace diferencias de género sin importar las diferentes capacidades de un individuo.

CONCLUSIONES

Educar para la igualdad requiere educar desde la igualdad. No será posible crear un cambio sostenido sin que primero se transforme la ideología de quien educa, porque la educación va más allá de las palabras, tiene que ser actitudinal, de ahí que sí habrá una esperanza fundamentada.

Es importante aclarar que no sería justo calificar al educador como el opresor o el malo de la historia, porque es el mismo sistema el que lo ha llevado a no ver; también está convertido en autómatas (Freire, 1968). En este tenor, cabe la analogía de autómatas formando autómatas.

La educación libertaria y la de la esperanza deben considerar la concientización del cuidado y respeto de los recursos; no se podría crear la esperanza de un mejor futuro si no se cuida el planeta que habitamos.

Como resultado de la disertación, es evidente que lo que Freire pretende en términos de pedagogía es, precisamente, lo que ofrece la escuela humanista. Ortiz (2013) afirma que es “una educación que prepare al individuo para la vida, en un proceso de integración de lo personal y lo social, de construcción de su proyecto de vida en el marco del proyecto social” (p. 90).

El conocimiento es poder; un enfoque libertario aboga por la libertad y autonomía de la que puede gozar un individuo que al enseña a pensar y razonar. Esta sabiduría está en el reino animal; las mamás enseñan a sus crías a conseguir su alimento y dónde vivir; no les

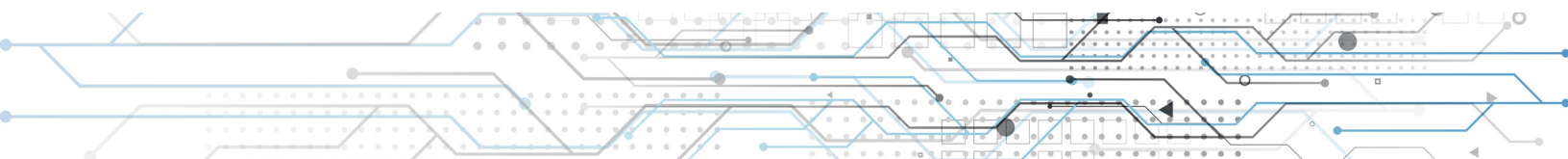
fomentan la dependencia; al contrario. Esa libertad de saber hacerlo uno mismo, implica crear seres pensantes; es crear seres libres (Freire, 1967).

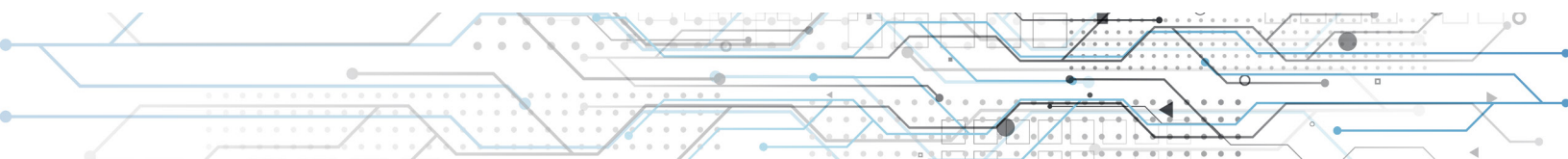
La deshumanización que caracteriza a la pedagogía bancaria deberá ser sustituida por una que permita que se forme al educando en el desarrollo y uso de sus capacidades. En lugar de ejercer un poder coercitivo del fuerte contra el débil, será sustituida por un proceso de enseñanza cuyo enfoque humanista procure la libertad y la igualdad. Como se mencionó al inicio, la igualdad en pedagogía se refiere a que se debe trabajar en desdibujar las diferencias entre hombres y mujeres, así como entre educadores y educandos.

El educador deberá tener una mente fuerte que le permita formar individuos plenos, sin importar su sexo. Sólo cuando el proceso educativo focalice su labor en formar al educando dentro de su realidad nacional, en función de que se le incentive a la búsqueda, a formar sus propios razonamientos, en la libertad, es que se le considera como una educación humanista (Freire, 1967). ■

REFERENCIAS

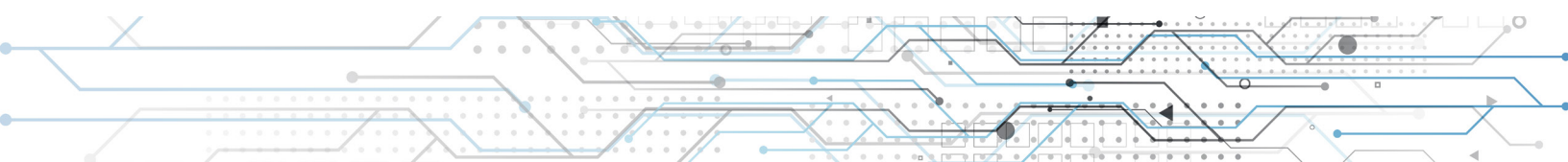
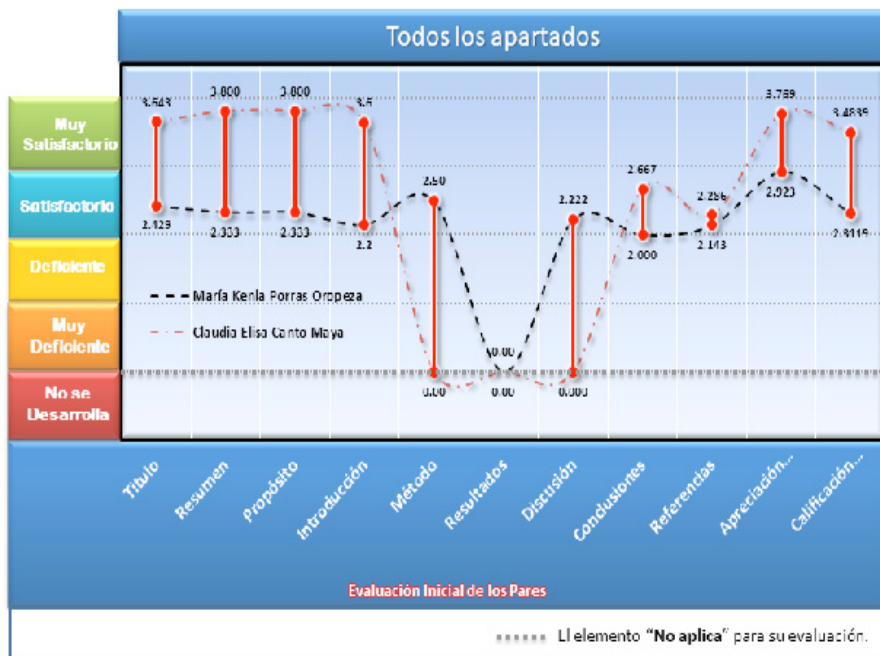
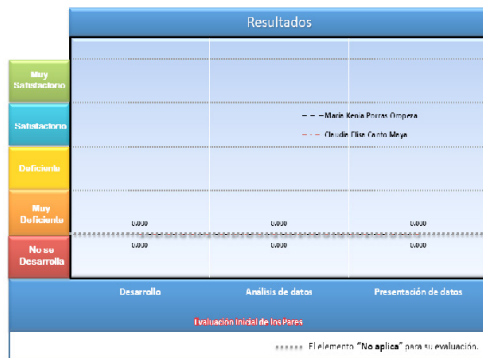
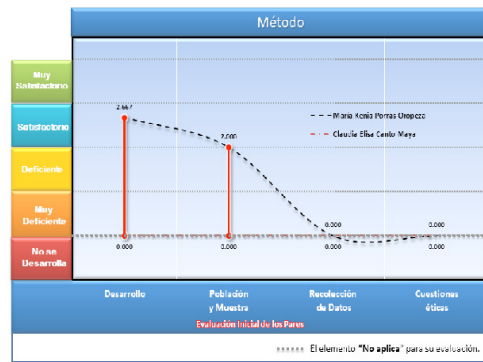
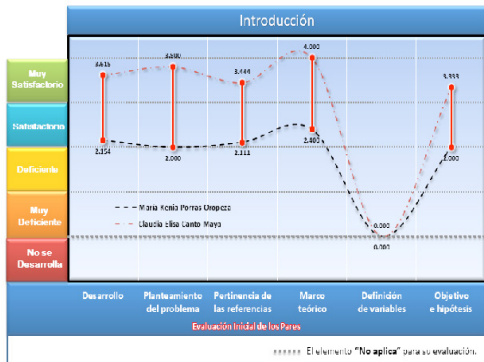
- Aguilar, C. (2009). ¿Por qué es importante el género en la pedagogía crítica? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23 (1), pp 121-138.
- Aizpuru, M. (2008). La persona como eje fundamental del paradigma humanista. *Acta Universitaria*. 8 (1), pp. 33-40.
- Cantera, L. & Blanch, J. (2010). Percepción social de la violencia en la pareja desde los estereotipos de género. *Intervención Psicosocial* 19(2), pp 121-127.
- Cantero, M., Delgado, B., Gión, S., González, C., Martínez, B., Navarro, I., Pérez, N. & Valero, J. (2011). *Psicología del desarrollo humano: del nacimiento a la vejez*. Editorial Club Universitario.
- Cárdenas, D. (30 de noviembre de 2013). ¿Violencia de mujeres... contra mujeres? Milenio. Recuperado de <http://www.milenio.com/opinion/david-aaron-cardenas/dejame-te-pregunto/violencia-de-mujeres-contra-mujeres>
- Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI.
- Galicia, N. (mayo de 2004). Las relaciones de poder en el aula: Género y pedagogía. En 1er. Congreso de Enseñanza de la Filosofía en Castilla y León. Simposio o conferencia efectuado en la Facultad de Filosofía. Universidad de Valladolid. España.
- Hezkuntza, O., Arraiz, B., Careaga, H., Carramiñana, S. & Oskoz, J. (2015). *Guía para la incorporación de la perspectiva de género en el currículum y en la actividad docente de las enseñanzas de régimen especial y de formación profesional*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Kaplún, M. (1998). Periodismo cultural. La gestión cultural ante los nuevos desafíos. *Revista Latinoamericana de Comunicación, Chasqui* 64(s/n), pp. 1-74.
- Martínez, J. (2009). *Educación para la sostenibilidad*. UNESCO Etxea.
- Ortiz, A. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*. Ediciones de la U.
- Trujillo, S. (2008). Pedagogía de la afectividad: La afectividad en la educación que le apuesta a la formación integral, ir al núcleo del sujeto. *Tesis Psicológica s/v(3)*, pp. 12-23.
- Villas, G. (2000). *Tendencias pedagógicas en la realidad educativa actual*. Bolivia. Editorial Universitaria Universidad "Juan Misael Saracho".



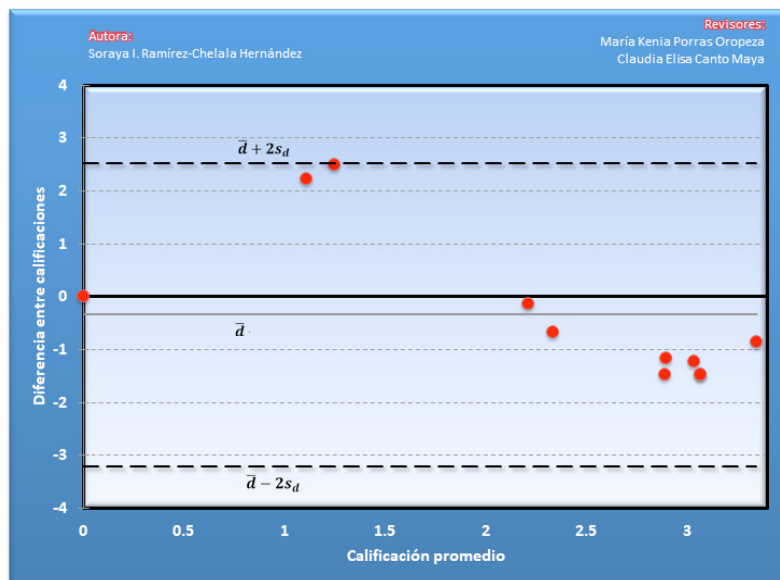


DIMENSIÓN CUANTITATIVA

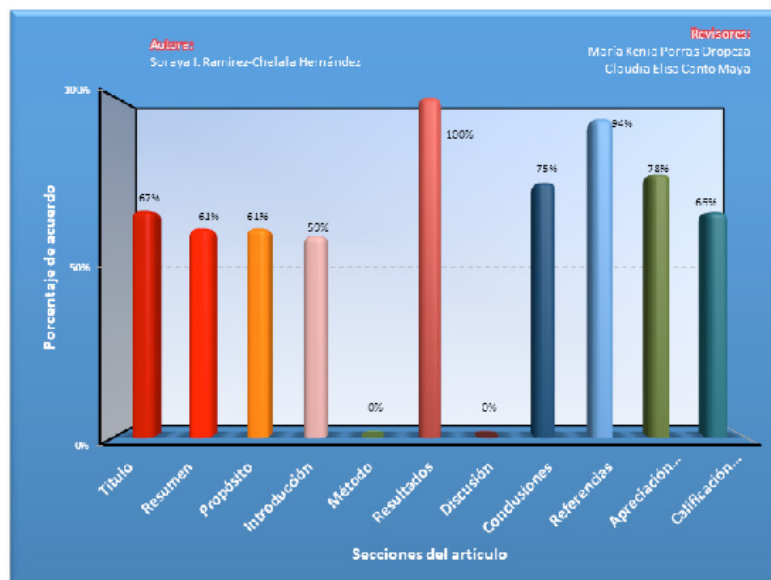
Perfil de Evaluación entre pares



Índice de Concordancia



Índice de Acuerdo

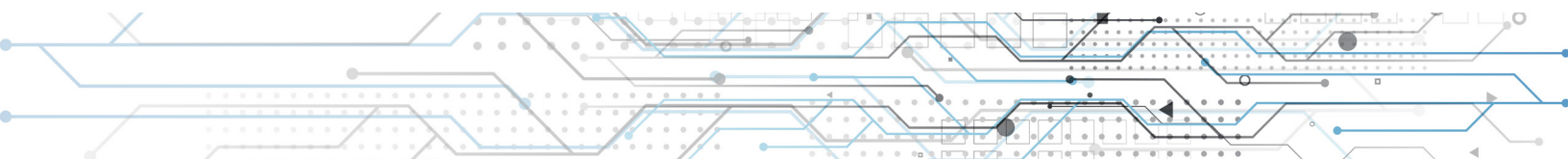


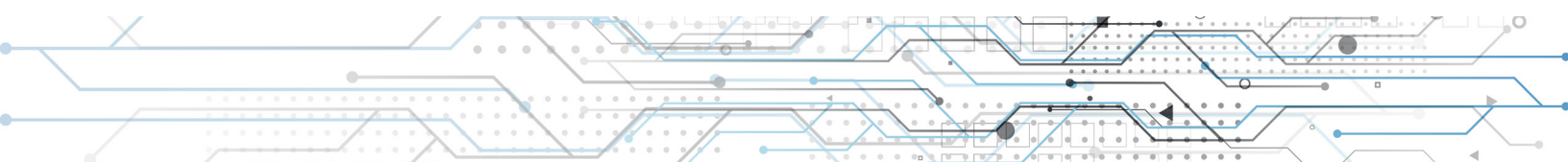
DIMENSIÓN CUALITATIVA

Revisor 1	Revisor 2
María Kenia Porras Oropeza	Claudia Elisa Canto Maya
Título/Autoría	
Sugiere una connotación negativa de posiciones distintas a la que plantea y se contrapone al posicionamiento humanista que señala en el título.	El título está muy bien ya que refleja el contenido del artículo, la única sugerencia en este rubro es que el nombre de la autora vaya sin abreviaturas.
Resumen	
La introducción puede ser más breve para presentar el objetivo del ensayo de forma directa y señalar los ejes que abordará (aparecen después sub-títulos), enlazarla con los resultados y conclusiones que presenta. La extensión el resumen sobrepasa las 150 palabras. Con respecto a las palabras clave son compuestas y parecen repetitivas.	No es un trabajo aplicado, por lo que no contiene variables, hipótesis ni resultados. El resumen está acorde con el resto del contenido del artículo y las palabras clave sí están relacionadas con el tema abordado. Lo único que sugiero es que el resumen se apegue a las 150 palabras requeridas.
Próposito del Estudio	
Falta profundidad y claridad en el planteamiento de los propósitos del texto con respecto a los marcos teóricos en los que se apoya (perspectiva de género y humanista). Lo que podría considerarse como los resultados del manuscrito no se vincula claramente con los objetivos expuestos inicialmente en el manuscrito. No se retoman en la discusión y conclusiones tampoco los objetivos.	El propósito del estudio es hacer un análisis sobre la pedagogía humanista, es una trabajo de tipo cualitativo y aunque sí guarda relación con la discusión, no hay preguntas de investigación para contestar.

Revisor 1	Revisor 2
Introducción	
<p>El problema de investigación no se exponen los vacíos en la pedagogía. La revisión bibliográfica carece de textos diversos, actualizados y de investigaciones recientes sobre género y pedagogía humanista. El marco teórico que expone en la introducción es general y ambiguo sobre la perspectiva del desarrollo humano desde la que se escribe en el texto. Falta especificidad. Lo mismo ocurre con el posicionamiento de la categoría género, no indica en que teoría se apoyara y no cita autoría de las ideas.</p>	<p>Sugiero que se amplíe la bibliografía y se utilicen referencias mexicanas actuales para poder abordar mejor el tema que se está tratando.</p>
Método	
<p>El manuscrito es una disertación sobre la pedagogía tradicional y la necesidad de una pedagogía humanista con perspectiva de género por lo que no expone un método. Con respecto a las personas participantes, se podría señalar que en el texto se aborda el tema de la pedagogía, el profesorado y el alumnado en diferentes momentos pero no se aclara en a qué nivel educativo se refiere.</p>	<p>Al no ser una investigación aplicada, estos criterios no aplican.</p>
Resultados	
<p>No se incluye un apartado de resultados ni de presentación o análisis de los datos. Pasa de la introducción al análisis y discusión. Cierra con conclusiones.</p>	<p>En el ensayo revisado no hay sección de resultados ya que al ser un trabajo de análisis cualitativo, no presenta datos, análisis de datos, pruebas, ni resultados cuantitativos.</p>
Discusión	
<p>El análisis y la discusión se exponen conjuntamente y se trata de una exposición de algunas nociones y reflexiones alrededor de los conceptos de pedagogía tradicional, pedagogía de género, opresión y enfoques en la educación de forma aislada. No se contrastan autores/as o posicionamientos sobre dichas nociones, ni avances o evolución en el ámbito educativo o el género. Dicha noción la usa como equivalente a sexo a lo largo del manuscrito.</p>	<p>La discusión es el cuerpo del trabajo presentado, se centra en contrastar teorías y propuestas de diversos autores para concluir en una crítica hacia la forma actual de hacer pedagogía. Considero que hizo falta hacer una propuesta original derivada de la revisión teórica que apuntara a resolver problemas actuales con los que se enfrenta el docente en el aula.</p>

Revisor 1	Revisor 2
Conclusiones	
<p>Falta vincular los objetivos del manuscrito con el desarrollo para exponer algunos puntos en las conclusiones. Hay algunas generalizaciones que no se apoyan en los argumentos expuestos en el manuscrito o en trabajos previos. Como no se plantean preguntas a lo largo del manuscrito no hay posibles respuestas en las conclusiones. Se sugiere ampliar su extensión. Sería conveniente agregar la importancia de realizar investigaciones o profundizar en la reflexión sobre educación y género a la luz de los desarrollos que hay en nuestro país y en otros, así como de un posicionamiento más definido de los estudios de género o feminismos y de la pedagogía humanista, enfocándose en el análisis del poder en la pedagogía, así como en el sexismo, androcentrismo y sesgos de género en el ámbito educativo. Señalar los beneficios del cambio de paradigma en pedagogía tradicional y posibilidades de transformación social que traería.</p>	<p>De acuerdo con el objetivo del análisis, lo que se busca es generar consciencia de la imperiosa necesidad de crear una pedagogía que genere un aprendizaje y crecimiento del individuo como persona integral, sin embargo en las conclusiones, este objetivo se retoma muy vagamente y no se concluye en una propuesta para lograrlo, solamente vuelve a retomar que esto es importante sin señalar el cómo lograrlo.</p>
Referencias	
<p>Algunos de los descriptores de las referencias no coinciden en el texto y en la lista (año y formato). Se sugiere agregar referencias actualizadas, solo cuenta con 2 (de 14) de los últimos cinco años. Todas las citas del manuscrito aparecen en la lista de referencias y viceversa. Se recomienda revisar el Manual de Estilo de Publicaciones de la APA, ya que algunas de las referencias no cumplen con los criterios (orden, signos de puntuación formato de página y elementos).</p>	<p>Hicieron falta referencias actualizadas y ampliar la búsqueda de material bibliográfico que complemente el artículo.</p>







*Artículos
Empíricos*

[10.22402/j.rdipecs.unam.5.1.2019.176.37-59](https://doi.org/10.22402/j.rdipecs.unam.5.1.2019.176.37-59)

ANÁLISIS DE REDES Y COGNICIÓN EN AMBIENTES CONECTIVISTAS DE APRENDIZAJE CON INTELIGENCIA ARTIFICIAL

José Manuel Sánchez Sordo, Eduardo Abel Peñalosa Castro, María Georgina Cárdenas López,
Fabiola Miroslaba Villalobos Castaldi
UNAM
México

RESUMEN

La mente extendida comprende la cognición como compartida entre componentes biológicos y no biológicos al suponer a las herramientas como parte de la misma. En esa línea, el conectivismo (Siemens, 2006) es una teoría que plantea al conocimiento como distribuido en una red online. Objetivo: describir cómo ocurre la cognición extendida en internet y utilizando un sistema desarrollado desde el conectivismo. Método: N = 336; se aplicaron cuestionarios acerca del uso de internet, se elaboró un sistema y ofertó un curso para conocer actividades de aprendizaje de los participantes. Se utilizaron algoritmos de inteligencia artificial para analizar los datos. Resultados: con el algoritmo J48 se encontraron 35 patrones (ROC = 0.96) que clasifican a los sujetos infiriendo cómo extienden sus procesos cognitivos. Con el algoritmo K-means se obtuvieron clústeres de sus características y percepción de la extensión de la cognición en redes y se encontraron patrones de uso del entorno desarrollado. Conclusión: los patrones muestran cómo las personas extienden sus procesos cognitivos para aprender en línea. La aplicación de inteligencia artificial permitió descubrir conocimiento en los datos.

Palabras Clave:

inteligencia artificial, conectivismo, cognición extendida, tecnología, aprendizaje.

COGNITION AND NETWORKS ANALYSIS INSIDE A CONNECTIVISTIC LEARNING ENVIRONMENT WITH ARTIFICIAL INTELLIGENCE

ABSTRACT

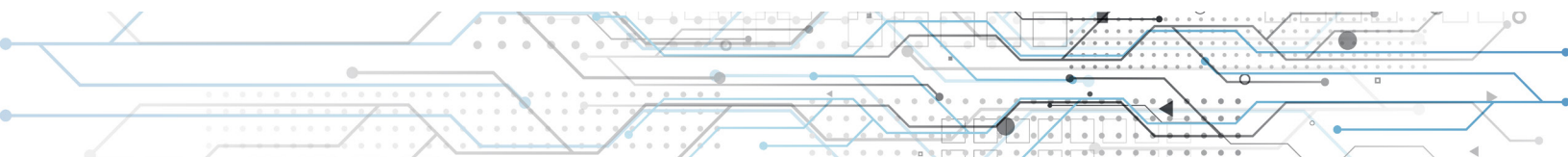
Extended mind sets cognition as shared between biological and non-biological components. Connectivism is a theory that states learning as the ability to build and navigate networks. Objective: describe how extended cognition occurs on the Internet and in a system based on Connectivism. Method: n = 336. Questionnaires about the use of Internet were applied, a learning system was built and a course was offered to learn about participant's learning activities. Data was analyzed with artificial intelligence algorithms. Results: With J48, 35 patterns (ROC = 0.96), were found to classify the participants. With the application of K-means algorithm clusters show differences between the subjects and their perception about the extension of mind in networks. Patterns of use of the environment were found. Conclusion: Patterns show how people extend their cognitive processes to learn online. Artificial intelligence allowed to discover knowledge from the data.

Keywords:

artificial intelligence, connectivism, extended mind, technology, learning.

BITÁCORA DEL ARTÍCULO:

| Recibido: 1 de Febrero de 2019 | Aceptado: 1 Abril de 2019 | Publicado en línea: Enero-Junio de 2019 |



AUTORÍA Y DERECHOS DE PROPIEDAD INTELECTUAL

ANÁLISIS DE REDES Y COGNICIÓN EN AMBIENTES CONECTIVISTAS DE APRENDIZAJE CON INTELIGENCIA ARTIFICIAL

José Manuel Sánchez Sordo, Eduardo Abel Peñalosa Castro, María Georgina Cárdenas López, Fabiola Miroslaba Villalobos Castaldi

UNAM
México



José Manuel Sánchez Sordo
UNAM
Correo: jose.sordo@ired.unam.mx

Doctor en Psicología Educativa y del Desarrollo por la UNAM. Profesor de asignatura en la FES Iztacala-UNAM en el área de Procesos estadísticos y Metodología de la investigación de la carrera de Psicología (presencial) y tutor de los módulos de Neurociencias y Evaluación Psicológica (SUAYED).



Eduardo Abel Peñalosa Castro
UNAM
Correo: eduardop@correo.cua.uam.mx

Doctor en Psicología educativa y del desarrollo por la Universidad Nacional Autónoma de México. Actualmente es rector general de la Universidad Autónoma Metropolitana.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Autor 1: Autor principal del artículo, el cual se deriva de su tesis doctoral titulada “Cognición extendida en ambientes digitales de aprendizaje”. | Autor 2: Tutor principal de la investigación doctoral “Cognición extendida en ambientes digitales de aprendizaje”. | Autor 3: Tutor adjunto de la investigación doctoral “Redes y cognición. Abordando la mente extendida en ambientes digitales de aprendizaje”. | Autor 4: Tutor externo de la investigación doctoral “Redes y cognición. Abordando la mente extendida en ambientes digitales de aprendizaje”.

AGRADECIMIENTOS

Se agradece al CONACyT por el apoyo brindado en esta investigación.

DATOS DE FILIACIÓN DE LOS AUTORES

José Manuel Sánchez Sordo, Programa de maestría y doctorado en Psicología, UNAM | Eduardo Abel Peñalosa Castro, Posgrado en Psicología, UNAM | María Georgina Cárdenas López, Facultad de Psicología, UNAM | Fabiola Miroslaba Villalobos Castaldi, Instituto de Investigaciones en Matemáticas Aplicadas y Sistemas, UNAM



Copyright: © 2019 Sánchez-Sordo, J.M., Peñalosa-Castro, E.A., Cárdenas-López, M.G. & Villalobos-Castaldi, F.M.

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia [Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 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 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](https://doi.org/10.1016/j.psc.2019.08.001) y a sus autoras.

TABLA DE CONTENIDO

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

INTRODUCCIÓN

La tesis de la mente extendida considera a la cognición humana como un proceso que ocurre de manera compartida entre componentes biológicos y no biológicos según lo plantean Clark y Chalmers (2011), lo cual supone la integración de las herramientas como parte del proceso cognitivo, dando así origen a la noción de extensión de la mente que plantea a grandes rasgos que el cerebro, los objetos y el mundo se coordinan y extienden como uno solo gracias a la acción cognoscitiva. Al respecto los autores destacan que dicha integración de los objetos del mundo como parte fundamental del proceso cognitivo se logra gracias a la paridad funcional entre las funciones del organismo y las del objeto, es decir, que las herramientas (dispositivos tecnológicos) son asimiladas como parte de la cognición no por su constitución física o material sino por lo que hacen.

Desde este enfoque se entiende que toda acción cognoscitiva es específica y situada en un contexto particular, y que requiere de herramientas particulares para llevarse a cabo, pues, por ejemplo, hablar por teléfono es una acción cognitiva que involucra una serie de procesos “intrapsíquicos”, como son lenguaje, atención y memoria, entre otros; mas de igual manera requiere de un teléfono para efectuarse; hablar por teléfono sin teléfono es imposible. La acción cognitiva “hablar por teléfono” requiere tanto del componente interno como de la herramienta para ocurrir, dando esto como resultado un sistema ensamblado compuesto de ambas partes (figura 1).

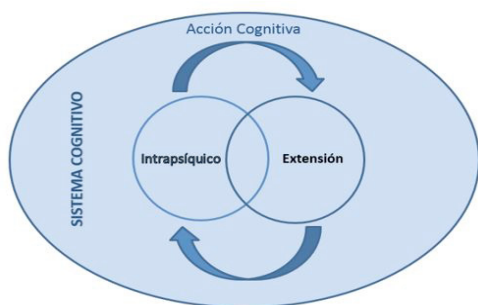


Figura 1.
Esquema ilustrativo de la “mente extendida”.

De igual modo, propuestas similares a la Mente extendida, como la cognición distribuida de Hutchins (1995), postula que la mente está en el mundo, en con-

traste con la visión internalista de que el mundo está en la mente, pues para este enfoque la cognición —al igual que en lo propuesto por Clark y Chalmers (2011)— se distribuye entre las personas, en las comunidades y con los objetos y herramientas que pertenecen a estos contextos. A manera de ejemplo Hutchins (1995) propone que el conocimiento para operar o dirigir un buque naval no existe sólo dentro de la cabeza de una persona, sino que dicho proceso se distribuye por medio de objetos, personas y herramientas en el propio entorno, siendo entonces el objetivo de la cognición distribuida (Hutchins, 2000) conocer y describir las unidades distribuidas que se coordinan para efectuar la acción cognitiva mediante el análisis de las interacciones entre los objetos, las personas y los medios de representación utilizados, así como el marco contextual en el que se desarrolla la actividad.

Con base en los planteamientos mencionados se puede sugerir que las herramientas y aplicaciones tecnológicas actuales, como las memorias extraíbles, los teléfonos inteligentes y los sistemas colaborativos en línea, son de algún modo exocerebros (Bartra, 2007), porque —como lo menciona Brooks (2007)— hemos externalizado la memoria y hoy tenemos Google, Yahoo y Wikipedia, y si necesitamos saber algo acerca del mundo sólo basta con teclear unas líneas de texto para hacer uso de la mente externa a manera de prótesis intelectivas (Maldonado, 1998), que si bien en su constitución material son distintas a la biología humana, en su funcionamiento emulan —según Mergel (1998)— los procesos humanos para recibir, clasificar, almacenar y recuperar información.

Aprendizaje en la era digital

Al plantear la cognición humana como un proceso extendido se pone como base la “fusión” del hombre con la máquina en un sentido psicológico, y la aceptación de tal propuesta sugiere una forma distinta de acercarnos al estudio del aprendizaje y la educación, siendo necesario para la psicología abordarles desde posiciones teóricas actuales, porque —como postula Levy (2004)— la inteligencia ya no es aquella de la cual hablaban los psicólogos clásicos, sino que ésta se encuentra repartida y es colectiva; pues nadie sabe todo pero todos sabemos algo. Y son las conexiones entre las diferentes piezas de conocimiento lo que permite que la inteligencia se extienda más allá de las cabezas de los individuos.

Respecto a la esfera de lo educativo y la tecnología, el conectivismo se propone (Siemens, 2006) como una teoría del aprendizaje para la era digital que destaca que gran parte del conocimiento y el aprendizaje que generamos ocurre fuera de las cabezas de las personas, diferenciándose así de las teorías del aprendizaje clásicas.

cas que se enfocan en los cambios que suceden dentro del sujeto o en su conducta, como lo plantean el conductismo, cognitivismo y constructivismo, pues el conectivismo es —para Downes (2011)— la tesis de que el conocimiento está distribuido a través de una red de conexiones, y por consiguiente el aprendizaje consiste en la habilidad de construir y navegar esas redes.

De esta manera, para este enfoque lo valioso del estudio del aprendizaje comprender la capacidad que tenemos los individuos para generar conexiones y redes personales de aprendizaje en entornos educativos no formales e informales en internet, que promuevan la conexión especializada entre conjuntos de información, que permita a los individuos aumentar cada vez más el estado actual de su conocimiento utilizando sus propios ambientes personales de aprendizaje (en inglés: *personal learning environment*; PLE), los cuales para Downes —en Castañeda y Adell (2013)— hacen referencia a una visión psicopedagógica de cómo aprendemos las personas con tecnología, y no a un tipo de tecnología en particular. Así, los entornos personales de aprendizaje son un conjunto abierto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza para aprender en la red, destacando de este modo la habilidad y autonomía del individuo para conseguir y almacenar información en estructuras externas a él, en su mayoría redes informáticas, que desde nuestro enfoque funcionan como extensiones cognitivas (Clark y Chalmers, 2011).

Respecto a lo anterior, se puede decir que el estudio de las estrategias o maneras en que las personas utilizan la tecnología para generar conexiones y redes personales de aprendizaje se torna necesario, pues indagar en ello indica la percepción que las personas tienen de dicho aprendizaje distribuido en la red y conocer cómo sus procesos cognitivos se extienden con las actuales tecnologías de la información. Entonces es posible definir a las estrategias de aprendizaje como estrategias directas y esenciales para el proceso de aprendizaje (Garay, Lujan y Etxebarria, 2013). En cuanto a tales estrategias en el mundo digital se refiere, Castañeda y Adell (2013) mencionan que existen algunos procesos mentales que deberían considerarse como transversales a la experiencia de los ambientes personales de aprendizaje, como los que van más allá del sistema puramente cognitivo y que se relacionan con los sistemas de metacognición para conocer cómo aprendemos. Relacionado con ello, Garay et al., (2013) plantean como estrategias cognitivas relacionadas con el aprendizaje en la web 2.0 las siguientes: búsqueda (de información), recopilación, gestión, reflexión y prácticas, las cuales a su vez asocian con herramientas web particulares, como foros, blogs, wikis y redes sociales.

Si bien desde el conectivismo no se hace uso del término “estrategias cognitivas”, es necesario mencionar que Siemsen (2006; como se citó en Sánchez, 2014) propone un ciclo de flujo del conocimiento que involucra las siguientes fases —y que en parte podrían ser asimiladas como estrategias orientadas al aprendizaje—: co-creación, difusión, comunicación, personalización e implementación. De igual modo, en la línea del aprendizaje distribuido en redes, Downes (2009) menciona que el conocimiento ya no es monopolizado por las instancias oficiales, sino que se diversifica en posturas, hechos y opiniones que circulan a diario en las redes, siendo entonces la habilidad o estrategia de diferenciar entre fuentes de conocimiento “confiable” (reliable en inglés) y no confiable, algo de suma importancia en el aprendizaje conectivo, pues éste —en última instancia— es logrado por medio del reconocimiento de patrones que serán descubiertos de entre las múltiples conexiones efectuadas por los individuos en una red abierta, en la cual cada entidad es autónoma y se gobierna a sí misma mientras interactúa con otras entidades.

Si bien el estudio de las estrategias cognitivas para el aprendizaje está enfocado en los aspectos o actividades internas que efectúan los sujetos para concluir, guiar y monitorear sus procesos de aprendizaje, es importante indicar que para este estudio que supone como base que la cognición es un proceso no sólo intracraneal, sino que también ocurre de manera extendida o distribuida (Clark y Chalmers, 2011; Hutchins, 2000); tales estrategias deben abordarse con una lógica en la cual se considere a la herramienta o herramientas y funciones que los sujetos pudieran utilizar o desarrollar en entornos digitales para generar aprendizaje y cómo lo hacen, y no sólo al control ejecutivo que efectúan dentro de “sus cabezas”, como lo plantea el estudio clásico de las estrategias cognitivas y metacognitivas (Correa, Castro y Lira, 2002).

Al respecto es necesario mencionar que en la interacción del individuo en las redes con el objetivo de generar conocimiento y aprendizaje, se puede decir que el cuestionarse cómo los humanos aprenden y se relacionan con los medios y las máquinas que hoy aportan la mayor parte de los conocimientos se considera necesario, pues como mencionan Wegner y Sparrow (2007), la acción —en este caso cognitiva— no es un acto individual sino que se hace en conjunto por el hombre y sus extensiones, abriéndose así la cuestión acerca de ¿a quién se le atribuye la autoría? La respuesta se torna confusa y la supremacía de un componente del sistema sobre otro difusa, pues la acción es conjunta, y en términos de estos autores (Wegner y Sparrow, 2007) es coacción.¹

¹ Traducción literal de coaction, que puede referir a la interacción de tipo ecológico entre dos o más especies que conviven en un biotopo.

MÉTODO

Método

Pregunta de investigación

¿Cómo ocurre el proceso de aprendizaje y generación de conocimiento de manera extendida en ambientes digitales educativos no formales?

Objetivo

Conocer y describir cómo ocurre la cognición de forma extendida en internet y utilizando un sistema informático en línea desarrollado según los supuestos teóricos del conectivismo.

Objetivos particulares

- Describir y clasificar las estrategias de aprendizaje (buscar, validar, almacenar y recuperar información) en buenas, regulares y malas, así como las herramientas web que utilizan los participantes para generar sus redes personales de aprendizaje y extender sus procesos cognitivos en internet utilizando técnicas de inteligencia artificial.
- Diseñar y desarrollar un entorno web (ecología/extensión) con base en los supuestos teóricos del conectivismo que permita generar conexiones y redes personales de aprendizaje.
- Describir y analizar las actividades con fines de aprendizaje que efectúan los participantes en el entorno web (ecología/extensión) desarrollado según los supuestos teóricos del conectivismo.

Hipótesis

En internet existen diferentes patrones de interacción con fines académicos por parte de los usuarios para extender sus procesos cognitivos.

Tipo de estudio

Para esta investigación se planteó un estudio no experimental con enfoque cuantitativo.

Muestra

Para este trabajo se utilizó de una muestra no probabilística de 336 personas, distribuidas en su mayoría a lo largo del territorio mexicano. De estas 336 personas, 71% fueron mujeres y 29% hombres; a su vez, la mayoría (52.1%) tenía formación en las áreas de ciencias biológicas y de la salud. La mayoría de los participantes (39%) se localizó en la Ciudad de México, y 32.4% en el Estado de México.

Escenario

Entorno web educativo denominado Cognociendo desarrollado para esta investigación según los supuestos teóricos del conectivismo (www.cognociendo.unam.mx).

Procedimiento

La presente investigación se desarrolló en dos fases correspondientes con el objetivo general y los objetivos particulares propuestos, pues por medio de dichas fases se recabó la información necesaria para conocer y describir cómo ocurre la cognición de manera extendida en internet, y se utilizó un sistema informático en línea desarrollado según los supuestos teóricos del conectivismo, en el cual se ofertó un curso en línea denominado “Enseñanza y aprendizaje asistidos por computadora en la Era Digital”.

Las actividades que los participantes tuvieron que efectuar en el curso estaban encaminadas a que dichos participantes generaran un producto de aprendizaje por medio de la construcción de una red personal de aprendizaje y que documentaran el proceso dentro del entorno construido. Esto por un lado para utilizar el entorno desarrollado y comprender cómo funciona un sistema conectivista de aprendizaje, y al mismo tiempo conocer cómo los participantes interactuaban con las redes y recursos digitales para generar aprendizaje de manera extendida.

- Fase 1. Construcción de los entornos digitales donde se ofertó un curso en línea denominado “Enseñanza y aprendizaje asistidos por computadora en la Era Digital” en el cual se efectuó la investigación.
- Fase 2. Recopilación de datos e información en torno a las estrategias para el aprendizaje en internet de los sujetos, así como de las actividades que los mismos efectuaron en el entorno desarrollado, y respecto a la opinión de los mismos en relación con la extensión de la cognición.

Descripción detallada de las fases

Fase 1. Construcción

Se desarrolló la construcción del entorno de aprendizaje en línea según los supuestos teóricos del conectivismo propuestos por Siemens (2006) en relación con las características de una ecología para la educación en ambientes digitales abiertos. El entorno desarrollado en el cual se alojó el curso se efectuó en el LMS Moodle y tenía dos secciones principales (escritorio principal y escritorio de práctica), que a su vez incluían subsecciones en las cuales se desarrollaron las actividades de aprendizaje, siendo éstas:

• **Lección teórica.** Incluyó contenido ordenado de tipo académico en formato de texto, imágenes, esquemas, videos y evaluaciones (figura 2).

Figura 2.
Pantalla de lección teórica.



• **Lección práctica.** Incluyó un Almacén de recursos y Foros de trabajo. En esta sección los participantes generaron un producto de aprendizaje y guardaron en el almacén los recursos que seleccionaron de la red para elaborar su producto; también les era posible participar en los foros de trabajo (figura 3).

Figura 3.
Página de lección práctica



• **Muro social.** Espacio con conectividad a Facebook donde era posible expresar opiniones relacionadas o no con el curso (figura 4).

Figura 4.
Muro social (integración con Facebook).

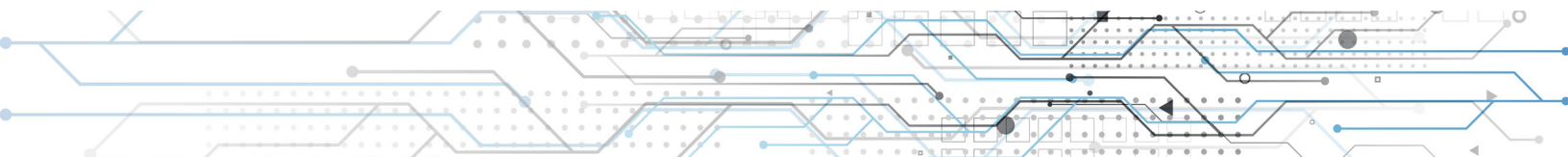


Fase 2. Aplicación

Fase 2.1

Una vez construido el entorno descrito, se solicitó a los participantes la resolución del cuestionario “Estrategias de selección y uso de información para el aprendizaje en red”, diseñado para esta investigación; tiene con 50 ítems (atributos) que abordan las posibles estrategias implicadas en el proceso de aprendizaje en red. Con base en Head y Eisenberg (2010), Garay, Lujan y Etxebarria (2013) y Gallardo(2010), se decidió que las dimensiones abordadas en el cuestionario fueran:

- 1) **Datos sociodemográficos.** Recaba información acerca del participante (como edad y lugar de residencia).
- 2) **Conectividad.** Pretende conocer aspectos relacionados con el acceso a internet por parte de los usuarios.
- 3) **Tipo de recursos consultados.** Evalúa el número y formato de los recursos en línea que consulta el participante (¿qué consulta en la red?).
- 4) **Búsqueda y accesos a la información.** Proporciona una lista de opciones para conocer cómo los participantes buscan y acceden a la información en internet (¿cómo encuentran la información?).
- 5) **Validación de la información.** Recaba información respecto a qué criterios utilizaron los participantes para seleccionar como veraz o confiable la información que consultan.
- 6) **Almacenamiento y recuperación de información.** Indaga acerca de qué hacen los participantes para almacenar los recursos que consultan en la red para poder acceder a ellos de nuevo.



7) Autoevaluación. Permite al participante calificar sus estrategias de uso de internet relacionadas con la generación de conocimiento en red.

La información recabada por medio de este cuestionario fue de suma importancia para la investigación porque permitió describir y clasificar las estrategias de aprendizaje (buscar, validar, almacenar y recuperar información), así como las herramientas web que utilizan los participantes para generar sus redes personales de aprendizaje en internet por medio de técnicas de inteligencia artificial, como se especifica más adelante en el apartado de “Resultados y hallazgos”.

Fase 2.2. Apertura del curso

Después de haber recabado los datos por medio del cuestionario mencionado, se procedió a matricular a los participantes en el curso “Enseñanza y aprendizaje asistidos por computadora en la era digital”, desarrollado para esta investigación; para ello es necesario mencionar que participó una muestra inicial de 336 personas inscritas, pero sólo 117 terminaron el curso e investigación.

Una vez que los participantes fueron matriculados, lo primero que debían hacer era cursar la lección teórica del curso, que estuvo compuesta de 47 páginas de contenido académico en formato de texto, videos, imágenes, esquemas y evaluaciones.

Fase 2.3. Lección práctica y actividad del participante

a) Posterior a la conclusión de la lección teórica, se solicitó a los usuarios que dieran inicio a la lección práctica; para ello, la primera actividad fue seleccionar, de una lista de los temas revisados durante la lección teórica, el de su interés para desarrollar una breve investigación del mismo, así como un producto entregable que condensara la información recabada. Los temas propuestos y disponibles para seleccionar se enlistan a continuación y fueron abordados de manera general durante la lección teórica.

- Ambientes personales de aprendizaje (PLE).
- Historia de la tecnología educativa.
- Logo.
- Máquinas de enseñanza de Skinner.
- Políticas públicas de TIC en el ámbito educativo.

b) Una vez seleccionado el tema a desarrollar, se solicitó al participante el tipo de producto final que debía desarrollar con aplicaciones en línea y que entregó como conclusión de su proceso “conectivista” de aprendizaje; para ello se propusieron las siguientes opciones de producto.

- Infografía.
- Línea de tiempo.
- Video (subido a Youtube).
- Presentación en Prezi.

Figura 5. Instrucciones de práctica en entorno de aprendizaje.



c) Con el tema y formato del producto seleccionados, el participante debía utilizar las diferentes secciones del entorno (ecología) para documentar el proceso y tener sus recursos a la mano. Para ello la sección práctica del curso incluía espacios que a su vez obedecían cada uno a lo propuesto por Siemens (2006).

d) Cuando los participantes desarrollaron su producto final, respondieron un cuestionario en línea titulado “Uso de entorno conectivista” —compuesto por 45 ítems, en los cuales se recababan datos referentes a las actividades que desarrollaron en el curso y cómo las efectuaron— con el objetivo de analizar las respuestas para conocer el uso que hicieron del sistema desarrollado para esta investigación.

En síntesis, la metodología aquí expuesta para el desarrollo del curso en línea que fungió como escenario para poder observar, clasificar y describir la actividad de los participantes durante su proceso de aprendizaje en red y de manera extendida, se plantea como una propuesta de diseño instruccional basada en los principios teóricos del conectivismo y los entornos personales de aprendizaje, que a su vez pone en el centro a la interacción del hombre con sus herramientas y los recursos digitales como fuente para la generación de conocimiento.



Figura 6.
Esquema de procedimiento.

ANÁLISIS ESTADÍSTICOS

Descripción de los análisis y procesos efectuados

Respecto a los objetivos planteados para esta investigación, la propuesta metodológica y su procedimiento, se desarrolló una serie de análisis cuantitativos por medio de técnicas de inteligencia artificial para hacer una interpretación de los datos recabados como se explica a continuación.

- Primera fase de análisis de resultados. Incluyó dos partes: 1) se analizaron los datos derivados de la aplicación del cuestionario en línea “Estrategias de selección y uso de información para el aprendizaje en red” a los 336 participantes con el objetivo de identificar patrones en los datos para la clasificación de los sujetos utilizando algoritmos de inteligencia artificial, y 2) se agrupó por K-means a los participantes para conocer las características de los que consideran a las redes como extensiones de su cognición.
- Segunda fase de análisis de resultados. Correspondió al análisis de los datos derivados de la aplicación del cuestionario referente al uso del entorno web desarrollado para esta investigación denominado “Uso de entorno Conectivista” que fue resuelto por los 117 participantes al concluir el curso/investigación. De igual modo se incluyen análisis hechos con algoritmos de inteligencia artificial correspondientes al uso del entorno digital de aprendizaje, así como estadísticas descriptivas de su utilización.

Para efectuar los análisis de datos se utilizaron los siguientes algoritmos.

Árboles de decisión (J48). Versión libre del algoritmo comercial C4.5 desarrollado por Quinlan (Sancho, 2018), que tiene como objetivo disminuir la entropía de los datos utilizando la ganancia de información. Esto es, encontrar el atributo que mejor divida o “acomode” a los datos conforme a las categorías en las cuales se les quiere clasificar haciendo uso de la función

$$E(S) = \sum_{i=1}^k C_i - p_i \log_2(p_i)$$

Clustering (K-means). Algoritmo de agrupamiento por medio del cálculo de la distancia euclidiana que tiene como objetivo la partición de un conjunto de n observaciones en k grupos, en el que cada observación pertenece al grupo cuyo valor medio es más cercano. Su objetivo, menciona Trevino (2016), es encontrar grupos en los datos, con el número de grupos representados por la variable k según la siguiente ecuación.

$$\arg \min_S \sum_{i=1}^k \sum_{\mathbf{x}_j \in S_i} \|\mathbf{x}_j - \boldsymbol{\mu}_i\|^2$$

RESULTADOS

Resultados y hallazgos

a) Primera fase. Estrategias (parte uno)

Patrones de uso de internet para el aprendizaje en línea

A continuación se muestran los resultados obtenidos de la aplicación del algoritmo para el descubrimiento de patrones de uso de la red según lo reportado por 336 participantes en el cuestionario “Estrategias de selección y uso de información para el aprendizaje en red”.

Como se muestra en la tabla 1, el modelo generado por el algoritmo para clasificar los datos según las estrategias de uso de los participantes arrojó niveles muy altos de área bajo la curva (ROC promedio = 0.966), lo cual significa que los patrones que se muestran a continuación funcionan como indicadores certeros para conocer y predecir la conducta en internet con fines educativos o de aprendizaje de los participantes.

En la figura 7 se ilustra el árbol de decisión producto del modelo generado con el algoritmo J48; en dicho árbol se muestran los nodos (atributos) que mejor acomodaron la distribución de todos los datos para su clasificación.

Tabla 1.
Detalles estadísticos del árbol clasificador de "Estrategias de uso de internet para el aprendizaje".

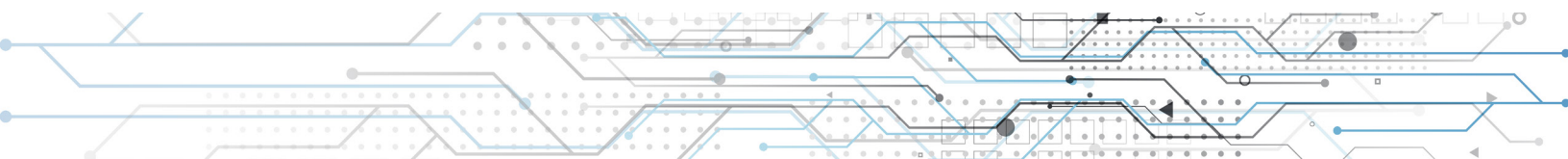
DETALLES ESTADÍSTICOS DEL CLASIFICADOR			
Número de hojas: 35			
Tamaño del árbol: 68			
Instancias clasificadas correctamente: 308 (91.6667%)			
Instancias clasificadas incorrectamente: 28 (8.3333%)			
Estadístico Kappa: 0.842			
Media del error absoluto: 0.0912			
Total de instancias: 336			
PRECISIÓN DETALLADA POR CLASE			
ROC área	PRC área	Clase	
0.963	0.963	Regulares	
0.968	0.939	Buenas	
0.978	0.817	Malas	
PROMEDIO DE PESOS			
0.966		0.944	
MATRIZ DE CONFUSIÓN			
A	B	C	Clasificadas como:
187	8	1	A = Regulares
12	102	1	B = Buenas
6	0	19	C = Malas

Como se muestra en la figura 7, se encontraron 35 patrones para clasificar a los sujetos ($n = 336$) según el uso que ellos reportaron hacen de la internet y de los recursos que en ella acceden, almacenan y recuperan para generar aprendizaje. Respecto a su interpretación, el atributo seleccionado por el algoritmo para acomodar los datos de la mejor manera posible corresponde al denominado Gramática, que originalmente en el cuestionario puede encontrarse como "La calidad de la redacción y ortografía son elementos que tomo en cuenta para seleccionar o no un recurso consultado como confiable". Es decir, que a partir de dicho atributo los demás datos pudieron ordenarse para dar lugar a la obtención de patrones y clasificación de los sujetos. Como puede observarse, después el árbol incluye rectángulos (hojas) coloreados de verde, amarillo y rojo; cada color corresponde a una clasificación de estrategias: verde para "Buenas", amarillo para "Regulares" y rojo para "Malas".

En la figura 8 se muestran e interpretan los principales patrones encontrados en el modelo obtenido que mejor clasifican y predicen las acciones de los participantes para aprender en línea. Con ellos podemos inferir cómo las personas extienden sus procesos cognitivos en internet, pues los patrones evidencian las combinaciones de atributos que desarrolla la mayoría de los participantes para generar conocimiento en internet (qué herramientas utilizan y cómo lo hacen).

Figura 7.

Modelo de árbol de decisión J48 obtenido para datos del cuestionario "Estrategias de selección y uso de información para el aprendizaje en red" ($n = 336$). Objetivo: encontrar patrones de uso de la red para el aprendizaje y con ello clasificar a los participantes según sus estrategias en "Malas, Regulares y Buenas", e inferir posibles patrones de extensiones cognitivas.



Patrón 1. Buen uso de la red

Figura 8.

Patrón principal de estrategias buenas de uso de la internet para el aprendizaje.



Los atributos y condiciones seleccionados por el algoritmo en este patrón de **buen uso de la red** se muestran en la tabla 2.

Tabla 2.

Atributos y condiciones seleccionados por el algoritmo en el patrón de buen uso de la red.

ATRIBUTO	CONDICION	SIGNIFICADO
Gramática	>2	De algunas veces a siempre.
Resumen	>1	De casi nunca a casi siempre.
Páginas web	>3	De a tres a más de cinco páginas web.
Referencias	>3	De casi siempre a siempre.
Gramática	>3	De casi siempre a siempre.
Libros	>4	De cuatro a cinco libros.
B ú s q u e d a especializada de Google	>3	Utiliza más de tres servicios de búsqueda de Google.
Calidad de imágenes/gráficos	>2	De algunas veces a siempre.

Interpretación

Basados en el patrón 1 se induce que la mayoría de los participantes (65/110) con buenas estrategias de uso de internet para el aprendizaje utilizan las herramientas digitales de la siguiente manera.

Son personas que casi siempre toman en cuenta la ortografía y redacción de los recursos que consultan en internet para considerarlos como válidos; en oca-

siones hacen resúmenes o notas de la información que consideran relevante, consultan bastantes páginas web especializadas y casi siempre revisan las referencias bibliográficas citadas en las fuentes que consultan. De igual modo revisan bastantes (4-5) libros o capítulos de libros en formatos electrónicos y utilizan varias de las opciones de búsquedas especializadas de Google y casi siempre toman en cuenta la calidad de las imágenes y gráficos que se incluyen en los documentos online que revisan.

Con esta interpretación puede decirse que dicha combinación de herramientas y actividades es la manera en que la mayoría de los participantes **extienden sus procesos cognitivos en conjunto con las herramientas para aprender de manera óptima en internet.**

Patrón 2. Uso regular de la red

Figura 9.

Patrón principal de estrategias regulares de uso de la internet para el aprendizaje.



Tabla 3.

Atributos y condiciones seleccionados por el algoritmo en el patrón de uso regular de la red.

ATRIBUTO	CONDICIÓN	SIGNIFICADO
Gramática	>2	De algunas veces a siempre.
Resumen	>1	De casi nunca a casi siempre.
Páginas web	<=3	De ninguna a dos páginas especializadas.

Patrón 2. Aquí los participantes (62/187) con estrategias regulares de uso de internet para el aprendizaje utilizan las herramientas digitales de la siguiente manera.

En ocasiones consideran la redacción y la gramática como algo importante para seleccionar los recursos en internet, de igual modo hacen resúmenes de la información relevante, mas nunca o casi nunca revisan páginas web especializadas.

Con base en esta interpretación se puede decir que el patrón predice que dicha combinación de herramientas y actividades es cómo la mayoría de los participantes extienden sus procesos cognitivos en conjunto con las herramientas para aprender en internet de manera que podría considerarse como regular, pues si bien toman en cuenta la ortografía y hacen resúmenes o notas, no consultan páginas web especializadas.

Patrón 3. Mal uso de la red

Figura 10.

Patrón principal de estrategias malas de uso de la internet para el aprendizaje.



Tabla 4.

Atributos y condiciones seleccionados por el algoritmo en el patrón de mal uso de la red.

ATRIBUTO	CONDICIÓN	SIGNIFICADO
Gramática	≤ 2	De nunca a casi nunca.
Resumen	≤ 4	De casi nunca a casi siempre.
Páginas web	≤ 3	De ninguna a dos páginas especializadas.

Patrón 3. En este patrón los participantes (11/19) con estrategias malas de uso de internet para el aprendizaje utilizan las herramientas digitales de la siguiente manera.

Nunca o casi nunca toman en cuenta la redacción ni la ortografía de los recursos que consultan en la red; nunca o casi nunca revisan las referencias bibliográficas citadas, y revisan ninguna o muy pocas páginas web especializadas.

De este modo se puede predecir que las personas que no toman en cuenta la gramática ni las referencias citadas en los recursos online son las que hacen uso deficiente de las herramientas en línea (extensiones cognitivas).

Respecto a los patrones citados y que mejor predicen y clasifican por niveles de estrategias las acciones con fines educativos de los participantes en internet, se

puede decir que, siguiendo tales “combinaciones” de herramientas y forma de utilizarlas, es como las personas desarrollan actividades con fines educativos en la red, ya sea de modo óptimo, regular o malo. Y de manera paralela dichos resultados permiten inducir cómo los procesos implicados en el aprendizaje se ven distribuidos con las redes informáticas, pues es posible inferir que las personas moldean de ese modo sus procesos cognitivos para aprender en línea.

b) Primera fase. Estrategias (parte dos)

Resultados de clustering (agrupamientos por K-means)

Como se ha mencionado, el objetivo de aplicar este algoritmo fue obtener la agrupación de los 336 sujetos en tres clústeres, y de este modo conocer las principales características de los mismos en relación con 15 reactivos relacionados con cuestiones referentes a la opinión de las personas acerca de las redes como extensiones de la cognición; a continuación se muestran los principales aspectos de cada clúster.

CLÚSTER 0

- Son los más jóvenes.
- Llevan menos años con internet.
- Están de acuerdo en que las redes son extensiones de su cognición, así como en que algunos procesos (como la memoria y su atención) se han modificado con el uso de las tic.

CLÚSTER 1

- Son los de mayor edad.
- Llevan más años que el resto usando internet.
- Están totalmente de acuerdo con la modificación de sus procesos cognitivos por el uso de las tic.
- Mas no consideran a las redes como extensión de su “mente”.

CLÚSTER 2

Su edad es de entre 28 y 32 años. Llevan más tiempo usando internet que los del clúster cero, pero menos que los del uno. Están de acuerdo con que sus procesos cognitivos (como memoria y atención) se han modificado con las tic, y totalmente de acuerdo con que las redes son extensiones de sus procesos cognitivos.

Es interesante la relación con el tiempo de uso de las redes y la consideración de las mismas como extensiones cognitivas, porque para Clark y Chalmers (2011) mientras más tiempo utilizamos un dispositivo, éste se asimila mejor como extensión, mas aquí pode-

mos observar que los sujetos del clúster 1 que llevan más tiempo (16 a 20 años) usando internet, no están de acuerdo ni en desacuerdo con la idea de la red como una extensión de su cognición, mas si están totalmente de acuerdo con que el uso de las tecnologías sí ha modificado sus procesos cognitivos. Mientras que en el caso de las personas del clúster 2 (10-15 años usando la red), éstas si están totalmente de acuerdo con la noción de las redes como extensiones cognitivas. Por último, es preciso mencionar que los más jóvenes, si bien son los que menos tiempo llevan utilizando internet, son los que están de acuerdo con ambos aspectos del impacto de lo tecnológico sobre lo cognitivo.

c) Segunda fase. Conectivista (parte uno)

Para esta parte del análisis se generó un árbol de decisión con el algoritmo J48 que permitió obtener las posibles combinaciones de cómo los participantes utilizaron el entorno conectivista desarrollado para esta investigación por medio del cuestionario "Uso de entorno conectivista" diseñado para este trabajo, como se menciona en el apartado metodológico.

Tabla 5.

Detalles estadísticos del árbol clasificador de "Uso de entorno conectivista".

DETALLES ESTADÍSTICOS DEL CLASIFICADOR		
Número de hojas: 17		
Tamaño del árbol: 33		
Instancias clasificadas correctamente: 109 (93.9655%)		
Instancias clasificadas incorrectamente: 7 (6.0345%)		
Estadístico Kappa: 0.9074		
Media del error absoluto: 0.0646		
Número total de instancias: 116		
PRECISIÓN DETALLADA POR CLASE		
ROC área	PRC área	Clase
0.980	0.916	Limitado/regular
0.988	0.983	Parcial/bueno
0.993	0.975	Completo/óptimo
PROMEDIO DE PESOS (ROC)		
0.987		

MATRIZ DE CONFUSIÓN			
A	B	C	Clasificadas como
29	0	1	A = limitado/regular
4	48	1	B = Parcial/bueno
1	0	32	C = Completo/óptimo

Como se puede ver en la tabla 5, el modelo generado para clasificar los datos según el uso del entorno conectivista por parte de los participantes muestra niveles muy altos de área bajo la curva (ROC promedio = 0.987), indicador relevante, pues indica que los resultados del algoritmo son predictores certeros de la conducta de los participantes en el sistema informático, por lo cual las interpretaciones derivadas de dichos datos muestran cómo las personas se comportan en un entorno conectivista de aprendizaje, y a la vez cómo extienden sus procesos cognitivos en dicho entorno. En la tabla 6 se muestran los aspectos más relevantes obtenidos por el algoritmo en cuanto al uso del entorno conectivista se refiere, y con los cuales se pueden hacer predicciones acerca del uso que hará una persona de un sistema como el desarrollado para esta investigación. Si bien son reglas simples, de igual modo son esclarecedoras de cuestiones útiles que permiten conocer cómo las personas extienden o distribuyen sus procesos cognitivos al utilizar un entorno basado en conectivismo, y al mismo tiempo estos datos otorgan elementos para desarrollar metodologías educativas o de aprendizaje en línea acordes a dicho modelo teórico.

Tabla 6.

Reglas encontradas con el algoritmo respecto al uso del entorno conectivista.

- A mayor uso de foros, mayor uso del entorno conectivista.
- A mayor expertis en el uso de internet, menos uso del sistema LMS.
- Facebook no es relevante para el aprendizaje.
- Las redes personales de aprendizaje son necesarias para el aprendizaje en línea.
- Si se considera el aprendizaje como distribuido entre el cerebro y la tecnología, entonces hay menos uso del sistema LMS.
- Mientras más individualista sea el diseño instruccional, entonces habrá menos uso del sistema LMS.

Estadísticas descriptivas del entorno (sistema)

En este apartado se muestran las estadísticas de uso del entorno conectivista.

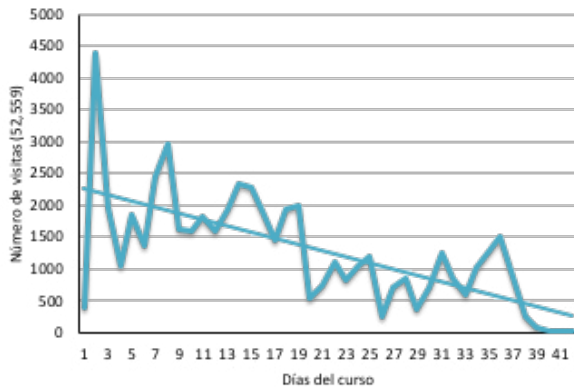


Figura 11.
Número de accesos al sitio: 52,559 visitas.

Cómo se aprecia en la figura 11, se registraron 52,559 visitas al sitio donde se alojó el entorno en un periodo de 41 días. Fueron los primeros días los que más visitas tuvieron y los finales los que menos, situación que evidencia la deserción del curso por parte de los 336 participantes iniciales, y el final de usuarios que concluyeron fue de 117.

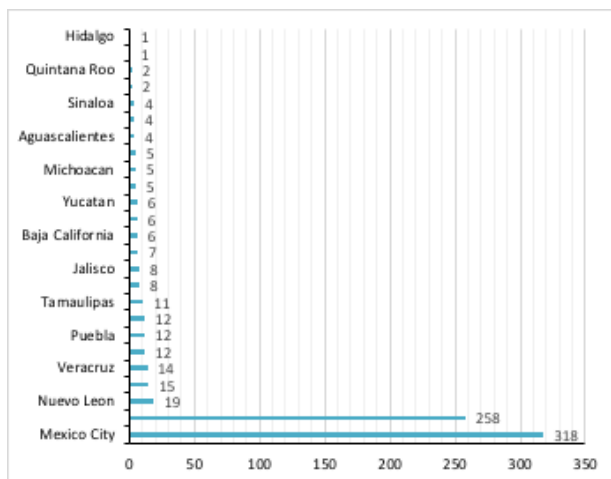


Figura 12.
Usuarios por ciudad con mayor participación.

En la figura 12. se muestra la frecuencia de usuarios que iniciaron sesión en el sitio según su ubicación geográfica en el país. El total de inicio de sesiones fue de 673, y la mayoría de los inicios fue en la Ciudad de México (318) y el Estado de México (258).

DISCUSIÓN

A manera de cierre es posible decir que se cumplió con los objetivos planteados para este trabajo y se logró dar respuesta a la pregunta que le generó, pues se pudo conocer, por un lado, gracias al uso de los algoritmos de inteligencia artificial durante la primera fase del estudio, cómo las personas extienden sus procesos cognitivos con algunas herramientas digitales y en línea para generar aprendizaje de manera no formal. De igual modo, en la segunda fase conocimos y describimos cómo las personas utilizaron un sistema de aprendizaje en línea desarrollado desde el conectivismo y la importancia que tiene la generación de redes personales de aprendizaje para aprender desde este modelo, pues los datos muestran que el desarrollo de dichas redes por parte de los participantes fue fundamental para su aprendizaje "extendido", situación concordante con lo propuesto por Redecker (2009), en tanto que estas redes existen tanto a nivel externo como interno, siendo éstas en lo externo estructuras que creamos para estar al día y continuamente crear y conectar con nuevo conocimiento, y a nivel interno las redes de aprendizaje pueden ser percibidas como estructuras que existen "dentro" de nuestras mentes en la conexión y la creación de patrones de comprensión.

Por otro lado es necesario mencionar que si bien este trabajo presenta en un inicio un apartado filosófico un tanto abstracto, fue preciso intentar llevarlo al terreno de lo concreto, pues el móvil del mismo era la generación de conocimiento empírico, por lo cual el quedarnos sólo con una visión filosófica de la cognición, si bien habría sido enriquecedor, se considera que la obtención de datos "duros" como los citados y su ulterior interpretación, permitió conocer cómo ocurren algunos aspectos cognitivos en conjunto con el uso de herramientas, logrando así un acercamiento sencillo y concreto, mas no libre de complejidad, a cuestiones filosóficas y relevantes, de las cuales es necesario nutrir a la ciencia psicológica.

Un aspecto que se considera relevante de esta investigación son, por un lado, sus resultados, y por otro la innovación que representa a nivel teórico y metodológico, pues se corrieron riesgos al utilizar referentes no pertenecientes al campo de la psicología; además, el uso de técnicas de aprendizaje de máquinas para analizar los datos supuso una ruptura con los métodos clásicos de investigación psicológica.

Por otro lado, si bien a primera vista la metodología de esta investigación apunta al desarrollo de un curso en línea, tal visión es simplista, pues la construcción del entorno conectivista y la oferta del curso en línea obedecían a un objetivo más amplio, que era la observación directa de los participantes en un espacio que permitiera

conocer cómo éstos generaban aprendizaje en línea de manera extendida.

Por último, se debe mencionar que la contribución de este trabajo es abordar la educación desde la psicología y la filosofía con inteligencia artificial en un entorno digital, áreas de conocimiento que hoy propician un cambio fundamental a la educación. Básicamente la propuesta de este trabajo se basa en una evaluación del proceso de aprendizaje utilizando técnicas de inteligencia artificial para la clasificación de patrones en el uso de información y herramientas en internet, proporcionando pistas básicas para apoyar el concepto de mente extendida, que se abordará en futuras investigaciones educativas a partir de estas bases y con otras consideraciones, porque existen otros tipos de aprendizaje y formas en que las personas interactúan con las herramientas.

CONCLUSIONES

Los hallazgos de esta investigación evidencian cómo la cognición se distribuye al momento de utilizar tecnologías digitales para aprender en línea, porque los participantes que utilizaron de manera óptima el entorno conectivista desarrollado siempre consideran que el aprendizaje es un proceso distribuido entre los procesos internos “humanos” y la tecnología, lo cual, como menciona Siemens (2006), se sustenta en tanto que psicológicamente adaptamos las conexiones de nuestro cerebro, ya que el cerebro reestructura sus conexiones neuronales con el uso de la tecnología, lo cual implica una relación directa entre la organización y el funcionamiento de nuestro cerebro y lo que podemos aprender acerca del mundo.

Con esto es evidente que el conectivismo es un marco teórico que comparte postulados con la tesis filosófica de la mente extendida, por lo cual abordar la cognición desde ambos referentes y en conjunto proporciona una perspectiva actual y compleja del fenómeno del aprendizaje en entornos educativos digitales.

Respecto a ello se considera que los resultados de esta investigación aportan datos de interés a los actores implicados en la educación no formal y por internet, porque se identificaron cuestiones interesantes acerca de qué herramientas favorecen el aprendizaje en línea, como es el caso de los espacios para notas o foros de trabajo, o los que no lo favorecen, pero tampoco lo perjudican, como es la fusión de Facebook con los entornos de aprendizaje, situación similar a lo encontrado por Fini (2009). Asimismo se encontró que a mayor expertiz en el uso de internet y de las redes, menos uso de los sistemas LMS hacen las personas.

Para futuras investigaciones se sugiere seguir abordando cuestiones que apunten a nociones como las planteadas por la mente extendida, pues las herramientas son parte esencial del proceso cognitivo, por lo cual el estudio de su uso se considera necesario, y relevante para conocer cómo aprendemos en conjunto con ellas, y de este modo poder aportar —desde la psicología— ideas y evidencia que promuevan nuevas metodologías educativas en consonancia con el desarrollo cultural y tecnológico de nuestra era. ■

REFERENCIAS

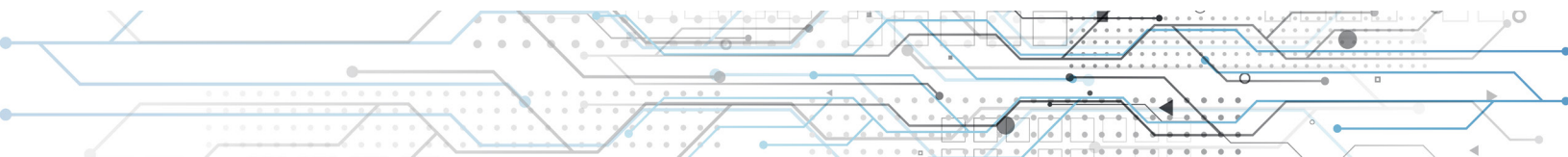
- Bartra, R. (2007). *Antropología del cerebro. La conciencia y los sistemas simbólicos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Brooks, D. (26 de octubre de 2007). The Outsourced Brain. *The New York Times*. Recuperado de https://www.nytimes.com/2007/10/26/opinion/26brooks.html?_r=2&oref=slogin&
- Castañeda, L., & Adell, J. (2013). *Entornos personales de aprendizaje. Claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil.
- Clark, A., & Chalmers, D. (2011). *La mente extendida*. Oviedo: KRK Ediciones.
- Correa Z. M, Castro, R., & Lira, H. (2002), Hacia una conceptualización de la metacognición y sus ámbitos de desarrollo. *Horizontes Educativos*, 7, pp. 58-63.
- Downes, S. (2009). *The New Nature of Knowledge*. Recuperado de <https://www.downes.ca/cgi-bin/page.cgi?post=53404>
- Downes, S. (2011). *Connectivism' and Connective Knowledge*. Recuperado de https://www.huffingtonpost.com/stephen-downes/connectivism-and-connecti_b_804653.html
- Fini, A. (2009). The Technological Dimension of a Massive Open Online Course. The Case of the CCK08 Course Tools. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 10(5), 1-26.
- Garay, U., Lujan, C., & Etxebarria, A. (2013). El empleo de herramientas de la Web 2.0 para el desarrollo de estrategias cognitivas. Un estudio comparativo. *Porta Linguarum*, 20, 169-186.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the Wild*. Cambridge: MIT Press.
- Hutchins, E. (2000). *Distributed Cognition. Toward a New Foundation for Human-Computer Interaction Research*. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction (TOCHI)*, 7(2), 174-196.
- Levy, P. (2004). *Inteligencia colectiva. Hacia una antropología del ciberespacio*. Washington: Organización Panamericana de la Salud.
- Maldonado, T. (1998). *Crítica de la razón informática*. Barcelona: Paidós.
- Mergel, B. (1998). *Diseño instruccional y teoría del aprendizaje*. Recuperado de http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/Reserva_Profesores/janette_orengo_educ_173/Teorias.pdf
- Redecker, C. (2009). *Review of Learning 2.0 Practices: Study on the Impact of Web 2.0 Innovations on Education and Training in Europe*. Bruselas: Joint Research Centre.
- Sánchez Sordo, J. M. (2014). Conectivismo y ecologías para la educación a distancia en la web 2.0. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 6(12), 11.

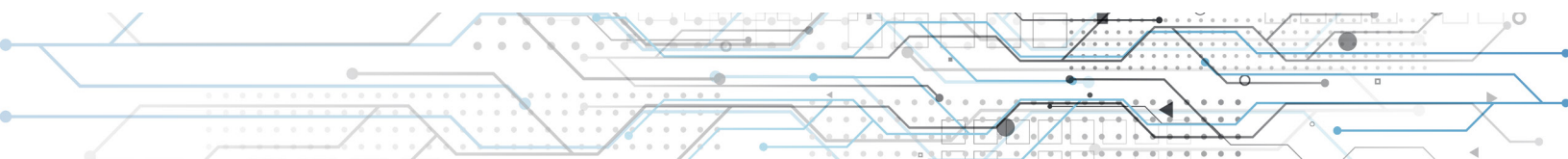
Sancho, F. (2018). *Aprendizaje inductivo. Árboles de decisión*. Recuperado de Universidad de Sevilla: <http://www.cs.us.es/~fsancho/?e=104>

Siemens, G. (2006). *Connectivism. Learning Theory or Past Time of the Self-Amused?* Recuperado de E-learnspace: http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism_self-amused.htm

Trevino, A. (2016). *Introduction to K-means Clustering*. Recuperado de Learn Data Science, Machine Learning: <https://www.datascience.com/blog/k-means-clustering>

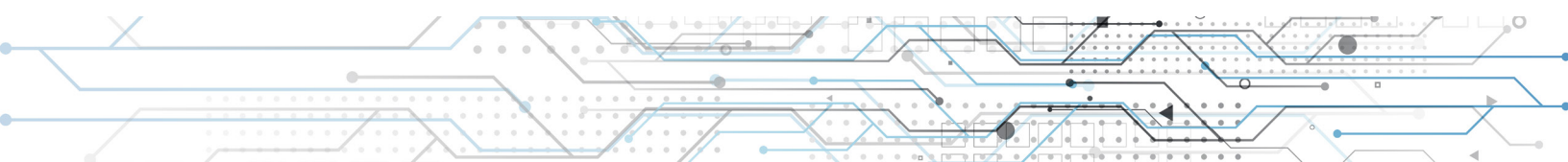
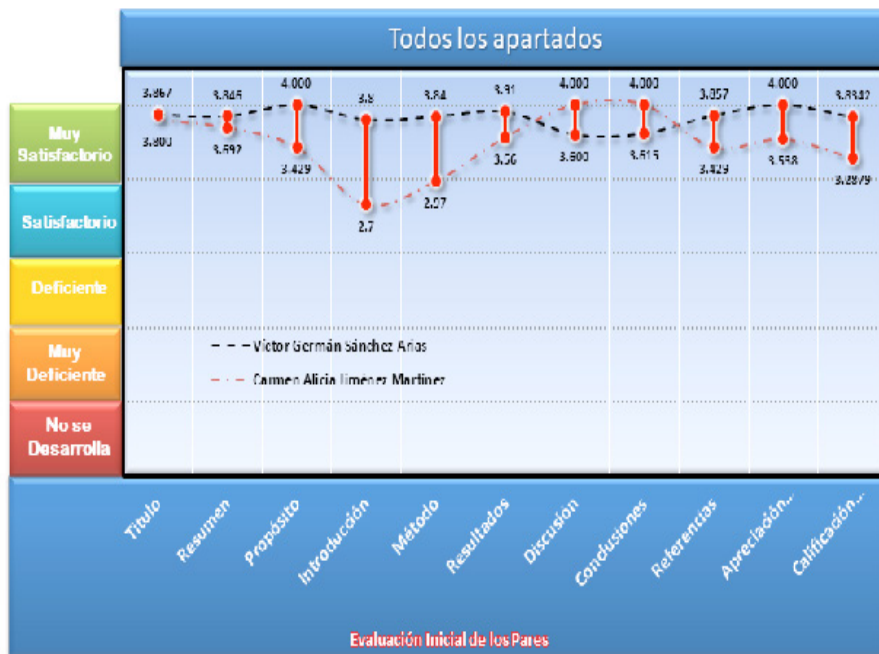
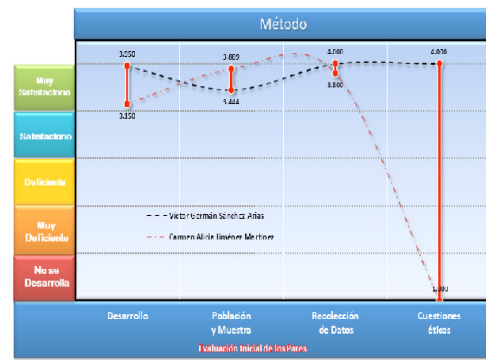
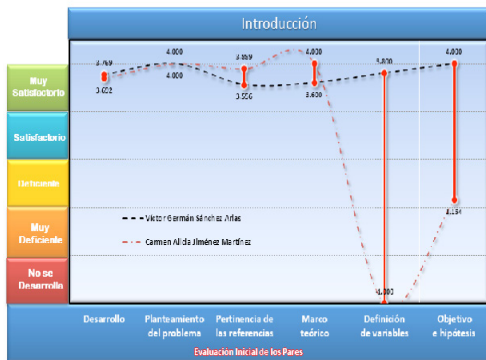
Wegner, D., & Sparrow, B. (2007). The Puzzle of Coaction. En D. Ross, D. Spurrett, H. Kincaid, & L. Stephens, *Distributed Cognition and the Will. Individual Volition and Social Context*, pp. 17-38. Cambridge: MIT Press.



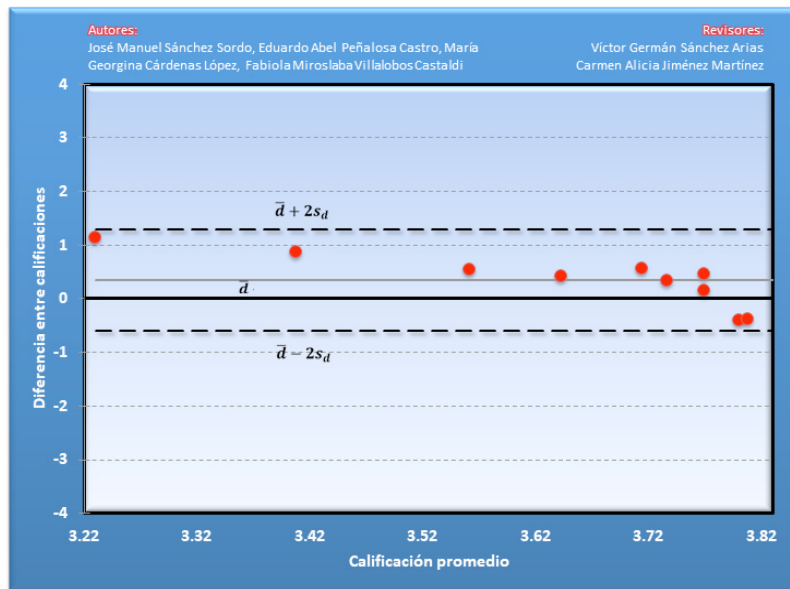


DIMENSIÓN CUANTITATIVA

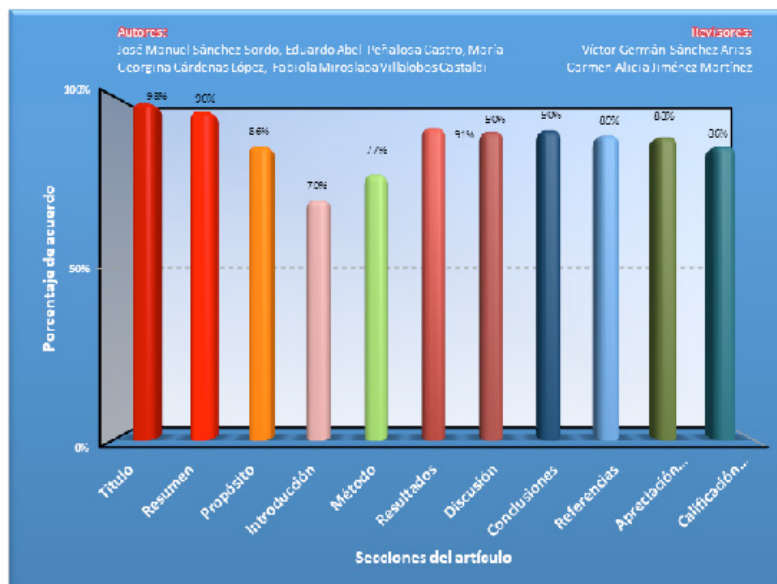
Perfil de Evaluación entre pares



Índice de Concordancia

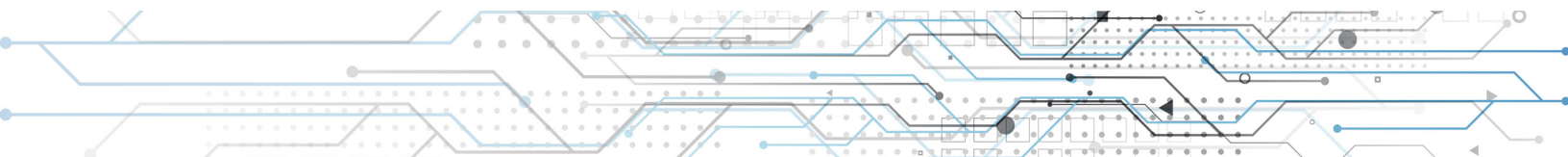


Índice de Acuerdo

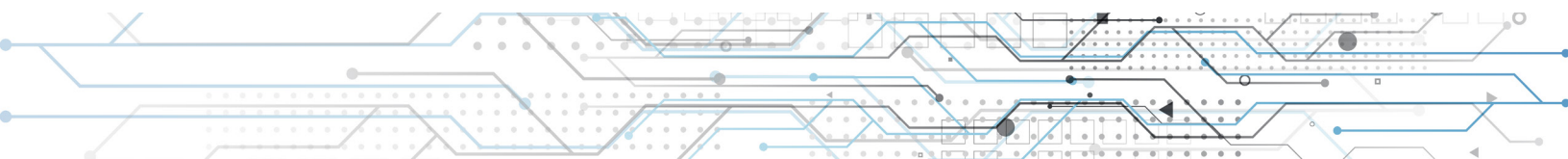


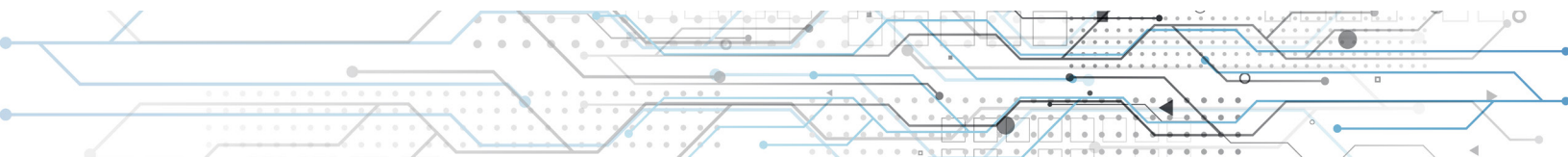
DIMENSIÓN CUALITATIVA

Revisor 1	Revisor 2
Víctor Germán Sánchez Arias	Carmen Alicia Jiménez Martínez
Título/Autoría	
El título me parece apropiado.	En el manuscrito se presentan los resultados del análisis de la manera en que ocurre el proceso de aprendizaje y generación de conocimiento en ambientes digitales educativos no formales (esa es la pregunta de investigación) y se propone como objetivo describir cómo ocurre la cognición extendida, aspectos que no quedan tan claros al leer el título.
Resumen	
Aunque el resumen excede las 150 palabras es claro y conciso	El resumen tienen más de 150 palabras
Propósito del Estudio	
El propósito es claro.	El objetivo general del estudio es conocer y describir cómo ocurre la cognición extendida en un curso en línea y en los objetivos particulares se enfatiza la idea de describir y clasificar las estrategias de aprendizaje y actividades que usan los participantes con fines de aprendizaje y conocer su actitud en relación con la extensión de procesos cognitivos, sin embargo el propósito del estudio no concuerda claramente con la pregunta de investigación, el método, ni con los resultados, sobre todo en cuanto a lo que se menciona respecto a conocer la actitud de los participantes.
Introducción	
Por tratarse de un nuevo concepto, mente extendida, aún no hay teorías que la sustenten, de hecho este es el propósito de este trabajo, que deberá continuarse usando otras propuestas de modelos de aprendizaje más allá del teórico práctico propuesto, y el uso de otras herramientas web tales como el twitter.	Aún cuando se indica que se trata de un estudio no experimental de corte cuantitativo no se especifican las variables estudiadas (tendrían que inferirse en la descripción de las fases y/o en los objetivos específicos), no se plantea ninguna hipótesis y considero que el objetivo de "conocer la actitud de los participantes" no está claramente fundamentada ni clara en los resultados



Revisor 1	Revisor 2
Método	
La propuesta de evaluación es innovadora, las encuestas son apoyadas por técnicas de clasificación automática basadas en inteligencia artificial. Faltaría explicar por que hay un abandono de 336 terminaron 117, en el segundo cuestionario. Si este hecho no tiene efecto en los resultados,	Como se señaló en el apartado anterior hay algunos vacíos
Resultados	
Falta explicar por el abandono de los estudiantes en el segundo cuestionario en el que de 336 solo lo hicieron 117. ¿Que efecto tiene este abandono en cuanto a los resultados?	No es claro por qué se clasifican las estrategias como buenas, regulares y malas
Discusión	
Al tratarse de un nuevo concepto, la mente extendida, aún no existen suficientes trabajos externos con los que se podría comparar este trabajo. Es un trabajo que se debe continuar en un futuro.	sin comentarios
Conclusiones	
Los resultados de este trabajo son importantes pues contribuyen a fundamentar el concepto de mente extendida. Sin embargo, es un trabajo inicial que deberá ser aplicado a otros modelos de aprendizaje y otras herramientas WEB para demostrar efectivamente el potencial de la mente extendida en la educación. En particular la plataforma tendría que diseñarse como sistema basado en conocimiento y no solamente como está ahora, en un LMS basado en información	sin comentarios
Referencias	
Ordenar alfabéticamente sus referencias y falta especificar el año en la del Correa, Castro y Lira.	sin comentarios





[10.22402/j.rdipecs.unam.5.1.2019.177.60-75](https://doi.org/10.22402/j.rdipecs.unam.5.1.2019.177.60-75)

IMPORTANCIA DE LA EVALUACIÓN DEL NEURODESARROLLO EN PACIENTES PEDIÁTRICOS CON HEMOFILIA

Blanca Estela Huitrón Vázquez, Carlos Prado Romero, Maricela Osorio Guzmán
y Georgina Eugenia Bazán Riverón

UNAM
México

RESUMEN

La psicología del desarrollo se define como el estudio científico de los cambios que ocurren en las personas a lo largo de la vida; dichos cambios pueden verse afectados por las enfermedades crónicas, las cuales inciden en aspectos biológicos, psicológicos y sociales de quienes las padecen, como es el caso de la "hemofilia". El objetivo de esta investigación es presentar los resultados de la evaluación de cinco pacientes pediátricos con hemofilia, para identificar sus habilidades de desarrollo, las áreas de oportunidad o zona real de desarrollo, y plantear/sugerir actividades a los cuidadores primarios para elevar sus competencias y/o mantener la calidad de vida de los niños; los instrumentos aplicados fueron la prueba de escrutinio del desarrollo de Denver II (Frankenburg y Dodds, 1990) y la prueba valoración de la conducta refleja y reacciones de defensa (Huitrón y Alvarado, 1998). Los resultados revelan que los participantes mostraron resultados diferentes en su desarrollo aun cuando mostraron tener los reflejos y reacciones de defensa esperados para su edad. Se concluye que en los participantes el padecer una enfermedad crónica que impacta su desarrollo cobra importancia fundamental la atención que se debe dar de manera interprofesional, involucrando a la familia y a la comunidad.

Palabras Clave:

Denver II, desarrollo infantil, educación temprana personalizada, hemofilia

IMPORTANCE OF NEURODEVELOPMENTAL EVALUATION IN PEDIATRIC PATIENTS WITH HEMOPHILIA

ABSTRACT

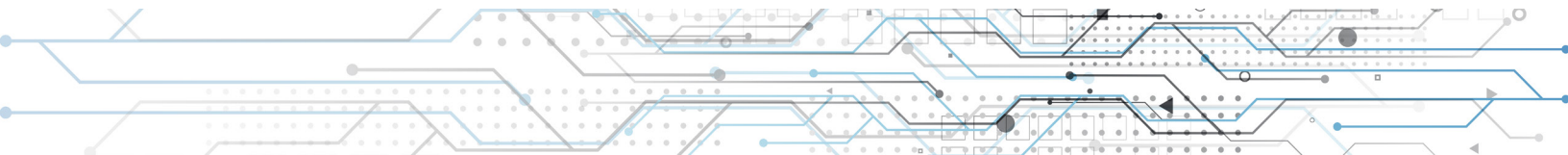
The psychology of development is definite as the scientific study of the changes that occur in people throughout life, chronic diseases, which affect biological, psychological and social aspects of those who suffer, can affect these changes, such is the case of "hemophilia". The objective of this research is present the results of the evaluation of 5 pediatric patients with hemophilia, to identify their development skills, opportunity areas or real development area and propose/suggest activities to primary caregivers to raise their competences and to maintain the children quality of life. The instruments applied were "The test of scrutiny of development by Denver II" (Frankenburg & Dodds, 1990) and the test "assessment of the reflect behavior and defense reactions (Huitrón & Alvarado, 1998). The results expose that the participants showed different results in their development even when they showed to have the reflexes and defense reactions expected for their age. It concludes that, in the participants suffering a chronic disease that affects their development, takes on fundamental importance, the attention that must give in an interprofessional way, involving the family and the community.

Keywords:

Denver II, child development, personalized early education, hemophilia

BITÁCORA DEL ARTÍCULO:

| Recibido: 1 de Febrero de 2019 | Aceptado: 1 Abril de 2019 | Publicado en línea: Enero-Junio de 2019 |



AUTORÍA Y DERECHOS DE PROPIEDAD INTELECTUAL

IMPORTANCIA DE LA EVALUACIÓN DEL NEURODESARROLLO EN PACIENTES PEDIÁTRICOS CON HEMOFILIA

Blanca Estela Huitrón Vázquez, Carlos Prado Romero, Maricela Osorio Guzmán
y Georgina Eugenia Bazán Riverón

UNAM
México



Blanca Estela Huitrón Vázquez
FES-Iztacala, UNAM
Correo: huvbm@yahoo.es

Doctora en Psicología evolutiva y de la Educación por la Universidad de Sevilla. Es miembro titular de Asociaciones Profesionales de Psicología. Profesor titular "B" de tiempo completo de la carrera de Psicología en FES-Iztacala, UNAM.



Carlos Prado Romero
FES-Iztacala, UNAM
Correo: carlosprador9318@gmail.com

Estudiante de Doctorado en Psicología y Salud en la UNAM. Colaborador activo en el grupo de investigación "Enfermedades crónicas"; y voluntario en la Federación de Hemofilia de la República Mexicana.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Blanca Estela Huitón estuvo a cargo de la elaboración del marco teórico, aplicación de los instrumentos, análisis y redacción de datos, conclusiones y referencias. | Carlos Prado participó en la elaboración del marco teórico, redacción de datos, conclusiones y referencias. | Maricela Osotio realizó la concepción, elaboración del marco teórico, método, análisis y redacción de datos, conclusiones y referencias. | Georgina Bazán estuvo a cargo del análisis y redacción de datos, revisión de conclusiones y referencias.

AGRADECIMIENTOS

Se agradece a todas aquellas personas que participaron e hicieron posible la realización de este estudio.

DATOS DE FILIACIÓN DE LOS AUTORES

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

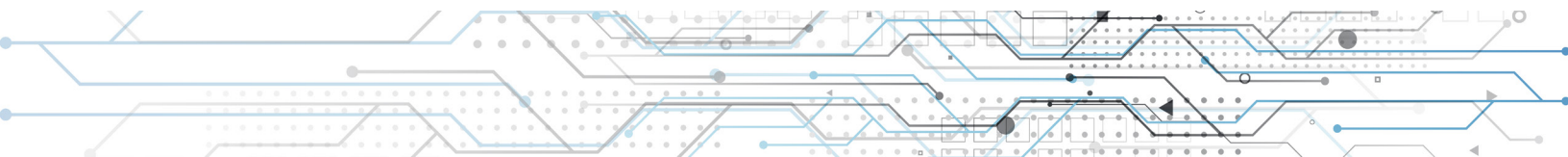


Copyright: © 2019 Huitrón-Vázquez, B. E.; Prado-Romero, C.; Osorio-Guzmán, M.; & Bazán-Riverón, G.E.

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia [Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 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 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](https://doi.org/10.24068/revista.digital.internacional.de.psicologia.y.ciencia.social) y a sus autoras.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	24
MÉTODO	25
Participantes , 25	
Procedimiento , 25	
Mediciones , 25	
Análisis estadísticos, 26	
RESULTADOS	26
Participante 1 (44 meses) , 26	
Participante 2 (7 meses) , 26	
Participante 3 (23 meses) , 26	
Participante 4 (42 meses) , 27	
Participante 5 (60 meses) , 27	
Recomendaciones , 28	
DISCUSIÓN	28
CONCLUSIONES	29
REFERENCIAS	29



INTRODUCCIÓN

La psicología del desarrollo se define como “el estudio científico de los cambios que ocurren en las personas a lo largo de la vida” (Berger, 2001), es decir, el estudio sistematizado de los cambios psicológicos, fisiológicos y conductuales (Novak, 1998) determinados por factores genéticos, ambientales y socioculturales (Tirado, Martínez, Cobarrubias, López, Quezada, Olmos y Díaz-Barriga, 2010).

A través del tiempo se han desarrollado diferentes enfoques, los cuales intentan explicar si el desarrollo se debe prevalentemente a la herencia genética, al ambiente o a una mezcla de ellos, además de brindar parámetros acerca de la normalidad de la conducta a diversas etapas del desarrollo. Entre éstos se pueden identificar el enfoque genético (Gesell, 1985), el conductual (Watson, 1925, como se citó en Ardila, 2013; León, 1984; Papalia, Wendkos y Duskin, 2009), el constructivista (Piaget, 1991, como se citó en Montealegre, 2016; Houdé, 2006) y el culturalista (Vigotsky, 1987, como se citó en Montealegre, 2016; Rogoff, 1993), entre los más importantes.

Estos enfoques enlistan una serie de factores previos al embarazo, durante el mismo, en el momento del parto y posterior a éste, además de los relacionados con el contexto o sistemas en que se desarrolla el niño que, en conjunto, determinan un desarrollo óptimo o uno deficiente (Bronfenbrenner, 1987, como se citó en Gifre y Esteban, 2012). Entre los factores de riesgo están, por ejemplo, la edad de la madre: si es muy joven puede presentar problemas debido a la “inmadurez pelviana” (Roberts, 1982; Manual CTO de Medicina y Cirugía, 2016); si las mujeres son mayores de 35 años tienen mayor posibilidad de desarrollar diabetes gestacional — la alteración metabólica más frecuente—; el consumo de sustancias tóxicas (como el tabaco, alcohol y/o drogas) (Reece, 2010). A su vez, durante el embarazo, aumenta la probabilidad de padecer infecciones en vías urinarias, que pueden contribuir a una interrupción del embarazo o a un parto prematuro; otro factor es el aumento excesivo de peso de la madre que, aunado con la edad de sus óvulos, incrementa el riesgo de aneludopatías (como el síndrome de Turner o de Down) (Craig, 2001).

Otro aspecto importante es la alimentación de la madre, porque al presentar desnutrición durante el embarazo se incrementa la probabilidad de una disminución en el desarrollo del cerebro del producto, lo cual podría

alterar las capacidades intelectuales (Reece, 2010) o, en caso contrario, al padecer obesidad también, se incrementa el riesgo de macrosomía fetal, diabetes gestacional o bajo peso para la edad gestacional, malformaciones genéticas y aumento de riesgo de muerte fetal (Lozano, Betancourt, Turcios, Cueva, Ocampo, Portillo y Lozano, 2016). Aunado a lo anterior, Acosta, Ramos, Zamora y Murillo (2014) mencionan algunos factores ambientales (como la escolaridad, bajo nivel de ingresos familiares, zonas sin servicios o zonas contaminadas) como factores que potencian el riesgo en el desarrollo de los infantes.

Por lo expuesto, es fundamental formar equipos de salud interprofesional capacitados en la detección de estos factores, efectuando una evaluación e intervención temprana personalizada, que informe el desarrollo del individuo, detectando los retrasos o alteraciones que se puedan presentar a lo largo de su proceso de maduración. Así, Gómez, Viguer y Cantero (2013) y Chávez (2003) refieren que la atención temprana tiene como finalidad ofrecer a los niños con déficit o con riesgo de padecerlos, un conjunto de acciones optimizadoras y compensadoras que faciliten su adecuada maduración en todos los ámbitos y que les permita optimizar el desarrollo durante los primeros seis años de vida; ya que los individuos que reciben mayor apoyo y acompañamiento por parte de su entorno familiar presentarán mayor desarrollo personal y de integración social (Torralva, Cugnasco, Manso, Sauton, Ferrero, O’donnell, Durán y Carmuega, 1999).

Por otra parte, desafortunadamente muchos niños nacen con algún padecimiento; las enfermedades crónicas infantiles son un grupo heterogéneo de padecimientos con distintas características. En su mayoría, las enfermedades son progresivas y causan deterioro físico importante, perjudican el desarrollo del niño y requieren tratamientos dolorosos, invasivos y/o largas hospitalizaciones (Eiser, 1996; Garralda, 1994; Perrin y Shonkoff, 2000).

Aunque los niños sanos y los enfermos tienen que superar las mismas tareas evolutivas, para los últimos es más complicado debido a la influencia de los aspectos fisiológicos de la propia enfermedad, tratamiento, hospitalizaciones, limitaciones físicas y alteraciones en las relaciones familiares (Midence, 1994; Blum, Gordillo y García, 2003; Pedreira, 1998; Osorio, Olvera, Bazán y Gaitán, 2016).

Una de las enfermedades crónicas de interés para la psicología es la hemofilia, entre otras razones por las graves consecuencias del padecimiento y porque se alteran los aspectos biológicos, psicológicos y sociales (Osorio, 2014). La hemofilia es una enfermedad hemorrágica ligada al cromosoma “X”, caracterizada por la deficiencia funcional o cuantitativa de los factores de coagulación VIII para la hemofilia “A” o IX para la hemofilia “B”. La

incidencia de la misma en la población mundial se estima en 1 de cada 10,000 varones nacidos vivos. La hemofilia se distribuye uniformemente en la población y la Federación Mundial de Hemofilia (fmh, 2012) estima que a nivel mundial hay 400,000 personas con esta coagulopatía.

El momento del diagnóstico en un niño con una enfermedad crónica como la hemofilia, es vivido por la mayoría de las familias como una situación traumática, registrándose la aparición de altos niveles de estrés y alteraciones psicológicas y emocionales. En parte esto se debe al cambio de la rutina general y a la pérdida de control de la situación familiar por parte de los padres, así como a la incertidumbre derivada de la enfermedad misma (Arranz, Costa, Bayés, Cancio, Magallón y Fernández, 2000; Goldstein, Golan, Kenet y Martinowitz, 2000; Graña y Rodríguez, 2000; Osorio, 2016). En cuanto al desarrollo de los niños, las actividades normales se ven restringidas por el miedo a las hemorragias, y los cuidadores no permiten la autonomía de los menores, restringen la socialización, no les permiten gatear, caminar o saltar, como lo haría cualquier otro infante, lo que en muchas ocasiones los lleva a presentar retrasos en su desarrollo normal. En estos casos es frecuente encontrar niños sobreprotegidos.

Por lo anterior, el objetivo de esta investigación es presentar los resultados de la evaluación de cinco pacientes pediátricos con hemofilia, para identificar sus habilidades de desarrollo, las áreas de oportunidad o zona real de desarrollo, y plantear/sugerir actividades a los cuidadores primarios para elevar sus competencias y/o mantener la calidad de vida de los niños, debido a que al momento de desarrollar esta investigación no se encontraron en la literatura mundial trabajos referentes a esta temática.

MÉTODO

Participantes

Cinco pacientes pediátricos varones con hemofilia, con una media de edad de 35.2 meses, DT = 20.51, seleccionados a partir de muestreo no probabilístico por conveniencia (Shughnessy, Zechmeister y Zechmeister, 2007); 60% de ellos tiene diagnóstico de hemofilia tipo A y el 40% restante hemofilia B; el grado clínico de todo el grupo es severo.

Todos los padres firmaron el consentimiento informado, asistieron a la sesión de evaluación, recibieron los informes y sugerencias de atención.

Procedimiento

En el día mundial de la Hemofilia se invitó a la comunidad de pacientes y padres con hemofilia, por medio de

la Federación de Hemofilia de la República Mexicana, a la Jornada Integral de Salud, en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, unam; los niños, acompañados de sus madres y/o padres, asistieron al módulo del cietep, donde un grupo interprofesional los evaluó; se revisaron las pruebas aplicadas, se eliminaron las evaluaciones incompletas, y se analizaron y estructuraron los informes. El criterio de inclusión fue la edad de los pacientes, los cuales deberían ser menores de 6 años.

Mediciones

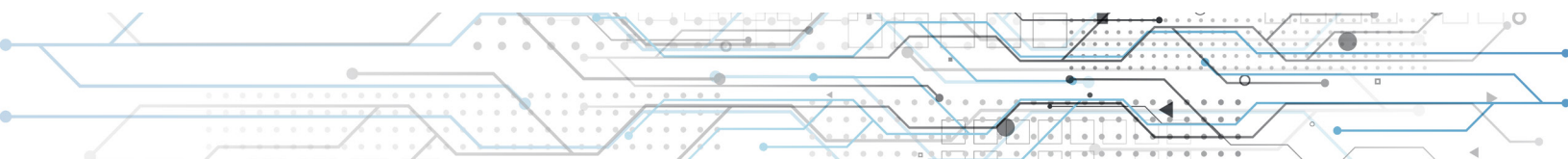
Se aplicó la Prueba de Escrutinio del Desarrollo de Denver II (Frankenburg y Dodds, 1990); el objetivo de esta escala es la detección e intervención temprana de deficiencias en el desarrollo, confirmar o descartar diferentes sospechas de alteraciones y dar seguimiento a niños de alto riesgo. Las edades en que se aplica son desde el primer mes hasta los 60 meses de edad y evalúa las siguientes áreas.

1. Personal social. Se refiere a la socialización y autonomía del niño.
2. Motor fino adaptativo. Capacidad del niño de coordinar ojo-mano y solucionar problemas.
3. Lenguaje. Habilidad del niño para comprender y expresarse de manera verbal.
4. Motricidad gruesa. Capacidad de los músculos grandes, como arrastrarse, gatear, sentarse, caminar o deambular y saltar, entre otros.

Las categorías diagnósticas que ofrece son las siguientes.

1. Desarrollo normal. No hay retraso; puede efectuar correctamente todas las conductas de su edad.
2. Desarrollo dudoso. Se presenta al menos un retraso en una conducta y dos o más actividades de cuidado (fallas o retrasos en actividades a desarrollar en su edad).
3. Desarrollo anormal. Dos a más retrasos.
4. Inaceptable (rehúso). Actividades que el niño rehusó efectuar y que, de haberlas fallado, habrían sido interpretadas como retraso.

Además de la prueba valoración de la conducta refleja y reacciones de defensa (Huitrón y Alvarado, 1998). El objetivo de esta prueba es evidenciar el estado de maduración neurológica del niño. Aplicable desde el primer mes hasta los 24 meses, evaluando los reflejos con que se nace, cómo se van integrando de acuerdo con la edad y las reacciones de defensa que permanecen, para el resto de su vida, en el repertorio de los participantes.



Análisis estadísticos

Se efectuó un análisis de tipo descriptivo, presentando los casos de cada uno de los participantes.

RESULTADOS

Los datos se presentan de acuerdo con cada una de las áreas que conforman los instrumentos, iniciando por las habilidades que tiene el niño y las áreas de oportunidad, mencionando después las sugerencias de actividades a trabajar junto con el cuidador principal.

Participante 1 (44 meses)

Al inicio de la evaluación, el pequeño se mostró intranquilo; contenido por la mamá, respondió con interés ante los materiales y actividades de la prueba, lo que permitió desarrollar la evaluación, obteniendo los siguientes resultados.

Personal social. Respecto a las conductas de autocuidado fue capaz de ponerse algunas prendas (calcetines y calzones); aún se le dificulta ponerse la camiseta, lavarse y secarse las manos; puede cepillarse los dientes y prepararse cereal con supervisión; puede jugar cartas, seguir reglas y esperar turnos; fue incapaz de mencionar el nombre de algún amigo.

Motricidad fina. Puede hacer una torre de ocho cubos, mover su dedo pulgar independientemente del resto de los dedos, dibujar tres partes de una persona, elegir de modo visual la línea más larga entre dos. Se le dificulta imitar una línea vertical.

Lenguaje. Es capaz de identificar y nombrar cuatro dibujos de cinco (gato, caballo, paloma, perro y hombre), expresar el uso de tres objetos cotidianos, expresar qué hacer si tiene alguna necesidad (frío, hambre), nombrar cuatro colores, adjetivos y define cinco palabras (como pelota, casa y techo, entre otras).

Motricidad gruesa. Puede aventar una pelota por arriba de su cabeza, saltar de un lado a otro, incluso con longitud, así como conservar el equilibrio en cada pie durante cinco segundos.

De acuerdo con los resultados de las pruebas aplicadas, se concluye que en la Escala de Escrutinio del Desarrollo de Denver II su desarrollo es "Anormal" y no corresponde a las competencias de su edad, presentando cuatro retrasos, sobre todo en las áreas motora fina y personal social.

Respecto a la conducta refleja y reacciones de desarrollo, las mismas se encuentran integradas.

Participante 2 (7 meses)

Durante la evaluación el pequeño se mostró tranquilo, sonriente y cooperador; efectuó las actividades sin problema, con buena disposición. Presentó las siguientes habilidades en cada una de las siguientes áreas.

Personal social. Mira con atención un objeto y lo alcanza, come por sí mismo llevando pequeños alimentos a su boca.

Motricidad fina. Sigue objetos con la vista, toma una pasa en movimiento de rastrillo, logra alcanzar y pasar un objeto de una mano a otra y come por sí mismo.

Lenguaje. Al escuchar su nombre vuelve hacia el origen de la voz o de un sonido; expresa sílabas sencillas: na, ta, ma, pa.

Motricidad gruesa. Voltea hacia ambos lados (de posición prona a supina, y viceversa); al llevarlo sentado, la cabeza sigue al cuerpo; puede sentarse con buen equilibrio sin apoyo.

De acuerdo con los resultados de las pruebas aplicadas, se concluye que en la Escala de Escrutinio del Desarrollo de Denver II su desarrollo es "Normal", obteniendo un solo cuidado —conducta que no puede efectuar, pero que aún tiene tiempo para adquirir—, el cual es agarrar dos cubos.

Respecto a la conducta refleja, ésta se está integrando de modo adecuado para dar paso a nuevos patrones de desarrollo, y en cuanto a las reacciones de defensa, éstas se encuentran en proceso de consolidación.

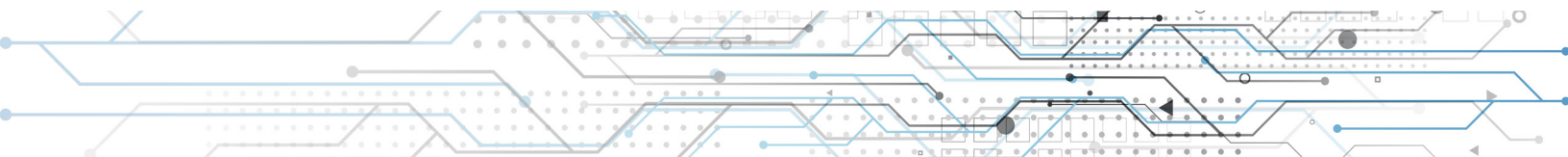
Participante 3 (23 meses)

Se mostró tranquilo y cooperador durante la evaluación; desarrolló las actividades sin problema, obteniendo los siguientes resultados.

Personal social. Es capaz de ayudar en pequeñas tareas de casa, usar cuchara y tenedor para alimentarse, dar de comer a un muñeco, y lavarse y secar las manos por completo. Se le dificulta quitarse y ponerse prendas sencillas de ropa y cepillarse los dientes por sí mismo, por lo que es importante ayudarlo para que adquiera conductas de autocuidado, iniciando por quitarse las prendas de vestir para después vestirse con supervisión y luego sin ella.

Motricidad fina. Puede hacer una torre de cuatro cubos y sacar objetos o alimentos pequeños de un frasco con boca estrecha.

Lenguaje. Es capaz de indicar de dos a cuatro dibujos cotidianos, hablar combinando dos palabras con un lenguaje entendible, e identificar y nombrar seis partes de su cuerpo



Motricidad gruesa. Puede correr y aventar una pelota hacia adelante; se le dificulta subir una escalera por sí mismo y saltar con ambos pies en un mismo lugar.

De acuerdo con los resultados de las pruebas aplicadas, se concluye que en la Escala de Escrutinio del Desarrollo de Denver II su desarrollo es "Dudoso", pues se le dificulta quitarse prendas de ropa y subir escaleras por sí mismo.

Participante 4 (42 meses)

El niño se mostró sonriente, tranquilo y cooperador durante la evaluación; efectuó todas las actividades y contestó todas las preguntas de la evaluadora, obteniendo los siguientes resultados.

Personal social. Fue capaz de vestirse, cepillarse los dientes y prepararse cereal sin ayuda; se le dificulta desarrollar un juego con reglas y turnos.

Motricidad fina. Pudo hacer una torre de ocho cubos, imitar movimientos digitales, dibujó una persona con tres partes, eligió adecuadamente una línea más larga, pudo imitar una línea vertical, y hacer un círculo y una cruz.

Lenguaje. Fue capaz de expresar el uso de tres objetos cotidianos, expresar qué hacer si tiene alguna necesidad (frío, hambre), expresar qué sonidos hacen cuatro animales, nombrar cuatro colores y contar un cubo. Se le dificulta entender cuatro preposiciones de lugar.

Motricidad gruesa. Puede aventar una pelota por arriba de su cabeza, saltar de un lado a otro y guardar el equilibrio en cada pie sólo durante dos segundos. Se le dificulta saltar en un solo pie.

De acuerdo con los resultados de la prueba, se concluye que en la Escala de Escrutinio del Desarrollo de Denver II el desarrollo de este niño es "Normal" y que corresponde a su edad.

Respecto a la conducta refleja y reacciones de desarrollo, éstas se encuentran integradas.

Participante 5 (60 meses)

Durante la evaluación, el pequeño se mostró inquieto, mantuvo un periodo de atención corto al desempeñar las actividades, y en ocasiones fue necesario repetir las instrucciones de la tarea para que las efectuara, obteniendo los siguientes resultados.

Personal social. Fue capaz de vestirse sin ayuda, jugar un juego con reglas y turnos, y cepillarse los dientes por sí mismo. Se le dificultó preparar un alimento sencillo.

Motricidad fina. Pudo copiar un círculo y una cruz, dibujar una persona de tres partes e identificar una línea más larga entre dos. Fue capaz de copiar un círculo y una cruz, un cuadrado con demostración y dibujar una persona de tres partes, actividad importante para la adquisición del esquema corporal, escoger una línea más

larga entre dos; se le dificultó copiar un cuadrado con demostración y dibujar una persona de seis partes.

Lenguaje. Es capaz de expresarse de manera entendible, logra identificar qué sonidos emiten cuatro animales, entender cuatro preposiciones de lugar, nombrar cuatro colores y expresar qué hacer si tiene alguna necesidad (frío, hambre o sueño). Se le dificulta definir cinco objetos, contar cubos y nombrar dos adjetivos opuestos.

Motricidad gruesa. Puede saltar en un pie y guardar el equilibrio en cada pie durante tres segundos. Se le dificulta equilibrarse en cada pie durante cuatro o más segundos y caminar de punta-talón, colocando el talón delante del pie y tocando el dedo del otro pie.

De acuerdo con los resultados de las pruebas aplicadas, se concluye que en la Escala de Escrutinio del Desarrollo de Denver II su desarrollo es "Dudoso" porque se le dificulta preparar un alimento sencillo, copiar un cuadrado cuando se le muestra cómo hacerlo, expresar adjetivos opuestos y guardar el equilibrio durante cuatro segundos o más.

Respecto a la conducta refleja y reacciones de desarrollo, se encuentran integradas.

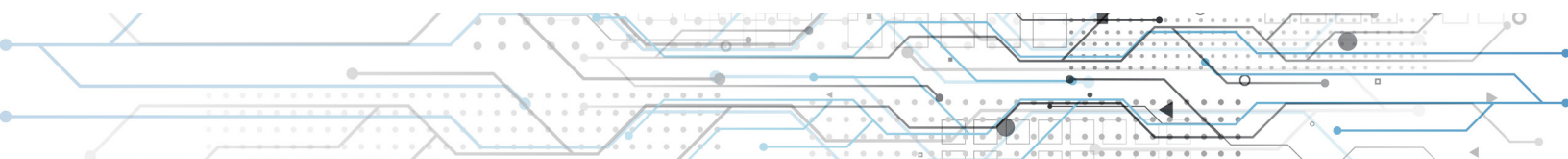
Para resumir lo expuesto, en la tabla 1 se muestran los resultados. Como se observa, en la prueba Denver II sólo un participante fue "Anormal", lo cual indica dos a más retrasos en conductas que ya deberían estar en su repertorio. Respecto a los clasificados como dudosos, presentaron al menos un retraso en una conducta y dos o más actividades de cuidado; por último, dos niños obtuvieron resultados dentro de su rango de edad.

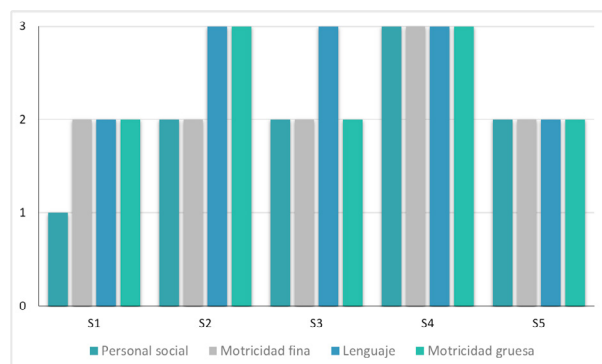
Tabla 1.

Resultados de las pruebas aplicadas a los participantes.

PACIENTE	EDAD (MESES)	TIPO DE HEMOFILIA	DENVER II	REFLEJOS
Sujeto 1	44	A	Anormal	24 m
Sujeto 2	7	A	Normal	8 m
Sujeto 3	23	B	Dudoso	24 m
Sujeto 4	42	A	Normal	24 m
Sujeto 5	60	B	Dudoso	24 m

Para observar los resultados por área se elaboró la figura 1, donde se puede identificar con claridad el desempeño de cada uno de los participantes.





1=anormal, 2=dudoso, 3=normal

Figura 1.

Resultados de cada participante por área de la prueba Denver II.

Recomendaciones

Siguiendo los objetivos de la educación temprana que estipula que las evaluaciones son personalizadas, que el desarrollo es céfalocaudal, próximo distal y de lo general a lo específico, y que el desarrollo inicia desde la concepción hasta la muerte, se hicieron diferentes recomendaciones, dependiendo de las habilidades con que contaba en ese momento el niño; entre las más comunes destacaron las siguientes.

Personal social. Promover esta área es función primordial de los cuidadores principales, iniciando con mirar a la cara, responder con sonrisas, además de enseñar conductas como saludar o conductas de autocuidado (como el lavado de dientes).

Motricidad fina. El contacto y el seguimiento visual son los inicios de esta área; agarrar el sonajero requiere que haya integrado el reflejo palmar, para después hacerlo de manera voluntaria; fortalecer el movimiento de pinza fina, mediante diferentes actividades, pasar objetos pequeños de una mano a otra, chocar ambos objetos, hacer bolitas de papel china con tiras de papel bond. Realizar diferentes líneas o dibujos que impliquen hacer líneas rectas, perpendiculares, círculos o cuadrados, iniciando por garabateo, competencias previas para la lectura y la escritura.

Lenguaje. Estas conductas inician con vocalizar o hacer ruidos guturales, por lo que es importante apoyar el desarrollo del lenguaje mediante diálogos entre el cuidador y el pequeño, o entre iguales, así como con diferentes juegos verbales donde se pronuncian o repiten sílabas apoyados de movimientos rítmicos (como palmadas). Preguntar de modo directo a los niños acerca del uso de diferentes objetos apoyados (visualmente) de los mismos.

Motricidad gruesa. Estas habilidades inician desde la integración de los reflejos primarios, presentando

movimientos simétricos, la capacidad para controlar la cabeza, el arrastre, el gateo y por supuesto capaz de sentarse por sí solo y caminar; para todo ello, el juego es fundamental. Se recomienda el trabajo con pelotas (aventar y patear), realizar juegos de posturas diversas o brincar sobre un pie y promover el equilibrio.

DISCUSIÓN

Efectuar investigaciones como la presente permitirá poder intervenir con pacientes con algún padecimiento crónico y detectar a tiempo retrasos en su desarrollo y variables de riesgo que alteren la adquisición de conductas normativas.

Es importante mencionar que se considera la evaluación como un proceso, y que no se deben olvidar de manera ecológica todos los factores y contextos involucrados. De esta manera, el estudio del desarrollo de los niños —según Bronfenbrenner (1987)— debe de incluir el análisis de los diferentes niveles contextuales que los rodean, esto es:

- **Microsistema.** Complejo de interacciones del entorno inmediato.
- **Mesosistema.** Interconexión de entornos; un conjunto de relaciones entre dos o más entornos, en los que la persona participa de manera activa.
- **Exosistema.** Comprende uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los que se producen hechos que le afectan o se ven afectados.
- **Macrosistema.** Patrones ideológicos e instituciones sociales comunes de la cultura en que el niño se encuentra inmerso.

Según esta postura, el desarrollo es el proceso por el cual la persona adquiere una concepción del ambiente ecológico más amplia, diferenciada y válida, se motiva y se torna capaz de desarrollar actividades que revelen propiedades de ese ambiente, en diferentes niveles de complejidad. Aquí se asume a la persona como un ser activo, “una entidad creciente, dinámica, que va adentrándose progresivamente y reestructurando el medio en que vive” (Bronfenbrenner, 1987). En el caso aquí analizado, con pacientes que pueden tener alteraciones propias del padecimiento (como hemorragias constantes y artropatías, entre otras), analizar todos los niveles contextuales es fundamental para dar recomendaciones especializadas, personalizadas y dirigidas a campos de oportunidad específicos para lograr un desarrollo óptimo, normal; el uso de pruebas de tamiz son eficientes para una detección oportuna y poder sugerir a los cuidadores principales actividades acordes a las áreas de

oportunidad requeridas por cada uno de los niños evaluados; sin embargo, no hay que olvidar que también es fundamental utilizar pruebas que complementen la información, como las pruebas que proporcionan un coeficiente de desarrollo (Bayley, 1977, 1993) o las que confieran información psicomotriz (McCarthy, 1991). Por último, considerar la evaluación como un proceso es fundamental para hacer una valoración posterior a la implementación de las sugerencias proporcionadas.

CONCLUSIONES

De esta manera cobra importancia fundamental la atención que de manera interprofesional se debe proporcionar al niño que padece hemofilia, sin olvidar a la familia y a la comunidad.

Es necesario que haya detección oportuna, apoyo y seguimiento al grupo familiar en todas las áreas de desarrollo, porque es probable que los repertorios conductuales que no han adquirido los niños (vestirse solos, prepararse algo sencillo de comer, brincar con un solo pie, etcétera) se deba a las conductas de sobreprotección que tienen con ellos sus cuidadores primarios, restringiendo la oportunidad de un buen manejo de su cuerpo y adquisición de conductas de autocuidado.

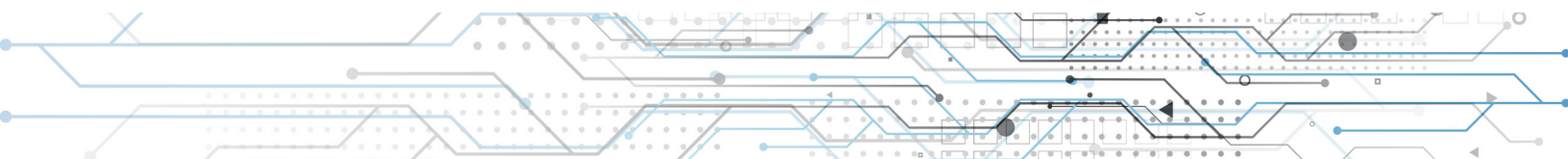
Por lo anterior, la evaluación es fundamental para detectar alteraciones o retrasos en su desarrollo e intervenir con la idea de que adquieran competencias que les permitan superar todos estos obstáculos.

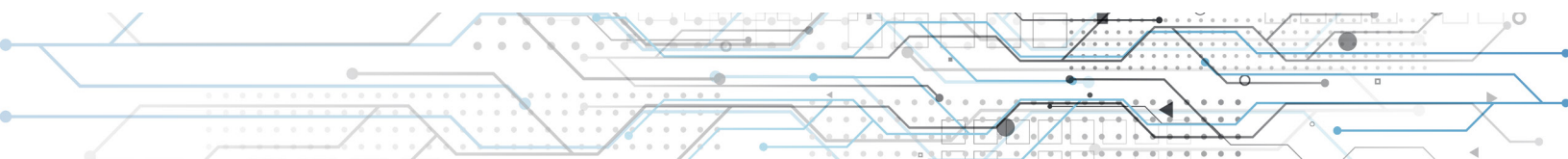
A raíz de los resultados descritos, en el Centro Interdisciplinario de Educación Temprana Personalizada, UNAM-FES Iztacala (CIETEP, 2018), se ha propuesto mantener abierto un programa de atención para los niños con enfermedades crónicas con el objetivo de dar apoyo especializado para su óptimo desarrollo y proporcionar a los cuidadores principales un acompañamiento y favorecer la parentalidad positiva (Rodrigo, 2015). ■

REFERENCIAS

- Acosta, J., Ramos, M., Zamora, L., & Murillo, J. (2014). Prevalencia de infección de vías urinarias en pacientes hospitalizadas con amenaza de parto pre término. *Rev. Ginecol Obstet Mex*, 82, 737-743.
- Ardila, R. (2013). Los orígenes del conductismo, Watson y el manifiesto conductista de 1913. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 45(2), 315-319.
- Arranz, P. Costa, M., Bayés, R., Cancio, H., Magallón, M., & Fernández, F. (2000). El apoyo emocional en hemofilia. Madrid: Industrias Gráficas Sprint.
- Bayley, N. (1977). Escalas Bayley de desarrollo infantil. España: TEA.
- Bayley, N. (1993). Bayley scales of infant development, 2a. ed. USA: The Psychological Corporation.
- Berger, K. S. (2001). *The Developing Person through the Life Span*. Nueva York: Worth Publishers.
- Berger, K. S. (2007). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Blum Gordillo, B., Gordillo Paniagua, G., & García Lozano, D. (2003). *Psiconefrológica*. En G. Gordillo-Paniagua, R. A. Y. & de la Cruz y J. Exeni (comp.), *Nefrología pediátrica*. Madrid: Elsevier Science.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Chávez, R. (2003). *Neurodesarrollo neonatal e infantil. Un enfoque multi-inter y transdisciplinario en la prevención del daño*. México: Editorial Médica Panamericana.
- CIETEP (2018). Centro Interdisciplinario de Educación Temprana Personalizada. http://medicina.iztacala.unam.mx/web_cusi/cusi_educacion_temp.php
- Craig, G. (2001). *Desarrollo psicológico*, 8a. ed. México: Pearson.
- Eiser, C. (1996). *Helping the Child with Chronic Disease. Themes and Directions*. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 1(4), 551-561.
- Federación Mundial de Hemofilia (2012). *Guías para el tratamiento de la Hemofilia*. Canadá: Blackwell Publishing LTD. Recuperado el 27 de febrero de 2018 de <http://www1.wfh.org/publication/files/pdf-1513.pdf>
- Frankenburg, W., & Dodds, J. (1990). *Denver II Technical Manual*. Denver: Denver Developmental Materials, Inc.
- Garraza, M. E. (1994). *Chronic Physical Illness and Emotional Disorder in Childhood*. *British Journal of Psychiatry*, 164, 8-10
- Gesell, A. (1985). *Diagnóstico del desarrollo normal y anormal del niño. Evaluación y manejo del desarrollo neuropsicológico normal y anormal del niño pequeño y el preescolar*. México: Paidós.
- Gifre, M., & Esteban, M. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. 15, 79-92.
- Goldstein, G., Golan, G., Kenet, G., & Martinowitz, U. (2000). *From the Beginning. Group Therapy with Parents of Babies with Hemophilia*. *Haemophilia*, 6(suppl 4), 417.
- Gómez, A., Víguer, P., & Cantero, M. (2003). *Intervención temprana. Desarrollo óptimo de los 0 a 6 años*. Madrid: Pirámide.
- Graña, S. & Rodríguez, O. M. (2000). *Experience with Accompanying Parents*. *Haemophilia*, 6(suppl 4), 418.
- Houdé, O. (2006). *La psicología del niño: Piaget revisado y superado*. Madrid: Popular.
- Huitrón, B., & Alvarado, I. (1998). *Valoración de conducta refleja y reacciones de defensa*. Documento inédito del Centro Interdisciplinario de Educación Temprana Personalizada (cietep). México: FES-Iztacala, UNAM.
- León, A. (1984). *Desarrollo y atención del niño de 0 a 6 años. Primera parte: El desarrollo infantil humano. Aspectos generales*. Universidad Estatal a Distancia.
- Lozano, A., Betancourt, W., Turcios, L., Cueva, J. Ocampo, D., Portillo, C., & Lozano, L. (2016). *Sobrepeso y obesidad en el embarazo. Complicaciones y manejo*. *Archivos de Medicina*, disponible en <http://www.archivosdemedicina.com/medicina-de-familia/sobrepeso-y-obesidad-en-el-embarazo-complicaciones-y-manejo.php?aid=11135>

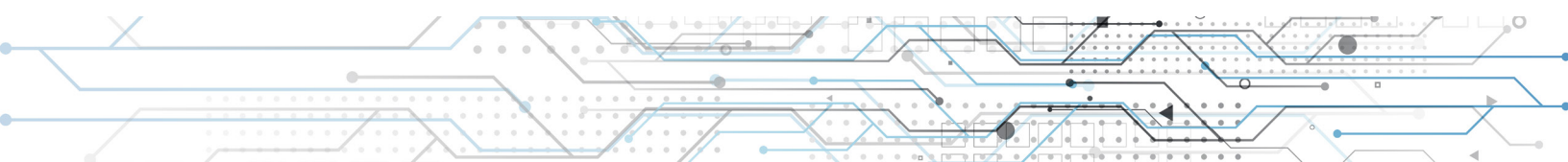
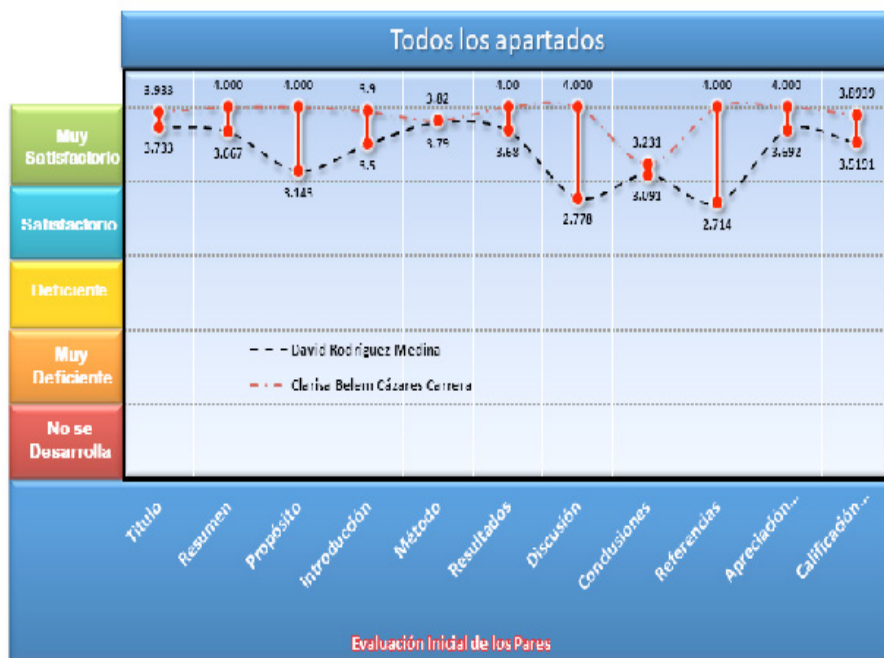
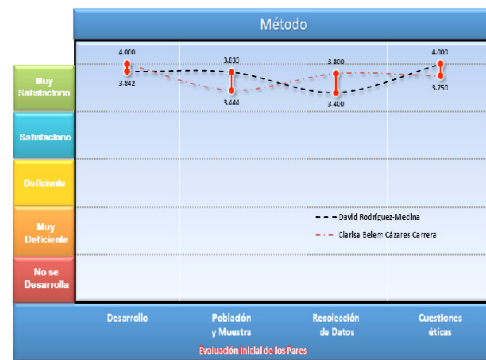
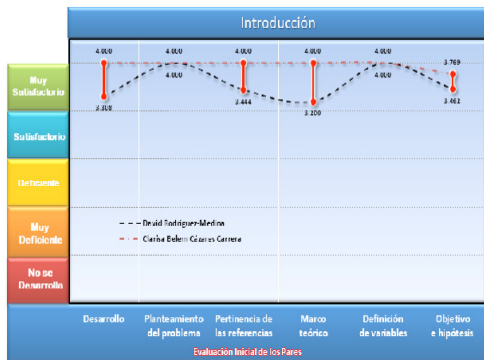
- Manual CTO de Medicina & Cirugía (2016). Pediatría, 2a. ed. enarm-México: CTO Editorial.
- McCarthy, D. (1991). Escalas McCarthy de aptitudes y psicomotricidad para niños. España: Publicaciones de Psicología Aplicada.
- Midence, K. (1994). The Effects of Chronic Illness on Children and their Families. An Overview. *Genetic, Social & General Psychology Monographs*, 120(3), 311-316.
- Montealegre, R. (2016). Controversias Piaget-Vygotski en psicología del desarrollo. *Acta Colombiana de Psicología*, 19(1): 271-283.
- Novak, J. D. (1988). Teoría y práctica de la educación. Alianza Universidad.
- Osorio G., M. (2014). Escenarios de aplicación de la psicología de la salud relevancia del trabajo multidisciplinario. En M. Orozco y K. Caballero (eds.). *Psicología latinoamericana. Experiencias, desafíos y compromisos sociales*. México: ALFEPSI.
- Osorio G., M. (2016). Repercusiones biopsicosociales en los padres que tienen un hijo con hemofilia. *Revista de Investigación en Psicología*, 19(2): 111-121.
- Osorio Guzmán, M., Olvera González, S., Bazán Riverón, G. E., & Gaitán Fitch, R. C. (2016). Calidad de vida percibida por pacientes pediátricos con hemofilia y sus padres. *Psicología y Salud*. 26(1): 15-23. ISSN: 1405-1109.
- Papalia, D. E., Wendkos, S., & Duskin, R. (2009). *Desarrollo humano*, 11a. ed. México: Mc Graw-Hill.
- Pedreira Massa, J. L. (1998). El niño enfermo crónico. Aspectos psicosomáticos y relacionales. *Psiquis*, 19(3), 89-96.
- Perrin, J. M., & Shonkoff, J. P. (2000). Developmental Disabilities and Chronic Illness. An Overview. En R. E. Behrman, R. M. Kliegman & H. B. Jenson (eds.), *Nelson Textbook of Pediatrics*. Philadelphia: W. B. Saunders.
- Reece, E. (2010). *Obstetricia clínica*, 3a. ed. Buenos Aires-México: Editorial Médica Panamericana.
- Roberts, F. (1982). *Perinatología. Cuidado del recién nacido y su familia*. Ediciones científicas. México: Prensa Médica Mexicana.
- Rodrigo, M. (2015). *Manual práctico de parentalidad positiva*. Madrid: Síntesis.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona-México: Paidós.
- Shaughnessy, J. J., Zechmeister, E. B., & Zechmeister, J. S. (2007). *Métodos de investigación en Psicología*. México: McGraw-Hill
- Tirado, T., Martínez, M., Covarrubias, P., López, M., Quesada, R., Olmos, A., & Díaz-Barriga, F. (2010). Capítulo 3. *Psicología del desarrollo. Psicología Educativa para afrontar los desafíos del siglo XXI*. México: McGraw-Hill
- Torralva, T., Cugnasco, I., Manso, M., Sauton, F., Ferrero, M., O'donnell, A., Duran, P., & Carmuega, E. (1999). Desarrollo mental y motor en los primeros años de vida. Su relación con la estimulación ambiental y el nivel socio-económico. *Arch.Argent.Pediatr*, 97(5): 306



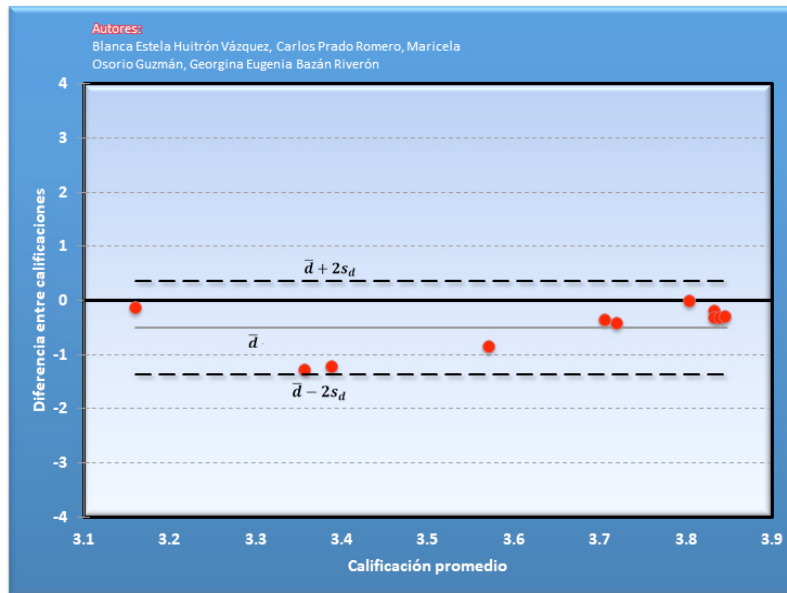


DIMENSIÓN CUANTITATIVA

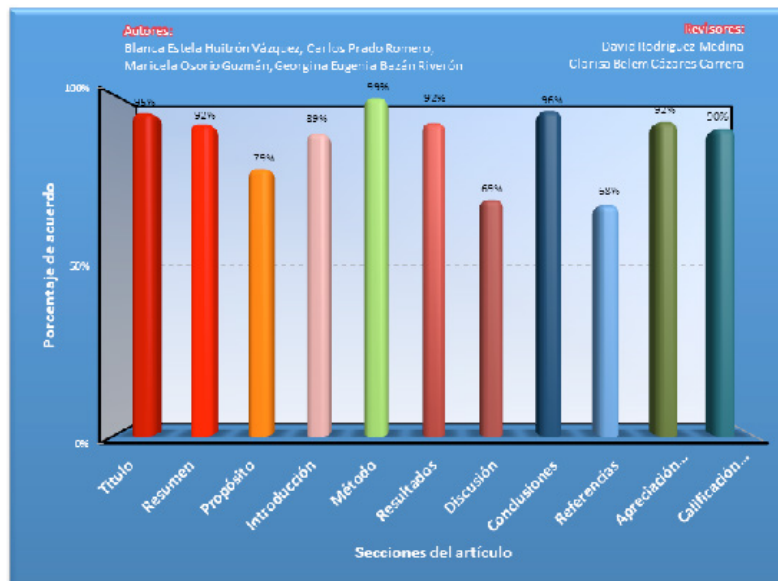
Perfil de Evaluación entre pares



Índice de Concordancia

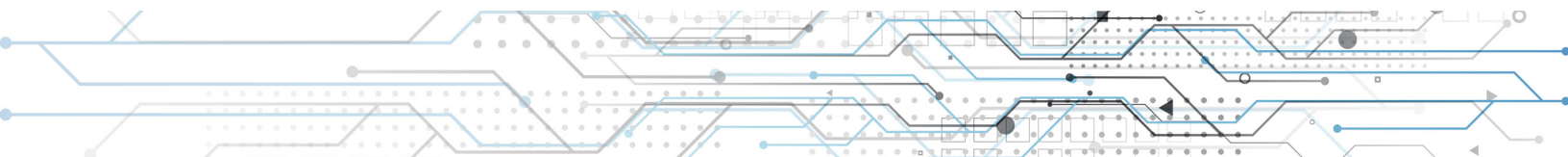


Índice de Acuerdo

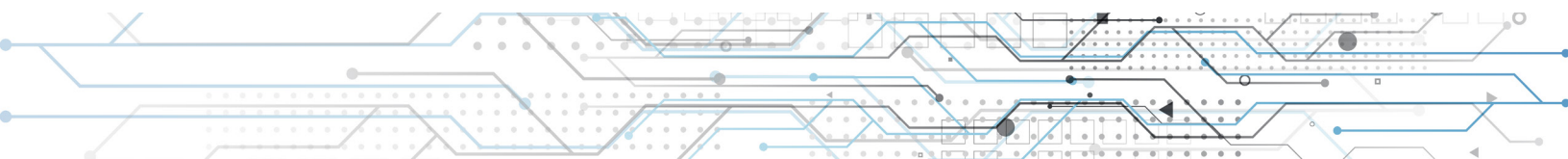


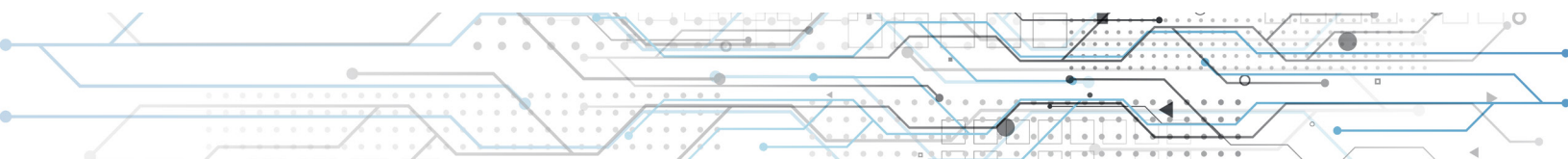
DIMENSIÓN CUALITATIVA

Revisor 1	Revisor 2
David Rodríguez-Medina	Clarisa Belem Cázares Carrera
Título/Autoría	
El título sugiere que se considerarán costos-beneficios clínicos. Podría modificarse de la siguiente manera: Evaluación del desarrollo psicológico en pacientes pediátricos con hemofilia.	Lo único que agregaría al título es la palabra “desarrollo” para saber a que tipo de evaluación se refiere el estudio. Faltan los correos de algunos autores.
Resumen	
Se requieren ajustes puntuales en la descripción de la metodología	No tengo ningún comentario de mejora.
Propósito del Estudio	
Se pueden agregar referencias recientes de las manifestaciones clínicas.	No tengo ningún comentario
Introducción	
Se podrían agregar antecedentes de estudios similares.	No tengo ninguna sugerencia de mejora, me parece apropiada la manera en que se realizó.
Método	
Explicar el procedimiento del muestreo.	No se describe la características de validez y confiabilidad de los instrumentos. Se entiende el tipo de muestra que es, pero no se describe tal cual.
Resultados	
Se puede realizar una tabla que incluya la información cuantitativa con las descripciones de la evaluación que se redactan en la sección de resultados.	Los resultados son descriptivos y logran el objetivo del análisis



Revisor 1	Revisor 2
Discusión	
Se sugieren indicar limitaciones y nuevas líneas de investigación.	Sin comentarios de mejora.
Conclusiones	
Se debe cuidar la utilidad del estudio colocándolo en su justa dimensión.	No se proponen investigaciones futuras, sólo aplicaciones.
Referencias	
Revisar cómo citar las publicaciones de revistas.	Sin comentarios de mejora.





[10.22402/j.rdipycs.unam.5.1.2019.184.76-94](https://doi.org/10.22402/j.rdipycs.unam.5.1.2019.184.76-94)

EFFECTO DE MUSICOTERAPIA SOBRE LA INTELIGENCIA Y LA INTERACCIÓN SOCIAL EN MUJERES PRIVADAS DE LIBERTAD CON TRASTORNOS PSIQUIÁTRICOS

Luis Manuel Jiménez Munguia, Luis Arturo Cruz Martínez, Lía Monserrat Vargas González, Josué Edgardo Hinojosa López, Gumaro Salmerón Najera, José Ramón Silva Sánchez, J. Jesús Becerra Ramírez, Obdulio Porfirio Godínez Vallejo, Yazmín Dávila Ruíz, Edith Rodríguez Meza, Jesús Eduardo Solares López, José Luis Ramos Jiménez
SEDESA, UNAM
México

RESUMEN

Existe poca evidencia científica de musicoterapia en población privada de su libertad; incluso no hay datos de alguna intervención en mujeres privadas de su libertad con trastornos psiquiátricos. El objetivo del presente estudio es analizar el efecto de la musicoterapia en el factor general de inteligencia y en la interacción social en mujeres sentenciadas con trastornos psiquiátricos. Se evaluó el factor general de inteligencia de 13 participantes antes y después de una intervención de musicoterapia. Se analizó la frecuencia de conductas prosociales y agresivas emitidas durante la intervención (34 sesiones). Se encontró que las participantes tuvieron una mejoría en el factor general de inteligencia antes ($\bar{x} = 18.15$, D.E. = 12.09) y después ($\bar{x} = 21.15$, D.E. = 12.43) de la intervención, pero los resultados no fueron estadísticamente significativas de acuerdo con la prueba t para muestras relacionadas ($p = 0.167$). Asimismo hubo un aumento en la frecuencia de conductas prosociales y una disminución de conductas agresivas durante las sesiones. En suma, la evidencia no es contundente en la mejora del factor general de inteligencia, pero facilita la interacción social al aumentar conductas prosociales y disminuir las agresivas. Se discuten las implicaciones del estudio para futuras investigaciones.

Palabras Clave:

mujeres privadas de su libertad, musicoterapia, factor general de inteligencia, conductas prosociales, conductas agresivas.

EFFECT OF MUSIC THERAPY ON INTELLIGENCE AND SOCIAL INTERACTION IN WOMEN DEPRIVED OF LIBERTY WITH PSYCHIATRIC DISORDERS

ABSTRACT

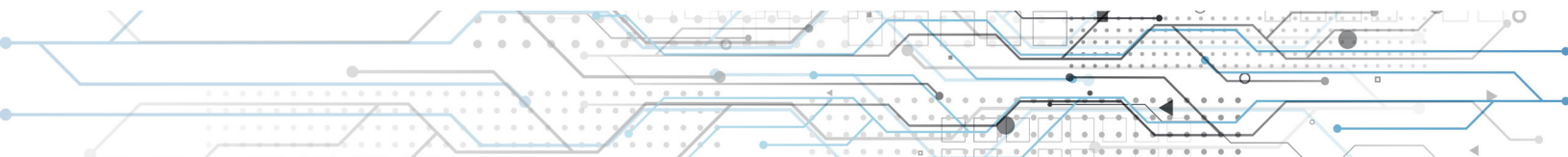
There is little scientific evidence of music therapy in people deprived of their liberty, there is even no evidence of any intervention with women deprived of liberty with psychiatric disorders. The objective of this study was to analyze the effect of music therapy on the general intelligence factor and on social interaction in women sentenced with psychiatric disorders. The general intelligence factor of 13 participants was evaluated before and after a music therapy intervention. The frequency of prosocial and aggressive behaviors emitted during the intervention was analyzed (34 sessions). It was found that the participants had an improvement in the general intelligence factor before ($\bar{x} = 18.15$, DE = 12.09) and after ($\bar{x} = 21.15$, DE = 12.43) of the intervention, but the results were not statistically significant according to the test t for related samples ($p = .167$). There was also an increase in the frequency of prosocial behaviors and a decrease in aggressive behaviors throughout the sessions. In sum, the evidence is not conclusive in the improvement of the general intelligence factor, but it facilitates social interaction by increasing prosocial behaviors and decreasing aggressive ones. The implications of the study for future research are discussed.

Keywords:

women deprived of their freedom, music therapy, general intelligence factor, prosocial behaviors, aggressive behaviors.

BITÁCORA DEL ARTÍCULO:

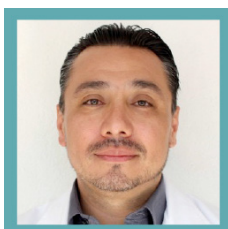
| Recibido: 1 de Febrero de 2019 | Aceptado: 1 Abril de 2019 | Publicado en línea: Enero-Junio de 2019 |



AUTORÍA Y DERECHOS DE PROPIEDAD INTELECTUAL

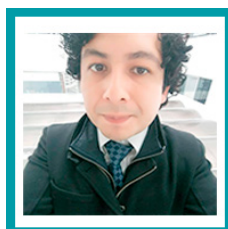
EFFECTO DE MUSICOTERAPIA SOBRE LA INTELIGENCIA Y LA INTERACCIÓN SOCIAL EN MUJERES PRIVADAS DE LIBERTAD CON TRASTORNOS PSIQUIÁTRICOS

Luis Manuel Jiménez Munguía, Luis Arturo Cruz Martínez, Lía Monserrat Vargas González, Josué Edgardo Hinojosa López, Gumaro Salmerón Najera, José Ramón Silva Sánchez, J. Jesús Becerra Ramírez, Obdulio Porfirio Godínez Vallejo, Yazmín Dávila Ruíz, Edith Rodríguez Meza, Jesús Eduardo Solares López, José Luis Ramos Jiménez
SEDESA, UNAM
México



Luis Manuel Jiménez Munguía
SEDESA
Correo: luisjmimenezmunguia@hotmail.com

Médico cirujano en la Escuela de Medicina Tominaga Nakamoto. Maestría en Administración en la Universidad Latinoamericana. Director de Servicios Médicos Légales y en Reclusorios de la Secretaría de Salud de la Ciudad de México.



Luis Arturo Cruz Martínez
SEDESA
Correo: psicomcluis23@gmail.com

Licenciado en Psicología en la Facultad de Psicología de la UNAM y psicólogo egresado del programa de Maestría en Psicología en la residencia de Medicina Conductual de la Facultad de Psicología de la UNAM.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Luis Manuel Jiménez Munguía fue coordinador del proyecto | Luis Arturo Cruz Martínez hizo la elaboración del artículo, recolección de datos y análisis e interpretación de resultados | Lía Monserrat Vargas González, Josué Edgardo Hinojosa López, Gumaro Salmerón Najera y Silva Sánchez José Ramón realizaron la supervisión del trabajo de campo y recolección de datos | Jesús Becerra Ramírez, Obdulio Porfirio Godínez Vallejo, Yazmín Dávila Ruíz y Edith Rodríguez Meza fueron aplicadores de la intervención y recolección de datos | Jesús Eduardo Solares López fue el revisor del manuscrito

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a todas aquellas personas que participaron e hicieron posible la realización de este estudio.

DATOS DE FILIACIÓN DE LOS AUTORES

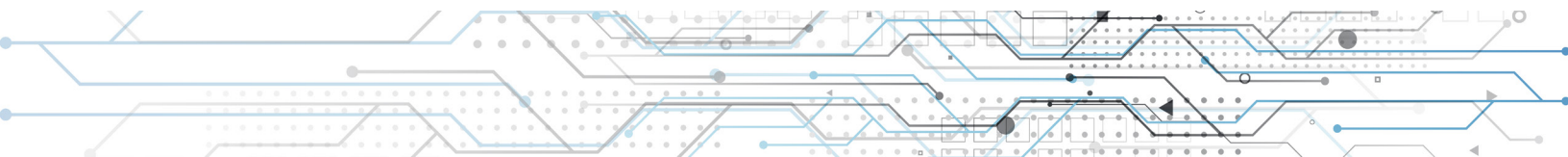
Dirección de Servicios Médico Legales y en Reclusorios, SEDESA | Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM



Copyright: © 2019 Jiménez-Munguía, L.M., Cruz-Martínez, L. A., Vargas-González, L. M., Hinojosa-López, J. E., Salmerón-Najera- G., Silva-Sánchez, J. R., Becerra-Ramírez, J. J., Godínez-Vallejo, O. P., Dávila-Ruíz, Y., Rodríguez-Meza, E., Solares-López, J. E. & Ramos-Jiménez, J. L. Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia [Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/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 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](https://doi.org/10.1016/j.psc.2019.08.001) y a sus autoras.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	24
MÉTODO	24
Participantes, 24	
Materiales, 25	
Procedimiento, 25	
Mediciones, 25	
Análisis estadísticos, 26	
RESULTADOS	26
DISCUSIÓN	27
CONCLUSIONES	28
REFERENCIAS	28
ANEXOS	30



INTRODUCCIÓN

La musicoterapia puede ser entendida como la utilización de la música y sonidos con fines terapéuticos, que favorece el desarrollo integral de las personas, y a lo largo de su historia ha demostrado tener una importante evidencia científica en el funcionamiento cognitivo, social, emocional y físico (Love, 2017). De acuerdo con la Federación Mundial de Musicoterapia (2011), implica que su uso debe ser profesional para la intervención en ambientes médicos, educativos y cotidianos con individuos, grupos, familias o comunidades; su investigación, práctica, educación e instrucción clínica están basados en estándares profesionales según los contextos culturales, sociales y políticos.

La musicoterapia tiene una amplia gama de estudios en los que se ha encontrado que mediante estos principios las personas pueden controlar emociones (Koelsch, 2014), mejorar las habilidades de socialización (Rook, West, Wolfe, Ho, Dennis, Nakai-Hosoe y Peyton, 2014), e incluso —en niños con autismo— (Schulz, Dos Santos, Longo, Loguercio y Schüler, 2011) facilitar la creatividad (Salvador y Martínez, 2013), mejorar procesos cognitivos en población con demencia (Morrissey, Wood, Green, Pantidi y McCarthy, 2016), Alzheimer (Gómez y Gómez, 2017) o TDAH (Llamas, 2014; Salvador y Martínez, 2013), mejorar la calidad de vida en personas con trastornos mentales —como la esquizofrenia— (Mercado y Cabiya, 1991; Salvador y Martínez, 2013), e incluso hay evidencia referente a la salud mental de población penitenciaria (Fernández-Batanero y Felício, 2016). Respecto a esta población privada de su libertad, los estudios se han enfocado en objetivos como cambio en patrones de comportamiento en personalidades antisociales, disminución de conductas delictivas, disminución de abuso de sustancias, en personas con falta de red de apoyo social, aumento de conductas de autocontrol, conductas prosociales (como altruismo y cooperación), flexibilidad de la personalidad, estrategias de afrontamiento, técnicas de relajación, disminución de pensamientos y emociones negativas, manejo del enojo, aumento de empatía, manejo de impulsividad (Chen, Leith, Aarø, Manger y Gold, 2016) y manejo de la ansiedad y la depresión (Chen, Hannibal y Gold, 2016). Es necesario comentar que la evidencia en esta literatura es mucho más prevalente en población adulta que en jóvenes.

Por tanto, la musicoterapia puede ayudar a personas privadas de su libertad a regular síntomas emocionales, a socializar y a usarla como estrategia de afrontamiento; sin embargo, no hay evidencia de su efecto en funciones cognitivas que podrían verse mejoradas, sumado a estudios de musicoterapia en los que es ambigua la descripción de las mejoras psicosociales al no describirse de modo operacional a lo que se refieren dichos estudios, con conductas socialmente adecuadas o adaptativas (Fernández-Batanero y Felício, 2016; Salvador y Martínez, 2013). Por tanto, el objetivo primario del presente estudio es analizar el efecto de la musicoterapia en el factor general de inteligencia en mujeres sentenciadas con trastornos psiquiátricos, y como objetivo secundario examinar el efecto de la musicoterapia en el aumento en frecuencia de conductas prosociales (como ceder el paso, cooperar y respetar turnos) y la disminución de las conductas de agresión (por ejemplo, pegar e insultar a los demás) acorde a un registro observacional que se hizo durante las sesiones de musicoterapia.

En este estudio se espera que la musicoterapia aumente el factor general de inteligencia y la frecuencia de conductas prosociales, así como que disminuya las conductas agresivas.

MÉTODO

Participantes

Al inicio del estudio se evaluó a 39 mujeres privadas de su libertad diagnosticadas con algún trastorno psiquiátrico, de las cuales se seleccionaron 15 participantes; sólo 13 mujeres concluyeron el estudio. Los criterios de inclusión fueron que las participantes tuvieran mayoría de edad, sentencia mínima de un año respecto al inicio del estudio, que aceptaran de modo voluntario participar en el estudio, con consentimiento informado, y que obtuvieran —en el Test de Matrices Progresivas de Raven— un rango IV (inferior al término medio). Los criterios de exclusión fueron tener diagnóstico con trastorno límite de la personalidad y/o tener trastorno del comportamiento secundario al consumo de sustancias.

Al inicio del estudio las 13 participantes tuvieron una edad media de 39 años (D.E. = 9.87 años). Respecto a la escolaridad, 38.46% estudiaron el bachillerato, 15.38% concluyeron secundaria, 15.38% cursaron sólo la primaria, mientras que 30.76% no contaron con algún grado académico. Acerca de los diagnósticos de las 13 participantes, con base en la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE 10), 53.8% presentaron retraso mental, 15.38% fueron diagnosticadas con algún tras-

torno afectivo, 15.38% tuvieron trastorno mental orgánico o sintomático sin especificación, 7.69% presentaron trastorno de la personalidad y del comportamiento, y 7.69% se diagnosticaron con otros trastornos mentales consecuencia de lesión o disfunción cerebral o enfermedad somática. Es pertinente mencionar que 46.15% de las participantes no recibieron visita, mientras que 53.85% si tuvieron visitas en el centro de reclusión por parte de sus seres queridos.

Materiales

Entrevista semiestructurada. Formatos impresos de ficha de identificación, antecedentes de salud física, mental y social, diagnóstico psiquiátrico con base en el expediente, valoración cognitiva, emocional, y conductual, valoración de consumo de sustancias y de intereses musicales (anexo 2).

Test de Matrices Progresivas de Raven. Para medir el factor general de inteligencia se utilizaron cuadernillos y formatos de respuesta (anexo 3).

Registros observacionales. Formatos impresos para medir la frecuencia de conductas prosociales y agresivas. Los registros observacionales fueron llenados por dos investigadores a quienes se les capacitó acerca de qué elementos considerar para registrar las conductas prosociales (ceder el paso, decir buenos días, organizar sillas para las dinámicas, apoyar a sus compañeras físicamente —cargando cosas, ayudando a caminar o ayudando a mover a una participante que se trasladaba en silla de ruedas— y reforzadores sociales —“tú puedes”, “lo hiciste muy bien”— etcétera) y para registrar las conductas agresivas (insultar a alguien, pegar a algo o alguien, interrumpir la participación de alguien) (anexo 4).

Materiales para la fase de tratamiento. Se utilizaron dos guitarras, dos bongos, tarjetas de trabajo con diversas imágenes y frases propias de las necesidades de cada sesión.

Procedimiento

Para el desarrollo del presente estudio se obtuvo la autorización del Comité de Ética de la dirección de enseñanza de la Secretaría de Salud. Posterior al consentimiento, se desarrolló el estudio, que constó de tres fases: 1) evaluación pretratamiento; 2) tratamiento, y 3) evaluación postratamiento.

Se inició con la fase de evaluación pretratamiento que consistió en evaluar —a través de evaluaciones del Test de matrices Progresivas de Raven y entrevistas semiestructuradas individuales— y seleccionar a 15 de 39 mujeres con trastorno psiquiátrico privadas de su libertad.

El tratamiento se dividió en seis bloques, cada uno de los cuales se enfocó en la ejecución de diferentes

actividades con objetivos específicos. Cabe mencionar que cada bloque estuvo conformado por cinco o seis sesiones, y cada una de ellas tuvo una duración de una hora y media. En el primer bloque (cinco sesiones) se contemplaron habilidades sociales de integración y cohesión grupal, en un entorno de confianza, juego y seguridad entre las participantes. En el segundo bloque (seis sesiones) se requirió de sincronía y precisión para generar melodías, lo que fomentó la atención y el aprendizaje dada la secuenciación. En el tercer bloque (seis sesiones) se fomentó la creatividad, que implicó un nivel elevado de atención. En el cuarto bloque (cinco sesiones) se reforzó la concentración, el aprendizaje y la secuenciación por medio de dinámicas diferentes a las del segundo bloque. El quinto bloque (seis sesiones) tuvo como objetivo condicionar a las participantes a no efectuar conductas que dañen la interacción social y facilitar bajos niveles de hostilidad y altos niveles de atención a conductas prosociales. El sexto bloque (seis sesiones) se enfocó en el desarrollo de conductas prosociales; en él se trabajaron también el aprendizaje y la atención.

La fase de evaluación postratamiento se brindó tres meses después de la última sesión de tratamiento. A las participantes se les evaluó de nuevo con el Test de Matrices Progresivas de Raven, para verificar la eficacia de tratamiento, comparando el antes y el después de la intervención, como sucede en los diseños pre-post tratamiento.

Mediciones

Por medio de una entrevista semiestructurada se recolectaron datos sociodemográficos (como edad, fecha de nacimiento, estado civil, tiempo de estancia en el centro de reclusión, tiempo restante de sentencia, ocupación en el centro, información referente al interés por el tratamiento de musicoterapia y diagnóstico psiquiátrico corroborado por expediente clínico de psiquiatría).

Se utilizó el Test de Matrices Progresivas de Raven para medir el factor general de inteligencia según la teoría de Charles Spearman. Se trata de una prueba de elección múltiple, no cultural, ya que no intervienen los conocimientos adquiridos; por ello, el grado académico no es determinante para su aplicación; es no verbal; puede ser aplicado a cualquier persona sin importar idioma, educación o capacidad verbal; incluso, se puede aplicar a personas con analfabetismo y a personas sordomudas. Consiste en la presentación de 60 matrices acomodadas en orden de dificultad creciente. Se pretende que el participante utilice sus habilidades de percepción, de observación y razonamiento para deducir la pieza faltante en la matriz. La puntuación obtenida por el sujeto se relaciona con un grupo de 100 sujetos de su misma

edad para determinar el percentil, y así poder asignarlo a un rango (95 o más: superioridad intelectual; 90 y 75: superior al término medio; 50: término medio; 25 y 10: inferior al término medio, y 5: deficiencia intelectual). La prueba tiene una confiabilidad de 0.87 a 0.81 y su validez, según el criterio de Terman Merrill, alcanza un índice de 0.86.

Mediante registros observacionales, dos investigadores contabilizaron la frecuencia de conductas prosociales (ceder el paso, cooperar, respetar indicaciones y turnos) y la frecuencia de conductas agresivas (pegar, insultar o gritar a las demás participantes o musicoterapeutas, no respetar turnos o indicaciones) de las participantes durante cada sesión.

Análisis estadísticos

Para el presente estudio se utilizaron diferentes análisis. Uno de ellos fue el uso de la Prueba T para muestras relacionadas, ya que es el análisis estadístico que fue sugerido para comparar las medias del pre y post tratamiento en un solo grupo de participantes (Pagano, 1999), que fue el caso del presente estudio (las medias referentes al factor general de inteligencia del grupo de participantes).

Mediante los registros observacionales se midieron las frecuencias por sesión de las conductas prosociales y de agresión que las participantes manifestaron durante cada una de las sesiones. El análisis de estos datos se hizo por medio del cambio clínico objetivo de Cardiel, que mide la magnitud del cambio del tratamiento en función de la condición inicial y la condición final (Cormier, Nurius y Osborn, 2016). Sólo cambios superiores a 0.20 (una quinta parte de cambio del nivel inicial) son clínicamente significativos. La fórmula es $CCO = \text{Condición final} - \text{Condición inicial} / \text{Condición inicial}$. Concerniente al presente estudio, la fórmula se despejará considerando la media de frecuencia de conductas prosociales del sexto bloque (condición final) menos la media de frecuencias de dichas conductas del primer bloque (condición inicial) entre la media de frecuencias del primer bloque (condición inicial), mientras que para las conductas agresivas se despejará al revés, porque se busca que el índice de frecuencias, es decir, considerando al primer bloque como la condición final y al sexto bloque como la condición inicial.

RESULTADOS

De 15 participantes, 13 concluyeron el estudio porque una participante decidió de manera voluntaria retirarse en la sesión 4 del tratamiento y otra tuvo siete faltas.

De 34 sesiones de intervención con musicoterapia, las participantes asistieron a un promedio de 29.5 sesiones (86.7%).

En la tabla 1 se muestra el análisis de las medias y prueba t con base en los índices obtenidos por las 13 participantes del presente estudio en el Test de Matrices Progresivas de Raven, antes ($\bar{x} = 18.15$, D.E. = 12.09) y después ($\bar{x} = 21.15$, D.E. = 12.43) de la intervención. Se observa un aumento en el porcentaje obtenido en el test por parte de las participantes (6.28%), pero no son estadísticamente significativas ($p = 0.167$) con base en el análisis de la prueba t.

Tabla 1. Puntuaciones en Test de Matrices Progresivas de Raven antes y después de la intervención.

	PRE-TEST	POST-TEST
N = 13		
Media de puntajes obtenidos	18.15	21.92
Desviación estándar	12.09	12.43
Puntos obtenidos (%)	30.26	36.54
Grados de libertad (gl)	12.00	
Valor crítico de t	1.782	

P = 0.167

En la figura 1 se muestran, en el eje de las ordenadas, las frecuencias de las conductas prosociales (como ceder el paso, cooperar, respetar turnos) y las conductas agresivas (no respetar turnos, gritar, pegar, insultar o burlarse de los demás), emitidas por las 13 participantes durante las 34 sesiones (eje de las abscisas) de la intervención. Las líneas verticales dividen los bloques con que se trabajó (bloque 1, de habilidades sociales y cohesión grupal; bloques 2 y 4, de atención y aprendizaje mediante sincronía y precisión; bloque 3, de creatividad; bloques 5 y 6, de reforzamiento de conductas prosociales y eliminación de conductas agresivas). Se observa que en el primer bloque la frecuencia de las conductas prosociales fue menor que las agresivas; sin embargo, a partir del segundo bloque se percibe un aumento en la frecuencia de conductas prosociales y una disminución en las conductas agresivas, manteniéndose estable la tendencia de las frecuencias en el quinto y el sexto bloques.

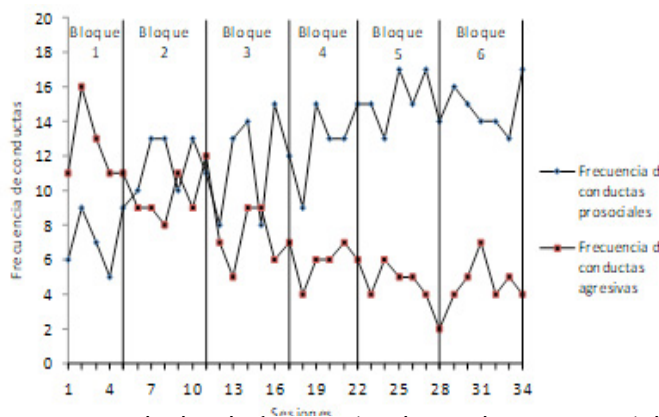


Figura 1. Resultados de frecuencias de conductas prosociales y agresivas.

En la figura 2 se muestra el análisis del cambio clínico objetivo. De acuerdo con la fórmula $CCO = \frac{\text{Condición final} - \text{Condición inicial}}{\text{Condición inicial}}$, se encontró que para el cambio clínico objetivo en las conductas prosociales (barra azul) fue de 1.06, mientras que el cambio clínico objetivo para las conductas agresivas fue de 0.61 (barra roja). Ambos cambios fueron clínicamente objetivos al ser superiores al punto de corte, que es de 0.20 (línea azul).

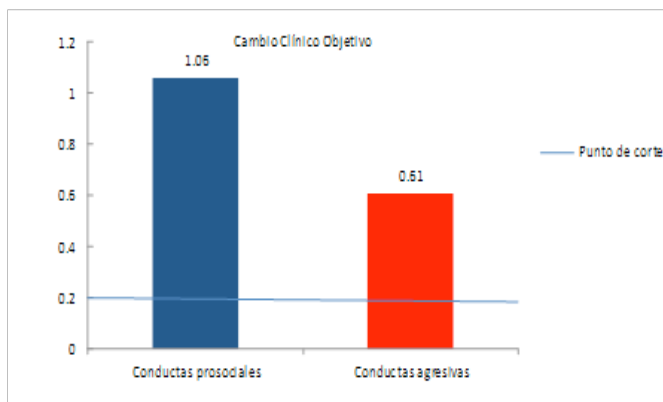


Figura 2. Puntajes de cambio clínico objetivo.

DISCUSIÓN

El objetivo del presente estudio fue analizar el efecto de la musicoterapia en el factor general de inteligencia en mujeres con trastornos psiquiátricos sentenciadas, y también se analizó el efecto de la musicoterapia en el aumento en frecuencia de conductas prosociales y la disminución de las conductas de agresión.

Respecto a los índices obtenidos para medir el factor general de inteligencia, se muestra un aumento de 6.28% al comparar el antes y el después de la intervención, pero no se obtuvieron datos estadísticamente significativos. Los datos no se pueden comparar con los

hallazgos obtenidos en estudios previos en los que se usó musicoterapia en población privada de su libertad, ya que éstos se enfocan en identificar su efecto en variables como manejo de emociones (Pozo, 2017; Ueda, Suzukamo, Sato y Izumi, 2013), habilidades sociales (Fernández-Batanero y Felício, 2016), además de que en estudios en los que se pretende obtener una mejora en procesos cognitivos estrechamente relacionados con el factor general de inteligencia se trabaja con personas que presentan demencia (Morrissey et al., 2016), Alzheimer (Gallego y García, 2017), dislexia o TDAH (Llamas, 2014; Salvador y Martínez, 2013), y ninguna de las participantes cumple con dichos criterios diagnósticos. Sólo en un estudio de Alzheimer (Satoh, Yuba, Tabei, Okubo, Kida, Sakuma y Tomimoto, 2015) y otro de dislexia (Forgeard, Schlaug, Norton, Rosam, Iyenga y Winner, 2008) se valoró el factor general de inteligencia; la valoración utilizada en ambos estudios se efectuó con el Test de Matrices Progresivas de Raven, mientras que en el resto de los estudios sólo se consideraron procesos cognitivos particulares (como atención, lenguaje o aprendizaje), algunos de ellos son revisiones sistemáticas, pero lo hacen en personas con demencia y en combinación con otras variables (como manejo de emociones) (McDermott, Crellin, Ridder y Orrell, 2013; Ueda et al., 2013).

Respecto al análisis de frecuencias de conductas, la intervención en musicoterapia aumentó las conductas prosociales y disminuyó las agresivas; esto sugiere que la musicoterapia puede ayudar a las personas con algún diagnóstico psiquiátrico, incluyendo las que presentan enfermedades mentales graves y bajo control de impulsos. Esta evidencia es congruente con los hallazgos reportados por diferentes investigaciones, porque en un estudio en el que se intervino con musicoterapia con un grupo de cinco personas con esquizofrenia, en el que los objetivos fueron fomentar la integración del grupo y disminuir sintomatología propia de la esquizofrenia, los investigadores encontraron cambios en distintas áreas, como la sensorio-motora (mayor movilidad y coordinación corporal), la emocional (mayor expresión individual y grupal) y la social (incremento de la cohesión grupal y del sentido de la pertenencia) (Salvador y Martínez, 2013), pero esta evidencia no se sustenta con datos cuantitativos al brindar sólo un informe de satisfacción de los participantes en el estudio y un análisis narrativo de los cambios observados. El artículo que muestra mayor evidencia es el efectuado por Yang, Li, Weng y Zhang (1998) al cumplir los criterios de ensayo controlado aleatorizado acorde a dos revisiones sistemáticas (Gold, Solli, Krüger y Lie, 2009; Mössler, Chen, Heldal y Gold, 2011). Yang y colaboradores encontraron que un

grupo de participantes con esquizofrenia con medicación psiquiátrica y musicoterapia tuvieron menor fatiga, menor embotamiento afectivo y menos pensamientos disfuncionales en comparación con un grupo de participantes con el mismo trastorno, pero sólo medicados; sin embargo, no discuten sus implicaciones psicosociales, como se hace en el presente artículo.

Lo encontrado en este estudio se añade a otros en los que se ha intervenido con musicoterapia a personas privadas de su libertad. Dichos estudios han sido analizados en una revisión sistemática que identificó que se ha estudiado el efecto de la musicoterapia en discapacidad psicosocial, manejo de emociones, conductas en personalidades antisociales disminución en frecuencia de conductas delictivas y abuso de sustancias (Chen et al., 2016), sin dejar de lado evidencia que se publicó, y que es un ensayo controlado aleatorizado en personas privadas de su libertad en China, el cual evaluó el efecto de la musicoterapia en la depresión, la ansiedad y la autoestima con resultados confiables de mejoras en estas variables de estudio, sobre todo en población joven y de bajo nivel académico (Chen et al., 2016).

Se optó por un estudio con diseño pre y post y no uno de medidas repetidas o uno de línea base múltiple que pueo ser recomendable acorde al número de participantes (Kazdin, 2011), o un ensayo controlado aleatorizado que representa un gran nivel de evidencia como el efectuado por Chen et al. (2016), por las siguientes dos razones: 1) la muestra fue pequeña porque la población también lo es, y sólo fue posible cubrir los criterios de inclusión en 15 de 34 mujeres privadas de su libertad en esta área, y 2) porque si se optaba por evaluar de manera repetida la eficiencia y eficacia de su ejecución con el Test de Matrices Progresivas de Raven se hubiese tenido un sesgo en el que las participantes hubiesen mejorado sus competencias por exponerse de modo constante a dicha prueba.

CONCLUSIONES

Los resultados del presente estudio muestran beneficios en el aumento de conductas prosociales, disminución de las agresivas y mejoras en las competencias generales de inteligencia sin que este último resultado sea comprobable de manera científica al no encontrar diferencias significativas a nivel estadístico.

El que no haya un cambio significativo en el factor general de inteligencia tal vez se deba a que se utilizó un tipo de aprendizaje activo caracterizado por exponer a las personas a actividades que requieren socialización y extroversión en vez del tipo de aprendizaje que más

usan las personas privadas de la libertad que es el teórico, porque en una investigación se mostró que de 1,150 participantes en actividades escolares en nueve centros penitenciarios de la Ciudad de México, 47% resultó preferir y aprender más fácil con un modelo teórico, 28% con un modelo reflexivo, 16% con un modelo pragmático y 9% con un modelo activo (Castellanos, Rosas, Mora y Ruiz, 2015). Por tanto, un alcance para otras investigaciones en centros de reclusión podría enfocarse en agregar una fase teórica de la importancia de practicar musicoterapia en las habilidades cognitivas de las o los participantes para incrementar el compromiso y el apego a la intervención.

Futuros estudios en musicoterapia podrían contemplar la viabilidad de una metodología más precisa a las del presente estudio, como efectuar ensayos aleatorios controlados o si se trata de un estudio de casos únicos mediante un diseño de línea base múltiple que se ha comprobado tiene un nivel de evidencia adecuado (Vohra, Shamseer, Sampson, Bukutu, Schmid, Tate y Altman, 2015).

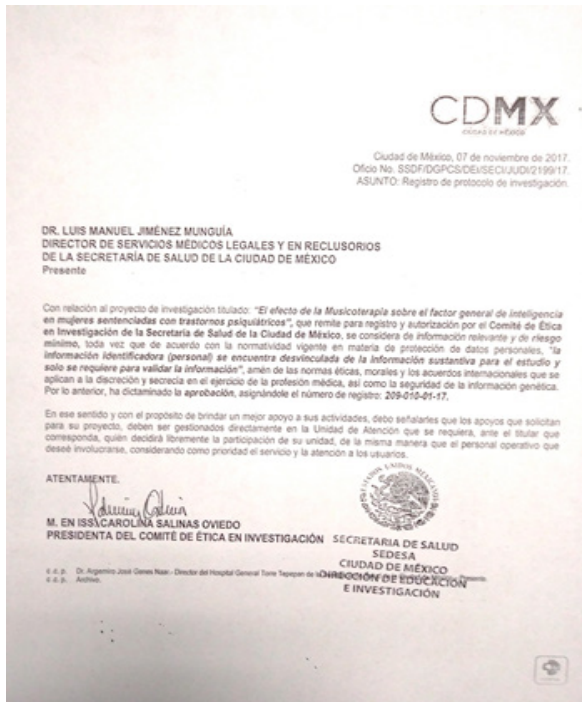
En México no hay evidencia para probar los efectos de una intervención en alguna variable en población privada de su libertad e incluso internacionalmente no hay algún estudio para intervenir en una población similar a las del presente estudio que presenta tres categorías diferentes de vulnerabilidad social: 1) mujeres; 2) privadas de su libertad, y 3) con trastorno psiquiátrico. Lo anterior evidencia la necesidad de seguir la investigación en personas privadas en centros de reclusión y aún más en grupos vulnerables, como lo representan personas de otro país, pueblos y comunidades indígenas, población LGBTTI, niños que viven con sus madres en centros de reclusión femeniles y en comunidades de adolescentes. ■

REFERENCIAS

- Castellanos, L. G. E., Rosas, M. M. D. E., Mora, E. V. M., & Ruiz, O. A. H. (2015). Estilos de aprendizaje en población penitenciaria de la Ciudad de México. *Journal of Learning Styles*, 8(16).
- Cormier, S., Nurius, P. S., & Osborn, C. J. (2016). *Interviewing and Change Strategies for Helpers*. Nelson Education.
- Chen, X. J., Hannibal, N., & Gold, C. (2016). Randomized Trial of Group Music Therapy with Chinese Prisoners. Impact on Anxiety, Depression, and Self-Esteem. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 60(9), 1064-1081. doi: 10.1177/0306624X15572795
- Chen, X. J., Leith, H., Aarø, L. E., Manger, T., & Gold, C. (2016). Music Therapy for Improving Mental Health Problems of Offenders in Correctional Settings. Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of Experimental Criminology*, 12(2), 209-228. doi 10.1007/s11292-015-9250-y

- Federación Mundial de Musicoterapia (2011), Sobre musicoterapia. Definiendo musicoterapia. Recuperado el 12 de septiembre de 2018 de <https://sobre.musicoterapia.wordpress.com/tag/federacion-mundial-de-musicoterapia/>
- Fernández-Batanero, J. M., & Felício, C. J. M. (2016). Musicoterapia e integración social en menores infractores. Un estudio de casos. *Perfiles educativos*, 38(152), 163-180.
- Forgeard, M., Schlaug, G., Norton, A., Rosam, C., Iyengar, U., & Winner, E. (2008). The Relation Between Music and Phonological Processing in Normal-Reading Children and Children with Dyslexia. *Music Perception. An Interdisciplinary Journal*, 25(4), 383-390. doi: 10.1525/mp.2008.25.4.383
- Gold, C., Solli, H. P., Krüger, V., & Lie, S. A. (2009). Dose-Response Relationship in Music Therapy for People with Serious Mental Disorders. Systematic Review and Meta-Analysis. *Clinical Psychology Review*, 29(3), 193-207. doi: [10.1016/j.cpr.2009.01.001](https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.01.001)
- Gómez, G. M., & Gómez, G. J. (2017). Musicoterapia en la enfermedad de Alzheimer. Efectos cognitivos, psicológicos y conductuales. *Neurología*, 32(5): 300-308 doi: [10.1016/j.nrl.2015.12.003](https://doi.org/10.1016/j.nrl.2015.12.003)
- Kazdin, A. E. (2011). *Single-Case Research Designs: Methods for Clinical and Applied Settings*. Oxford University Press.
- Koelsch, S. (2014). Brain Correlates of Music-Evoked Emotions. *Nature Reviews Neuroscience*, 15(3), 170. doi: [10.1038/nrn3666](https://doi.org/10.1038/nrn3666)
- Llamas, R. J. C. (2014). Alumnos con TDAH y musicoterapia. Cómo trabajar en Primaria para mejorar el desarrollo personal y escolar en estos niños. *Artseduca* (8), 136-157.
- Love, L. W. (2017). Music Therapy. (Citado el 12 de septiembre de 2017.) <http://lovewholefoods.com/ns/DisplayMonograph.DB50F17237D8&DocID=musictherapy>
- McDermott, O., Crellin, N., Ridder, H. M., & Orrell, M. (2013). Music Therapy in Dementia. A Narrative Synthesis Systematic Review. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 28(8), 781-794. doi: [10.1002/gps.3895](https://doi.org/10.1002/gps.3895)
- Mercado, C. J., & Cabiya, M. J. J. (1991). Expresión de emociones y nivel de interacción en familias de pacientes con diagnóstico de esquizofrenia. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 7(1), 6.
- Morrissey, K., Wood, G., Green, D., Pantidi, N., & McCarthy, J. (2016). 'I'm a Rambler, I'm a Gambler, I'm a Long Way from Home'. The Place of Props, Music, and Design in Dementia Care. *Proceedings of the 2016 ACM Conference on Designing Interactive Systems*, pp. 1008-1020. ACM.
- Mössler, K., Chen, X., Heldal, T. O., & Gold, C. (2011). Music Therapy for People with Schizophrenia and Schizophrenia-like Disorders. *The Cochrane Library*.
- Pagano, R. R. (1999). *Estadística para las ciencias del comportamiento*, núm. 310 P3Y 1998.
- Pozo, J. I. (2017). Learning beyond the Body. From Embodied Representations to Explicitation Mediated by External Representations/Aprender más allá del cuerpo: de las representaciones encarnadas a la explicitación mediada por representaciones externas. *Infancia y Aprendizaje*, 40(2), 219-276. doi: [10.1080/02103702.2017.1306942](https://doi.org/10.1080/02103702.2017.1306942)
- Rook, J., West, R., Wolfe, J., Ho, P., Dennis, A., Nakai-Hosoe, Y., & Peyton, K. (2014). *Music Therapy Social Skills Assessment and Documentation Manual (MTSSA): Clinical Guidelines for Group Work with Children and Adolescents*. Jessica Kingley Publishers.
- Salvador, M., & Martínez, D. (2013). Grupo de musicoterapia en un Centro de Día para personas con trastorno mental grave. *Rehabilitación Psicosocial*, 10(1), 30-34.
- Satoh, M., Yuba, T., Tabei, K. I., Okubo, Y., Kida, H., Sakuma, H., & Tomimoto, H. (2015). Music Therapy Using Singing Training Improves Psychomotor Speed in Patients with Alzheimer's Disease. A Neuropsychological and fMRI Study. *Dementia and Geriatric Cognitive Disorders*, 5(3), 296-308. doi: [10.1159/000436960](https://doi.org/10.1159/000436960)
- Schulz, G. G., Dos Santos, R. R., Longo, D., Loguercio, L. J. C., & Schüler, F. L. (2011). Effects of Relational Music Therapy on Communication of Children with Autism. A Randomized Controlled Study. *Nordic Journal of Music Therapy*, 20(2), 142-154. doi: [10.1080/08098131.2011.566933](https://doi.org/10.1080/08098131.2011.566933)
- Ueda, T., Suzukamo, Y., Sato, M., & Izumi, S. I. (2013). Effects of Music Therapy on Behavioral and Psychological Symptoms of Dementia. A Systematic Review and Meta-Analysis. *Ageing Research Reviews*, 12(2), 628-641. doi: [10.1016/j.arr.2013.02.003](https://doi.org/10.1016/j.arr.2013.02.003)
- Vohra, S., Shamseer, L., Sampson, M., Bukutu, C., Schmid, C. H., Tate, R., & Altman, D. G. (2015). CONSORT Extension for Reporting N-of-1 trials (CENT) 2015 Statement. *Journal of Clinical Epidemiology*. doi: <https://doi.org/10.1136/bmj.h1738>
- Yang, W. Y., Li, Z., Weng, Y. Z., Zhang, H. Y., & Ma, B. (1998). Psychosocial Rehabilitation Effects of Music Therapy in Chronic Schizophrenia. *Hong Kong Journal of Psychiatry*, 8(1), 38.

ANEXOS



Apariencia.

Conducta.

Postura.

Proceso de pensamiento.

Funcionamiento intelectual.

II. Historia relacionada al problema del paciente.

Anexo 1. Carta de aprobación de investigación elaborada por el Comité de Ética en Investigación de la Secretaría de Salud de la Ciudad de México.

HISTORIA CLÍNICA
ADULTO
PSICOLOGÍA

I. FICHA DE IDENTIFICACIÓN

Fecha: _____
 Nombre: _____
 Edad: _____ Fecha de nacimiento: _____
 Sexo: _____ Edo Civil: _____
 No. de hijos: _____
 Nombre: _____ Edad: _____ Escolaridad: _____ Observaciones: _____
 Ubicación: _____ Ocupación actual: _____
 Ocupación anterior: _____
 Escolaridad: _____ Sabe leer y escribir: _____
 Religión: _____
 Tiene visita: SI NO
 Quiénes: _____
 Frecuencia: _____
 Motivo de la evaluación: _____

II. Descripción Actitudinal.

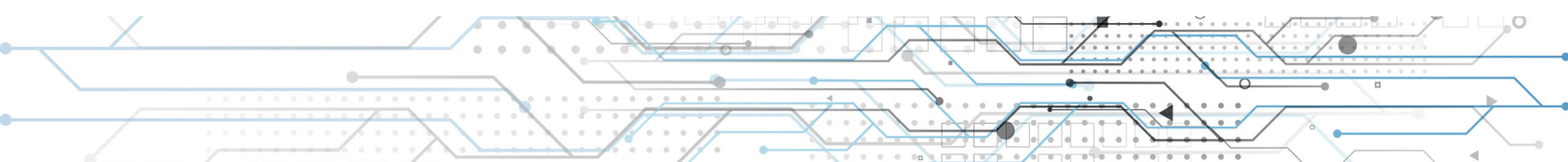
Orientación y espacio.

II. Historia psicológica, terapéutica y/o psiquiátrica.

III. Historia Académica.

IV. Historia Médica.

V. Historia Evolutiva Social.



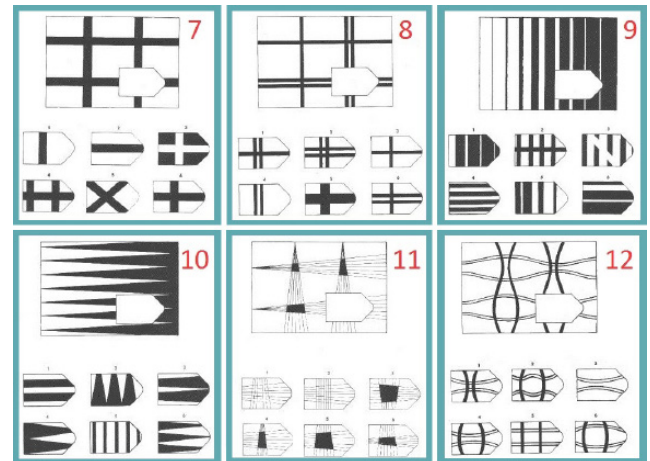
Conflicto central:

Síntoma:

Intereses en música y teatro

Supervivencia:

CLAROD.

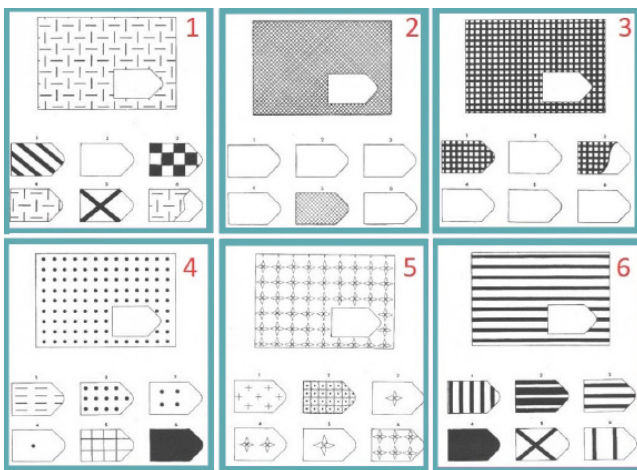


Anexo 3. Test de Matrices Progresivas RAVEN

Anexo 2. Historia clínica

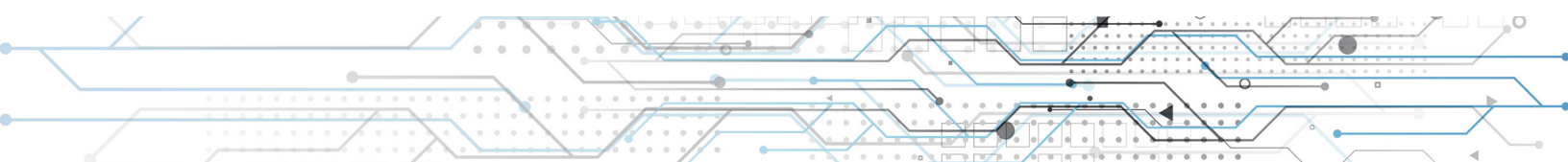
Instrucciones: Se te mostrarán distintas placas; tendrás que decidir cuál es la figura que completa a cada una. El test consta de 60 placas; te recomendamos que lo hagas con tiempo.

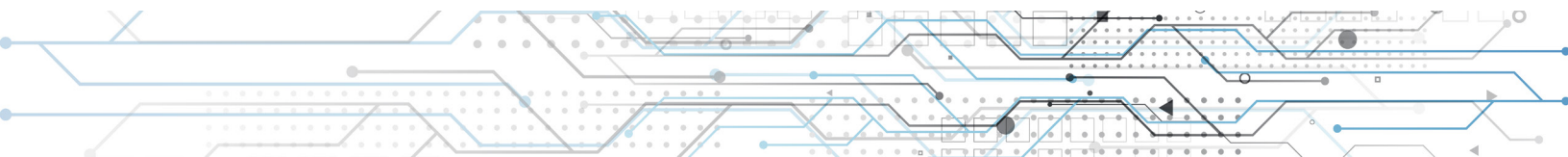
Para completar el test tienes 45 minutos; son suficientes, así que no te apures. Al finalizar obtendrás tu coeficiente intelectual con base en los valores estadísticos para tu edad.



NOMBRES	COMPRENDE Y SIGUE LAS INDIACIONES (SI o NO)	SE MANTIENE PARTICIPATIVA(O) DURANTE LA SESIÓN (SI o NO)	SE DISTRAE CON FACILIDAD O DISTRAE A LOS DEMÁS (SI o NO)	MUESTRA COORDINACIÓN AL MOMENTO DE REALIZAR LAS ACTIVIDADES (SI o NO)	EMITE CONDUCTAS PROSOCIALES (CEDER EL PASO, DECIR BUENOS DÍAS, ORGANIZAR SILLAS, APOYAR A SUS COMPAÑERAS EN ACTIVIDADES FÍSICAS, APOYAR A COMPAÑERAS CON REFORZADORES VERBALES)	EMITE CONDUCTAS AGRESIVAS (INSULTAR A ALGUEIN, PEGAR A ALGO O ALGUIEN , INTERRUMPIR LA PARTICIPACIÓN DE ALGUIEN)	OBERVACIONES
---------	---	--	--	---	---	--	--------------

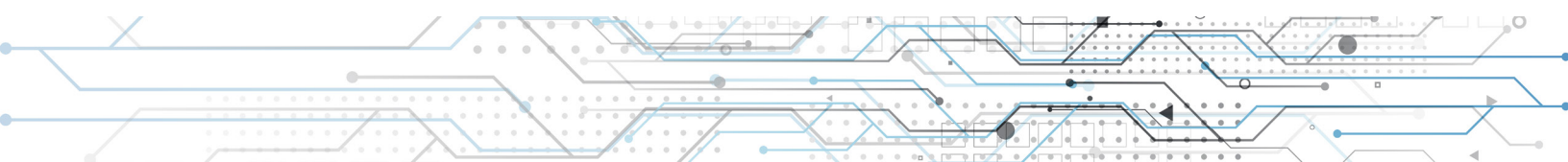
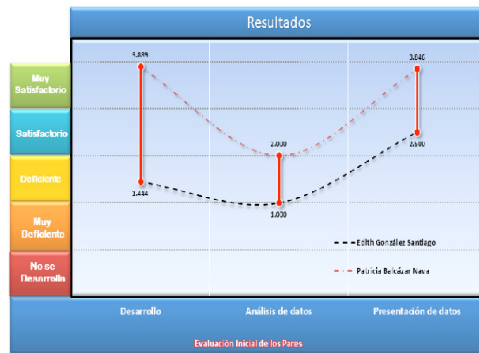
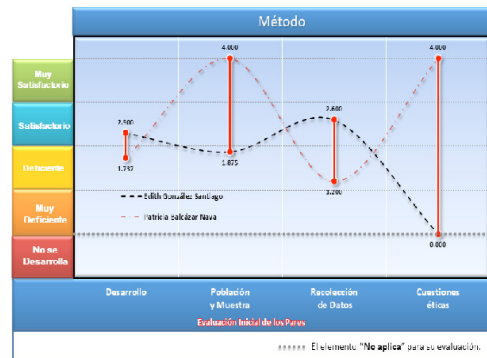
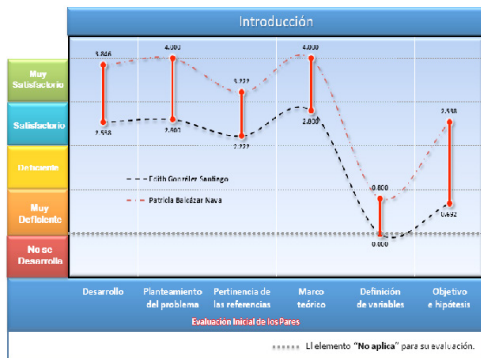
Anexo 4. Registro observacional de conductas prosociales y agresivas.



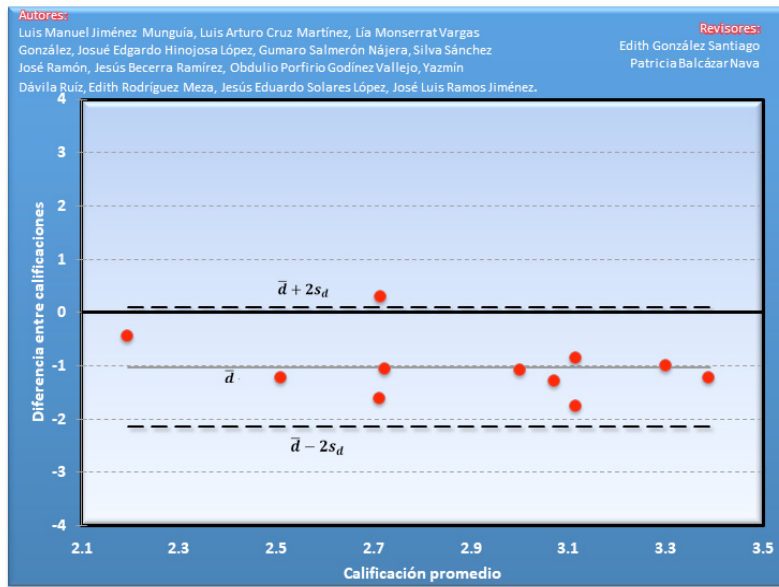


DIMENSIÓN CUANTITATIVA

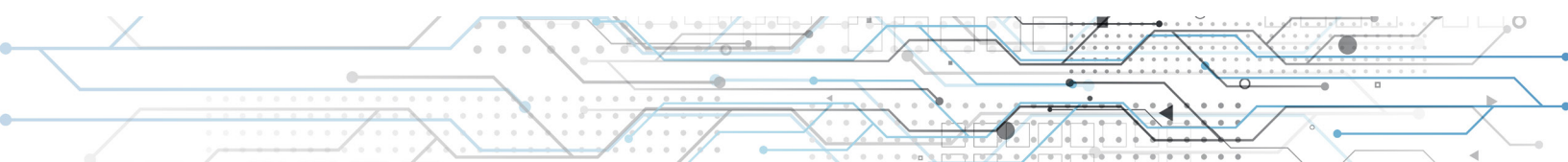
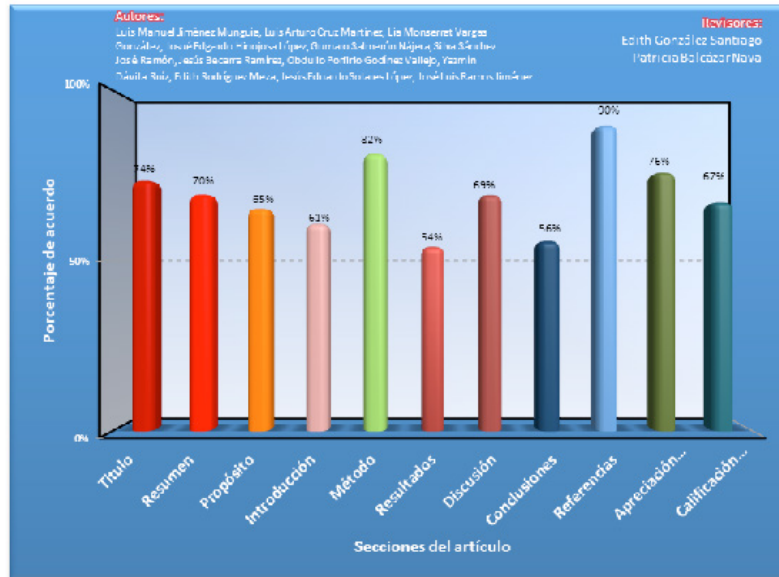
Perfil de Evaluación entre pares



Índice de Concordancia



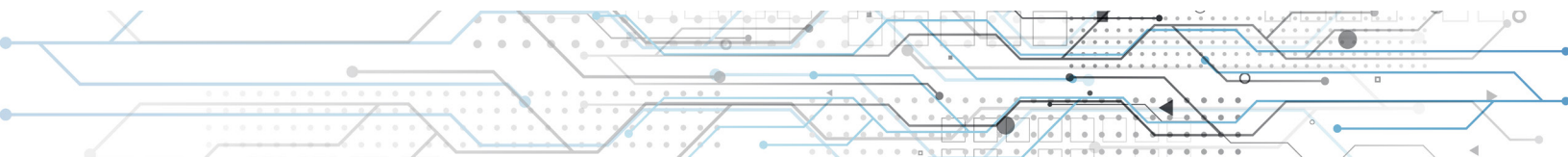
Índice de Acuerdo



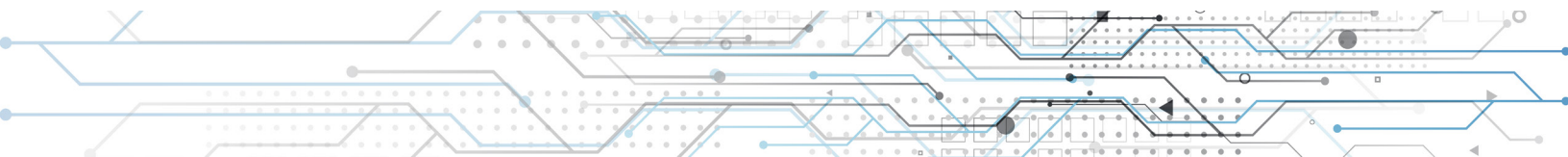
DIMENSIÓN CUALITATIVA

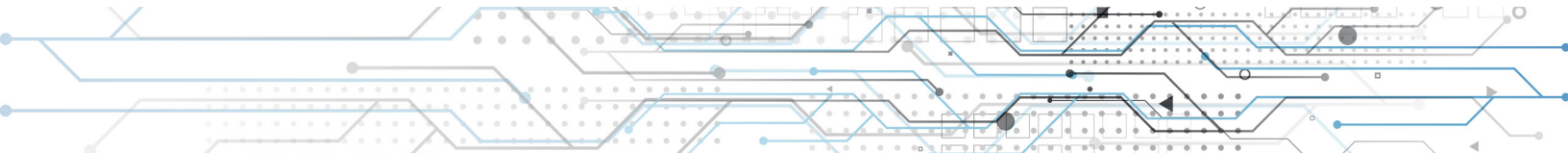
Revisor 1	Revisor 2
Edith González Santiago	Patricia Balcázar Nava
Título/Autoría	
<p>El título no refleja las variables descritas en el objetivo de la investigación ya que sólo menciona factor G de inteligencia en mujeres sentenciadas, pero en el objetivo menciona también conductas prosociales y conductas de agresión. La población descrita en el objetivo es “mujeres sentenciadas con trastornos psiquiátricos”. Sugiero una mayor claridad en el título referente a la descripción de las variables incluidas en el estudio.</p>	<p>Debido a la temática y al tipo de manuscrito, que está planteando un estudio de tipo aplicado, en el cual se hizo evaluación del grupo antes y después, junto con una intervención y un formato de observación cualitativa, resulta de interés debido a que este tipo de estudios son difíciles de realizar y resultan un aporte que puede ayudar a mejorar las condiciones del grupo en el cual se aplicó o sirve como modelo para el diseño de futuras intervenciones. No obstante, en el título no está indicado, sólo cuando se lee, que se realizó la evaluación de conductas prosociales, por lo cual sería deseable que en el título se agregue esto. Si bien la redacción y el abordaje de cada uno de los aspectos que integran el trabajo de investigación son adecuados, es necesario que se ponga atención especial en el formato de citación, ya que muchas de las citas indicadas en el cuerpo del trabajo no están en la lista de referencias, lo cual es necesario cuidar; también es necesario cuidar el año de las citas, que no coincide con los de las referencias. Poner especial atención en el uso de números escritos completos o de ciertos términos y cifras que es necesario que estén redactados acorde con las normas del Manual de la APA. También es necesario seguir los términos de la APA para la escritura de citas cuando son varios autores (uso de et al.). Finalmente, es necesario revisar cuidadosamente la redacción de todo el trabajo y la lista de referencias, que deberá estar presentada conforme a las especificaciones de la APA en su Manual de Estilo de Publicación.</p>
Resumen	
<p>Sugiero que se apegue a los criterios solicitados en cuanto a número de palabras y la redacción en párrafos (objetivo/hipótesis, diseño/metodología, resultados, conclusiones).</p>	<p>El resumen es claro y expone lo que se realizó, sólo falta incluir lo que es el diseño y excede el número de palabras permitidas tanto en inglés como en español</p>

Revisor 1	Revisor 2
Propósito del Estudio	
<p>Es necesaria la redacción de la pregunta de investigación o posible hipótesis, servirá de eje estructural para la discusión y conclusiones.</p>	<p>Se sugiere tanto en el título como en el apartado del método se destine un apartado donde quede con claridad expuesta la función de la variable de conductas prosociales, ya que pareciera desarticulada, cuando es parte importante de la investigación.</p>
Introducción	
<p>Dado que existen estudios empíricos relacionados al tema de investigación, se sugiere la redacción de hipótesis para este estudio. También es necesario describir claramente las variables implicadas, por ejemplo, el tipo de trastornos psiquiátricos que se mencionan en la muestra, no están definidos. Lo mismo sucede con las conductas agresivas y las conductas prosociales que los autores mencionan en este estudio, pueden definirse operacionalmente.</p>	<p>Es necesario que se puntualice en el título y en el apartado del método la variable sobre conductas prosociales, que se defina con claridad esta variable y su función y forma de medirse y de incluirse en el diseño de investigación.</p>
Método	
<p>Un criterio importante en la investigación científica es, sin duda, la replicación. Se sugiere que se describan puntualmente las sesiones realizadas en el estudio (cartas descriptivas), descripción detallada de la muestra (rango de edad, tipo de trastorno psiquiátrico) y el método para obtenerla. No se incluye el formato ni descripción de los registros observacionales ni de la entrevista semiestructurada. Se sugiere también, dado que se trata de una población vulnerable, la revisión de algún consejo o comité de ética de la institución.</p>	<p>Se comenta nuevamente la desarticulación de la variable de conductas prosociales con la otra variable, es necesario se especifique con cuidado cómo es que se realizó el registro de observación, quién lo realizó, cómo se procesó y y articular todo esto en un diseño donde quede insertada ésta, ya que al no estar incluso en el título, queda lugar a duda su evaluación en todo el estudio y por qué se le reporta.</p>
Resultados	
<p>En el apartado de Resultados está descrita la muestra de forma detallada pero no así en el apartado de Participantes. Se sugiere la inclusión de las tablas en el texto de acuerdo a la APA.</p>	<p>Una vez que se incluya la variable de conductas prosociales en el cuerpo del trabajo, entonces queda claro en los resultados, la función de esta variable</p>



Revisor 1	Revisor 2
Discusión	
-	Cuidar detalles de redacción y del uso de citas que no están enlistadas en las referencias
Conclusiones	
Se sugiere un mayor análisis de los resultados y las conclusiones para ampliar la discusión, principalmente sobre las limitaciones y alcances del estudio, así como las aportaciones a las investigaciones realizadas en el tema y las posibles aplicaciones en otros contextos.	Sección completa
Referencias	
Es conveniente ampliar las referencias buscando fuentes que fortalezcan el enfoque usado por los autores al abordar la problemática expuesta, por ejemplo, no se incluyen datos sobre las necesidades intelectuales o sociales de poblaciones mexicanas en reclusión.	Las referencias se presentan conforme a APA, pero no coincide esta lista con las citas existentes. Muchas citas no están incluidas en las referencias o no tienen el mismo año y hay referencias que no se utilizaron en el cuerpo del trabajo. Cuidar que se actualice la información al respecto, ya que hay referencias antiguas que exceden los cinco años, si bien algunas pueden ser clásicas, pero falta incluir más recientes







*Estudios
de caso*

[10.22402/j.rdipecs.unam.5.1.2019.182.96-111](https://doi.org/10.22402/j.rdipecs.unam.5.1.2019.182.96-111)

INTERVENCIÓN PSICOFISIOLÓGICA PARA EL MANEJO AFECTIVO DE UNA PACIENTE CON TRASTORNO DEPRESIVO BIPOLAR-II

David Alberto Rodríguez-Medina y Leticia Ríos Velasco-Moreno
UNAM, UACJ
México

RESUMEN

Se presenta el caso de una paciente femenina de 25 años de edad, soltera, con problemas de pareja y diagnóstico depresivo bipolar tipo II. Para el manejo afectivo de su depresión se utilizaron estrategias de intervención psicofisiológicas que regularan la actividad autonómica subyacente al nivel de estrés, ansiedad y depresión, así como la promoción del lenguaje afectivo mediante la escritura emocional autorreflexiva, y estrategias cognitivo-conductuales como entrenamiento asertivo, solución de problemas y activación conductual. Los resultados de regulación autonómica muestran cambios clínicos en la temperatura periférica en manos para el manejo de estrés; un decremento en la tasa respiratoria cuando la paciente logra expresar su lenguaje afectivo de manera asertiva e incremento de lenguaje propositivo. Los índices psicométricos de ansiedad y depresión disminuyeron clínicamente. Se concluye que el manejo psicofisiológico es útil para regular el estado afectivo negativo y se propone ampliar su manejo posterior con estrategias de aceptación y compromiso.

Palabras Clave:

trastorno bipolar tipo II, temperatura periférica, escritura emocional autorreflexiva, tasa respiratoria, lenguaje afectivo

PSYCHOPHYSIOLOGICAL INTERVENTION FOR THE AFFECTIVE MANAGEMENT OF A PATIENT WITH BIPOLAR DEPRESSIVE DISORDER-II

ABSTRACT

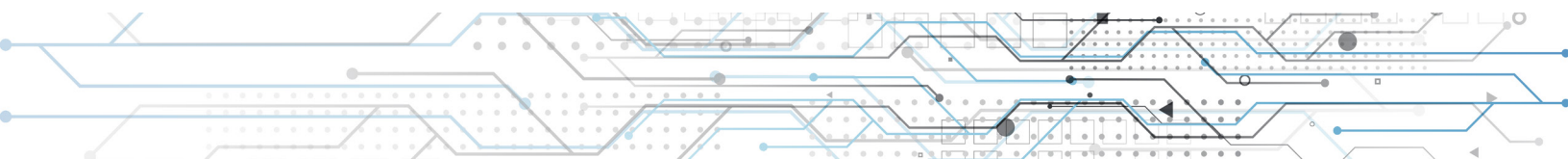
We present the case of a 25-year-old female patient, single, with partner problems and a bipolar type II depressive diagnosis. For the affective management of their depression, psychophysiological intervention strategies were used to regulate the autonomic activity underlying the level of stress, anxiety and depression, as well as the promotion of affective language through self-reflective emotional writing, and cognitive-behavioral strategies such as assertive training, problem solving and behavioral activation. The results of autonomic regulation show clinical changes in the peripheral temperature in hands for the management of stress; a decrease in the respiratory rate when the patient is able to express her affective language in an assertive manner and increase in proactive language. The psychometric scores of anxiety and depression decreased clinically. It is concluded that the psychophysiological management is useful to regulate the negative affective state and it is proposed to extend its subsequent management with acceptance and commitment strategies.

Keywords:

type II bipolar disorder, peripheral temperature, self-reflective emotional writing, respiratory rate, affective language

BITÁCORA DEL ARTÍCULO:

| Recibido: 1 de Febrero de 2019 | Aceptado: 1 Abril de 2019 | Publicado en línea: Enero-Junio de 2019 |



AUTORÍA Y DERECHOS DE PROPIEDAD INTELECTUAL

INTERVENCIÓN PSICOFISIOLÓGICA PARA EL MANEJO AFECTIVO DE UNA PACIENTE CON TRASTORNO DEPRESIVO BIPOLAR-II

David Alberto Rodríguez-Medina y Leticia Ríos Velasco-Moreno
UNAM, UACJ
México



David Alberto Rodríguez-Medina
Universidad Nacional Autónoma de México
Correo: psic.d.rodriguez@comunidad.unam.mx

Doctor en Psicología y Salud por la UNAM. Autor de más de 20 artículos en revistas indexadas nacionales e internacionales, con más de 30 conferencias. Revisor metodológico de tesis de licenciatura, así como revisor de artículos en revistas de investigación psicológica especializada



Leticia Ríos Velasco-Moreno
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
Correo: lrios@uacj.mx

Doctora en Psicología por la Universidad de Málaga. Profesora investigadora titular C de tiempo completo, UACJ

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

David Alberto estuvo a cargo de la evaluación e intervención psicofisiológica, análisis de resultados y redacción de estudio. Leticia Ríos participó como coterapeuta.

AGRADECIMIENTOS

Por su invaluable apoyo moral, afectivo e instrumental: a la Psic. Gabriela Jael Pérez García, la Mtra. Gloria García, el Lic. Roberto Pérez Sánchez, la Lic. Elizabeth Hernández García, el Psic. Daniel Pérez García. Un agradecimiento especial a Irma Rodríguez Sosa, Lucianita Sosa, Frida Rodríguez, Dr. Leonardo Rodríguez Sosa, Dr. Leonardo Rodríguez Medina y la Lic. Ma. Estela Medina Hernández. Agradecemos también al Dr. Benjamín Domínguez y el grupo Mente-Cuerpo de la Facultad de Psicología: Andrea Herrera, Gerardo Leija, Esael Pineda, Erik Mateos, Sandra Vergara, Mariana Ortíz, Omar Chavarría, Sara Pluma, Viridiana Peláez y Li Erandi. Al grupo Psicología Social de la Salud de la uam-i : Omar Manjarrez, Mario Carranza y Joel Vázquez. A los ingenieros en mecatrónica de la uaq, el Dr. Luis Alberto Morales Hernández y el Dr. Irving Cruz Albarrán. Por último, a la Dra. Rebeca Robles García, del inprfm y a la Dra. Rocío Hernández Pozo, del crim-unam.

DATOS DE FILIACIÓN DE LOS AUTORES

Universidad Nacional Autónoma de México | Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

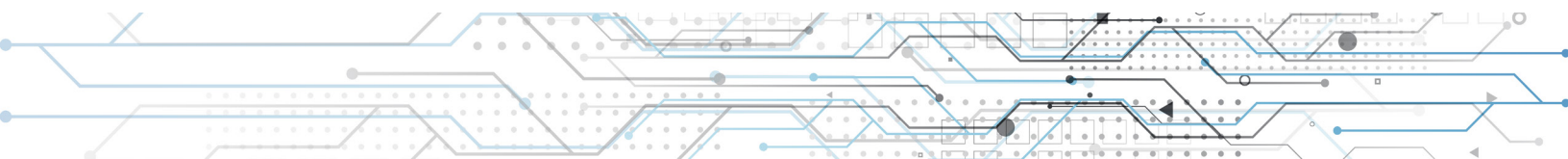


Copyright: © 2019 Rodríguez-Medina, D. A. & Velasco-Moreno, L.R.

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia [Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 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 autoras con la única condición de que no se puede usar con fines directamente comerciales y los términos legales de cualquier trabajo derivado deben ser los mismos que se expresan en la presente declaración. La única condición es que se cite la fuente con referencia a la [Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social](#) y a sus autoras.

TABLA DE CONTENIDO

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



INTRODUCCIÓN

El trastorno depresivo bipolar (TDBP) se define como episodios oscilantes del estado anímico extremo en manía (o hipomanía en BP-II) y depresión (American Psychiatric Association, 2013). Por lo común se presenta durante la adolescencia o la adultez temprana antes de los 25 años. Si se presenta en una edad superior de los 50 años se debe sospechar de un problema orgánico (Suárez, Montes, Jarabo y Forteza, 2015).

La prevalencia mundial del TDBP es de casi 1% (García-Blanco, Sierra y Livianos, 2014). Se estima que en México afecta entre 1 y 3% de la población, y en 2017 alcanzó 15% de las consultas externas del Hospital Psiquiátrico Fray Bernardino Álvarez (Secretaría de Salud, 2018).

Las manifestaciones clínicas del TDBP incluyen hipomanía, depresión, ansiedad, estrés, presión arterial alta (Alfaro, Álvarez, Castaño, Medina, Montoya, Ortega y Valencia, 2015). La manía se manifiesta como exaltación, disminución del sueño, autoestima muy elevada, sobreexcitación, hostilidad, bajo control de temperamento e irritabilidad, mientras los síntomas depresivos incluyen baja autoestima, abatimiento, desesperanza, minusvalía, sentimientos de culpa, y problemas de sueño, concentración y alimentación (Secretaría de Salud, 2018). Se ha relacionado comorbilidad con trastornos por abuso de sustancias, trastornos de ansiedad, trastornos por y de la personalidad. El DSM-5 contempla la posibilidad de especificar si presenta ansiedad para la planeación del tratamiento (García-Blanco et al., 2014).

Los tratamientos clínicos disponibles que han mostrado eficacia para la reducción de la sintomatología depresiva del TDBP son farmacológicos, en especial los estudios clínicos aleatorizados del efecto de la ketamina (Alberich, Martínez-Cengotitabengoa, López, Zorrilla, Núñez, Vieta y González-Pinto, 2017; McGirr, Berlim, Bond, Fleck, Yatham y Lam, 2014), así como las intervenciones psicológicas, en particular la psicoeducación, la terapia cognitivo/conductual, terapia cognitiva basada en la atención plena, terapia dialéctica conductual (Cakmak, Sut, Ozturk, Tamam y Bal, 2016) y la Terapia Ocupacional (Rodríguez y Montero, 2017). Si bien hay diversas estrategias psicológicas para el tratamiento del paciente con TDBP (Ngazimbi, Lambie y Shillingford, 2008), no se han incorporado medidas psicofisiológicas en la mayoría de estas intervenciones, cuyo su efecto psicofisiológico existe si la sintomatología de estrés, an-

siedad y depresión disminuye en el paciente. Escasos de estudios han considerado los tratamientos psicofisiológicos (Katsamanis, Lehrer, Escobar, Gara, Kotay y Liu, 2011) para el control de la sintomatología del paciente TDBP (Henry, Minassian, Paulus, Geyer y Perry, 2010; Vega y González, 2017), encontrando efectos positivos cardiovasculares en el manejo de estrés.

Entre los objetivos de las estrategias psicológicas se encuentra la reducción de sintomatología de estrés y ansiedad, tradicionalmente evaluados mediante medidas psicométricas como el Inventario de Ansiedad de Beck (Stratford, Cooper, Di Simplicio, Blackwell y Holmes, 2015). Sin embargo, se desconoce si la intervención psicofisiológica de regulación autonómica térmica como las estrategias de relajación y la expresión emocional disminuyen la sintomatología de distrés psicológico del TDBP. Estudios recientes (Rodríguez-Medina y Domínguez, 2017; Rodríguez, Domínguez, Cortés, Cruz, Morales y Leija, 2018) presentaron evidencia del efecto de la relajación sobre periférica en manos y nariz en población clínica y no clínica. En la figura 1 se muestra el efecto de la respiración diafragmática en una persona saludable.

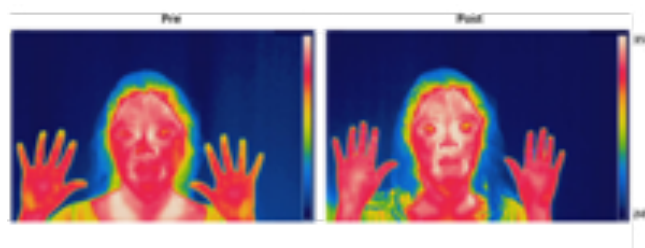


Figura 1. Efecto de la respiración diafragmática en la temperatura periférica en manos y nariz en una persona saludable (Rodríguez-Medina, Domínguez, Cortés, Cruz, Morales y Leija, 2018). La expresión emocional y el entrenamiento en respiración diafragmática incrementa la temperatura periférica facial y en manos.

A continuación se presenta el estudio caso del tratamiento psicológico de una paciente con TDBP cuyo propósito fue la intervención psicofisiológica para la disminución de sintomatología de ansiedad (puntajes psicométricos) y estrés (medición de temperatura periférica en manos) mediante estrategias cognitivo-conductuales, relajación y expresión emocional.

MÉTODO

Identificación del caso

La paciente CR es una femenina de 25 años, chef, soltera con problemas en su relación de pareja desde hace dos

años, con Dx Trastorno Depresivo Bipolar-II, en fase de depresión, con comorbilidad sintomática de episodios de ansiedad. Aún cuando su estado afectivo fue predominantemente depresivo, al hablar de sus aspiraciones profesionales mostró una actividad muy competitiva para buscar una beca de estudio en el extranjero (hipomanía). Por medio de la entrevista clínica se exploró la sintomatología de los trastornos afectivos. Durante la fase de evaluación se consideraron los criterios diagnósticos del CIE-10: F31.8 Trastorno bipolar II (296.89).

- A. Historia de algunos episodios depresivos mayores.
- B. Presencia e historia de episodios hipomaniacos (sin alteraciones funcionales).
- C. Sin presencia de manía (crisis psicóticas o disfunciones sociales).
- D. Ningún otro trastorno afectivo explica mejor su comportamiento.
- E. Los síntomas le producen malestar significativo para resolver problemas de su interés.

No ingirió medicamentos durante el tratamiento. Se presentó con alineo y orientación mental.

Análisis del motivo de la intervención

CR acude a consulta porque ha experimentado sentimientos de inestabilidad emocional personal, desesperanza con la pareja. La paciente reporta ser hostil, con problemas de comunicación afectiva cuando tiene problemas con su pareja, depresión, aislamiento social y desequilibrio del ciclo menstrual. En el pasado reciente buscó relaciones pasajeras que le proveyeran algún nivel de satisfacción, pero decidió optar por retomar su relación de pareja. Sostiene ideas de grandeza creando retos personales concentrados en planes futuros, como expandir sus conocimientos para viajar a estudiar; muestra deficiencias en la toma de perspectiva orientada al otro y reacción emocional. Refiere estar en una actitud defensiva, y cuando no obtiene lo esperado en la pareja muestra una actitud pasivo-agresivo para ver si su pareja le da la respuesta que espera. Sin embargo, la relación parece tan desgastada que ya no encuentra esa respuesta.

Antecedentes del problema

Recientemente falleció su abuela materna, una figura importante en su vida porque a la falta de atención de la madre desde los cinco años por problemas económicos y personales. Lleva una vida en pareja disfuncional, pues la pareja muestra desesperanza aprendida de continuar con la relación. Dos años antes de la consulta psicológica tuvo un aborto en el segundo mes de embarazo, por lo que la paciente presenta sentimientos de soledad, culpa y

necesidad de apoyo de su pareja. Al no recibirlo buscó relaciones interpersonales pasajeras para obtener el afecto que disminuya su sintomatología ansiosa y depresiva.

Descripción y análisis del problema

Sus principales estresores han sido las idealizaciones de pareja y la incapacidad de expresar emociones y sentimientos con el que ha sido su pareja y familia, así como deficiencias en la resolución de problemas, empatía y conductas impulsivas (audios 1 y 2). En la figura 2 se muestra el mapa psicopatogénico de la paciente.

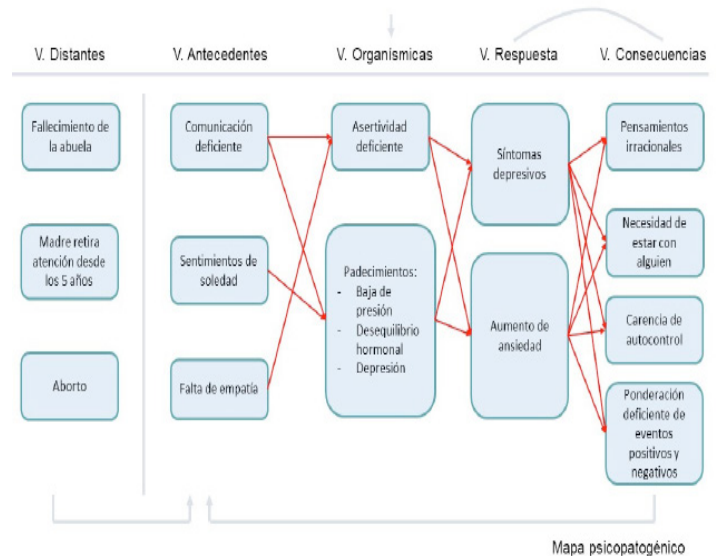


Figura 2.

Mapa psicopatogénico de la paciente. Las variables organísmicas influyen directamente en las variables respuesta, y éstas en sus consecuencias, lo cual retroalimenta los antecedentes de las manifestaciones clínicas, cerrando así el circuito. A partir de las variables organísmicas se decide abrir en el tratamiento psicofisiológico propuesto.

PLAN DE INTERVENCIÓN

Descripción del plan intervención

Se procedió a implementar un plan de tratamiento basado en la expresión emocional y control de las cogniciones irracionales mediante reestructuración cognoscitiva y activación conductual. El plan de tratamiento (Tx) tuvo una duración de ocho meses, una sesión semanal con una duración de una hora en consultorio privado. Las técnicas que se utilizaron fueron: reestructuración cognoscitiva, solución de problemas, autocontrol, activación conductual y entrenamiento asertivo (figura 3).

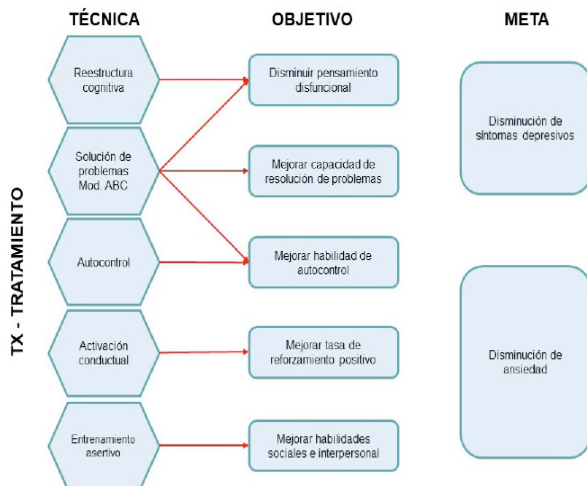


Figura 3. Plan de tratamiento psicológico (mapa de alcance de metas). El tratamiento psicofisiológico propuesto se enfoca en las variables orgánicas para su regulación autónoma y de expresión emocional que revierta la sintomatología depresiva y ansiosa.

Establecimiento de los objetivos y las metas del plan de intervención

Disminuir los síntomas de depresión (pensamiento disfuncional, mejorar capacidad de resolución de problemas, mejorar y promover la expresión emocional, mejorar índice de reforzamiento positivo) y de ansiedad (regulación autónoma afectiva mediante el incremento de temperatura periférica y decremento de la tasa respiratoria con entrenamiento en relajación y habilidades sociales).

Inventario de Ansiedad de Beck (BAI). Instrumento de autorreporte con 21 ítems donde se califica la intensidad de los síntomas de ansiedad. Las opciones de respuesta van de 0 a 3 puntos. Cuenta con buenas propiedades psicométricas, validado para población mexicana (Robles, Varela, Jurado y Paez, 2001).

Inventario de Depresión de Beck (BDI). Instrumento de tamizaje autoaplicable elaborado con 21 reactivos con respuestas tipo Likert que van de 0 a 3 puntos. Se consideraron los puntos de corte de acuerdo con Jurado, Villegas, Méndez, Rodríguez, Loperena y Varela (1998). Aun cuando existen informes más recientes acerca de sus propiedades psicométricas, se concuerda que el punto de corte mínimo de sintomatología depresiva es de nueve (9).

Técnicas de evaluación del plan de intervención

Para evaluar la sintomatología de ansiedad y depresión se contó con los puntajes pre-post de Inventario de Ansiedad de Beck (BAI) e Inventario de Depresión de Beck (BDI-II), respectivamente, cuyas propiedades psicométricas han sido validadas en población mexicana.

Para la valoración de estrés se utilizó el registro de la tasa respiratoria y la temperatura periférica mediante el equipo desarrollado por Domínguez y Rodríguez-Rosini (2002, citado en Memorias del Premio Universitario León Bialik a la Innovación Tecnológica, 2011) en manos pre-post Tx, utilizando el perfil psicofisiológico de estrés (Domínguez, Olvera, Cruz y Cortés, 2001).

Para promover la expresión emocional se utilizó la Escritura Emocional Autorreflexiva (EEA), la cual permite evaluar el lenguaje emocional según su valencia positiva y negativa. Dicha técnica promueve un lenguaje afectivo que induce cambios en la reestructuración cognitiva (Olvera, Domínguez, Cruz, Pennebaker y Cortés, 2002; Dzib-Aguilar, Moo-Estrella y Chan-Coob, 2010). Esta técnica consta de cuatro ejercicios escritos: 1) se solicita al paciente que escriba alguna experiencia que le haya causado malestar y que no le hayan contado a alguien (ejercicio A); 2) se le indica que vuelva escribir la misma experiencia, pero que incorpore la mayor cantidad de palabras que le acomoden a su texto de una lista de palabras afectivas que se le proporciona y se dejan al alcance de su vista (ejercicio B); 3) se le pide que escriba la misma experiencia, pero ahora narrada en tercera persona (ejercicio C), y 4) se solicita al paciente que escriba lo que aprendió de esa experiencia (ejercicio D). En cada ejercicio se monitoreó la temperatura periférica durante la aplicación de la técnica EEA pre-post Tx.

EFICACIA DEL PLAN DE INTERVENCIÓN

Aplicación del plan de intervención

De las técnicas descritas se trabajó con mayor énfasis la reestructuración cognoscitiva, al ser la parte cognitiva de la terapia la que — según la literatura— mayor eficacia ha demostrado en pacientes deprimidos. Sin embargo, en el resto de las técnicas se trataron y lograron los objetivos planteados, con excepción de la profundización en autocontrol.

Presentación de resultados

Primero se obtuvo una valoración psicométrica pre-post Tx de la paciente CR. Los resultados se muestran en la tabla 1. Después se presenta el perfil psicofisiológico de estrés pre-post (figura 4). Durante las primeras cuatro sesiones la paciente reportó registros ACC continuamente. En éstos su lenguaje emocional predominante fue negativo, con mayor número de quejas que demandas, sobre todo externas. En seguida redujo los registros traídos a la sesión y con ello su lenguaje emocional negativo. Concedió menor valor a los eventos estresantes cotidianos a partir de la quinta sesión y hasta el término del Tx.

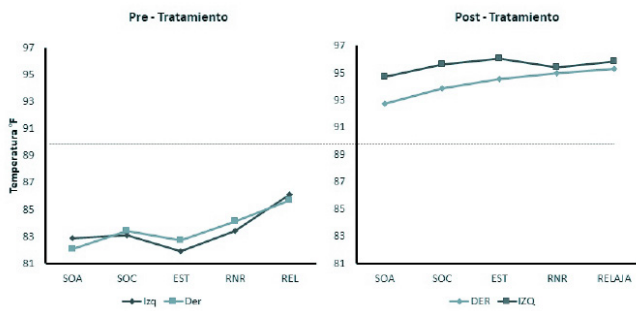


Figura 4.

Perfil psicofisiológico de estrés pre-post Tx. Temperatura periférica bilateral. SOA = sentado con ojos abiertos; SOC = sentado con ojos cerrados, EST = estresor afectivo (pensamiento negativo); RNR = respuesta natural de relajación; RELAJA = inducción de la relajación mediante respiración diafragmática. La línea punteada indica el valor de referencia para considerar predominancia autonómica simpática/parasimpática: entre 79-85 °F se considera predominio de actividad simpática; entre 86-90 °F se considera alta actividad simpática y baja parasimpática; por encima de 90 °F se considera alta actividad parasimpática con baja actividad simpática, y por arriba de 94 °F se considera predominio de actividad parasimpática.

Tabla 1.

Puntajes psicométricos.

	PRE	POST
Ansiedad (BAI)	44 (Muy alta)	16 (Muy baja)
Depresión (BDI)	26 (Moderada)	8 (Sin depresión)

El tratamiento psicofisiológico propuesto redujo la sintomatología ansiosa y depresiva. BAI = Inventario de Ansiedad de Beck, BDI = Inventario de Depresión de Beck.

Análisis de los cambios que produjo el plan de intervención

La temperatura periférica bilateral es un indicador de la actividad simpática y parasimpática que observar el incremento de la condición basal a la actual para manejar sus estresores. Como criterios de cambio clínico se utilizaron los propuestos por Domínguez et al. (2001). Como se muestra en el primer perfil psicofisiológico (figura 4), la px presenta dominancia en tres de las cinco fases (SOC, EST y RNR). Muestra ganancia después de EST y sincronía después de SOC. La intervención psicológica en la fase REL fue mediante un ejercicio computarizado de respiración diafragmática que incrementó de manera notable sus temperaturas, así como la simetría y sincronía. Para el segundo perfil psicofisiológico de estrés aumenta de modo significativo sus temperaturas, perdiendo dominancia, pero contando con ganancia; la sincronía se mantiene hasta RNR, donde aún se apre-

cian dificultades para relajarse por sí misma, pero que retoma con la intervención psicológica mediante el mismo ejercicio de respiración diafragmática (RELAJA).

Significancia clínica de los cambios

Clínicamente la px ya no concede la misma importancia a los problemas que tiene de manera cotidiana y los comienza a expresar en su magnitud adecuada. Para ello se trabajó con la técnica de escritura emocional autorreflexiva (EEA) —a continuación se muestran los cambios psicofisiológicos y tasa de palabras emocionales positivas y negativas asociados a los cambios autonómicos en cada ejercicio pre-post Tx psicológico (figura 5)—. Con base en los criterios de Domínguez et al. (2001), CR presenta dificultad para expresar sus emociones negativas cuando disminuye su temperatura periférica bilateral, encontrando asimetría, asincronía y pérdida de temperatura en el ejercicio B antes del tratamiento. Sin embargo, después del tratamiento cumple los criterios de significancia clínica: ganancia, es decir, aumenta su temperatura bilateral por encima de los 94 °F, mantiene sincronía y asimetría (las temperaturas se comportan de manera semejante entre sí y la distancia entre ellas es menor a 1 °F).

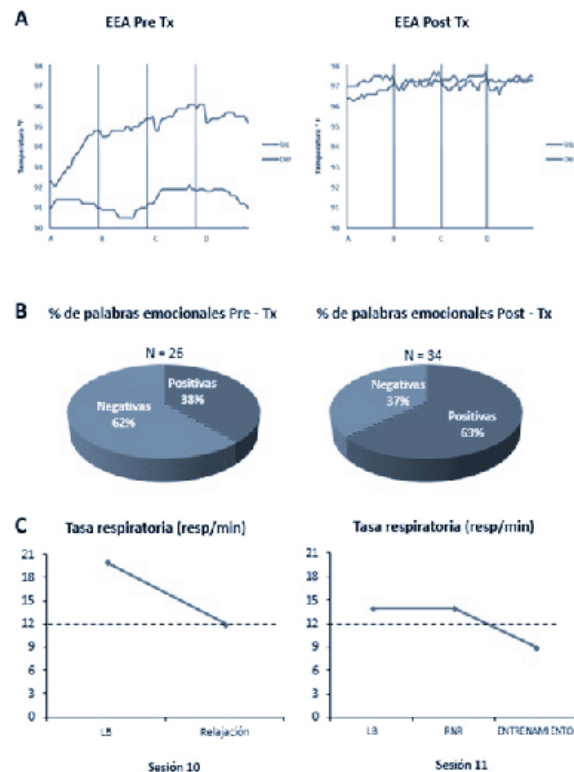


Figura 5.

Efectos psicofisiológicos de la escritura emocional autorreflexiva en la temperatura periférica y el lenguaje afectivo pre-post Tx. (A) Efectos de la escritura emocional autorreflexiva (EEA) pre-post tratamiento. (B) Lenguaje afectivo de la EEA pre-post

tratamiento. (C) Tasa respiratoria en relajación mediante respiración diafragmática y entrenamiento asertivo (la línea punteada indica el valor de referencia clínico para establecer una respiración adecuada). LB = línea base, RNR = respuesta natural de relajación, Entrenamiento = entrenamiento asertivo

Los cambios autonómicos muestran una estrecha relación con el lenguaje emocional de CR. Aun cuando su lenguaje emocional fuera negativo, el valor de sus estresores disminuyó. En las evaluaciones intermedias del Tx psicológico mostró este patrón de respuestas, y se tomó su tasa respiratoria para desarrollar el lenguaje interoceptivo cuando está estresada y cuando está relajada, aun cuando su repertorio verbal fuera negativo. Se tomó su LB respiratoria después de comunicar sus emociones negativas y se intervino con una técnica de relajación muscular progresiva. El punto de corte para el control respiratorio máximo (respiración diafragmática) es de 12 respiraciones por minuto, mismo que se alcanzó después del entrenamiento en relajación.

Relevancia social del cambio

Las estrategias de regulación autonómica permiten regular los estados afectivos negativos de largo plazo. En el caso que CR enfrenta, que presenta TDBP, alcanzará a modular sus experiencias negativas que enfrente en sus proyectos de vida. Es posible que logre sus objetivos personales más importantes según su significación. Sin embargo, es necesario un monitoreo de su estado afectivo, su manejo conductual y las consecuencias afectivas de éste. También es necesario estudiar si logra mantener una relación de pareja estable, el entrenamiento en habilidades sociales que promuevan la empatía, pues sustituir los compromisos rotos por ideas de grandeza no favorecerá la relación interpersonal de largo plazo, aspecto significativo para la vida de la paciente. Se podría incluso recomendar estrategias de aceptación y compromiso que alienten las prioridades que ella sostenga en cada etapa de su vida, continuando con las estrategias de regulación autonómica, como la expresión emocional asertiva y las estrategias de relajación.

PRONÓSTICO

Descripción de la fase de seguimiento

Los resultados indican que para CR es necesaria la expresión emocional de los estresores que la aquejan; el desarrollo de lenguaje interoceptivo que le permita reconocer cuando algo la perturba y desarrollar las habilidades necesarias para la relajación por sí misma,

aunado a los cambios cognitivos que se desarrollaron durante la terapia, los recursos socioemocionales y conductuales que le benefician en esparcir su repertorio de actividades a desarrollar y no enfocar su fuente de reforzamiento en una idealización. Las palabras emotivas se incrementaron y con ello la relación de palabras con valencia negativa se invirtió en proporción 3:1 positivas luego del tratamiento. Se requiere trabajar con la modificación de algunos pensamientos disfuncionales una vez expresadas las emociones para su manejo ulterior. Es necesario trabajar en entrenamiento de solución de problemas contando con todos los recursos al alcance de la paciente: afectivos (expresión emocional), conductuales (nuevas actividades) y cognitivos (revalorar las percepciones iniciales de eventos emocionales).

Aunado a esto se recomienda continuar con los ejercicios propuestos durante el Tx para desarrollar las habilidades de autocontrol que le generen mayores ganancias a largo plazo respecto a su salud y conductas no empáticas emocionalmente para un fin común. Así como también reorganizar los valores de sus actividades para considerar sus prioridades continuamente con el monitoreo emocional. Como sugerencia terapéutica, para el manejo de la empatía es necesario ponderar qué siente el otro que puedo hacer yo para empatar y desarrollar el objetivo que demandan mis sentimientos. Cuando no se tenga certeza de cómo actuar la conducta imitativa (como se indicó en el FEEL Test), puede favorecer los lazos de contagio emocional y desarrollar el componente empático afectivo.

La evaluación psicofisiológica de temperatura bilateral del perfil psicofisiológico de estrés, así como los del ejercicio de EEA pre-post intervención que se comentan en los resultados, fueron tomados durante las primeras tres sesiones del tratamiento y tres sesiones previas al cierre del mismo (figuras 5 A y B). Sólo se registró la tasa respiratoria durante el tratamiento (figura 5 C) para valorar los cambios clínicos en la respiración durante el entrenamiento asertivo de la expresión emocional y la relajación, mostrando que las estrategias mencionadas redujeron clínicamente la respuesta somática.

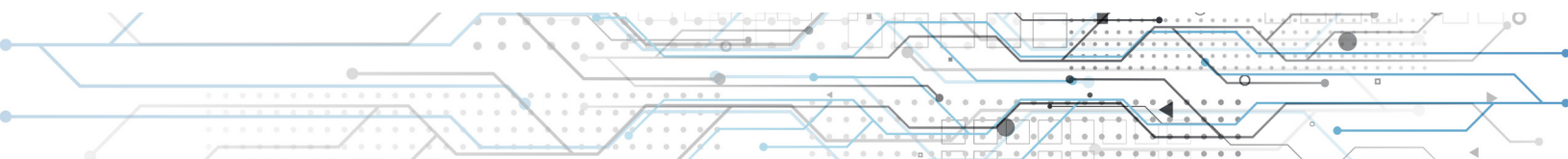
Resultados en la fase de seguimiento

La paciente cuenta con herramientas que le proporcionan un estilo de afrontamiento adaptativo y reactividad emocional, medida por la actividad simpática de la temperatura periférica bilateral; su lenguaje positivo ante los eventos estresantes disminuyó a lo largo del Tx psicológico. Se sugiere dar seguimiento durante un periodo de largo plazo que permita determinar si los efectos del entrenamiento en regulación afectiva autonómica (rela-

jación y expresión) se conservan o requerirá de apoyo psicológico para el control de esta sintomatología. ■

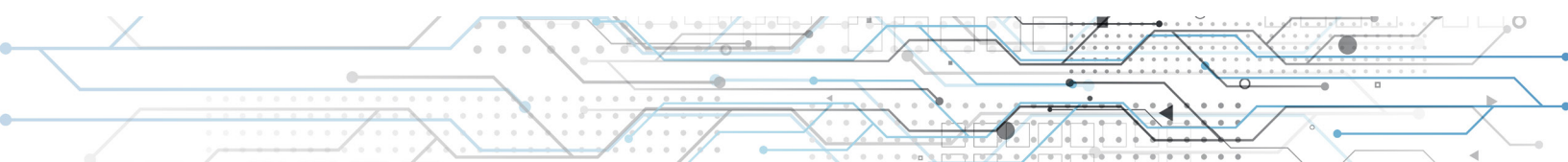
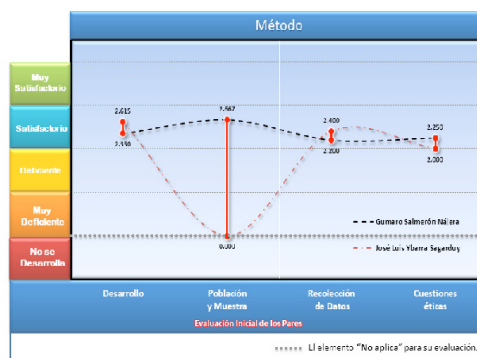
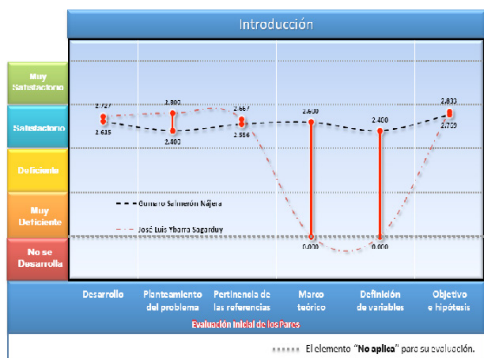
REFERENCIAS

- Alberich, S., Martínez-Cengotitabengoa, M., López, P., Zorrilla, I., Núñez, N., Vieta, E., & González-Pinto, A. (2017). Eficacia y seguridad de la ketamina en depresión bipolar. Una revisión sistemática. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 10(2), 104-112. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rpsm.2016.05.005>
- Alfaro, L., Álvarez, C., Castaño, J., Medina, M., Montoya, M., Ortega, N., & Valencia, G. (2015). Relación entre trastorno afectivo bipolar, depresión, ansiedad, estrés y valores de presión arterial en población de la Clínica San Juan de Dios, Manizales, Colombia, 2014. *Archivos de Medicina (Col)*, 15(2), 281-290. Recuperado el 4 de julio de 2018 de <http://www.redalyc.org/pdf/2738/273843539012.pdf>
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 5a. ed. Arlington: American Psychiatric Publishing.
- Cakmak, S., Sut, H., Ozturk, S., Tamam, L., & Bal, U. (2016). The Effects of Occupational Therapy and Psychosocial Interventions on Interpersonal Functioning and Personal and Social Performance Levels of Corresponding Patients. *Arch Neuropsychiatry*, 53(3), 234-240. <http://dx.doi.org/10.5152/npa.2015.10130>
- Domínguez, B., Olvera, Y., Cruz, A., & Cortés, J. (2001). Monitoreo no invasivo de la temperatura periférica en la evaluación y tratamiento psicológico. *Psicología y Salud*, 11(2), 61-71. Recuperado el 9 de julio de 2018 de https://www.researchgate.net/publication/275951248_Monitoreo_no_invasivo_de_la_temperatura_periferica_en_la_evaluacion_y_tratamiento_psicologico
- Dzib-Aguilar, J., Moo-Estrella, J., & Chan-Coob, J. (2010). Técnicas psicoterapéuticas para proteger la confidencialidad y la responsabilidad legal. Implicaciones del Biofeedback y Eeasp en el contexto jurídico. *Diversitas. Perspectivas en Psicología*, 6(2), 441-448. Recuperado el 9 de julio de 2018 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67915140016>
- García-Blanco, A., Sierra, P., & Livianos, L. (2014). Nosología, epidemiología y etiopatogenia del trastorno bipolar. Últimas aproximaciones. *Psiquiatría Biológica*, 21(3), 89-94. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psiq.2014.07.004>
- Henry, B., Minassian, A., Paulus, M., Geyer, M., & Perry, W. (2010). Heart rate Variability in Bipolar Mania and Schizophrenia. *Journal of Psychiatric Research*, 44(3), 168-176. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jpsychires.2009.07.011>
- Jurado, S., Villegas, M. E., Méndez, L., Rodríguez, F., Loperena, V., & Varela, R. (1998). La estandarización del inventario de depresión de Beck para los residentes de la Ciudad de México. *Salud Mental*, 21(3), 26-31.
- Katsamanis, M., Lehrer, P., Escobar, J., Gara, M., Kotay, A., & Liu, R. (2011). Psychophysiological Treatment for Patients with Medically Unexplained Symptoms. A Randomized Controlled Trial. *Psychosomatics*, 52(3), 218-229. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psym.2011.01.015>
- McGirr, A., Berlim, M., Bond, D., Fleck, M., Yatham, L., & Lam, R. (2014). A Systematic Review and Meta-Analysis of Randomized, Double-Blind, Placebo-Controlled Trials of Ketamine in the Rapid Treatment of Major Depressive Episodes. *Psychological Medicine*, 45(04), 693-704. <http://dx.doi.org/10.1017/s0033291714001603>
- Memorias del Premio Universitario León Bialik a la Innovación Tecnológica (2011). Recuperado el 9 de julio de 2018 de <http://reunicep.com/img/logos/leon-bialik-003.pdf>
- Ngazimbi, E., Lambie, G., & Shillingford, M. (2008). The Use of Narrative Therapy with Clients Diagnosed with Bipolar Disorder. *Journal of Creativity in Mental Health*, 3(2), 157-174. <http://dx.doi.org/10.1080/15401380802226661>
- Olvera, Y., Domínguez, B., Cruz, A., Pennebaker, J. & Cortés, J. (2002). Evaluación de la escritura emocional autorreflexiva en estudiantes de ingeniería del Instituto Politécnico Nacional. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 7(1).
- Robles, R, Varela, R, Jurado, S, & Paez, F. (2001). Versión mexicana del Inventario de Ansiedad de Beck. Propiedades psicométricas. *Revista Mexicana Psicología*, 18.
- Rodríguez Martínez, M., & Montero Sánchez, R. (2017). La terapia ocupacional en personas con trastorno bipolar. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 17(1), 91. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-5346.2017.46381>
- Rodríguez-Medina, D., & Domínguez, B. (2017). La evaluación psicofisiológica con imagen térmica infrarroja en los procesos psicológicos. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 3(2), 228-242. <http://dx.doi.org/10.22402/j.rdiipycs.unam.3.2.2017.140.227-241>
- 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. <https://doi.org/10.3390/medicines5020030>
- Secretaría de Salud (2018). 048. Trastorno afectivo bipolar, una de las primeras causas de consulta. Recuperado el 4 de julio de 2018 de <https://www.gob.mx/salud/prensa/048-trastorno-afectivo-bipolar-una-de-las-primeras-causas-de-consulta>
- Suárez, M., Montes, M., Jarabo, D., & Forteza, G. (2015). Trastorno bipolar. *Medicine-Programa de Formación Médica Continuada Acreditado*, 11(85), 5075-5085. <http://dx.doi.org/10.1016/j.med.2015.08.003>
- Stratford, H., Cooper, M., Di Simplicio, M., Blackwell, S., & Holmes, E. (2015). Psychological Therapy for Anxiety in Bipolar Spectrum Disorders. A Systematic Review. *Clinical Psychology Review*, 35, 19-34. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cpr.2014.11.002>
- Vega, G., & González, A. (2017). Eficacia de un programa de biorretroalimentación para regular respuestas fisiológicas ante estrés en personas con diagnóstico psiquiátrico. *Revista Latinoamericana de Medicina Conductual*. 7(2). Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rllmc/article/view/62346/54861>

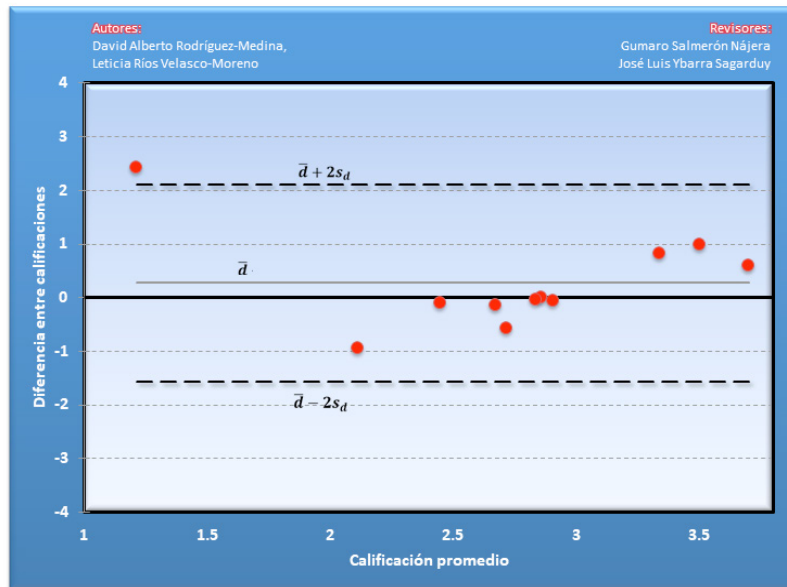


DIMENSIÓN CUANTITATIVA

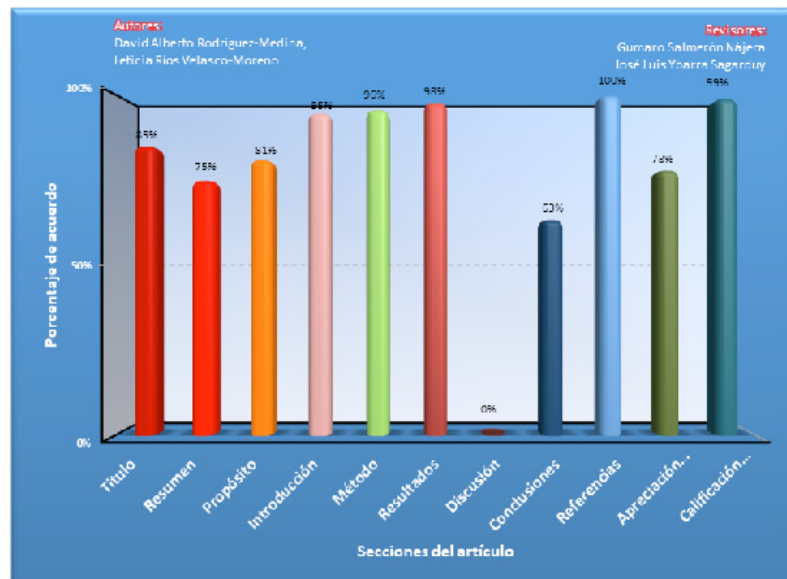
Perfil de Evaluación entre pares



Índice de Concordancia

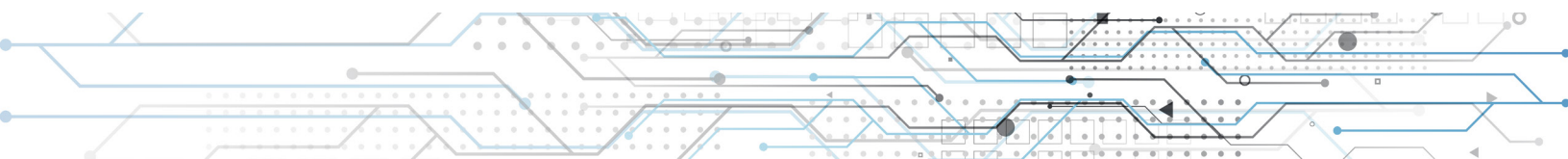


Índice de Acuerdo



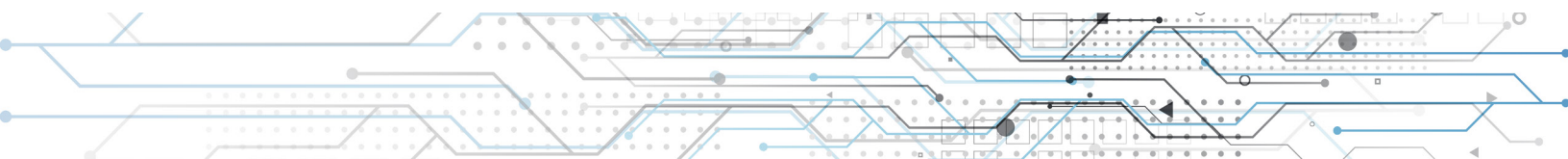
DIMENSIÓN CUALITATIVA

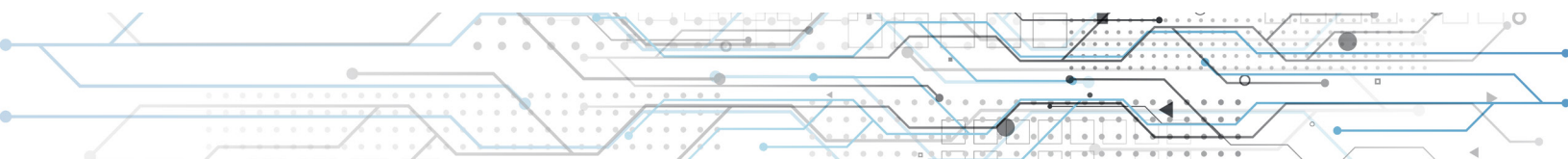
Revisor 1	Revisor 2
Gumaro Salmerón Nájera	José Luis Ybarra Sagarduy
Título/Autoría	
Desde mi observación el título es adecuado.	Sería aconsejable aportar el correo del segundo autor
Resumen	
Señalar los tiempos de evaluación previos y posteriores a la intervención.	El resumen sobrepasa las 150 palabras. En el resumen se menciona como una conclusión del estudio que se puede ampliar el manejo psicofisiológico con estrategias de aceptación y compromiso. Sin embargo, esto no se vuelve a retomar ni en la introducción ni en un apartado de conclusiones.
Próposito del Estudio	
El estudio de caso no proporciona el lugar, el tiempo de intervención general y por sesión, tampoco proporciona las fechas de las pre y post evaluaciones y el tiempo transcurrido entre unas y otras, suceso fundamental para validar la eficiencia del tratamiento. La descripción del examen mental es escaso y se ignora el juicio hecho básico en un sujeto contrastorno bipolar tipo II, más aún si no está bajo tratamiento farmacológico como en el caso de estudio.	Nada que comentar



Revisor 1	Revisor 2
Introducción	
<p>El estudio de caso no cuenta con datos que informen sobre las características bioquímicas y genéticas del trastorno bipolar tipo II, y su incidencia en la depresión e hipomanía, dicho trastorno requiere por sus características intervención farmacológica, de lo contrario las evaluaciones estarán alteradas de acuerdo a 12/4/2019 Instrucciones de Dictaminación de un Manuscrito Enviado a la RDIPyCS cuvd.unam.mx/campus/mod/questionnaire/print.php?qid=423&rid=89203&courseid=316&sec=1 10/21 16 la etapa en que se encuentre el paciente, la remisión de los síntomas es sólo mediante la regulación de los químicos cerebrales, para posteriormente dar inicio a un proceso psicoeducativo. Existe la posibilidad de que los resultados obtenidos sean producto del estado depresivo o hipomaniaco del envuado. Punto que debe revisarse por los investigadores.</p>	<p>En el artículo se denomina como intervención psicofisiológica a un paquete de entrenamiento integrado por relajación, estrategias cognitivo-conductuales y expresión emocional. Aunque en la introducción se mencionan brevemente los estudios de intervención cognitivo-conductuales en este tipo de pacientes, los 12/4/2019 Instrucciones de Dictaminación de un Manuscrito Enviado a la RDIPyCS cuvd.unam.mx/campus/mod/questionnaire/print.php?qid=423&rid=89198&courseid=316&sec=1 10/21 16 autores señalan que hay un desconocimiento sobre el efecto de las estrategias de relajación, el biofeedback y la expresión emocional en el trastorno bipolar. Sin embargo, no se hace una verdadera revisión de posibles estudios antecedentes sobre estos aspectos y de manera acelerada se menciona este vacío para justificar la intervención (p.e., hay revisiones que no se mencionan como “The Use of Narrative Therapy with Clients Diagnosed with Bipolar Disorder” Ngazimbi, Evadne E.; Lambie, Glenn W.; Shillingford, M. Ann, <i>Journal of Creativity in Mental Health</i>, v3 n2 p157-174 Jul 2008). Se sugiere una revisión más a fondo de las estrategias de intervención psicológicas usadas en pacientes con trastorno bipolar para justificar adecuadamente la aportación de este caso. Al ser un estudio de caso, no aplican los apartados de marco teórico, variables del estudio e hipótesis</p>
Método	
<p>Anexar entrevista y observación clínica. Agregar fecha, lugar y tiempo de sesión y de la intervención. Agregar fecha, lugar y tiempo de la post evaluación, lo cual valida la intervención, debido a que es útil como parte de un proceso integral de intervención en el trastorno depresivo bipolar tipo II. Agregar el apego a la ética y el consentimiento informado</p>	<p>Se recomienda dar un orden a la presentación del caso siguiendo las normas para redacción de casos clínicos recogidas en el artículo de Buena Casal, Gualberto; Sierra, Juan Carlos Normas para la redacción de casos clínicos <i>International Journal of Clinical and Health Psychology</i>, vol. 2, núm. 3, febrero-marzo, 2002, pp. 525-532. Falta información sobre las características psicométricas de los instrumentos de evaluación usados y los tipos de análisis a realizar (cualitativo o estadístico), así como una descripción más detallada del mapa de patógenesis y del plan de intervención.</p>

Revisor 1	Revisor 2
Resultados	
Exponer la ficha técnica de los instrumentos, graficar que puntos se mantienen, cuales varían y la fecha entre uno y otro.	Se deberían explicar mejor las tablas y figuras en el texto
Discusión	
Anexar la parte bioquímica y genética del trastorno bipolar, la atención psiquiátrica y la trascendencia de la parte psicofisiológica, en beneficio de la salud mental en personas con trastornos bipolares.	No aplica el apartado de discusión para un estudio de caso
Conclusiones	
Anotar el psicodiagnóstico realizado por los investigadores. -Anotar el tiempo que transitó entre las primeras y últimas evaluaciones.	Se sugiere terminar el caso con un apartado de conclusiones donde se indiquen las limitaciones del estudio, las contribuciones más importantes en relación a la investigación antecedente, repercusiones prácticas o teóricas de los resultados.
Referencias	
Anexar las fichas técnicas y escalas de validez de los instrumentos.	Faltan más referencias sobre estudios antecedentes del uso de estrategias de relajación, el biofeedback y la expresión emocional en el trastorno bipolar.







*Cartas al
editor*

[10.22402/j.rdipecs.unam.5.1.2019.211.113-146](https://doi.org/10.22402/j.rdipecs.unam.5.1.2019.211.113-146)

SIMULACIÓN Y ENGAÑO ACADÉMICO: EN RESPUESTA A “RÉPLICA A JULIO A. PIÑA LÓPEZ [...]” DE JOSÉ CONCEPCIÓN GAXIOLA ROMERO

Julio Alfonso Piña López
Investigador independiente
México

RESUMEN

En 2017 se publicó un artículo de nuestra autoría, en el que revisamos exhaustivamente tres trabajos de investigación publicados por José Concepción Gaxiola Romero y colaboradores entre 2012 y 2013. Los hallazgos principales que se reportaron fueron en esencia dos: por un lado, la repetición de más de una veintena de párrafos —iguales o con ligeras modificaciones— en los tres trabajos; por el otro, la fabricación y/o falsificación deliberada de los datos en dos de los tres. Recientemente apareció una supuesta réplica de Gaxiola, de cuya lectura se esperaba una basada en una sólida argumentación y en la presentación de evidencia tangible de que nuestros hallazgos estaban equivocados o que eventualmente se había malinterpretado algo; antes bien, aquél desvió la atención hacia otros asuntos que no tuvieron nada que ver con lo publicado por nosotros en 2017. En esta respuesta a su supuesta réplica, nos damos a la tarea de presentar evidencia adicional de cómo Gaxiola y colaboradores practican frecuentemente conductas éticamente inaceptables y conductas éticamente cuestionables, haciendo de la simulación y el engaño académico un modo de vida.

Palabras Clave:

Conductas Éticamente Inaceptables, Conductas Éticamente Cuestionables, Simulación, Engaño Académico

SIMULATION AND ACADEMIC DECEPTION: IN RESPONSE TO “REPLY TO JULIO A. PIÑA LÓPEZ [...]” BY JOSÉ CONCEPCIÓN GAXIOLA ROMERO

ABSTRACT

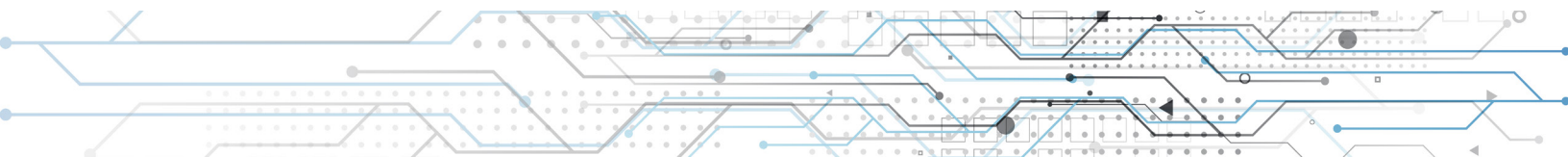
In 2017, an article of our authorship was published in, which consisted of an exhaustive review of three research works published by José Concepción Gaxiola Romero and collaborators between 2012 and 2013. The main findings that we reported were two in essence: on the one hand, the repetition of more than twenty paragraphs —equal or with slight modifications— in the three papers; on the other, the manufacture and/or falsification of data in two of the three. Recently, a supposed reply of Gaxiola was published, from whose reading we expected one based on a solid argumentation and the presentation of tangible evidence that our findings were wrong or that had eventually misunderstood something; notwithstanding, he diverted the attention on other matters that had nothing to see with the findings published by us in 2017. In this answer to the supposed reply, we will present additional evidence of how Gaxiola and collaborators are practicing ethically unacceptable behaviors and ethically questionable behaviors, doing of both simulation and academic deception a way of life.

Keywords:

Ethically Unacceptable Behavior, Ethically Questionable Behavior, Simulation, Academic Deception

BITÁCORA DEL ARTÍCULO:

| Recibido: 1 de Febrero de 2019 | Aceptado: 1 Abril de 2019 | Publicado en línea: Enero-Junio de 2019 |



AUTORÍA Y DERECHOS DE PROPIEDAD INTELECTUAL

SIMULACIÓN Y ENGAÑO ACADÉMICO: EN RESPUESTA A “RÉPLICA A JULIO A. PIÑA LÓPEZ [...]” DE JOSÉ CONCEPCIÓN GAXIOLA ROMERO

Julio Alfonso Piña López
Investigador independiente
México



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

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

CONTRIBUCIÓN DEL AUTOR

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

DATOS DE FILIACIÓN DEL AUTOR

Investigador independientes

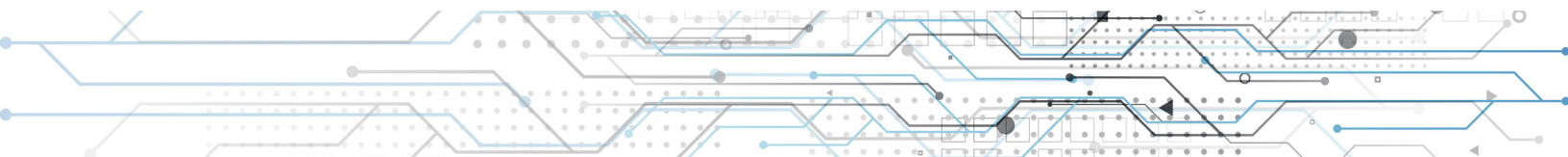


Copyright: © 2019 Piña-López, J.A.

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

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	24
REFERENCIAS	33
ANEXO	35



INTRODUCCIÓN

En el Volumen 22, Número 2, de Enseñanza e Investigación en Psicología se publicó un artículo de nuestra autoría, intitulado Predictores del rendimiento académico en Bachilleres, de Gaxiola y colaboradores: ¿Un ejemplo de corrupción académica? (Piña, 2017). Al siguiente año este mereció una supuesta réplica por parte José Concepción Gaxiola Romero en la misma revista (Gaxiola, 2018)¹, de cuya lectura esperábamos una que estuviera a la altura de un investigador que pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (en lo sucesivo, SNI). Esto es, Gaxiola estaba obligado a presentar una línea de argumentación sólida, demostrando con evidencia tangible en qué y por qué los hallazgos reportados por nosotros estaban equivocados, o si eventualmente habíamos malinterpretado algo. Al dar respuesta a la supuesta réplica de Gaxiola, iremos analizando algunos párrafos en los que este usa de manera sesgada la información; cada uno de ellos lo hemos numerado y varios los hemos resaltado con negritas, con el objeto de poner en evidencia las contradicciones en que incurre aquél. Presentaremos al lector evidencia adicional, haciendo notar también las omisiones deliberadas de Gaxiola —lo que conoce como la No-R— con relación a los dos hallazgos principales que reportamos en 2017.

Los puntos centrales en la supuesta réplica de José Concepción Gaxiola Romero: El arte de morir en el intento...

1. De acuerdo con el Código de Ética del Psicólogo (Sociedad Mexicana de Psicología, 2007), es necesario dar respuesta a los comentarios negativos que se realicen del trabajo personal. En el artículo 142 de dicho código se señala: “Si el psicólogo tiene conocimiento de declaraciones engañosas acerca de su trabajo hechas por otros, hace esfuerzos para corregir tales declaraciones [...] (Gaxiola, 2018; p. 109).

- Así, la crítica destructiva o las acusaciones directas al trabajo personal no posibilitan la discusión profesional con el ánimo de avanzar en el conocimiento y violan un lineamiento general del ya mencionado Código de Ética del Psicólogo [...] Invitamos a los lectores a revisar las últimas publicaciones de Piña

(Piña, 2015, 2016, 2017), cuya “línea de investigación” y único objetivo de los últimos años ha sido la crítica destructiva de nuestro trabajo de investigación (Gaxiola, 2018; p. 109).

- Lo que se pretende aportar, más que una respuesta puntual a los infundios de Piña (2017) publicados en esta misma revista [...] (Gaxiola, 2018; p. 110).

En principio, nos sorprende sobremanera el uso no sólo de artículos del Código de Ética del Psicólogo para asumir una defensa de su trabajo, sino también el uso de calificativos personales. Así, dicho sea de paso desconocíamos que argumentar en qué y por qué un autor está equivocado en sus planteamientos teórico-conceptuales, por un lado, así como aportar evidencias sobre los que son consideradas como conductas éticamente inaceptables y éticamente cuestionables (Aluja y Birke, 2004), por el otro, merezca ser evaluado en los términos expuestos por Gaxiola. En efecto, cualquier lector que se tome la molestia de revisar los artículos publicados por Piña en 2015 y 2016, encontrará que el primero de ellos se centró en un análisis del concepto de resiliencia en psicología (Piña, 2015), en tanto que el segundo en el uso y abuso del modelamiento con ecuaciones estructurales en psicología y salud —que derivado de un análisis que hicimos de un trabajo publicado por Gaxiola y colaboradores en 2013 (Piña, 2016). El contenido de ambos artículos fue planteado en términos estrictamente académicos, los cuales, por cierto, nunca tuvieron respuesta en estos mismos términos.

- En la página 110, y apoyándose en la lectura de especialistas clásicos en metodología, al referirse al subtítulo de nuestro trabajo publicado en 2017, Predictores del rendimiento académico en Bachilleres, de Gaxiola y colaboradores: ¿Un ejemplo de corrupción académica? [...] sostiene que: A partir de lo señalado anteriormente, el objetivo del presente artículo es justificar la viabilidad del uso de una misma base de datos en diferentes productos de investigación. Acto seguido, Gaxiola hace un recuento de cómo en encuestas mundiales (p. 111), estudios derivados de censos (p. 111), encuestas nacionales de salud (p. 111) y estudios longitudinales (pp. 111-112), en todos y cada uno de ellos se menciona el uso de la misma muestra, de la cual derivan varias publicaciones, concluyendo que ello también está permitido en la psicología [...] Lo anterior es especialmente acostumbrado en la investigación multivariada, pero con la condición de que se dé cumplimiento a los diversos

¹ Profesor-Investigador de Tiempo Completo en el Programa Docente de Psicología de la Universidad de Sonora (UNISON), además de ser Profesor con Perfil Deseable PRODEP e Investigador Nacional nivel II.

objetivos específicos de investigación planteados (Gaxiola, 2018; p. 112)².

El que hayamos cuestionado la lógica teórico-conceptual en la que basó sus trabajos Gaxiola (Piña, 2015, 2016), llamando la atención sobre la interpretación errónea que hace de los datos obtenidos (Piña, 2016), o finalmente preguntado si las tres publicaciones que analizamos se constituían en posibles ejemplos de corrupción académica (Piña, 2017), no tienen nada que ver ni con comentarios negativos, ni con declaraciones engañosas, ni con crítica destructiva, ni con acusaciones directas, ni con infundios, mucho menos con cuestionamientos dolosos. Si el lector leyó con detenimiento el objetivo que aquél planteó en su supuesta réplica (A partir de lo señalado anteriormente, el objetivo del presente artículo es justificar la viabilidad del uso de una misma base de datos en diferentes productos de investigación), es por demás importante aclarar que nuestro artículo de 2017 no se centró en ese objetivo; por el contrario, se centró en, citaremos en extenso:

Revisar tres reportes de investigación publicados entre 2012 y 2013 por José Concepción Gaxiola Romero [...] en tres revistas especializadas [...] Dicha revisión comprende un análisis detallado de los tres reportes de investigación, cuyo propósito es discutir si los mismos se pueden considerar como corrupción académica (Piña, 2017; p. 238).

Note el lector que en ningún momento planteamos si o no era viable usar una misma base de datos en diferentes investigaciones. Primera pregunta elemental: ¿por qué Gaxiola no centró su réplica en lo que analizamos un año antes, esto es, los auto-plagios y la fabricación y/o falsificación de los datos? Pregunta que tuvo su primera No-R.

5. En los escritos empleados por Piña (2017), además de que se presentan resultados diferentes de una misma investigación, no se comprueba ninguna alteración o vicio en el desarrollo de los textos. A lo largo de la presente réplica se presentarán ejemplos de investigaciones que derivan de manera natural de diferentes productos de investigación empleando el uso de la misma base de datos. Es importante recalcar que los argumentos presentados son para aclarar ante la opinión pública y científica los señalamientos realizados por Piña sobre el trabajo realizado por nuestro equipo de investigación, no para intentar un debate con dicho autor, lo que sería infructuoso en términos científicos (Gaxiola, 2018; p. 109).

Ya que Gaxiola sostiene que presentará argumentos con fines de posicionarse ante la opinión pública y cien-

tífica, le demostraremos que falta a la verdad. Así, si el lector tomó nota de la lectura de la cita textual, los elementos medulares en esta son dos: que no comprobamos que en los tres estudios analizados se hubiese alterado o viciado el desarrollo de los textos, y que, asimismo, se podía usar una misma base de datos para llevar al cabo diferentes estudios. Pues bien, en principio debemos mencionar que esos supuestos argumentos son usados injustificadamente —y, por qué no decirlo, tramposamente— por Gaxiola, porque si bien el primero toca muy ligeramente los dos asuntos medulares sobre lo que publicamos en 2017, en su réplica curiosamente no desmintió nuestros dichos. Si el lector no lo ha hecho y se toma la molestia de leer nuestro artículo publicado en la revista Enseñanza e Investigación en Psicología, encontrará que al revisar minuciosamente tres artículos que entre 2012 y 2013 publicaron Gaxiola y colaboradores (en las Revistas de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú [PUCP], Colombiana de Psicología e Interamericana de Psicología), podrá constatar que al menos una veintena de párrafos eran iguales —o con ligeras modificaciones—, por lo que por razones menos que obvias, cuando alguien incurre en el auto-plagio, por supuesto que está viciando el desarrollo de los textos. ¿Insistimos, por qué en su supuesta réplica Gaxiola no hizo mención de los auto-plagios en más de una veintena de párrafos?

Nos permitimos hacer del conocimiento del lector que, aun cuando esos párrafos fueron citados textualmente en nuestro artículo de 2017, para evitar supuestas “malas”, “engañosas” y “dolosas” interpretaciones, recientemente efectuamos un análisis apoyándonos en el programa Turnitin (https://turnitin.com/login_page.asp?lang=es), el cual fue desarrollado con el objeto de identificar plagios y auto-plagios en las publicaciones. Por tanto, nos dimos a la tarea de comparar las tres publicaciones analizadas en 2017, por ejemplo, iniciando con la de la Revista de Psicología de la PUCP (Gaxiola, González, Contreras y Gaxiola, 2012) y la de la Revista Interamericana de Psicología (Gaxiola, González, Domínguez y Gaxiola, 2013), cuyo informe de “originalidad” arrojó el 48% de “similitud”, distribuido de la siguiente manera:

1. El 38% corresponde al trabajo que apareció un año antes en la Revista de Psicología de la PUCP.
2. El 6% corresponde a fuente de la Internet (ResearchGate).
3. El 5% a la Revista Colombiana de Psicología de 2013.

Al hacer lo propio con los trabajos que aparecieron en la Revista de Psicología de la PUCP y en la Revista Colombiana de Psicología (Gaxiola, González y Gaxio-

² Sobre el respecto, le pedimos tenga presente esta última parte y la coteje con el contenido que se describe en la Tabla 5.

la, 2013), el informe de “originalidad” arrojó el 38% de “similitud”, distribuido de la siguiente manera:

1. El 30% corresponde a trabajo que apareció un año antes en la Revista de Psicología de la PUPC.
2. El 5% a fuente de la Internet (en RedAlyc).
3. El 3% a fuente de la Internet (journals.fcla.edu).

El lector seguramente entenderá que estamos haciendo mención de porcentajes elevados, del 48 y 38%, sobre los cuales Gaxiola no comentó absolutamente nada en su supuesta réplica. Pero, además nos parece oportuno añadir que esa no ha sido la única ocasión en que aquél y sus colaboradores han incurrido en la práctica del auto-plagio. Le pedimos al lector que confirme nuestras afirmaciones con la lectura del contenido de la Tabla 1 (ver en el anexo), que incluye dos capítulos publicados por Gaxiola en colaboración con Martha Frías Armenta³, el primero en un libro editado por la propia Universidad de Sonora y el segundo incluido en las Memorias en Extenso de la Asociación Mexicana de Psicología Social (AMEPSO), ambos de 2010. Nótese que se tratan en la mayoría de los casos de los mismos párrafos, del mismo objetivo, de la misma muestra, de los mismos análisis estadísticos, de los mismos resultados y de prácticamente las mismas conclusiones. Segunda pregunta elemental: ¿no constituye ello un auto-plagio?

A propósito de los auto-plagios, nos permitimos citar en extenso un párrafo de Koepsell y Ruiz de Chávez, obra que fue coeditada conjuntamente por la Comisión Nacional de Bioética en México (CONBIOÉTICA) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT):

Hay otra forma de plagio que también es dañina para la ciencia: el llamado auto-plagio. Esto es el acto de tomar las propias palabras de publicaciones anteriores y volver a publicarlas en otra obra sin referir correctamente su origen. Aunque no se tomen créditos por las expresiones de otros, en el auto-plagio los riesgos y los daños a la ciencia todavía están presentes. El motivo detrás de esta práctica yace claramente en las expectativas institucionales y recompensas asociadas con el número y el impacto de las publicaciones, así como el índice h, que ayuda a medir el impacto de un científico en un campo (Koepsell y Ruiz de Chávez, 2015; p. 60).

Prosiguiendo, no sólo estamos ante dos ejemplos claros de auto-plagios, sino que también nos parece extraño que Gaxiola haya practicado otra No-R en su su-

puesta réplica, al pasar por alto una valiosa oportunidad de desmentir si o no había fabricado y/o falsificado deliberadamente los datos en dos de los tres trabajos analizados por Piña (2017), cuando aseguró que... además de que se presentan resultados diferentes de una misma investigación, no se comprueba ninguna alteración o vicio en el desarrollo de los textos. Por supuesto que Gaxiola falta a la verdad, ya que al analizar los contenidos de los datos incluidos en dos pares de Figuras que aparecen en las Revistas de Psicología de la PUPC (Reporte de investigación 1) e Interamericana de Psicología (Reporte de investigación 3), al comparar a dos grupos de estudiantes (no resilientes vs. los resilientes) concluimos que era inadmisible que en varios de los indicadores de bondad del ajuste (χ^2 , grados de libertad, p , BBNFI, BBNNFI, CFI y RMSEA) los resultados fuesen en algunos casos los mismos y en otros presentarían diferencias más acusadas; todavía más inadmisible fue que los pesos factoriales fuesen en algunos casos iguales y en otros presentarían ligeras variaciones de $-.3$ ó de $.3$.

Con el objeto de que se pueda entender mejor sobre esto último, si los tres trabajos analizados contemplaron a la misma muestra ($N = 120$ estudiantes de bachillerato), si en los dos que incluyeron las figuras referidas (Revistas de Psicología de la PUPC e Interamericana de Psicología) se plantearon los mismos objetivos, si se reportó el uso de los mismos instrumentos y, además, si se corrieron los mismos análisis estadísticos, la pregunta más elemental que podemos plantear es la siguiente: ¿cómo alguien puede reportar valores iguales o con variaciones con la misma muestra y los mismos análisis estadísticos, si no es que se alteró o vició el desarrollo del texto? (Tabla 2, ver en anexo)

Entonces, ¿cómo es que los grupos de estudiantes no-resilientes obtuvieron los mismos indicadores de bondad del ajuste, pero no los del grupo de estudiantes resilientes? ¿Cómo explica Gaxiola que los primeros indicadores fueron iguales y luego distintos, si eran los mismos estudiantes, se planteó el mismo objetivo (y por tanto, las posibles relaciones entre factores), se usaron los mismos instrumentos y se corrieron los mismos análisis estadísticos? Y qué decir de los valores de los pesos factoriales, poniéndose de manifiesto cómo es que se fabricaron y/o falsificaron los datos deliberadamente, lo que se confirma con los valores incluidos de $-.25$ en el grupo “resiliente” en el Reporte 3, a pesar de que las relaciones de resiliencia con metas educativas y de estas con rendimiento se mantuvieron inalterados en los dos grupos de estudiantes. Sobre esta segunda parte de nuestro análisis en el trabajo de Piña (2017), Gaxiola

3 Profesora-Investigadora de Tiempo Completo en el Programa Docente de Derecho de la Universidad de Sonora (UniSon), además de ser Profesor con Perfil Deseable PRODEP e Investigadora Nacional nivel III.

tampoco replicó o desmintió nada y, por consiguiente, siguió practicando la No-R.

Citaremos, a propósito del manejo espurio de los datos, a Koepsell y Ruiz de Chávez:

En ocasiones, al desarrollar una hipótesis o teoría, los científicos no logran desprenderse de sus propios intereses y pueden pasar por alto algunos datos o incluso adecuarlos de tal forma que se ajusten mejor a su visión de cómo el experimento debe resultar; en el peor de los casos pueden manipular o tergiversar los datos de forma consciente para tratar de engañar al resto de la comunidad científica por las razones que sean (Koepsell y Ruiz de Chávez, 2015; p. 32).

6. Para finalizar, y retomando nuevamente el Código de Ética del Psicólogo (Sociedad Mexicana de Psicología, 2007), no se ofrece ningún comentario respecto a la violación de la ética por el uso de la base de datos en diferentes productos de investigación.

Una interpretación a modo del contenido de dicho artículo, no tenemos la menor duda. Ciertamente, no se señala nada sobre el respecto, aun cuando podría ser considerada como una conducta éticamente inaceptable (Aluja y Birke, 2004), lo que llamamos la “sobre-explotación de la muestra” (Piña, en revisión). En efecto, como se verá, hay 20 ó más productos de investigación reportados con cinco muestras distintas: de N = 300 madres de familia se contabilizan 3 (dos artículos en revista y un libro); de N = 120 estudiantes de bachillerato (incluidos los tres reportes analizados por nosotros en 2017) se contabilizan 4 productos; de N = 240 estudiantes de bachillerato se contabilizan 2; de N = 182 madres de familia se contabilizan 7 (incluidos los dos capítulos auto-plagiados, referidos en la Tabla 1); finalmente, y a la espera de que aparezcan otras más, de N = 254 madres de familia se contabilizan 7. El lector, quien no es para nada ingenuo como nos deja entrever Gaxiola, sabe que la “sobre-explotación de la muestra” sólo se puede dar cuando se plantean objetivos iguales o muy parecidos, matizados con ciertas frases por aquí o por allá, y sobre todo, cuando de manera conveniente (demasiado conveniente, diríamos) se analizan unas variables y luego otras.

Para demostrar nuestras afirmaciones, le pedimos al lector que por favor revise minuciosamente el contenido de los objetivos de varios de los productos de investigación de Gaxiola y colaboradores, que aparecen en la Tabla 3 (Ver en el anexo)

Retomando el contenido de los puntos 4 (A lo largo de la presente réplica se presentarán ejemplos de

investigaciones que derivan de manera natural diferentes productos de investigación empleando el uso de la misma base de datos) y 5 (no se ofrece ningún comentario respecto a la violación de la ética por el uso de la base de datos en diferentes productos de investigación) planteados por Gaxiola, y aceptando sin conceder la interpretación a modo que hace de uno de los artículos del Código de Ética del Psicólogo, usar cinco muestras presumiblemente distintas y generar más de 20 productos de investigación, que se basan en los mismos o en objetivos bastante similares, incluyendo ciertos factores en unas y eliminándolos en otras, sólo evidencia que la “sobre-explotación de la muestra” ha sido una práctica recurrente en aquél y sus colaboradores. Por cierto, una cosa es re-evaluar el resultado de una investigación para los fines de comprobar o refutar los hallazgos, y otra muy distinta es que de una investigación, como por ejemplo, la Tesis Doctoral de Gaxiola (defendida en 2007 con la dirección de Martha Frías Armenta), se tengan al día de hoy registrados siete productos supuestamente diferentes (le recuerdo al lector que los dos capítulos descritos en la Tabla 1 forman parte de esta serie de trabajos publicados con la muestra de 182 madres de familia). Sobre el respecto Gaxiola no hizo pronunciamiento alguno en su supuesta réplica; otro ejemplo más de la No-R. Revítese, por favor, el contenido del punto 6.

7. En el artículo 58 del citado código se indica: “El psicólogo no publica como datos originales, aquellos que ya hayan publicado previamente. Esto no impide republicar datos cuando vayan acompañados del reconocimiento o permiso apropiado” (p. 63). Aquí no se aclara si por “datos” se incluyen también las características de la muestra y de los instrumentos, porque, si es así, ninguno de los ejemplos expuestos en la sección anterior, donde se amplifica el uso de los mismos resultados en diferentes productos, sería ético o, en otras palabras, corrupción académica, tal y como afirma Piña (2017) [...] El problema que se presenta y que puede dar lugar a suspicacias de los críticos es que en ocasiones no es posible especificar de dónde provienen los datos de la muestra y los instrumentos empleados cuando las fuentes aún no se encuentran publicadas, sobre todo al momento en que se someten a distintas revistas dos o más trabajos con distintos resultados de la misma muestra. Es importante aclarar que, en ocasiones, no es posible referir que los datos se usaron en diferentes productos académicos porque las revisiones de los artículos en diversas revistas se llevan a cabo de manera paralela y, como ocasionalmente

sucede, no todos los productos son aceptados con el tiempo suficiente para aclarar cuál fue el primer reporte de investigación procedente de los datos reportados (Gaxiola, 2018; p. 112).

Gaxiola falta de nuevo a la verdad, porque basta y sobra que el lector contabilice los casos en que se ha incurrido en auto-plagios, en la fabricación y/o falsificación de los datos, así como en su presentación por partida doble. Por cierto, lo interesante es que en ningún lugar de los trabajos publicados por aquél y sus colaboradores, se... acompaña el reconocimiento o permiso apropiado correspondiente. Es decir, en ninguno de los productos hacen mención de algo que cualquier investigador se obliga a hacer: el presente trabajo constituye la versión extensa de una presentada en tal o cual evento; o esta otra: el presente trabajo deriva de la Tesis Doctoral del primer autor, dirigida por el segundo autor. Extraño que Gaxiola haga uso de un artículo del Código de Ética del Psicólogo, el cual por supuesto que viola flagrantemente.

Pero, lo que resulta todavía más interesante de la cita textual previa, es el contenido de la parte final: Es importante aclarar que, en ocasiones, no es posible referir que los datos se usaron en diferentes productos académicos porque las revisiones de los artículos en diversas revistas se llevan a cabo de manera paralela y, como ocasionalmente sucede, no todos los productos son aceptados con el tiempo suficiente para aclarar cuál fue el primer reporte de investigación procedente de los datos reportados. Es decir, resulta que un investigador en ocasiones —sólo en algunas— no sabe de dónde se obtuvieron los datos de la muestra y de los instrumentos que ha usado; bastante extraño de alguien quien, junto con sus colaboradores, ha usado cinco muestras distintas y llevan 20 ó más productos de investigación reportados. Le demostraremos a Gaxiola por qué falta a la verdad de nueva cuenta. El lector constatará, revisando el contenido de la Tabla 4, que entre la aceptación del reporte 1 (25 de octubre de 2011 en la Revista de Psicología de la PUPC) y el envío del reporte 3 (17 de abril de 2012 en la Revista Interamericana de Psicología) pasaron más de 180 días. Si los reportes 1 y 3, analizados por Piña en 2017, representan dos claros ejemplos de párrafos auto-plagiados y de fabricación y/o falsificación deliberada de los datos (recuerde el lector el contenido de la Tabla 3), ¿cómo explica entonces Gaxiola que aceptado el Reporte 1 el 25 de octubre de 2011 y recibido el tercero el 17 de abril de 2012 no pudo haber tenido tiempo suficiente para aclarar cuál fue el primer reporte de investigación procedente de los datos reportados? Una extraña y no menos curiosa respuesta, por decir lo menos.

Tabla 4.

Fechas de recibido y de aceptación de tres reportes de investigación de Gaxiola y colaboradores.

REPORTE 1 DE GAXIOLA, GONZÁLEZ, CONTRERAS Y GAXIOLA (2012), PUBLICADO EN LA REVISTA DE PSICOLOGÍA DE LA PUCP.	REPORTE 2 DE GAXIOLA, GONZÁLEZ Y GAXIOLA (2013), PUBLICADO EN LA REVISTA COLOMBIANA DE PSICOLOGÍA.	REPORTE 3 DE GAXIOLA, GONZÁLEZ, DOMÍNGUEZ Y GAXIOLA (2013), PUBLICADO EN LA REVISTA INTERAMERICANA DE PSICOLOGÍA.
Recibido: 24 de junio de 2011	Recibido: 21 de junio de 2011	Recibido: 17 de abril de 2012
Aceptado: 25 de octubre de 2011	Aceptado: 3 de mayo de 2013	Aceptado: 8 de mayo de 2013

Y con relación a la *sui generis* justificación que hace sobre el uso de instrumentos en la cita textual anterior (Número 6), con motivo del artículo de Piña (2018), en el que realizamos una exhaustiva revisión de 17 trabajos publicados (en revistas arbitradas, Memorias en Extenso, capítulos en libros o libros) por Gaxiola y colaboradores, demostramos de manera fehaciente que en 15 de los 17 reportaron el uso de diferentes instrumentos de medida (nombrados indistintamente como escalas, inventarios o cuestionarios, en varios trabajos inclusive usando de manera intercambiable los términos), sin que se haya encontrado la evidencia tangible y por escrito, tal y como marcan los cánones en la materia, de los artículos de validación correspondientes de todos y cada uno de los instrumentos de medida usados. Claro está que cuando se reportan datos o se hacen menciones de contenidos en citas, instrumentos y resultados de investigaciones de manera no ética, lo que se comprueba es que justamente se está alterando o viciando el desarrollo de los textos.

Por ejemplo, junto con la fabricación y/o falsificación deliberada de los datos, así como su uso repetido en pares de investigaciones, en la Tesis Doctoral de 2007 defendida por Gaxiola, que se publicó como libro siete años después por Gaxiola, Frías y Corral (2014), nos podemos encontrar la alteración o vicio en el desarrollo de los textos, en el uso no ético de datos y referencias, aparentando por consiguiente que el libro de 2014 derivó de un estudio original y que contenía datos, cifras, referencias y demás, todos supuestamente originales (Tabla 5, ver en el anexo).

Entre la Tesis Doctoral de 2007 y el libro de 2014, lo único diferente fue que en este se incluyó un prólogo (p. 11), que consta de una página y unos pocos párrafos, con algunas ligeras modificaciones otros párrafos a lo largo del libro (los que hay, seguro fueron debido al pro-

ceso editorial). Asegurar, asimismo, que en el libro aparezcan actualizaciones de antecedentes y/o conclusiones derivadas de hallazgos nuevos, es faltar a la verdad, pues el lector puede confirmar justo lo contrario con la lectura de más de una veintena de párrafos seleccionados de los diferentes apartados, donde el contenido es igual. Adicionalmente, considerando el contenido de la Tesis Doctoral y del libro, por supuesto que la diferencia de siete años entre una y el otro, es natural que los datos, tanto los que corresponden a la muestra, sus características socio-demográficas, los derivados de los análisis estadísticos... pierden vigencia a los siete años; de otra suerte, ¿entonces, lo psicológico y social se mantienen invariantes a lo largo del tiempo y entre situaciones?

Nos permitimos citar de nuevo a Koepsell y Ruiz de Chávez, sobre el manejo de las fuentes y citas:

Un registro claro de datos no es una cuestión de cortesía o de reconocimiento al trabajo de otros, sino que es un medio para comprobar y refinar las hipótesis y teorías sobre la base de las observaciones realizadas en el pasado. Omitir este registro hace un flaco favor a la comunidad científica y entra en conflicto con el ethos de la ciencia. El avance de la ciencia depende de la interacción de una comunidad, por ello es importante que se faciliten las fuentes y se contabilicen con exactitud los medios, el lugar y la hora de cada estudio (Koepsell y Ruiz de Chávez, 2015; p. 34).

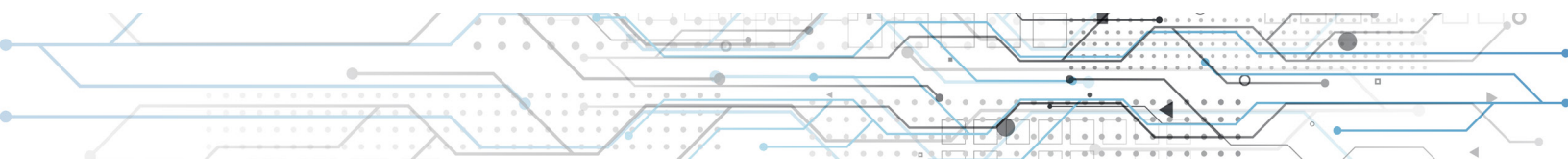
Por tanto, si Gaxiola pretende hacer pasar un libro como un producto novedoso —que se insiste, derivó y es la calca de la Tesis Doctoral—, sería interesante que aclarara públicamente por qué en los apartados de introducción, en los primeros párrafos de la Tesis Doctoral y del libro se cambió la referencia: en la primera aparece la OMS y en el segundo una de la Secretaría de Salud. ¿No es acaso ello un ejemplo conspicuo de alterar o viciar el desarrollo de los textos? Lo mismo se aplicaría en el caso de la cita del INEGI y los datos que la amparan en el apartado de participantes, pues en la Tesis Doctoral la cita corresponde a datos de 2000 (INEGI, 2001) y en el libro a datos de 2010 (INEGI, 2010). ¿Cómo puede ser posible ello si se trató de la misma muestra? ¿O sea, cómo se explica que en 2000 había en el estado de Sonora 2.6 hijos por familia y, siendo la misma muestra, para el año 2010 ya se había reducido el promedio a 2.3 hijos por familia? Por supuesto que se alteró y vició el desarrollo de los textos, aun cuando Gaxiola pretenda hacer ver al lector lo contrario. Cualquier investigador sabe perfectamente y, digamos que es una suerte de

convención, que un recién titulado de Maestría o Doctorado publique una versión de su tesis teniendo como coautor a su director(a) de tesis, como por ejemplo en Castro, Matamoros-Tapia, Mijangos, Nava-Guerrero y Sánchez-Sosa (2012; p. 78), donde se especificó lo siguiente: Una versión parcial y preliminar del estudio constituyó la tesis doctoral del primer autor bajo la dirección del último.

Adicionalmente, entre la Tesis Doctoral y el libro de marras hay otro asunto que por ningún motivo puede ser pasado por alto: el de la coautoría. En efecto, si alguien es autor de una Tesis Doctoral, la escribe, la defiende y con ella obtiene un grado académico “x”, está claro que, en caso de que posteriormente se publique como libro, quien la escribió y defendió debería ser el único autor; nada justifica que en este caso, la directora de la tesis (Martha Frías Armenta) y otra persona (Víctor Corral Verdugo), figuren como coautores de la tesis convertida en libro al paso de siete años. Aquí es oportuno citar de nuevo a Koepsell y Ruiz de Chávez, a propósito del asunto de la autoría:

El primer deber de la publicación científica es la verdad. Como ya se mencionó anteriormente, la ciencia opera en parte bajo el supuesto de una forma de realismo en el que creemos que en la naturaleza subyacen leyes cognoscibles, consistentes y universales, y que el objeto de la ciencia es mejorar la comprensión del funcionamiento de la naturaleza [...] Un artículo científico implica no sólo al autor, sino también co-autores, compañeros de investigación, organismos de financiación, instituciones que albergan el estudio, así como a la comunidad científica y al público en general. Dada la red de interlocutores, es natural que las diversas funciones se hayan vuelto cada vez más complicadas y no sorprende que una serie de malos actos que se han hecho públicos, así como perjuicios a la ciencia, sean el resultado de no considerar y cumplir con los deberes de la autoría (Koepsell y Ruiz de Chávez, 2015; pp. 47-48).

Ocupar una posición de autoridad no es suficiente. Simplemente quien estar a cargo de quienes escriben un documento es insuficiente para justificar una autoría, a pesar de los lineamientos institucionales o prácticas disciplinarias; debe haber una contribución intelectual al trabajo. La simple lectura de un documento también es insuficiente; cada autor debe, cuando menos, leer el trabajo que se le atribuye: los correctores y los editores no son autores [...] (Koepsell y Ruiz de Chávez, 2015; pp. 52-53).



¿Quién escribió y defendió la Tesis Doctoral? Si hay un único autor y a la vuelta de siete largos años aparece la tesis en la forma de libro, incluyendo a dos co-autores, que no aportaron nada adicional a este, tal y como ha quedado comprobado con el extenso contenido de la Tabla 5 (donde, se insiste, no sólo es prácticamente lo mismo que en la tesis, con alteraciones y vicios de fuentes y citas), ¿qué justifica entonces la coautoría tanto de Martha Frías Armenta y Víctor Corral Verdugo en el libro publicado extemporáneamente?

Además, es incorrecto como asegura Gaxiola en el punto 6, que en ocasiones —le recordamos al lector, que sólo en algunas— no es posible dar cuenta de la fuente, en particular cuando todavía no se publica el trabajo que los contenga. Falta a la verdad, puesto que en ese último artículo publicado por nosotros (Piña, 2018), fue moneda corriente que él y sus colaboradores se apoyaran en las siguientes leyendas (resaltadas con negritas y en cursivas), para lo cual me referiré al mismo instrumento, usado en diferentes reportes de investigación que incluyeron a la misma muestra:

1. Bienestar psicológico. Reportado en investigaciones cuya muestra fue de 254 madres de familia, de las cuales se mencionan algunas por año de aparición: Gaxiola, Gaxiola, González y Valenzuela (2014; p. 558), Gaxiola, Gaxiola, Valenzuela y Aranda (2014; p. 979), Gaxiola (2016; p. 52), Gaxiola, Millanes y Aranda (2017; p. 29). En estos y otros reportes más se afirma que se trató de un inventario de 12 ítems desarrollado para el estudio. En todos se afirmó que en el estudio piloto se obtuvo un alfa de 0.88. Es decir, no logramos comprender cómo es que el Dr. Gaxiola Romero, quien supuestamente argumentó que se podía hacer uso de la misma muestra para presentar diferentes productos si contenían objetivos diferentes (recuerde el lector el contenido de la Tabla 5), señale que entre 2014 y 2017, para cada uno de los estudios se desarrolló un inventario conformado por 12 ítems. O sea, ¿desarrolló un inventario para medir bienestar psicológico en cada uno de los siete productos que se han contabilizado con la muestra de 254 madres de familia? La verdad, dicha sea de paso, no entendemos. Adicionalmente, nos parece por demás necesario y oportuno hacer de dominio público lo siguiente, de algo que ya se mencionó una parte como nota extensa al pie de página en el artículo de Piña (2018):

Revisando otros trabajos publicados por varios de los colaboradores de Gaxiola Romero, encontra-

mos que en uno de ellos, coautoría de González y Rivera (2016; p. 39), que es el capítulo 2 de un libro coordinado justo por Gaxiola y Palomares, se lee que: Escala de Bienestar Psicológico. El bienestar psicológico se evaluó con 12 ítems que fueron desarrollados por Gaxiola, Gaxiola, González y Valenzuela (2014), que se basan en el inventario de Ryff (1989), y por lo tanto, sus reactivos evalúan las áreas de autonomía, relaciones positivas, propósitos de vida, autoaceptación, dominio del entorno y crecimiento personal. Esta referencia es de un trabajo que se presentó ese mismo año, como ponencia, en el Congreso Mexicano de Psicología, organizado por la Sociedad Mexicana de Psicología.

En la búsqueda de la memoria en extenso, disponible en la Internet⁴, en las páginas 557 a la 559 aparece la ponencia de marras, sólo que con la siguiente salvedad, a saber, que en la página 558 se lee: El bienestar psicológico fue medido con un inventario desarrollado para el estudio, basado en el inventario Ryff (1989), donde se incluyeron preguntas sobre autonomía, relaciones positivas, propósito en la vida, autoaceptación, dominio del entorno y crecimiento personal... Por tanto, nótese que la “fuente” a la que hacen mención González y Rivera no incluyó una escala desarrollada por los cuatro autores, quienes simplemente se limitaron a decir que fue un “inventario desarrollado para el estudio”. Finalmente, en la página 41, en la Tabla 3, González y Rivera señalan que el alfa de la escala fue de 0.88.

El problema, es que en el mismo libro, pero en su capítulo 3, Aranda y Frías (2016; p. 71) mencionan que utilizaron una escala de bienestar personal, desarrollada por González y Gaxiola (s.f), que consta de 11 ítems cuyo valor del alfa de Chronbach en la prueba piloto fue de 0.88. Nótese que en cualquier caso, esto es, sean 11 ó 12 preguntas, el valor del alfa para la escala o inventario fue el mismo, de 0.88, con la salvedad de que los autores de ambos capítulos refieren una fuente distinta: en el primero de los casos se trató de una ponencia presentada en un Congreso Nacional de Psicología, en tanto que la segunda es sin fecha e incluye a dos de los cuatro autores que participaron en esa ponencia. Por consiguiente, si el lector toma nota de lo escrito en el resumen, en ningún momento

4 http://psicologia.mx/images/sampledData/XXII_CMP/MemoriaXXII.pdf

se llevó a cabo ningún análisis de validación de la escala de Bienestar Psicológico, utilizando los autores la expresión a la que se ha recurrido una y otra vez, es decir, “en un estudio piloto...”

Finalmente, ¿cuál escala o inventario, supuestamente “validado”, se debe tomar como referencia? ¿La que se asegura se elaboró para cada uno de los siete estudios que incluyeron a la misma muestra de $N = 254$ madres de familia? ¿La de Gaxiola, Gaxiola, González y Valenzuela (2014)? ¿O la de González y Gaxiola (s.f.)? Pero, no se puede omitir el hecho de que dos de los cuatro colaboradores de la ponencia presentada en 2014 aparecen como coautores de una ponencia registrada en el Libro de Resúmenes del Congreso Euro-Latinoamericano de Intervención en Justicia Juvenil, que se celebró en Almería, España, en 2015; en dicho Libro de Resúmenes, en la página 18, se encuentra la ponencia intitulada Construcción y Validación de una Escala de Bienestar Subjetivo, coautoría de Aranda, Frías, González, Valenzuela y Barrios (2015), en cuyo resumen se lee: Se aplicó la escala a 227 estudiantes de una escuela secundaria pública en Sonora, México. Posteriormente, se analizó la confiabilidad de la escala resultando un alfa de Cronbach $>.60$. Su validez de contenido fue por paneles de expertos y para la validez de constructo se utilizó el análisis factorial confirmatorio de segundo orden. Los resultados revelaron que el instrumento es confiable ya que tiene un alfa de $.88$; de igual manera, el análisis factorial confirmatorio indicó que el modelo propuesto de dos factores no se ajustaba a los por lo que se optó por dejar un factor [...]

2. Estilos de crianza o adaptabilidad. Reportado originalmente en la Tesis Doctoral de Gaxiola y en investigaciones, cuya muestra fue de 182 madres de familia y de las cuales se mencionan algunas por año de aparición: Gaxiola (Tesis doctoral defendida en 2007; p. 83), Gaxiola y Frías (2007; p. 222), Gaxiola y Frías (2008; p. 21), Gaxiola y Frías (2012; p. 265), Gaxiola, Frías y Corral (2014; pp. 102-103). En estos y otros reportes más se afirmó que se trató de un inventario o escala que consta de 132 preguntas, elaborado(a) para la investigación por Gaxiola y Ribes (no publicado). ¿Se refiere al Dr. Emilio Ribes Iñesta, el prestigiado y reconocido investigador mexicano que labora en la Universidad Veracruzana? Todos en este país sabemos perfectamente que el Dr. Ribes Iñesta no se dedica a tareas relacionadas con la

“elaboración” y “validación” de instrumentos de papel y lápiz, de manera tal que no fue coautor de la supuesta elaboración del inventario o escala de marras. Sólo que, nos permitimos añadir, que en nuestro trabajo publicado en 2018 (Piña, 2018) comentamos que a mediados de la pasada década, Gaxiola, Frías, Cuamba, Franco y Olivas (2016) adaptaron y validaron un inventario originalmente diseñado y validado en los Estados Unidos de Norteamérica por Robinson, Mandlenco, Frost y Hart (1995), que constaba de 133 preguntas, el cual en el proceso de análisis

y depuración estadísticas incluyó un total de 62 preguntas⁵. Esta misma cantidad fue la que sometieron a validación Gaxiola y colaboradores, que ha sido reportada en un estudio con 132 madres de familia por Gaxiola y Frías (2010c; pp. 110-111), así como en su versión de 11 preguntas (denominada como Escala de Estilos de Crianza Autoritativo) en otros estudios, como por ejemplo Gaxiola, Millanes y Aranda (2017; p. 28) y Gaxiola, Gaxiola y Frías (2017; p. 5). Sin embargo, es importante mencionar que el referido Estilo de Crianza Autoritativo, incluso en la versión validada por Gaxiola y colaboradores, consta de seis factores, a saber: involucramiento (11 preguntas), razonamiento (7 preguntas), participación democrática (5 preguntas), relación amistosa (4 preguntas), falta de supervisión (6 preguntas) e ignorar el mal comportamiento (4 preguntas), que sumadas dan en total 37 preguntas, con el añadido de que estos dos últimos factores pertenecían al Estilo de Crianza Permisivo, que terminaron agrupándose en de Crianza Autoritativo. ¿Por qué hacemos mención de todo ello? Por la simple y sencilla razón de que no existe un Estilo de Crianza Autoritativo conformado por 11 preguntas, sino en todo caso un factor particular dentro de este, que a juzgar por una de las preguntas utilizadas (Le dice las cosas que hace bien), formarían parte del factor llamado involucramiento.

3. Algo sin duda digno de mención y merecedor de una amplia discusión, es lo siguiente, que hay que leer textualmente para que no se nos acuse de falsear la información o proferir infundios y demás: Gaxiola (2016; p. 53): Los instrumentos

5 La escala original de Robinson et al. (1993), evalúa tres estilos de crianza parental: autoritativo (27 preguntas distribuidas en cuatro factores), autoritario (20 preguntas distribuidas en cuatro factores) y permisivo (15 preguntas distribuidas en tres factores), que sumadas dan como total 62 preguntas.

que se encontraban en inglés fueron traducidos al español por expertos y se realizó un estudio piloto previo en una población similar a la del presente estudio. En éste los instrumentos obtuvieron valores de Alfa aceptables (> 0.60), y se les realizó análisis factorial confirmatorio para medir su validez de constructo. Si lo que afirma aquél es veraz y por supuesto comprobable, ¿en dónde están publicados todos los estudios de validación de cada uno de los instrumentos que ha reportado él solo o en conjunto con otros colaboradores? La lectura de nuestro artículo de 2018 revelará que esos estudios siguen siendo al día de hoy un enorme misterio. Pero, queremos reparar en un asunto que también revela la gravedad de las faltas a la verdad por parte de Gaxiola; a saber, que en esa publicación de 2016, resalta con negritas, se hace mención del inventario intitulado bienestar psicológico, del que se dice fue desarrollado para la presente investigación. Si este inventario se basó en la propuesta de Ryff, ¿cómo se puede afirmar que se tradujo y validó, para luego escribir que fue desarrollado para el estudio en varias ocasiones, tal y como se puede constatar con lo escrito en párrafos previos?

Y respecto del manejo y reporte de fuentes y citas, citaremos de nuevo en extenso a Koepsell y Ruiz de Chávez:

En ocasiones, al desarrollar una hipótesis o teoría, los científicos no logran desprenderse de sus propios intereses y pueden pasar por alto algunos datos o incluso adecuarlos de tal forma que se ajusten mejor a su visión de cómo el experimento debe resultar; en el peor de los casos pueden manipular o tergiversar los datos de forma consciente para tratar de engañar al resto de la comunidad científica por las razones que sean (Koepsell y Ruiz de Chávez, 2015; p. 32).

¿Comentarios negativos? ¿Declaraciones engañosas? ¿Crítica destructiva? ¿Acusaciones directas? ¿Infundios? ¿Cuestionamientos dolosos? ¿Pues qué parte de la enorme y sustentada evidencia presentada en 2017, 2018 y aquí no ven el Gaxiola y sus colaboradores? Nos parece, expuesto lo anterior, que a este bien podría aplicárseles la Ley de Puder, que a la letra dice:

Cualquier cosa que empieza bien, acaba mal.
Cualquier cosa que empieza mal, acaba peor.
(Bloch, 1992; p. 19).

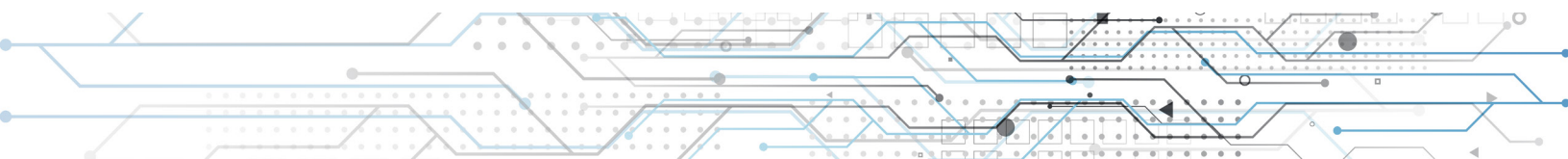
Así los hechos, el recuento es el siguiente:

1. Auto-plagios en múltiples párrafos, contenidos en varios artículos, Memorias en Extenso y libros.
2. Fabricación y alteración deliberada de datos.
3. Uso repetido de datos en pares de investigaciones, que también constituye un ejemplo de auto-plagio, en particular cuando nunca se hace mención de su uso previo en publicaciones con títulos distintos.
4. Citación de referencias inexistentes sobre los instrumentos que presumiblemente fueron validados.
5. Repetición de trabajos de investigación usando la misma muestra y con objetivos iguales o muy similares.
6. Hasta incluir como coautor al Dr. Emilio Ribes Ñesta, quien, sin temor a equivocarnos, podemos afirmar que nunca colaboró en tal calidad y, muchos menos, supuestamente validando el instrumento de marras.

El recuento y los elementos descritos en Tablas, citas textuales, etcétera, están ahí y confiamos que el lector —quien por supuesto no es ingenuo como nos hace saber Gaxiola— constatará todo lo que antes y hasta aquí hemos afirmado, con datos duros y evidencia, tal y como marcan los cánones en la ciencia. Es tiempo de que las autoridades académicas y administrativas en la Universidad de Sonora, así como también los editores/directores de revistas y las propias del Sistema Nacional de Investigadores, pongan coto a la simulación y el engaño académico. Por lo demás, no se trata únicamente de Gaxiola, puesto que también han incurrido en conductas éticamente inaceptables y éticamente cuestionables (Aluja y Birke, 2004; Hirsch, 2012, 2016) varios Profesores-Investigadores y estudiantes de Licenciatura y Posgrado de la Universidad de Sonora.

Si no se atacan frontalmente todos los actos de simulación y engaño académico de Gaxiola y muchos de sus colaboradores, lo que se demostrará en los hechos es que se puede actuar impunemente y que tales actos inclusive seguirán siendo premiados con el paso de una categoría y nivel en la Universidad de Sonora, con Becas al Desempeño Académico, con promociones en el mismo Sistema Nacional de Investigadores y con la titulación de esos estudiantes bajo condiciones harto sospechosas, considerando su participación como coautores en muchos de los puntos contenidos en el recuento final.

En 2015, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, CONACYT, a través de quien fungía entonces



como director General, Enrique Cabrero Mendoza, en la presentación del libro *Ética de la investigación: Integridad científica*, escribió lo siguiente:

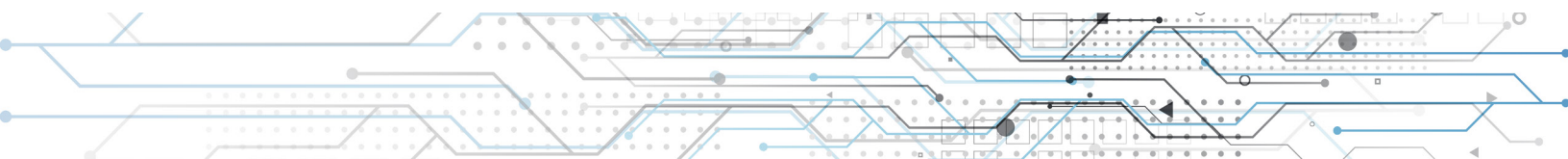
Así, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología junto con la Comisión Nacional de Bioética se honran en presentar esta guía para el quehacer científico, que será referente nacional en materia de ética e integridad científica. Esta obra es un reflejo del compromiso de ambas instituciones con el fortalecimiento de la práctica científica en México (Cabrero, 2015; p. 10).

¿Quién dará el primer paso? ¿El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología? ¿La Universidad de Sonora? ¿Los editores/directores Generales de las Revistas?

REFERENCIAS

- Aluja, M. y Birke, A. (2004). Panorama general sobre los principios éticos aplicables a la investigación científica y la educación superior. En M. Aluja y A. Birke (Eds.), *El papel de la ética en la investigación científica y la educación superior* (pp. 87-143). México: Fondo de Cultura Económica/Academia Mexicana de Ciencias.
- Aranda, C.L. y Frías, M. (2016). Apoyo social y ambiente familiar positivo relacionado con el bienestar subjetivo desde la perspectiva de los adolescentes. En J.C. Gaxiola y J. Palomar (Coords.), *El bienestar psicológico: Una mirada desde Latinoamérica* (pp. 61-88). Hermosillo, México: Qartuppi, S. de R.L. de C.V.
- Aranda, C.L., Frías, M., González, S., Valenzuela, E.R. y Barrios, M.I. (2015). Construcción y validación de una escala de bienestar subjetivo. En J. García-García, F. Zaldívar-Basurto, L. de la Fuente-Sánchez, E. Ortega-Campos, M.J. Gil-Fenoy, A.M. Pérez-Vallejo et al. (Comps.), *Libro de Resúmenes del Congreso Euro-Latinoamericano de Intervención en Justicia Juvenil* (p. 18). Almería, España: Universidad de Almería.
- Bloch, A. (1992). *El libro completo de las Leyes de Murphy*. México: Diana.
- Cabrero, E. (2015). Presentación. En Koepsell, D.R. y Ruiz de Chávez, M.H. (Autores), *Ética de la investigación: Integridad científica* (pp. 7-10). México: CONBIOÉTICA/CONACYT.
- Castro, C.G., Matamoros-Tapia, J.L., Mijangos, M.G., Nava-Guerrero, E.N. y Sánchez-Sosa, J.J. (2012). Intervención conductual aguda en una sesión, en las enfermedades hipertensivas del embarazo: Un estudio piloto. *Revista Latinoamericana de Medicina Conductual*, 2(2), 78-86.
- Frías, M., Rodríguez, I. y Gaxiola, J.C. (2003). Efectos conductuales y sociales de la violencia familiar en niños mexicanos. *Revista de Psicología de la PUPC*, XXI(1), 42-70.
- Gaxiola, J.C. (2007). Factores protectores, estilos de crianza y maltrato infantil: Un modelo ecológico. Tesis para optar por el grado de Doctor en Ciencias Sociales, no publicada. Hermosillo, México: Universidad Autónoma de Sinaloa/ Universidad de Sonora.
- Gaxiola, J.C. (2016). Adaptabilidad psicológica en madres e hijos con experiencias de violencia intrafamiliar. México: Universidad de Sonora/Pearson.
- Gaxiola, J.C. (2018). Réplica a Julio A. Piña López: "Predictores del rendimiento académico de bachilleres, de Gaxiola y colaboradores: ¿Un ejemplo de corrupción académica? Enseñanza e Investigación en Psicología, 32(1), 108-114.
- Gaxiola, J.C. y Frías, M. (2005). Las consecuencias del maltrato infantil: Un estudio con madres mexicanas. *Revista Mexicana de Psicología*, 22(2), 363-374.
- Gaxiola, J.C. y Frías, M. (2007). Los factores protectores y la adaptabilidad al abuso infantil: un estudio con madres mexicanas. *Revista Mexicana de Psicología, Número Especial* (Octubre), 222-223.
- Gaxiola, J.C. y Frías, M. (2008). Un modelo ecológico de factores protectores del abuso infantil: un estudio con madres mexicanas. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 9(1-2), 13-31.
- Gaxiola, J.C. y Frías, M. (2010a). Determinantes de la calidad de vida en mujeres sobrevivientes del maltrato infantil. En A.L. Banda, J. Palomar y A. González (Comps.), *Calidad de vida. Un enfoque psicológico* (pp. 75-89). Hermosillo, México: Editorial de la Universidad de Sonora.
- Gaxiola, J.C. y Frías, M. (2010b). Variables asociadas a la calidad de vida en mujeres sobrevivientes del maltrato infantil. En S. Rivera, R. Díaz-Loving, I. Reyes, R. Sánchez y L.M. Cruz (Eds.), *La psicología social en México. Vol. XIII* (pp. 791-796). México: Asociación Mexicana de Psicología Social.
- Gaxiola, J.C. y Frías, M. (2010c). Child maltreatment, self-regulation, and parenting. En M. Frías y V. Corral (Eds.), *Bio-psycho-social perspectives on interpersonal violence* (pp. 101-121). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- Gaxiola, J.C. y Frías, M. (2011). Consecuencias a largo plazo del maltrato infantil en madres mexicanas. Madrid: Editorial Académica Española.
- Gaxiola, J.C. y Frías, M. (2012). Factores protectores, estilos de crianza y maltrato infantil: un modelo ecológico. *Psycology*, 3(3), 259-270.
- Gaxiola, J.C., Frías, M. y Corral, V. (2014). Ecología de los factores protectores y de riesgo de la crianza materna y el maltrato infantil. México: Clave Editorial.
- Gaxiola, J.C., Frías, M. y Figueredo, A.J. (2011). Factores protectores y los estilos de crianza: un modelo bioecológico. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología Social y de la Salud*, 1(1), 28-40.
- Gaxiola, J.C. y Gaxiola, E. (2016). Apoyo social, resiliencia, bienestar psicológico y crianza en mujeres víctimas de violencia de pareja. En J. C. Gaxiola y J. Palomar L. (Coords.): *El bienestar psicológico: Una mirada desde Latinoamérica* (pp. 139-164). Hermosillo, México: Qartuppi, S. de R.L. de C.V.
- Gaxiola, J.C., Gaxiola, E., Aranda, C.L. y Millanes, R.M. (2014). Trayectoria desadaptativa de la violencia de pareja, crianza autoritativa y maltrato infantil. En *Memoria en Extenso del Congreso Mexicano de Psicología* (pp. 559-562). México: Sociedad Mexicana de Psicología/Colegio Mexicano de Profesionistas de Psicología.

- Gaxiola, J.C., Gaxiola, E. y Frías, M. (2017). Variables contextuales e individuales relacionadas con la crianza positiva materna. *Universitas Psychologica*, 16(2), 1-12.
- Gaxiola, J.C., Gaxiola, E., González, S. y Valenzuela, E.R. (2014). Trayectoria adaptativa de la crianza positiva materna. En *Memoria en Extenso del Congreso Mexicano de Psicología* (pp. 557-559). México: Sociedad Mexicana de Psicología/ Colegio Mexicano de Profesionistas de Psicología.
- Gaxiola, J.C., Gaxiola, E., Valenzuela, E.R. y Aranda, C.L. (2014). La crianza materna positiva: un modelo estructural de interdependencia funcional. En S. Rivera, R. Díaz-Loving, I. Reyes-Lagunes y M.M. Flores (Coords.): *La Psicología Social en México*, Vol. XV (pp. 977-983) México: Asociación Mexicana de Psicología Social.
- Gaxiola, J.C., González, S. y Contreras, Z. (2010). Resiliencia, metas y contexto social: Su influencia en el rendimiento académico en estudiantes de preparatoria. En J. Angulo, A.A. Valdés, S.V. Mortis y R.I. García (Coords.), *Educación, tecnología e innovación* (cinco páginas). Ciudad Obregón, México: Instituto Tecnológico de Sonora.
- Gaxiola, J.C., González, S. y Contreras, Z. (2012). Influencia de la resiliencia, metas y contexto social en el rendimiento académico de bachilleres. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 164-181.
- Gaxiola, J.C., González, S., Contreras, H.Z. y Gaxiola, E. (2012). Predictores del rendimiento académico en adolescentes con disposiciones resilientes y no resilientes. *Revista de Psicología de la PUCP*, 30(1), 48-74.
- Gaxiola, J.C., González, S., Domínguez, M. y Gaxiola, E. (2013). Autorregulación, metas y rendimiento académico en bachilleres con disposiciones resilientes y no resilientes. *Revista Interamericana de Psicología*, 48(1), 71-82.
- Gaxiola, J.C., González, S. y Gaxiola, E. (2013). Autorregulación, resiliencia y metas educativas: Variables protectoras del rendimiento académico de bachilleres. *Revista Colombiana de Psicología*, 22(3), 241-252.
- Gaxiola, J.C., Millanes, R.M. y Aranda, C.L. (2017). Estilos de crianza con experiencias de violencia de pareja. *PSICUMEX*, 7(2), 22-39.
- González, S. y Rivera, M.A. (2016). Efectos del apoyo social, resiliencia y competencia social en el bienestar psicológico de adolescentes de sectores vulnerables, con eventos de vida estresantes. En J.C. Gaxiola y J. Palomar (Coords.), *El bienestar psicológico: Una mirada desde Latinoamérica* (pp. 31-60). Hermosillo, México: Qartuppi, S. de R.L. de C.V.
- Hirsch, A. (2012). Conductas no éticas en el ámbito universitario. *Perfiles Educativos*, XXXIV (Número Especial), 142-152.
- Hirsch, A. (2016). Comportamiento responsable en la investigación y conductas no éticas en universidades de México y España. *Revista de la Educación Superior*, 46(179), 79-93.
- Koepsell, D.R. y Ruiz de Chávez, M.H. (2015). Ética de la investigación: Integridad científica. México: CONBIOÉTICA/ CONACYT.
- Piña, J.A. (en revisión). Sobre-explotación de la muestra en la investigación psicológica: ¿Es probable que dé lugar a conductas éticamente inaceptables y éticamente cuestionables?
- Piña, J.A. (2015). Un análisis crítico del concepto de resiliencia en psicología. *Anales de Psicología*, 31(3), 751-758.
- Piña, J.A. (2016). Errores conceptuales y metodológicos en psicología y salud: Estudio de caso sobre el uso y abuso del modelamiento con ecuaciones estructurales. *Papeles del Psicólogo*, 37(3), 231-239.
- Piña, J.A. (2017). Predictores del rendimiento académico en bachilleres, de Gaxiola y colaboradores: ¿Un ejemplo de corrupción académica? *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 22(2), 237-256.
- Piña, J.A. (2018). Psicología y ética de investigación: 'Se deben usar instrumentos de medida sin probar sus propiedades psicométricas. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 23(1), 88-107.
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la Real Academia de la Lengua*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Sociedad Mexicana de Psicología (2007). *Código de ética del psicólogo*. México: Trillas.



ANEXO

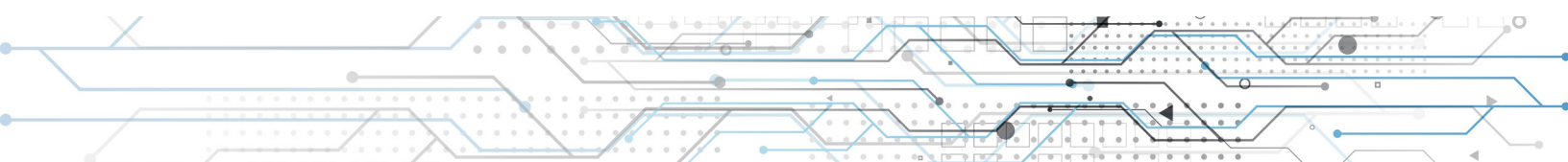
Tabla 1.

Auto-plagios de Gaxiola y Frías, publicados en 2010 en dos capítulos: "Gaxiola y Frías (2010a): Usado por el primero en su reingreso al SNI en 2011, como Producción de Capítulos en Libros (Registro No. 2)"¹ y "Gaxiola y Frías (2010b): Usado por el primero en su reingreso al SNI en 2011, como Producción de Artículos (Registro No. 4) "

APARTADO	GAXIOLA Y FRÍAS (2010A): USADO POR EL PRIMERO EN SU REINGRESO AL SNI EN 2011, COMO PRODUCCIÓN DE CAPÍTULOS EN LIBROS (REGISTRO NO. 2)	GAXIOLA Y FRÍAS (2010B): USADO POR EL PRIMERO EN SU REINGRESO AL SNI EN 2011, COMO PRODUCCIÓN DE ARTÍCULOS (REGISTRO NO. 4)
Introducción	<p>(P. 75): Una posible definición del maltrato infantil es la propuesta por la Organización Mundial de la Salud que define el maltrato infantil como "Cualquier forma de daño físico y/o emocional, abuso sexual, negligencia o cualquier forma de trato negligente, comercial u explotación, que resulta en daño actual o potencial a la salud, sobrevivencia o desarrollo de la dignidad, en el contexto de una relación de responsabilidad, confianza o poder" (Organización Mundial de la Salud OMS/WHO, 1999, pp. 15-16).</p> <p>(P. 76): El Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF, 2004) registró para todo México de 1995 a 2000, un promedio de 25,000 casos de maltrato a menores cada año.</p> <p>(P. 77): La calidad de vida es definida por el grupo de calidad de vida de la Organización Mundial de la Salud como "La percepción individual de la posición en la vida en el contexto de la cultura y el sistema de valores en el cual vive, y en relación con sus metas, expectativas, estándares y preocupaciones". (The WHOQoL Group, 1994, p. 43).</p> <p>(P. 78): La teoría de los sistemas de desarrollo postula que la interacción entre los aspectos biológicos, psicológicos y sociales del ser humano afectan el curso del desarrollo de modos diferentes [...] estos pueden producir modos diferenciales de respuesta que culminan con patrones adaptativos o desadaptativos de comportamientos [...]</p>	<p>(P. 791): Una posible definición del maltrato infantil es la propuesta por la Organización Mundial de la Salud que define el maltrato infantil como "Cualquier forma de daño físico y/o emocional, abuso sexual, negligencia o cualquier forma de trato negligente, comercial u explotación, que resulta en daño actual o potencial a la salud, sobrevivencia o desarrollo de la dignidad, en el contexto de una relación de responsabilidad, confianza o poder" (Organización Mundial de la Salud OMS/WHO, 1999, pp. 15-16).</p> <p>(P. 76): El Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF, 2004) registró para todo México de 1995 a 2000, un promedio de 25,000 casos de maltrato a menores cada año.</p> <p>(P. 791): La calidad de vida es definida por el grupo de calidad de vida de la Organización Mundial de la Salud como "La percepción individual de la posición en la vida en el contexto de la cultura y el sistema de valores en el cual vive, y en relación con sus metas, expectativas, estándares y preocupaciones". (The WHOQoL Group, 1994, p. 43).</p> <p>(P. 791): La teoría de los sistemas de desarrollo postula que la interacción entre los aspectos biológicos, psicológicos y sociales del ser humano afectan el curso del desarrollo de modos diferentes [...] estos pueden producir modos diferenciales de respuesta que culminan con patrones adaptativos o desadaptativos de comportamientos [...]</p>
Objetivo	<p>(P. 80): Atendiendo a lo señalado anteriormente, el objetivo de la presente investigación fue medir la relación entre el apoyo social y la autoestima en la calidad de vida de las mujeres con historia de maltrato infantil.</p>	<p>(P.792): Atendiendo a lo señalado anteriormente, el objetivo de la presente investigación fue medir la relación entre el apoyo social y la autoestima en la calidad de vida de las mujeres con historia de maltrato infantil.</p>

1 Dicha información fue proporcionada por el Sistema Nacional de Investigadores, a solicitud expresa del autor de este trabajo, a través del órgano de Transparencia y Acceso a la Información.

APARTADO	GAXIOLA Y FRÍAS (2010A): USADO POR EL PRIMERO EN SU REINGRESO AL SNI EN 2011, COMO PRODUCCIÓN DE CAPÍTULOS EN LIBROS (REGISTRO No. 2)	GAXIOLA Y FRÍAS (2010B): USADO POR EL PRIMERO EN SU REINGRESO AL SNI EN 2011, COMO PRODUCCIÓN DE ARTÍCULOS (REGISTRO No. 4)
Instrumentos	<p>(Pp. 81-82): Se conformó un inventario para ser aplicado a las madres, que incluyó preguntas demográficas como la edad de la madre y su estatus matrimonial, el ingreso familiar mensual, el ingreso por separado para cada uno de los miembros de la pareja, la ocupación del compañero y el nivel educativo de los padres. Además, se aplicaron siete preguntas estructuradas de las Escalas de Tácticas de Conflicto de Strauss [...]</p> <p>Las características de apoyo de la pareja fueron evaluadas con una serie de preguntas elaboradas especialmente para el estudio [...]</p> <p>La autoestima fue medida con 13 preguntas del inventario de Harterard, compilado en el proyecto DICA-R-7.3 [...]</p> <p>El apoyo social se midió mediante un cuestionario de 18 preguntas conformado por dos escalas incluidas en el proyecto DICA-R-7.3 [...]</p> <p>Por último, la calidad de vida fue medida con la versión breve del Inventario de Calidad de Vida [...]</p> <p>Todas las alfas fueron superiores a .60, por lo cual fueron consideradas aceptables en términos estadísticos [...]</p>	<p>P. 793): Se conformó un inventario para ser aplicado a las madres, además, se aplicaron siete preguntas de las Escalas de Tácticas de Conflictos de Strauss [...] para medir la historia de abuso.</p> <p>Las características de apoyo de la pareja fueron evaluadas con una serie de preguntas con escala Likert elaboradas especialmente para el estudio [...]</p> <p>La autoestima fue medida con 13 preguntas y el apoyo social mediante un cuestionario de 18, ambos el inventario de Harterard, compilado en el proyecto DICA-R-7.3 [...]</p> <p>Por último, la calidad de vida fue medida con la versión breve del Inventario de Calidad de Vida [...]</p> <p>Todas las alfas fueron superiores a .60, por lo cual fueron consideradas aceptables en términos estadísticos [...]</p>
Análisis estadístico	<p>(Pp. 82-83): Primeramente se obtuvieron las estadísticas univariadas, medias y desviaciones estándar para las variables continuas y frecuencias para las variables categóricas.</p> <p>Se obtuvieron las alfas de todas las escalas y se corrió una matriz de correlaciones entre las variables protectoras asociadas a la calidad de vida, para posteriormente realizar un modelo de regresión a partir de las correlaciones significativas.</p>	<p>(Pp. 793-894): Para el análisis de datos, primeramente se obtuvieron las estadísticas univariadas, medias y desviaciones estándar para las variables continuas y frecuencias para las variables categóricas.</p> <p>Se obtuvieron las alfas de todas las escalas y se corrió una matriz de correlaciones entre las variables protectoras asociadas a la calidad de vida, para posteriormente realizar un modelo de regresión a partir de las correlaciones significativas.</p>
Resultados	<p>(P. 85): La tabla 4 resume el análisis de regresión lineal de las variables predictoras de la calidad de vida. Se encontró que las variables relación de pareja (Beta .22, R2 = .08) y autoestima (Beta .33, R2 = .23) predijeron de manera significativa ($p < .0001$) a la calidad de vida. Esto significa que entre mejores sean las relaciones de pareja y mayor su autoestima, las madres de la muestra tienen una mayor calidad de vida. El modelo obtuvo una varianza explicada de .25 lo que implica que una cuarta parte de la calidad de vida de las mujeres de la muestra es atribuible a las relaciones de pareja y a la autoestima.</p>	<p>(P. 794): La tabla 2 resume el análisis de regresión lineal de las variables predictoras de la calidad de vida. Se encontró que las variables relación de pareja (Beta .22, R2 = .08) y autoestima (Beta .33, R2 = .23) predijeron de manera significativa ($p < .0001$) a la calidad de vida. Esto significa que entre mejores sean las relaciones de pareja y mayor su autoestima, las madres de la muestra tienen una mayor calidad de vida. El modelo obtuvo una varianza explicada de .25 lo que implica que una cuarta parte de la calidad de vida de las mujeres de la muestra es atribuible a las relaciones de pareja y a la autoestima.</p>



APARTADO	GAXIOLA Y FRÍAS (2010A): USADO POR EL PRIMERO EN SU REINGRESO AL SNI EN 2011, COMO PRODUCCIÓN DE CAPÍTULOS EN LIBROS (REGISTRO No. 2)	GAXIOLA Y FRÍAS (2010B): USADO POR EL PRIMERO EN SU REINGRESO AL SNI EN 2011, COMO PRODUCCIÓN DE ARTÍCULOS (REGISTRO No. 4)
Discusión	<p>(P. 85): De acuerdo con la teoría de los sistemas de desarrollo algunas personas en situaciones de riesgo podrían tener calidad de vida a partir de la interacción con variables protectoras [...] En la presente investigación las variables predictoras de la calidad de vida en la muestra fueron la autoestima y la relación de pareja.</p>	<p>(P. 85): De acuerdo con la teoría de los sistemas de desarrollo algunas personas en situaciones de riesgo podrían tener calidad de vida a partir de la interacción con variables protectoras [...] En la presente investigación las variables predictoras de la calidad de vida en la muestra fueron la autoestima y la relación de pareja.</p>
	<p>La autoestima puede constituirse en una variable protectora al mejorar la salud, el comportamiento social positivo y la calidad de vida [...] Los datos avalan la importancia de la autoestima en la calidad de vida, aunque existe una discusión que vincula a la autoeficacia, es decir la autoestima puesta en acción, con mayores beneficios como variable protectora [...], lo cual debe estudiarse en futuras investigaciones.</p>	<p>La autoestima puede constituirse en una variable protectora al mejorar la salud, el comportamiento social positivo y la calidad de vida [...] Los datos avalan la importancia de la autoestima en la calidad de vida, aunque existe una discusión que vincula a la autoeficacia, es decir la autoestima puesta en acción, con mayores beneficios como variable protectora [...], lo cual debe estudiarse en futuras investigaciones.</p>
	<p>(P. 86): DeLongis et al [...] encontraron que el apoyo brindado entre las parejas influye en su afecta positivo y esto a su vez afecta el bienestar de éstas. Por su parte, Purdom, Lucas y Miller [...] señalaron que al incrementarse el apoyo del esposo, la satisfacción de la pareja se incrementa. A partir de estos hallazgos el fomentar las relaciones de apoyo de los hombres hacia las mujeres víctimas del maltrato infantil puede mejorar finalmente la calidad de vida de esta población.</p> <p>(P. 86): A partir de los datos revisados en el presente estudio, se muestra que la calidad de vida como índice del estado de satisfacción en diversas áreas de la vida constituye el resultado de diversas interacciones con los contextos que rodean a las personas, incluso en poblaciones viviendo en situaciones de riesgo. En futuras investigaciones es necesaria la medición de otras variables que puedan afectar la calidad de vida de estas poblaciones, con el fin de complementar los datos del presente estudio.</p>	<p>(P. 794): DeLongis et al [...] encontraron que el apoyo brindado entre las parejas influye en su afecta positivo y esto a su vez afecta el bienestar de éstas. Por su parte, Purdom, Lucas y Miller [...] señalaron que al incrementarse el apoyo del esposo, la satisfacción de la pareja se incrementa. A partir de estos hallazgos el fomentar las relaciones de apoyo de los hombres hacia las mujeres víctimas del maltrato infantil puede mejorar finalmente la calidad de vida de esta población.</p> <p>(P. 795): A partir de los datos revisados en el presente estudio, se muestra que la calidad de vida como índice del estado de satisfacción en diversas áreas de la vida constituye el resultado de diversas interacciones con los contextos que rodean a las personas, incluso en poblaciones viviendo en situaciones de riesgo. En futuras investigaciones es necesaria la medición de otras variables que puedan afectar la calidad de vida de estas poblaciones, con el fin de complementar los datos del presente estudio.</p>

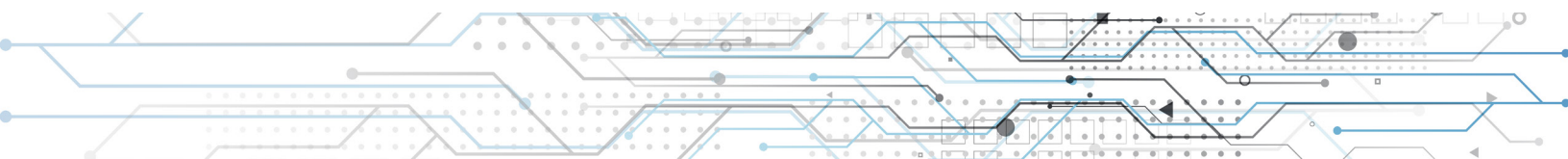


Tabla 2.

Datos estadísticos en dos reportes de investigación publicados por Gaxiola y colaboradores en 2012 y 2013.

INDICADORES	REPORTE 1 PUBLICADO EN LA REVISTA DE PSICOLOGÍA DE LA PUCP (GAXIOLA, GONZÁLEZ, CONTRERAS Y GAXIOLA, 2012).	REPORTE 3 PUBLICADO EN LA REVISTA INTERAMERICANA DE PSICOLOGÍA (GAXIOLA, GONZÁLEZ, DOMÍNGUEZ Y GAXIOLA, 2013).
	<p>Grupo no resiliente:</p> <p>$\chi^2 = 80.1$ Gl. = 15 $P = .64$ BBNFI = .96 BBNNFI = 1.0 CFI = 1.0 RMSEA = .00 $R^2 = .00$ (lo que significa que no hay varianza explicada para el rendimiento académico)</p>	<p>Grupo no resiliente:</p> <p>$\chi^2 = 80.1$ Gl. = 15 $P = .64$ BBNFI = .96 BBNNFI = 1.0 CFI = 1.0 RMSEA = .00 $R^2 = .00$ (lo que significa que no hay varianza explicada para el rendimiento académico)</p>
Bondad del ajuste	<p>Grupo resiliente:</p> <p>$\chi^2 = 47.2$ Gl. = 15 $P = .410$ BBNFI = .84 BBNNFI = .98 CFI = .99 RMSEA = .02 $R^2 = .13$ (lo que significa que la varianza explicada para el rendimiento académico es de 13%)</p> <p>Grupo no resiliente:</p> <p>Amigos de riesgo con Vecindario de riesgo: .33 Amigos de riesgo con Autor-regulación: -.40 Auto-regulación con Resiliencia: .32 Resiliencia con Metas educativas: .55 Vecindario de riesgo con Metas educativas: -.38</p>	<p>Grupo resiliente:</p> <p>$\chi^2 = 47.2$ Gl. = 15 $P = .410$ BBNFI = .84 BBNNFI = .98 CFI = .99 RMSEA = .02 $R^2 = .13$ (lo que significa que la varianza explicada para el rendimiento académico es de 13%)</p> <p>Grupo no resiliente:</p> <p>Vecindario de riesgo con Amigos de riesgo: .33 Amigos de riesgo con Autor-regulación: -.40 Auto-regulación con Resiliencia: .35 Resiliencia con Metas educativas: .55 Vecindario de riesgo con Metas educativas: -.39</p>
Pesos factoriales	<p>(relaciones entre factores)</p>	<p>Grupo resiliente:</p> <p>Vecindario de riesgo con Auto-regulación: -.25 Auto-regulación con resiliencia: .50 Resiliencia con Metas educativas: .43 Metas educativas con Rendimiento: .27</p>

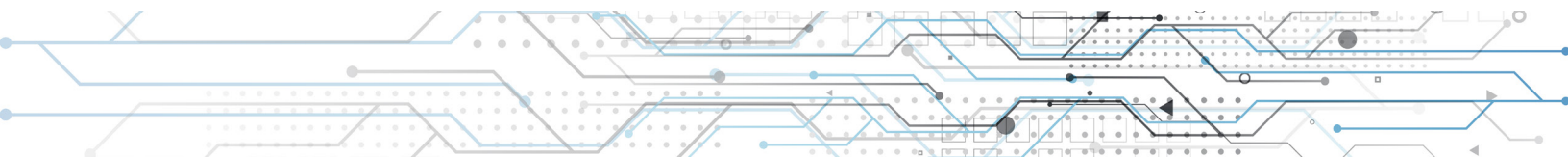
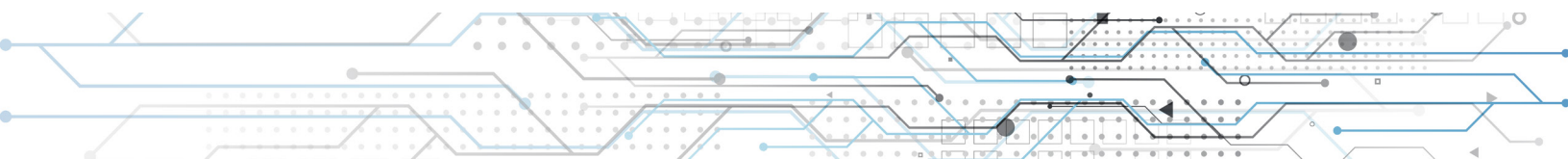


Tabla 3.

Reportes de investigación de Gaxiola y colaboradores, por tipos de muestras y por objetivo.

PUBLICACIÓN Y N DE LA MUESTRA	OBJETIVO	CARACTERÍSTICAS
<p>1. Gaxiola, González y Contreras (2010): 102 estudiantes de bachillerato. Nota: 54% eran hombres y 40% mujeres, con una edad promedio de 16 años (D.E. = 1.12). El 46.1% perteneciente al primer semestre, el 33.3% de tercero y el 20.6% de quinto semestre.</p>	<p>(S/P): Con base en lo anterior, el objetivo de la esta investigación fue identificar las variables internas: metas y resiliencia; y las variables externas: las características del barrio y las características de los amigos, y su posible relación con el rendimiento académico.</p>	<p>Nótese que a pesar de que las muestras son "distintas", el objetivo en las publicaciones numeradas con 1 y 2 es el mismo. Además, extraño y digno de mención es que, si las características socio-demográficas de edad y los porcentajes de pertenencia a los semestres eran los mismos, ¿cómo explicar ello si en el numerado con 1 la muestra era de N = 102 estudiantes y en el 2 de N = 96 estudiantes? ¿Cómo explicar también que los porcentajes de hombres y mujeres fueron diferentes?</p>
<p>2. Gaxiola, González y Contreras (2012): 96 estudiantes de bachillerato. Nota: 57.3% eran hombres y 42.7% mujeres, con una edad promedio de 16 años (D.E. = 1.12). El 46.1% perteneciente al primer semestre, el 33.3% de tercero y el 20.6% de quinto semestre.</p>	<p>(Pp. 168-169): Con base en lo anterior, esta investigación buscó medir de manera exploratoria las interrelaciones entre las variables internas: metas y resiliencia; y las variables externas: las características del barrio y las características de los amigos, y su posible predicción del rendimiento académico de estudiantes de preparatoria.</p>	
<p>3. Gaxiola, González, Contreras y Gaxiola (2012): 120 estudiantes de bachillerato.</p>	<p>(P. 54): A partir de la revisión anterior, el objetivo de la presente investigación fue probar dos modelos estructurales de variables contextuales e individuales del grupo resiliente y del grupo no resiliente, y sus interrelaciones con el rendimiento escolar [...]</p>	<p>Nótese que las muestras son las mismas y el objetivo en las publicaciones numeradas con 3 y 4 es el mismo. Ambas publicaciones fueron analizadas en el trabajo de Piña (2017). Sólo se modificó grupo resiliente y no-resiliente por grupo de resiliencia y no-resiliencia.</p>
<p>4. Gaxiola, González, Domínguez y Gaxiola (2013): 120 estudiantes de bachillerato.</p>	<p>(Pp. 72-73): A partir de la revisión anterior, el objetivo de la presente investigación fue probar dos modelos estructurales de variables contextuales e individuales del grupo de resiliencia y no resiliencia, y sus interrelaciones con el rendimiento escolar [...]</p>	
<p>5. Gaxiola y Frías (2008): 182 madres de familia.</p>	<p>(P. 20): Considerando lo anterior, el objetivo planteado para la presente investigación fue el identificar los factores que protegen a las madres de los factores de riesgo como son el vecindario inseguro, la violencia de pareja, la depresión, las creencias disciplinarias con relación al castigo y la historia de abuso, en la transmisión de la violencia manifestada como abuso infantil.</p>	<p>Nótese que en términos generales el objetivo descrito en las publicaciones numeradas con 5 y 6 es prácticamente el mismo, sólo que en uno (el 5) se incluyeron más factores para los análisis.</p>



PUBLICACIÓN Y N DE LA MUESTRA	OBJETIVO	CARACTERÍSTICAS
6. Gaxiola, Frías y Figueredo (2011): 182 madres de familia.	(P. 32): Por tal motivo, el objetivo de la presente investigación fue identificar los factores que protegen a las madres, frente a la probabilidad de utilizar con sus hijos los estilos de crianza autoritarios, ante la presencia de riesgos específicos como la inseguridad del vecindario, la violencia de pareja y la depresión.	
7. Gaxiola, Gaxiola, González y Valenzuela (2014): 254 madres de familia	(P. 557): A partir de lo anterior, el objetivo del presente estudio fue evaluar las relaciones directas e indirectas, entre las variables contextuales apoyo social familiar, cohesión social del vecindario, y las variables individuales salud percibida, autorregulación, autoestima y bienestar psicológico, en sus efectos sobre la crianza positiva materna.	Nótese que en las publicaciones numeradas con 7, 8, 9, 10 y 11 los objetivos son prácticamente los mismos, sólo que unas unas fueron analizando las relaciones entre ciertos factores; esto es, se fueron añadiendo o eliminando a conveniencia algunos factores. Por ejemplo, en una se analizó el factor salud percibida (números 7 y 10), mientras que en otras se eliminó (números 8 y 9).
8. Gaxiola (2016): 254 madres de familia	(P. 48): A partir de la revisión anterior se planteó el objetivo de probar los efectos directos e indirectos de los diversos tipos de apoyo social agrupados en un factor, la depresión y la participación de los problemas de autorregulación, el bienestar psicológico y la crianza autoritativa en el contexto de violencia de pareja.	
9. Gaxiola y Gaxiola (2016): 254 madres de familia	(P. 144): A partir de lo anterior, el objetivo de la presente investigación fue probar un modelo de ecuaciones estructurales de los efectos del apoyo social percibido por las madres víctimas de violencia de pareja en las disposiciones a la resiliencia, el bienestar psicológico y la crianza autoritativa.	
10. Gaxiola, Gaxiola y Frías (2017): 254 madres de familia	(P. 3): A partir de lo anterior, el objetivo del presente estudio fue medir las relaciones directas e indirectas, entre las variables contextuales apoyo social familiar, cohesión social del vecindario, y las variables individuales salud percibida, autorregulación, autoestima y bienestar psicológico, en sus efectos sobre la crianza positiva materna.	
11. Gaxiola, Millanes y Aranda (2017): 254 madres de familia	(P. 26): El objetivo del presente estudio fue evaluar los factores de riesgo de la violencia de pareja: depresión, problemas de autorregulación y maltrato infantil, así como los factores protectores: el apoyo social percibido de los amigos, familiares y vecinos, bienestar psicológico, disposiciones a la resiliencia, que hacen probable la crianza autoritativa.	

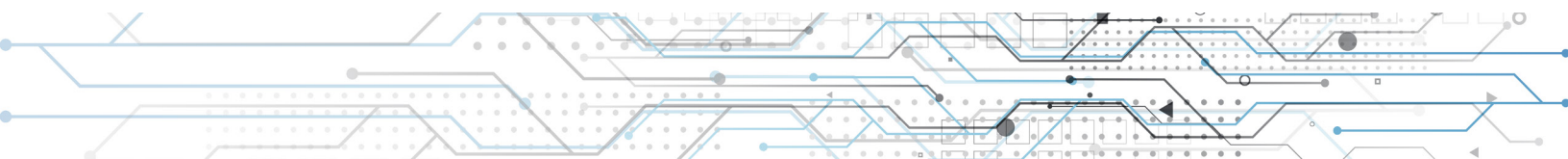


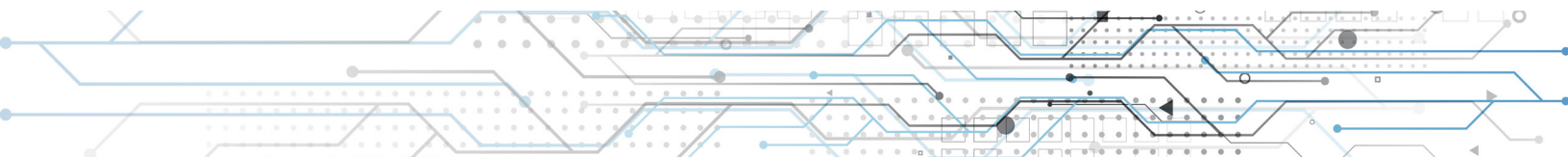
Tabla 5.

Ejemplos de alteración o vicio en el desarrollo de los textos, al comparar la Tesis Doctoral de Gaxiola y del libro publicado en 2014 (en coautoría con Frías y Corral).²

APARTADO	TESIS DOCTORAL (2007) DEFENDIDA POR GAXIOLA Y DIRIGIDA POR FRÍAS	LIBRO (2014) CON AUTORÍA DE GAXIOLA, FRÍAS Y CORRAL	COMENTARIOS
Introducción	(P. 12): [...]: El maltrato infantil o abuso infantil es considerado un problema de salud mundial, debido a su distribución en todos los países y a las repercusiones que provoca en la integridad física o psicológica en millones de niños (OMS, 1997).	(P. 13): [...]: El maltrato infantil o abuso infantil es considerado un problema de salud mundial, debido a su distribución en todos los países y a las repercusiones que provoca en la integridad física o psicológica en millones de niños (Secretaría de Salud, 2006).	Nótese el cambio de referencia.
Capítulo 1	(P. 19): El maltrato infantil implica enfrentar circunstancias ambientales adversas en la vida de los niños que afectan el curso del desarrollo normalmente organizado y adaptativo y lo transforman en un curso menos predictivo y adaptativo, debido a que dichas circunstancias constituyen eventos incontrolables (Wolfe y Yuan, 2001). (P. 21): Algunos investigadores sitúan al castigo corporal y al maltrato infantil como fenómenos situados en el mismo continuo de acciones dirigidas hacia los niños, de tal manera que si las diferencias son de grado, el maltrato físico ocupa los extremos del continuo donde pueden situarse acciones como el provocar heridas, fracturas o quemaduras a los niños (Strauss, 1994; OMS, 2002).	(P. 21): El maltrato infantil implica enfrentar circunstancias ambientales adversas en la vida de los niños que afectan el curso del desarrollo normalmente organizado y adaptativo y lo transforman en un curso menos predictivo y adaptativo, debido a que dichas circunstancias constituyen eventos incontrolables (Wolfe y Yuan, 2001; Widom, 2014). (P. 24): Algunos investigadores identifican al castigo corporal y al maltrato infantil como fenómenos situados en el mismo continuo de acciones dirigidas hacia los niños, de tal manera que si las diferencias son de grado, el maltrato físico ocupa los extremos del continuo donde pueden situarse acciones como el provocar heridas, fracturas o quemaduras a los niños (Strauss, 1994; OMS, 2002; Widom, 2014).	Nótese el cambio de una palabra por otra, el añadido de una referencia o inclusive el añadido de un factor de análisis distinto.

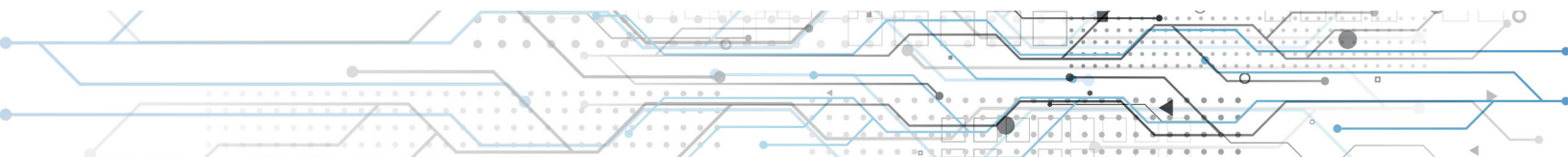
² Los resaltados con negritas son míos. Nótese que en ambos productos los párrafos son iguales, que se trató de la misma muestra y que los resultados son también los mismos

APARTADO	TESIS DOCTORAL (2007) DEFENDIDA POR GAXIOLA Y DIRIGIDA POR FRÍAS	LIBRO (2014) CON AUTORÍA DE GAXIOLA, FRÍAS Y CORRAL	COMENTARIOS
	<p>(P. 21): El abuso emocional incluye críticas repetidas, denigrar o aterrorizar al niño, aislarlo de otros o rechazarlo explícitamente (Feiring, 2005; OMS, 2002). El daño emocional, de acuerdo con Sneddo (2003), puede ser causado por la hostilidad verbal, las expectativas irreales, el miedo y la ansiedad inducida, las amenazas de abandono, el rechazo, la privación de la atención y estimulación o por ejercer poder excesivo sobre el menor.</p>	<p>(P. 25): El abuso emocional incluye críticas repetidas, denigrar o aterrorizar al niño, aislarlo de otros o rechazarlo explícitamente (Feiring, 2005; OMS, 2002). El daño emocional puede ser causado por la hostilidad verbal, las expectativas irreales, el miedo y la ansiedad inducida, las amenazas de abandono, el rechazo, la privación de la atención y estimulación o por ejercer poder excesivo sobre el menor (Sneddo, 2003; Tommyr, Draca, Cain y MacMillan, 2011).</p>	
	<p>(P. 22): [...] El maltrato infantil tiene también repercusiones a largo plazo en la salud física de quienes lo padecen, por ejemplo síndromes de dolor crónico (Heim et al., 1998), síndrome de fatiga crónica (Houdenhove et al., 2001) y colon irritable (Leserman et al. 1997).</p>	<p>(P. 25): [...] El maltrato infantil tiene también repercusiones a largo plazo en la salud física de quienes lo padecen, por ejemplo síndromes de dolor crónico (Heim, Herlerth, Hanker y Hellhammer, 1998), síndrome de fatiga crónica (Houdenhove, Neerinckx y Lyens, 2001), colon irritable (Leserman, Zhiming, Dross,am, Toomey, Nachman y Glogau, 1997), y desnutrición (Widom, Czaja, Bentley y Johnson, 2012).</p>	
	<p>(P. 23): El abuso infantil no solamente afecta la salud física y la seguridad de los niños, además puede afectar la visión que ellos tienen del mundo, las relaciones sociales, el ajuste psicológico de aquellos que lo experimentan (Cicchetti y Toth, 2000; Emery y Laumann-Billings, 1998).</p>	<p>(P. 27): El abuso infantil no solamente afecta la salud física y la seguridad de los niños, además puede afectar la visión que ellos tienen del mundo, las relaciones sociales, el ajuste psicológico de aquellos que lo experimentan (Cicchetti y Toth, 2000; Emery y Laumann-Billings, 1998; Widom, 2014).</p>	



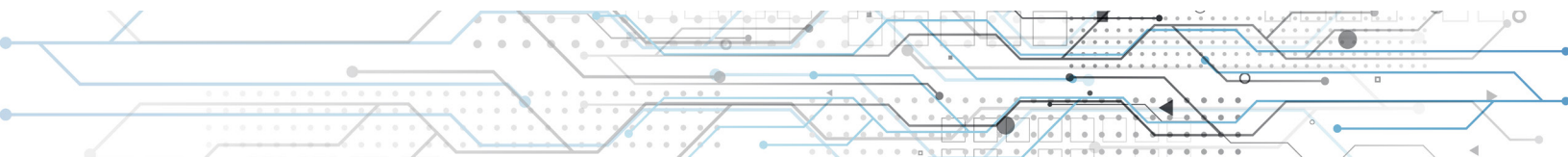
APARTADO	TESIS DOCTORAL (2007) DEFENDIDA POR GAXIOLA Y DIRIGIDA POR FRÍAS	LIBRO (2014) CON AUTORÍA DE GAXIOLA, FRÍAS Y CORRAL	COMENTARIOS																																												
Participantes	<p>(Pp. 80-81): Se entrevistaron 182 madres de familia en situaciones de riesgo para conformar un muestreo deliberado por heterogeneidad (Cook y Campbell, 1979) que cumplieron con los siguientes requisitos:</p> <p>A. Con relación de pareja estable durante el último año.</p> <p>B. Con al menos un hijo entre 6 y 12 años.</p> <p>Las variables de riesgo que fueron tomadas en cuenta para la conformación de la muestra fueron:</p> <p>a. Madres que acudían en buscar atención médica en los hospitales tanto públicos como privados de la ciudad de Hermosillo, Sonora.</p> <p>b. Madres con niños en escuelas de educación especial públicas y privadas de la ciudad de Hermosillo, Sonora.</p> <p>c. Madres con número de hijos arriba del promedio para el Estado. De acuerdo con los datos del INEGI del Censo de Población y Vivienda del año 2000, en el Estado de Sonora existe un promedio de 2.6 por familia (INEGI, 2001), por lo cual, puede ser un factor de riesgo en la ciudad de Hermosillo, Sonora el tener 4 hijos o más por familia [...]</p>	<p>Las variables de riesgo que fueron tomadas en cuenta para la conformación de la muestra fueron:</p> <p>a. Madres que acudían en buscar atención médica en los hospitales tanto públicos como privados de la ciudad de Hermosillo, Sonora.</p> <p>b. Madres con niños en escuelas de educación especial públicas y privadas de la ciudad de Hermosillo, Sonora.</p> <p>c. Madres con número de hijos arriba del promedio para el Estado. De acuerdo con los datos del INEGI del Censo de Población y Vivienda del año 2010, en el Estado de Sonora existe un promedio de 2.3 por familia (INEGI, 2010), por lo cual, puede ser un factor de riesgo en la ciudad de Hermosillo, Sonora el tener 4 hijos o más por familia [...]</p>	<p>Nótese el cambio en el dato del promedio de número de hijos y en la fecha de la referencia del INEGI.</p>																																												
Resultados: Variables demográficas	<p>(P. 87): Tabla 1. Variables demográficas de la muestra:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Variable D.E.</th> <th>M</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Edad</td> <td>34.8</td> </tr> <tr> <td>6.3</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Tiempo de vivir</td> <td>12.4</td> </tr> <tr> <td>5.1</td> <td></td> </tr> <tr> <td>con pareja</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Ingreso de pareja</td> <td>6058.3</td> </tr> <tr> <td>7405.8</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Ingreso propio</td> <td>1609.3</td> </tr> <tr> <td>3539.1</td> <td></td> </tr> <tr> <td>[...]</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Variable D.E.	M	Edad	34.8	6.3		Tiempo de vivir	12.4	5.1		con pareja		Ingreso de pareja	6058.3	7405.8		Ingreso propio	1609.3	3539.1		[...]		<p>(P. 107): Tabla 1. Variables demográficas de la muestra:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Variable D.E.</th> <th>M</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Edad</td> <td>34.8</td> </tr> <tr> <td>6.3</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Tiempo de vivir</td> <td>12.4</td> </tr> <tr> <td>5.1</td> <td></td> </tr> <tr> <td>con pareja</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Ingreso de pareja</td> <td>6058.3</td> </tr> <tr> <td>7405.8</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Ingreso propio</td> <td>1609.3</td> </tr> <tr> <td>3539.1</td> <td></td> </tr> <tr> <td>[...]</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Variable D.E.	M	Edad	34.8	6.3		Tiempo de vivir	12.4	5.1		con pareja		Ingreso de pareja	6058.3	7405.8		Ingreso propio	1609.3	3539.1		[...]		
Variable D.E.	M																																														
Edad	34.8																																														
6.3																																															
Tiempo de vivir	12.4																																														
5.1																																															
con pareja																																															
Ingreso de pareja	6058.3																																														
7405.8																																															
Ingreso propio	1609.3																																														
3539.1																																															
[...]																																															
Variable D.E.	M																																														
Edad	34.8																																														
6.3																																															
Tiempo de vivir	12.4																																														
5.1																																															
con pareja																																															
Ingreso de pareja	6058.3																																														
7405.8																																															
Ingreso propio	1609.3																																														
3539.1																																															
[...]																																															

APARTADO	TESIS DOCTORAL (2007) DEFENDIDA POR GAXIOLA Y DIRIGIDA POR FRÍAS	LIBRO (2014) CON AUTORÍA DE GAXIOLA, FRÍAS Y CORRAL	COMENTARIOS																																																																																																																																																
Resultados: Alfas de los instrumentos	(Pp. 88-89): Tabla 3. Alfas de las Escalas empleadas en la Investigación.	(Pp. 108): Tabla 3. Alfas de las escalas empleadas en la investigación.																																																																																																																																																	
	<table border="0"> <thead> <tr> <th data-bbox="461 415 727 468">Escala</th> <th data-bbox="743 415 789 436">Alfa</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td data-bbox="461 468 727 489">de Cronbach</td><td></td></tr> <tr><td data-bbox="461 489 727 510">Abuso infantil</td><td></td></tr> <tr><td data-bbox="461 510 727 531">0.75</td><td></td></tr> <tr><td data-bbox="461 531 727 552">Historia de abuso</td><td></td></tr> <tr><td data-bbox="461 552 727 573">0.89</td><td></td></tr> <tr><td data-bbox="461 573 727 594">Apoyo social (exosistema...)</td><td></td></tr> <tr><td data-bbox="461 594 727 615">0.90</td><td></td></tr> <tr><td data-bbox="461 615 727 636">Apoyo social (microsistema...)</td><td></td></tr> <tr><td data-bbox="461 636 727 657">0.79</td><td></td></tr> <tr><td data-bbox="461 657 727 678">Cohesión del vecindario</td><td></td></tr> <tr><td data-bbox="461 678 727 699">0.85</td><td></td></tr> <tr><td data-bbox="461 699 727 720">Apoyo de pareja</td><td></td></tr> <tr><td data-bbox="461 720 727 741">0.93</td><td></td></tr> <tr><td data-bbox="461 741 727 762">Violencia de pareja</td><td></td></tr> <tr><td data-bbox="461 762 727 783">0.93</td><td></td></tr> <tr><td data-bbox="461 783 727 804">Vecindario peligroso</td><td></td></tr> <tr><td data-bbox="461 804 727 825">0.92</td><td></td></tr> <tr><td data-bbox="461 825 727 846">Autoestima</td><td></td></tr> <tr><td data-bbox="461 846 727 867">0.84</td><td></td></tr> <tr><td data-bbox="461 867 727 888">Adaptabilidad autoritaria</td><td></td></tr> <tr><td data-bbox="461 888 727 909">0.93</td><td></td></tr> <tr><td data-bbox="461 909 727 930">Estilo autoritario</td><td></td></tr> <tr><td data-bbox="461 930 727 951">0.78</td><td></td></tr> <tr><td data-bbox="461 951 727 972">Estilo permisivo</td><td></td></tr> <tr><td data-bbox="461 972 727 993">0.94</td><td></td></tr> <tr><td data-bbox="461 993 727 1014">Crianza</td><td></td></tr> <tr><td data-bbox="461 1014 727 1035">0.84</td><td></td></tr> <tr><td data-bbox="461 1035 727 1056">Creencias</td><td></td></tr> <tr><td data-bbox="461 1056 727 1077">0.78</td><td></td></tr> <tr><td data-bbox="461 1077 727 1098">Factor K</td><td></td></tr> <tr><td data-bbox="461 1098 727 1119">0.82</td><td></td></tr> <tr><td data-bbox="461 1119 727 1140">Depresión</td><td></td></tr> <tr><td data-bbox="461 1140 727 1161">0.97</td><td></td></tr> <tr><td data-bbox="461 1161 727 1182">Calidad de vida</td><td></td></tr> <tr><td data-bbox="461 1182 727 1203">0.90</td><td></td></tr> </tbody> </table>	Escala	Alfa	de Cronbach		Abuso infantil		0.75		Historia de abuso		0.89		Apoyo social (exosistema...)		0.90		Apoyo social (microsistema...)		0.79		Cohesión del vecindario		0.85		Apoyo de pareja		0.93		Violencia de pareja		0.93		Vecindario peligroso		0.92		Autoestima		0.84		Adaptabilidad autoritaria		0.93		Estilo autoritario		0.78		Estilo permisivo		0.94		Crianza		0.84		Creencias		0.78		Factor K		0.82		Depresión		0.97		Calidad de vida		0.90		<table border="0"> <thead> <tr> <th data-bbox="818 415 1084 468">Escala</th> <th data-bbox="1101 415 1146 436">Alfa</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td data-bbox="818 468 1084 489">de Cronbach</td><td></td></tr> <tr><td data-bbox="818 489 1084 510">Abuso infantil</td><td></td></tr> <tr><td data-bbox="818 510 1084 531">0.75</td><td></td></tr> <tr><td data-bbox="818 531 1084 552">Historia de abuso</td><td></td></tr> <tr><td data-bbox="818 552 1084 573">0.89</td><td></td></tr> <tr><td data-bbox="818 573 1084 594">Apoyo social (exosistema...)</td><td></td></tr> <tr><td data-bbox="818 594 1084 615">0.90</td><td></td></tr> <tr><td data-bbox="818 615 1084 636">Apoyo social (microsistema...)</td><td></td></tr> <tr><td data-bbox="818 636 1084 657">0.79</td><td></td></tr> <tr><td data-bbox="818 657 1084 678">Cohesión del vecindario</td><td></td></tr> <tr><td data-bbox="818 678 1084 699">0.85</td><td></td></tr> <tr><td data-bbox="818 699 1084 720">Apoyo de pareja</td><td></td></tr> <tr><td data-bbox="818 720 1084 741">0.93</td><td></td></tr> <tr><td data-bbox="818 741 1084 762">Violencia de pareja</td><td></td></tr> <tr><td data-bbox="818 762 1084 783">0.93</td><td></td></tr> <tr><td data-bbox="818 783 1084 804">Vecindario peligroso</td><td></td></tr> <tr><td data-bbox="818 804 1084 825">0.92</td><td></td></tr> <tr><td data-bbox="818 825 1084 846">Autoestima</td><td></td></tr> <tr><td data-bbox="818 846 1084 867">0.84</td><td></td></tr> <tr><td data-bbox="818 867 1084 888">Adaptabilidad autoritaria</td><td></td></tr> <tr><td data-bbox="818 888 1084 909">0.93</td><td></td></tr> <tr><td data-bbox="818 909 1084 930">Crianza autoritaria</td><td></td></tr> <tr><td data-bbox="818 930 1084 951">0.78</td><td></td></tr> <tr><td data-bbox="818 951 1084 972">Crianza permisiva</td><td></td></tr> <tr><td data-bbox="818 972 1084 993">0.94</td><td></td></tr> <tr><td data-bbox="818 993 1084 1014">Crianza autoritaria</td><td></td></tr> <tr><td data-bbox="818 1014 1084 1035">0.84</td><td></td></tr> <tr><td data-bbox="818 1035 1084 1056">Creencias</td><td></td></tr> <tr><td data-bbox="818 1056 1084 1077">0.78</td><td></td></tr> <tr><td data-bbox="818 1077 1084 1098">Factor K</td><td></td></tr> <tr><td data-bbox="818 1098 1084 1119">0.82</td><td></td></tr> <tr><td data-bbox="818 1119 1084 1140">Depresión</td><td></td></tr> <tr><td data-bbox="818 1140 1084 1161">0.97</td><td></td></tr> <tr><td data-bbox="818 1161 1084 1182">Calidad de vida</td><td></td></tr> <tr><td data-bbox="818 1182 1084 1203">0.90</td><td></td></tr> </tbody> </table>	Escala	Alfa	de Cronbach		Abuso infantil		0.75		Historia de abuso		0.89		Apoyo social (exosistema...)		0.90		Apoyo social (microsistema...)		0.79		Cohesión del vecindario		0.85		Apoyo de pareja		0.93		Violencia de pareja		0.93		Vecindario peligroso		0.92		Autoestima		0.84		Adaptabilidad autoritaria		0.93		Crianza autoritaria		0.78		Crianza permisiva		0.94		Crianza autoritaria		0.84		Creencias		0.78		Factor K		0.82		Depresión		0.97		Calidad de vida		0.90		
	Escala	Alfa																																																																																																																																																	
	de Cronbach																																																																																																																																																		
	Abuso infantil																																																																																																																																																		
	0.75																																																																																																																																																		
	Historia de abuso																																																																																																																																																		
	0.89																																																																																																																																																		
	Apoyo social (exosistema...)																																																																																																																																																		
	0.90																																																																																																																																																		
	Apoyo social (microsistema...)																																																																																																																																																		
	0.79																																																																																																																																																		
	Cohesión del vecindario																																																																																																																																																		
	0.85																																																																																																																																																		
	Apoyo de pareja																																																																																																																																																		
	0.93																																																																																																																																																		
	Violencia de pareja																																																																																																																																																		
	0.93																																																																																																																																																		
	Vecindario peligroso																																																																																																																																																		
	0.92																																																																																																																																																		
Autoestima																																																																																																																																																			
0.84																																																																																																																																																			
Adaptabilidad autoritaria																																																																																																																																																			
0.93																																																																																																																																																			
Estilo autoritario																																																																																																																																																			
0.78																																																																																																																																																			
Estilo permisivo																																																																																																																																																			
0.94																																																																																																																																																			
Crianza																																																																																																																																																			
0.84																																																																																																																																																			
Creencias																																																																																																																																																			
0.78																																																																																																																																																			
Factor K																																																																																																																																																			
0.82																																																																																																																																																			
Depresión																																																																																																																																																			
0.97																																																																																																																																																			
Calidad de vida																																																																																																																																																			
0.90																																																																																																																																																			
Escala	Alfa																																																																																																																																																		
de Cronbach																																																																																																																																																			
Abuso infantil																																																																																																																																																			
0.75																																																																																																																																																			
Historia de abuso																																																																																																																																																			
0.89																																																																																																																																																			
Apoyo social (exosistema...)																																																																																																																																																			
0.90																																																																																																																																																			
Apoyo social (microsistema...)																																																																																																																																																			
0.79																																																																																																																																																			
Cohesión del vecindario																																																																																																																																																			
0.85																																																																																																																																																			
Apoyo de pareja																																																																																																																																																			
0.93																																																																																																																																																			
Violencia de pareja																																																																																																																																																			
0.93																																																																																																																																																			
Vecindario peligroso																																																																																																																																																			
0.92																																																																																																																																																			
Autoestima																																																																																																																																																			
0.84																																																																																																																																																			
Adaptabilidad autoritaria																																																																																																																																																			
0.93																																																																																																																																																			
Crianza autoritaria																																																																																																																																																			
0.78																																																																																																																																																			
Crianza permisiva																																																																																																																																																			
0.94																																																																																																																																																			
Crianza autoritaria																																																																																																																																																			
0.84																																																																																																																																																			
Creencias																																																																																																																																																			
0.78																																																																																																																																																			
Factor K																																																																																																																																																			
0.82																																																																																																																																																			
Depresión																																																																																																																																																			
0.97																																																																																																																																																			
Calidad de vida																																																																																																																																																			
0.90																																																																																																																																																			

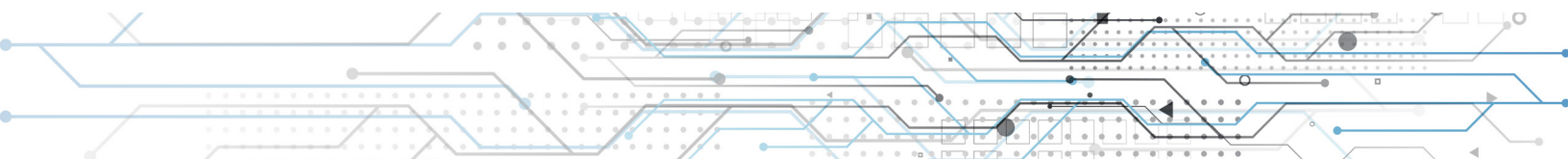


APARTADO	TESIS DOCTORAL (2007) DEFENDIDA POR GAXIOLA Y DIRIGIDA POR FRÍAS	LIBRO (2014) CON AUTORÍA DE GAXIOLA, FRÍAS Y CORRAL	COMENTARIOS
Resultados: Modelamiento con ecuaciones estructurales	<p>(Pp. 91-92): Las variables que conforman a los factores protectores (ver Figura 4) son el exosistema ($\lambda=.39$), el microsistema (.79) y el ontosistema protector (.59). El exosistema protector estuvo conformado con las variables apoyo social y apoyo del vecindario; el microsistema protector con las variables relación de pareja y apoyo social de familiares y amigos; mientras el ontosistema protector lo formaron las variables autoestima y calidad de vida. Los factores de riesgo constituidos por los siguientes sistemas de riesgo: el exosistema, conformado por el vecindario inseguro ($\lambda=.23$), el microsistema conformado por la violencia de pareja (.76) y el ontosistema de riesgo (.63). El ontosistema de riesgo estuvo conformado por la depresión, la historia de abuso y las creencias disciplinarias con respecto al castigo. Los indicadores del ontosistema y la variables estilos de crianza fueron obtenidos considerando las correlaciones de Pearson ($p < .0001$) entre sus constituyentes (ver Tabla 4).</p>	<p>(P. 111): Las variables que conforman a los factores protectores (ver figura 4) son el exosistema ($\lambda=.39$), el microsistema (.79) y el ontosistema protector (.59). El exosistema protector estuvo conformado con las variables apoyo social y apoyo del vecindario; el microsistema protector con las variables relación de pareja y apoyo social de familiares y amigos; mientras el ontosistema protector lo formaron las variables autoestima y calidad de vida. Los factores de riesgo constituidos por los siguientes sistemas de riesgo: el exosistema, conformado por el vecindario inseguro ($\lambda=.23$), el microsistema conformado por la violencia de pareja (.76) y el ontosistema de riesgo (.63). El ontosistema de riesgo estuvo conformado por la depresión, la historia de abuso y las creencias disciplinarias con respecto al castigo. Los indicadores del ontosistema y la variables estilos de crianza fueron obtenidos considerando las correlaciones de Pearson ($p < .0001$) entre sus constituyentes (ver Tabla 4).</p>	
Resultados: Modelamiento con ecuaciones estructurales	<p>(P. 93): Nota al pie de la Figura 4. Modelo estructural. Factores protectores y de riesgo con sus efectos sobre la adaptabilidad de los estilos de crianza y el abuso infantil.</p> <p>X² = 68.6 24 G. de L. p = 0.00000 BBNFI = .85 BBNNFI = .87 CFI = .91 RMSEA = .07 R² = .13</p>	<p>(P. 112): Nota al pie de la Figura 4. Modelo estructural. Factores protectores y de riesgo con sus efectos sobre la adaptabilidad de los estilos de crianza y el abuso infantil.</p> <p>X² = 68.6 24 G. de L. p = 0.00000 BBNFI = .85 BBNNFI = .87 CFI = .91 RMSEA = .07 R² = .13</p>	

APARTADO	TESIS DOCTORAL (2007) DEFENDIDA POR GAXIOLA Y DIRIGIDA POR FRÍAS	LIBRO (2014) CON AUTORÍA DE GAXIOLA, FRÍAS Y CORRAL	COMENTARIOS
Discusión (Tesis Doctoral) o conclusiones (Libro):	<p>(Pp. 93-94): Los resultados de la investigación aquí reportada aportan datos sobre la influencia de la ecología de las variables protectoras en las variables de riesgo presentes en el entorno de las madres encuestadas y su influencia sobre la adaptabilidad de los estilos de crianza y reproducción del abuso infantil. Los datos muestran influencias directas entre los factores protectores, la adaptabilidad de los estilos de crianza y el abuso infantil, mediados por los factores de riesgo.</p> <p>Al ponerse a prueba la teoría transaccional que considera que hay una interacción entre los factores protectores y de riesgo y que provocan respuestas positivas o negativas de acuerdo al peso específico de cada uno de ellos (Cicchetti y Lynch, 1993), los datos obtenidos indicaron que no se presenta interacción entre esos factores para las variables dependientes del abuso infantil o adaptabilidad de la crianza. De esta manera, la teoría transaccional por lo menos en esta muestra no fue comprobada, en lugar de ello los resultados del modelo estructural mostraron que la influencia entre los factores protectores y de riesgo es de carácter aditivo.</p>	<p>(Pp. 113): Los resultados de la investigación aquí reportada aportan datos sobre la influencia de la ecología de las variables protectoras en las variables de riesgo presentes en el entorno de las madres encuestadas y su influencia sobre la adaptabilidad de los estilos de crianza y reproducción del abuso infantil. Los datos muestran influencias directas entre los factores protectores, la adaptabilidad de los estilos de crianza y el abuso infantil, mediados por los factores de riesgo.</p> <p>Al ponerse a prueba la teoría transaccional que considera que hay una interacción entre los factores protectores y de riesgo y que provocan respuestas positivas o negativas de acuerdo al peso específico de cada uno de ellos (Cicchetti y Lynch, 1993), los datos obtenidos indicaron que no se presenta interacción entre esos factores para las variables dependientes del abuso infantil o adaptabilidad de la crianza. De esta manera, la teoría transaccional por lo menos en esta muestra no fue comprobada, en lugar de ello los resultados del modelo estructural mostraron que la influencia entre los factores protectores y de riesgo es de carácter aditivo.</p>	
	<p>(P. 94): Los datos avalan los procesos de operación de los factores protectores según los diversos modelos mencionados por Werner (1993b) debido a que las variables protectoras estuvieron combinadas aditivamente para contrarrestar las variables de riesgo; los efectos de los factores protectores disminuyeron con la cantidad de riesgos y los factores protectores no tuvieron efectos significativas sin la presencia de los factores de riesgo.</p>	<p>(P. 113): Los datos avalan los procesos de operación de los factores protectores según los diversos modelos mencionados por Werner (1993b) debido a que las variables protectoras estuvieron combinadas aditivamente para contrarrestar las variables de riesgo; los efectos de los factores protectores disminuyeron con la cantidad de riesgos y los factores protectores no tuvieron efectos significativas sin la presencia de los factores de riesgo.</p>	



APARTADO	TESIS DOCTORAL (2007) DEFENDIDA POR GAXIOLA Y DIRIGIDA POR FRÍAS	LIBRO (2014) CON AUTORÍA DE GAXIOLA, FRÍAS Y CORRAL	COMENTARIOS
	<p>(P. 94): Los datos de la investigación también sustentan lo señalado por Kotliarenco et al. (1997) que sugieren que los factores protectores tienen sus efectos indirectos en la resiliencia a partir de su relación con la variable de riesgo., De esta manera, las variables protectoras manifiestan su influencia debido a la presencia de estresores en el entorno de las personas (Cicchetti y Rogosch, 1997; Muller y Lemieux, 2000; Rutter, 2007).</p>	<p>(P. 114): Los datos de la investigación también sustentan lo señalado por Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla (1997) que sugieren que los factores protectores tienen sus efectos indirectos en la resiliencia a partir de su relación con la variable de riesgo. De esta manera, las variables protectoras manifiestan su influencia debido a la presencia de estresores en el entorno de las personas (Cicchetti y Rogosch, 1997; Muller y Lemieux, 2000; Rutter, 2007).</p>	
	<p>(P. 95): [...] De acuerdo con Sampson et al. (1997) los modelos de eficacia colectiva postulan que los adultos en los vecindarios socialmente cohesivos establecen contextos de apoyo para la socialización de los niños del vecindario. Los vecindarios pueden de este modo moderar las influencias de entornos más inmediatos como el ambiente familiar en el desarrollo de los niños (Boyce et al., 1998). Silk et al. (2004) reportaron que la cohesión social del vecindario es un factor protector de los estilos maternos hostiles.</p>	<p>(Pp. 114-115): [...] De acuerdo con Sampson, Raudenbush y Earls (1997), los modelos de eficacia colectiva postulan que los adultos en los vecindarios socialmente cohesivos establecen contextos de apoyo para la socialización de los niños del vecindario. Los vecindarios pueden, de este modo, moderar las influencias de entornos más inmediatos como el ambiente familiar en el desarrollo de los niños (Boyce, Frank, Jensen y otros, 1998). Silk, Sessa, Morris y otros (2004) reportaron que la cohesión social del vecindario es un factor protector de los estilos maternos hostiles, lo cual es apoyado también por otros estudios (Byrnes y Miller, 2012; Meunier, Wade y Jenkins, 2012).</p>	<p>Nótese el añadido de una referencia actualizada.</p>



APARTADO	TESIS DOCTORAL (2007) DEFENDIDA POR GAXIOLA Y DIRIGIDA POR FRÍAS	LIBRO (2014) CON AUTORÍA DE GAXIOLA, FRÍAS Y CORRAL	COMENTARIOS
----------	--	--	-------------

(P. 98): La historia de abuso fue otro indicador del ontosistema de riesgo. Las consecuencias de la historia de abuso como factor de riesgo a largo plazo han sido establecidas en investigaciones internacionales (Elam y Kleist, 1999; Carlson et al., 2003; Frías, 2002; Malinowsky-Rumell y Hansen, 1993; Wissow, 1995) y otras llevadas a cabo en la región (Frías, 2002; Frías y Gaxiola, 2005).

(P. 100): El presente estudio puede servir para justificar la exploración de otras variables que en la localidad funcionan como protectoras y que en otros países no funcionan como tales.

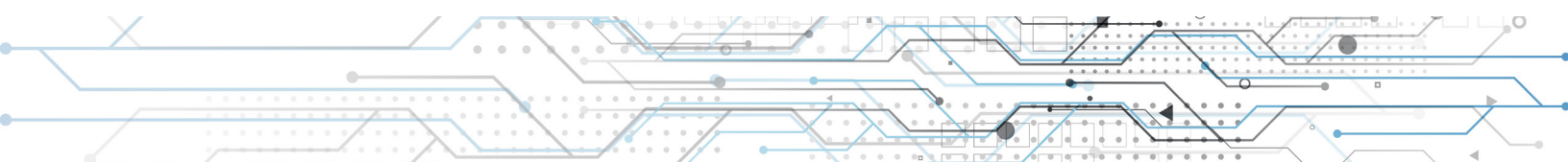
(P. 101): Entre las limitaciones del estudio se encuentra el hecho de que es una investigación retrospectiva que puede presentar olvidos de la información. También pudo verse afectada por las circunstancias presentes en la vida de las madres encuestadas o bien por el mismo contexto de la entrevista. Otra de las limitaciones es que se la información se obtuvo por medio del reporte verbal de las madres. Las investigaciones subsiguientes pueden utilizar registros observacionales de la adaptabilidad de los estilos de la crianza de las madres ante la presencia de los hijos bajo criterios de logro, atendiendo el concepto de competencias de Ribes (1990a).

(P. 119): La historia de abuso fue otro indicador del ontosistema de riesgo. La historia de abuso en el modelo resultante fue una variable de riesgo para la reproducción del abuso de las madres de esta muestra. Las consecuencias de la historia de abuso como factor de riesgo a largo plazo han sido establecidas en investigaciones internacionales (Carlson, McNutt y Choi, 2003; Frías, 2002; Malinowsky-Rumell y Hansen, 1993; Valentino, Nuttall, Comas, Borkowski y Akai, 2012) y otras llevadas a cabo en la región (Frías, 2002; Frías y Gaxiola, 2005).

(P. 121): El presente estudio puede servir para justificar la exploración de otras variables que en la localidad funcionan como protectoras y que en otros países no funcionan como tales.

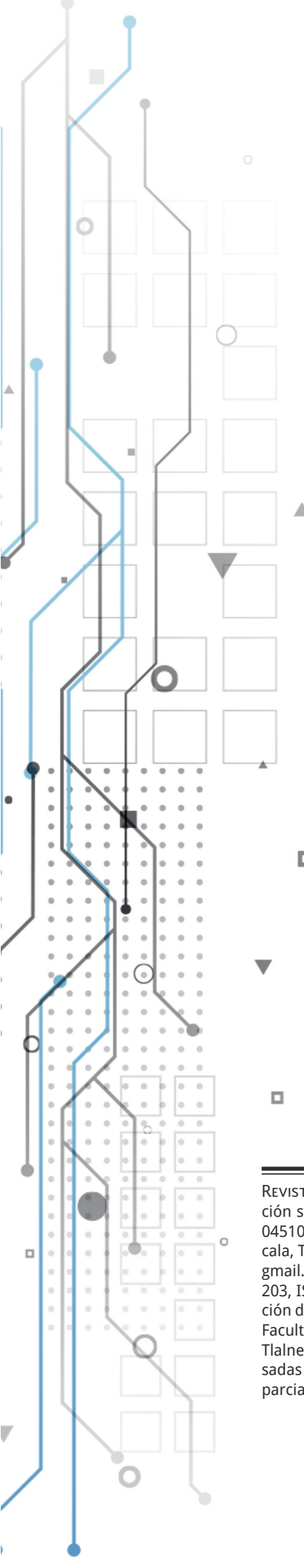
(P. 122): Entre las limitaciones del estudio se encuentra el hecho de que es una investigación retrospectiva que puede presentar olvidos de la información. También pudo verse afectada por las circunstancias presentes en la vida de las madres encuestadas o bien por el mismo contexto de la entrevista. Otra de las limitaciones es que se la información se obtuvo por medio del reporte verbal de las madres. Las investigaciones subsiguientes pueden utilizar registros observacionales de la adaptabilidad de los estilos de la crianza de las madres ante la presencia de los hijos bajo criterios de logro, atendiendo el concepto de competencias de Ribes (1990a).

Nótese el añadido de un párrafo y de una referencia actualizada.



La edición en formato electrónico
fue realizada en la Editorial LEED
del Laboratorio de Evaluación
y Educación Digital
Enero-Junio, 2019





REVISTA DIGITAL INTERNACIONAL DE PSICOLOGÍA Y CIENCIA SOCIAL, Año 4, Volumen 5, No. 1, enero-junio 2019, 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.