



REVISTA DIGITAL INTERNACIONAL
DE PSICOLOGÍA Y CIENCIA SOCIAL

10.22402/j.rdipycs.unam.5.2.2019

eISSN 2448-8119



Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social

Alcances y horizontes de la psicología

Volumen 5 | Número 2 | Julio-Diciembre 2019



Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Iztacala





e-ISSN: 2448-8119

Alcances y horizontes de la psicología

Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social

Volumen 5 | Número 2 | Julio-Diciembrero 2019

Scope and horizons 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 JULIO-DICIEMBRE

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. 2, julio-diciembre 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
SECRETARÍA 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

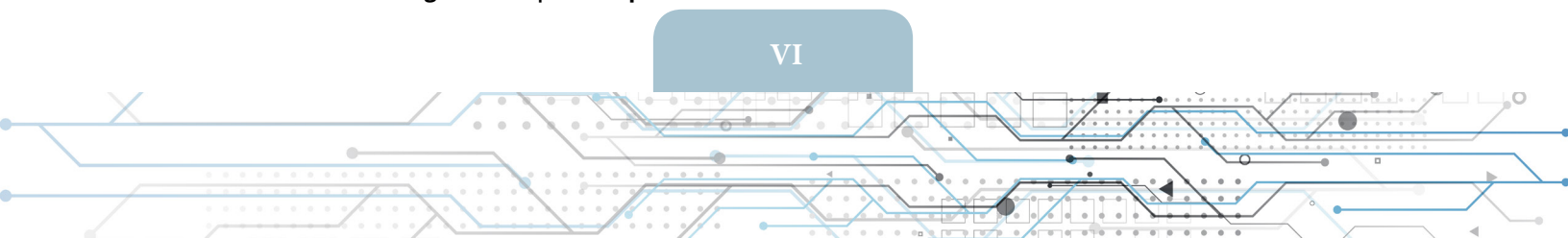
Norma Coffin Cabrera Omar Moreno Almazán
Psicológica Clínica | Psicología de la Salud SUAyED Psicología | Psicología Clínica y de la Salud

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

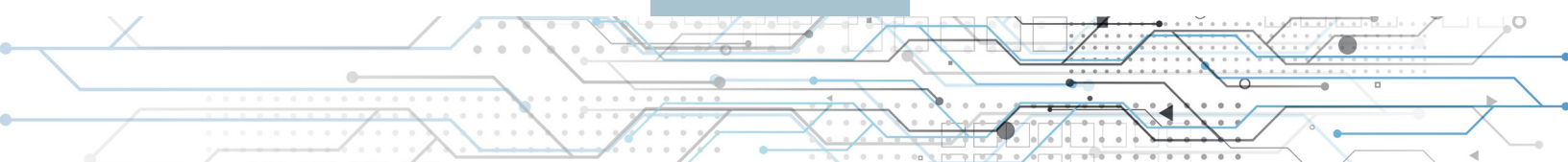
Virginia González Rivera
Rendimiento Escolar | Metodología de la Investigación

§

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

Oscar García Arreola
UNAM | FES Iztacala | México

Carlos Nava Quiroz
UNAM | FES Iztacala | México

Verónica Tovar Rodríguez
UNAM | FES Iztacala | México

Fany González Carmona
UNAM | FES Iztacala | México

Silvia León Nava
UNAM | FES Iztacala | México

Evaluadores externos a la institución

Ana Luisa Romero Pimentel
UNAM | Facultad de Psicología | México

José Nahum Rangel Villafaña
UNAM | Facultad de Psicología | México

Yu Hing Valeria Chuey-Rosas
Psicoterapeuta independiente | México

Martha Luisa Velasco Díaz
UNAM | Facultad de Psicología | México

Omar Moreno-Almazán
Unitec Atizapán | México

Benilde García-Cabrero
UNAM | Facultad de Psicología | México

Nestor Fernández-Sánchez
UNAM | CUAED | México

VOLUMEN 5 | NÚMERO 2 | JULIO-DICIEMBRE 2019 ALCANCES
Y HORIZONTES DE LA PSICOLOGÍA

Presentación del Número, 150

ARTÍCULOS TEÓRICOS **158**

Medición de la personalidad en psicología: un ensayo de experiencia profesional, 159

REVISIÓN DE LA LITERATURA **175**

Intento suicida: Veinticinco años de investigación en estudiantes mexicanos de educación media superior, 176

ARTÍCULOS EMPÍRICOS **199**

Ser compañeras o ser amigas en un bachillerato mexicano: prácticas situadas y género, 200

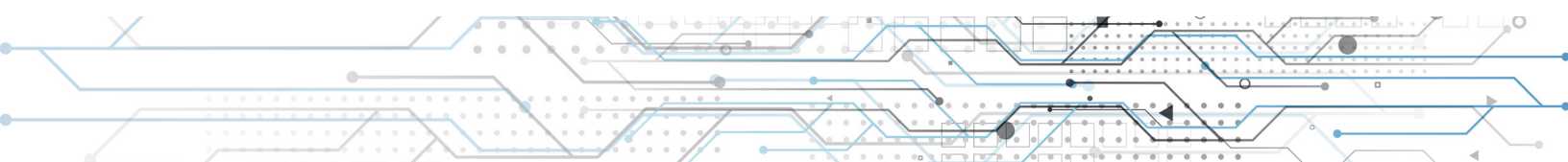
Redes sociales: Transformando la comunicación en las relaciones interpersonales, 223

Sistema de evaluación del aprendizaje de un curso en línea autogestivo de estadística para universitarios, 238

PSICOLOGÍA DE AYER Y HOY **259**

Entre saltos y caídas: análisis de los primeros diez años, de enseñanza de la psicología a distancia en México, 260

Hacia una psicología del vivir cotidiano, 280





e-ISSN: 2448-8119

Alcances y horizontes de la psicología

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

Volumen 5 | Número 2 | Julio-Diciembre 2019

Scope and horizons of psychology

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



Universidad Nacional Autónoma de México
México, 2019



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

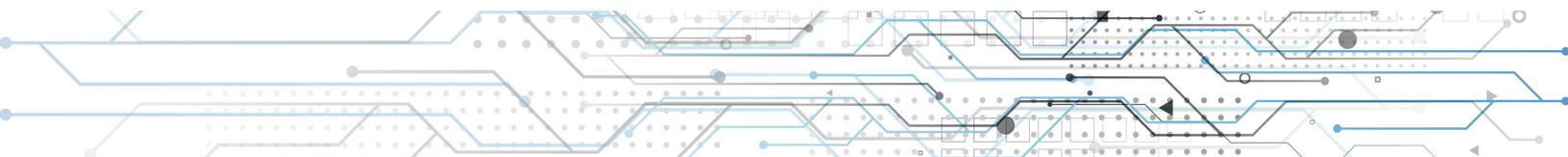
[10.22402/j.rdipycs.unam.5.2.2019.207.150-157](https://doi.org/10.22402/j.rdipycs.unam.5.2.2019.207.150-157)

PRESENTACIÓN DEL NÚMERO

| VOLUMEN 5 | NÚMERO 2 | JULIO - DICIEMBRE 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

La psicología es una disciplina cuyo campo de investigación y práctica es sumamente amplio; ejemplo de ello es la diversidad temática que se aborda en los artículos de este volumen de la Revista, ya que plantea cuestiones muy relevantes que invitan a analizar acerca de las maneras en que hasta ahora se han aportado saberes, para reflexionar si vamos en el camino correcto o es necesario virar hacia otros rumbos.

Desde que la psicología nació se ha interesado por cuantificar determinadas conductas, y como respuesta a ello se ha desarrollado gran variedad de instrumentos de medición que han abonado al progreso de esta disciplina; sin embargo, muchas veces también han sido utilizados de modo indiscriminado y con prácticas poco éticas.

Debido a lo anterior, es necesario preguntarse a qué se debe que aún existe tanto interés en continuar midiendo variables de forma aislada, siendo que toda conducta ocurre en un contexto determinado, y parece que es urgente abrir espacios de reflexión donde se puedan compartir posturas respecto a qué otras formas podrían aportar al avance científico de la psicología, o como implementar prácticas más éticas y adecuadas al utilizar instrumentos de medición; por ejemplo, algo básico tendría que ir en la línea de lo que se plantea en el primer artículo en relación a sólo utilizar instrumentos que sí cumplan con los criterios de confiabilidad y validez.

Además de lo anterior, es necesario que la investigación y práctica psicológica pueda plantearse desde una perspectiva interseccional, es decir, que atienda a las diferentes variables y características que inciden en una persona, para de esta manera tener una visión más amplia de los fenómenos psicológicos. En la línea de lo anterior, una apuesta podría ser lo abordado en el último artículo (que se refiere al análisis de la vida cotidiana), porque ésta nos ayuda a situar a las personas teniendo en cuenta su contexto y su carácter relacional. Se considera que esta aproximación puede aportar conocimientos muy valiosos que permitan problematizar situaciones que hasta el momento han pasado desapercibidas en esta disciplina.

También parecen fundamentales los aportes que se han desarrollado desde los enfoques de género y feministas, porque gracias a esta perspectiva ha sido posible dilucidar las diferencias que emergen en las conductas y procesos psicológicos a raíz de la posición que una per-

sona tiene en los contextos en los que se desenvuelve, dependiente del sexo con que sea socializada y leída por las demás personas, siendo así necesario problematizar de qué modo el género, como construcción social, permea los diversos fenómenos psicológicos que ocurren de manera intra e interpersonal.

Otro tema que es necesario poner sobre la mesa y que responde a las exigencias del mundo actual es el referente al uso de las tecnologías digitales, tanto para la enseñanza como para la investigación y la práctica psicológica, las cuales cada día van en aumento y continúan expandiéndose hasta otros campos, siendo de este modo necesario establecer el debate acerca de las bondades y perjuicios de dichas tecnologías, para que de esta manera sea posible proponer formas adecuadas de utilizarlas que estén enfocadas en disminuir sus desventajas y acrecentar sus virtudes.

Considerando lo anterior, el comité editorial de este Revista dictaminó y aceptó siete artículos con el objetivo de conformar el volumen 5, número 2, correspondiente a los meses de julio-diciembre de 2019, en el cual se abordan y analizan diversas temáticas vinculadas a la educación y capacitación en línea, enfoques de género, feministas y de la vida cotidiana y prácticas en el uso de instrumentos de medición. Así pues, esperamos que los textos vertidos en este ejemplar despierten el interés en quien los lea, pero sobre todo establezcan espacios reflexivos en cuanto a la *praxis* psicológica.

MATERIAL CIENTÍFICO PUBLICADO

El escrito que inicia este número de la Revista (“Medición de la personalidad en psicología: Un ensayo de experiencia profesional”) hace una revisión teórica en donde Susana Díaz, Felipe de Jesús Díaz y Cinthya Zaira Vega analizan las investigaciones que se han reportado en años recientes respecto al uso de instrumentos enfocados a medir la personalidad, más específicamente el cuestionario de 16 Factores de Personalidad (16 FP) y el Inventario NEO-FII. En ese artículo se plantean cuestiones muy importantes en relación con que en la investigación psicológica se están utilizando instrumentos que no han cumplido con las garantías científicas de confiabilidad —tanto en su estructura como en los resultados— que arrojan al aplicarlos en diversos contextos y poblaciones.

Dos cuestiones que es necesario destacar para continuar analizando son lo referente a que se ha popularizado el uso de estos instrumentos en contextos educativos y organizacionales, es decir, se están tomando decisiones cruciales basándose en resultados que no han mostrado la suficiente evidencia para ser confiables, lo cual implica

una falta de ética en la labor profesional; el otro aspecto que es necesario poner a discusión es que los resultados del 16 FP, al ser aplicado a estudiantes de pregrado de psicología, mostraron que los perfiles no corresponden a lo que se esperaría de profesionales de la psicología que requieren dar respuesta a las demandas sociales, lo cual implica que es necesario replantearse los currículos y las competencias que se están priorizando en éstos.

El siguiente artículo ("Intento suicida: Veinticinco años de investigación en estudiantes mexicanos de educación media superior") plantea un tema por demás interesante y necesario de analizar porque representa una grave problemática de salud. Martha Córdova, José Carlos Rosales y Aldebarán Rosales hicieron un estudio observacional, descriptivo, retrospectivo y transversal en donde efectuaron una revisión de literatura de 17 investigaciones enfocadas a intentos suicidas en población juvenil en México de 1993 a 2017.

El análisis lo desarrollaron tomando como directriz los siguientes ejes: 1) manera de registrar el intento suicida; 2) año en que se hizo la captura o recolección de los datos; 3) entidad federativa donde residen quienes participaron en la investigación; 4) tamaño de la muestra y tipo de muestreo; 5) edad de los participantes; 6) índice de participantes por género; 7) presencia de intento suicida mediante frecuencia o por índice, y 8) reporte de la razón intento suicida mujer/hombre.

De lo expuesto en las conclusiones, es necesario destacar lo mencionado acerca de la necesidad de desarrollar maneras más acertadas para recabar información acerca de intentos suicidas, teniendo en cuenta que éstos no son una variable sociodemográfica que se mida por medio de respuestas dicotómicas, sino un constructo psicológico que requiere mayor entendimiento; también es importante replantearse las formas en cómo se redactan las preguntas, porque hay comportamientos autolesivos que no tienen como objetivo consumir un suicidio.

Por su parte, María Kenia Porras y Claudia Lucy Saucedo nos presentan un estudio de corte cualitativo muy interesante ("Ser compañeras o ser amigas en el bachillerato mexicano: prácticas situadas y género") enfocado en caracterizar y analizar las prácticas de compañerismo y de amistad que despliegan mujeres estudiantes de CCH en diversos contextos de práctica, dentro y fuera de la escuela, tanto en un plano afectivo como social. El artículo forma parte de una investigación más amplia que también analiza otros ejes relacionales, como 1) compañerismo y amistad-enemistad; 2) cuerpo y feminidades; 3) relaciones con los hombres; 4) formas de violencia; 5) expresiones de sororidad, y 6) dinámicas de poder.

El trabajo de campo consistió en observar dentro de tres salones de clases las interacciones que ocurrían entre las mujeres estudiantes, para registrarlas en un diario de campo; después se efectuaron 15 entrevistas (cinco individuales y 10 grupales) enfocadas a recuperar las experiencias de las estudiantes en su contexto de participación y facilitar que tomaran la palabra mediante el diálogo verbal respecto a las prácticas de compañerismo y amistad que despliegan en el ámbito escolar.

Como prácticas de compañerismo se consideran actividades relacionadas al ámbito escolar, como desarrollar actividades en equipo, ponerse de acuerdo, encontrarse en la biblioteca o en los museos, comprar y vender alimentos, etcétera; las prácticas de amistad se expresan en pláticas íntimas, salir juntas a algún lugar, darse consejos, establecer contacto físico, acurrirse, etcétera.

En el artículo de Dulce María Guillén y Vianey Reyes ("Redes sociales: Transformación en la comunicación en las relaciones interpersonales") se presenta un material enfocado en el análisis de los usos de las tecnologías actuales. Mediante minuciosas entrevistas hechas en el área administrativa de una tienda departamental, recabaron información con el objetivo de interpretar cómo se ha modificado la comunicación en las relaciones interpersonales como consecuencia del uso de teléfonos inteligentes, sobre todo el uso de aplicaciones de mensajería instantánea y redes sociales.

La información recabada permitió identificar que el uso de teléfonos inteligentes ha impactado en los modos en cómo las personas se comunican, propiciando que la comunicación por medio de estas plataformas sea despersonalizada y que las interacciones cotidianas se tornen poco afectivas y distantes. Asimismo, las implicaciones en la vida cotidiana se traducen en conflictos y rupturas en las relaciones familiares, así como cambios en las dinámicas, como el tener que estar disponible todo el tiempo para contestar los mensajes.

Las autoras concluyen mencionando el carácter ambivalente y dual del uso de tecnologías, e invitan a reflexionar acerca de cómo se podría equilibrar su uso para que éstas acercaran a quienes están distantes geográficamente, pero no los alejaran de las personas con que conviven en el día a día.

El siguiente artículo de este número ("Sistema de evaluación del aprendizaje de un curso en línea autogestivo de estadística para universitarios", elaborado por Citlalli Cruz García, Arturo Silva Rodríguez, Esperanza Guarneros Reyes, Josué Argenis Espinoza Zepeda, Ricardo Sánchez Medina y David Javier Enríquez Negrete) tiene como objetivo analizar el sistema de evaluación del aprendizaje en un curso en línea autogestivo de estadística avanzada

para estudiantes universitarios, en el que se enseña el uso de SPSS para hacer investigaciones de análisis de varianza y regresión. Los autores desarrollaron análisis estadísticos mediante la t de Student, encontrando diferencias significativas entre las calificaciones del Examen diagnóstico, Lección para aprender y Examen final, así como el número de intentos y las calificaciones en cada una de las actividades.

Respecto a los resultados de esta investigación, es necesario mencionar que fue posible establecer que la retroalimentación en los exámenes tiene una función central en el rendimiento y motivación porque por medio de ésta se puede establecer el progreso académico para implementar estrategias enfocadas a resultados exitosos. Asimismo, es importante comentar que la interactividad en los ambientes virtuales de aprendizaje propicia nuevas relaciones cognitivas y sensoriales, lo cual también está asociado directamente con un aumento en la motivación por continuar aprendiendo.

Otra bondad de este tipo de cursos es que fomentan el aprendizaje autogestivo, propiciando habilidades en el estudiantado para identificar sus necesidades de aprendizaje, establecer sus objetivos, efectuar búsqueda de recursos, elegir e implementar sus estrategias y sus métodos de aprendizaje, además de desarrollar actividades de evaluación.

En su escrito "Entre saltos y caídas: análisis de los primeros diez años de enseñanza de la psicología a distancia en México", Omar Almazán hace una reseña histórica de los cambios ocurridos en la enseñanza superior desde la década de los años setenta del siglo XX, cuando iniciaron los sistemas abiertos, hasta la implementación de sistemas a distancia, que en un inicio, no necesariamente implicaron modalidad en línea, sino hasta que poco a poco se fueron gestando las condiciones y los recursos necesarios para habilitar una plataforma que sostuviera la gran demanda en el tráfico de datos.

Ese artículo analiza de manera minuciosa la historia del SUAyED, desde que inició su marcha en 2005 con una matrícula de 62 estudiantes, hasta lo que ocurría en 2016 cuando la matrícula constaba de 2,821 estudiantes, y en aumento.

Personalmente, como tutora del SUAyED, me parece imprescindible dar lectura a este tipo de textos que ayudan a entender el devenir histórico que ha tenido el sistema en que laboramos, para así poder situarnos en el presente con miras al futuro.

En el artículo que cierra este número de la Revista ("Hacia una psicología del vivir cotidiano", escrito por Charlotte Højholt y Ernst Schraube, y traducido por Gilberto Pérez-Campos) se reflexiona acerca de la conducción

de la vida cotidiana como un proceso fundamentalmente colectivo, lo cual va en contraposición de la mayoría de las teorías y análisis psicológicos que están totalmente enfocados en posturas individualistas que propician el mirar a las personas como un conjunto de funciones psicológicas aisladas, en vez de captar la complejidad de los fenómenos psicológicos situados en un contexto determinado e interrelacionados con otras personas.

En dicho texto se apuesta por analizar qué implica el "conducir de la vida cotidiana" con el objetivo de refinar dicho concepto, y de esta manera aportar en la comprensión de diversos fenómenos psicológicos que se desarrollan en el vivir cotidiano para promover una renovación de las teorías, metodologías y praxis psicológicas.

De esta manera se conforma el volumen 5 de la Revista, en el que se pone sobre la mesa un necesario análisis respecto a qué forma la psicología se está aproximando a diversas problemáticas, para de esta forma replantear nuevas formas de ser y hacer en esta disciplina, que abonen a la construcción de nuevos saberes acordes a las realidades y contextos actuales.

ESQUEMA EDITORIAL

En el volumen 5 número 2 del año 2019 se reiteran los esfuerzos por transparentar la información referente a los artículos que publicamos, así como su proceso editorial. Tanto la comunidad científica como los lectores interesados podrán acceder no sólo a los artículos con sus respectivas secciones editoriales, sino también a la información referente al proceso de revisión, aceptación, edición y publicación de todos y cada uno de los manuscritos publicados. Para asegurar esto el equipo editor presenta el siguiente esquema editorial que coincide con el anterior número, de igual modo se comparte la intención u objetivo de cada apartado:

- **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

Con el objetivo de conformar un criterio de calidad de nuestra revista entre la comunidad académica, así como el público general interesado en los temas publicados, se realiza el siguiente metaanálisis de los artículos publicados. Como en números anteriores, se retoma el análisis de las opiniones emitidas por los revisores de manuscritos como unidad de análisis, lo que con base en Glass, Wilson, y Gottman (1975); Yin (1984); Menard (1991) y Silva Rodríguez (2004), representa el análisis de la convergencia de distintos puntos de vista, que en este caso confor-

man a los estilos y criterio valorativo de cada revisor que funge como unidad de observación. Esta condición puede afectar la valoración del número completo por cambios abruptos en la opinión de los revisores, pero permite analizar, reflexionar y visualizar la condición general de la revista entendida desde la visión de los académicos que evalúan la calidad de los artículos que se publicaron.

En este número se analizarán las opiniones de 12 revisores correspondientes a 6 artículos científicos: un artículo teórico, uno de revisión de la literatura, tres artículos empíricos y uno correspondiente a nuestra sección "Psicología de ayer y hoy". La naturaleza de cada manuscrito sólo es relevante en tanto que se tenga claridad en las particularidades editoriales de cada tipo de artículo, por eso es pertinente mencionar que el objetivo del presente análisis es mostrar la relevancia disciplinar, social y científica de los textos publicados con base en la opinión de calidad de los revisores de esos 6 artículos. Sin más preámbulo, se procederá a mostrar los resultados más relevantes del metaanálisis del número completo.

1) Perfil de evaluación entre pares

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

Introducción

El metaanálisis inicia con la valoración de los revisores sobre la introducción de los artículos de este número. En la introducción se valoró el desarrollo de la sección, el planteamiento del problema, la pertinencia de las referencias, la conformación del marco teórico, la definición de variables y por último el planteamiento de objetivos e hipótesis. La figura 1 nos permite visualizar la opinión a cada sección de la introducción, en promedio los revisores puntuaron como muy satisfactoria la sección de planteamiento del problema, siendo ésta la de mayor valoración en la introducción con una puntuación de 3.35 de -1 a 4.

El resto de las secciones puntuaron en un nivel satisfactorio entre 2.48 puntos para objetivo e hipótesis, y 2.98 para el desarrollo de la introducción. La puntuación más baja la obtuvo la definición de variables, la cual se posicionó en el límite del nivel deficiente y satisfactorio con una puntuación de 1.99 entre -1 y 4.



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

Método

Para el caso del método, se evaluó la calidad de su desarrollo, descripción de población y muestra, la recolección de datos y cuestiones éticas en torno a la investigación. La figura 2 muestra de manera general que el método de los artículos publicados fue valorado como deficiente para el desarrollo (1.64 puntos) y para la recolección de datos (1.86 puntos), así mismo las cuestiones éticas presentaron puntuaciones muy bajas que colocaron a esta sección como la más penalizada entre el método con una puntuación de 0.49 entre -1 y 4 puntos. Por el contrario, la descripción de la población y muestra se posiciona como la sección con mejor valoración (2.21) posicionando este apartado en un nivel satisfactorio.

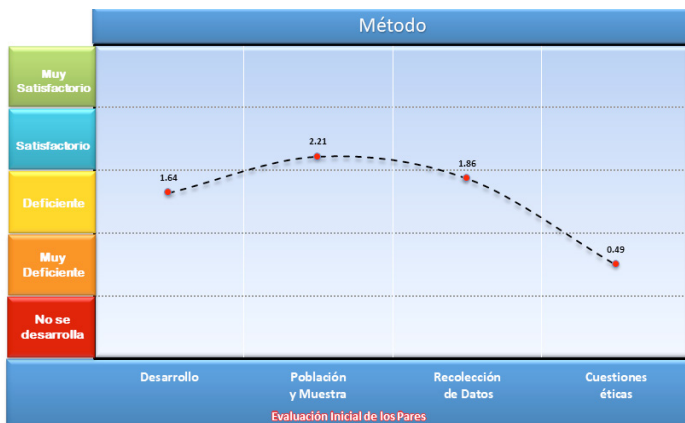


Figura 2. Perfil de la opinión de los revisores sobre cada uno de los componentes del método de los artículos.

Resultados

En el apartado de resultados los revisores valoraron tres rubros principales (figura 3), el desarrollo de la sección,

la calidad del análisis de los datos y la calidad de la presentación de estos datos. En este número los revisores correspondientes a los 6 artículos en cuestión, valoraron los resultados de los manuscritos como satisfactorios, asignando 2.63 puntos para el desarrollo de los resultados posicionando este rubro como el mejor calificado, así como 2.56 puntos para el apartado de análisis de resultados, y por último 2.34 para la calidad de presentación de los datos; las puntuaciones obtenidas ubican a los resultados de los manuscritos como satisfactorios.



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

Todos los apartados

En este apartado se presenta la valoración de los revisores a todas las secciones que componen el manuscrito: título, resumen, propósito, introducción, método, resultados, discusión, conclusiones, referencias, apreciación global y calificación final.

En la figura 4 podemos observar como las puntuaciones de cada sección varían entre muy satisfactorio hasta deficiente. Las secciones mejor valoradas fueron el título de los manuscritos (3.80), su resumen (3.23), su propósito (3.07) y la pertinencia de sus referencias (3.13). De igual manera se puntuó como muy satisfactoria la apreciación global en cuanto a estructura de los manuscritos con una puntuación de 3.28), siendo la segunda puntuación más alta otorgada por los revisores.

Por otra parte, los revisores opinaron que la sección de introducción, resultados, discusión y conclusiones eran satisfactorias, otorgando 2.81 puntos para la introducción, 2.59 para los resultados, así como 2.53 y 2.19 para discusión y conclusiones respectivamente. En esta misma sección se posicionó la calificación global del manuscrito (2.90), la cual es una puntuación otorgada por el revisor al manuscrito en su totalidad antes de ser aceptado.



Figura 4.

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

Por último, la sección más penalizada por los revisores en su evaluación fue la de resultados, la cual obtuvo una puntuación de 1.68 entre -1 y 4. Esta puntuación refleja la opinión compartida en la sección anterior de resultados, en donde las cuestiones éticas afectan en la visión global de este rubro.

2) Calificación promedio de los artículos

La figura 5 muestra el promedio de calificación que obtuvo cada manuscrito con base en las opiniones de sus revisores sobre su calidad. La escala va de 0 a 100, siendo el artículo mejor puntuado el correspondiente a Porrás y Saucedo (93.41) que nos habla de amistad y prácticas de género en adolescentes, seguido por Díaz y cols. (90.83) que nos habla de la medición de la personalidad en psicología. En condiciones similares encontramos los manuscritos de Córdova y cols., así como el manuscrito de Guillén y Reyes., los cuales obtuvieron una calificación de 67.60 y 69.11 respectivamente. Seguido de estos encontramos los manuscritos de Cruz y cols. (62.87) sobre evaluación de aprendizaje en línea, y por último el manuscrito de Moreno-Almazán (51.33) que plantea un análisis histórico sobre la educación a distancia.

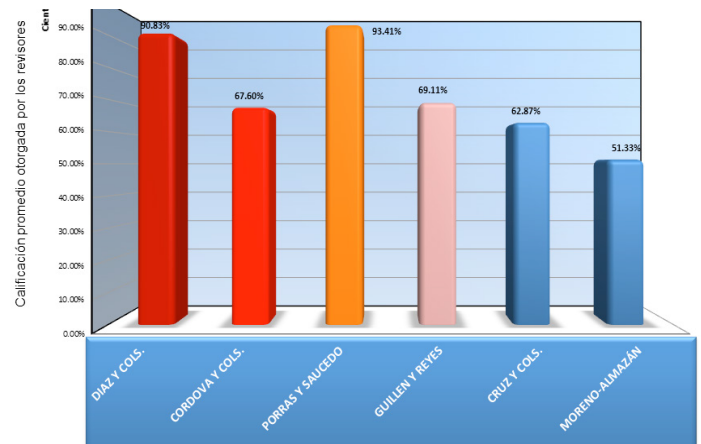


Figura 5.

3) Índice de concordancia

Este análisis indica el acercamiento que hubo en las valoraciones de los revisores; representada por la magnitud en que éstos reportan resultados iguales; mide por lo tanto la variabilidad entre sus opiniones o juicios con respecto a los dictámenes que emitieron del artículo. Para construir la figura 6 se tomó el promedio de los juicios que los revisores expresaron a las nueve partes del artículo, como fueron título, resumen, propósito, introducción, método, resultados, discusión, conclusiones y referencias, además se tomó en cuenta la apreciación global y la calificación final sobre el artículo.

En dicha figura se observa que la concordancia entre los revisores fue grande, ya que la diferencia entre ellos no superó el límite de las desviaciones estándar de las diferencias; solamente en el apartado de método la diferencia estuvo a punto de superar el límite superior (0.47) siendo el límite inferior -0.81 y el superior .48.

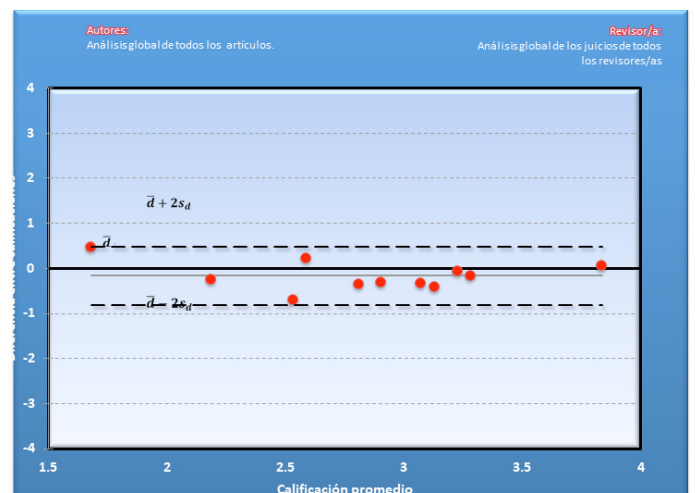


Figura 6.

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, se construye a partir de los índices de correlación entre las calificaciones otorgadas por cada revisor. Con base en lo observado se puede decir que la calificación otorgada a cada manuscrito correlacionó positivamente de manera moderada y alta, la mayor correlación se presenta en el artículo de Porras y Saucedo en donde obtuvieron un índice de concordancia entre revisores de $r=0.70$, seguido por el artículo de Díaz y cols. con una concordancia de $r=0.69$. Posteriormente se presentan los manuscritos de Córdova y cols. ($r=0.58$), Guillén y Reyes ($r=0.47$) y Moreno-Almazán ($r=0.47$). El manuscrito en el cual se encontró menos concordancia entre revisores fue el de Cruz y cols. con un índice de correlación de $r=0.40$.

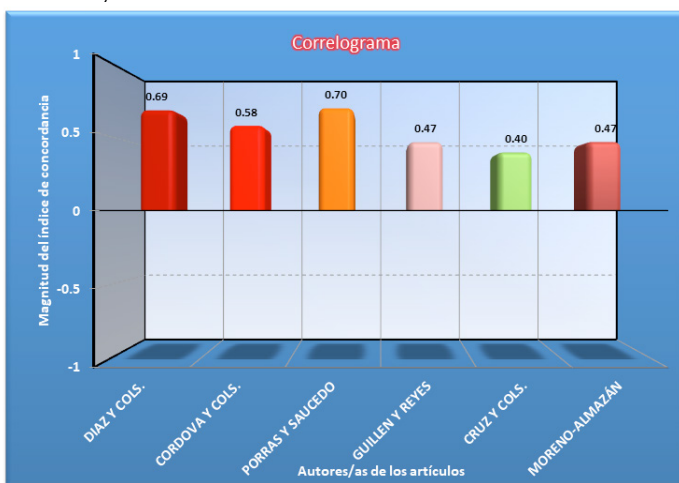


Figura 7.
Correlación entre los juicios de revisores.

5) Índice de desacuerdo entre revisores/as

Finalmente, la figura 8 muestra el desacuerdo entre los revisores, independientemente de su sentido, puesto que sólo evalúa la magnitud de la diferencia de opinión. Cada punto en la figura representa la puntuación que el revisor otorgó al manuscrito en general, mientras que la línea roja representa el desacuerdo entre ambos revisores

En este caso el manuscrito en el que menos desacuerdo hubo entre revisores sobre la estructura general fue el de Porras y Saucedo con una diferencia apenas de .52 puntos entre sus calificaciones. A este manuscrito le sigue el de Guillén y Reyes con un desacuerdo de 10.84 puntos entre sus calificaciones. Muy cerca a esta diferencia se encuentra el manuscrito de Cruz y cols. con 11.17 puntos de diferencia, seguido por el artículo de Díaz y cols. con 14.1 puntos de diferencia entre revisores. Las diferencias más amplias se encuentran en el manuscrito de Córdova y cols. (25.02 diferencia) y entre los revisores del manuscrito de Moreno-Al-

mazán con 78.68 puntos de diferencia entre sus calificaciones, siendo esta última la diferencia más grande encontrada entre los artículos publicados de este y otros números.



Figura 8.
Desacuerdo entre revisores.

La política abierta por pares de la revista permite que visualicemos y analicemos las disparidades encontradas en la revisión a cada manuscrito, con este ejercicio se construye una crítica constructiva a la ciencia y al proceso editorial que se lleva a cabo en esta revista. La decisión de aceptación o rechazo es tomada por el equipo editorial tomando en cuenta los datos aquí presentados, así como la relevancia disciplinar, social y científica del manuscrito. Sin embargo, el ejercicio de metaanálisis más allá de representar datos a nivel local sobre los manuscritos que publicamos, reflejan el fenómeno que sucede a nivel macro en cuanto a evaluación, aceptación y publicación de manuscritos. Es responsabilidad de la revista transparentar las decisiones y proceso editorial, así como del lector analizar con ojo crítico los datos aquí presentados. ■

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.



*Artículos
Teóricos*

[10.22402/j.rdipecs.unam.5.2.2019.207.159-174](https://doi.org/10.22402/j.rdipecs.unam.5.2.2019.207.159-174)

MEDICIÓN DE LA PERSONALIDAD EN PSICOLOGÍA: UN ENSAYO DE EXPERIENCIA PROFESIONAL

Susana Díaz Contreras, Felipe de Jesús Díaz Reséndiz, Cynthia Zaira Vega Valero

U de G, UNAM

México

RESUMEN

Aunque el comportamiento humano obedece las mismas leyes de la conducta, cada individuo se comporta de manera única. La medición de la personalidad es un tema histórico a pesar de que actualmente no se tiene certeza de confiabilidad y validez de los instrumentos de medición. En este ensayo se describen dos ejemplos de investigación en los que se utilizaron el Cuestionario 16 Factores de Personalidad (16-FP) y el Inventario *NEO-FFI*. Los resultados mostraron poca evidencia confiable de las propiedades psicométricas del 16-FP. Respecto al *NEO-FFI* se encontró que es frecuente su uso para vincular los Cinco Grandes factores de personalidad con constructos como satisfacción laboral. Dado que el *NEO-FFI* carece de los criterios mínimos para considerarse confiable, no fue posible analizar la correlación entre ambas variables. Se invita a efectuar revisiones exhaustivas de medición de personalidad antes de intentar relacionarla con otros constructos.

Palabras Clave:

medición, psicología, personalidad, 16-FP, NEO-FFI.

MEASUREMENT OF PERSONALITY IN PSYCHOLOGY: AN ESSAY OF PROFESSIONAL EXPERIENCE

ABSTRACT

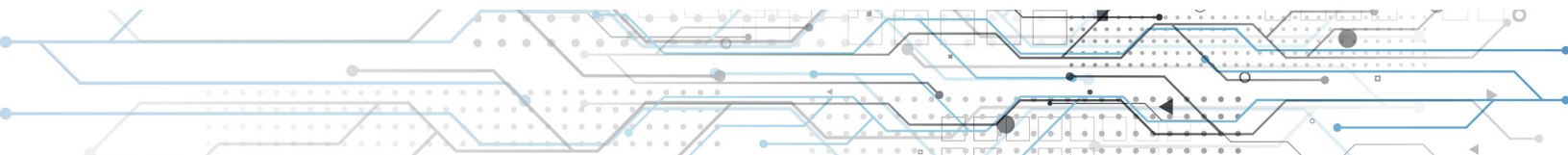
While the behavior of humans being obey the same rules of the behavior at the end everyone behaves uniquely. Measurement of personality traits has been historically covered even though methods to assessment them do not guarantee reliability and validity. In this essay two cases in which 16-PF and *NEO-FFI* questionnaires were applied is analyzed. Results yielded no valid and reliable data about psychometrics properties of the 16-PF. For the *NEO-FFI* it was found that it is commonly used in order to link it with *Big Five* factors of personality and other constructs such as job satisfaction. Given that *NEO-FFI* is characterized by a lack of minimal criteria to consider it reliable it was not possible correlate variables, personality and job satisfaction. These findings invite to review literature on personality measurement in detail before getting correlate with others concepts.

Keywords:

measurement, psychology, personality, 16-PF, NEO-FFI

BITÁCORA DEL ARTÍCULO:

| Recibido: 15 de Abril de 2019 | Aceptado: 27 de Julio de 2019 | Publicado en línea: Julio - Diciembre de 2019 |



AUTORÍA Y DERECHOS DE PROPIEDAD INTELECTUAL

MEDICIÓN DE LA PERSONALIDAD EN PSICOLOGÍA: UN ENSAYO DE EXPERIENCIA PROFESIONAL

Susana Díaz Contreras, Felipe de Jesús Díaz Reséndiz y Cynthia Zaira Vega Valero

U de G, UNAM

México



Susana Díaz Contreras
U de G
Correo: susanadiazc92@gmail.com

Maestra en Psicología con Orientación en Calidad de Vida y Salud con apoyo de beca del Conacyt (2019). Trabajo de investigación básica con el Inventario NEO-FFI durante los estudios de maestría (2017-2019). Trabajo de investigación básica con el 16-FP para la tesis de licenciatura (2016). Publicación de resultados en revista nacional (2017).



Felipe de Jesús Díaz Reséndiz
U de G
Correo: felipe.resendiz@cusur.udg.mx

Dr. en Psicología por la UNAM (2008). Profesor de tiempo completo, Titular, A, Definitivo. Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara. Coordinador del doctorado en Psicología con Orientación en Calidad de Vida y Salud, CUSur, UdeG. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1. Integrante del cuerpo académico Comportamiento, Salud y Calidad de Vida, UDG-CA-764 en Consolidación.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Susana Díaz estuvo a cargo de la recolección y análisis de datos | Felipe de Jesús Díaz concibió, coordinó y gestionó el proyecto | Cynthia Vega realizó el análisis de datos, reestructuración empírica de la propuesta.

AGRADECIMIENTOS

Al programa de Maestría en Psicología con Orientación en Calidad de Vida y Salud, a los integrantes del Laboratorio de Análisis Conductual (UdeG), a la Residencia de Gestión Organizacional (UNAM) y al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por el apoyo académico y económico para la realización del proyecto de investigación.

DATOS DE FILIACIÓN DE LOS AUTORES

Susana Díaz Contreras, Universidad de Guadalajara, Centro Universitario del Sur | Felipe de Jesús Díaz Reséndiz, Laboratorio de Análisis Conductual. Cuerpo Académico Comportamiento, Salud y Calidad de Vida, UDG-CA-764. | Cynthia Zaira Vega Valero, Titular de la carrera de Psicología Facultad de Estudios Superiores ztacula, UNAM.



Copyright: © 2019 Díaz-Contreras, S.; Díaz-Reséndiz, F. J. & Vega-Valero, C. Z.

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/10.24018/psicologia-y-ciencia-social) y a sus autoras.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	33
ANTECEDENTES CONCEPTUALES	33
PRECISIONES TEÓRICAS	35
CORRELACIONES TEÓRICAS	37
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN	37
CONCLUSIONES	37
REFERENCIAS	38

INTRODUCCIÓN

Una de las tareas íntimamente arraigadas a la labor científica es la medición de los fenómenos de interés. A pesar de ser una labor inseparable de la elaboración de propuestas, hoy uno de los problemas recurrentes en investigación psicológica es la medición. Teóricamente, cuando hacemos uso de la matemática para aumentar la precisión de lo que es de interés medir, minimizamos el sesgo de interpretar de manera errónea el resultado obtenido. El propósito de este ensayo es mostrar dos ejemplos de investigación acerca de un tema tradicional en psicología y que recientemente ha cobrado auge en el área de aplicación organizacional: la evaluación de la personalidad.

ANTECEDENTES CONCEPTUALES

La historia del análisis y predicción de la personalidad se puede remitir desde la teoría de los humores hasta la teoría de los rasgos; esta última tiene vigencia en pleno siglo XXI porque sus contribuciones respecto a la “medición” de la personalidad asumen que la misma puede ser descrita por el lenguaje, y que para su evaluación es necesario conocer todos los términos que describen a una persona, y sólo entonces hacer categorías (Bermúdez, Pérez y Sanjuán, 2017). Dichos supuestos proporcionaron la pauta para la búsqueda de cuántos y cuáles factores describen la personalidad de un individuo. Se encontró evidencia para 16 factores, y más recientemente se ha proporcionado apoyo a cinco factores (Berglund, Sevä y Strandh, 2015; Cattell, Eber, Tatsuoka, Karson, O’Dell y Krug, 2001; Costa y McCrae, 1985; Hahn, Gottschling, König y Spinath, 2016; Lounsbury, Sundstrom, Gibson, Loveland y Drost, 2016; Schmitt, Allik, McCrae y Benet-Martínez, 2007; Soto, 2018). Los ejemplos que se utilizan en la presente reflexión son el caso del Cuestionario 16 Factores de Personalidad (16-FP) y el *NEO Five-Factor Inventory* (*NEO-FFI*) del modelo de los Cinco Grandes (*Big Five*, por su nombre en inglés), inventarios que se utilizan para evaluación en el ámbito educativo y organizacional.

Acercas del 16-FP se investigó que, como lo propone la teoría, los rasgos de personalidad determinan la propensión de un individuo a comportarse de diversas maneras frente a situaciones también diversas. La contraparte es que el sujeto emite los mismos patrones de respuesta

que le han permitido de manera consistente sobrellevar las mismas situaciones (Hampson, 1988). Una de las ventajas que supuestamente tiene el 16-FP es que abarca, de modo breve, los factores de personalidad que le precedieron. Por ejemplo, la propuesta de Allport y Odbert (1936) y Cattell (1943) que abarcaba todos los significados de las fuentes socialmente válidas. Como en la mayoría de las investigaciones en psicología, al menos en México, se incluyó para el primer ejemplo la participación de estudiantes de la misma disciplina. La investigación surgió porque en estudios previos se había “mostrado” el poder predictivo de los 16 factores de personalidad en el desempeño académico de estudiantes de ciencias políticas (e.g. Bailón, 2006). Asimismo se había mostrado que al menos en estudiantes de psicología del centro de país, de una universidad pública, los hallazgos sugerían que conocer y modificar los rasgos de personalidad de los psicólogos permite establecer competencias profesionales deseables tanto para la labor teórica como la práctica profesional (e.g. Aragón, 2011).

Una variable común a estos hallazgos es que en la descripción de los instrumentos los requisitos psicométricos que “cumplieron” en la población de estudio no fueron mencionados con claridad; a pesar de esto, los resultados parecen afirmar que el cuestionario 16-FP mide lo que se pretende medir y un supuesto, que la aplicación consistente arrojaría resultados similares. En el ejemplo de estudiantes de ciencias políticas el Alfa de Cronbach reportado fue de 0.69, y en el de estudiantes de psicología no se reportó algún indicador de confiabilidad. En una revisión sistemática del 16-FP durante el periodo 2000-2010 se reportó que, de los 30 artículos seleccionados, 20 se enfocaron en identificar rasgos de personalidad; España fue el país con mayor número de publicaciones. Sin embargo, sólo ocho investigaciones se enfocaron en las propiedades psicométricas de la prueba; la mayoría de las publicaciones se realizaron en el Reino Unido. En México el cuestionario sólo fue utilizado para describir rasgos de personalidad. También se identificó que la prueba más utilizada fue el 16-FP; sin embargo, sólo un estudio se destinó para analizar las propiedades psicométricas (Sánchez, Gómez y Zambrano, 2011). Destaca la manera en que se utiliza dicho cuestionario sin haber suficiente evidencia de su confiabilidad y validez. Es necesario comentar que hasta el conocimiento de los autores al momento no hay revisiones recientes acerca de las propiedades psicométricas del mismo, aunque continúa su uso para la identificación de rasgos de personalidad.

Al respecto se plantean dos hipótesis de por qué se ha mostrado como un cuestionario válido para la medición de la personalidad a pesar de la escasa evidencia empírica. La primera es que dado que en el manual del cuestionario 16-FP se encuentran las puntuaciones estandarizadas para el tipo de país, edad y nivel educativo, la práctica común es convertir las puntuaciones naturales a las estandarizadas, disminuyendo de este modo cualquier inquietud respecto al análisis de sus propiedades psicométricas. La segunda hipótesis es que —a pesar de conocer las deficiencias del instrumento— la presión por cumplir los indicadores de “productividad”, los autores no tienen más opción que publicar como apto, psicométricamente hablando, un instrumento de medición que merece y requiere una revisión minuciosa. Parte de esta hipótesis es que la versión original y la versión “adaptada” al contexto nacional están disponibles en internet.

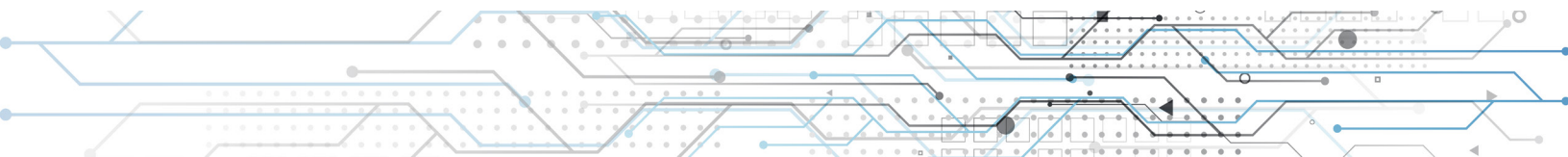
De manera sistemática se ha mostrado que los inventarios para “medir” personalidad se utilizan en los procesos de selección de personal al margen de conocer sus propiedades psicométricas y su “poder de predicción.” Se sabe que el personal encargado de la selección de aspirantes no conoce las propiedades psicométricas del instrumento y en algunos casos no se interpreta de modo adecuado el dato que se obtiene. Es de todos conocido que en empresas particulares el uso de las pruebas psicológicas es indiscriminada, y en la mayoría de los casos sin el menor cuidado de los aspectos éticos (cf. Arias, 2018). Estas prácticas desafortunadas se extienden más allá del área organizacional; por ejemplo en educación especial, el área educativa y en el caso de los proyectos a cargo de “free lancers” la evidencia es abundante.

La aplicación con los estudiantes de psicología de una universidad pública mostró que el perfil de psicólogos no es apropiado. De hecho la presentación del proyecto a las instancias oficiales a cargo del programa educativo correspondiente generó resistencia por los aspectos negativos o modificables que pudieran derivarse. Como era de esperarse, el perfil de los psicólogos obtenido no corresponde con el perfil de egreso programado y varía de manera consistente con el semestre en el que están los estudiantes. La conclusión más impactante de este estudio fue que el 16-FP no permite predecir con exactitud los rasgos de personalidad que favorezcan la formación de profesionales de la psicología que el país y las demandas sociales que requieren (Díaz y Díaz-Reséndiz, 2017).

Posterior al estudio con el 16-FP en una muestra considerable, las opciones no eran abundantes, pero aparentemente consistentes. Por ejemplo, se encontró evidencia publicada en revistas científicas de alto impacto, tamaños de muestra considerables, aplicaciones

en todo el mundo, pero no hallazgos del tamaño del efecto (Bui, 2017; Schmitt et al., 2007; Buruk, Simsek y Kocayoruk, 2017). El final de la historia en la búsqueda de cómo medir con exactitud la personalidad fue el modelo *Big Five* que, a juzgar por la evidencia revisada, es muy popular en investigación, sobre todo en el ámbito organizacional y educativo porque se aplica de manera consistente en sus distintas versiones para “medir” personalidad y los cinco factores que se presume la integran. Como en el caso del 16-FP, el *Big Five* es una versión originalmente diseñada para los países de habla inglesa, y su versión más breve en español para México se deriva de la única aplicación con estudiantes de una universidad pública del occidente del país. De nuevo, como en el caso de los factores de personalidad, las dimensiones del *Big Five* no han sido replicadas de modo consistente en muestras de diferentes países. De hecho, uno de los problemas más severos es la falta de sustento teórico sólido en la pertinencia de las cinco dimensiones (i.e. Aluja, García, Rossier y García, 2005; Carlo, Knight, Roesch, Opal y Davis, 2014). Por ejemplo Block (2010) consideró al modelo *Big Five* ateorico por sólo enumerar variables estáticas de personalidad y no reflejar la comprensión psicológica del constructo.

Adicionalmente a esta carencia teórica, está el hecho de que la evidencia sobre las propiedades psicométricas de las cinco dimensiones no cumple, en la mayoría de los casos, con los criterios matemáticos básicos para considerarse válidas. Esto se ve exacerbado cuando se analizan las mismas propiedades psicométricas de cada una de las dimensiones. Es necesario destacar este dato porque en la formación básica de los psicólogos a su paso por las materias de diseño de instrumentos de medición o psicometría o análisis de métodos cuantitativos, se les solicita como mínimo que conozcan que un instrumento de medición requiere entre 0.80 y 0.90 de confiabilidad (i.e. Muñiz, 2003; Nunnally, 1978). La revisión sistemática más reciente (en preparación) muestra que para algunas dimensiones —como Apertura a la experiencia o Responsabilidad— los índices de confiabilidad reportados varían de 0.22 a 0.82; la mayoría están por debajo de 0.80 (i.e. Elfstrand y Kazemi, 2017; Perera, Granzier y McIlveen, 2018; Yu, Wang y Zhang, 2017). Este hallazgo es aún más relevante cuando se analiza que las revistas en que se publican son de alto impacto. De nuevo el personal encargado del reclutamiento utiliza estos inventarios para determinar el ingreso o no a una organización, establece relaciones con otras variables y —con base en el hallazgo— sugieren que es mejor adoptar tal o cual medida para mejorar el clima organizacional de un sector del negocio, para establecer



nuevos lineamientos de comportamiento dentro de una organización o para despedir a parte del personal.

Un punto que vale la pena analizar con el caso del *Big Five* es que se ha relacionado con otras variables presentes en el clima organizacional de una empresa; por ejemplo, se ha relacionado con la productividad, el estrés, compromiso, y más recientemente con la satisfacción laboral (Barr, 2018; Ceschi, Costantini, Scalco, Charhabi y Sartori, 2016; Muhammad, Chong y Shaheen, 2017; Törnroos, Jokela y Hakulinen, 2019), por lo que el segundo ejemplo involucra una investigación empírica que consistió en conocer la relación entre la satisfacción laboral y las dimensiones de la personalidad de acuerdo con el modelo *Big Five*. Como se aprecia, la evidencia acerca de las posibles relaciones es abundante y acrónica (e.g. Bruk-Lee, Khoury, Nixon, Goh y Spector, 2009; Bui, 2017; Iorga, Dondas, Ioan y Toader, 2017; Judge, Heller y Mount, 2002; Kampkötter, 2016; Mroz y Kaleta, 2016; Steel, Schmidt, Bosco y Uggerslev, 2018) Aunque, las publicaciones que se han enfocado en evaluar las propiedades psicométricas de los instrumentos desde la conceptualización del *Big Five* es poca y generada en estudiantes universitarios. Es claro que generar evidencia con la versión en español más reciente del *Big Five* y correlacionarlo con las variables de interés para una organización del sector productivo tiene una relevancia per se que justifica cualquier estudio nuevo.

PRECISIONES TEÓRICAS

El lector ya percibió que los instrumentos para medir el *Big Five* fueron diseñados para poblaciones de lengua inglesa; las primeras versiones iniciaron con 240 ítems que pretendían medir las cinco dimensiones y seis facetas de cada una. Sin embargo, Costa y McCrae (1992) estructuraron — con la finalidad de tener un instrumento parsimonioso— el inventario *NEO-FFI* de 60 ítems. Dicho instrumento es el más utilizado en las investigaciones empíricas en diversos países, sobre todo en Europa y Estados Unidos. En Latinoamérica se ha extendido su uso, pero ha sido sujeto a críticas respecto a su validez porque se ha reportado que los datos no se ajustan a las cinco dimensiones propuestas en el modelo (i.e. Aluja et al., 2005; Manga, Ramos y Morán, 2004; Martínez y Cassaretto, 2011).

En México hay evidencia de un estudio acerca de la validez del *NEO-FFI*; la muestra incluyó universitarios, profesores, amas de casa y trabajadores de comercio, aunque se desconoce el índice que corresponde a cada grupo. Los resultados proporcionaron evidencia para confirmar que la estructura de cinco factores no se replicó. A partir de los resultados del análisis factorial explo-

ratorio y confirmatorio los datos proporcionaron apoyo a una versión de 30 ítems (Meda, Moreno-Jiménez, García, Palomera y Mariscal, 2015). De esta manera llegamos al punto de utilizar la versión de 30 reactivos para generar avance en el conocimiento científico. Dicha versión se aplicó en uno de los escenarios a los que va dirigido el modelo *Big-Five*. Para aumentar la probabilidad de éxito se trabajó con el total del personal de una organización del sector comercio del occidente de México. La recolección de datos y el proceso de respuesta —que se ha pedido recientemente se documenten— mostró, como era de esperarse, que los empleados “experimentaron” algún temor por los posibles usos de los datos que se proporcionaron al contestar el instrumento de 30 reactivos y la escala de satisfacción laboral genérica que se utilizó. No fue posible contestar cuál es la relación entre estas variables por las siguientes razones.

Primero, el proceso de validación del *NEO-FFI* en México estuvo descuidado en algunos aspectos como omitir información de la adaptación y aculturación de los reactivos, omitir los indicadores para evaluar la pertinencia de la estructura propuesta de 30 ítems como el Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y el gráfico de sedimentación, proponer criterios para la elección de ítems y sólo utilizarlos para los que cumplían los criterios porque a pesar de que algunos ítems no los cumplían se integraron para lograr una estructura de seis ítems por dimensión; más aún, no es claro por qué seis. Con la versión de 60 ítems desde el principio se observó que la estructura no se ajustaba a cinco factores y que los coeficientes de fiabilidad estaban por debajo de 0.80. Buscar una estructura mejor con 30 ítems no soluciona el problema de contar con una escala válida porque el alfa de Cronbach reportado para cada dimensión fue menor a 0.80. Independientemente de las dimensiones con ítems con mayor o menor problema es evidente que replicar la estructura de cinco factores ha sido problemático en la mayoría de países, por lo que es momento de cuestionar si se continúa adoptando como universal el modelo *Big Five* para la medición de la personalidad, tal como lo afirman algunos autores (cf. McCrae y Costa, 1997; De Raad y Mlačić, 2015).

Segundo, los datos que se obtuvieron carecieron de un análisis más detallado para mostrar que el *Big Five* y sus dimensiones no permiten predecir de manera confiable cuáles son las dimensiones de la personalidad y cómo se relacionan con la satisfacción laboral. En específico, los datos mostraron que de acuerdo con la regla básica del análisis de las propiedades psicométricas de un instrumento no es justificable hacer análisis de validez o correlación cuando el resultado del análisis de confiabilidad (alfa de Cronbach) es menor al mínimo re-

querido (i.e. 0.80). Asimismo, no fue posible establecer la correlación que se buscaba entre el *Big Five* y la satisfacción laboral porque durante los análisis se eliminaron algunos de los reactivos de cada una de las dimensiones del *Big Five*; en algunos casos hasta el punto donde no fue posible mantener la dimensión porque quedó conformada por dos reactivos. Estos mismos análisis mostraron lo que con seguridad el lector ya advirtió: en más de una ocasión los reactivos que en teoría pertenecían a una dimensión tuvieron influencia en otra.

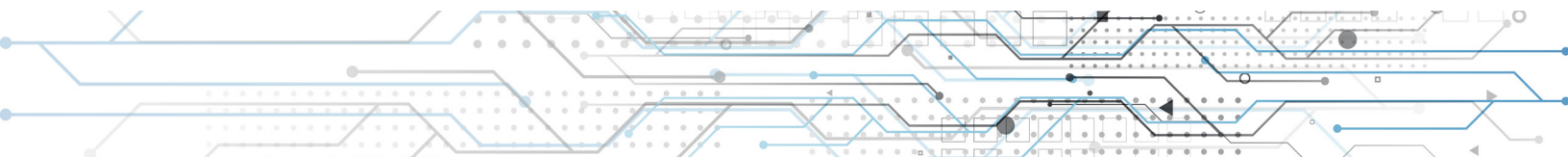
Debido a que el tamaño del conjunto de datos que se analizó fue menor al que se necesita para análisis factoriales (i.e. Frias-Navarro y Pascual, 2012; Nunnally, 1978), se utilizaron las opciones que el programa permite para simular la cantidad suficiente (bootstrap), pero aún así la estructura factorial no fue replicada. De nuevo el análisis de los factores con los reactivos que “sobrevivieron” a los criterios no arrojaron índices de confiabilidad adecuados (manuscrito en preparación). La conclusión acerca de estos resultados es evidente en varios sentidos. 1) no permitió establecer la correlación que se buscaba entre satisfacción laboral y las dimensiones del *Big Five*; 2) no fue posible replicar la estructura factorial que se propone en el *Big Five*, y 3) las comparaciones con la literatura son complicadas (forzadas) porque el índice de confiabilidad de cada una de las dimensiones no es suficiente para establecer comparaciones; ni siquiera es posible concluir que se tiene un instrumento que mide el constructo que pretende. En este contexto es lógico reflexionar que es muy probable que los autores que emiten juicios favorables respecto a la estructura factorial del *Big Five*, acerca de la “confiabilidad” del instrumento, de las conclusiones y las afirmaciones sin sustento matemático suficiente y su publicación en revistas con factor de impacto son un camino que han transitado, pero que omiten o lo mencionan como un aspecto secundario. En este punto es posible que el lector advierta que los datos del estudio que se describen —o parte del proceso— sean cuestionables.

Es necesario aclarar que en otros países se ha intentado replicar la estructura del *Big Five* en el mismo tenor de mostrar que las conclusiones acerca de su aplicación generalizada es cuestionable. Por ejemplo, primero se estableció que era un problema de adecuación a los distintos idiomas y se procedió a mostrar que la supuesta generalización del modelo tiene límites evidentes. Se han emitido conclusiones que llegan al punto de afirmar que la estructura del *Big Five* es universal hasta para comunidades sin alfabetización. La evidencia ha permitido mostrar que tampoco en lugares remotos dicha estructura se replica, y mucho menos concluir que es universal; en

Tsimané, Bolivia, se encontró para las cinco dimensiones un alfa de 0.31 a 0.54 (i.e. Gurven, Von, Massenkoff, Kaplan y Lero, 2013). Sin embargo, los autores a favor del *Big Five* continúan afirmando esta supuesta estructura universal. Este hecho es desafortunado para la psicología en varios sentidos. Por ejemplo, si se piensa en el proceso de formación de estudiantes de pregrado en donde uno de los propósitos es que aprendan el proceso de creación, adaptación y/o validación de instrumentos de medición, uno de los primeros criterios es el de confiabilidad. Para cualquiera de las tres opciones, cuando el estudiante en formación no obtiene un alfa mínimo de 0.80, su trabajo o —en algunos casos— su semestre está en riesgo.

Tampoco es concebible que a pesar de obtener índices de confiabilidad por debajo de lo que un estudiante debe conocer, este mismo estudiante encuentre artículos publicados en revistas con factor de impacto de 7 o más, con índices de confiabilidad de 0.20 (i.e. NEO FFI). ¿Cómo se le explica y convence de que la labor de su profesor de diseño de instrumentos de medición fue apropiada? Pero más allá de una materia que forma parte de la currícula de casi cualquier programa de psicología, destaca el hecho de que los autores que abogan por el modelo del *Big Five* y su supuesta universalidad han omitido de manera sistemática los criterios mínimos que hasta un estudiante de pregrado conoce, sino que además no parecen interesarse en nuevas formas de lidiar con el criterio de la confiabilidad de un instrumento. Por ejemplo, en las revisiones que se elaboraron durante el proceso de recolección de los datos que aquí se describieron no aparece, ni siquiera en la discusión de los artículos, la sugerencia de utilizar medidas alternas al tradicional alfa de Cronbach, como Omega. En cambio, lo que se tiene es la aseveración de la supuesta universalidad del *Big Five* respaldada por la recolección de datos en prácticamente todo el mundo, y en los que a pesar del tamaño de la muestra (i.e., 17,837 participantes) el índice de confiabilidad total o por dimensión sigue siendo bajo (i.e. Schmitt et al., 2007).

En este punto es necesario aclarar que respecto al segundo ejemplo no fue objetivo de los autores proporcionar evidencia de validez del instrumento NEO FFI en México; la investigación partió del interés por identificar el impacto de las cinco dimensiones del *Big Five* en la satisfacción laboral. En el análisis de la literatura fueron evidentes varios problemas: 1) los resultados reportados en la literatura no eran consistentes respecto a la dirección, tamaño y significancia de la correlación independientemente del contexto de evaluación y tamaño de la muestra; 2) al intentar buscar correlaciones con los datos generados en la organización se encontró una correla-



ción, resultado que proporcionó la pauta para revisar la confiabilidad y validez del instrumento en la población de estudio; 3) los índices de confiabilidad fueron bajos y no se replicó la estructura, y 4) se buscó explicación a los datos, y al extender la búsqueda de la literatura se encontró que —independientemente del país e instrumento utilizado para medir personalidad desde la conceptualización del *Big Five*— la estructura no se replicó y los índices de confiabilidad fueron bajos. Estos resultados dieron la pauta para cuestionar la medición de la personalidad desde dicha conceptualización. Tal vez el lector se sienta identificado con la experiencia y quizá para reducir problemáticas similares preste más atención al apartado de instrumentos de los artículos científicos y a las clases de metodología.

CORRELACIONES TEÓRICAS

Desde el punto de vista de los autores de esta reflexión respecto a la personalidad y su (aún pendiente) relación con la satisfacción laboral, es más apropiado hacer estudios de investigación básica desde el campo hacia el que va dirigida la investigación. Así, en vez de recolectar datos en papel en por lo menos una ocasión, se debería observar de manera directa el comportamiento y proponer las modificaciones que se implementarán bajo la misma supervisión de los investigadores. Una labor más que encomiable, pero que por las modas de lo que se hace desde la psicología, lo que esperan los empresarios y la dinámica de los investigadores es impráctico y —en muchos casos— más costosa que la recolección tradicional en papel. Un motivo de los autores de la presente reflexión es compartir estas experiencias a partir de los principios éticos que se supone deben permear la labor de los psicólogos, y por tanto de su impacto. A pesar de que no se cumplen criterios básicos, al menos para el caso del estudio de la personalidad, las conclusiones siguen emitiéndose de manera categórica. Sobra decir que este mismo problema ocurre en otras áreas de aplicación de la psicología, pero que permanecen como parte de la actividad cotidiana de profesores, investigadores y consultores, sin que por el momento se vislumbre un cambio positivo, o por lo menos que permita el cuestionamiento objetivo de los hallazgos.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Los ejemplos expuestos son una invitación a estudiantes y profesionales a cumplir con los principios éticos que guían la disciplina, a desarrollar revisiones minuciosas de

las pruebas psicológicas que se utilizan tanto para investigación y en la práctica organizacional porque es evidente que los avances científicos están deslindados de las aplicaciones directas en las organizaciones. Si en el avance del conocimiento se encuentran huecos teóricos y poca o escasa evidencia empírica para proporcionar apoyo a determinados instrumentos de medición, basta con imaginar cuáles herramientas de evaluación se utilizan en la práctica y las deficiencias inherentes a las mismas. Es de preocuparse porque de dichas prácticas se toman decisiones acerca del personal que, de estar basadas en información errónea, tiene repercusiones en la organización y en la vida del empleado. Asimismo, se invita a los profesionales que utilizan pruebas psicológicas a revisar las directrices de su uso en investigación y en la práctica profesional. Entre su utilidad se destacan tres lineamientos básicos; el profesional tiene la preparación adecuada, los instrumentos de medición con apropiadas propiedades psicométricas, y los profesionales son responsables de su uso (Muñiz, Hernández y Ponsoda, 2015).

CONCLUSIONES

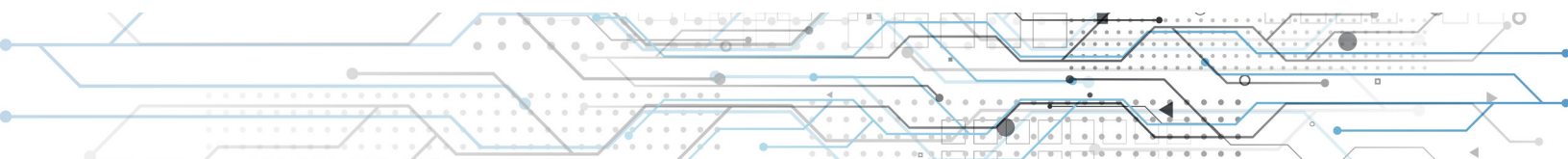
El presente ensayo ejemplifica la evaluación de la personalidad por su influencia al menos en la selección de personal, y al no existir evidencia precisa para su medición es momento de proponer métodos rigurosos para su conceptualización, evaluación y modificación desde la investigación básica y aplicada, y a su vez ampliar dichos métodos para los constructos comunes en la jerga de psicología organizacional (i.e. compromiso laboral, balance vida-trabajo, factores de riesgos psicosociales, satisfacción con la vida, autoeficacia, etcétera).

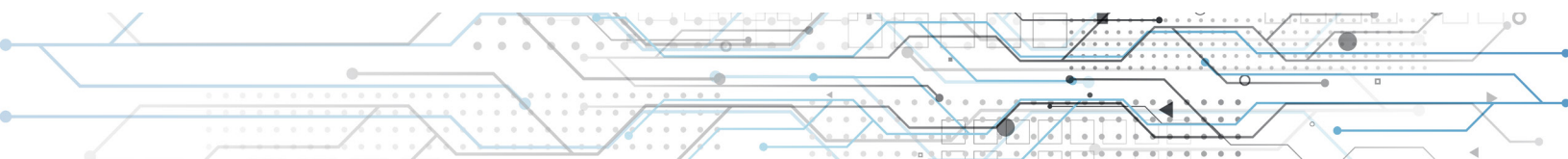
En conclusión, debido que la medición de diversos fenómenos es una de las tareas primordiales del quehacer del psicólogo, es indispensable guiar el trabajo desde los principios éticos. Los dos ejemplos muestran que —a pesar de que los resultados no fueron favorables— son un avance al conocimiento científico, invitan a efectuar análisis exhaustivos de la literatura para evitar replicar los errores que se publican de manera constante, cuestionar los constructos creados desde los años 40 hasta el siglo XXI con el rigor metodológico que caracteriza a la disciplina, y a cuestionar modelos a pesar de su popularidad en investigación. ■

REFERENCIAS

- Allport, G., & Odbert, H. (1936). Trait-Names: A Psycho-lexical Study. *Psychological Monographs*, 47(1), 1-171. <https://doi.org/10.1037/h0093360>
- Aluja, A., García, O., Rossier, J., & García, L. F. (2005). Comparison of the NEO-FFI, the NEO-FFI-R and an alternative short version of the NEO-PI-R (NEO-60) in swiss and spanish samples. *Personality and Individual Differences*, 38(3), 591-604. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.05.014>
- Aragón L., E. (2011). Perfil de personalidad de estudiantes universitarios de la carrera de Psicología: el caso de la Facultad de Estudios Superiores de Iztacala. *Perfiles Educativos*, 133(33), 68-87. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000300005
- Arias, L. F. (2018). El (mal) uso de instrumentos psicológicos en las organizaciones. En Littlewood, H. F., & Uribe, J. F. (eds.). *Psicología Organizacional en Latinoamérica* (pp. 1-10). México: Manual moderno.
- Bailón, C. (2006). EL 16 FP y la orientación/participación política en estudiantes universitarios de México. *Revista Electrónica de Psicología Política*, 4(10), 1-24. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/235435978_El_16_y_la_orientacionParticipacion_politica_en_estudiantes_universitarios_de_Mexico
- Barr, P. (2018). The five-factor model of personality, work stress and professional quality of life in neonatal intensive care unit nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 74(6), 1349-1358. <https://doi.org/10.1111/jan.13543>
- Berglund, V., Sevä, I. J., & Strandh, M. (2015). Subjective well-being and job satisfaction among self-employed and regular employees: does personality matter differently? *Journal of Small Business and Entrepreneurship*, 28(1), 55-73. <https://doi.org/10.1080/08276331.2015.1115699>
- Bermúdez, J., Pérez, A. M., & Sanjuán, P. (2017). *Psicología de la personalidad: teoría e investigación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Recuperado de: <https://books.google.es/books?id=X7IVDgAAQBAJ&pg=PT180&dq=historia+del+Big+fIVE&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjB-9jOgsvTAhWM8YMKHbUwCXMO6AEIQDAG#v=onepage&q=historia%20del%20Big%20fIVE&f=false>
- Block, J. (2010). The Five-Factor framing of personality and beyond: some ruminations, psychological. *An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 21(1), 2-25. <https://doi.org/10.1080/10478401003596626>
- Bruk-Lee, V., Khoury, H., Nixon, A., Goh, A., & Spector, P. (2009). Replicating and extending past personality/Job Satisfaction Meta-Analyses. *Human Performance*, 22(2), 156-189. <https://doi.org/10.1080/08959280902743709>
- Bui, H. TM. (2017). Big Five Personality traits and job satisfaction: evidence from a national sample. *Journal of General Management*, 42(3), 21-30. <https://doi.org/10.1177/0306307016687990>
- Buruk, P., Simsek, O., & Kocayoruk, E. (2017). Higher-order traits and happiness in the workplace: the importance of occupational project scale for the evaluation of characteristic adaptations. *The Journal of General Psychology*, 144(4), 245-263. <https://doi.org/10.1080/0021309.2017.1374117>
- Carlo, G., Knight, G. P., Roesch, S. C., Opal, D., & Davis, A. (2014). Personality across cultures: A critical analysis of Big Five research and current directions. In F. T. L. Leong, L. Comas-Díaz, G. C. Nagayama Hall, V. C. McLoyd, & J. E. Trimble (eds.), *APA handbook of multicultural psychology*, vol. 1. Theory and research (pp. 285-298). Washington, DC, US: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14189-015>
- Cattell, R. B. (1943). The description of personality: the foundations of trait measurements. *Psychological Review*, 50(6), 476-507. <https://doi.org/10.1037/h0057276>
- Cattell, R., Eber, H., Tatsuoka, M., Karson, S., O'Dell, J., & Krug, S. (2001). *Cuestionario de los 16 factores de la personalidad* (2a. ed.). México: Manual moderno.
- Ceschi, A., Costantini, A., Scalco, A., Charkhabi, M., & Sartori, R. (2016). The relationship between the big five personality traits and job performance in business workers and employees' perception. *International Journal of Business Research*, 16(2), 63-76. <https://doi.org/10.18374/IJBR-16-2.5>
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1985). *The NEO Personality Inventory Manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Costa, P. T., Jr., y McCrae, R. R. (1992). *The Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO-Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- De Raad, B., & Mlačić, B. (2015). Big Five Factor Model, Theory and Structure. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2, 559-566. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.25066-6>
- Díaz, S., & Díaz-Reséndiz, F. (2017). Factores de personalidad en estudiantes de psicología en México. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 22(3), 353-363. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29255775009>
- Elfstrand, T., & Kazemi, A. (2017). Accounting for job satisfaction: examining the interplay of person and situation. *Scandinavian Journal of Psychology*, 58(5), 436-442. <https://doi.org/10.1111/sjop.12384>
- Frias-Navarro, D., & Pascual, M. (2012). *Prácticas del Análisis Factorial Exploratorio (AFE) en la investigación sobre conducta del consumidor y marketing*. *Suma Psicológica*, 19, 45-58. Recuperado de: <https://www.uv.es/~friasnav/FriasNavarroMarcopsSoler.pdf>
- Gurven, M., Von, C., Massenkoff, M., Kaplan, H. & Lero, M. (2013). How Universal Is the Big Five? Testing the Five-Factor Model of Personality Variation Among Forager-Farmers in the Bolivian Amazon. *Journal of Personality and Social Psychology*, 104(2), 354-370. <https://doi.org/10.1037/a0030841>
- Hahn, E., Gottschling, J., König, C. J., & Spinath, F. M. (2016). The heritability of job satisfaction reconsidered: Only unique environmental influences beyond personality. *Journal of Business and Psychology*, 31(2), 217-231. <https://doi.org/10.1007/s10869-015-9413-x>
- Hampson, S. E. (1988). *Introductions to modern psychology. The construction of personality: An introduction* (2nd ed.). New York, NY, US: Routledge.
- Iorga, M., Dondas, C., Ioan, B.G., & Toader, E. (2017). Job

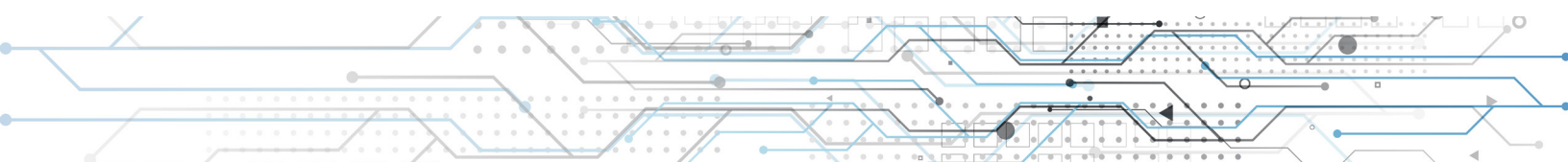
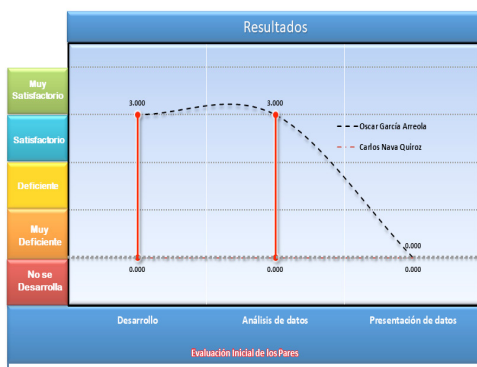
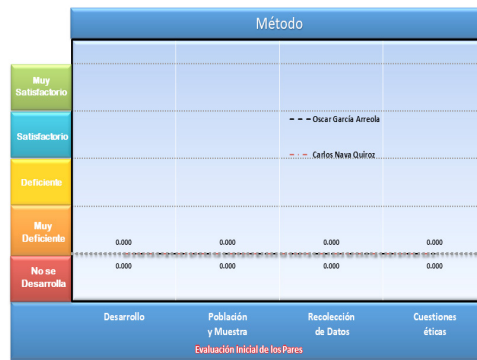
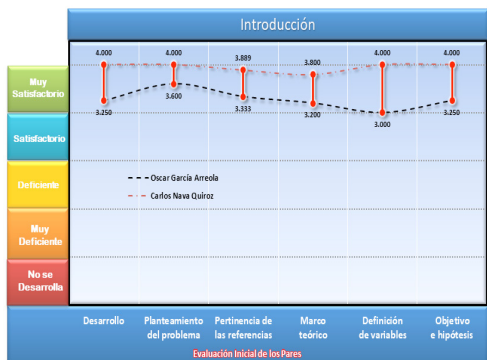
- Satisfaction among Forensic Physicians in Romania. *Revista de Cercetare Si Interventie Sociala*, 56, 5-18. Recuperado de: <https://www.rcis.ro/en/section1/144-volumul-562017martie/2344-job-satisfaction-among-forensic-physicians-in-romania.html>
- Judge, T., Heller, D., & Mount, M. (2002). Five-Factor Model of Personality and Job Satisfaction: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 530-541. <https://doi.org/10.1037//0021-9010.87.3.530>
- Kampkötter, P. (2016). Performance appraisals and job satisfaction. *The International Journal of Human Resource Management*, 28(5), 750-774. <https://doi.org/10.1080/09585192.2015.1109538>
- Lounsbury, J. W., Sundstrom, E. D., Gibson, L. W., Loveland, J. M., & Drost, A. W. (2016). Core personality traits of managers. *Journal of Managerial Psychology*, 31(2), 434-450 <https://doi.org/10.1108/JMP-03-2014-0092>
- Manga, D., Ramos, F., & Morán, C. (2004). The Spanish Norms of the NEO Five-Factor Inventory: New Data and Analyses for its Improvement. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 4(3), 639-648. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1050224>
- Martínez, P., & Cassaretto, M. (2011). Validación del Inventario de los Cinco Factores NEO-FFI en español en estudiantes universitarios peruanos. *Revista Mexicana de Psicología*, 28(1), 63-74. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2430/243029630006.pdf>
- McCrae, R., & Costa, P. (1997). Personality Trait Structure as a Human Universal. *American Psychologist*, 52(5), 509-516. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.5.509>
- Meda, R. M., Moreno-Jiménez, B., García, L., Palomera, A., & Mariscal, M. V. (2015). Validez factorial del NEO-FFI en una muestra mexicana: Propuesta de una versión reducida. *Revista Mexicana de Psicología*, 32(1), 57-67. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2430/243045363007.pdf>
- Mroz, J., & Kaleta, K. (2016). Relationships between personality, emotional labor, work engagement and job satisfaction in service profession. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 29(5), 767-782. <https://doi.org/10.13075/ijomeh.1896.00578>
- Muhammad, F., Chong, W. Y., & Shaheen, M. (2017). "Organizational commitment: an empirical analysis of personality traits". *Journal of Work-Applied Management*, 9, 18-34. <https://doi.org/10.1108/JWAM-12-2016-0026>
- Muñiz, J. (2003). *Teoría clásica de los tests*. Madrid: Psicología Pirámide.
- Muñiz, J., Hernández, A., & Ponsoda, V. (2015). Nuevas directrices sobre el uso de los tests: investigación, control de calidad y seguridad. *Papeles del psicólogo*, 36(3), 161-173. Recuperado de: <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/2609.pdf>
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York, NY: Mc Graw Hill.
- Perera, H. N., Granzier, H., & McIlveen, P. (2018). Profiles of teacher personality and relations with teacher self-efficacy, work engagement, and job satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 120, 171-178. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.08.034>
- Sánchez, N. J., Gómez, C., & Zambrano, R. (2011). Revisión sistemática del Cuestionario Factorial de Personalidad (16 PF). *Pensando Psicología*, 7(12), 11-23. Recuperado de: <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/view/379>
- Schmitt, D. P., Allik, J., McCrae, R. R., & Benet-Martínez, V. (2007). The Geographic Distribution of Big Five Personality Traits. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38(2), 173-212. <https://doi.org/10.1177/0022022106297299>
- Soto, C. J. (2018). Big Five personality traits. In M. H. Bornstein, M. E. Arterberry, K. L. Fingerman, & J. E. Lansford (eds.), *The SAGE encyclopedia of lifespan human development* (pp. 240-241). Thousand Oaks, CA: Sage. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/324115204_Big_Five_personality_traits
- Steel, P., Schmidt, J., Bosco, F., & Uggerslev, K. (2018). The effects of personality on job satisfaction and life satisfaction: A meta-analytic investigation accounting for bandwidth-fidelity and commensurability. *Human Relations*, 72(2), 1-31. <https://doi.org/10.1177/0018726718771465>
- Törnroos, M., Jokela, M., & Hakulinen, C. (2019). The relationship between personality and job satisfaction across occupations. *Personality and Individual Differences*, 145, 82-88. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.03.027>
- Yu, Y., Wang, Y., & Zhang, J. (2017). Relationship between work-family balance and job satisfaction among employees in China: A moderated mediation model. *PsyCh Journal*, 6(3), 1-11. <https://doi.org/10.1002/pchj.174>



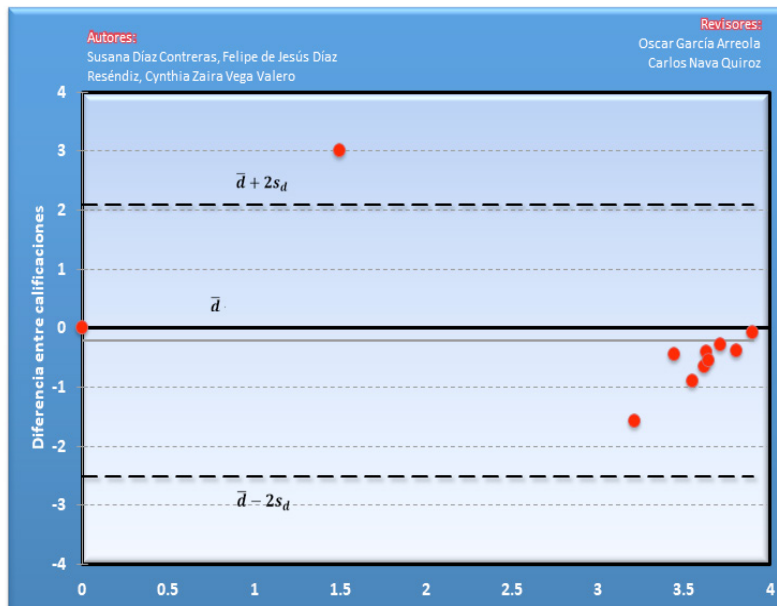


DIMENSIÓN CUANTITATIVA

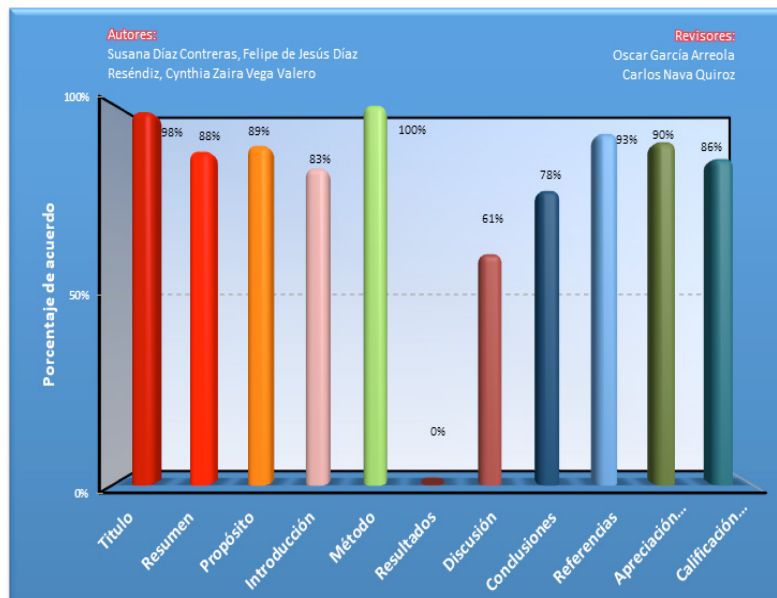
Perfil de Evaluación entre pares



Índice de Concordancia

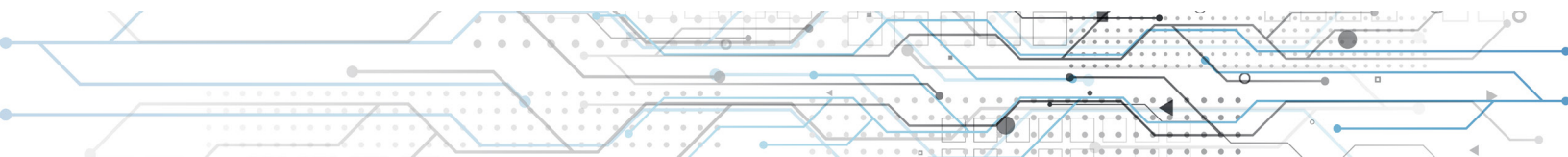


Índice de Acuerdo

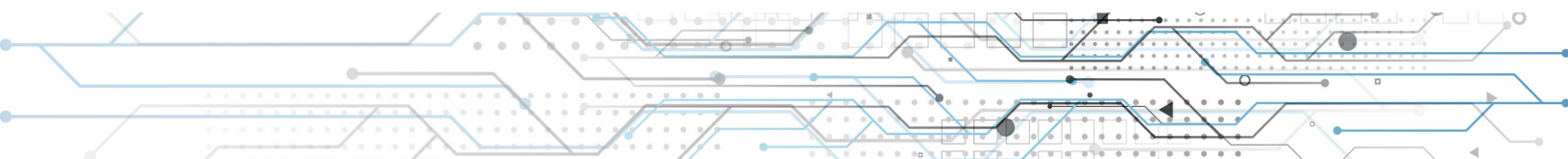


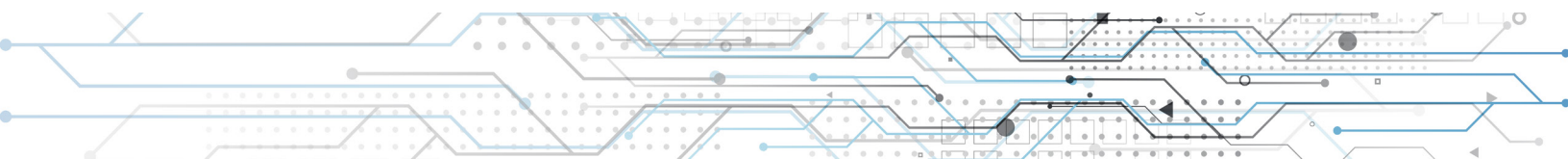
DIMENSIÓN CUALITATIVA

Revisor 1	Revisor 2
Oscar García Arreola	Carlos Nava Quiroz
Título/Autoría	
Ninguno	El título es claro y directo, creo no requiere sugerencias adicionales
Resumen	
Mejorar la redacción y reducir el número de palabras	No hay observaciones al respecto.
Próposito del Estudio	
Ninguna	El artículo es teórico y de crítica por lo que no presenta aspectos como método y análisis de resultados. Sin embargo, la estructura de análisis y la manera de dirigirse al lector son fluidas y directas.
Introducción	
La información contenida en este apartado no tiene la suficiente solidez. Requiere el uso de referencias bibliográficas que den soporte a las ideas planteadas.	Al ser un artículo teórico no cuenta con hipótesis de investigación, sin embargo establece hipótesis de trabajo que son bien enfrentadas en la argumentación que realizan.



Revisor 1	Revisor 2
Método	
Es un ensayo	Todo este apartado no puede ser evaluado al ser el artículo teórico, hay que mencionar que a pesar de no ser el estudio empírico aporta más que muchos escritos que lo pretenden.
Resultados	
Ninguna	Los apartados no aplican, pero el análisis teórico metodológico va al centro o parte medular del problema y el análisis y crítica son acertados y precisos.
Discusión	
No se consigue consolidar los argumentos descritos en la introducción.	Las conclusiones -de los autores- se derivan de manera lógica de los argumentos que se desarrollan a lo largo del texto.
Conclusiones	
El autor no hace explícitas algunas de sus ideas.	Las conclusiones son claras, sin embargo podrían haber sido más extensas y enriquecedoras. No hay problema por la extensión.
Referencias	
Actualizar y ampliar las referencias.	Sin comentarios







*Revisión
de la literatura*

[10.22402/j.rdipecs.unam.5.2.2019.199.176-198](https://doi.org/10.22402/j.rdipecs.unam.5.2.2019.199.176-198)

INTENTO SUICIDA: VEINTICINCO AÑOS DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIANTES MEXICANOS DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Martha Córdova Osnaya, José Carlos Rosales Pérez y Aldebarán Rosales Córdova

UNAM, Universidad Anahuac

México

RESUMEN

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS) el intento suicida representa un desafío para la salud pública. Este trabajo tiene como objetivo describir la información que se reporta en las investigaciones que se han efectuado en estudiantes mexicanos de educación media superior, en quienes se registró el intento suicida mediante la revisión de las investigaciones publicadas en revistas científicas entre 1993 y 2017. Se identificaron 17 artículos con tres formas diferentes de preguntas, además de la no especificación de la manera en que se registró el intento suicida. El 76.48% de los artículos no detalló el año en que se hizo la recolección de sus datos. La edad de los participantes fluctuó de entre 12 a 24 años. El 88.23% de las investigaciones utilizaron el porcentaje como el indicador de la presencia de intento suicida, el cual osciló de 7.20 a 12.50%. Cuatro de las 17 investigaciones (23.52%) reportaron: 1) el porcentaje de la presencia de intento suicida por género (en los varones fluctuó de 3.10 a 7.70%, y en las mujeres de 9.70 a 15.60%), y 2) la razón intento suicida mujer/hombre cuyo valor fue de 2 a 3.

Palabras Clave:

intento suicida, jóvenes, estudiantes de preparatoria, comportamiento suicida, México.

SUICIDAL ATTEMPT: TWENTY-FIVE YEARS OF RESEARCH IN MEXICAN STUDENTS OF UPPER SECONDARY EDUCATION

ABSTRACT

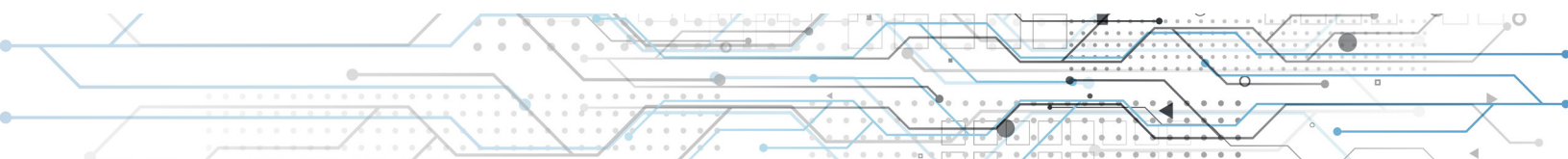
According to the World Health Organization, the suicide attempt represents a challenge for public health. The objective of this work is to describe the information that is reported in the investigations that have been conducted on baccalaureate Mexican students in whom the suicide attempt was recorded in articles published in scientific journals between the years of 1993 and 2017. Were identified 17 articles with three different forms of questions in addition to the non-specification of how he recorded the suicide attempt. 76.48% of the articles didn't specify the year in which the data collection was carried out. The age of the participants ranged from 12 to 24 years. 88.23% of the researches used the percentage as the indicator of the presence of suicide attempt which ranged from 7.20% to 12.50%. Four of the 17 investigations (23.52%) reported: 1) the percentage of the presence of suicidal attempt by gender: in men it ranged from 3.10% to 7.70%, and in women from 9.70% to 15.60%; 2) the suicide attempt ratio woman / man whose value was from 2 to 3.

Keywords:

suicidal attempt, young, students of baccalaureate, suicidal behavior, México.

BITÁCORA DEL ARTÍCULO:

| Recibido: 12 de Diciembre de 2018 | Aceptado: 29 de Marzo de 2019 | Publicado en línea: Julio - Diciembre de 2019 |



AUTORÍA Y DERECHOS DE PROPIEDAD INTELECTUAL

INTENTO SUICIDA: VEINTICINCO AÑOS DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIANTES MEXICANOS DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Martha Córdova Osnaya, José Carlos Rosales Pérez y Aldebarán Rosales Córdova

UNAM, Universidad Anahuac

México



Martha Córdova Osnaya
FES Iztacala, UNAM
Correo: m.cordova@unam.mx

Licenciada en Psicología y maestría en Farmacología Conductual por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Doctorado en Antropología por la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Conacyt) desde hace 15 años. Profesora titular "C" en el área de Métodos Cuantitativos en la carrera de Psicología en Facultad de Estudios Profesionales Iztacala-UNAM.



José Carlos Rosales Pérez
FES Iztacala, UNAM
Correo: jcrosales@unam.mx

Licenciado en Psicología, maestría en Enseñanza Superior, y doctorado en Psicología de la Salud por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor titular "C" en la asignatura de Procesos Estadísticos en la carrera de Psicología de la FES Iztacala-UNAM. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). Participación como autor o coautor en 30 artículos de investigación y 13 capítulos de libros.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Los tres autores en forma conjunta desarrollamos cada etapa del artículo desde su planeación hasta la última corrección.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a la Universidad Nacional Autónoma de México campus Iztacala (Facultad de Estudios Superiores Iztacala) y a la Universidad Anáhuac México, por el apoyo recibido para la elaboración del presente estudio a través del tiempo otorgado a los autores para la realización del trabajo de investigación y de escritura.

DATOS DE FILIACIÓN DE LOS AUTORES

Martha Córdova Osnaya, FES Iztacala UNAM | José Carlos Rosales Pérez, FES Iztacala UNAM | Aldebarán Rosales Córdova, Universidad Anahuac



Copyright: © 2019 Córdova-Osnaya, M.; Rosales-Pérez, J. C.; & Rosales-Córdova, 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 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	33
MÉTODO	34
PROCEDIMIENTO	34
RESULTADOS	34
Formas de registrar el intento suicida, fuente y opciones de respuesta, 34	
DISCUSIÓN	36
Forma de registrar el intento suicida, 37	
Fuente de las preguntas, 37	
Opciones de respuesta de las preguntas, 37	
Formato y aplicación de las preguntas, 37	
Palabras usadas en las preguntas, 38	
Temporalidad del registro de intento suicida por medio de las preguntas, 38	
Año en que se hizo la captura o recolección de los datos, 39	
Entidad federativa a la cual pertenecen los participantes, 39	
Tamaño de la muestra y tipo de muestreo, 39	
Edad de los participantes, 39	
Índice de participantes por género, 40	
Presencia de intento suicida mediante frecuencia o porcentaje (en muestra total y por género), 40	
CONCLUSIONES	41
REFERENCIAS	42
ANEXO	44

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS), tanto el suicidio como el intento suicida son importantes desafíos para la salud pública (OMS, 2018). De acuerdo con dicha institución el impacto de un suicidio en el aspecto psicológico, familiar y social es inmenso, por lo que a partir de 1999 lanzó una iniciativa mundial para la prevención del suicidio por medio de un programa conocido como Supre (Suicide Prevention), invirtiendo recursos en investigación, difusión y programas específicos para “profesionales de la salud, educadores, agencias sociales, gobiernos, legisladores, comunicadores sociales, funcionarios judiciales, familias y comunidades” (OMS, 2006:, p. v).

Respecto al intento suicida la OMS indica que: 1) la frecuencia del intento suicida es más alta que el suicidio: “Hay indicios de que, por cada adulto que se suicidó, posiblemente más de otros 20 intentaron suicidarse” (OMS, 2014: sección Mensajes clave, párr. 1), “Por cada suicidio, hay muchas más tentativas de suicidio cada año” (OMS, 2018: sección Datos y cifras, párr. 2); 2) incremento del comportamiento suicida en todo el mundo: “En los últimos 45 años las tasas de suicidio han aumentado en un 60% a nivel mundial” (OMS, 2012: sección El problema, párr.2); 3) el factor de riesgo significativo para el suicidio es el intento suicida: “Entre la población en general, un intento de suicidio no consumado es el factor individual de riesgo más importante” (OMS, 2018: sección Datos y cifras, párr. 2); 4) experiencias estrechamente relacionadas con conductas suicidas, como conflictos, desastres, violencia, abusos, pérdidas y sensación de aislamiento (OMS, 2018); 5) cambia en los grupos de edades de acuerdo con el género: las mujeres adultas intentan suicidarse de 2 a 3 veces más que los hombres adultos (OMS, 2009); 6) la investigación del comportamiento suicida es complejo por los múltiples elementos involucrados, en donde interaccionan factores biológicos, psicológicos, sociales, ambientales y culturales (OMS, 2014); 7) limitada fidedignidad y calidad de los datos: “En todo el mundo es insuficiente la disponibilidad y calidad de los datos sobre el suicidio y los intentos de suicidio” (OMS, 2018: sección Calidad de los datos, párr. 1), de modo que desde 2012 la OMS indica que “La fiabilidad de los sistemas de certificación y notificación de los suicidios requiere importantes mejoras” (OMS, 2012: sección Desafíos y obstáculos, párr. 2).

El objetivo primordial de la OMS es desarrollar estrategias de prevención tanto del suicidio como del intento suicida, por lo que señala:

Las diferencias transnacionales en los patrones de suicidio y los cambios en las tasas, características y métodos de suicidio ponen de relieve la necesidad de que cada país mejore la integridad, calidad y oportunidad de sus datos concernientes al suicidio. Esto incluye el registro civil de suicidios, los registros hospitalarios de intentos de suicidio, y los estudios representativos a escala nacional que recopilen información sobre intentos de suicidio autonotificados (OMS, 2018: sección Calidad de los datos, párr. 2).

Respecto a los intentos de suicidio autonotificados en México, en 1995 el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) inició la publicación detallada de intentos de suicidio y suicidios con cobertura temporal de 1990-1994 por medio de Cuadernos denominados “Estadísticas de Intentos de Suicidio y Suicidios” (INEGI, 1995); los datos reportados en dichos Cuadernos son derivados de las agencias del Ministerio Público. Se publicaron 12 números de esos cuadernos; el último número se publicó en 2007 con cobertura temporal de 2005 (INEGI, 2007). A partir de 2007, el INEGI dejó de publicar la información respecto al intento suicida por medio de estos Cuadernos, para dar paso sólo a la publicación de suicidios, los cuales se captan mediante los registros de las estadísticas de mortalidad, sobre todo de las accidentales y violentas en las agencias del Ministerio Público (INEGI, 2017).

Hoy México no tiene una institución oficial que agrupe los registros de las estadísticas de los intentos del suicidio ocurridos en todo el país. La información de dicho fenómeno reposa en las publicaciones científicas; al respecto, Borges, Orozco y Medina-Mora (2012), con datos de la Encuesta Nacional de Adicciones elaborada en 2008 en mexicanos cuyas edades oscilaron de 12 a 65 años, reportaron un porcentaje de intento suicida en muestra total (hombres y mujeres) de 8.99% (7.87% en hombres y 9.59% en mujeres).

La presente investigación responderá algunas preguntas referentes al intento suicida en estudiantes mexicanos de preparatoria derivada de las investigaciones en artículos científicos, tales como ¿de qué formas se ha registrado?, ¿cuál es la forma más frecuente de reportar el intento suicida?, ¿cuál es el porcentaje de intento suicida?, ¿cuáles son los estados de la República Mexicana en donde se ha registrado el intento suicida?, ¿se ha incrementado el índice de intento suicida con el transcurrir del tiempo?, ¿con qué frecuencia se ha considerado el género en el reporte de intento suicida? y ¿cuál es la razón intento suicida mujer/hombre?

Así, el objetivo del presente estudio es describir la información que se reporta en las investigaciones que se han desarrollado en estudiantes mexicanos de educación media superior, en quienes se registró el intento suicida mediante la revisión de las investigaciones publicadas en revistas científicas entre 1993 y 2017.

MÉTODO

Estudio observacional, descriptivo, retrospectivo, y transversal (Méndez, Namihira, Moreno y Sosa, 2012).

En la búsqueda de los artículos científicos se utilizaron dos descriptores de búsqueda tanto en español como en inglés: Intento Suicida (Suicide Attempt) y autolesión (Self-Arm) en las siguientes bases de datos: Medline (<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/>), Dirección General de Bibliotecas de la Universidad Nacional Autónoma de México (dgb.unam.mx), Salud Pública de México (<http://saludpublica.mx/index.php/spm/search>), Centro de Documentación Científica de Psiquiatría y Salud (<http://inprf-cd.gob.mx/>), Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (<http://www.redalyc.org>), y Google Académico (<http://scholar.google.com.mx>).

La indagación de artículos científicos se hizo durante los meses de agosto-diciembre de 2017. Los criterios de inclusión fueron: 1) que el artículo fuera sido publicado entre 1993 y 2017; 2) que en la sección de participantes éstos fueran estudiantes mexicanos de educación media superior; 3) haber registrado de algún modo el intento suicida en estudiantes mexicanos de preparatoria, y 4) reportar el número de estudiantes o porcentaje que presentó intento suicida en estudiantes mexicanos de educación media superior.

Considerando los criterios de inclusión, la búsqueda en las bases de datos arrojó la localización de 17 resúmenes de artículos publicados en el transcurso de 25 años.

PROCEDIMIENTO

El análisis de los 17 artículos completos consistió en identificar y describir los siguientes rubros: formas de registrar el intento suicida; año en que se hizo la captura o recolección de datos; estado de la República Mexicana al cual pertenecen los participantes; tamaño de la muestra y tipo de muestreo; edad de los participantes; porcentaje de participantes por género; presencia de intento suicida mediante frecuencia o por índice tanto en muestra total como por género, y el reporte de la razón intento suicida mujer/hombre.

RESULTADOS

En los 17 artículos se identificaron cuatro escenarios respecto a la forma de registrar el intento suicida; tres preguntas diferentes y la ausencia de especificación de cómo se registró el intento suicida.

La información recabada de los 17 artículos (año en que se hizo la captura o recolección de datos, tamaño de la muestra y tipo de muestreo, edad de los participantes, índice de participantes por género, presencia de intento suicida y reporte de la razón intento suicida mujer/hombre) fue vertida en tres tablas; en cada una se agrupó dicha información de acuerdo con el estado de la República Mexicana a la que pertenecen los estudiantes; en los casos en donde hubo más de un artículo y la misma entidad federativa, la información fue organizada de modo descendente de acuerdo con el año de publicación del artículo.

En la tabla 1 se describe la información de los artículos que utilizaron la forma de registrar el intento suicida por medio de la pregunta: “¿Alguna vez, a propósito, te has herido, intoxicado o hecho daño con el fin de quitarte la vida?”.

En la tabla 2 (ver en anexo) se detalla la información de dos artículos; cada uno de ellos usó una pregunta diferente para el registro del intento suicida; dichas preguntas fueron: “En los últimos cinco años, ¿has intentado alguna vez quitarte la vida?” y “En los últimos 12 meses, ¿las veces que ha intentado suicidarse en realidad?”.

En la tabla 3 (ver en anexo) se describen las investigaciones que no especificaron la manera de registrar el intento suicida (pero sí detallaron su porcentaje).

Formas de registrar el intento suicida, fuente y opciones de respuesta

Pregunta. “¿Alguna vez, a propósito, te has herido, intoxicado o hecho daño con el fin de quitarte la vida?”

Nueve de los 17 artículos (52.94%; tabla 1) integraron esta pregunta en un cuestionario autoaplicado con más reactivos. Los artículos señalaron como fuente de dicha pregunta a González-Forteza, Mariño, Rojas, Mondragón y Medina-Mora (1998). Las opciones de respuesta utilizadas por los autores fueron de dos tipos: No/Una vez/Más de una vez —opciones de respuesta derivada de la fuente original (Cantoral-Cancino, y Betancur-Ocampo, 2011; Chávez, Pérez, Macías y Páramo, 2004; González-Forteza, Álvarez-Ruiz, Saldaña-Hernández, Carreño-García, Chávez y Pérez-Hernández, 2005; Monge, Cubillas, Román y Valdez, 2007; Rivera, y Andrade,

2006)—, y Sí/No (González-Fuentes, y Andrade, 2013; Palacios, Sánchez y Andrade, 2010; Pérez-Amezcu, Rivera-Rivera, Atienzo, De Castro, Leyva-López y Chávez-Ayala, 2010).

Pregunta. “En los últimos cinco años, ¿has intentado alguna vez quitarte la vida?”

Sólo hay un artículo —tabla 2 (Espinoza-Gómez, Zepe-da-Pamplona, Bautista-Hernández, Hernández-Suárez, Newton-Sánchez y Plasencia-García, 2010)— cuyos autores usaron en las opciones de respuesta Sí/No, reactivo integrado en una encuesta que se aplicó a todos los alumnos de primer ingreso mediante el examen médico automatizado (EMA), diseñado y validado por la Universidad Nacional Autónoma de México.

Pregunta. “En los últimos 12 meses, ¿las veces que ha intentado suicidarse en realidad?”

Sólo hay un artículo —tabla 2 (Hidalgo-Rasmussen e Hidalgo-San Martín, 2015)— en el que los autores tradujeron la pregunta de la encuesta de comportamiento de riesgo juvenil del Centro Nacional para la Prevención de Enfermedades Crónicas y Promoción de la Salud que indica la American Psychological Association; en dicha encuesta las opciones de respuesta son: 0 veces/ 1 vez/ 2-3 veces/ 4-5 veces/ 6 o más veces. Los autores codificaron las respuestas de los estudiantes como Sí/No. La respuesta “Sí” fue considerada de 1 vez hasta 6 o más veces. La respuesta “No”; cero veces. Pregunta que los autores integraron en un cuestionario en línea.

No especificación de la forma en que se efectuó el registro de intento suicida

Seis artículos (35.29%) no especificaron la forma de registrar el intento suicida, pero sí señalaron el uso de una pregunta integrada en un cuestionario autoaplicado en la sección de datos generales, puntualizando además el índice encontrado de intento suicida (Valadez-Figueroa, Amezcua-Fernández y Amezcua-Casas, 2015; Valadez-Figueroa, Amezcua-Fernández, González-Gallegos y Alfaro-Alfaro, 2009; Valadez-Figueroa, Amezcua-Fernández, Quintanilla-Montolya y González-Gallegos, 2005; Valadez-Figueroa, Chávez-Hernández, Vargas-Valdez y Ochoa-Orendain, 2016; Valadez-Figueroa, Quintanilla-Montolya, González-Gallegos y Amezcua-Fernández, 2005; Valadez, Amezcua, González, Montes y Vargas, 2011).

Año en que se hizo la captura o recolección de datos

Sólo cuatro de los 17 artículos reportaron el año en que se hizo la captura de los datos (23.52%). Tres de estas cuatro investigaciones utilizaron, para registrar el intento suicida, la pregunta “¿Alguna vez, a propósito, te has herido, intoxicado o hecho daño con el fin de quitarte la vida?” (tabla 1); de estas tres investigaciones, dos de sus participantes pertenecen al estado de Guanajuato, reportando el año de captura de los datos en 2002-2003 (Chávez et al., 2004; González-Forteza et al., 2005), y la tercera investigación a las 32 entidades federativas de la República Mexicana cuya recopilación de los datos se efectuó en 2007 (Pérez-Amezcu et al., 2010). La cuarta investigación usó para el registro del intento suicida la pregunta “En los últimos cinco años, ¿has intentado alguna vez quitarte la vida?” (tabla 2), aplicada a estudiantes de preparatoria de Colima en 2006 (Espinoza-Gómez et al., 2010).

Entidad federativa a la cual pertenecen los participantes de las investigaciones

Los estados de la República Mexicana que han sido objeto de investigación de intento suicida por sus estudiantes de educación media superior se ha hecho tanto en una investigación transversal de todos los estados de la República Mexicana, como es el caso de Pérez-Amezcu et al. (2010), así como investigaciones que sólo refieren a estudiantes pertenecientes a un solo estado (tablas 1-3). En este último caso están Chipas, Colima, Sonora, Guanajuato, Ciudad de México y Jalisco.

Tamaño de la muestra y tipo de muestreo

El 64.70% (11 de las 17) de las investigaciones utilizaron un muestreo aleatorio con tamaños de muestras que oscilaron de 343 a 12,424 estudiantes. Las muestras no aleatorias fueron 29.41% (cinco artículos) con tamaños de muestras de 263 a 1,000 estudiantes. Hay un caso (5.8%) donde se usó toda la población de estudiantes de primer ingreso integrado por 5,484 estudiantes (tablas 1-3).

Edad de los participantes

Tres de las 17 investigaciones no reportaron la edad de los participantes (Rivera y Andrade, 2006 (tabla 1); Valadez-Figueroa et al., 2015; Valadez-Figueroa et al., 2016 (tabla 3)). Una investigación indicó la edad de los participantes sólo mediante el promedio, el cual fue de 15.75 años con una DE = 1 (González-Forteza et al., 2005 (tabla 1)).

Los restantes 13 artículos especificaron la edad de los participantes por medio del rango de edad, el cual osciló de 12 a 24 años (tablas 1- 3). Dos de esas 13 investigaciones además de especificar el rango de edad

de los participantes también indicaron el promedio y la DE; las medias reportadas fueron 16.7 y 16.5 con DE de 1.36 y 1 respectivamente (González-Fuentes y Andrade, 2013; Cantoral-Cancino y Betancur, 2011).

Índice de participantes por género

El índice de mujeres en la muestra de los 17 artículos osciló de 50 a 69.58%, y de los hombres de 30.54 a 50% (tablas 1-3).

Presencia de intento suicida mediante frecuencia o porcentaje en muestra total, y por género

De los nueve artículos que reportaron la presencia de intento suicida en muestra total por medio de la pregunta "¿Alguna vez, a propósito, te has herido, intoxicado o hecho daño con el fin de quitarte la vida?", dos de estas investigaciones especificaron la presencia mediante la frecuencia (Rivera y Andrade, 2006; González-Fuentes y Andrade, 2013) y siete artículos detallaron la presencia de intento suicida por medio del índice (Chávez et al., 2004; González-Forteza et al., 2005; Palacios y Andrade, 2007; Palacios et al., 2010; Monge et al., 2007; Pérez-Amezcuca et al., 2007; Cantoral-Cancino y Betancur-Ocampo, 2011). El índice en muestra total de las siete investigaciones que lo enunciaron osciló de 7.20 a 12.50% (González-Forteza et al., 2005; Palacios et al., 2010, respectivamente). Referente a la presencia de intento suicida por género, sólo dos artículos lo describieron con el índice: en Guanajuato, cuyo índice en hombres fue de 3.10% y en mujeres de 10.70% (González-Forteza et al., 2005), y en Sonora, en donde el índice en hombres fue de 5.80% y en mujeres de 15.60% (Monge et al., 2007).

La publicación que especifica el registro de intento suicida con la pregunta "En los últimos cinco años, ¿has intentado alguna vez quitarte la vida?" aplicada a estudiantes de Colima (tabla 2), detalló un índice en muestra total de 7.30% (sin su frecuencia). Respecto al género, sólo se pormenorizó por frecuencia; 111 hombres y 289 mujeres (Espinoza-Gómez et al., 2010).

La investigación que utilizó para el registro de intento suicida la pregunta "En los últimos 12 meses, ¿las veces que ha intentado suicidarse en realidad?" (tabla 2), aplicada a estudiantes de Jalisco reportó índices (sin frecuencia) en muestra total de 7.60%, en hombres de 5.20% y en mujeres de 9.70% (Hidalgo-Rasmussen y Hidalgo-San Martín, 2015).

Los seis artículos que no especificaron la manera de registrar el intento suicida cuyos participantes fueron estudiantes de la Ciudad de Guadalajara reportaron en muestra total tanto la frecuencia como el índice (tabla 3);

en estas seis investigaciones se reportaron dos porcentajes: 9.66% (Valadez-Figueroa et al., 2009; Valadez-Figueroa et al., 2011; Valadez-Figueroa et al., 2015; Valadez-Figueroa et al., 2016) y 11.95% (Valadez-Figueroa, Amezcua et al., 2005; Valadez-Figueroa, Quintanilla et al., 2005). Respecto al género, sólo una investigación de las seis especificó el reporte de intento suicida: hombres 7.70% y mujeres 11.90% (Valadez-Figueroa et al., 2009).

Reporte de la razón intento suicida mujer/hombre

Cuatro de las 17 investigaciones especificaron la razón intento suicida mujer/hombre.

Dos de los cuatro artículos reportaron una razón de 3 (tres mujeres por cada hombre intentan suicidarse) con una diferencia estadísticamente significativa mujer/hombre con una ji cuadrada (con $p = 000$ y $p < 0.001$). Ambos artículos utilizaron para el registro de intento suicida la pregunta "¿Alguna vez, a propósito, te has herido, intoxicado o hecho daño con el fin de quitarte la vida?" (tabla 1); los estudiantes de preparatoria participantes pertenecen al estado de Guanajuato (González-Forteza et al., 2005) y a Sonora (Monge et al., 2007).

El tercer artículo que señaló la razón intento suicida mujer/hombre, indica que sus estudiantes participantes pertenecen a la región centro sur de Jalisco. Se utilizó la pregunta "En los últimos 12 meses, ¿las veces que ha intentado suicidarse en realidad?" para el registro del intento suicida (tabla 2), la razón intento suicida mujer/hombre tuvo un valor de 2 con el cálculo de razón de momios con significancia estadística de $p < 0.001$ (Hidalgo-Rasmussen e Hidalgo-San Martín, 2015).

El cuarto y último artículo en el que también se reportó la razón intento suicida mujer/hombre con un valor de 1.5 sin referencia estadística, los estudiantes de preparatoria pertenecen a la Ciudad de Guadalajara (tabla 3); en el artículo no se especificó la forma de registrar el intento suicida (Valadez-Figueroa et al., 2009).

DISCUSIÓN

De acuerdo con el objetivo de la presente investigación y los resultados encontrados, esta sección discurrirá en ocho aspectos del intento suicida en estudiantes mexicanos de educación media superior: forma de registrar el intento suicida; año en que se hizo la captura o recolección de los datos; estado de la República Mexicana al que pertenecen los participantes de las investigaciones; tamaño de la muestra y tipo de muestreo; edad de los participantes; índice de participantes por género; presencia de intento

suicida mediante frecuencia o por índice; y reporte de la razón intento suicida mujer/hombre.

Forma de registrar el intento suicida

En estudiantes mexicanos de educación media superior los artículos científicos reportaron tres tipos diferentes de preguntas para el registro del intento suicida; además de estos tres tipos diferentes de registrar el intento suicida se debe añadir la carencia de especificación de la manera como se hizo el registro de intento suicida. Lo anterior conduce a los siguientes cuestionamientos: ¿cuál pregunta usar para hacer una investigación cuyo propósito sea registrar el intento suicida?, ¿se podría usar cualquiera de las tres preguntas y se obtendrían los mismos resultados?; la respuesta a las anteriores interrogantes trascienden el propósito del presente estudio; sin embargo se pondrán en la mesa de discusión algunos aspectos importantes a considerar para poder responder dichas preguntas de acuerdo con lo que informan las investigaciones respecto al intento suicida en estudiantes mexicanos de preparatoria.

Fuente de las preguntas

El que se presenten tres preguntas diferentes y la no especificación en el registro del intento suicida muestra diferentes fuentes: Instituto Mexicano de Psiquiatría para el caso de la pregunta “¿Alguna vez, a propósito, te has herido, intoxicado o hecho daño con el fin de quitarte la vida?” (usada en 52.94% de los artículos); la American Psychological Association (2014) para la pregunta “En los últimos 12 meses, ¿las veces que ha intentado suicidarse en realidad?”; la Universidad Nacional Autónoma de México respecto a la pregunta “En los últimos cinco años, ¿has intentado alguna vez quitarte la vida?”; y la omisión de fuente en 35.29% de los artículos en donde no se especificó la manera de registrar el intento suicida.

La variabilidad anterior en el registro del intento suicida y su respectiva fuente en estudiantes mexicanos de educación media superior muestra la ausencia de acuerdo entre investigadores; al respecto se podría considerar lo siguiente: los reactivos o preguntas, así como instrumentos de medición, se derivan del marco teórico, de modo que la heterogeneidad del registro de intento suicida es un reflejo de la heterogeneidad de la concepción teórica de dicho concepto; también es relevante indicar que al efectuarse el registro de intento suicida, siendo éste un concepto teórico (y no una variable sociodemográfica) por medio de sólo un reactivo o pregunta, conlleva a obtener datos poco fidedignos; por otra parte, no especificar la manera de registrar el intento suicida de 35.29% de los artículos muestra una

deficiencia metodológica que evidencia la poca importancia que se ha dado al registro del intento suicida.

Opciones de respuesta de las preguntas

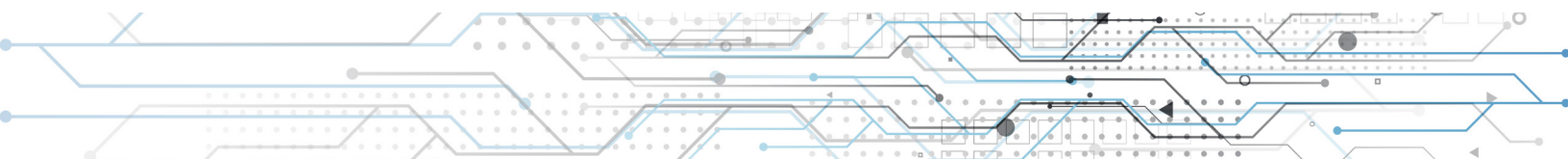
Las tres preguntas reportadas utilizaron opciones de respuesta cerrada; tampoco hay información de cuál fue la opción de respuesta en 35.29% de las investigaciones que no especificaron la manera de registrar el intento suicida.

En el caso de las investigaciones que utilizaron las preguntas “¿Alguna vez, a propósito, te has herido, intoxicado o hecho daño con el fin de quitarte la vida?” y “En los últimos 12 meses, ¿las veces que ha intentado suicidarse en realidad?” cambiaron las opciones de respuesta politómica de la fuente original a dicotómica Sí/No. De manera que las tres preguntas utilizaron la opción de respuesta cerrada Sí/No; dicha opción de respuesta indica que la investigación de intento suicida en México se inclina en general a identificar la presencia o ausencia de dicho fenómeno.

Formato y aplicación de las preguntas

Las cuatro formas de registrar el intento suicida (incluido la no especificación de la manera de registrar el intento suicida) se hizo integrando la pregunta en un cuestionario con más preguntas (incluso en la sección de preguntas generales), es decir, se efectuó de modo simultáneo el registro del intento suicida con el registro o medición de otras variables. Lo anterior conlleva a suponer que se diluye el registro de intento suicida con otras variables, cuestión que no sucede con el registro o medición de la ideación suicida (registro que aunque se hace también con la medición de otras variables, tiene una sección específica en el cuestionario por medio de un instrumento), de manera que el investigador olvida indicar en su publicación la manera en que se efectuó el registro del intento suicida, como sucedió con 35.29% de las investigaciones, aspecto que ocurrió también en la publicación de otra investigación en estudiantes mexicanos de educación media superior que no fue contemplada en este estudio porque no cubrió el criterio de inclusión de reportar el intento suicida por medio de frecuencia o índice (Cubillas, Román, Valdez y Galaviz, 2012).

Por otra parte, en dos de estas cuatro maneras de registrar el intento suicida su aplicación se hizo por medio de un cuestionario en línea o automatizado (Espinoza-Gómez et al., 2010; Hidalgo-Rasmussen e Hidalgo-San Martín, 2015), modo de aplicación que abre una línea de investigación.



Palabras usadas en las preguntas

En este apartado se desarrollarán dos secciones referentes al tipo de palabras utilizadas en las preguntas que registraron el intento suicida.

Palabra: "intentado"

Dos de las tres preguntas contienen la palabra "intentado"; la pregunta que no tiene dicha palabra es la utilizada en 52.94% de los 17 artículos científicos ("¿Alguna vez, a propósito, te has herido, intoxicado o hecho daño con el fin de quitarte la vida?"); los autores de esta pregunta aseveran que identificaron en los estudiantes una confusión semántica entre intento e intención, de ahí que textualmente afirman que dicha pregunta "no contuvo la palabra 'intento' para evitar que se confundiera con 'intención'. De este modo, quedó más claro el indicador de la conducta suicida y más cercana al concepto que se pretende evaluar y que en la literatura científica se denomina 'intento de suicidio o intento suicida'" (González-Forteza et al., 1998: 168).

Lo anterior hace referencia al significado semántico comparativo entre intento suicida (un acto) e intención suicida (un pensamiento o cognición). Partiendo del supuesto de que los estudiantes mexicanos de preparatoria confunden intento con intención, entonces la manifestación del intento suicida debería ser diferente en los que respondieron a las preguntas que contienen las palabras "intentado suicidarte" comparado con los que respondieron la pregunta que no tienen dichas palabras.

En esta orientación es que se aporta lo siguiente: en estudiantes de educación media superior del mismo estado de la República Mexicana (Jalisco) aunque en publicaciones de diferentes años se encontraron los siguientes índices de intento suicida en muestra total; en todo el estado de Jalisco al usar la pregunta "¿Alguna vez, a propósito, te has herido, intoxicado o hecho daño con el fin de quitarte la vida?", un índice de 10% (Pérez-Amezcuca et al., 2010), en la ciudad de Guadalajara sin especificar la manera de registrar el intento suicida un índice que oscila de 9.95 a 11.95% (Valadez-Figueroa et al., 2015; Valadez-Figueroa et al., 2009; Valadez-Figueroa, Amezcua-Fernández et al., 2005; Valadez-Figueroa et al., 2016; Valadez-Figueroa, Quintanilla-Montolya et al., 2005; Valadez et al., 2011), y en la región sur de Jalisco con la pregunta "En los últimos 12 meses, ¿las veces que ha intentado suicidarse en realidad?" 7.6% (Hidalgo-Rasmussen e Hidalgo-San Martín, 2015). Con los anteriores resultados, ¿se podría afirmar que hay una confusión semántica entre "intento" e "intención" suicida?, pregunta cuya respuesta tendrán que plantear las futuras investigaciones.

Palabras: "con el fin de quitarte la vida"

Las palabras "con el fin de quitarte la vida" hacen referencia a la intencionalidad; varios artículos que usaron la pregunta "¿Alguna vez, a propósito, te has herido, intoxicado o hecho daño con el fin de quitarte la vida?", también registraron el "deseo de muerte" mediante una pregunta con tres opciones de respuesta: "No querían morir", "No les importaba si vivían o morían", y "Si buscaban la muerte" (Chávez et al., 2004; González-Forteza et al., 2005; Palacios et al., 2010; Cantoral-Cancino y Betancourt-Ocampo, 2013). Después de contestar, los estudiantes que se habían herido, cortado, intoxicado, o hecho daño con el fin de quitarse la vida señalaron que "No querían morir" en un índice que oscila de 13.8 a 19.5% (en muestra total), de ahí que surja entonces la pregunta: "¿qué sucede semánticamente en la frase 'con el fin de quitarte la vida' en los estudiantes mexicanos de educación media superior?". ¿Este índice de ambigüedad en el estudiante (de lastimarse o autolesionarse, pero no con la intención de quitarse la vida) también se presenta en las preguntas que contienen las palabras "intención suicida"? Avanzado un poco en las posibles respuestas a las anteriores preguntas es que el DSM-5 (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales 5ed., American Psychiatric Association, 2014) propone el concepto de "autolesión no suicida", en el que la autolesión descarta la intencionalidad suicida, por lo que queda un amplio camino por recorrer por parte de los investigadores del comportamiento suicida para identificar la mejor pregunta para registrar la autolesión con y sin intencionalidad suicida en estudiantes mexicanos de preparatoria.

Temporalidad del registro de intento suicida por medio de las preguntas

Dos de las preguntas incluyen temporalidad del intento suicida (dos de los 17 artículos; 11.78%): un intento suicida recordado cinco años antes o 12 meses antes. El 52.94% de los artículos (nueve de los 17) que utilizaron la pregunta "¿Alguna vez, a propósito, te has herido, intoxicado o hecho daño con el fin de quitarte la vida?", no tiene temporalidad, de modo que el estudiante puede responder al recuerdo del intento suicida que haya tenido en cualquier momento de su vida, incluso cuando era niño(a). De 35.29% de los artículos no se tiene información de si la pregunta tiene temporalidad o no.

La asignación de temporalidad al acto de intento suicida implica abrir una línea de investigación; al respecto, de nuevo el DSM-5 ha presentado la propuesta de considerar el intento suicida (con intencionalidad suicida —definido con el nombre de "Trastorno de Com-

portamiento Suicida”—) como “actual” si no han transcurrido más de 12 meses desde el último intento, y en “remisión” si han transcurrido de 12 a 24 meses desde el último intento.

También la temporalidad de 12 meses es considerada en investigaciones nacionales efectuadas con mexicanos de entre 12 a 65 años con la pregunta “En los últimos 12 meses, ¿ha intentado quitarse la vida?” (Borges et al., 2012). Los autores de este artículo proponemos que en futuras investigaciones el registro del intento suicida en estudiantes de educación media superior conlleve temporalidad, sobre todo para que después de su detección se proceda a su atención terapéutica.

Año en que se hizo la captura o recolección de los datos

La OMS (2012) ha indicado que el comportamiento suicida ha cambiado con el transcurrir del tiempo y que se ha incrementado en los últimos años en todo el mundo. Con la descripción de los resultados de la presente investigación, ¿sería posible identificar el incremento del intento suicida en las últimas décadas en estudiantes mexicanos de educación media superior? Los años de publicación de los 17 artículos oscila de 2004 a 2016, y sólo cuatro de ellos indicaron el año en que se hizo la captura de los datos.

Para poder efectuar una comparación del intento suicida conforme transcurre el tiempo, es imprescindible el año en que se hizo la captura de los datos (no así, el año en que se publicó el artículo). Lo anterior conduce a un gran vacío de lo que está sucediendo respecto al intento suicida con el transcurrir del tiempo en estudiantes mexicanos de educación media superior, porque de 76.48 % de las investigaciones se desconoce el año al que corresponden sus datos. Por consiguiente, no es posible identificar la existencia de un incremento en el intento suicida en estudiantes mexicanos de preparatoria.

Entidad federativa a la cual pertenecen los participantes

La OMS (2018) ha señalado que el comportamiento suicida varía según la población; respecto al intento suicida en estudiantes de educación media superior, ¿se podría decir que los distintos estados de la República Mexicana son poblaciones diferentes? Dicha diferencia podría ser explicada por la temporalidad, la cual no es posible determinar debido a la carencia de la especificación del año de la recolección de los datos en 76.48 % de los artículos revisados. Sin embargo, puede ser de gran ayuda la investigación de Pérez-Amezcuca et al. (2010), cuyos autores hicieron el registro del intento suicida en estudiantes mexicanos de preparatoria en los 32 esta-

dos de la República Mexicana en 2007 con la pregunta “¿Alguna vez, a propósito, te has herido, intoxicado o hecho daño con el fin de quitarte la vida?”. Los autores reportaron una variabilidad en el índice de intento suicida que oscila de 5% que corresponde al estado de Tamaulipas a 15% que pertenece a Tabasco. Con la información anterior se puede plantear la hipótesis de que los diferentes estados de la República Mexicana tienen un comportamiento diferencial respecto al intento suicida en estudiantes mexicanos de educación media superior, aspecto que es necesario investigar en el futuro.

Tamaño de la muestra y tipo de muestreo

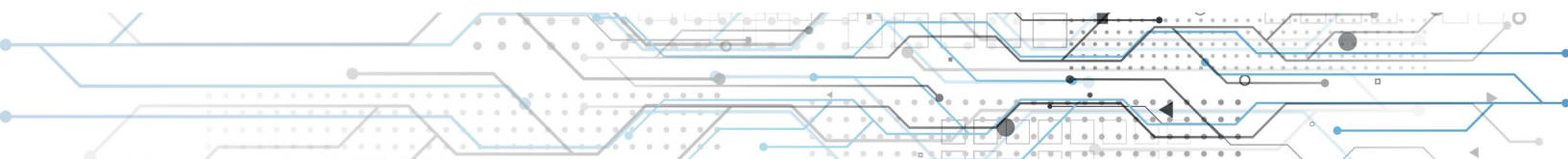
En términos metodológicos es preferible tener muestras aleatorias porque brindan la posibilidad de generalizar los resultados que se obtienen en las investigaciones a la población donde se extrajo la muestra. El 64.70% de las 17 investigaciones utilizaron este tipo de muestreo con tamaños de muestras que oscilaron de 343 a 12,424 estudiantes. Es loable un índice de 64.70% con muestras aleatorias, porque no siempre es posible efectuar este tipo de muestreo en estudiantes de educación media superior debido a que el procedimiento de cálculo y extracción depende sobre todo del apoyo de las autoridades educativas de las instituciones participantes.

Por otra parte, las muestras no aleatorias fueron 29.41% con tamaños de muestras de 263 a 1,000 estudiantes; si bien con estas muestras la generalización de los resultados se encuentra limitada, no dejan de ser importantes por cuanto describen lo que sucede en la muestra. También el apoyo de las autoridades de las instituciones educativas es relevante en este tipo de muestreo; sin embargo, el apoyo sólo se limita a su autorización para la aplicación del cuestionario.

Edad de los participantes

De acuerdo con la OMS (2018), es muy importante considerar los grupos de edad en el estudio del comportamiento suicida porque éste cambia dependiendo del rango de edad al que se esté refiriendo. El rango de edad de los participantes en 13 de las 17 investigaciones revisadas en este trabajo oscila de 12 años a 24 años, rango de edad amplio para el tipo de fenómeno que se estudia porque se ha reconocido teóricamente que el comportamiento suicida se incrementa en la adolescencia y disminuye en la edad adulta (Wagner y Zimmerman, 2008); 12 años es un adolescente y 24 años es un adulto.

Sin embargo, el rango de edad es un aspecto que en el registro de intento suicida en estudiantes mexicanos de educación media superior se ha puesto poca atención, aspecto que se puede evidenciar en tres de las 17 investiga-



ciones que no reportaron de manera alguna (por rango o por promedio) la edad de los participantes. También hay investigaciones —además de las contempladas en el presente estudio— que, al reportar el intento suicida de sus participantes, fusionaron en un solo grupo —como una población homogénea— dos niveles educativos (rangos de edades que oscilan de 10 a 22 años), como es el caso de unir estudiantes mexicanos de secundaria y preparatoria (González-Forteza, Villatoro, Alcántar, Medina-Mora, Fleiz, Bermúdez y Amador, 2002; González-Forteza, Mariño, Mondragón y Medina-Mora, 2000; González-Forteza et al., 1998; Mayer, Morales, Victoria y Ulloa, 2016; Villatoro, Alcántar, Medina-Mora, Fleiz, González-Forteza, Amador y Bermúdez, 2003), o la integración de un solo grupo homogéneo de participantes entre estudiantes mexicanos de preparatoria y universitarios (con una edad promedio de 18.5 años; Unikel, Gómez-Peresmitré, y González-Forteza, 2006).

Por tanto, se considera conveniente que en futuras investigaciones se reduzca el rango de edad de los participantes formando parte de los criterios de inclusión.

Índice de participantes por género

Al estar integrada la muestra total tanto por hombres como por mujeres y registrar un fenómeno como el intento suicida, donde las mujeres manifiestan una proporción mayor respecto a los hombres, como lo ha manifestado la OMS (2009), el investigador debe tener cuidado de la manera en que reporta el índice. En caso de que tenga un número mayor de mujeres en su muestra, el porcentaje de muestra total “punteará alto”, por lo que se recomienda, en caso de que se tenga una diferencia significativa del índice de participantes por género, se haga el reporte de porcentaje de intento suicida por género y no por muestra total. De modo que es necesario tener mesura en la interpretación de la presencia de intento suicida en muestra total de la investigación que utilizó 69.58% de mujeres y 30.54% de hombres (Rivera y Andrade, 2006).

Presencia de intento suicida mediante frecuencia o porcentaje (en muestra total y por género)

Presencia de intento suicida en muestra total

La OMS (2009) señaló el índice de intento suicida en muestra total en 2009 describiendo que en distintos países la presencia de intento suicida osciló de entre 3 y 5%. A partir de 2014 la OMS solo enfatiza al intento suicida necesariamente referido con el suicidio; por cada adulto que se suicida hay quizá más de otros 20 que intentaron

suicidarse (OMS, 2014), y para 2018 la OMS reitera de nuevo el intento suicida tomando como base al suicidio “Por cada suicidio, hay muchas más tentativas de suicidio cada año” (OMS, 2018, sección Datos y cifras, párr. 2). A partir de 2009 la OMS dejó de publicar el índice mundial de intento suicida en muestra total debido a la falta de datos fidedignos, de manera que una de sus propuestas para la prevención del suicidio es que “cada país mejore la integridad, calidad y oportunidad de sus datos concernientes al suicidio” (OMS, 2018, sección Calidad de los datos, párr. 2), y una de las formas que propone dicha institución son “los estudios representativos a escala nacional que recopilen información sobre intentos de suicidio autonotificados” (OMS, 2018, sección Calidad de los datos, párr. 2).

El porcentaje en muestra total fue el indicador de presencia de intento suicida que con mayor frecuencia se utilizó en las 17 investigaciones revisadas en el presente trabajo (15 de los 17 artículos); las otras dos investigaciones reportaron la presencia de intento suicida por medio de la frecuencia. Respecto a esto último, pormenorizar sólo la frecuencia de un fenómeno como el intento suicida es un dato muy ambiguo porque carece del referente total; es mejor la opción del índice porque representa la proporción del total.

El índice de presencia de intento suicida en muestra total de las 15 investigaciones que lo reportaron fluctuó de 7.20 a 12.50%. La variabilidad implica una diferencia de 5.3%; se podrían considerar las siguientes hipótesis como respuesta a dicha variabilidad: el tipo de pregunta que se usó para el registro del intento suicida, la entidad federativa a la que pertenecen los participantes, la edad de los participantes y el año de recolección de datos, entre otras. Dichas hipótesis podrían considerarse en futuras investigaciones.

Respecto a investigaciones nacionales se tiene el reporte de intento suicida en muestra total de 8.99%; esta investigación se efectuó en 2008 mediante una encuesta con mexicanos cuyas edades oscilaron entre 12 a 65 años por medio del registro del intento suicida con la pregunta “En los últimos 12 meses, ¿ha intentado quitarse la vida?” (Borges et al., 2012); este índice de 8.99% es muy similar al 9% nacional que especifica Pérez-Amezcuca et al. (2010) en estudiantes mexicanos de educación media superior cuya recolección de datos se hizo en 2007 por medio de la pregunta “¿Alguna vez, a propósito, te has herido, intoxicado o hecho daño con el fin de quitarte la vida?”. Con estos dos porcentajes tan parecidos para 2007-2008 se podría afirmar que no importa la forma de la pregunta para el registro del intento suicida ni su temporalidad, ni la edad de los participantes, así como tam-

poco el nivel de estudios ni la entidad federativa, aspectos que las futuras investigaciones tendrán que responder.

Por otra parte, si se considera el índice en muestra total como un indicador de la presencia de intento suicida en estudiantes mexicanos de educación media superior, y se tiene en cuenta que según la OMS el intento suicida se ha incrementado en todo el mundo en los últimos años, es importante confirmar en futuras investigaciones el decremento del índice en muestra total de intento suicida que reportan las publicaciones de Guanajuato; decremento de 1.4% en la publicación de 2004 (8.37% en Chávez et al., 2004) a 2005 (7.19% en González-Forteza et al., 2005), y la Ciudad de Guadalajara; decremento de 2% (de 11.95 a 9.95%) en las publicaciones de 2005 (11.95% en Valadez-Figueroa, Amezcua-Fernández et al., 2005; Valadez-Figueroa, Quintanilla-Montolya et al., 2005) a las de 2009, 2011, 2015 y 2016 (9.95% en Valadez et al., 2011; Valadez-Figueroa et al., 2009; Valadez-Figueroa et al., 2015; Valadez-Figueroa et al., 2016).

También es importante indicar que el reporte de la presencia de intento suicida se ha fusionado con otra variable, como es el caso de una investigación que no fue posible integrar en el presente estudio porque el reporte de intento suicida en estudiantes de preparatoria de Sonora se mezcló con la sintomatología depresiva (Cubillas et al., 2012), de manera que no fue posible identificar el índice de intento suicida.

Presencia de intento suicida por género

Desde 2009 la OMS ha señalado que las mujeres adultas intentan suicidarse de 2 a 3 veces más que los varones adultos, lo cual indica una diferencia de género digna de considerar en la investigación del intento suicida; sin embargo, sólo cuatro de los 17 artículos detallaron índices para hombres y para mujeres.

En estos cuatro artículos la presencia de intento suicida en los varones osciló de 3.10 a 7.70%, y en las mujeres de 9.70 a 15.60%. Es relevante indicar la diferencia de porcentaje entre hombres y mujeres, en donde el índice en mujeres es mayor que en los hombres.

Además de la diferencia de porcentaje entre hombres y mujeres, también se nota una variabilidad significativa dentro del mismo género: 4.6% considerando sólo a los varones y 5.9% teniendo en cuenta sólo a las mujeres; la pregunta que surge es: ¿por qué esa variabilidad dentro de un mismo género?; de nuevo, como en el caso de la muestra total, serían varias las hipótesis que se podrían plantear, las cuales requieren investigación.

Por otra parte, respecto al índice nacional por género, Borges et al. (2012) refirieron un nivel de 7.87%

en hombres y de 9.59% en mujeres. Comparando los resultados de Borges et al. (2012) y los de la presente investigación (afortunadamente no hay reporte de intento suicida a nivel nacional por género en estudiantes mexicanos de preparatoria); en el caso de los hombres, el índice reportado por Borges et al. (2012) coincide con el límite superior del rango de los resultados de la presente investigación (7.87 y 7.70% respectivamente); en el caso de las mujeres, lo informado Borges et al. (2012) coincide con el límite inferior del rango de los resultados de la presente investigación (9.59 y 9.70% respectivamente). Sin embargo en este caso particular, las comparaciones (fuera de ser sólo descriptivas) son improcedentes porque se desconoce el año de recolección de los datos cuyos participantes fueron estudiantes mexicanos de preparatoria.

Por otra parte, el bajo índice de reporte del intento suicida por género (23.52%; 4 de 17) sugiere la necesidad de que en futuras investigaciones además de reportarlo en muestra total también se especifique por género.

Reporte de la razón intento suicida mujer/hombre

La razón intento suicida mujer/hombre es el indicador más destacado que usa la OMS para la comparación por género en grupos de edades pertenecientes a una población; las mujeres muestran intentos suicidas de dos a tres veces más que los hombres (OMS, 2009).

Cuatro de las 17 investigaciones que reportaron el índice de intento suicida por género también señalaron la razón intento suicida mujer/hombre de dos a tres veces por cada hombre (redondeando el valor de 1.5 de la publicación de Valadez-Figueroa et al., 2009).

De modo que la comparación de los datos obtenidos de la presente investigación y lo que reporta la OMS respecto a la razón intento suicida mujer/hombre coincide; es relevante destacar que el dato que señala la OMS refiere al año 2009, lo que parece indicar que la razón intento suicida mujer/hombre no ha cambiado. Sin embargo, es apropiado considerar dicha coincidencia a la luz de las limitantes que se presentaron al registrar los intentos suicidas.

CONCLUSIONES

En el contexto del requerimiento que la OMS ha señalado desde 2012, referente a mejorar por parte de cada país la notificación de la calidad de los datos tanto del intento suicida como del suicidio para incrementar su fiabilidad, es que los resultados del presente estudio muestran tanto desafíos como recomendaciones a ser consideradas por

las futuras investigaciones del comportamiento suicida en México, sobre todo para aquellas cuyo propósito sea registrar el intento suicida en estudiantes de educación media superior.

Uno de los desafíos que se afrontarán será la elección de la manera de registrar el intento suicida. Es tiempo de que los investigadores trasciendan de constreñir el registro de intento suicida a sólo una pregunta como si fuera una variable sociodemográfica o de identificación personal (como preguntar por el género), e incluirla en un cuestionario para que forme parte de las preguntas de aspectos generales. El intento suicida es un constructo teórico, y como tal requiere que del marco teórico de referencia se deriven su definición y su instrumento de registro, de modo que el instrumento de registro de intento suicida integre además de presencia/ausencia, la intensidad, la temporalidad, la forma, etcétera. Lo anterior permitiría una perspectiva del fenómeno a registrar mucho más amplia, además de que se podrían hacer cálculos de fiabilidad y validez (teniendo de esta manera datos con mayor veracidad).

Otro reto al que los investigadores tendrán que enfrentarse implica la concepción teórica de intento suicida: el concepto de "intencionalidad/no intencionalidad de quitarse la vida" cuando existe un autodaño físico. Aspecto clave que debe trabajarse de manera teórica y por consiguiente incorporarse en el registro de intento suicida.

Otro desafío para la futura investigación en intento suicida es la inclusión del informe de sus datos por género. Aspecto que afecta no sólo la expresión de la presencia/ausencia del intento suicida, sino también las variables que se asocian a dicho fenómeno. Si bien el presente estudio no reportó las variables que se asocian al intento suicida en estudiantes mexicanos de preparatoria, es relevante señalar que los artículos que consideraron variables asociadas al intento suicida el análisis estadístico utilizado se efectuó en muestra total y no por género.

Por otra parte, respecto a algunas recomendaciones para la investigación futura del intento suicida producto de la presente investigación son: 1) reportar en la publicación el año de recolección de los datos; 2) acotar la edad de los participantes formando parte del criterio de inclusión para efectuar la investigación; 3) reportar la razón intento suicida mujer/hombre, y 4) hacer investigaciones en los diferentes estados de la República Mexicana.

Es importante indicar que una limitación de este estudio es tal vez no haber considerado todos los artículos publicados en revistas científicas referentes al intento suicida en estudiantes mexicanos de educación media superior; sin embargo, es una muestra representativa. ■

REFERENCIAS

- American Psychiatric Association (2014). Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5), 5a ed. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Borges, G., Orozco, R., & Medina-Mora, M. E. (2012). Índice de riesgo para el intento suicida en México. *Salud Pública de México*, 56(6), 595-606. <https://doi.org/10.1590/S0036-36342012000600008>
- Cantoral-Cancino, D. C., & Betancourt-Ocampo, D. (2011). Intento de suicidio y ambiente familiar en adolescentes de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. *Revista de Educación y Desarrollo*, 19, 59-66.
- Cubillas, M. J., Román, R., Valdez, E. A., & Galaviz, A. L. (2012). Depresión y comportamiento suicida en estudiantes de educación media superior en Sonora. *Salud Mental*, 35, 45-50.
- Chávez, A. M., Pérez, R., Macías, L. F., & Páramo, D. (2004). Ideación e intento suicida en estudiantes de nivel medio superior de la Universidad de Guanajuato. *Acta Universitaria*, 14(3), 12-20.
- Espinoza-Gómez, F., Zepeda-Pamplona, V., Bautista-Hernández, V., Hernández-Suárez, C. M., Newton-Sánchez, O. A., & Plasencia-García, G. (2010). Violencia doméstica y riesgo de conducta suicida en universitarios adolescentes. *Salud Pública de México*, 52, 213-219. <https://doi.org/10.1590/S0036-36342010000300005>
- González-Forteza, C., Álvarez-Ruiz, M., Saldaña-Hernández, A., Carreño-García, S., Chávez, A. M., & Pérez-Hernández, R. (2005). Prevalence of deliberate self-arm in the state of Guanajuato, México: 2003. *Social Behavior and Personality*, 33(8), 777-792. <https://doi.org/10.2224/sbp.2005.33.8.777>
- González-Forteza, C., Mariño, C., Mondragón, L., & Medina-Mora, M. E. (2000). Intento de suicidio y uso del tiempo libre en adolescentes mexicanos. *Psicología Conductual*, 8(1), 147-152.
- González-Forteza, C., Mariño, C., Rojas, E., Mondragón, L., & Medina-Mora, M. E. (1998). Intento de suicidio en estudiantes de la Ciudad de Pachuca, Hidalgo, y su relación con el malestar depresivo y el uso de sustancias. *Revista Mexicana de Psicología*, 15(2), 165-167.
- González-Forteza, C., Villatoro, J., Alcántar, I., Medina-Mora, M. E., Fleiz, C., Bermúdez, P., & Amador, N. (2002). Prevalencia de intento suicida en estudiantes adolescentes de la ciudad de México: 1997 y 2000. *Salud Mental*, 25(6), 1-12.
- González-Fuentes, M. B., & Andrade, P. (2013). Auto-aceptación como factor de riesgo para el intento de suicidio en adolescentes. *Salud & Sociedad*, 4(1), 26-35. <https://doi.org/10.22199/S07187475.2013.0001.00002>
- Hidalgo-Rasmussen, C., & Hidalgo-San Martín, A. (2015). Comportamientos de riesgo de suicidio y calidad de vida, por género, en adolescentes mexicanos, estudiantes de preparatoria. *Ciência & Saúde Coletiva*, 20(11), 3437-3445. <https://doi.org/10.1590/1413-812320152011.18692014>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (1995). Estadística de intentos de suicidio y suicidios. Cuaderno número 1. México: INEGI.

- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2007). Estadísticas de intentos de suicidio y suicidios de los Estados Unidos Mexicanos 2005. Cuaderno número 12. México: INEGI.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2017). Defunciones por suicidio por entidad federativa de residencia habitual de la persona fallecida según sexo, 2010 a 2016. Recuperado el 3 de julio de 2018 de http://www.beta.inegi.org.mx/app/tabulados/pxweb/inicio.html?rxid=75ada3fe-1e52-41b3-bf27-4cda26e957a7&db=Mortalidad&px=Mortalidad_7
- Mayer, P. A., Morales, N., Victoria, G., & Ulloa, R. E. (2016). Adolescentes con autolesiones e ideación suicida: un grupo con mayor comorbilidad y adversidad psicosocial. *Salud Pública de México*, 58(3), 335-336. <https://doi.org/10.21149/spm.v58i3.7893>
- Méndez, I., Namihira, D., Moreno, L., & Sosa, C. (2012). El protocolo de investigación. Lineamientos para su elaboración y análisis. México: Trillas.
- Monge, J. A., Cubillas, M. J., Román, R., & Valdez, E. A. (2007). Intentos de suicidio en adolescentes en educación media superior y su relación con la familia. *Psicología y Salud*, 17(1), 45-51.
- Organización Mundial de la Salud (2006). Prevención del Suicidio. Recurso para consejeros. Trastornos mentales y cerebrales. Departamento de Salud Mental y Abuso de Sustancias. Recuperado el 5 de noviembre de 2018 de https://www.who.int/mental_health/media/counsellors_spanish.pdf?ua=1
- Organización Mundial de la Salud (2009). Prevención del suicidio. Un instrumento para policías, bomberos y otros socorristas de primera línea. Departamento de Salud Mental y Abuso de Sustancias. Recuperado el 13 de junio de 2018 de https://www.who.int/mental_health/prevention/suicide/resource_responders_spanish.pdf?ua=1
- Organización Mundial de la Salud (2012). Prevención del suicidio (SUPRE). Nota descriptiva con fecha de agosto de 2012. Recuperado el 30 de octubre de 2018 de https://www.who.int/mental_health/prevention/suicide/suicideprevent/es/
- Organización Mundial de la Salud (2014). Prevención del suicidio. Un imperativo global. Resumen ejecutivo. Recuperado el 13 de junio de 2018 de https://www.who.int/mental_health/suicide-prevention/exe_summary_spanish.pdf?ua=1
- Organización Mundial de la Salud (2018). Suicidio. Nota descriptiva con fecha de 31 de enero de 2018. Recuperado el 25 de junio de 2018 de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs398/es/>
- Palacios, J. R., & Andrade, P. (2007). Desempeño académico y conductas de riesgo en adolescentes. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7, 5-16.
- Palacios, J. R., Sánchez, B., & Andrade, P. (2010). Intento de suicidio y búsqueda de sensaciones en adolescentes. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 12(1), 53-75.
- Pérez-Amezcuca, B., Rivera-Rivera, L., Atienzo, E., De Castro, F., Leyva-López, A., & Chávez-Ayala, R. (2010). Prevalencia y factores asociados a la ideación e intento suicida en adolescentes de educación media superior de la República Mexicana. *Salud Pública de México*, 52(4), 324-333.
- Rivera, M. E., & Andrade, P. (2006). Recursos individuales y familiares que protegen al adolescente del intento suicida. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 8 (2), 23-40.
- Unikel, C., Gómez-Peresmitré, G., & González-Forteza, C. (2006). Suicidal Behaviour, risky eating behaviours and psychosocial correlates in Mexican female students. *European Eating Disorders Review*, 14, 414-421. <https://doi.org/10.1002/erv.707>
- Valadez-Figueroa, I., Amezcua-Fernández, R., & Amezcua-Casas, M. (2015). La psicopatología posterior al intento suicida adolescente y sus mecanismos de defensa o adaptación. *Acta Universitaria*, 25(2), 16-23.
- Valadez-Figueroa, I., Amezcua-Fernández, R., González-Gallegos, N., & Alfaro-Alfaro, N. (2009). Psicopatología del adolescente con intento suicida y diferencias de género. *Anales de Psiquiatría*, 25(6), 265-274.
- Valadez-Figueroa, I., Amezcua-Fernández, R., Quintanilla-Montolya, R., & González-Gallegos, N. (2005). Familia e intento suicida en el adolescente de Educación Media Superior. *Archivos en Medicina Familiar*, 7(3), 69-78.
- Valadez-Figueroa, I., Chávez-Hernández, A. M., Vargas-Valdez, V., & Ochoa-Orendain, M. C. (2016). Persistencia de los pensamientos de muerte posteriores a la tentativa suicida en una muestra de jóvenes mexicanos. *Revista de Educación y Desarrollo*, 39, 15-26.
- Valadez-Figueroa, I., Quintanilla-Montolya, R., González-Gallegos, N., & Amezcua-Fernández, R. (2005). El papel de la familia en el intento suicida del adolescente. *Salud Pública de México*, 47(1), 1-2. <https://doi.org/10.1590/S0036-36342005000100001>
- Valadez, I., Amezcua, R., González, N., Montes, R., & Vargas, V. (2011). Maltrato entre iguales e intento suicida en sujetos adolescentes escolarizados. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(9), 783-796.
- Villatoro, J. A., Alcantar, M. I., Medina-Mora, M. E., Fleiz, C. M., González-Forteza, C., Amador, N. G., & Bermúdez P. (2003). El intento suicida y el consumo de drogas en adolescentes. ¿Dos problemas entrelazados? *Revista SESAM*, 2(1), 5-12.
- Wagner, B. M., & Zimmerman, J. H. (2008). Influencias del desarrollo en la suicidalidad entre adolescentes. Aspectos cognitivos, emocionales y de neurociencia. En Thomas E. Ellis (dir.), *Cognición y suicidio. Teoría, investigación y terapia*. México: Manual Moderno.

ANEXO

Tabla 1.

Descripción de la información de los artículos que utilizaron la forma de registrar el intento suicida por medio de la pregunta: "¿Alguna vez, a propósito, te has herido, intoxicado o hecho daño con el fin de quitarte la vida?"

AUTORES DEL ARTÍCULO	AÑO DE PUBLICACIÓN	AÑO DE CAPTURA DE LOS DATOS	TAMAÑO DE LA MUESTRA Y TIPO DE MUESTREO	EDAD Y % DE PARTICIPANTES POR SEXO	REPORTE DE INTENTO SUICIDA CUANDO MENOS UNA VEZ EXPRESADO EN FRECUENCIA			REPORTE DE INTENTO SUICIDA CUANDO MENOS UNA VEZ EXPRESADO EN PORCENTAJE			RAZÓN DE INTENTO SUICIDA MUJER/HOMBRE
					TOTAL	HOMBRES	MUJERES	TOTAL	HOMBRES RESPECTO AL TOTAL DE HOMBRES	MUJERES RESPECTO AL TOTAL DE MUJERES	
ESTADO DE GUANAJUATO											
Chávez, Pérez, Macías, & Páramo.	2004	2002-2003	2,532 estudiantes Muestra aleatoria	De 13 a 22 años. 45.6% hombres 54.4% mujeres	212	—	—	8.61%	—	—	—
González-Forteza et al.	2005	2002-2003	2,531 estudiantes Muestra aleatoria	Promedio de edad 15.75 años DE = 1 45.6% hombres 54.4% mujeres	182	36	146	7.20%	3.10%	10.70%	3 mujeres por cada hombre. $\chi^2 p = 0.000$
CIUDAD DE MÉXICO											
Rivera, & Andrade.	2006	—	263 estudiantes Muestra No aleatoria	— 30.54% hombres. 69.58% mujeres	42	6	36	—	—	—	—
Palacios, & Andrade.	2007	—	1,000 estudiantes Muestra No aleatoria	De 14 a 22 años 48.5% hombres. 51.5% mujeres	—	—	—	12.30%	—	—	—
Palacios, Sánchez, & Andrade.	2010	—	550 estudiantes Muestra No aleatoria	De 14 a 23 años 47.27% hombres. 52.72% mujeres	—	—	—	12.50%	—	—	—
González-Fuentes, & Andrade.	2013	—	665 estudiantes Muestra No aleatoria	De 14 a 20 años 50% hombres. 50% mujeres	79	24	55	—	—	—	—
SONORA											
Monge, Cubillas, Román, & Valdez.	2007	—	1,358 estudiantes Muestrea aleatoria	De 15 a los 19 años de edad 41.9% hombres 58.1% mujeres	152	32	120	11.40%	5.80%	15.60%	3 mujeres por cada hombre. $\chi^2 p < 0.001$
LAS 32 ENTIDADES FEDERATIVAS DE LA REPÚBLICA MEXICANA											

AUTORES DEL ARTÍCULO	AÑO DE PUBLICACIÓN	AÑO DE CAPTURA DE LOS DATOS	TAMAÑO DE LA MUESTRA Y TIPO DE MUESTREO	EDAD Y % DE PARTICIPANTES POR SEXO	REPORTE DE INTENTO SUICIDA CUANDO MENOS UNA VEZ EXPRESADO EN FRECUENCIA			REPORTE DE INTENTO SUICIDA CUANDO MENOS UNA VEZ EXPRESADO EN PORCENTAJE		RAZÓN DE INTENTO SUICIDA MUJER/HOMBRE	
					TOTAL	HOMBRES	MUJERES	TOTAL	HOMBRES RESPECTO AL TOTAL DE HOMBRES		MUJERES RESPECTO AL TOTAL DE MUJERES
Pérez-Amezcu et al.	2010	2007	12,424 estudiantes Muestra aleatoria	De 14 a 19 años 45% hombres 55% mujeres	1,093	—	—	9.00%	—	—	—
CHIAPAS: CIUDAD DE TUXTLA GUTIERREZ											
Cantoral-Cancino, & Betancourt-Ocampo.	2011	—	317 estudiantes Muestra No aleatoria	De 14 a 19 años 47.9% hombres. 52.1% mujeres	—	—	—	9.10%	—	—	—

Tabla 2

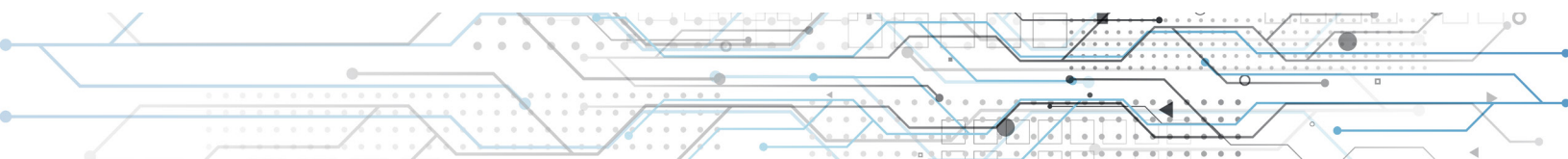
Descripción de la información de dos artículos que utilizaron la forma de registrar el intento suicida por medio de dos preguntas: “En los últimos cinco años, ¿has intentado alguna vez quitarte la vida?” aplicada en el estado de Colima, y “En los últimos 12 meses, ¿las veces que ha intentado suicidarse en realidad?” correspondiente a la región centro sur de Jalisco.

AUTORES DEL ARTÍCULO	AÑO DE PUBLICACIÓN	AÑO DE CAPTURA DE LOS DATOS	TAMAÑO DE LA MUESTRA Y TIPO DE MUESTREO	EDAD Y % DE PARTICIPANTES POR SEXO	REPORTE DE INTENTO SUICIDA CUANDO MENOS UNA VEZ EXPRESADO EN FRECUENCIA			REPORTE DE INTENTO SUICIDA CUANDO MENOS UNA VEZ EXPRESADO EN PORCENTAJE		RAZÓN DE INTENTO SUICIDA MUJER/HOMBRE	
					TOTAL	HOMBRES	MUJERES	TOTAL	HOMBRES RESPECTO AL TOTAL DE HOMBRES		MUJERES RESPECTO AL TOTAL DE MUJERES
COLIMA											
Espinoza-Gómez et al.	2010	2006	5,484 estudiantes todos los de primer ingreso	De 14 a 19 años de edad 46% hombres 54% mujeres	—	111	289	7.30%	—	—	—
REGIÓN CENTRO SUR JALISCO: CIUDAD GUZMÁN											
Hidalgo-Rasmussen, & Hidalgo-San Martín.	2015	—	889 estudiantes Muestra No aleatoria	De 14 a 18 años 45% hombres 55% mujeres	—	—	—	7.60%	5.20%	9.70%	Dos mujeres por cada hombre. Razón de momios, OR = 2, p < 0.05

Tabla 3

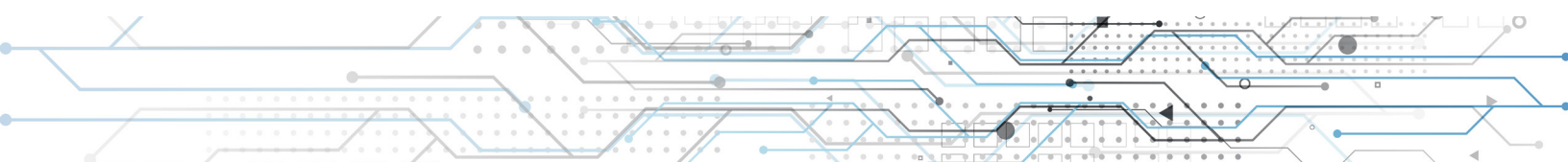
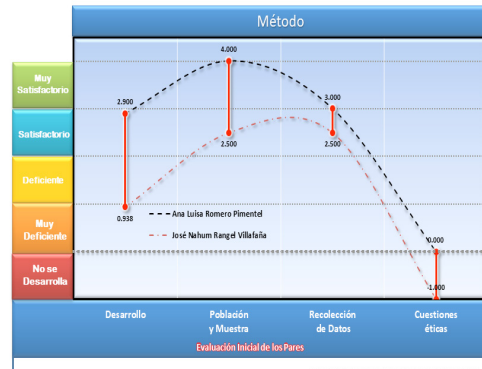
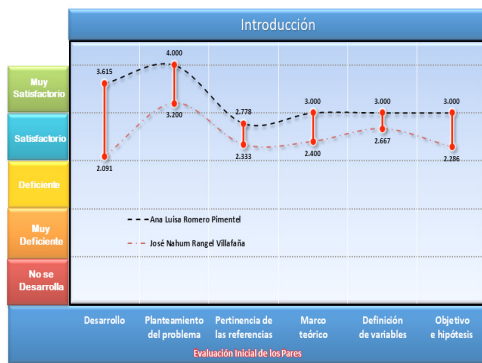
Descripción de la información de los artículos que no especificaron la forma de registrar el intento suicida.

AUTORES DEL ARTÍCULO	AÑO DE PUBLICACIÓN	AÑO DE CAPTURA DE LOS DATOS	TAMAÑO DE LA MUESTRA Y TIPO DE MUESTREO	EDAD Y % DE PARTICIPANTES POR SEXO	REPORTE DE INTENTO SUICIDA CUANDO MENOS UNA VEZ EXPRESADO EN FRECUENCIA			REPORTE DE INTENTO SUICIDA CUANDO MENOS UNA VEZ EXPRESADO EN PORCENTAJE			RAZÓN DE INTENTO SUICIDA MUJER/HOMBRE
					TOTAL	HOMBRES	MUJERES	TOTAL	HOMBRES RESPECTO AL TOTAL DE HOMBRES	MUJERES RESPECTO AL TOTAL DE MUJERES	
JALISCO: Ciudad de Guadalajara											
Valadez-Figueroa, Amezcua et al.	2005	—	343 estudiantes Muestra aleatoria.	De 12 a 24 años. 49.27% hombres 50.73% mujeres	41	—	—	11.95%	—	—	—
Valadez-Figueroa, Quintanilla et al.	2005	—	343 estudiantes Muestra aleatoria.	De 12 a 24 años. 49.27% hombres 50.73% mujeres	41	—	—	11.95%	—	—	—
Valadez-Figueroa et al.	2009	—	723 estudiantes Muestra aleatoria	De 12 a 24 años. 46.70% hombres 53.30% mujeres	72	26	46	9.96%	7.70%	11.90%	1.5 mujeres por cada hombre
Valadez et al.	2011	—	723 estudiantes Muestra aleatoria	De 12 a 24 años. 46.70% hombres 53.30% mujeres	79	—	—	9.96%	—	—	—
Valadez-Figueroa et al.	2015	—	723 estudiantes Muestra aleatoria	— 46.70% hombres 53.30% mujeres	72	—	—	9.96%	—	—	—
Valadez-Figueroa et al.	2016	—	723 estudiantes Muestra aleatoria	—	72	—	—	9.96%	—	—	—

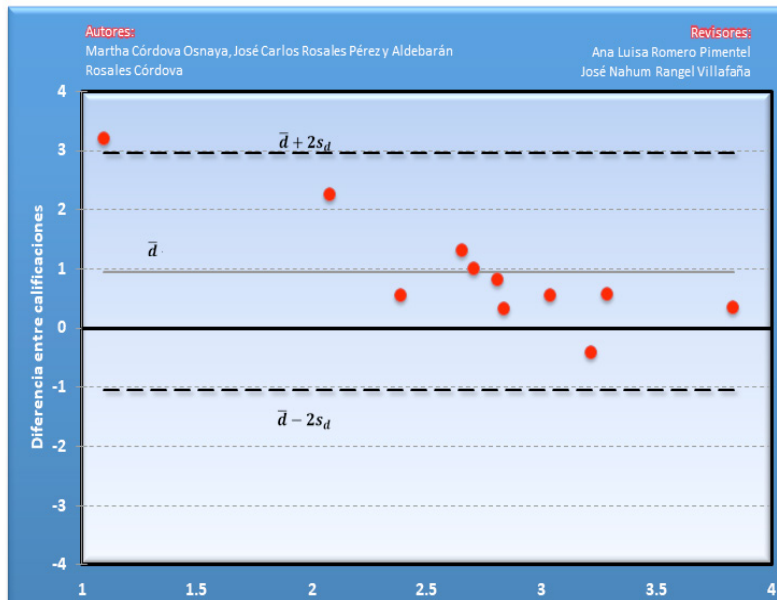


DIMENSIÓN CUANTITATIVA

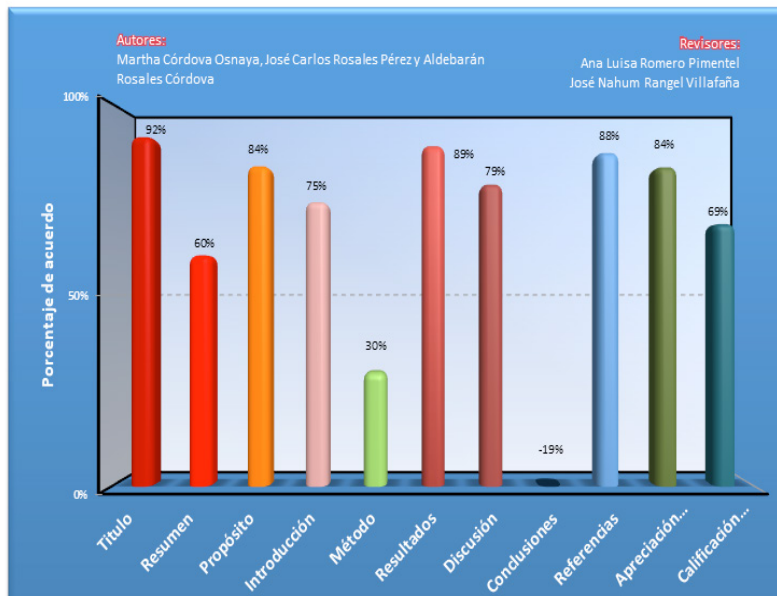
Perfil de Evaluación entre pares



Índice de Concordancia



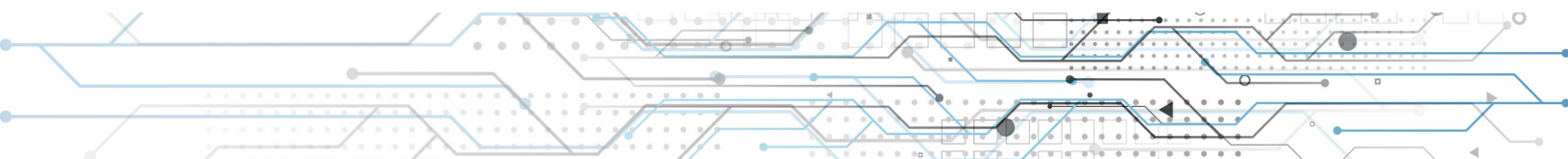
Índice de Acuerdo

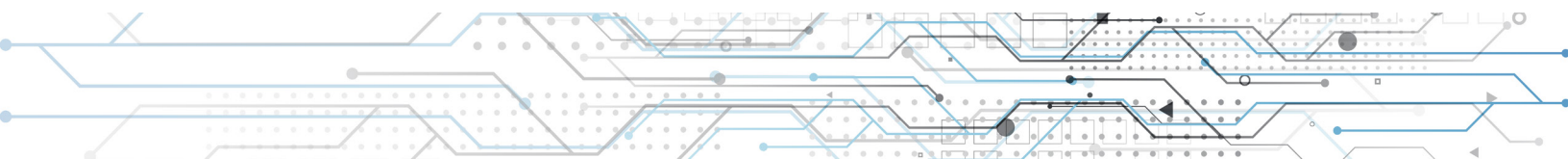


DIMENSIÓN CUALITATIVA

Revisor 1	Revisor 2
Ana Luisa Romero Pimentel	José Nahum Rangel Villafaña
Título/Autoría	
El título es adecuado para el artículo	Sin comentarios
Resumen	
El resumen es adecuado, sin embargo sobre pasa el límite permitido de palabras.	Ambas versiones del resumen sobrepasan el límite de palabras permitidas. - Sugiero precisar el objetivo, pues no queda claro si la esencia del estudio es describir la forma en que se ha hecho la investigación o se trata de un análisis de los resultados obtenidos en dicha investigación. - “Medir el intento de suicidio”, se entiende que se busca medir la frecuencia de la conducta, pero parece que los resultados son poco homogéneos. Sugiero usar la frase se registró. - Es pertinente la mencionar la conclusión del estudio.
Próposito del Estudio	
El propósito del estudio es claro y adecuado para el artículo	Pienso que el propósito del estudio es demasiado amplio y por ende difícil de abordar en su totalidad. El escrito tiende a ser pesado y confuso. La atención del lector se pierde en el mar de información. Sugiero afinar el objetivo del estudio para reportar resultados y discusión más precisa y destacando la información más relevante para el objetivo.
Introducción	
La introducción es adecuada, sin embargo, carece de la información de aquellos estudios similares a este realizados en México, es importante contrastar dicha información, por ejemplo; Vázquez-Vega, D., Piña-Pozas, M., González-Forteza, C., Jiménez-Tapia, A. & Mondragón-Barrios, L. (2015). La investigación sobre 2/8/2019 Instrucciones de Dictaminación de un Manuscrito Enviado a la RDIPyCS cuvud.unam.mx/campus/mod/questionnaire/print.php?qid=423&rid=89322&courseid=316&sec=1_10/2116 suicidio en México en el periodo 1980-2014: análisis y perspectivas. Acta Universitaria, 25(NE-2), 62-69. doi: 10.15174/au.2015.855	Parte de la temática abordada en los primeros párrafos, se resuelve en la literatura relacionada con el Sistema de Clasificación de Violencia Autodirigida y la literatura antecedente a este de Silverman y O'Carroll. - Según las referencias anteriores y algunas más (Nock), el concepto de suicidio consumado esta actualmente de desuso. En realidad se sugiere no utilizarlo, pues se trata de un pleonismo. -Me parece que uno de los aportes más relevantes del estudio es evidenciar los errores y dificultad para operacionalizar y registrar el intento de suicidio. Sin embargo, esta idea se diluye entre toda la información que se presenta.

Revisor 1	Revisor 2
Método	
Sería más claro si se anexa un rubro de análisis estadístico donde se describa cómo analizaron los datos.	El método pudiera ser más claro y fácil de replicar si se siguen los lineamientos de la universidad de Oxford para hacer una revisión sistemática. Tal vez no logra serlo pero seguir dichos lineamientos ayudará a la presentación del trabajo.
Resultados	
Como comenté anteriormente, sería pertinente agregar un rubro de análisis estadístico, donde se justifique el como se analizaron los datos.	Las tablas mostradas tienden a ser repetitivas y no parecen indispensables
Discusión	
La discusión puede ser enriquecida si se hace una comparación con estudios internacionales. Además, un gran aporte a la comunidad científica sería plantear basados en la literatura un flujograma de algún propuesta teórica de cuales elementos ustedes consideran deben emplearse para la estandarización de futuros estudios de conducta suicida en adolescentes mexicanos.	AL reportar tantos resultados, la discusión también se torna confusa y no se evidencia con claridad la relevancia de los hallazgos y sus efectos.
Conclusiones	
Sería interesante agregar las aportaciones del estudio a la comunidad científica	Se propusieron líneas de investigación nuevas pero no en este apartado. Parece que en las conclusiones solo se repiten de forma resumida los resultados.
Referencias	
Las referencias son adecuadas	Ninguno de los artículos electrónicos cuentan con doi.







*Artículos
Empíricos*

[10.22402/j.rdipecs.unam.5.2.2019.193.200-222](https://doi.org/10.22402/j.rdipecs.unam.5.2.2019.193.200-222)

SER COMPAÑERAS O SER AMIGAS EN UN BACHILLERATO MEXICANO: PRÁCTICAS SITUADAS Y GÉNERO

María Kenia Porras Oropeza y Claudia Lucy Saucedo Ramos
UNAM
México

RESUMEN

En la presente investigación se analizó la delimitación que hacen las estudiantes de bachillerato para indicar quiénes son sus compañeras y quiénes sus amigas, y su importancia en las rutinas y actividades en el bachillerato. A partir de la psicología sociocultural y la perspectiva de género feminista se elaboró un diseño que incluyó la observación en el aula y la realización de cinco entrevistas cualitativas individuales y 10 grupales con mujeres estudiantes de quinto y sexto semestre de bachillerato público mexicano. Se identificaron los contextos situados de práctica, y las actividades en las cuales las estudiantes participan como compañeras o amigas en que el género desempeñaba un papel central. Se encontró que tanto el compañerismo como la amistad eran valorados de manera positiva por las estudiantes y que en la amistad despliegan prácticas con una fuerte empatía e intimidad que les permite integrarse como mujeres, estudiantes y jóvenes en el bachillerato. Se discute que en el compañerismo y la amistad las estudiantes muestran habilidades para conseguir interrelaciones de respeto, convivencia, apoyo y sororidad que incluyen el reconocimiento de autoridad femenina y el acompañamiento corporal.

Palabras Clave:

estudiantes, bachillerato, amistad, compañerismo, género.

TO BE COMPANIONS OR BE FRIENDS IN MEXICAN HIGH SCHOOL: SITUATED PRACTICES AND GENDER

ABSTRACT

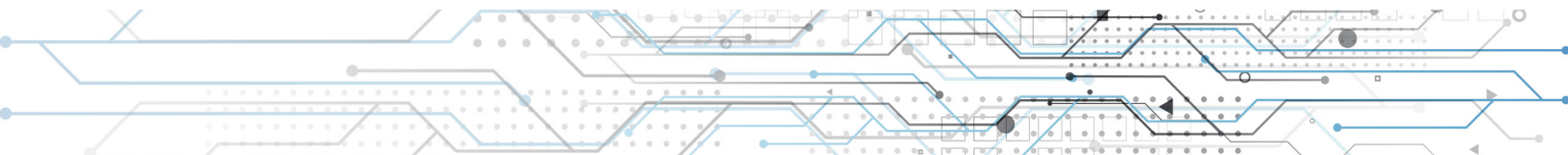
The research approached female high school students to analyze the distinction they make between whom they considered to be their “companions”, or their “friends” and the importance of this distinction for routines and activities in the school context. A methodological design was developed, based on an approach that combines sociocultural psychology and the feminist gender perspective. It included classroom observation and 15 qualitative interviews (5 individuals and 10 groups) with female students of the fifth and sixth semester in a public school in Mexico. The situated contexts of practice were identified, as well as the activities in which the students achieved interrelationships of companionship or friendship in which gender played a central role. It was found that while both companionship and friendship were valued positively by the students, the case of friendship implies practices with a strong empathy and intimacy that allowed them to define themselves as women, students and young people in the school environment. It is argued that, in their companionship and friendship relations, students show their abilities to achieve interrelations of respect, coexistence, support and sorority (recognition of female authority and corporal accompaniment) as young women.

Keywords:

students, high school, friendship, companionship, gender.

BITÁCORA DEL ARTÍCULO:

| Recibido: 29 de Octubre de 2018 | Aceptado: 4 Abril de 2019 | Publicado en línea: Julio - Diciembre de 2019 |



AUTORÍA Y DERECHOS DE PROPIEDAD INTELECTUAL

SER COMPAÑERAS O SER AMIGAS EN UN BACHILLERATO MEXICANO: PRÁCTICAS SITUADAS Y GÉNERO

María Kenia Porras Oropeza y Claudia Lucy Saucedo Ramos
UNAM
México



María Kenia Porras Oropeza
FES-Iztacala, UNAM
Correo: keniaporras@gmail.com

Doctorante en Psicología Educativa y del Desarrollo en el Programa de Maestría y Doctorado de la UNAM. Profesora de asignatura definitiva en la FES Iztacala, carrera de Psicología.

[Ver más...](#)



Claudia Lucy Saucedo Ramos
FES-Iztacala, UNAM
Correo: saucedor@unam.mx

Doctora en investigaciones educativas. Profesor titular en la FES Iztacala, carrera de Psicología.

[Ver más...](#)

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Se atribuye a las autoras la responsabilidad única sobre el trabajar al concibir, desarrollar y coordinar el proyecto de investigación.

AGRADECIMIENTOS

Este manuscrito deriva de la investigación doctoral en el Programa de Maestría y Doctorado en Psicología de la UNAM que realiza María Kenia Porras Oropeza, quien contó con una beca nacional para efectuar estudios de doctorado otorgada por el Programa de Apoyos para la Superación del Personal Académico (PASPA) de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) de la UNAM.

DATOS DE FILIACIÓN DE LAS AUTORAS

María Kenia Porras Oropeza, FES-Iztacala, UNAM | Claudia Lucy Saucedo Ramos, ES-Iztacala, UNAM

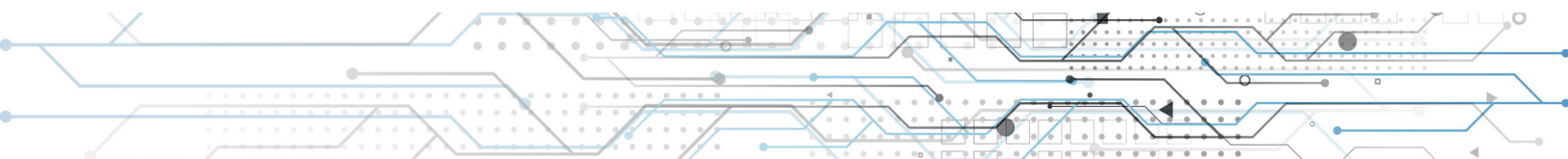


Copyright: © 2019 Porras Oropeza, M.K. & Saucedo Ramos, C.L.

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia [Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional](#), por lo que su contenido gráfico y escrito se puede compartir, copiar y redistribuir total o parcialmente sin necesidad de permiso expreso de 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	33
MÉTODO	35
Participantes, 35	
Materiales, 35	
Procedimiento, 36	
Mediciones, 36	
Análisis, 36	
Resultados, 36	
DISCUSIÓN	44
CONCLUSIONES	44
REFERENCIAS	45



INTRODUCCIÓN

En múltiples sociedades durante la infancia y la adolescencia se pasa una buena cantidad de tiempo entre pares, ya sea en guarderías, escuelas, la calle o centros de recreo. Las relaciones con otros de la misma edad tienen un impacto positivo en sus procesos de desarrollo, en lo relacionado con habilidades lingüísticas, de juego, de comunicación, de comprensión y empatía. En dichas relaciones es posible que los lazos se estrechen y en la infancia y adolescencia decidan que alguien es más que una compañía de juego y pasa a ser una amistad especial. La amistad es un tipo de relación elegida que se sostiene a lo largo del tiempo gracias al esfuerzo de quienes la alimentan, que desempeña diversas funciones en el desarrollo psicosocial de cada amistad y les permite integrarse, aprender y participar en contextos sociales por medio de grupos. Es muy difícil en la infancia o adolescencia permanecer sin dificultades al no tener amistades en la escuela. Tener amistades, aunque sólo sea una, permite integrarse a las múltiples actividades cotidianas y disfrutar del día a día.

De acuerdo con Martínez (2013), las amistades favorecen que los y las estudiantes aprendan actitudes, valores y todo tipo de información relativa al contexto en que viven; también les ayuda a percibir los puntos de vista de los demás, es decir, a ser empáticos; sus procesos de identidad y autoconcepto se retroalimentan a partir de la comparación y la información que reciben de sus amistades, y por último, logran desarrollar habilidades sociales complejas. Para Casper y Card (2010) la amistad tiene componentes importantes: interdependencia, apoyo, cuidado, intimidad, comprensión mutua, proximidad, similitudes, confianza y atracción, entre otros. A su vez, López, Rivera y Reyes (2007) afirman que las relaciones de amistad cambian con el tiempo y que los participantes tienen que hacer esfuerzos de tipo conductual, cognitivo y emocional para afrontar la naturaleza dinámica de las relaciones interpersonales.

Esto es así no sólo porque en la niñez y en la adolescencia (aunque también en la vida adulta) las personas se enfrentan a cambios a lo largo del tiempo (en relación a sus preferencias, posturas, elecciones y desarrollo de nuevas habilidades). Por ejemplo, Ibarra y Jacobo (2017) analizan que los niños hasta antes de los 12 años identifican a los demás en su escuela como amistades, y es hasta la secundaria, y aún más en la preparatoria, que

los adolescentes y los jóvenes se empeñan en diferenciar a las amistades de los y las que consideran sólo como compañeras. Durante el desarrollo psicosocial se logran objetivos de identificación con los otros y procesos de selectividad sustentados en un Yo más claro.

La investigación sobre la importancia de las amistades en la vida de los niños, niñas y adolescentes es amplia y ha considerado el papel de la misma en distintos campos de actuación, sólo por mencionar algunos: diferencias en la calidad de las relaciones de amistad en función del género (Mathur y Berndt, 2006), la amistad y su influencia en el rendimiento académico (Pantoja, 2013), la ruptura de la amistad y su efecto en los adolescentes (López, Rivera y Reyes, 2007), la importancia de las amistades en conductas desviadas de la norma social (Moreira, Sánchez y Mirón, 2010), la función de las amistades en redes sociales (Bohórquez y Rodríguez, 2014) y la importancia de la vida juvenil en el bachillerato por medio de las amistades y el compañerismo (Hernández, 2012).

Por otro lado, el estudio del compañerismo entre el estudiantado en la escuela implica el despliegue de prácticas complejas vinculadas a la sociabilidad y la afectividad tanto de los hombres como de las mujeres que participan en ellas. La mayoría de las veces se caracterizan desde la perspectiva de las personas investigadoras y desde miradas adultocéntricas, es decir, en formas que consagran privilegios para los adultos sobre los adolescentes y jóvenes, basadas en la diferencia de edad y superioridad de la condición adulta (UNICEF, 2013). En este trabajo las prácticas son consideradas como una configuración de acciones, actividades, formas de dialogar y de construir significados y sentidos, situadas en espacio-tiempo-lugar de las relaciones interpersonales, es decir, son relacionales.

En el caso de las mujeres, Mejía y Weiss (2011) encontraron que las prácticas relacionales “femeninas” más importantes entre las estudiantes mujeres de secundaria eran la amistad y el compañerismo. Se indica que la rivalidad por los estudiantes hombres destacó como uno de los motivos por los que las estudiantes mujeres pelean con sus compañeras y amigas en la escuela, por lo que el compañerismo y la amistad en la escuela son consideradas como prácticas en la construcción de “la identidad femenina adolescente”, que aún están orientadas por las regulaciones de género.

Respecto a la presencia y participación de las mujeres en la escuela, Tomasini y Bertarelli (2014) indican que las mujeres jóvenes asumen posicionamientos genéricos diversos en la escuela que pueden variar contextualmente y que son contingentes a las demandas de identidad que emergen en los distintos escenarios de in-

teracción, por lo que plantean el contexto escolar como un lugar para la producción de identidades de género.

En el campo de investigación de las sociabilidades, Paulín (2015) analizó las prácticas relacionales y los procesos de reconocimiento entre estudiantes de escuela media, y encontró que entre las estudiantes existen códigos relacionales, en los que la corporalidad adquiere centralidad como recurso tanto para conocerse como y para definir si una relación es de compañerismo o amistad. Mediante la corporalidad las estudiantes indican el lugar en que una estudiante posiciona a otra ante su mirada (como "rebajarla"), que puede implicar rechazo y exclusión.

En otra investigación, Tomasini (2015a) analizó las feminidades juveniles y el uso del cuerpo en estudiantes de escuela secundaria. Encontró que las estudiantes construyen determinadas estéticas y prácticas corporales por medio de las cuales se identifican, diferencian y jerarquizan entre ellas. Así, el cuerpo entre las mujeres estudiantes adquiere centralidad en la sociabilidad escolar porque es el medio privilegiado de reconocimiento de las identidades, sobre todo las de género. Indica que en los cuerpos se inscriben los contactos físicos, las expresiones de afecto, las posturas corporales junto con la vestimenta, el uso de accesorios y el peinado.

Recientemente el compañerismo entre las mujeres como tema de estudio se ha extendido del contexto escolar a otros ámbitos, como el activismo social para la comprensión y transformación social de las relaciones entre las mujeres. De esta manera, para Korol (2015) ser compañeras se entiende desde los feminismos como un conjunto de prácticas caracterizadas por el acompañamiento para liberarse de las violencias que las rodean; esto desde los conocimientos que tienen unas y otras para enfrentarlas. Así, las compañeras feministas se ayudan a salir del lugar de víctimas para colocarse a sí mismas y a otras mujeres como sujetos con historia, como mujeres activas frente al heteropatriarcado, apoyadas en la solidaridad y el fortalecimiento entre ellas en experiencias compartidas.

Respecto a la amistad, Ramírez (2014) la considera como una base para nuevas formas de moralidad social, y cada vez adquiere mayor relevancia tanto social como personalmente porque, por un lado, se ha demostrado que en estas relaciones se reproducen y generan diversos fenómenos sociales, y que, por otro lado, la amistad tiene mayor relevancia en la vida de las personas adultas y no sólo en la etapa de adolescencia donde se le ha estudiado con más frecuencia.

Para Gaviola (2015) la amistad entre las mujeres ha adquirido una dimensión feminista para enfrentar la misoginia internalizada que, con frecuencia, las mujeres tendemos a rechazar, devaluar, negar u odiar a otras

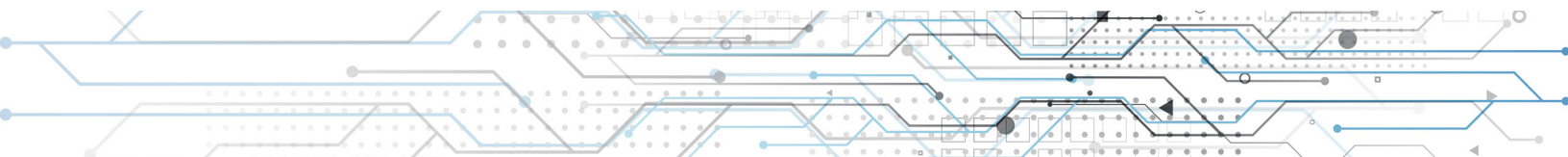
mujeres que son, piensan y actúan fuera de los códigos de la feminidad impuesta, es decir, a las mujeres que cuestionan y viven con independencia y autonomía. Además, dicha autora propone la deconstrucción de las relaciones de amistad entre mujeres para sortear las envidias, rivalidades y competencia en los discursos de género por medio de relaciones transparentes y honestas sin subsumir el pensamiento propio o de la otra.

Así, las mujeres participan en prácticas relacionales en la escuela como estudiantes, como jóvenes, como amigas, como compañeras. Se enfrentan en el contexto escolar a demandas académicas, de sociabilidad y de género en ese momento de su vida. Al respecto, Lagarde (2012) propone la participación de las mujeres en relaciones sororas o sororales para dismantlar la naturalización de las relaciones conflictivas entre las mujeres, como la enemistad y la rivalidad. Las define como un conjunto de prácticas sociales entre mujeres que implican un posicionamiento ético y político para enfrentar el sexismo y sus manifestaciones (androcentrismo, machismo, homofobia y misoginia) entre las mujeres.

Las relaciones sororas o sororales se enfocan en la valoración de las mujeres y el apoyo central entre ellas, por lo que están libres de androcentrismo. Promueven la resignificación de la fuerza, la valentía, el enojo y corajes como derechos de las mujeres, así como el replanteamiento de las mujeres como expertas y especialistas en el cuidado de sí mismas y de otras mujeres, por lo que están exentas de machismo. Además, están libres de misoginia al promover la valoración positiva de las mujeres en el mundo social y cultural. También en las relaciones sororales el daño, la marginación, el maltrato, la hostilidad, la agresividad son considerados como aprendizajes sociales culturales, no naturales.

Las relaciones sororas o sororales están abiertas a la comprensión de la sexualidad de las mujeres, al derecho de las mujeres a decidir su vida sexual, en el erotismo y afectividad con hombres o mujeres, al tipo de encuentros o relaciones que desean establecer, así como a decisiones de la vida reproductiva (maternidad, anticoncepción, interrupción del embarazo, etcétera), por lo que están libres de homofobia (Lagarde, 2012).

En la presente investigación se analizan las prácticas de amistad y compañerismo que estudiantes mujeres de nivel medio superior despliegan para encontrar su lugar en la escuela, tanto en un plano afectivo como social en las relaciones que establecen entre ellas. El objetivo es identificar las delimitaciones que realizaron para indicar quiénes eran sus compañeras y quiénes sus amigas, así como la importancia de cada una en las distintas rutinas y actividades que tenían en la escuela.



Desde un enfoque sociocultural se visualiza de modo analítico a las estudiantes como siempre situadas en contextos sociales de práctica. Es decir, espacios, lugares, tiempos, que son co-construidos por las personas en la organización escolar en que participan. En dichos contextos cada persona toma una posición social (como alumno, como docente, como empleado, etcétera) y desde ahí negocia formas de participación que deben responder a las demandas de actuación de la escuela, pero que también dan cuenta de sus posturas personales, esto es, los puntos de vista que adoptan sobre su compleja práctica social en las ubicaciones (lugares) en que participan y transitan (Dreier, 1997). El conjunto de actividades que se desarrolla en una escuela, con sus recurrencias, historias de articulación, eventos con significado y lógicas de sentido, se constituyen en prácticas sociales según las cuales cada persona obtiene un marco de actuación y orientación del Yo.

De esta manera, ser persona es el resultado de las diversas participaciones que cada quien tiene en distintos contextos de práctica social (la escuela, la familia, la comunidad, las tecnologías de información y comunicación) y la indisoluble relación entre el hacer-pensar-sentir que da paso a la identidad unificada en un relato, en un yo que es múltiple, pero que a la vez se presenta a sí mismo, actúa y se narra con coherencia (Bruner, 1990).

Dada la importancia del desarrollo psicosocial de las estudiantes, se analizan a lo largo del texto los componentes de amistad y compañerismo entre mujeres en la escuela preparatoria, es decir, cómo las estudiantes asumían posturas personales para discernir quién era su amiga y quién su compañera, para así pensar y vivir los lazos interpersonales que les permitieran decidir su lugar como mujeres en la escuela y en las relaciones que establecen entre ellas.

Por lo anterior, la investigación también se apoya en la perspectiva de género feminista (Martínez, 2012) que estudia las condiciones y situaciones en las que el género implica una participación personal, social y política en los distintos contextos. Para este trabajo se retoman las nociones de sororidad como una forma de empatía entre mujeres como iguales y distintas en el camino a la democracia genérica (Lagarde, 2012), affidamento, es decir, el reconocimiento de la autoridad femenina (Cigarini, 2000) y acuerpamiento, esto es, el acompañamiento corporal como acción de resistencia personal y colectiva para apoyarse entre mujeres en situaciones que lo requieren (Cabnal, 2018).

Por medio de un diseño cualitativo, en el presente estudio se informa de la experiencia de las estudiantes en el bachillerato como mujeres y jóvenes desde su voz, para

lograr una comprensión profunda del papel del género en las prácticas relacionales en que participan y en su posible transformación social en el terreno educativo.

MÉTODO

Participantes

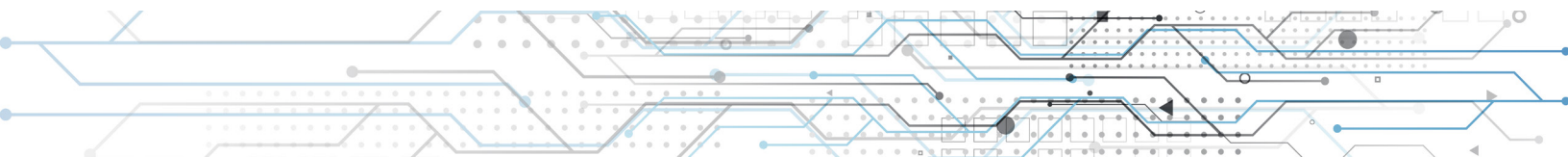
En la investigación participaron de manera voluntaria 61 mujeres estudiantes con edad promedio de 17 años, de quinto y sexto semestre de bachillerato. Pertenecían a tres grupos conformados con 18, 22 y 21 mujeres cada uno, del turno matutino del CCH. El muestreo fue intencional no probabilístico (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Para el caso de las mujeres estudiantes menores de edad se tuvo el consentimiento de los padres, madres o tutores(as) legales para que participaran en la investigación, y en el caso de las estudiantes mayores de edad fueron ellas quienes firmaron el consentimiento.

Aunque no se incluyen datos acerca de la participación de los estudiantes hombres de los tres grupos referidos, se tuvo su consentimiento o el de sus padres, madres o personas tutoras en los casos en que eran menores de edad.

Todas las estudiantes participantes eran solteras al momento de la investigación. Provenían de diferentes alcaldías de la Ciudad de México (Iztacalco, Iztapalapa y Cuauhtémoc) o de algún municipio del Estado de México (Nezahualcóyotl, Chimalhuacán, Chalco y Chicoloapan) que colinda con el CCH. El tamaño de la muestra dependió del punto de saturación de los datos. Las entrevistas se consideraron suficientes cuando el contenido de los ejes de indagación se repitió en varias de ellas. En los resultados presentados se cambiaron los nombres de las estudiantes participantes para garantizar el anonimato en los fragmentos de transcripción presentados. Se les comunicó que la información obtenida durante la investigación se podría hacer pública evitando detalles con las que las pudieran identificar.

Materiales

Se creó una guía de observación (rutinas, actividades recurrentes, historias compartidas, eventos significativos y sentidos construidos) y una guía de entrevista con seis ejes de indagación a partir de las observaciones hechas en el aula y la revisión bibliográfica. Los ejes fueron: 1) compañerismo y amistad-enemistad; 2) cuerpo y femiñidades; 3) relaciones con los hombres; 4) formas de violencia; 5) expresiones de sororidad (Lagarde, 2012), y 6) dinámicas de poder. En el presente artículo nos enfoca-



mos en el primer eje, pero es importante aclarar que el mismo formó parte de una investigación más amplia.

Procedimiento

La investigación se efectuó en un Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM. El estudio tuvo una duración de ocho meses (de septiembre de 2016 a mayo de 2017). El trabajo de campo inició con visitas a la coordinación de psicopedagogía del plantel para conocer las características del estudiantado. Después fueron elegidos los grupos que participarían por sugerencia de la coordinación de psicopedagogía, por el horario y por la disponibilidad del profesor a cargo para observar. En seguida la investigadora/observadora fue presentada a cada grupo para iniciar la observación participante y se dio paso a la recolección de datos para identificar rutinas, actividades recurrentes, historias compartidas, eventos significativos y sentidos construidos en el aula por alumnas pertenecientes a tres grupos —cada uno en promedio de 52 alumnos(as)— durante 41 clases (72 horas), todo ello con la intención de comprender cómo se entrelazan en la vida social los sentidos, los significados y las prácticas en el contexto escolar (Guzmán, 2014). La primera autora del presente texto fue quien hizo el trabajo de campo y para ello elaboró un diario durante las clases, mismo que era ampliado al finalizar la observación cada día. También se hizo un registro visual de 1,068 imágenes tomadas durante las clases, las cuales les eran mostradas a los y las estudiantes para decidir si querían que fueran parte de la investigación o borradas de inmediato.

Al finalizar el periodo de observación, se invitó a las estudiantes de los tres grupos a participar de manera voluntaria en entrevistas empáticas, que fue el segundo método para la recolección de datos. En total participaron en 15 entrevistas (cinco individuales y 10 grupales). A decir de Fontana y Frey (2015), este tipo de entrevistas implica procesos que involucran a las personas (situadas contextual e históricamente) en intercambios que representan un esfuerzo colaborativo a favor de las personas o los grupos en estudio; en este caso las mujeres estudiantes. Las entrevistas individuales y grupales tuvieron una duración de entre 50 y 108 minutos, fueron videograbadas y se informó a las participantes que su contenido sería tratado con discreción y sólo estaría disponible para la persona que haría las transcripciones y para el análisis de los datos durante la investigación.

Mediciones

Se elaboró un diseño cualitativo para la recolección y análisis de los datos, porque se buscó —a partir de la observación participativa y colaborativa— recuperar las experiencias de

las estudiantes en su contexto de participación (Hernández, Fernández y Baptista, 2010) y facilitar que tomaran la palabra mediante el diálogo verbal (entre ellas y con la persona investigadora) respecto a las prácticas de compañerismo y amistad que despliegan en el ámbito escolar.

Análisis

Las entrevistas fueron videograbadas, transcritas y escuchadas varias veces para la selección y análisis de extractos por acumulación de circunstancias particulares pero similares (Gibbs, 2012). En el análisis se incluyen datos del diario de campo, que fue leído y ampliado al finalizar cada observación, y del registro visual de las observaciones en el aula. Para los fines del presente artículo, como se ha señalado, sólo se consideraron los temas de compañerismo y amistad, que corresponde al primer eje de indagación (compañerismo y amistad-enemistad). En seguida se presentan los resultados de dicho eje.

Resultados

El estudio tuvo una duración de ocho meses (de septiembre de 2016 a mayo de 2017). En ese periodo se hizo la observación de los grupos en las aulas y las entrevistas. A partir de los textos del diario de campo y de las transcripciones se hizo el análisis y se obtuvieron los resultados que en seguida se presentan de las prácticas de compañerismo y amistad entre las estudiantes de bachillerato, su lugar como mujeres a partir de ellas y la importancia para su desarrollo psicosocial en el ámbito escolar.

Prácticas de compañerismo

Al inicio de cada año escolar, el estudiantado es asignado a un grupo específico. En el primer año son asignados a un grupo de manera aleatoria y permanecen en él durante dos semestres (primero y segundo). Para el segundo año son asignados de manera aleatoria a un grupo distinto al del primer año, y permanecen en él también por dos semestres (tercero y cuarto). En el tercer año, los y las estudiantes eligen las asignaturas que cursarán, de acuerdo con la carrera de licenciatura que desean estudiar, y son distribuidos en los grupos que se establezcan de esa materia, por lo que en lugar de ser parte de un grupo están en tantos grupos como asignaturas cursan. De este modo, en los dos semestres del tercer año (quinto y sexto) pueden o no participan en las clases con compañeras y compañeros que conocieron en semestres anteriores. De este modo, las prácticas de compañerismo que despliegan las estudiantes de bachillerato están situadas en la estructura y organización escolar, y se ubican en el aula durante las clases, fuera de ellas en algunos espacios en la escuela (pasillos, áreas comunes, biblioteca, etcétera) y fuera de

la escuela (centros comerciales cercanos, lugares para consumir alcohol, museos o teatros que visitan por las demandas escolares, etcétera). En la tabla 1 se enlistan los contextos y las actividades que las estudiantes dijeron que compartían con sus compañeras de escuela.

Tabla 1.

Contextos y actividades en que se establecen las prácticas de compañerismo.

CONTEXTO	PRÁCTICAS DE COMPAÑERISMO
En el aula antes de clases	Saludarse en los pasillos. Sentarse juntas. Platicar acerca de la tarea o la asignatura. Platicar sin detalles de asuntos personales. Pasarse en ocasiones la tarea. Vender y/o comprar dulces y botanas.
En el aula durante clases	Conformar equipos de trabajo. Hacer trabajos escolares. Exponer juntas un tema. Preguntarse y opinar entre ellas del tema de la clase. Ponerse de acuerdo para hacer algún trabajo.
Fuera del aula	Ponerse de acuerdo para hacer trabajos. Acordar por WhatsApp tiempos de trabajo. Hacer trabajos en la biblioteca. Competir en concursos (ofrendas, disfraces y piñatas).
Fuera de la escuela	Encontrarse en visitas escolares (museos, teatros, etcétera).

Como se observa en la tabla 1, para las estudiantes el compañerismo se expresa en un conjunto de actividades que tienen lugar en el aula o fuera de ella, ya sea en tiempos de trabajo o en tiempos para ponerse de acuerdo para desarrollar alguna actividad académica. Destaca que mediante el compañerismo las estudiantes comparten espacios, temas de conversación, objetivos para el desempeño académico y actividades, entre otros; y aunque expresaron ser cuidadosas en su manera de tratar a las compañeras para no generar conflictos, no por ello tienen una relación de intimidad y afecto con ellas.

En la siguiente transcripción de entrevista, una estudiante de sexto semestre indica la diferencia entre ser compañera y amiga en la clase de Psicología.

Investigadora: Ahí en el salón, donde hago la observación. ¿Tienes alguna amiga?

Thalía: Compañera.

Investigadora: ¿Cuál sería para ti la diferencia entre ser amiga y ser compañera?

Thalía: Pues, una amistad creo que conoces a la persona como es. Sabes lo que le gusta y lo que no, y pues te cuenta aspectos de su vida, de su casa, de lo que le sucede, cómo se siente, o no sé, algo así como más personal. Y pues compañerismo es sólo hablar con ellas, pero no conocerlas tan a fondo sino sólo en clase; hablar más que nada.

Investigadora: Entonces las compañeras son así, compañeras nada más en clase.

Thalía: Ya si te las encuentras en los pasillos dices: hola-adiós.

Para Thalía ser compañeras supone conocer a las estudiantes de su salón, entablar con ellas conversaciones pero no “a fondo”. Como señalan Casper y Card (2010), no existe una intimidad emocional que suponga la confianza para tener una proximidad y comprensión mutua. Al profundizar con Thalía en el significado de la diferencia, enfatizó que la amistad implica acciones como mostrarse abiertamente, conocer los gustos de la otra persona, platicar a fondo sobre temas como la familia, sus vivencias y sus sentimientos. De esta manera, platicar en clase de algunos aspectos de su vida personal (como la familia, las amistades o sus relaciones de pareja), sin entrar en detalles, es para las estudiantes una práctica que despliegan con sus compañeras en la que se observan y deciden la cantidad y profundidad de la información que comparten de sí mismas y sus vivencias.

La tabla 1 también muestra que ser compañeras supone no sólo saludarse, sino participar juntas en diversas actividades: compartir las mesas durante las clases, platicar de la materia o tareas que les hayan dejado, vender y/o comprar dulces. Esto incluso puede ocurrir sin que cada estudiante conozca los nombres de todas las compañeras del grupo. Así, por ejemplo, la “chica de los dulces”, es una compañera más, y ante ello una estudiante refiere que es difícil aprenderse todos los nombres por la cantidad de grupos en que cursan el quinto y el sexto semestre.

Celia: Yo digo que es difícil porque... así como que ya pensándolo bien... amistad-amistad ya

ahorita quinto y sexto, es muy difícil. Primero porque ya te tienes que enfocar en lo que... a lo que vas... Y ya ponerte las pilas, porque ya es lo último. Primero eso, y luego nada más a clase... Por ejemplo, a mí se me dificulta en eso de los nombres, o sea, si de por sí es difícil cuando llevas dos semestres con esas personas, pues ahora que nada más los ves de un ratito, ni como para quedarte a platicar, ni así, porque no comparten mucho tiempo con uno.

Es necesario recordar, de acuerdo con López, Rivera y Reyes (2007), que las relaciones interpersonales son dinámicas y cambiantes a lo largo del tiempo, por lo que Celia se refiere a la dificultad de aprenderse los nombres de todas las compañeras con quienes tiene que interactuar en su paso por distintos grupos. Al mismo tiempo, la ausencia de similitudes y de objetivos comunes coloca a Celia en la decisión de no identificar a sus compañeras como amigas.

Empero, el que las estudiantes no se identifiquen como amigas sino como compañeras, no es algo que les moleste. Este posicionamiento les permite delimitar los tipos de relaciones interpersonales que tienen.

Investigadora: ¿Ustedes se consideran amigas?

(Silencio.)

Alexis: Eh. No.

(Ariadna, Mirna, Celia mueven la cabeza diciendo que no.)

Investigadora: ¿Cómo se consideran ustedes?

Ariadna: Compañeras de clase.

Celia: Sí, compañeras.

Investigadora: ¿Tienen amigas aquí en el CCH?

(En diferentes momentos todas responden que sí.)

Mirna: En el CCH sí.

(Risas.)

Investigadora: Platiquenme... ¿En qué es diferente ser amigas que compañeras?

Marisela: La forma de convivir o de lo que le platicas a la otra persona porque, por ejemplo, aquí nosotras hablamos más de la materia como... de algunas cositas en común que surgen en la plática; pero en la amistad ya cuentas más lo personal. Le tienes más confianza a la otra persona. Tal vez sí podemos contarle un

poco, pero no tanto ni tan profundo como con una amistad más cerca.

Daniela: Igual porque no convivimos como mucho tiempo, sólo en la clase y ya.

Las estudiantes responden sin vacilar que no son amigas; que son sólo compañeras. Ellas delimitan lo personal de lo público, de modo que lo segundo es característico del compañerismo porque favorece platicar y hacer actividades que están a la vista de todos. Mientras que la intimidad y la cercanía emocional queda reservado para la amistad. Es necesario destacar que se trata de un compañerismo situado, porque se construye en el contexto del aula y de la escuela en la que cursan su bachillerato, y responde a demandas particulares de la organización escolar, porque en otras escuelas la organización por grupos se mantiene durante los tres años que dura el bachillerato. De este modo, cuando ellas utilizan la noción de compañera aluden a las otras estudiantes que son parte del grupo escolar en que están, que no es lo mismo si se tratara de una actividad laboral, política o comunitaria.

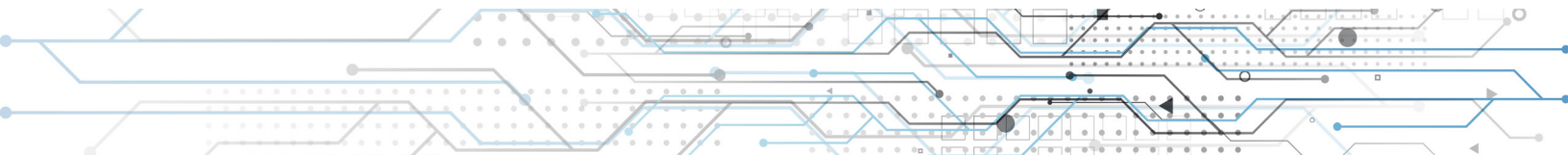
Para las estudiantes ser compañeras también implica otras prácticas, como competir entre ellas. Así, una estudiante comenta que esa práctica se efectúa sólo entre compañeras, porque entre amigas eso no ocurre por el vínculo afectivo que existe.

Ana: Pues una compañera siempre te va a ver para cosas de la tarea. Y a una amiga pues...

Pues de la tarea, de lo que te está pasando. Contarle tus problemas. Que ella te dé consejos, opiniones o de lo que esté sucediendo. Y una compañera es nada más: "Ah, sí la tarea". Y nunca... a una compañera no le va a importar si hiciste las cosas bien o no, y a una amiga sí le va a importar.

Flor: De una manera hay como más competencias, porque no hay como ese lazo afectivo que, por ejemplo, con Ana; digo, nunca hemos competido así de: "Ah, soy más que tú". Y con una compañera yo siento que no hay como ese lazo afectivo que nos une a Ana y a mí.

La competencia de la que hablan las estudiantes significa una diferenciación en la que establecen jerarquías en el terreno escolar y una desvinculación afectiva en lo emocional. Se colocan como amigas y valoran de manera positiva el interés que tiene una de la otra a partir del lazo afectivo que han construido, en lugar de competir entre ellas. Así, la competencia implica falta de afectividad y de interés en la situación personal de otra estudiante.



Es importante destacar que las estudiantes todo el tiempo hicieron alusión a la dupla compañera-amiga para poder diferenciarse. En ese sentido, ambas dimensiones forman parte de un continuo de relaciones interpersonales que inicia con prácticas de compañerismo cuando se les ubica en un grupo escolar, y puede o no avanzar hacia prácticas de amistad, dependiendo de los lazos de intimidad y confianza que logren establecer. Ellas distinguen a las compañeras como personas con las que pueden compartir actividades, espacios dentro y fuera de la escuela, así como pláticas; todo esto con un carácter escolar, mas no íntimo.

Las estudiantes se encuentran todo el tiempo monitoreando quiénes son sus compañeras y quiénes son sus amigas para identificar las actividades que pueden compartir. Este trabajo supone un esfuerzo emocional, cognitivo y social, porque nos permitieron ver que se muestran cuidadosas para no confundirse a sí mismas ni confundir a las demás haciendo alusión a quién pueden considerar compañera o amiga. Así, por ejemplo, Mayte nos habló del esfuerzo que hace para distinguir a las demás.

Mayte: De ahí en fuera, de lo que restó del semestre, éramos nada más Mariana y yo. Y luego había otro par de amigas. Desde el primer día como que... igual coincidieron y se juntaron con nosotros. Y luego se unieron más y así. Y una como que se alejó y de ahí en fuera también la otra... Bueno, yo no las considero amigas-amigas, pero tampoco compañeras; es como que algo intermedio; no sé... [En otra parte de la entrevista se refiere a ellas como compañeras-amigas.] Y con ellas hasta ahorita... De hecho, acabo de estar con ellas... Igual las conozco desde el primer semestre. En grupo hemos salido no sé, a fiestas, y si ellas dicen: "Vamos a salir o algo", le dicen a Mariana. Y ella, pues [dice] "No sé, pues voy a ver si Mayte va". Si voy yo, pues dice "Vamos". Y así...

En este fragmento de entrevista, Mayte hace un esfuerzo de diferenciación del vínculo que sostiene con otras estudiantes. Ella habla de prácticas que suponen ser "compañeras-amigas", por conocerse desde hace tiempo y salir en grupo a fiestas (contexto interrelacionado). Sin embargo, enfatiza que hay un vínculo diferente con la estudiante que considera su amiga. Así, las estudiantes participan en interacciones combinadas con otras estudiantes a las que consideran como compañeras, como amigas o en categorías que ellas construyen

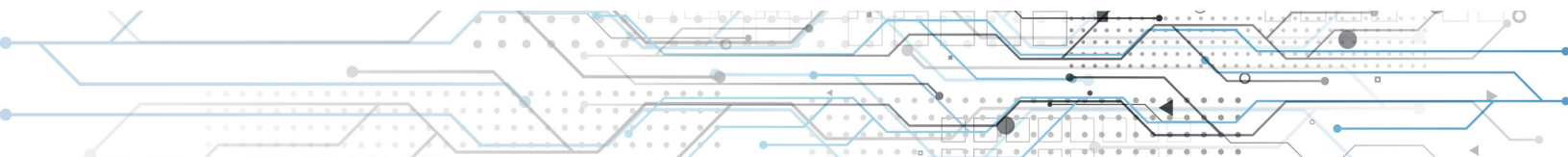
como ser compañera-amiga para comprender las relaciones que establecen con otras estudiantes.

La diferenciación entre compañeras y amigas también se practica en aspectos que comparten o no como la vestimenta, el gusto por cierto tipo de música, el arreglo personal y las actividades hechas fuera de la escuela. Estos contenidos que delimitan el compañerismo de la amistad también fueron analizados por Grijalva (2011) para dar cuenta tanto de la vida juvenil en las escuelas como de la configuración de sus identidades grupales e individuales.

En resumen, el espacio escolar permite que las estudiantes se encuentren con compañeras en los distintos grupos en que están inscritas cada semestre. Con algunas de ellas logran mayor afinidad al compartir actividades académicas y pláticas en temas generales; con otras ni siquiera sabrán sus nombres; sólo las reconocerán como compañeras de grupo. Si bien no asignan el mismo valor a ser compañeras que amigas, no por ello son relaciones menos importantes, porque permiten la fluidez del trabajo académico y la posibilidad de afianzarse en relaciones de género (a diferencia de si las estudiantes estuvieran en aulas con una población mayoritariamente de varones). Así, destaca la importancia de practicar relaciones interpersonales entre mujeres en las que puede existir el reconocimiento de jerarquías con las que se ofrezca respeto y posibilidades de aprender unas de otras, como señala Korol (2015), con límites afectivos para continuar identificándose como compañeras, que puede hablar, trabajar, pasar el tiempo, ponerse de acuerdo para tareas, apoyarse. Las compañeras no pasan a una dimensión afectiva íntima, pero sí tienen una función fundamental en la integración de las estudiantes al ambiente escolar y en el desarrollo de habilidades psicosociales para la interacción entre pares.

Prácticas de amistad

De acuerdo con las narraciones de las estudiantes, hablar de sus amigas conlleva construir una historia acerca de cómo se conocieron y lo que han compartido al paso del tiempo. Hay que recordar que el alumnado en el CCH es cambiado de grupo de un semestre a otro, de modo que las amistades que se logran al inicio pueden perder fuerza si las estudiantes no se afanan por conservarlas, o si otras amistades llegan a tener más presencia en los semestres posteriores. Así, las estudiantes hablaron con remembranzas como: "la conocí en primer semestre", "nos tocó tener dos clases juntas", "fue creciendo la confianza", "teníamos sólo compañeros, pero a mí no me caían muy bien". A diferencia de las compañeras, las amigas tienen una historia de relación,



lo que se complementa con una dimensión de empatía, intimidad y confianza.

Hay actividades y formas de comportarse que, de acuerdo con las estudiantes, definen la amistad. En la tabla 2 se enlistan los contextos y las actividades en que se establecen las prácticas de amistad en estudiantes mujeres de un CCH a partir de la observación en el aula.

Tabla 2.

Prácticas de amistad en el contexto escolar.

CONTEXTO	PRÁCTICAS DE AMISTAD
En el aula antes de clases	Llegar juntas al aula, sentarse juntas. Maquillarse y peinarse juntas, y opinar al respecto. Comer juntas y compartir alimentos. Vender y comprar dulces en el salón. Platicar acerca de la tarea o compartirla. Informar al docente de causas de inasistencia de la amiga. Platicar acerca de experiencias personales y emociones.
En el aula durante clases	Exponer, trabajar y poner atención a la clase. Permanecer en clase tomadas de la mano, recargarse o abrazarse entre ellas. Peinar o tocar el cabello de la amiga. Hacer chistes respecto a la clase. Mostrarse contenidos de teléfonos celulares. Salir juntas del salón. Platicar de experiencias personales y emociones.
Fuera del aula	Dar vueltas por los patios de la escuela. Hacer trabajos en la biblioteca. Juntarse en la explanada con otras amigas. Quedarse a platicar: escucharse, darse consejos, no juzgarse. "Molestarse" sin ofenderse.

CONTEXTO	PRÁCTICAS DE AMISTAD
Fuera de la escuela	Hacer trabajo en casa de su amiga Acompañarse en el camino a casa. Ir al centro comercial después de la clase o si no hay clase. Ir a fiestas con amistades. Ir a tomar alcohol. Cuidarse en "las pedas". Ir a fiestas familiares.

Las estudiantes relataron que sus amistades iniciaron cuando compartieron un grupo y ahí empezaron a realizar una labor de conocimiento y búsqueda de empatía.

Flor: Y dijimos: Yo me iba a juntar con esa chica... Entonces las dos nos sentamos juntas porque nos íbamos a juntar con la chica, pero al final la chica se cambió de grupo, y ya, pues ya nos juntamos las dos.

Investigadora: ¿Qué les llamó la atención de esa chica que dijeron "quiero que sea mi amiga o juntarme con ella"?

Flor: Se veía tranquila; es que hay más estudiantes que como que las veo y digo "se ven muy creídas". Entonces yo la vi y dije "se ve tranquila", y... considero que podía ser una... bueno, desde el punto de vista físico, pues igual se ve tranquila...

Ana: mmm.

Investigadora: ¿Y en tú caso?

Ana: Pues igual; fue ver a la chica y dices "se ve como amigable y como de mi estilo". De cómo ella es, yo también soy... Como que te identificas.... Igual después, este, ya cuando empezó la clase, pues igual te fijas en la forma en que hace los apuntes, sus compañeros, por decir así de ella, sí hace las cosas bien o no las hace bien.

Flor: Exacto. Porque igual hay personas que como que algunas veces dices "ay, no van a hablar". Y así, yo soy de estar comentando las cosas. Hay personas que son muy cortantes y eso a mí la verdad no me agrada. Y entonces, pues esa chica se veía agradable.

Las estudiantes expusieron las estrategias que han usado en los primeros encuentros en el aula con otras estudiantes, en las que planean, calculan y llevan a la práctica acciones para acercarse a otras estudiantes e iniciar interacciones que se sostengan en el tiempo y en otras

actividades, es decir, proyectan las consecuencias de sus acciones de acuerdo con sus necesidades e intereses futuros. Ana y Flor distinguieron componentes de la posible amiga en su apariencia y comportamiento, y reflexionaron acerca de las similitudes que podían tener con ella, como platicar, “no creerse” o ser tranquila. Casper y Card (2010) insisten en la búsqueda de similitudes por parte de los adolescentes para dotar de calidad a la amistad, mientras que Pantoja (2013) analiza cómo la amistad en la escuela no está desligada de la posibilidad de tener un buen o mal rendimiento académico.

En sus relatos, las estudiantes también destacaron la importancia de tener amigas cuando se encontraban en un grupo en el que predominaban compañeros hombres. Si bien durante la investigación también se observaron prácticas de compañerismo entre estudiantes hombres y estudiantes, así como relaciones de amistad, el objetivo analítico fue caracterizar las prácticas de amistad entre estudiantes mujeres, algo que ellas mismas valoran de modo positivo.

Sara: Entonces, pues para mí la amistad es importante. Ser amigas y... con una chica, bueno, a mí se me hace algo muy especial porque por lo general me junto con muchos hombres; entonces, cuando logras entablar una amistad con una mujer es... algo muy, muy especial para mí. Lo valoro demasiado.

Investigadora: Ok.

Clara: De hecho, es muy bonito porque de todo el grupo de amigos, todos son niños y somos las únicas dos niñas.

No en todos los grupos del CCH sucede que haya un mayor número de estudiantes hombres, pero lo que sí se observó es que en los tres grupos en general las estudiantes buscaron consolidar sus relaciones de amistad con otras estudiantes, y en las entrevistas unas cuantas dijeron que sus mejores amigos eran “niños”, es decir, hombres. La amistad para ellas fue una dimensión de encuentro de similitudes y para fomentar intimidad y confianza.

En la tabla 2 se muestra que las prácticas de amistad también ocurren en el aula antes, durante y después de las clases, así como fuera de la escuela. Las estudiantes dijeron que siempre que llegan al aula buscan el espacio que comparten con las amigas en turno para sentarse y disponer en las mesas un conjunto de artefactos culturales (Esteban, 2011), lo que se puede interpretar como parte de la geografía del aula: cuadernos, lapiceras, libros, el lunch del día, la botella de agua, la cosmetiquera con maquillaje y espejo, el teléfono celular, etcétera. Antes de que inicie la clase, las amigas invierten tiempo

en el arreglo personal y en compartir experiencias de lo que aconteció el día previo; sobre todo el apoyo entre amigas es fundamental respecto al cuidado personal, la apariencia y la belleza.

Investigadora: Y entre ustedes, ¿se han apoyado para ayudarle a la otra a sentirse segura de sí misma?

Ana: Bueno, nos damos consejos; porque a mí también me salen granitos, entonces era de “ponte esto, yo me puse esto. Y sí me funcionó”, ¿no? Y ya, así...

Flor: Pero también con Isabel, de que a veces se sentía rara por su cuerpo o así. Y pues nosotras tratábamos de decirle “no, pues te ves bien, o ¡ay, qué guapa!”.

Ana: O cuando nuestra compañera se arreglaba más, siempre se lo decíamos; como “te ves muy bien si te haces eso”... Y ella “ay, ¿sí?”. Igual ellas también me decían “hoy si te arreglaste”, o así...

(Risas.)

Flor: Te arreglaste...

Investigadora: ¿Cómo se sienten cuando animan a la otra a sentirse mejor consigo misma? Como esto que me platicaban de Isa.

Ana: Pues, yo siento como que le ayudamos...

Flor: Bien por ella... Eso de que se sentía insegura me hace sentir... y que veo cambios en ella me hace sentir muy, una satisfacción en poder... en decir “estoy ayudando y estoy siendo una buena amiga con ella”.

El tiempo que las estudiantes dedican en el aula para el arreglo personal se complementa con las miradas entre ellas que retroalimentan la seguridad de la amiga al resaltar su belleza. Se trata de una intersubjetividad en la cual hay un mundo mental compartido (Martínez, 2011) que les permite entenderse, motivarse y posicionarse como mujeres “guapas”, “bonitas”, “atractivas”, “mayores”, etcétera. De esta manera, entrar al aula, estar en el aula, implica ejercitar su condición de género porque buscan a las amigas para sentirse apoyadas y reconocidas.

Antes y durante las clases, en el aula también se despliegan actividades de diversión, ya sea reírse por las anécdotas que se platican o por el uso del celular con el que tienen acceso a videos, memes, música, tutoriales, mensajes, etcétera. Ellas no sólo comparten las posibilidades que les dan las tecnologías de la información en el aula, sino que les permite estar en contacto frecuente

fuera de la escuela, y como observan Bohórquez y Rodríguez (2014), los vínculos de amistad se fortalecen.

Ya se ha indicado que las estudiantes distinguen el compañerismo de la amistad porque en la segunda hay una interrelación subjetiva que les permite compartir intimidades. Esto lo hacen por medio de pláticas que ocurren tanto antes de las clases como en los intersticios que se posibilitan durante la misma. Entre risas, varias estudiantes aluden a estas pláticas.

Investigadora: ¿Y que las hace considerarse amigas?

Beatriz: Creo que hemos compartido muchas intimidades en el salón. Que hemos platicado muchas cosas; y cuando una llega triste, las otras sí la perciben o cosas así. Y pues sabemos que sí podemos hablar con cualquiera que está aquí.

Eva: Y más que nada en confianza... Porque a muchos yo no les cuento mis cosas, mis intimidades. Y, ¡no manches, aquí nos desbocamos! ¡No puedo creer que nos platiemos esas cosas! Y en poquito tiempo...

Beatriz: En poquito tiempo...

Investigadora: ¿Cómo qué cosas son de las que platican?

Beatriz: De los noviazgos... De todas esas cosas... Hablamos de todo...

Blanca: De Reggeton, de política...

Eva: De política...

Beatriz: A veces decimos muchas tonterías.

Blanca: Beatriz más.

Investigadora: ¿En qué momento ustedes sienten que ya se volvieron amigas?

Blanca: Cuando nos empezamos a contar las cosas que normalmente no le cuentas al que se sienta a tu lado...

Eva: pero, ¿por qué se las contamos? ¿Por qué nos empezamos a contar esas cosas?

Pilar: Por la confianza que nos inspiramos.

Blanca: Yo fui la que primero empezó a contar todo. Ustedes saben que yo...

Eva: Sí, sí...

La entrevista permitió a las estudiantes pasar un rato de diversión y de reflexión acerca de la amistad que tienen. Destacaron, entre risas, que ocupan tiempo en el aula para platicar de diversos temas, algunos públicos (como la política) y otros que se considerarían como privados o que no contarían a las compañeras (como asuntos de noviazgo y otras "intimidades"). Poder decir

"tonterías" sin ser criticada, y más bien compartirlas, fue también un elemento que valoraron con jocosidad.

Durante las clases se observó que las amigas, a diferencia de las compañeras, en general se están tocando entre sí, ya sea abrazándose, tomándose de la mano o peinando y tocando el cabello de la amiga. En el aula, la cercanía con las amigas se practica por medio del hecho de tocar y ser tocada, como una necesidad psicosocial que los adolescentes tienen en su proceso de desarrollo. Al respecto, Esteban (2009) menciona que las identidades de género, los cuerpos, la identidad sexual y las relaciones amorosas se cruzan en actos básicamente corporales, mediante maneras de sentir, andar, expresarse, moverse, vestirse, adornarse, tocarse, emocionarse, atraer o ser atraída, gozar, sufrir, en interacción continua con otras personas.

Respecto al trabajo académico, las estudiantes reconocieron que también con las amigas ponían atención a sus habilidades en algunas materias, ya sea para solicitar ayuda o apoyarse en trabajos y contenidos que les resultaban difíciles.

Clara: Sí. Yo recuerdo igual en la clase de matemáticas. La vi y la ubiqué porque es muy buena para matemáticas. Entonces hacía los cálculos muy rápido y yo estaba así de "¡ah!, no sé". Y ella decía los resultados muy rápido. Y yo "esa niña parece calculadora".

(Risas de ambas.)

Clara: ... Y ya después en biología llegué tarde. Entonces, y ya casi todos los lugares estaban ocupados. Y pues había un lugar en su mesa, y pues le pregunté si me podía sentar con ella. Después la acompañé a su inscripción.

Sara: Ah, sí.

Clara: ... de su opción técnica y ya empezamos a platicar. Y de ahí nos juntamos diario.

Investigadora: Mmm. ¿Ustedes identifican en qué momento se hicieron amigas?

Clara: Mmmm.

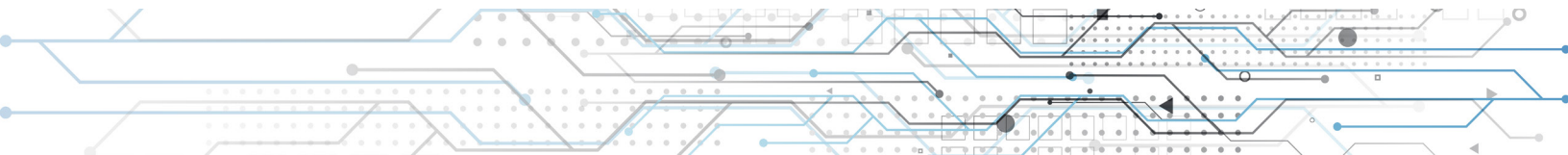
Sara: Creo que cuando empezamos a hacer las salidas hacia Parque [centro comercial].

Clara: Ah, sí. Porque empezamos a salir hacia...

Sara: Como luego nuestro profesor de Física... Estee... o no llegaba o llegaba un poco tarde, y ya era del grupo de "ay, ya vámonos". Pues era como "está bien, vámonos".

Clara: E íbamos a comer a la plaza.

Sara: Y estábamos de "¿qué hacemos? Vamos a Parque", y nos íbamos a comer ahí.



Investigadora: Ok. Entonces se iban a Parque y ahí empezaron a ser más amigas.

Sara: Sí.

En general las estudiantes entrevistadas compartieron el hecho de buscar tanto compañeras como amigas con las cuales apoyarse para asuntos académicos. Revelaron ser observadoras del comportamiento de las demás (si tomaban apuntes, si participaban en clase, cómo era su desempeño en algunas materias) con la intención de sacar provecho de esa relación. Empero, cuando se trascendía del plano académico al de la amistad, las actividades fluían hacia la diversión, tal y como Clara y Sara relatan, que decidían irse de paseo a un centro comercial cuando el docente en turno no llegaba. Ellas lograron pasar de ser compañeras a ser amigas al compartir, como se ha indicado, aspectos de confianza e intimidad, más diversiones y salidas. En ese sentido, las estudiantes practican arduamente el ser estudiantes, amigas, mujeres, jóvenes; y estas dimensiones identitarias ganan fuerza en el dinamismo de las relaciones de amistad que se extiende a lo que cada una hace fuera de la escuela. Así, por ejemplo, entre ellas saben lo que les acontece y se dan consejos.

Ana: Ajá, incluso en el transporte ella llegaba y nos contaba cómo es el recorrido de su casa a la escuela... Es como "es que hoy una señora no me dejaba pasar". Y yo, así de "¿por qué no le pides permiso? Tienes que decirle. No, no te puedes quedar callada". O sea, si veía un señor, le daba como mucho miedo...

Flor: Le daba como mucho miedo.

Ana: Le decíamos "¡no!, tienes que mostrar seguridad, porque si no te iba a hacer nada, te va a hacer algo", ¿no? Siempre le decimos cómo, y ya al final nos decía "si quieren me voy sola".

Flor: Ajá, pues es que ella no sabía de irse en el transporte público; entonces, ya cuando me conoce a mí, pues como vivimos muy cerca, pues ya yo le enseñé: "mira, te pones aquí, ponte segura. Si te pasa esto, puedes tomar tal combi o así". Entonces, ya igual le enseñé... Y ahora tiene horario mixto y ya se tiene que ir sola... Y dice "es que ya me sé atravesar o así".

(Risas.)

Ana: ... Porque...

Flor: Le daba mucho miedo...

Ana: Porque para atravesar la calle era como de "jahhh!".

Flor: Le daba mucho miedo..., pero pues ahora ya como que la veo muy segura. Y no pues de "ya me pude atravesar".

Se ha mencionado que, de acuerdo con Martínez (2013), en las relaciones de amistad los y las estudiantes desarrollan habilidades complejas, tal y como Flor y Ana relatan de otra amiga a la que le enseñaron a cruzar la calle, pero también la alentaron a usar su voz para defenderse en el transporte público. Quizá los padres y madres dan por supuesto que este tipo de habilidades ya las tienen sus hijas, pero son las amigas con más experiencia quienes les enseñan cómo lograrlas y obtener seguridad. Ellas delimitaron bien el campo de impacto que buscaban tener en su amiga: que se sintiera segura, que supiera cómo hablar, que tuviera habilidad para una acción compleja (como cruzar una calle), información de rutas de transporte, y sobre todo estuvieron atentas a identificar cuándo la otra chica ya se sentía tranquila.

Ana y Flor también comentaron cómo se apoyaban entre amigas para detener acciones que consideraban abuso por parte de una compañera de grupo.

Ana: Bueno, a mí en primer semestre había una chica que llegaba y me tocaba las pompis. Y así de "oye, qué te pasa". Y a nuestra otra compañera, llegaba, la otra chica y la tocaba. Oye "dile que no te gusta, que no te haga eso". Y ella "no es que...". O sea, no se defendía; pero así que yo me haya dedicado a pelear con alguien, no.

Flor: No, a mí que no me agarre. A mí nunca me ha gustado eso.

Investigadora: ¿Qué te hizo decirle?

Ana: Es que, por ejemplo, yo le dije a Isa... porque una compañera si pasaba y le tocaba...

Flor: La nalgueaba...

Ana: Ajá. Y yo "por qué no le dices nada". Y ella "es que...". O sea, no se defendía, y así como que [yo le decía] "pues dile algo, porque si a ti te molesta, pues debes expresarlo para que lo deje de hacer".

Flor: Y aparte la chica lo hacía en forma de... No sé... No sé... Así de morbo... La veía así, como... No sé, sentía así, indefensa a Isabel. Y le decía "pues dile algo". Yo la pasaba así para el otro lado para que no la agarrara.

Ana: Ya cuando la veíamos que venía, nosotras nos poníamos al lado para que a ella no la tocara. A nosotras no nos pegaba; sólo a ella.

Acerca de esta situación, retomamos a Cabnal (2018) quien, desde el feminismo comunitario usa la noción de “acuerpamiento o acuerpar”, y lo define como la acción personal y colectiva de los cuerpos indignados ante injusticias que viven otros cuerpos. En esta acción de “acuerpar” las participantes resisten y actúan contra las múltiples opresiones patriarcales, colonialistas, racistas y capitalistas. Para el caso de las alumnas amigas, identificamos que generan interacciones afectivas y espirituales que ofrecen cercanía y empuje para participar en situaciones complejas en las que se sienten vulnerables; por ejemplo, juntar sus cuerpos para impedir que una compañera incómoda toque los glúteos de la amiga que no sabe defenderse, ir a hacer un trámite escolar, ir a clase con un profesor con quien se sienten incómodas, acompañarse en el camino a la casa o la escuela, y mantenerse juntas o ubicables en las fiestas, entre otras situaciones.

En el CCH elegir y sostener a las amigas implica una labor diaria. Dado que el alumnado es cambiado de grupo de un semestre a otro, las amistades que se lograron en algún grupo se mantienen en actividades fuera del aula o de la escuela, entre clases o en tiempos no escolares. Al final del recorrido por los distintos semestres escolares, las estudiantes tienen amigas que lograron en diferentes momentos, algunas más cercanas, otras a las que ven con menos frecuencia, pero con las que consiguieron establecer lazos de afecto.

En síntesis, las estudiantes otorgaron un alto valor a las amistades en la escuela. Dijeron haber sido selectivas para identificar quién podía ser su amiga en función de diversas similitudes para, con el paso del tiempo, establecer lazos de intimidad, confianza y apoyo. Las actividades desplegadas para sostener prácticas de amistad fluyeron antes, durante y después de las clases, en tiempos de ocio y diversión dentro y fuera de la escuela. Entre risas y bromas compartidas usaron el tiempo de la entrevista para recordar sus historias de amistad, momentos clave para sus vidas como estudiantes y en sus relaciones de sororidad expresadas en el apoyo que compartieron.

DISCUSIÓN

El presente trabajo tuvo como objetivo caracterizar y analizar las prácticas de compañerismo y de amistad en las que mujeres estudiantes de CCH que participan en diferentes contextos de práctica, dentro y fuera de la escuela. Fue posible identificar que ambos modos de

relación interpersonal son importantes en el día a día escolar, aunque la amistad tiene un carácter de intimidad y alta valoración para ellas. Tanto por medio de las compañeras como de las amigas, las estudiantes logran metas en la escuela, como pasar tiempo juntas, apoyarse para hacer actividades académicas, platicar y participar en las actividades escolares.

Elegir quién puede ser una compañera de clase es una tarea que se despliega en el aula desde que se ingresa a la misma, se localiza un lugar vacío para sentarse y cada estudiante mujer monitorea a las demás para identificar la posibilidad de encontrar puntos en común. Se logra ser compañeras cuando coinciden en una actividad compartida, pero se tiene la claridad de que no avanzarán más allá de la misma. Por el contrario, se avanza a la amistad cuando en el sondeo de las similitudes y diferencias con las compañeras cada estudiante identifica que pueden tender puentes de intersubjetividad.

Esto favorece establecer prácticas que se caracterizan por compartir aspectos emocionales, apoyarse o ayudarse, fomentar el uso de sus voces para defenderse, cooperar entre ellas en lugar de competir, darse consejos para la toma de decisiones sin imponerse, valorarse en lugar de descalificarse, protegerse, acompañarse, comprenderse aunque no estén de acuerdo, y reír, reír mucho cada día, es decir, participar en relaciones que podemos interpretar como sororales.

CONCLUSIONES

En la investigación fue importante desmenuzar las actividades en que se concretaban las prácticas de compañerismo y amistad de las estudiantes en el CCH, porque en general la investigación que citamos inicialmente no considera el género como una categoría de análisis para comprender ambos fenómenos (Ibarra y Jacobo, 2017; Moreira, Sánchez y Mirón, 2010; Ramírez, 2014). Además, algunos de los estudios citados (Casper y Card, 2010; Moreira, Sánchez y Mirón, 2010) se apoyan en cuestionarios o escalas de valoración de los distintos componentes de las relaciones de amistad. Al observar a las estudiantes en el CCH se comprendió que sus prácticas de compañerismo y amistad responden tanto a la organización que la escuela delimita (por ejemplo, cambiar al alumnado de grupo en cada semestre), como de las posturas personales y esfuerzos de las estudiantes por preservar a sus amistades. Ser compañeras se apega más a actividades escolares, mientras que ser amigas se explaya a otros ámbitos de participación dentro y fuera de la escuela.

Las compañeras y las amigas permiten a las mujeres estudiantes aprender diversas habilidades psicosociales, ya sea para organizarse para hacer tareas, hablar con el profesorado, exponer algún material en clase o lo que parecería simple, pero no lo es: estar acompañadas en el aula. Se ha demostrado cómo en las relaciones de amistad entre varones predominan encuentros más bien grupales, poco íntimos y con carácter instrumental (Mathur y Berndt, 2006), mientras que las amistades entre mujeres favorecen una amplia gama de oportunidades de aprendizaje que las propias estudiantes señalaron: tener alguien cercano e íntimo en quien confiar, enseñarse unas a otras a maquillarse, a cruzar una calle, a defenderse, acuerparse para proteger a la amiga más vulnerable. En la amistad entre mujeres hay un componente de empatía que se puede denominar de género, que les permite reconocerse como iguales y distintas para enfrentar juntas algunas manifestaciones de sexismo o acoso en la escuela y en las actividades de sociabilidad vinculadas a ella (asistir a museos o teatros, ir a tomar cerveza al salir de clases, etcétera) que comprenden desde su posiciones como estudiantes mujeres.

Al estar en la escuela las mujeres practican no sólo su identidad como estudiantes, sino también ser mujeres, amigas, jóvenes, compañeras. Este es un trabajo arduo porque tienen que estar atentas a las señales de similitud con las otras, a la aceptación común, a la diversión que se acepta o se rechaza. Quizás en la secundaria cada estudiante mujer tuvo a sus mejores amigas en el mismo grupo, lo cual facilitó un poco la tarea de mantener esos vínculos. Pero en el bachillerato, sobre todo en el CCH, aprenden a buscar en otros espacios, tiempos y maneras de encontrarse, de modo que las amistades son relaciones no sólo elegidas sino también sostenidas a lo largo del tiempo.

De esta manera podría investigarse cómo las estudiantes viven y significan cada una de las dimensiones que las configuran más allá del género, del sexo y de la edad, y que influyen en las prácticas relacionales entre ellas: la condición socioeconómica, los rasgos corporales, la condición laboral y las creencias religiosas, entre otros aspectos sociales que influyen en el inicio y sostenimiento de relaciones de compañerismo y amistad entre ellas en la escuela.

Se sabe que las prácticas para construirse y construir significados como mujeres son distintas a las prácticas en que participan los estudiantes hombres que regularmente no se enfrentan a la violencia de género como las estudiantes mujeres en el ámbito escolar, aunque en ambos casos las prácticas normativas de feminidad y masculinidad (Tomasini, 2015b) siguen presentes con

fuerza en los contextos escolares, y es necesario su análisis de camino a la transformación social.

Durante la investigación los estudiantes hombres se mostraron interesados en participar en las entrevistas, por lo que se sugiere —para futuras investigaciones— promover y concretar su participación para el análisis de los aspectos de género en las relaciones prácticas en el bachillerato, lo que permitiría una comprensión de las experiencias de compañerismo y amistad nutrida y profunda en el papel del género en las prácticas relaciones no sólo entre las estudiantes mujeres sino también entre los estudiante hombres y entre chicos y chicas.

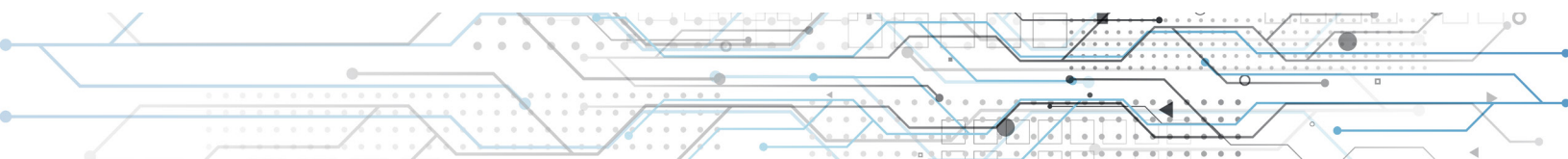
Al respecto, la investigación plantea nuevas interrogantes, porque algunas de las estudiantes que participaron en las entrevistas individuales refirieron tener más amigos hombres en el bachillerato que amigas mujeres. En las entrevistas grupales algunas estudiantes comentaron que forman parte de grupos de amistades más grandes donde hay igual número de estudiantes hombres o en los que ellas son minoría o “las únicas chicas” de esos grupos de amistades.

Sostenemos que es necesario continuar aprendiendo de los esfuerzos de las estudiantes para respetarse, apoyarse, reconocerse y delimitar espacios de actuación mediante sus prácticas de compañerismo y de amistad, para cuestionar y desmontar la enemistad histórica entre las mujeres en la escuela y los otros ámbitos de la vida social. Por medio de las prácticas sororales que incluyen a las de affidamento (reconocimiento y apoyo de autoridad femenina) y acuerpamiento (acompañamiento corporal) es posible fortalecer comportamientos para evitar o contrarrestar violencias que atentan contra su condición de género y como estudiantes jóvenes en el bachillerato. ■

REFERENCIAS

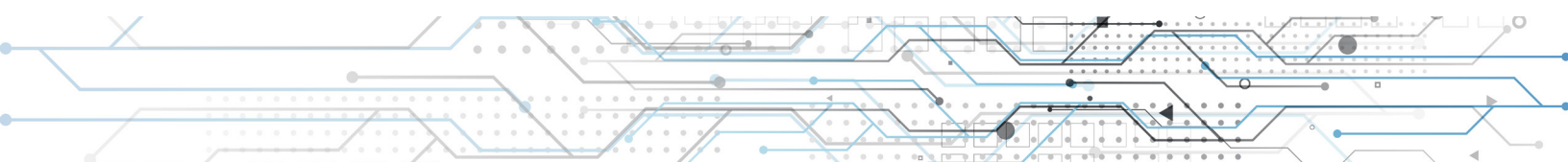
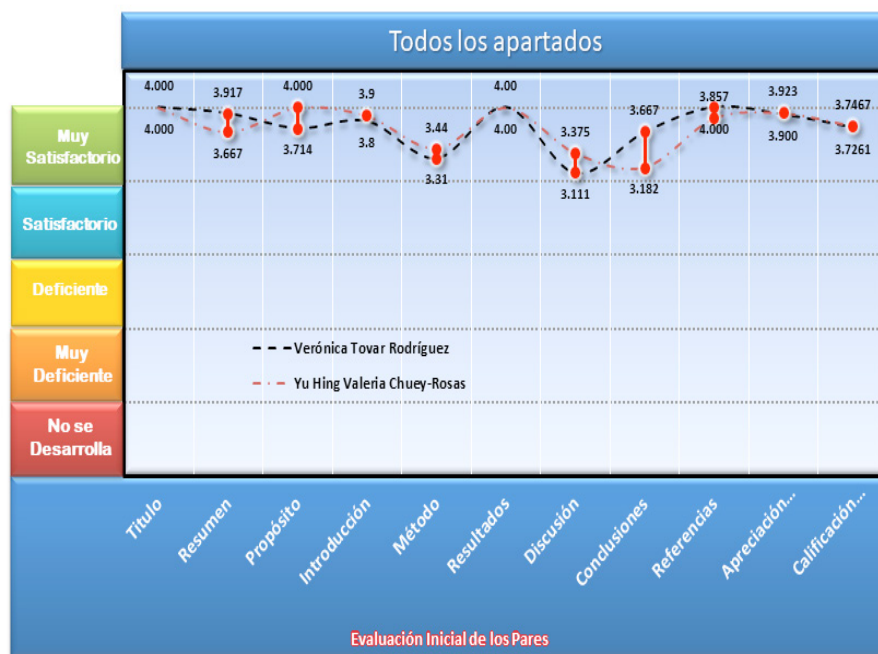
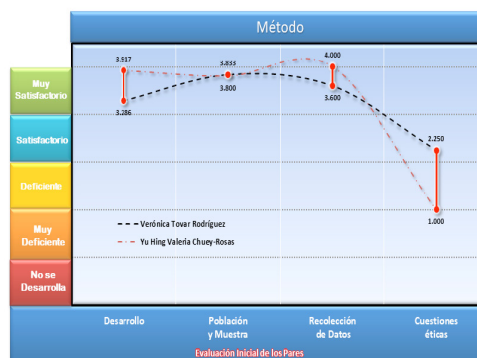
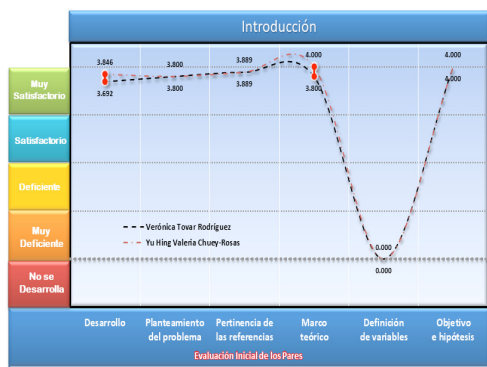
- Bohórquez, L., & Rodríguez, D. (2014). Percepción de amistad en adolescentes: el papel de las redes sociales. *Revista Colombiana de Psicología*, 23(2), 325-338.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cabnal, L. (2018). Participación en foro en línea. Internacionalisme Solidaritat Feminismes. Recuperado: 23 de febrero de 2019 de <https://suds.cat/es/experiencias/lorena-cabnal-feminista-comunitaria/>
- Casper, D., & Card, N. (2010). “We were best friends, but...”: Two studies of antipathetic relationships emergent from broken friendships. *Journal of Adolescent Research*, 25(4), 499-526.
- Cigarini, L. (2000). *El affidamento*. En: *Mujeres 8. Mediar para reconocer otros mundos en este mundo*. España: Universidad Jaume I. Fondo Social Europeo. Proyecto NOW. 29-38.
- Dreier, O. (1997). Personal trajectories of participation across contexts of social practice. In: *Subjectivity and Social*

- Practice. Center for Health, Humanity and Culture: University of Aarhus, Denmark.
- Esteban, G. M. (2011). La geografía vital y psicológica de la interculturalidad. *Cuadernos interculturales*. Año 9, No. 16. Primer Semestre. 33-44.
- Esteban, G. M. L. (2009). Identidades de género, feminismo, sexualidad y amor: los cuerpos como agentes. *Política y sociedad*, 46(1 y 2), 27-41.
- Fontana, A., & Frey, J. H. (2015). La entrevista. De una posición neutral al compromiso político. En: Denzin, N. y Lincoln, Y. *Manual de investigación cualitativa. Métodos de recolección y análisis de datos*. Vol. IV. México: Gedisa. 140-202.
- Ibarra, E., & Jacobo, H. (2017). La evolución de la concepción de amistad a través del concepto de compañero y amigo, y la trayectoria del autoconcepto social durante la adolescencia. *Revista de Educación y Desarrollo*, 42, 13-23. Recuperado: 23 de febrero de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/42/42_ibarra.pdf
- Gaviola, E. (2015). Apuntes sobre la amistad política de las mujeres. En: A nuestras amigas. Sobre la amistad política de las mujeres. Argentina: Pensaré Cartoneras. Recuperado: 25 de agosto de 2018 de https://issuu.com/pensarecartoneras/docs/a_nuestras_amigas
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. España: Morata.
- Grijalva, O. (2011). La diversión y el trabajo académico como fuentes de las identificaciones de los jóvenes en sus grupos de pares. CPU-e. Revista de Investigación Educativa, recuperado 11 de Septiembre de 2018, de <http://www.redalyc.org/html/2831/283121721003/>.
- Guzmán, V. C. (2014). Polos epistemológicos: uso y construcción de teoría en investigación cualitativa en educación. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 15-28.
- Hernández, J. (2012). Las relaciones afectivas y los procesos de subjetivación y formación de la identidad en el bachillerato. *Perfiles educativos*, 34(135), 116-131. Recuperado: 23 de agosto de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000100008&lng=es&tlng=es
- Hernández, R., Fernández, C. C., & Baptista, L. P. (2010). "Diseños del proceso de investigación cualitativa". En: *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Korol, C. (2015). Feminismo compañero de las feministas compañeras. En: A nuestras amigas. Sobre la amistad política de las mujeres. Argentina: Pensaré Cartoneras. Recuperado: 25 de agosto de 2018, de https://issuu.com/pensarecartoneras/docs/a_nuestras_amigas
- Lagarde, M. (2012). *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y topías* (pp. 461-492). México: Instituto de las Mujeres de la Ciudad de México.
- López, B. C., Rivera, A. S., & Reyes, L. I. (2007). Inventario de estrategias de mantenimiento de la amistad. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 23, 23-39.
- Martínez, B. (2013). El mundo social del adolescente: amistades y pareja. En E. Estévez (coord.), *Los problemas de la adolescencia: respuestas y sugerencias para padres y educadores*. Madrid: Síntesis. 71-96.
- Martínez, A. M. (2012). Feminismo: un uso estratégico del vocabulario. En M. Belausteguigoitia y R. Lozano (coords). *Pedagogías en espiral. Experiencias y prácticas* (pp. 111-121). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Martínez, M. (2011). Intersubjetividad y teoría de la mente. *Psicología del Desarrollo*, 1(11), 9-28.
- Mathur, R., & Berndt, T. (2006). Relations of friend's activities to friendship quality. *Journal of Early Adolescence*, 26(3), 365-388.
- Mejía, H. J. M., & Weiss, E. (2011). La violencia entre estudiantes de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(49), 545-570.
- Moreira, V., Sánchez, A., & Mirón, L. (2010). El grupo de amigos en la adolescencia. Relación entre afecto, conflicto y conducta desviada. *Boletín de Psicología*, 100, 7-21.
- Pantoja, L. (2013). La amistad entre pares: análisis de las relaciones de género en un bachillerato y su influencia en actividades académicas. Tesis para obtener el grado de maestra en Desarrollo Educativo. México: UPN.
- Paulín, H. L. (2015). "Ganarse el respeto". Un análisis de los conflictos de la sociabilidad juvenil en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1105-1130.
- Ramírez, R. (2014). "Amigos, simplemente amigos": intimidad entre hombres y masculinidad. En: T. Rocha e I. Lozano (2014). *Debates y reflexiones en torno a las masculinidades: Analizando los caminos hacia la igualdad de género*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. 253-277.
- Tomasini, M. (2015a). Femenidades juveniles, cuerpos y producciones estéticas en la escuela secundaria. *Revista Interamericana de Educación*, 6(68), 117-135.
- Tomasini, M. (2015b). Peleas en joda, peleas chiquitas, peleas en serio: la gestión de la vida social en la escuela. En: D. Miguez, P. Gallo y M. Tomasini, *Las dinámicas de la conflictividad escolar. Procesos y casos en la Argentina reciente*. Argentina: Editores Miño y Dávila.
- Tomasini, M. (2014). Las chicas malas. Significaciones sobre las agresiones físicas en las peleas entre jóvenes. Conferencia. 3er. Congreso Género y sociedad. "Voces, cuerpos y derechos en disputa". Argentina: Universidad de Córdoba. Recuperado: 23 de febrero de 2019, de: <http://conferencias.unc.edu.ar/index.php/gyc/3gyc/paper/viewFile/2582/662>
- Tomasini, M., & Bertarelli, P. (2014). Devenir mujeres en la escuela. Apuntes críticos sobre las identidades de género. *Quaderns de Psicologia*, 1(16), 188-199.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2013). Superando el adultocentrismo. Chile: UNICEF. Recuperado: 25 de agosto de 2018, de: <http://unicef.cl/web/wp-content/uploads/2012/12/UNICEF-04-SuperandoelAdultocentrismo.pdf>

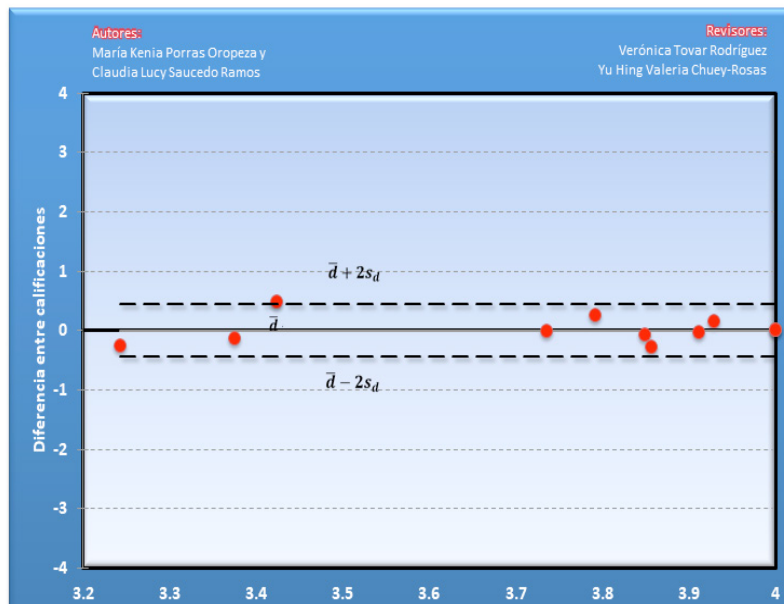


DIMENSIÓN CUANTITATIVA

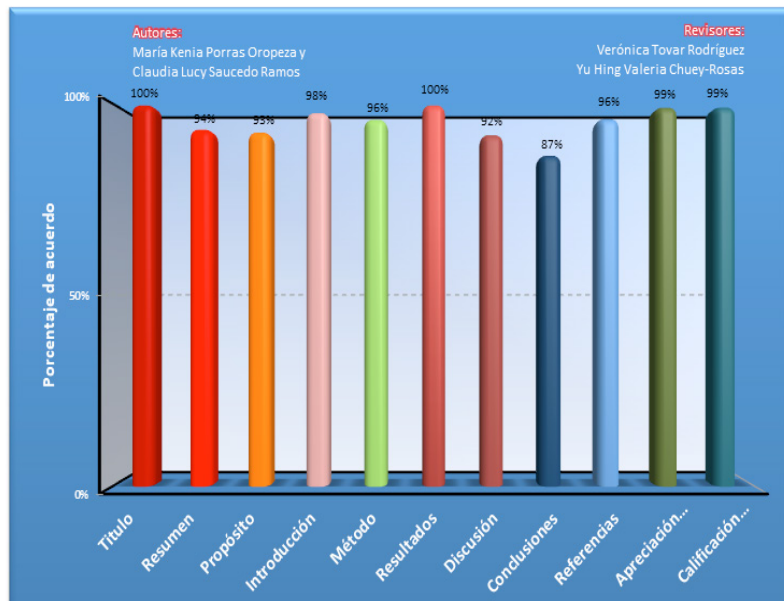
Perfil de Evaluación entre pares



Índice de Concordancia



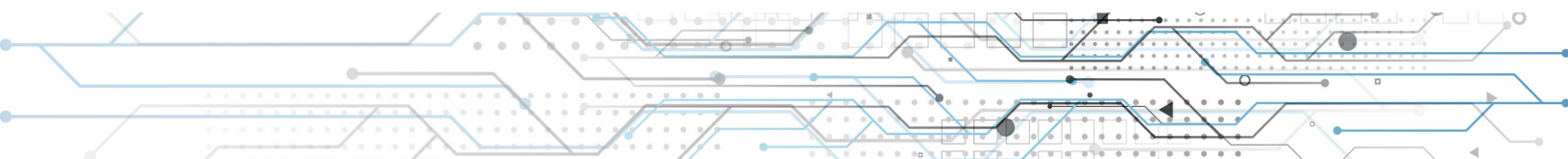
Índice de Acuerdo

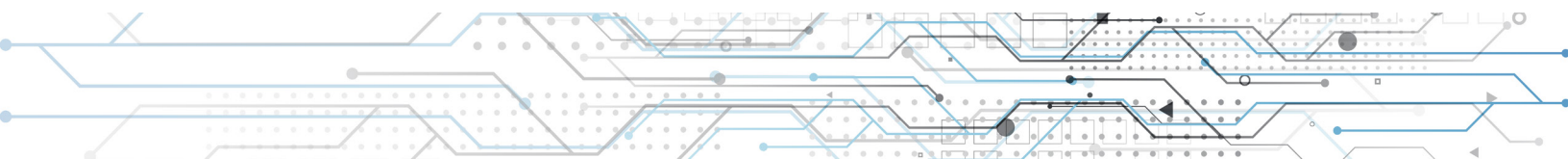


DIMENSIÓN CUALITATIVA

Revisor 1	Revisor 2
Verónica Tovar Rodríguez	Yu Hing Valeria Chuey-Rosas
Título/Autoría	
No tengo sugerencias para mejorar el título, es adecuado.	El título es adecuado.
Resumen	
El resumen me parece suficientemente explicativo, no tendría sugerencias para mejorarlo	Aunque desde el inicio se explica qué se analizó, sería importante señalar cuál es la importancia de ese análisis, ¿por qué se realizó?. El resumen contiene más de 150 palabras. En las palabras clave, como sugerencia, se podría utilizar la palabra bachillerato en vez de escuela.
Próposito del Estudio	
Considero que algo que podría enfatizar los hallazgos del estudio es destacar la elección del paradigma cualitativo de investigación y su pertinencia para responder las inquietudes planteadas en la investigación	Como sugerencia, sería pertinente resaltar la importancia del estudio, que aunque se señala a lo largo de la introducción y antes del método, se podría utilizar otro orden en las palabras, por ejemplo, se señala: Lo anterior nos permitirá, hacia la conclusión, analizar los componentes de la amistad y el compañerismo entre mujeres en la escuela preparatoria, y su importancia para el desarrollo psicosocial de las estudiantes. Sugerencia: Dada la importancia del desarrollo psicosocial de las estudiantes se analizará los componentes de la amistad y el compañerismo entre mujeres en la escuela preparatoria.
Introducción	
Considero que se podría elaborar aparte en un apartado más, un breve abordaje sobre el marco teórico y epistémico bajo los cuales se inscribe la investigación, ya que el primero es mencionado brevemente y el segundo no está enunciado y al ser una investigación de corte cualitativo no se enfatiza la importancia de considerar la experiencia desde la voz de los sujetos y el motivo de la elección de dicho paradigma epistémico.	Sería importante resaltar el por qué del estudio, resaltar su relevancia. También sería pertinente señalar cuáles son los vacíos de información respecto al tema y por lo tanto, resaltar la importancia del mismo.

Revisor 1	Revisor 2
Método	
Partiendo de que se trata de un estudio de corte cualitativo, que empleó entre sus estrategias metodológicas la observación participante y la entrevista semi-estructurada considero que hace falta una mayor descripción del proceso del trabajo de campo, sobre todo del contexto social, cultural y educativo en el que se desenvuelve la investigación. Por otro lado no hay datos en el artículo que nos permitan a los lectores hacernos una idea del tratamiento ético de la invitación y participación de las jóvenes en la investigación así como de los cuidados que la investigadora llevó a cabo sobre el cuidado de su identidad.	En la sección Participantes, sería pertinente señalar que se asegurará el anonimato y confidencialidad de los participantes en el estudio, así como señalar que se cambiarán los nombres de los participantes, para seguir garantizando dichas cuestiones.
Resultados	
Los resultados me parecen excelentes, la combinación de las tablas con los extractos de las entrevistas permite al lector hacerse una idea clara de lo que se encontró	Las tablas utilizadas complementan visual y adecuadamente la información.
Discusión	
Considero que la discusión podría complejizarse hablando de aquellos datos que se encontraron que no necesariamente se corresponden a la teoría o estudios revisados y complementando con nuevas preguntas que se abren a partir del análisis de los datos	Sería pertinente señalar cuáles fueron las limitaciones del estudio.
Conclusiones	
Las conclusiones me parecen contundentes, y abren temas que podrían profundizarse como por ejemplo: “Al estar en la escuela las mujeres practican no sólo su identidad como estudiantes, sino también ser mujeres, amigas, jóvenes, compañeras. Este es un trabajo arduo porque tienen que estar atentas a las señales de similitud con las otras, a la aceptación común, a la diversión que se acepta o se rechaza” (pág.31)	Es importante señalar las investigaciones que se sugieren después del estudio, así como las contribuciones y repercusiones generadas. Asimismo, agregar cuáles fueron las deficiencias y qué se sugiere para enfrentarlas.
Referencias	
No hay comentarios	Faltan dos fechas de recuperación.





[10.22402/j.rdipecs.unam.5.2.2019.191.223-237](https://doi.org/10.22402/j.rdipecs.unam.5.2.2019.191.223-237)

REDES SOCIALES: TRANSFORMANDO LA COMUNICACIÓN EN LAS RELACIONES INTERPERSONALES

Dulce María Guillén Cadena y Vianey Reyes García

UNAM

México

RESUMEN

Introducción: Las relaciones interpersonales, es decir, la relación y comunicación que se establece entre dos o más personas se encuentra en constante transformación en la cotidianidad del ser humano, y en esta transformación han incidido las nuevas aplicaciones tecnológicas generando cambios en la comunicación interpersonal. **Objetivo:** Interpretar cómo se ha modificado la comunicación en las relaciones interpersonales a partir de la aparición de las redes sociales en trabajadores administrativos entre 29 y 35 años de edad, de una tienda departamental. **Metodología:** Cualitativa, fenomenológica interpretativa, la recolección de los datos se obtuvo por medio de la entrevista a profundidad, observación y notas de campo. **Hallazgos:** La comunicación tradicional ha sufrido cambios en los elementos clave de la misma, es poco afectiva, carente de emociones, pobre en el lenguaje etcétera. **Conclusión:** El uso del móvil y redes sociales desde una perspectiva utópica permite mantener relaciones interpersonales donde la distancia y el tiempo no lo permiten; sin embargo, esta cualidad afecta las relaciones interpersonales cercanas.

Palabras Clave:

redes sociales, comunicación, relaciones interpersonales

SOCIAL NETWORKS: TRANSFORMING COMMUNICATION INTO INTERPERSONAL RELATIONSHIPS

ABSTRACT

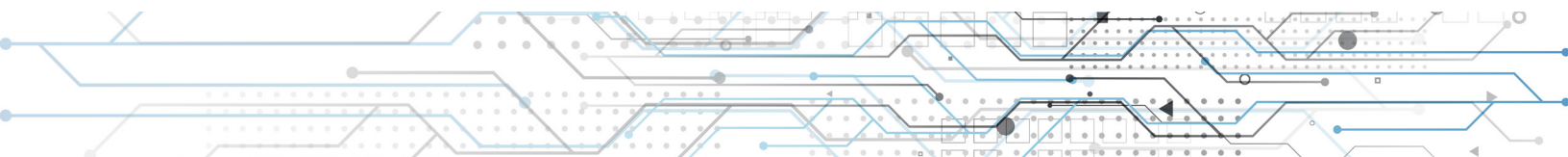
Introduction: The interpersonal relationships are in constant transformation in the daily life of the human being, and in this transformation have influenced the new technological applications generating changes in interpersonal communication. **Objective:** Interpret how communication has been modified in interpersonal relationships from the appearance of social networks in administrative workers of a departmental store. **Methodology:** Qualitative, interpretive phenomenological, data collection was obtained through in-depth interview, observation and field notes. **Findings:** Traditional communication has undergone changes in the key elements of the same, is little affective, lacking in emotions, poor in language etc. **Conclusion:** The use of mobile phones and social networks from a utopian perspective allows maintaining interpersonal relationships where distance and time do not allow it, however this quality affects the close interpersonal relationships.

Keywords:

students, high school, friendship, companionship, gender

BITÁCORA DEL ARTÍCULO:

| Recibido: 25 de Septiembre de 2018 | Aceptado: 4 de Abril de 2019 | Publicado en línea: Julio - Diciembre de 2019 |



AUTORÍA Y DERECHOS DE PROPIEDAD INTELECTUAL

REDES SOCIALES: TRANSFORMANDO LA COMUNICACIÓN EN LAS RELACIONES INTERPERSONALES

Dulce María Guillén Cadena y Vianey Reyes García

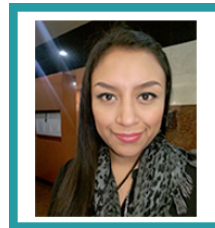
UNAM

México



Dulce María Guillén Cadena
FES Iztacala, UNAM
Correo: dulce1414@gmail.com

Lic. enfermera con especialidad en docencia y psiquiatría; maestría en modificación de conducta; doctorada en educación; profesora titular "C" Carrera de Enfermería; responsable del Taller permanente de Titulación; fundadora y directora de la revista Cuidarte; responsable del semillero de investigación, profesora del módulo de metodología de investigación, Profesora y tutora de la maestría en Ciencias de la Enfermería.



Vianey Reyes García
FES Iztacala, UNAM
Correo: vianey.reyes.vi@gmail.com

Licenciada en enfermería, maestranda del programa de maestría en enfermería en Unidad de Posgrado UNAM, becaria Conacyt, con experiencia en enfermería ocupacional y coordinación de seguridad e higiene en centro de distribución. Corresponsable en línea de investigación Tecnologías y Salud, liderada por la doctora Dulce María Guillén Cadena; asistente editorial en revista CuidArte "El Arte del Cuidado".

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

La primera autora desarrollo y coordinación del proyecto, análisis de datos y redacción de los hallazgos, conclusiones. | La segunda autora realizo la recolección de la información, análisis y redacción de los hallazgos

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos la colaboración de nuestros participantes, quien a través de su apoyo hicieron posible el desarrollo de la investigación.

DATOS DE FILIACIÓN DE LOS AUTORES

Facultad de Estudios Superiores Iztacala UNAM

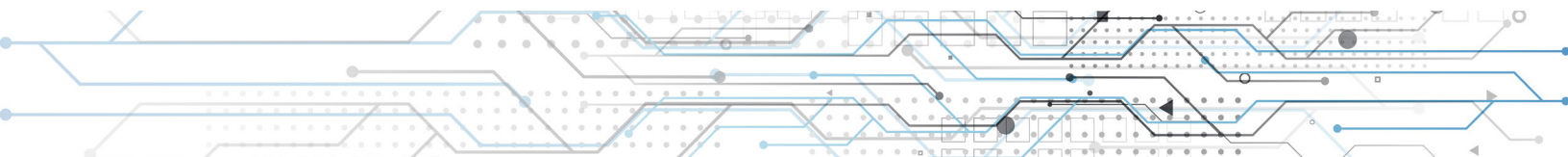


Copyright: © 2019 Guillén-Cadena, D. M. & Reyes-García, V.

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	33
MÉTODO	34
Objetivo General, 34	
Participantes (típico ideal), 34	
Procedimiento, 34	
Diseño, 34	
Aspectos éticos, 34	
Criterios de rigor, 34	
Análisis estadísticos, 34	
RESULTADOS Y DISCUSIÓN	34
Comunicación, 35	
Rol familiar, 35	
Ruptura en las relaciones familiares, 36	
Cambios en la dinámica, 36	
CONCLUSIONES	36
Sugerencias y limitaciones, 37	
REFERENCIAS	37



INTRODUCCIÓN

Desde una perspectiva estadística, el uso del teléfono móvil marca un crecimiento exponencial, con 66% de inserción a nivel mundial, en paralelo al internet con una penetración de 50%, generando una transformación frente a la comunicación y las relaciones interpersonales. Basta con ver las cifras de los hábitos de consumo para entender la nueva realidad digital; análisis estadísticos indican que 61% de los usuarios del móvil en el mundo afirma observarlo dentro de los primeros cinco minutos después de despertarse, pasando una media de 170 minutos al día, siendo la consulta de redes sociales, navegación de internet y visualización de videos la mayoría de actividades efectuadas desde el mismo. De este modo, por medio de sus aplicaciones el teléfono móvil se ha convertido en el dispositivo favorito de una nueva generación, nacida a principios de los años ochenta del siglo anterior y los primeros de este siglo; los millenials, caracterizados por su familiarización con los términos tecnológicos, al formar parte de la consolidación de una nueva comunicación mediante el internet y este dispositivo, y quienes dedican en promedio 93.5 horas al mes utilizando las mañanas para leer mails, mediodía para chatear, tarde para utilizar apps de movilidad, compras (además de chatear) y la noche para las redes sociales, por lo que las apps de comunicaciones y redes sociales son las más utilizadas, seguidas de otras aplicaciones como negocios, finanzas etcétera (Rivero, 2017).

Son las redes sociales las que han dado un nuevo giro a la manera de interacción entre las personas, contando en el mundo con una inserción de 34% respecto a la población, 7% más que en 2016. Facebook encabeza la lista con 1.493 millones de usuarios, Instagram con 400 millones. Redes a las que acceden casi 98% de los usuarios desde su móvil (Rivero, 2017).

En México las cosas también están cambiando; en su tercera edición el Global Mobile Consumer Survey (GMCS), encuesta enfocada en los comportamientos, tendencias y opiniones de los consumidores de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), lanzó datos interesantes acerca del uso del teléfono móvil en la población mexicana, destacando que 83% revisa su teléfono en los primeros 30 minutos, sobre todo para acceder a redes sociales, mensajes instantáneos y correo, además de indicar que casi 79% en una edad entre los 18-24 años revisa el teléfono en la madrugada, con 65% de los casos entre

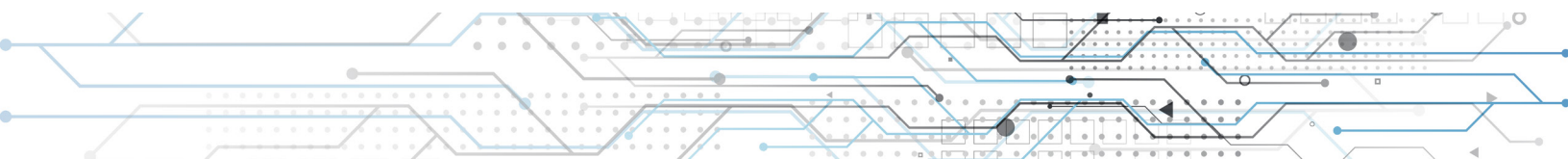
las personas de 25 a 44 años de edad (Ortiz, Hegewisch, Palacios y Espinoza, 2016). Sin dejar de lado los datos que ofrece la asociación de internet en México, que indica —por medio de su 13o. Informe— que los internautas pasan en promedio 8 horas con 1 minuto y 47 segundos de tiempo de conexión, haciéndolo 90% desde su teléfono móvil, siendo 83% de los casos para acceder a alguna red social (Tamayo, 2017).

De este modo, la relación del teléfono móvil y la diversificación de su uso va más allá de su empleo para llamadas, haciéndolo un dispositivo muy adictivo, con una penetración demandante a nivel mundial, y por tanto en la sociedad y su contexto. Su utilidad es cada vez más profunda, porque por medio de él se consolidan varios aspectos de nuestras vidas (Ortiz et al., 2016) al imponer modas, ser fuente de identidad, sustituir otras tecnologías como la cámara, agenda, reloj, calculadora y reproductor de música, entre muchas otras (Luz, 2010).

Evidencia así una dualidad entre sus cualidades al obtener satisfacción respecto a su uso, pero con la desventaja de ser adictivo, categorizándolo así en las adicciones comportamentales, es decir las sin sustancia, pero que igual tienen síntomas como falta de control y dependencia (Pedrero, Rodríguez y Ruiz 2012), además de presentarse cambios físicos por su uso frecuente, como síndrome del túnel carpiano (presión en el nervio de la muñeca, que genera entumecimiento, debilidad y/o daño muscular), alteraciones de la agudeza visual, nomofobia (miedo a no traer consigo el teléfono móvil), portalitis (molestias y dolores musculares) e incluso lesiones irreversibles a nivel del sistema nervioso central (Guillén, Beltrán, Flores, Aristizabal y Garduño-Magaña, 2016).

Hoy no hay ninguna dimensión en la vida que se excluya de la transformación generada por las tecnologías, la extensión de las TIC a todas los niveles sociales depende de diferentes aspectos: infraestructuras, capacidades, elementos familiares y de la vida cotidiana, entre otros, que pueden o no facilitar la apropiación de las nuevas tecnologías. Las redes sociales son un fenómeno tecnológico de reciente aparición, que influye de modo social y que permea en las nuevas “formas de interacción”, proponiendo una dinámica diferente en las relaciones entre personas, grupos e instituciones (Cornejo y Tapia, 2012).

Las relaciones interpersonales están en constante transformación en la cotidianidad del ser humano, y en esta transformación han incidido las nuevas aplicaciones tecnológicas que generan cambios en la comunicación interpersonal. El que las interacciones digitales entre las personas se incrementen tanto crea una percepción distinta del espacio y el tiempo, una sensación de inmediatez de los acontecimientos y una aceleración en los procesos.



Son precisamente las relaciones interpersonales las que se ven afectadas, la trasmisión de emociones y sentimientos se limita, porque no se da cara a cara, no se observan gestos, expresión facial, mirada, tono de voz, énfasis, movimientos de las manos, etcétera.

MÉTODO

Objetivo General

Interpretar cómo se ha modificado la comunicación en las relaciones interpersonales a partir de la aparición de las redes sociales en trabajadores administrativos del centro de distribución de una tienda departamental.

Participantes (típico ideal)

La selección de los informantes se hizo de acuerdo con el típico ideal (Rodríguez, Gil y García, 1999): personas que mantuvieran un uso continuo del teléfono móvil y se encontraran laborando; participaron tres mujeres y un hombre con un rango de edad entre los 29 y 35 años, con nivel de estudios de licenciatura y maestría.

Procedimiento

La recolección de los datos se efectuó por medio de la entrevista a profundidad, la cual inició con una pregunta detonante; tuvo una duración entre 45 a 60 minutos; las conversaciones fueron grabadas en una magnetofónica previo consentimiento informado. Se llevó a cabo en las instalaciones del centro de distribución de una reconocida empresa departamental de lujo; también se usaron la observación participante y notas de campo que se hicieron conforme transcurrió la entrevista.

Diseño

Esta investigación se efectuó con una metodología cualitativa, con diseño fenomenológico interpretativo, que permitió enfocarnos en la experiencia personal de cada uno de los informantes, dando búsqueda a los significados posibles (Álvarez-Gayou, 2005).

Aspectos éticos

Se tuvieron en cuenta los principios éticos básicos del Informe Belmont (Comisión Nacional de Bioética, 1979) sumando el valor social en relación con la importancia de esta investigación, con validez científica, selección equitativa de los sujetos y de respeto y evaluación independiente (Koepsell y Ruiz, 2015), así como la aplicación del consentimiento informado en quienes aceptaron participar y cuyo consentimiento fue grabado momentos previos de iniciar la entrevista

Criterios de rigor

Los criterios de rigor a considerar fueron los propuestos por Castillo (2000): credibilidad, permitiendo captar lo cierto en relación con la situación social que vivían, y poder partir de una reflexión; por otro lado auditabilidad, con base en la determinación que hacen los autores para la técnica de recolección de datos por medio de la utilización de una grabadora magnetofónica y la transcripción de las entrevistas y la transferibilidad, porque puede ser aplicada en otro contexto.

Análisis estadísticos

El análisis sistemático se hizo de acuerdo con lo propuesto por Krueger: lectura y relectura de las entrevistas, transcripción de las mismas con un procesador de textos Microsoft Word 2016; se codificaron con plumines de colores y se establecieron los temas y subtemas.

Es muy importante abordar este tema desde una perspectiva cualitativa, porque las características de la misma permiten hacer el análisis y encontrar la explicación flexible y sensible del entrevistado, así como comprender el contexto social en el cual se desarrolla, partiendo así de una perspectiva holística imprescindible en esta metodología; con la misma fue posible conjugar todas las influencias para que las personas hagan uso consciente del teléfono móvil.

Para comprender el significado del uso del teléfono móvil y sus aplicaciones en los entrevistados, retomamos a Jerome Bruner para clarificar el fenómeno a estudiar, permitiéndonos así conocer las atribuciones que cada uno de ellos le otorgó a partir de la construcción de su mundo interno, entre sus creencias y deseos del mundo de afuera, que es la cultura; también nos permitió visualizar cómo se han modificado sus relaciones interpersonales.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis sistemático del cual se habló en la metodología, desglosó una serie de temas y subtemas a partir de los hallazgos obtenidos por medio del discurso de los informantes, permitiendo reconocer en primera instancia alteraciones en la comunicación, la cual se tornó poco afectiva, despersonalizada y pobre en el lenguaje, lo cual a su vez generó una alteración en el rol familiar, desencadenando ruptura de las relaciones familiares y cambios en la dinámica de la misma.

Comunicación

La transformación en la comunicación cada vez se despersonaliza más, generando nuevos modos de interacción verbal que se distancia mucho de la cercanía, presencia y atención que exigía en su momento la comunicación tradicional. Ahora está llena de obstáculos que reducen el contacto y dejan un vacío de calidez, al transmitirse sólo mediante una pantalla, envío y recepción de mensajes prácticos e indirectos.

Lojo (2014) se refiere a esta comunicación entre pares teniendo como intermediario a un dispositivo que exige una nueva escritura y un nuevo lenguaje; una deconstrucción del lenguaje en esta sociedad ávida de consumo y tecnología construyendo entonces mundos virtuales, escribiendo en soledad y leyendo en soledad sin ningún contacto inmediato (Fortunati y Magnanelli, 2002).

En voz de los entrevistados:

[...] Lo que platicamos, ya no lo platicamos de frente; ya lo platicamos por el celular, y cuando nos vemos ya es así como de aaaa... ¿y luego?

[...] La comunicación que antes se manejaba por una llamada o face to face... es suplida por el celular o un whats app; o sea, es más fácil que esperes un whats app de alguien, que una llamada.

Comunicación poco afectiva

Son los mensajes indirectos que se envían a través de redes sociales, sobre todo con el uso de la aplicación de Whatsapp; dichos mensajes generan deficientes entendidos en la comunicación, haciendo que se pierdan registros como la mirada y el lenguaje corporal, lo que modifica la verbalización por el "texteo" (Giménez y Zirpoli, 2015).

Ahora son las redes sociales las que moldean el lenguaje y precisan que los mensajes sean rápidos antes que claros y sintéticos antes que explicativos, sin importar cómo se escriba mientras se entiendan, con lo que se recrea una informalidad en la comunicación interpersonal (Lojo, 2014).

En voz de los entrevistados:

[...] Ya no hay comunicación visual.

[...] A veces no muchas personas tienen [...] como la fortaleza de decir las cosas de cara a la gente; entonces se esconden detrás de [...] un dispositivo [...] donde puedes agarrar más valor de decir cosas que no dirías a través de una llamada telefónica que cuando tienes a la persona de frente.

[...] A través de los textos no se transfieren los sentimientos o las emociones, ¿no?, que seguramente cuando estés frente alguien puedes transmitirle, y pues la otra contraparte es que a veces lo que yo intento decir en el texto [...] pues tal vez la persona, el receptor, no lo va a entender de la misma forma que yo esperarí.

Comunicación despersonalizada

Permanecer y entablar una plática cada vez es más difícil, con lo que se genera que sólo exista la presencia física y no mental, denominada como "desconectarse mentalmente" (Richard, 2004), ignorando el aquí y ahora, perdiéndose la oportunidad de comunicarse con la persona que tenemos enfrente, compartir cualquier experiencia se complica, cayendo en un ocio permisivo e individualista (Aparicio y Zermeño, 2010).

En voz de los entrevistados:

[...] Por ejemplo, yo tengo a mi compañera con la que como y estamos comiendo, y de repente estoy hablando y estoy platicando, pero ella [simula ver un celular], y yo, así como de qué onda; o sea, ella con el celular y yo hablando y platicando [...] es más fácil que me conteste por el Whatsapp que de frente; así, platicando, ya es difícil.

[...] A veces me pierdo un poquito de esa parte de interactuar con las personas, por meterme en el teléfono.

Rol familiar

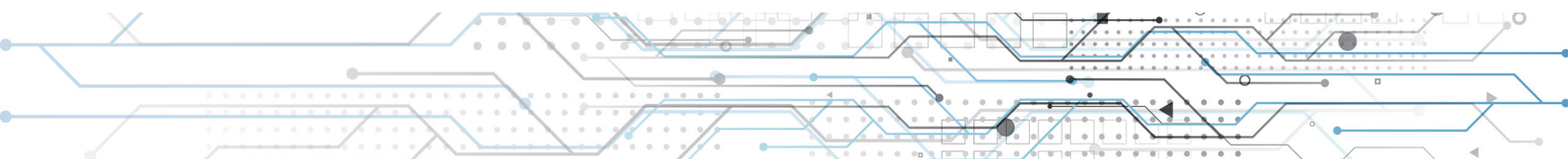
Manifestándose así estos cambios en el rol familiar y/o pareja y su dinámica por medio de la interacción que había entre los integrantes. Supliendo encuentros a la hora de comer juntos, reuniones familiares por permanecer detrás de una pantalla con un "teléfono inteligente", con el uso de redes sociales y aplicaciones, tomando y mediando espacios considerables en la familia, y por tanto la relación entre los integrantes (Aparicio y Zermeño, 2010).

En voz de los entrevistados:

[...] En casa de diez, siete estamos viendo el teléfono [...] le das más importancia a otras cosas que, pues a la convivencia familiar.

[...] Con mi familia, llamémoslo en cuestión de que llego a estar con mi familia, si no lo tengo obviamente convives más [...] O sea, todo mundo se dedica a estar como revisando el teléfono.

[...] La relación con los amigos [...] sólo es por la red social, con el móvil.



[...] Últimamente damos más importancia a estar con el aparato que con la familia.

*[...] Llegaba, platicaba, veíamos la tele; salíamos y cosas así; ahora me la paso encerrada en mi cuarto
[...] estoy pegada en el teléfono.*

Ruptura en las relaciones familiares

Considerando las características del teléfono móvil como el principal factor de distracción entre los miembros de una familia, y por tanto de discusión al hacer uso de él en lugares donde no se debe; al convivir, platicar o compartir un momento que para los receptores es importante (Antolínez, Rivero y Torres, 2013).

En voz de los entrevistados:

[...] vivo con mis padres [...] que de repente me dicen así de "Oye, estás comiendo; estás cenando con nosotros, así que pon atención, deja el teléfono por lo menos cuando estás comiendo, ¿no? [...] no te vemos todo el día, llegas en la noche y estás con el teléfono [...] dedícanos tiempo [...] algunos momentos si te molesta".

[...] Es algo que me dice a lo mejor mi pareja, mi mamá, "ya deja ese teléfono" [...] porque yo antes no era así.

[...] Problemas con la pareja [...] Si muchos; actualmente trato de esconderlo, de hacerlo a un lado; pero aun así se queda como mi cabeza pensando "chin lo deje ahí, ¿y si llegan mensajes, ¿y si algo está pasando y corro a verlo no?"; sí, lo he intentado, pero cuesta muchísimo trabajo.

[...] De pronto con mi pareja sí he tenido algunas broncas porque hay ocasiones que él sí me ha tenido que pedir muchas veces, cuando estamos comiendo, "deja el celular".

Cambios en la dinámica

La disponibilidad del teléfono móvil hace a las personas localizables sin importar el tiempo y el espacio; en el plano familiar y de las relaciones interpersonales se muestra bilateral, siendo hasta cierto punto útil para la localización y comunicación cercana con familiares que tenemos lejos, pero que una vez más nos aproxima al control y disponibilidad que se debe tener para con los demás, traspasando incluso nuestra individualidad, privacidad y disponibilidad a todas horas; creen tan sólo en Whatsapp que permanecer en línea es sinónimo de estar disponible, sin entender que quizá sea razón de estar conectados por cuestiones académicas, laborales o de atención a alguna situación familiar específica. De este modo, sólo se per-

cibe como un dispositivo de control a distancia "correa digital" estando todos al alcance de todos (Luz, 2010).

En voz de los entrevistados:

[...] Tiene que estar como que disponible la gente para mí y yo también.

[...] Soy una persona que está bastante localizable de inmediato.

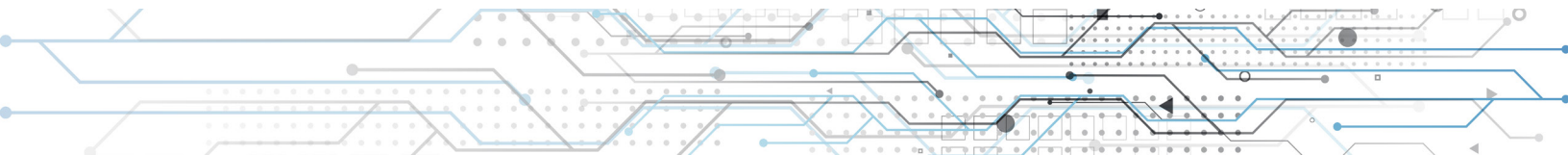
[...] A mi mamá la estuvimos presionando entre todos: "por Dios, trae un celular; me desespera [...] que ella no traiga celular porque yo no puedo estarla checando, monitoreando, viendo a qué hora llega, esto el otro, entonces es como calcularle" [...] me desespera que no la pueda localizar.

Estamos ante un nuevo fenómeno de concebir la interacción interpersonal, siendo las redes sociales un nuevo medio para relacionarnos con quienes tenemos lejos y para alejarnos de quienes tenemos cerca. Podemos compartir un mismo espacio sin que en realidad exista una comunicación asertiva, donde la ausencia no es física sino mental, lo que rompe las dinámicas de relación despersonalizando la comunicación.

CONCLUSIONES

La modificación en las relaciones interpersonales, en función del uso de redes sociales para su comunicación, trae consigo cambios significativos. El móvil, mediante el discurso de los informantes, fue significado sobre todo por el interés de acceder a las redes sociales porque desde una perspectiva utópica les permite mantener relaciones interpersonales donde la distancia y el tiempo no lo permiten, posibilitando la comunicación por encima de las disponibilidades; sin embargo, en la cotidianidad ponen una barrera entre las relaciones que tienen cercanas, como lo es con la familia y los amigos, las cuales con el tiempo se ven deterioradas.

El crecimiento de esta dualidad nos hace parecer que siempre ha existido el uso de las tecnologías y que por tanto su desaparición y/o prohibición por el uso desmedido estarían fuera de contexto; sin embargo, falta recordar la infinidad de habilidades que se tenían antes de su aparición, desde recordar los números telefónicos de toda la familia dígito a dígito, hacer uso de la lógica y de orientación para llegar a algún sitio sin el uso del GPS, ocupar horas que ahora dedicamos en redes sociales a actividades recreativas y, lo más importante, establecer relaciones interpersonales cercanas con una construcción del lenguaje por medio de los sentidos y la atención a la otra persona.



El teléfono móvil es un dispositivo por el que pueden transitar cargas de contenido constructivo, que aporte habilidades y simplifique procesos, pero a su vez también puede ser portador de basura virtual que invita al ocio y a la segregación, contribuyendo al detrimento de otras actividades como leer, aprender, interactuar, jugar, etcétera. Hoy nuestra vida parece estar en la palma de nuestras manos, y no es incorrecto en tanto esta situación no rebase nuestra habilidad para relacionarnos, para utilizar la razón, la lógica, el tiempo en nuestra vida, sembrar a partir de su uso nuevo conocimiento y desechar lo negativo que nos pueda aportar.

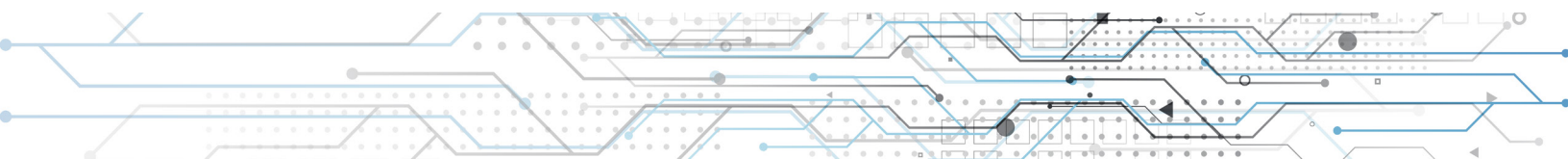
Generar conciencia en la sociedad acerca de una comunicación asertiva dentro de las relaciones interpersonales es indispensable porque ello nos permitirá establecer vínculos eficaces en donde primen la calidad y la calidez.

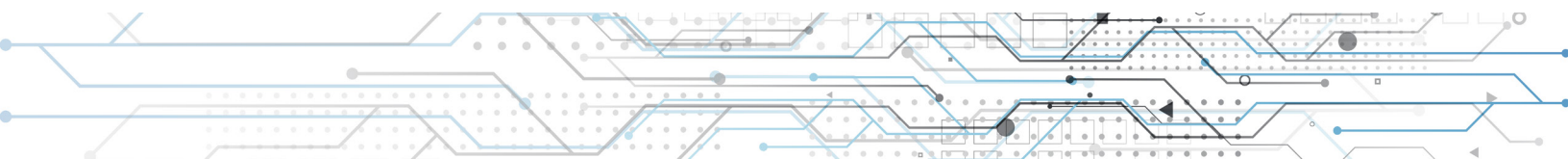
Sugerencias y limitaciones

Estudios relacionados con el uso de las tecnologías y salud, y lo que se desprende de ellas, actualmente son atendidos desde otras perspectivas disciplinares; enfocarla desde la disciplina de enfermería nos permitirá establecer por medio de los hallazgos encontrados, programas preventivos relacionados con la salud física y mental. Para el desarrollo de este estudio no se tuvo limitación alguna. ■

REFERENCIAS

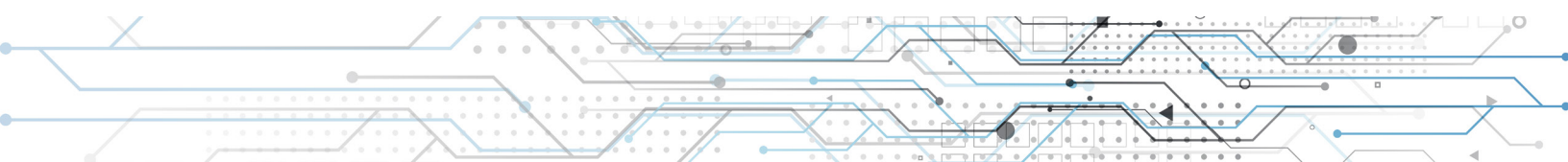
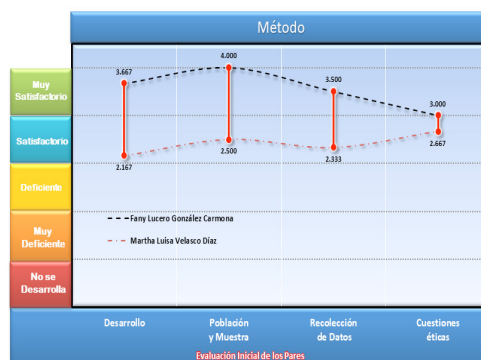
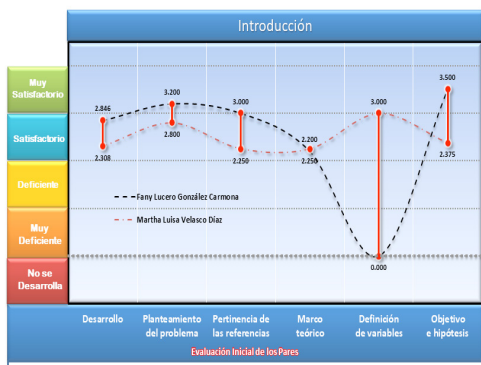
- Aparicio, M. B., & Zermeño, E. A. (2010). Relaciones familiares y nuevas tecnologías en el siglo XXI. Universidad de Navarra, 44-48. Recuperado de: <http://bit.ly/2lah8hH>
- Álvarez-Gayou, J. L. (2005). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. Barcelona: Paidós, pp. 187-193.
- Antolínez, M. P., Rivero, A., & Torres, L. (2013). El teléfono móvil: usos, normas y conflictos familiares. Federación Española de Sociología, 15-17. Recuperado de: <https://bit.ly/2HVqcqj>
- Castillo, E. (2000). La fenomenología interpretativa como alternativa apropiada para estudiar los fenómenos humanos. Investigación y educación en Enfermería, 1(18), 27-35. Recuperado de: <https://bit.ly/2DNfu5H>
- Comisión Nacional de Bioética (1979). Informe Belmont: Principios y guías éticos para la protección de los sujetos humanos de investigación. [online] National Institutes of Health. Recuperado de: <http://bit.ly/2KlcSz0>
- Cornejo, M., & Tapia, M. L. (2012). Redes sociales y relaciones interpersonales en internet. Fundamentos en Humanidades, 2(24), 221. Recuperado de: <https://bit.ly/1yGZE2s>
- Fortunati, L., & Manganelli, A. M. (2002). El teléfono móvil de los jóvenes. Estudios de juventud, 57(2), 59-78.
- Giménez, M., & Zirpoli, R. (2015). Trastornos psicológicos vinculados al uso del whats app. VII Congreso internacional de investigación y práctica profesional en psicología, XXII jornadas de investigación décimo encuentro de investigadores en psicología, p. 58.
- Guillén, D. M., Beltrán, N. I., Flores, B., Aristizabal, G. P., & Garduño, M. (2016). Problemas de salud derivados del uso del teléfono celular. Rev. iberoam. educ. investi. Enferm, 4(6), 62-70. Recuperado de: <https://bit.ly/2KeseYr>
- Koepsell, D., & Ruiz, M. (2015). Ética de la Investigación, Integridad Científica. México: Conbioetica, 123-167.
- Lojo, G. (2014). Deconstrucción del lenguaje: habla escrita en el teléfono celular. Ciencias de la salud, 1(4), 14-19. Recuperado de: <https://bit.ly/2JXzaIX>
- Luz, A. (2010). El teléfono celular y las aproximaciones para su estudio. Nueva época, 14, 144-150. Recuperado de: <https://bit.ly/2IVmUc6>
- Ortiz, G., Hegewisch, J., Palacios, M., & Espinoza, N. (2016). Hábitos de los consumidores móviles en México 2017. México: Deloitte, 3-16. Recuperado de: <http://bit.ly/2juKf3V>.
- Pedrero, E. J., Rodríguez, M. T., & Ruiz, J. M. (2012). Adicción o abuso del teléfono móvil: Revisión de la literatura. Adicciones, 2(24), 140. <https://doi.org/10.20882/adicciones.107>
- Richard, L. (2004). Book Review The mobile connection: The cell phone's impact on society. International Journal of Technology and Human Interaction. San Francisco: USA, pp. 101-104.
- Rivero, F. (2017). Informe mobile en España y en el mundo. febrero 2018, de DITRENDIA Recuperado de: <http://bit.ly/2ogkwQ1>.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). Metodología de la investigación Cualitativa. Málaga: Aljibe, pp. 168-182.
- Tamayo, J. (2017). Hábitos de Usuarios de Internet en México. Febrero 2018, de Web marketing. Recuperado de: <http://bit.ly/2AIFV9m>



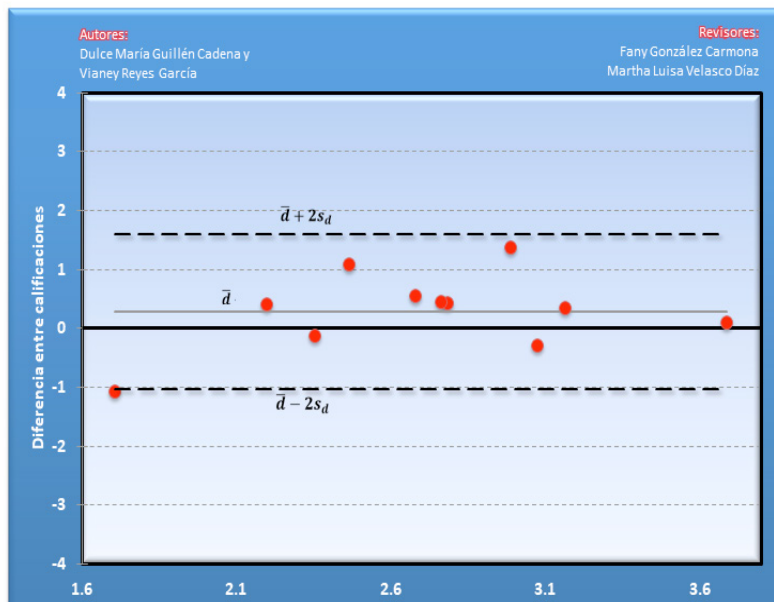


DIMENSIÓN CUANTITATIVA

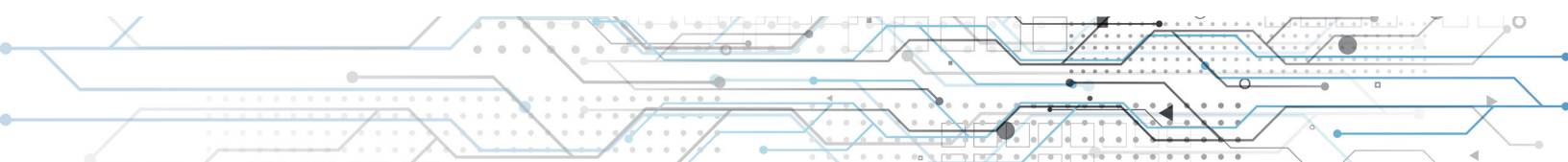
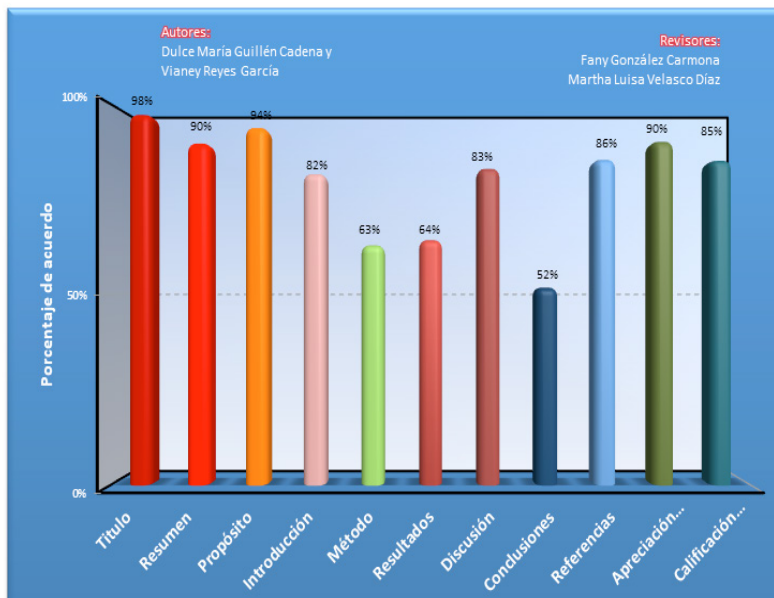
Perfil de Evaluación entre pares



Índice de Concordancia



Índice de Acuerdo

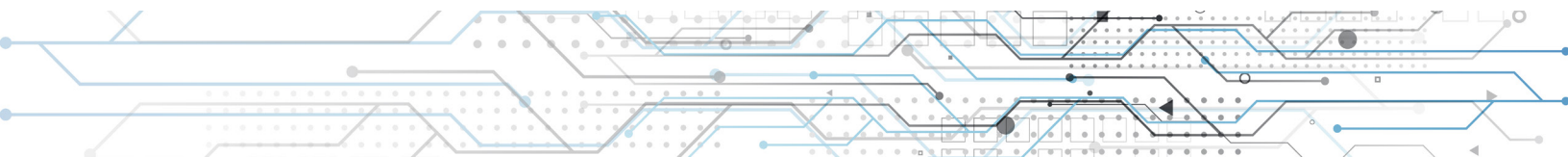


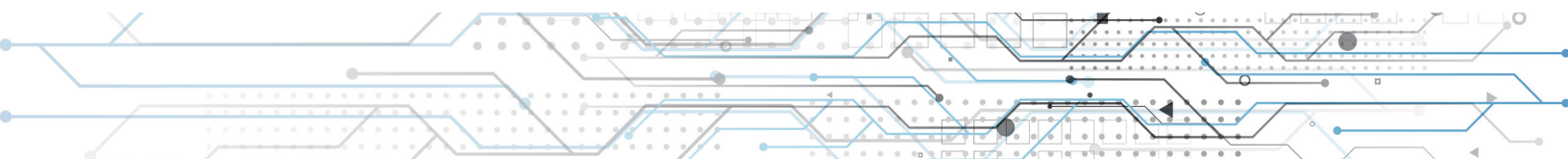
DIMENSIÓN CUALITATIVA

Revisor 1	Revisor 2
Fany Lucero González Carmona	Martha Luisa Velasco Díaz
Título/Autoría	
En el título se hace referencia a la transformación de la comunicación; sin embargo, en los hallazgos, más que hablar de ese proceso de transformación se enfatiza en cómo es la comunicación actual con base en el uso de las redes sociales. Sugeriría por ello cambiar esta palabra del título, la cual da la impresión de que se hablará de todo este proceso de cambio entre el antes y el ahora en la comunicación interpersonal.	El formato APA indica omitir el uso de gerundio
Resumen	
Considero necesario señalar el número de participantes y brevemente el procedimiento llevado a cabo, como número de entrevistas realizadas. Las palabras clave, aunque sean cinco en teoría, son solo tres compuestas ya que “redes sociales” o “relaciones interpersonales” cuentan como una sola. Una palabra clave más puede ser referente a la población de estudio.	Describir de manera breve y concreta las características de la población Evitar el uso de gerundio Dar un renglón para explicar las relaciones interpersonales
Próposito del Estudio	
La bibliografía referenciada no guía directamente al propósito del estudio. Presentan más datos estadísticos sobre el uso de redes sociales y teléfonos móviles que son sumamente necesarios e interesantes pero casi no hay información propiamente sobre el tema de la comunicación y las relaciones interpersonales. Considero necesario plantear las preguntas de la investigación y objetivos específicos. Al señalar que es “a partir de la aparición de las redes sociales...” apelaría al origen de dichas redes, sería óptimo enfatizar que es a partir del uso constante de las mismas, más que de su aparición propiamente	Ampliar la explicación del objetivo del estudio, ya que no queda claro cómo se va llegar a las conclusiones

Revisor 1	Revisor 2
Introducción	
<p>Sería adecuado agregar objetivos específicos y preguntas de investigación. Considero necesario nuevamente enfatizar que no es a partir de la aparición de redes sociales, sino con base en el uso continuo de las mismas. Se señalan brevemente las aportaciones de Jerome Bruner para hacer el análisis pero no se desarrolla propiamente un marco teórico, sería necesario desarrollarlo más e incluirlo en el análisis. La información citada en la introducción corresponde a datos estadísticos. Es necesario citar investigaciones ya realizadas en este mismo campo de conocimiento, de modo que enmarquen esta investigación, la necesidad de continuar indagando, que se plantee el problema con precisión y se justifique socialmente.</p>	<p>Agregar cifras de México de una referencia primaria. La cita de Rivero, 2017 es secundaria Definir, explicar las variables del estudio Redactar en tercera persona del singular Revisar un par de acentos del resumen e introducción Describir breve y concretamente entre paréntesis a que se refiere con los cambios frecuentes por el uso del celular</p>
Método	
<p>Considero necesario describir paso a paso cómo se llevó a cabo la recogida de datos, cómo inició el contacto con los participantes en la empresa señalada, cuántas observaciones se llevaron a cabo y qué espacios ocurrieron así como el número de entrevistas realizadas.</p>	<p>Describir el tipo de preguntas, el objetivo, de ser posible ponerlas en el apartado de apéndice Mencionar si es entrevista estructurada, semiestructurada En los aspectos éticos se abordan los principios del Informe Belmont pero no se explican como se aplicarían a la investigación. El procedimiento descrito en realidad es el diseño Los materiales son el procedimiento, por lo tanto revisar con detalle que va en la sección de procedimientos (describir paso a paso lo que se hizo para obtener los datos) materiales(equipo, objetos que se utilizaron para obtener la información) Explicar si dentro de las preguntas se hablaba de ser anónimo</p>
Resultados	
<p>Es necesario redactar los resultados de modo que sean comprensibles las afirmaciones que se hacen desde la teoría, con lo obtenido en las entrevistas, ya que se inicia afirmando cierto cambio en la comunicación y posteriormente se colocan las voces de los entrevistados pero no están del todo vinculados, ni se explican unas con otras. Se presentan afirmaciones generales basadas en la teoría, pero es necesario presentar afirmaciones propias de esos participantes y de los cambios que permitieron ver. Las categorías que se presentan son repetitivas Si en el objetivo se considera el proceso de transformación de la comunicación, es necesario resaltar en estos hallazgos dichos cambios, el antes y el ahora.</p>	<p>La figura no cumple ninguna función En la descripción cualitativa de lo que dijeron las personas , hay que usar signos de admiración, comas, puntos, para que se entienda mejor el discurso</p>

Revisor 1	Revisor 2
Discusión	
<p>Se presenta la interpretación de los resultados con base en lo ya señalado en la investigación precedente pero no se discute con ellos en términos de divergencia o coincidencia. Es necesario realizar la interpretación propia de los resultados de modo que sea posible desarrollar una discusión</p>	<p>Es importante agregar una sección de sugerencias y limitaciones, retomar autores del marco teórico . Agrupar el tema de: “ ... poco afectiva” en una misma sección para que no suene repetitivo</p>
Conclusiones	
<p>Es necesario incluir los apartado de las contribuciones de este estudio a las investigaciones previas, las deficiencias y las proponer futuras investigaciones. Considero importante concluir a la luz de los resultados de forma específica más que señalar solo generalidades sobre el tema.</p>	<p>explicar el punto de vista de las autoras y notar si coincide o no con la literatura consultada</p>
Referencias	
<p>Las referencias no están ordenadas en orden alfabético y no cumplen con los criterios particulares de Manual de estilo de la APA. Son 16 referencias. Hay referencias que no aparecen en las citas, que están incompletas o que no corresponden en año.</p>	<p>Las referencias según el formato APA tienen que estar en orden alfabético y en sangría francesa</p>





[10.22402/j.rdipecs.unam.5.2.2019.167.238-258](https://doi.org/10.22402/j.rdipecs.unam.5.2.2019.167.238-258)

SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE UN CURSO EN LÍNEA AUTOGESTIVO DE ESTADÍSTICA PARA UNIVERSITARIOS

Citlalli Cruz García, Arturo Silva Rodríguez, Esperanza Guarneros Reyes, Josué Argenis Espinoza Zepeda, Ricardo Sánchez Medina y David Javier Enríquez Negrete

UNAM
México

RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar el sistema de evaluación del aprendizaje en un curso en línea autogestivo de estadística avanzada para estudiantes universitarios, en el que se enseña el uso de SPSS para hacer investigaciones de análisis de varianza y regresión. Participaron 145 estudiantes de 163 inscritos de manera voluntaria (102 mujeres y 43 hombres), con un rango de edad que de 19 a 62 años; para analizar los resultados se obtuvieron las diferencias con t de Student entre las calificaciones del Examen diagnóstico, Lección para aprender y Examen final, así como el número de intentos y las calificaciones en cada una de las actividades; se obtuvieron diferencias significativas; por tanto, se concluye que el sistema de evaluación del aprendizaje del curso es diferencial, es decir, que el desempeño de cada fase (evaluación diagnóstica, evaluación formativa y evaluación sumativa) tuvo diferencias significativas a favor del aprendizaje de los alumnos, por lo que el diseño autogestivo del curso se considera idóneo.

Palabras Clave:

evaluación formativa, evaluación diagnóstica, evaluación sumativa, curso en línea autogestivo, Moodle, estudiantes universitarios.

LEARNING EVALUATION SYSTEM OF A SELF-MANAGED ONLINE STATISTICS COURSE FOR UNIVERSITY STUDENTS.

ABSTRACT

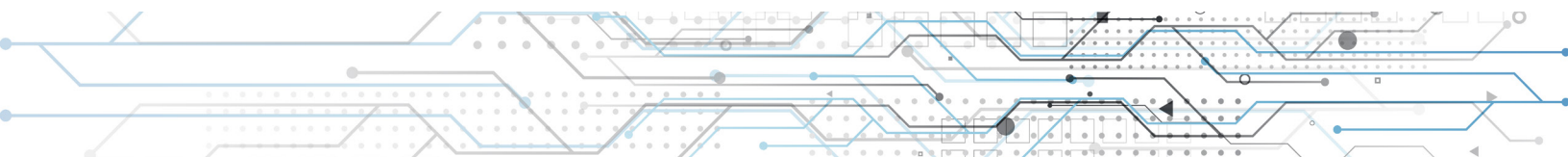
The aim of this article was to analyze the system of evaluation of learning in a self-managed online course of advanced statistics for university students, in which the use of SPSS was taught to perform analyzes of analysis of variance and regression. Participants 145 students of 163 enrolled voluntarily, 102 were women and 43 men, with an age range ranging from 19 to 62 years, to analyze the results were obtained differences with Student t between the ratings of the Diagnostic Exam, Lesson to learn and Final Exam, as well as the number of attempts and grades in each of the activities, significant differences were obtained, therefore it is concluded that the system of evaluation of the learning of the course is differential, that is to say, that The performance of each phase: diagnostic evaluation, formative evaluation and summative evaluation had significant differences in favor of student learning, so the self-management design of the course is considered suitable.

Keywords:

formative evaluation, diagnostic evaluation, summative evaluation, self-managed online course, Moodle, university students

BITÁCORA DEL ARTÍCULO:

| Recibido: 20 de Diciembre de 2018 | Aceptado: 4 Abril de 2019 | Publicado en línea: Julio - Diciembre de 2019 |

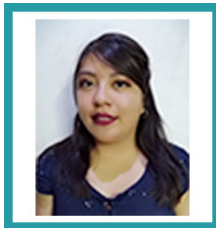


AUTORÍA Y DERECHOS DE PROPIEDAD INTELECTUAL

SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE UN CURSO EN LÍNEA AUTOGESTIVO DE ESTADÍSTICA PARA UNIVERSITARIOS

Citlalli Cruz García, Arturo Silva Rodríguez, Esperanza Guarneros Reyes, Josué Argenis Espinoza Zepeda, Ricardo Sánchez Medina y David Javier Enríquez Negrete

UNAM
México



Citlalli Cruz García
FES Iztacala, UNAM
Correo: cruz.garcia.511@gmail.com

Becaria del proyecto PAPIME PE303215 desde 2015 a 2018; es egresada de la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM. Tiene experiencia en diseño instruccional de cursos en línea autogestivos modulares, atención y soporte técnico a usuarios de cursos en línea; ha diseñado contenidos, ejercicios autoaplicables, evaluaciones basados en resultados de aprendizaje.



Arturo Silva Rodríguez
FES Iztacala, UNAM
Correo: arturomeister@gmail.com

Profesor titular de la carrera de Psicología nivel "C", de tiempo completo definitivo de la UNAM, FES-Iztacala, PRIDE D; doctor en Sociología por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM; maestro en Modificación de Conducta por la ENEP-Iztacala; especialidad en Matemáticas Aplicadas; licenciatura en Psicología por la ENEP-Iztacala; profesor, UNAM, FES-Iztacala; director del Laboratorio de Evaluación y Educación Digital.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Diseñadora instruccional de los cursos en línea del proyecto en que se enmarca este trabajo, diseño y configuración tecnopedagógica del curso en línea, capturó los datos, redactó los resultados, redacción del artículo. | Responsable del proyecto PAPIME PE303215, autor de los contenidos de estadística de los cursos en línea modulares y autogestivos, redacción del artículo. | Coordinó el diseño e implementación de los cursos en línea modulares y autogestivos, hizo el análisis estadístico de los resultados y redactó el artículo. | Capacitó a los diseñadores instruccionales en la modalidad de cursos en línea modular y autogestivo, hizo la administración de usuarios de los cursos. Diseñó contenidos y evaluaciones para los cursos en línea modulares autogestivos. | Diseñó contenidos y evaluaciones para los cursos en línea modulares autogestivos.

AGRADECIMIENTOS

Este artículo es un producto directo logrado gracias al financiamiento de DGAPA-PAPIME - PE303215 de la UNAM: "Diseño de cursos en línea sobre estadística y manejo del paquete estadístico SPSS en su nivel básico, intermedio y avanzado para estudiantes de licenciatura y posgrado". Agradecemos la colaboración y apoyo de los miembros del Laboratorio Digital de Desarrollo Infantil (LDDI) y del Laboratorio de Evaluación y Educación Digital (LEED).

DATOS DE FILIACIÓN DE LOS AUTORES

Facultad de Estudios Superiores Iztacala UNAM



Copyright: © 2019 Cruz-García, C., Silva-Rodríguez, A., Guarneros-Reyes, E., Espinoza-Zepeda, J. A., Sánchez-Medina, R. & Enríquez-Negrete, D. J. 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.2019.05.001) y a sus autoras.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	33
Justificación, 34	
MÉTODO	35
Participantes, 35	
Características del sistema de evaluación del curso, 35	
Procedimiento, 36	
Mediciones, 36	
RESULTADOS	36
Estadísticos descriptivos de las actividades del curso, 36	
Intentos y calificaciones del módulo Análisis de varianza, 37	
Intentos y calificaciones del módulo Regresión Lineal Múltiple, 38	
Resultados de t de Student, 39	
DISCUSIÓN	39
CONCLUSIONES	41
REFERENCIAS	41

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de la metodología de investigación y el análisis estadístico es parte de las competencias profesionales que se forman en la educación superior, necesarias para resolver problemas relevantes por medio de la investigación y generar conocimiento sistemático de la misma práctica profesional, sea que los estudiantes se dediquen en el futuro a la investigación o al servicio profesional (Tobón, 2008).

Para formar en competencias de investigación como en otras habilidades, el desarrollo tecnológico se refleja de manera creciente en las prácticas educativas, así como la creación de nuevos métodos de enseñanza y entornos para facilitar el proceso de aprendizaje. Las necesidades y demandas de nuevos, más fáciles y más flexibles, así como la innovación de los métodos de aprendizaje tanto de profesores como de estudiantes, se han intensificado y diversificado enormemente para aprender en línea (Rahayu, Permanasari y Effendi, 2017).

A diferencia de la instrucción tradicional en el aula donde se enseña metodología de la investigación y estadística, el aprendizaje en línea se enfoca en el estudiante y es necesario mucho esfuerzo autodirigido para tener éxito y lograr los aprendizajes de investigación y análisis de datos, sobre todo cuando se trata de aprender estadística avanzada relacionada con análisis de varianza y análisis de regresión lineal simple y múltiple. Aunque la mayoría de los estudios indican que la capacidad de autocontrol y autoevaluación en diferentes etapas del aprendizaje están positivamente relacionados con el rendimiento del estudiante, aún hay trabajo por hacer (Artino, 2007).

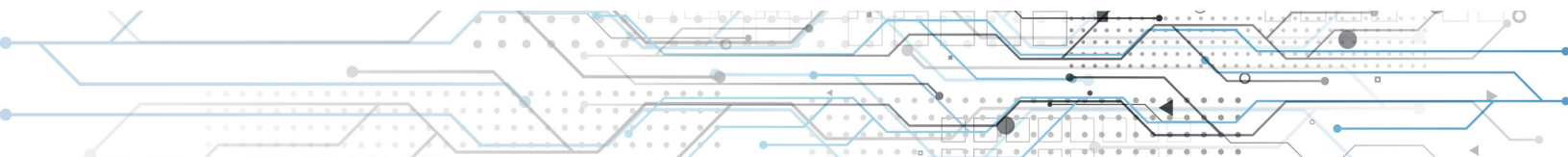
Para el aprendizaje de competencias de investigación en universitarios en trabajos previos se ha propuesto el aprendizaje autodirigido, la interacción del estudiante con los contenidos, y la evaluación formativa y sumativa del aprendizaje, como componentes que se han tomado como base para el aprendizaje en línea de formación de competencias básicas para el análisis en investigación en estudiantes universitarios (Guarneros-Reyes, Espinoza-Zepeda, Silva-Rodríguez y Sánchez-Sordo, 2016).

Respecto al primer componente del trabajo citado, el aprendizaje autodirigido, está asociado con el diseño, conducción y evaluación de un esfuerzo de aprendizaje del estudiante, quien es el que toma el control y guía su proceso de aprendizaje de acuerdo con intereses y necesidades personales, porque el estudiante puede cam-

biar lo establecido en torno a lo que se debe estudiar y colocar primero sus necesidades e intereses particulares. Además, el estudiante necesita la autorregulación como proceso en el cual active sus cogniciones y conductas de manera sistemática para lograr un objetivo de aprendizaje (Cerdeña y Osses, 2012), mientras que autogestiona su aprendizaje activando y manteniendo de modo sistemático procesos metacognitivos, motivacionales, afectivos y conductuales, para lograr los objetivos de aprendizaje en un contexto particular (Chaves, 2016; Hadwin, Järvelä y Miller, 2011; Zimmerman, 2008). Para ello, el estudiante debe desarrollar cuatro fases distintivas (planificación, seguimiento, control y evaluación) en las cuales identifica sus necesidades educativas, establece sus objetivos de aprendizaje, hace búsqueda de recursos (incluyendo instructores, compañeros y materiales), elige e implementa sus estrategias y sus métodos, y efectúa actividades de evaluación de sus resultados (Grow, 1991).

El segundo componente es la interacción del estudiante. Según el modelo Moore, la interacción puede ser alumno-alumnos, alumno-instructor o alumno-contenidos. La interacción alumno-alumno se refiere a la comunicación entre los estudiantes que intercambian información, conocimiento, pensamientos o ideas respecto a contenido del curso con o sin la presencia de un instructor; la interacción alumno-instructor consiste en la comunicación entre instructor de un curso y los estudiantes, y la interacción del alumno con el contenido es un proceso individual del estudiante que consiste en la elaboración y reflexión acerca del tema o el contenido de un curso (Kuo, Walker, Belland y Schroder, 2013). Estos tres tipos de interacción tienen efectos distintos en la satisfacción del estudiante en los cursos en línea, de acuerdo con hallazgos de Kuo et al. (2013) y Kuo, Walker, Schroder y Belland (2014), la interacción del estudiante con el tutor y con los demás estudiantes incrementan la satisfacción del estudiante respecto al curso en línea que probabiliza su buen término y aprendizaje, pero el factor que mayor varianza explica la satisfacción del estudiante en el entorno de aprendizaje de los cursos en línea es la interacción con los contenidos.

El tercer componente es la evaluación del aprendizaje en los cursos en línea. Como Gallego, Gámiz y Gutiérrez (2015) refieren, ésta es uno de los pilares esenciales en los procesos de diseño y desarrollo en la educación en línea, sobre todo la evaluación formativa o evaluación del aprendizaje (Lawton, Vye, Bransford, Sanders, Richey, French y Stephens, 2012; Vonderwell y Boboc, 2013). En la evaluación del aprendizaje entendida como un proceso, los estudiantes tienen una comprensión de sus propias competencias, además de su calificación; la evaluación



es la diferencia entre la construcción del conocimiento y el aprendizaje (Cheng, Jordan, Schallert & The, 2013; Ryan, Scott, Freeman y Patel, 2000). Asimismo, el modo en que los estudiantes interactúan en línea está influido por la forma de evaluación (Hernández y Martínez, 2014; Gallego et al., 2015).

La evaluación del aprendizaje en línea puede ser formativa y sumativa; la primera es un proceso que aplican los docentes y estudiantes durante la instrucción y proporciona información para ajustar tanto la enseñanza como el aprendizaje; mediante la evaluación formativa se identifican y registran los atributos de la competencia que se pretende desarrollar con las actividades y las evidencias generadas por los estudiantes con la intención de valorar la evolución del dominio y la transferencia de las mismas (López, 2013; Pasek de Pinto y Mejía, 2017). Además, se hacen retroalimentaciones basadas en el proceso y las evidencias de los estudiantes por medio de la observación y análisis de la evolución del dominio de niveles de pensamiento de orden superior. En la evaluación formativa, en una actividad el estudiante puede considerar las evidencias de sus logros obtenidos, interpretarlos y usarlos para decidir qué pasos seguir en su proceso de enseñanza-aprendizaje (Sancho-Vinuesa y Escudero-Viladoms, 2012; Black y Wiliam, 2009).

En cuanto al proceso de evaluación sumativa, para López (2013) ésta se enfoca en calcular cuánto se ha aprendido, es decir, informa acerca de la proporción aprendida y criterios detallados de los resultados obtenidos sin que el estudiante obtenga una retroalimentación; más bien está enfocada en exámenes finales, por lo general con escasas posibilidades de que se valore el proceso de aprendizaje a lo largo del curso en línea.

Además de la evaluación formativa y la sumativa, existe la evaluación diagnóstica (Quesada, 2006), la cual puede servir para recopilar información al inicio de un curso; es útil cuando el curso en línea tiene un tutor; así podrá saber la retroalimentación específica que requiere cada estudiante; asimismo, la evaluación diagnóstica proporciona el grado de conocimiento de un tema a tratar; del mismo modo puede ser usado para pruebas de autoevaluación con el objetivo de que el estudiante analice y reflexione respecto a su aprendizaje; también se puede complementar con pruebas finales para comparar cómo se comenzó y concluyó el curso.

Es posible que en la evaluación del aprendizaje en los entornos o cursos en línea para formar competencias de investigación de universitarios se observe una tendencia hacia formas tradicionales de evaluación (exámenes vigilados y tareas escritas), así como pocas oportunidades para la variedad en las evaluaciones y li-

mitado desarrollo de habilidades genéricas, como habilidades comunicacionales, capacidades tecnológicas para la lectura y escritura, solución de problemas, trabajo en equipo y otras similares (Dorrego, 2016).

López (2013) indica que para formar en competencias como la investigación, es necesario que el estudiante enfrente el aprendizaje como circuito multidireccional, porque se le tendrá que estimular para que aprenda a tomar la iniciativa y desarrolle su capacidad crítica, ética, creativa y sensible a la gestión propia de su aprendizaje.

Por su parte, Ponce (2016) refiere que la interactividad al interior del entorno en línea de aprendizaje dependerá del resultado de articular de modo conveniente textos escritos, ilustraciones, gráficos, cuadros, secuencias de video y sonido o música. La presentación de contenidos por medio de estas formas desencadena nuevas relaciones cognitivas y sensoriales en los alumnos e incrementa su motivación y su gusto por aprender, debido a su gran poder de atracción.

En este sentido los entornos de aprendizaje en línea, como los cursos masivos MOOC o los autogestivos, generan un ambiente en que se privilegian los componentes descritos (la autogestión del aprendizaje) para que el estudiante planifique, dé seguimiento y decida cómo quiere tomar el curso para estudiar, estime su nivel de aprendizaje y defina sus objetivos a lograr o nivel de conocimiento y competencia mediante la interacción con contenidos sin la participación de un tutor, porque el estudiante guía y regula sus acciones para aprender en actividades que lo conducen en una evaluación formativa que le retroalimenta y le permite estimar sus alcances y estimar lo aprendido en la evaluación sumativa. Para ello es necesario el diseño de un sistema de evaluación autogestivo, programado para posibilitar la trayectoria libre del estudiante según sus necesidades.

Justificación

En esta línea el proyecto PAPIME PE303215 Diseño de cursos en línea sobre estadística y manejo del paquete estadístico SPSS en su nivel básico, intermedio y avanzado para estudiantes de licenciatura y posgrado, tuvo como objetivo enriquecer la experiencia escolar presencial mediante el diseño de cursos de estadística para la investigación en línea autogestivo, porque es una de las asignaturas que tiene alto nivel de reprobación en las diferentes carreras que se imparten y porque con ello se contribuye al repertorio de competencia profesional esencial en el perfil de cualquier universitario (Silva, 2015).

En los cursos de dicho proyecto se promueve el aprendizaje autogestivo, dirigidos a establecer competencias relacionadas con los conocimientos declara-

tivos, demostrativos y competencias procedimentales que doten al alumno de las habilidades para utilizar la estadística en el estudio de los fenómenos de las ciencias sociales y de la salud en el contexto investigativo de problemas relevantes. Además, el estudiante enfrenta el aprendizaje como circuito multidireccional porque puede estimular sus conocimientos y habilidades actuales para que aprenda a tomar la iniciativa y desarrolle su capacidad crítica, ética, creativa y sensible a la gestión propia de su aprendizaje, evaluándose para estimar su nivel inicial, y con los resultados decidir la ruta que desea tomar para estudiar lo que requiere aprender de análisis estadístico para la investigación. Esto lo permite el sistema de evaluación del curso que integra la evaluación formativa y sumativa, además de un examen diagnóstico para estimar cuánto sabe antes de iniciar el curso; durante el curso el estudiante resuelve ejercicios y autoevaluaciones con las que se fomenta la evaluación formativa en un entorno de aprendizaje flexible que le permite participar cuantas veces quiera hacerlo hasta que considere pertinente hacer la prueba final que le indica cuánto aprendió. Las interrogantes que surgen a partir de la propuesta del curso presentado es si el sistema de evaluación propicia que los estudiantes adquieran los aprendizajes esperados y definidos, así como si son diferenciales entre el nivel diagnóstico, formativo y sumativo; además es necesario saber cuántos intentos deben efectuar los estudiantes en las actividades formativas y en cuáles obtienen las calificaciones más altas; para responder estos planeamientos se formuló como propósito de este trabajo analizar el sistema de aprendizaje de un curso en línea autogestivo de estadística avanzada. Como supuestos se tiene que el sistema de evaluación del curso permite el aprendizaje diferenciado de los estudiantes por medio de la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa diseñada de manera autogestiva; en cuanto a los intentos, se espera que los estudiantes que retomaron las lecciones en más ocasiones, mejoren sus calificaciones.

MÉTODO

Participantes

Para analizar el sistema de evaluación del aprendizaje en el curso en línea autogestivo de estadística avanzada participaron 145 estudiantes de 163 que se habían inscrito de manera voluntaria (102 mujeres y 43 hombres, con rango de edad de 19 a 62 años, de las carreras de Psicología [87.58%], Biología [2.06%], Cirujano dentista [1.37%] y otras carreras [8.96%]). Como criterio de inclu-

sión se consideró a estudiantes que hubieran realizado el examen diagnóstico de la lección análisis de varianza; como criterio de exclusión se tomó a los estudiantes que sólo respondieron una Escala de Aprendizaje Autodirigido (Fasce, Pérez, Ortiz, Parra y Matus, 2011) y una de Habilidades Digitales, además que hubieran efectuado la "Lección para comenzar", el cual es un recurso inicial de inducción, reglas y sistema de evaluación del curso.

El tipo de muestro fue no probabilístico, debido a que se abrió la convocatoria mediante redes sociales de internet e invitación por correo electrónico, y quienes desearon participar se registraron de modo voluntario en un formulario Google.

Características del sistema de evaluación del curso

El curso en línea tiene como característica ser autogestivo modular; su diseño instruccional se basó en resultados de aprendizaje, los cuales pretenden que el estudiante: 1) identifique las bases metodológicas del análisis de varianza y regresión; 2) conozca el comando de procedimiento integrado al programa SPSS que hace un análisis unifactorial de la varianza ONEWAY y su procedimiento; 3) identifique las pruebas con que cuenta el programa SPSS, pruebas de comparaciones específicas y pruebas de rangos, y las pruebas de comparaciones múltiples incluidas; 4) reconozca las comparaciones múltiples entre los grupos o condiciones de una misma variable; 5) aplique el análisis de tendencias, y 6) reconozca las funciones adicionales incluidas en el procedimiento ANOVA de un factor por medio del comando ONEWAY.

Como se indicó en el curso es modular, los contenidos se distribuyeron en tres módulos: 1) Análisis de Varianza; 2) Regresión Lineal Simple, y 3) Regresión Lineal Múltiple. El sistema de evaluación se derivó de los resultados de aprendizaje definidos y se integra de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa en cada módulo mediante sus tres secciones: 1) la evaluación diagnóstica se personalizó en la sección "¿Cuánto sabes?", el cual consiste en un examen diagnóstico que contiene una serie de problemas y situaciones donde aplica las técnicas de análisis estadístico respectivo; además indaga respecto a las nociones conceptuales y metodológicas del análisis; esto permite al estudiante conocer su nivel de aprendizaje y decidir si comienza con el estudio del módulo del cual hizo el examen diagnóstico o continúa con los demás exámenes de este tipo, para luego elegir el módulo con el cual desea comenzar a estudiar; 2) la evaluación formativa se aprecia en la sección "Aprende con la lección", la cual es la parte extensa del entorno de aprendizaje; en primer lugar contiene una semblanza

acerca del módulo, con las competencias, aprendizajes esperados y el contenido; en su parte final tiene un apartado de "Aprende Offline" en formatos PDF, mp3 y en QR que el estudiante descarga para estudiar el análisis de varianza de diversas maneras, ya sea leyendo o escuchando las lecciones en sus dispositivos móviles; además, el entorno de aprendizaje en línea de "Aprende con la lección", contiene problemas y preguntas (Gómez, 2015), permite al estudiante interactuar con el contenido y obtiene retroalimentación inmediata que describe su acierto o error con una explicación que le permite una mayor comprensión de las habilidades que va desarrollando en correspondencia con los resultados de aprendizaje planteados al inicio en la semblanza del módulo. Como evaluación sumativa, hay un examen final denominado "¿Cuánto aprendiste?", con una sección que tiene los instrumentos "Escala de aprendizaje autodirigido" y "Habilidades digitales", la Lección "¡Para comenzar!", que introduce al estudiante en la dinámica del curso, además de explicarle el sistema de evaluación. La navegación del curso es libre; el único requisito es contestar dichos instrumentos y la Lección; después de ello, el estudiante elige el módulo con que quiere comenzar.

Es necesario destacar que en el diseño de las preguntas de los exámenes de diagnóstico, los ejercicios autoaplicables de la evaluación formativa y del examen final, se utilizó la amplia gama de preguntas Moodle, como "Arrastrar y soltar texto", "Arrastrar y soltar imagen", "Opción múltiple", "Emparejamiento", "Respuestas anidadas" (Cloze) y "Verdadero/Falso", porque éstas permiten plantear los problemas y situaciones que demandan analizar, comparar o aplicar conocimientos y habilidades del análisis estadístico avanzado de acuerdo con los resultados de aprendizaje definidos.

Procedimiento

El desarrollo del curso estuvo a cargo de diseñadores instruccionales con experiencia en el diseño de cursos autodirigidos y modulares; el trabajo se desarrolló en las siguientes etapas.

- 1) Desarrollo de los guiones de contenido de las lecciones de análisis de varianza, regresión lineal simple y regresión lineal múltiple; el contenido fue hecho por un experto en estadística y metodología de la investigación.
- 2) Configuración y diseño a nivel gráfico del contenido del curso en el CUVED Ciencia que corre en el LSM Moodle; los aspectos gráficos estaban compuestos por imágenes, botones, texto plano y en acordeones tabs, así como videos; también se incluyeron Slideshows en Cincopa, diseño de juegos interactivos con Educaplay y algunas preguntas relacionadas con

la lección; esto con la finalidad de crear el entorno de aprendizaje amigable y dinámico que requirió las características del curso autodirigido y modular.

3) Se invitó, mediante redes sociales como Facebook y por invitación al correo electrónico, a estudiantes de Psicología y de otras áreas de la salud a nivel licenciatura y posgrado.

4) Se hizo la matriculación de los usuarios en la plataforma CUVED Ciencia y la implementación del curso durante 30 días; los estudiantes tuvieron la libertad de navegar en los tres módulos; podían acceder y primero respondían a la Escala de aprendizaje autodirigido y Habilidades digitales, así como a la Lección para comenzar y el examen diagnóstico del módulo de análisis de varianza; al final del curso los estudiantes podían emitir su constancia si obtuvieron una calificación mayor a 80% del total del curso.

5) Se respaldaron el curso y sus actividades después de haber concluido el periodo un mes que se dio acceso y se descargaron los datos que arroja la plataforma CUVED Ciencia.

Mediciones

Se recolectaron los datos que arroja la plataforma CUVED Ciencia, de donde se tomó la información de los estudiantes acerca de las actividades realizadas durante el curso, en particular las calificaciones de la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, así como el número de intentos que cada uno de los 145 participantes hicieron en la evaluación diagnóstica y sumativa, es decir en los exámenes diagnóstico y finales, en los cuales se tenía un límite de tres intentos o tres oportunidades para presentarlos, mientras que la evaluación formativa, conformada por lecciones "Aprende con la lección", tenía una configuración de intentos ilimitados, para ser presentadas las veces necesite el estudiante.

RESULTADOS

Estadísticos descriptivos de las actividades del curso

Antes de comenzar con la explicación del análisis estadístico es necesario mencionar que de los 145 participantes que cumplieron el criterio de exclusión, no todos los usuarios obtuvieron una calificación arriba de 80% para aprobar el curso, por lo que en este curso el total de aprobados fue de 61 estudiantes, equivalentes a 42.1%; en la figura 1 se muestra el número de estudiantes que resolvieron los exámenes de la evaluación diagnóstica, las lecciones para

aprender de la evaluación formativa y los exámenes finales de la evaluación sumativa de cada módulo.

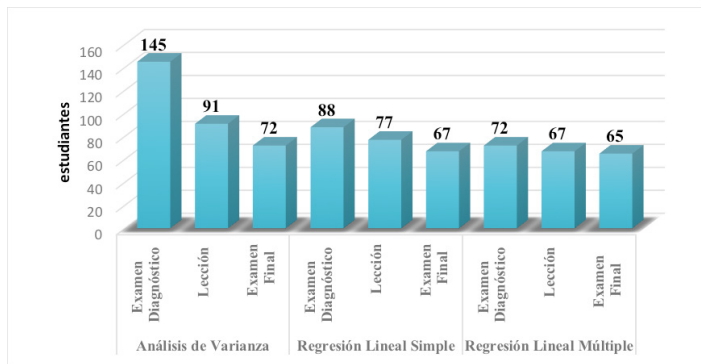


Figura 1. Estudiantes que desarrollaron las actividades del curso en línea autogestivo modular de estadística avanzada.

Una manera de analizar la dispersión en el sistema de evaluación del curso autogestivo modular de estadística avanzada es mediante los rangos excluyentes de las calificaciones máximas y mínimas obtenidas por los estudiantes. Al respecto, en la figura 2 del módulo Análisis de varianza se muestran las puntuaciones máximas y mínimas obtenidas en la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.

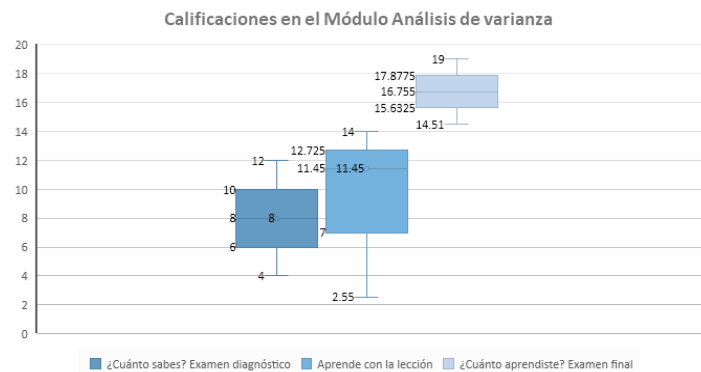


Figura 2. Rango de las calificaciones obtenidas en el módulo Análisis de varianza.

La diferencia en los rangos de la evaluación inicial con el examen diagnóstico ($R = 8$), la evaluación formativa en la Lección para aprender ($R = 11.45$) y la evaluación sumativa con el examen final ($R = 4.49$) muestran que la dispersión se incrementa entre la evaluación diagnóstica y la lección, pero como se esperaba al mejorar los conocimientos y habilidades del análisis de varianza disminuye de modo considerable en la evaluación sumativa. Ésta es

el módulo con resultados más esperados que muestran que el sistema de evaluación de curso cumple los aprendizajes que se calculó logren los estudiantes.

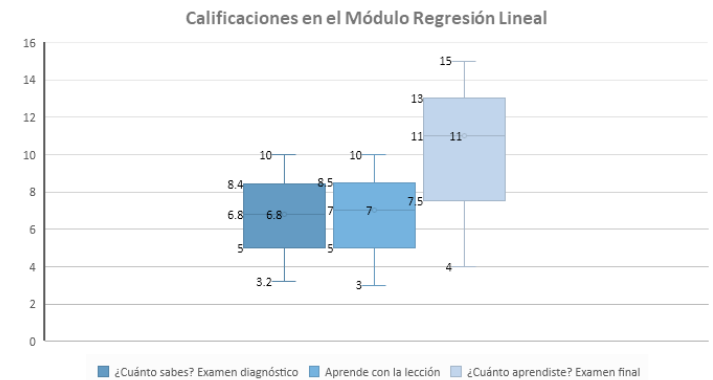


Figura 3. Rango de las calificaciones obtenidas en el módulo Regresión lineal.

En la figura 3, sobre el módulo Regresión lineal simple, los rangos obtenidos muestran una dispersión distinta en algunos aspectos en comparación con el módulo Análisis de varianza; en la evaluación diagnóstica y la evaluación formativa el rango fue muy similar ($R = 6.8$ y $R = 7$), y el incremento mayor fue en la evaluación sumativa del examen final; los resultados en las calificaciones fueron más altas, aunque también hubo mayor dispersión entre la calificación más baja (4) y la más alta (15).

Por último, en la figura 4 se muestran las calificaciones en las evaluaciones del módulo Regresión lineal múltiple. De acuerdo con los rangos de las calificaciones máximas y mínimas obtenidas, se observa un modo distinto a los módulos anteriores.

Se observa que las calificaciones aumentaron de la evaluación diagnóstica a la formativa, aunque con una dispersión similar; en la evaluación formativa son evidentes más estudiantes de la calificación media hacia arriba, efecto inverso a la evaluación diagnóstica. En la evaluación sumativa se observa el efecto que se esperaba en todos los módulos, pero que sólo se observó en el módulo Regresión lineal múltiple, una dispersión con muy poca variabilidad porque la puntuación más baja fue de 5.09 y la más alta 7, con un $R = 1.91$.

También se analizaron los intentos, es decir las veces que los estudiantes hicieron los diferentes exámenes y lecciones con las calificaciones de las actividades del curso por cada módulo. Para comprender mejor los resultados que a continuación se mencionan, es importante destacar que en todos los módulos, en la evaluación

diagnóstica y en la sumativa, el número máximo de intentos que se programó fue tres, mientras que los intentos programados para todas las evaluaciones formativas “Aprende con la lección” fueron ilimitadas, para que los estudiantes las consulten cuantas veces lo consideren necesario. En las siguientes figuras en el eje “X” se encuentran las calificaciones obtenidas, en el eje “Y” el número de estudiantes que las obtuvieron, y en el eje “Z” se encuentra el intento en que los estudiantes obtuvieron las calificaciones, es decir, si efectuaron la actividad una o más veces. Los primeros resultados de estos tipos que se presentan son los del módulo Análisis de varianza.

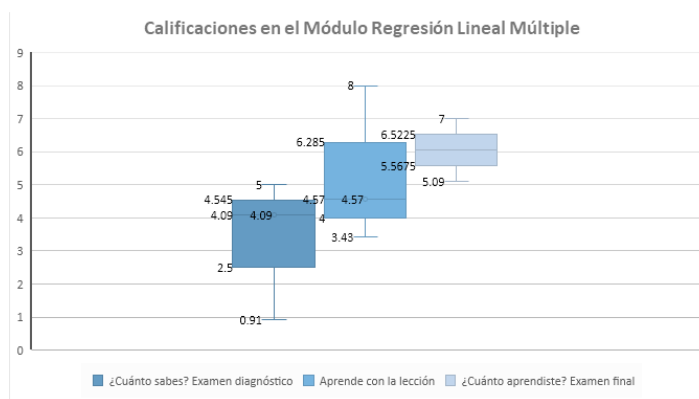


Figura 4.
Rango de las calificaciones obtenidas en el módulo Regresión lineal múltiple.

Intentos y calificaciones del módulo Análisis de varianza

La figura 5 corresponde al examen de la evaluación diagnóstica Análisis de varianza; en ella los estudiantes que obtuvieron 80% de la calificación necesaria para aprobar fueron aquellos con calificaciones entre 8 y 12; se puede observar que quienes alcanzaron ese criterio en su primer intento fueron los que se ven en las barras azules de 27, 20 y 1; en suma, 58 de los 83 estudiantes que hicieron el examen, de los cuales 11 obtuvieron 12, que es 100% de la calificación posible; esto indica que varios estudiantes tenían conocimientos previos del tema, por lo que decidían estudiar o no la lección y revisar otro módulo. En las barras rojas se observa que en suma 44 personas resolvieron este examen por una segunda vez; en dicho intento, de los cuales 43 estudiantes obtuvieron entre 8 y 11.99 de calificación, es decir, lograron 80% mínimo aprobatorio; en la última oportunidad de hacer este examen (el tercer intento), las barras verdes muestran que sólo 17 (12

y 5) obtuvieron el porcentaje mínimo para aprobar; sin embargo, en el segundo y tercer intentos nadie logró la calificación máxima.



Figura. 5
Intentos Evaluación Diagnóstica del Análisis de Varianza.

Continuando con la evaluación formativa “Aprende con la lección”, 91 estudiantes la cursaron; en la figura 6 se muestra que el número de estudiantes que deciden estudiar la lección en más de un intento, disminuye en comparación con el examen diagnóstico, pero los pocos que lo intentan más de una vez obtienen la calificación máxima; en esta actividad hubo estudiantes que estudiaron la lección hasta seis veces; de los 91 estudiantes que desarrollaron esta actividad, fueron 84 los que aprobaron.



Figura 6.
Intentos de la evaluación formativa “Aprende con la Lección” del Análisis de Varianza.

En cuanto a la evaluación sumativa, en el examen final lo hicieron 73 estudiantes de los 84 que acreditaron la lección previa; de nuevo es evidente que si se hace más de un intento no se consiguen calificaciones máximas; esto se muestra en la figura 7, donde las calificaciones aprobatorias están entre 15 y 19; en la barra roja —que representa el primer intento— estuvieron 61, de los cuales 24 estudiantes obtuvieron la calificación máxima.

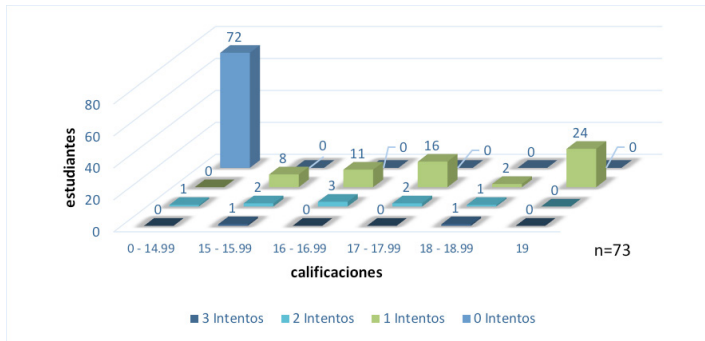


Figura 7.
Intentos de la evaluación sumativa: examen final Análisis de Varianza.

Intentos y calificaciones del módulo Regresión simple

En las siguientes figuras se muestran los intentos del módulo Regresión simple. En la figura 8 de la evaluación diagnóstica se observa que 89 estudiantes hicieron el examen, y en la barra roja suman 9 que lo acreditaron en el primer intento con calificación entre 8 y 10, de los cuales 4 obtuvieron la calificación máxima en dicho intento. En los siguientes intentos, 26 estudiantes no consiguieron porcentaje para avanzar, que son los estudiantes que lograron calificaciones entre 6 y 7.99 en los intentos 1, 2 y 3.



Figura 8.
Intentos del Examen diagnóstico de Regresión Lineal Simple.

En figura 9 de la evaluación formativa "Aprendiendo con la lección" se muestra que de los 89 estudiantes que hicieron el examen diagnóstico, 77 decidieron hacer esta actividad en el primer intento, como indican las barras rojas (41 estudiantes aprobaron con calificación máxima, y en segundo intento lo consiguieron ocho estudiantes). Es importante comentar que un estudiante hizo la lección ocho veces más; este es otro ejemplo de que la mayoría consigue calificaciones altas en uno o pocos intentos.

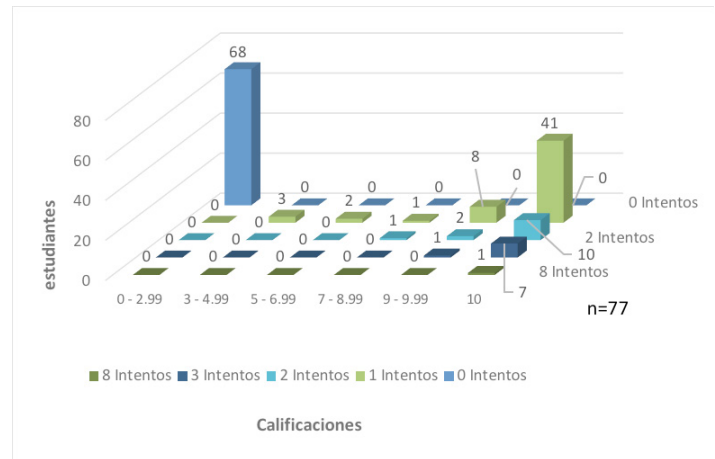


Figura 9.
Intentos de la evaluación formativa "Aprende con la lección" de Regresión lineal simple.

Respecto a la figura 10, el examen final de la evaluación sumativa muestra que de los 70 estudiantes que aprobaron la lección, 68 desarrollaron esta actividad; en las barras rojas se observa que en el primer intento 51 estudiantes aprobaron con calificación entre 6 y 8 (13, 22, 16); de estos, 16 aprobaron el examen con la calificación máxima; aún se refleja que en pocos o un intento los estudiantes consiguen calificaciones altas.

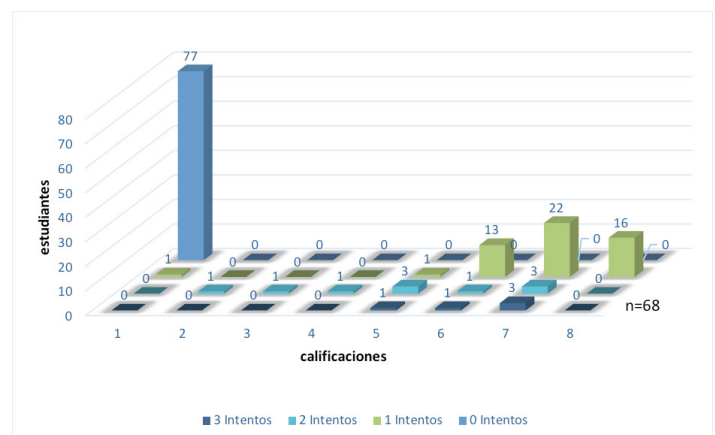


Figura 10.
Intentos del examen final de la evaluación sumativa Regresión lineal simple.

Intentos y calificaciones del módulo Regresión Lineal Múltiple

Respecto al módulo Regresión lineal múltiple, en la figura 11 se muestra que 72 estudiantes presentaron el examen diagnóstico; en el intento uno, representado por las barras rojas, 17 aprobaron con una calificación entre 4 y 5; 6 ob-

tuvieron la calificación máxima; esto refiere que en general los estudiantes consiguen calificaciones altas aprobatorias en el primer intento; en los siguientes intentos, 12 estudiantes obtuvieron 80% para acreditar la lección.

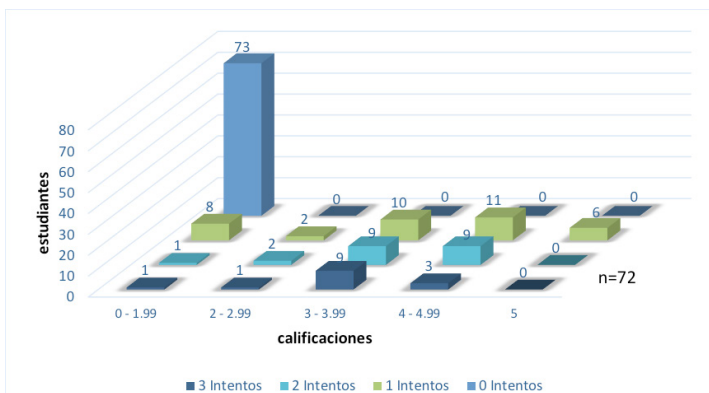


Figura 11.
Intentos del examen diagnóstico de Regresión lineal múltiple.

Los resultados de intentos de la evaluación formativa "Aprendiendo con la lección", en la figura 12 indican que 68 estudiantes la cursaron; en suma, entre el intento 1 a 7, 56 aprobaron con calificación entre 7 y 8, 40 lo hicieron con la calificación máxima en el primer intento; sólo un estudiante hizo siete intentos para aprobarla; sin embargo, entre más intentos no se logró obtener la calificación máxima para acreditar.

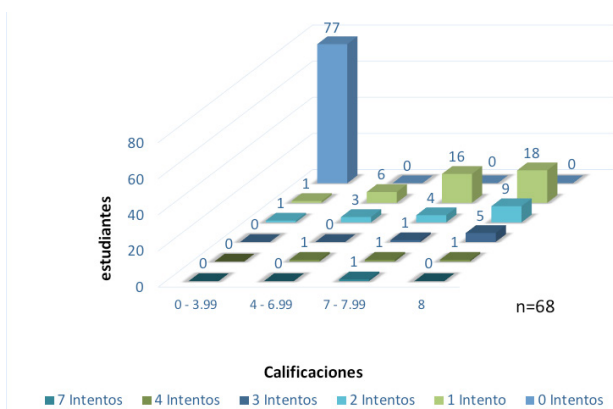


Figura 12.
Intentos de la lección Regresión lineal múltiple.

En el caso de la evaluación sumativa del examen final de Regresión lineal múltiple, la figura 13 muestra que 65 estudiantes hicieron este examen; en el primer intento 55 estudiantes obtuvieron calificación mínima aproba-

toria y 37 la calificación máxima; sin embargo, en intentos posteriores no se obtuvo la calificación máxima.

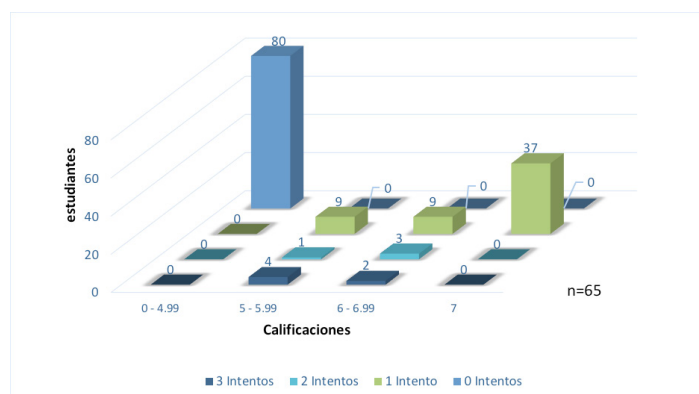


Figura 13.
Intentos del Examen Final de la evaluación sumativa de Regresión Lineal Múltiple.

En general, con estos resultados se observa que el número de alumnos disminuye en cada actividad, siendo mucho menos en el módulo de regresión lineal múltiple; sin embargo, se puede suponer que como se trata de un curso en línea de navegación libre pudo influir que si aprobaban los exámenes diagnósticos con 80%, que es el mínimo para aprobar, los estudiantes podían decidir ya no estudiar la lección para aprender, y considerar que tenían los conocimientos y habilidades suficientes respecto al tipo de análisis estadístico que se autoevaluaban.

Por último, se utilizó la prueba estadística t de Student para muestras relacionadas; para obtener las diferencias en las calificaciones obtenidas en los exámenes diagnóstico en contraste con las lecciones para aprender, las lecciones para aprender con los exámenes finales y los exámenes diagnósticos con los exámenes finales.

Resultados de t de Student

Al hacer el contraste para el módulo Análisis de varianza entre las calificaciones del examen diagnóstico y la lección para aprender, se encontró una calificación promedio de 9.6262 (DE = 1.5496) de los 12.00 que se podía obtener como máximo en el examen diagnóstico y en la lección para aprender; los estudiantes en promedio obtuvieron una calificación de 12.29 (DE = 1.9713) de los 14.00 que es la calificación más alta, lo cual muestra una diferencia de -2.66681 entre las calificaciones de las dos actividades; al calcular la t de Student relacionada, se obtuvo un valor de $t = -11.513$, $gl = 90$, con una probabilidad asociada de $p = 0.000 < 0.05$, lo que indica que hay diferencias significativas entre las calificaciones de los estudiantes del examen diagnóstico y de la lección del módulo Análisis de varianza.

En el examen final los estudiantes obtuvieron en promedio 17.6856 (DE = 1.25686) de los 19.00 puntos de calificación máxima; al obtener la *t* de Student de la lección y el examen final, el valor de $t = -28.740$, $gl = 71$, con una probabilidad estadística de $p = 0.000 < 0.05$, lo que indica que hubo diferencias significativas en las calificaciones de los alumnos en la lección para aprender y el examen final.

En cuanto al examen diagnóstico, en contraste con el examen final, se obtuvo un valor de $t = -38.847$, $gl = 71$, con probabilidad estadística de $p = 0.000 < 0.05$; estos resultados son estadísticamente significativos.

De igual manera, en el módulo Regresión lineal simple se encontró que en el examen diagnóstico se obtuvo un promedio de 7.2522 (DE = 1.35618), cuando la calificación máxima fue de 10.00 y la Lección para aprender tuvo un promedio de 9.3896 (DE = 1.57410), con una calificación máxima de 10.00; el valor de $t = -9.952$, $gl = 76$, con probabilidad estadística de $p = 0.000 < 0.05$; estos resultados son estadísticamente significativos, por lo que es evidente que hubo diferencias entre las calificaciones del examen diagnóstico y de la lección para aprender sobre Regresión lineal simple.

Respecto al contraste de lección de Regresión lineal y el examen final del mismo módulo, el valor de $t = -17.969$, $gl = 66$, con probabilidad estadística de $p = 0.000 < 0.05$, indica que las calificaciones entre estas dos actividades son diferenciales.

En el caso del examen diagnóstico con el examen final, se obtuvo un valor de $t = -25.386$, $gl = 66$, $p = 0.000 < 0.05$, resultados estadísticamente significativos.

En el caso del módulo de Regresión lineal múltiple, los resultados respecto al examen diagnóstico se tuvo un promedio de calificaciones de 3.5281 (DE = 1.04886) cuando la puntuación más alta que se podía obtener era de 5, y en la lección para aprender el promedio fue de 7.5660 (DE = 0.65980) de 8.00, que fue la calificación máxima; al obtener la diferencia entre estas dos actividades con *t* de Student, se observa $t = -27.756$, $gl = 66$, y $p = 0.000 < 0.05$, con diferencias significativas.

En cuanto a la lección para aprender, contrastándola con las calificaciones del examen final, se obtuvo un valor de $t = 13.521$, $gl = 64$, $p = 0.000 < 0.05$, de nuevo con diferencias significativas.

En el examen diagnóstico, comparado con el examen final, el resultado indicó $t = -24.612$, $gl = 64$, $p = 0.000 < 0.05$, resultados estadísticamente significativos; es necesario mencionar que en este módulo 61 estudiantes aprobaron, es decir, 42.1% de alumnos que iniciaron el curso.

DISCUSIÓN

El objetivo de este trabajo es analizar el sistema de evaluación del curso en línea autogestivo modular de estadística avanzada, con el supuesto de que, de acuerdo con las calificaciones obtenidas de los estudiantes, los aprendizajes fueron diferenciales según el sistema de evaluación, lo cual se confirmó con los resultados; sin embargo, al suponer que los estudiantes harían varios intentos y mejorarían sus calificaciones, no se apreció porque las calificaciones más altas las obtuvieron con pocos intentos.

Por una parte, más resultados favorables se encontraron sobre el diseño y objetivo con el cual se creó el curso; por otra parte, en cuanto al aprendizaje de los estudiantes de acuerdo con el entorno del curso.

Respecto al diseño del curso se pretendía fomentar el aprendizaje autogestivo (Chaves, 2016), el cual se caracteriza por cuatro fases distintivas —1) planificación; 2) seguimiento; 3) control, y 4) evaluación—, en las que el estudiante debe identificar sus necesidades de aprendizaje, establecer sus objetivos, efectuar búsqueda de recursos, elegir e implementar sus estrategias y sus métodos de aprendizaje, además de desarrollar actividades de evaluación.

Con el sistema de evaluación de este curso se creó un entorno en el que los estudiantes, una vez que presentaron los exámenes diagnósticos, planificaron qué actividades desarrollarían primero y cuáles después, cuál sería el primer módulo que estudiarían y en qué orden los tomarían. Después, conforme estudiaron, la evaluación formativa les daba retroalimentación numérica y cualitativa, en forma de comentarios en los ejercicios autoaplicables que los guiaba en su desempeño; de esta manera dieron seguimiento y controlaron las actividades que desarrollaron; además, como podían resolver varias veces los ejercicios y problemas que se les presentaban, investigaban en internet de manera libre para tener mejores resultados en un segundo intento y de este modo mejorar, tal como pretende el aprendizaje autogestivo.

Respecto a esta dinámica que posibilita el curso, se observó libre navegación, ya que se tuvo diferente número de estudiantes en cada módulo, según el plan que cada estudiante decidía seguir para estudiar. Pero es necesario destacar que los exámenes diagnósticos tuvieron un papel importante para que los estudiantes midieran de algún modo el nivel de conocimientos que tenían, y así decidían qué estudiar. En este caso, según los módulos de estadística avanzada, el análisis de regresión implica también el análisis de varianza, por lo que los temas de los tres módulos están muy relacionados de manera secuencial; esto explica por qué en la figura 1 se muestran más estudiantes en el módulo Análisis de varianza, menos en

el de Regresión lineal y aún menos en el de Regresión lineal múltiple. Los cursos en línea autogestivos modulares tienen un comportamiento distinto cuando los módulos no están tan relacionados o dependen entre sí; con seguridad la distribución de los estudiantes será diferente.

Respecto al aprendizaje de los estudiantes, este tipo de análisis del sistema de evaluación del curso en línea permitió probar la propuesta del curso en línea autogestivo modular; se logró indagar el nivel de aprendizaje teniendo como referente las calificaciones y el número de intentos o veces que tomaban las lecciones; se observó que el número de estudiantes que desarrollaron las actividades variaba por el factor de libre decisión y navegación, porque decidían si continuaban o no con las lecciones para reafirmar los conocimientos previos, o decidían hacer el examen final para aprobar el módulo, si es que en el examen diagnóstico obtenían una calificación aprobatoria; esto es adecuado porque el curso se los permitía. Asimismo, es necesario destacar que aunque los estudiantes tenían la oportunidad de retomar las “lecciones para aprender” en varias ocasiones de modo ilimitado, la tendencia fue que no lo hicieron; en promedio hicieron tres intentos, y las altas calificaciones se obtuvieron sobre todo en el primero, cuando mucho en segundo intento; este resultado puede deberse a la autorregulación generada en el curso por las actividades de evaluación diseñadas con ese objetivo, como han encontrado otros autores (Kizilcec, Pérez-Sanagustín y Maldonado, 2017).

Una característica del sistema de evaluación del curso fue la retroalimentación; en las “Lecciones para aprender” los comentarios que orientaban al estudiante permitieron confirmar sus conocimientos, y en los juegos pudieron practicar los problemas o conceptos reforzando su aprendizaje; esto como parte de la evaluación formativa. También los exámenes, tanto el diagnóstico como el final, como tenían tres oportunidades para resolverse el estudiante podía confirmar o incluso rectificar sus respuestas; esto es relevante, como indican Mohamed y Ali (2016), quienes encontraron que la retroalimentación de los exámenes puede ayudar a los estudiantes a evaluar y estimar cómo pueden mejorar su progreso académico; afirman que los estudiantes pueden conocer su situación académica real; por tanto, les motivan para mejorar y desarrollar su rendimiento académico de acuerdo con estándares específicos para lograr el aprendizaje.

Otro punto que se discute en los cursos en línea autogestivos o autónomos es la deserción; en este caso, de los 145 estudiantes que comenzaron el curso, 61 aprobaron, es decir 42% no concluyó; en comparación con otros estudios de cursos de tipo autónomos, fue similar como lo obtuvieron Enríquez-Negrete, Arias-García, Sán-

chez-Medina y Oseguera-Jiménez (2018). Sin embargo, esto es común también en la educación presencial, como lo ha mostrado la ANUIES (Hermosillo, 2016); en México el porcentaje de alumnos que ingresan a estudios universitarios y no los concluyen es 40%; además, Silva-Rodríguez (2016) demostró que los índices de deserción de las carreras presenciales y el de una carrera en línea de una dependencia pública de educación superior de la UNAM no difieren; incluso en algunos casos es mayor el número de alumnos que abandonan los estudios en carreras presenciales que los que dejan los cursos en línea.

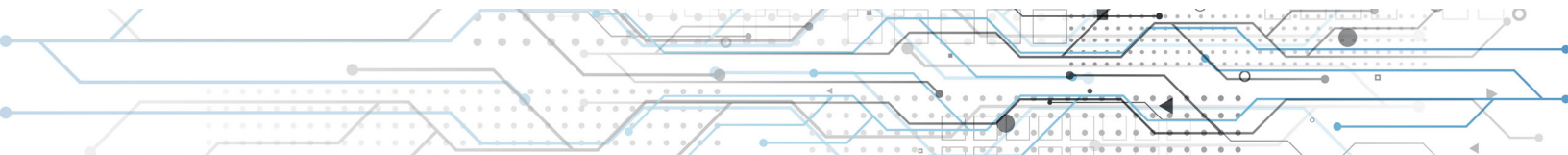
Por otro lado, el uso de herramientas multimedia para fomentar la interactividad ha sido de gran utilidad como parte de la evaluación formativa; como señala Ponce (2016), la interactividad al interior del ambiente virtual de aprendizaje depende del resultado de articular de modo conveniente textos escritos, ilustraciones, gráficos, cuadros, secuencias de video, sonido o música. La presentación de contenidos por medio de estas formas desencadena nuevas relaciones cognitivas y sensoriales en los alumnos, aumenta su motivación y su gusto por aprender debido a su gran poder de atracción; en este curso las actividades y materiales del entorno que se dispusieron, complementaron el aprendizaje, como la sección Aprende Offline, con descargables en formato PDF, mp3 o el código QR; con ellos los estudiantes pueden disponer cuántas veces quieran y tener las lecciones en sus dispositivos móviles, computadoras o tabletas, además de que el diseño del contenido distribuido con jQuery, así como videos y juegos interactivos con Educaplay, fomentaron la interactividad que indica Ponce.

CONCLUSIONES

El curso en línea modular autogestivo de estadística avanzada, con sistema de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, puede ser una opción para especializarse en metodología de la investigación en el área de las ciencias de la salud y ciencias sociales.

Respecto a la evaluación de los aprendizajes, los exámenes diagnósticos y los finales fungen como una herramienta porque son indicadores de los conocimientos previos y de los adquiridos durante el curso; asimismo el uso de herramientas interactivas y algunas preguntas relacionadas con la lección cumplieron con la finalidad de garantizar un aprendizaje autodirigido.

En los últimos años la demanda de la enseñanza en línea ha aumentado de modo favorable con oferta como los MOOC y los cursos en línea autogestivos; se puede extender la educación que se ofrece a nivel presencial, por lo que es muy importante promover e innovar este tipo de investiga-

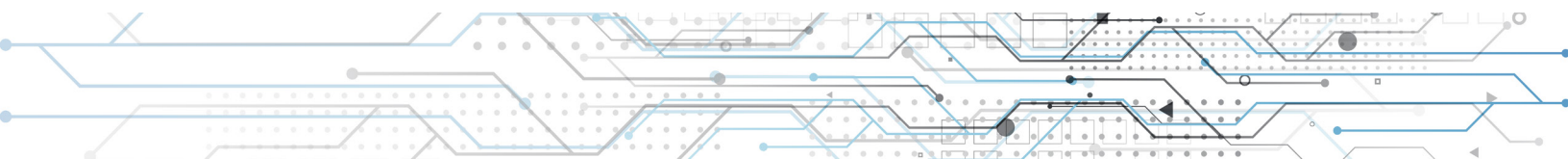


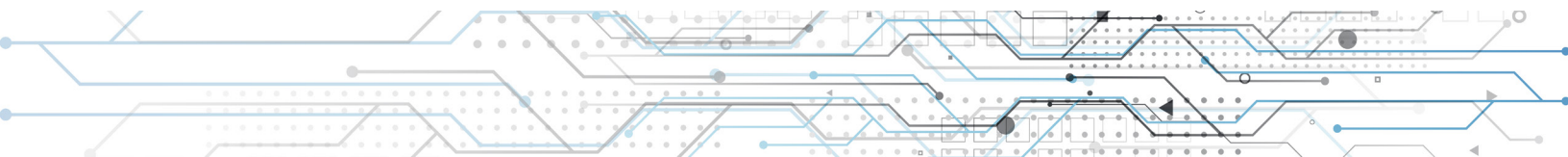
ciones en esta área, pues es necesario conocer, por medio de fundamentos teóricos y prácticos, los lineamientos para orientar la aplicación de cursos posteriores al que aquí se describe, esperando que se tome como referencia. ■

REFERENCIAS

- Artino, A. R. (2007). Online military training. Using a social cognitive view of motivation and self-regulation to understand students' satisfaction, perceived learning, and choice. *Quarterly Review of Distance Education*, 8(3), 191-202.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21(1), 5. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Cerda, C., y Osses, S. (2012). Aprendizaje autodirigido y aprendizaje autorregulado: Dos conceptos diferentes. *Revista médica de Chile*, 140(11), 1504-1505. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872012001100020>
- Chaves, E. (2016). Investigación educativa sobre Autogestión en los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE): Una revisión de literatura. *EDMETIC*, 5(2), v 2016, 202-222 <https://doi.org/10.21071/edmetic.v5i2.5783>
- Cheng, A. C., Jordan, M. E., Schallert, D. L., & The, D. (2013). Reconsidering assessment in online/hybrid courses: Knowing versus learning. *Computers & Education*, 68, 51-59. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.04.022>
- Dorrego, E. (2016). Educación a distancia y evaluación del aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia* (50), 1-18. <https://doi.org/10.6018/red/50/12>
- Enríquez-Negrete, D. J., Arias-García, B. D., Sánchez-Medina, R., y Oseguera-Jiménez, O. A. (2018). Análisis longitudinal del desempeño académico de estudiantes de educación superior en un curso autónomo en línea. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-(RELATEC)* 17(2), 101-115.
- Fasce, E., Pérez, C., Ortiz, L., Parra, P., y Matus, O. (2011). Estructura factorial y confiabilidad de la escala de aprendizaje autodirigido de Fisher, King y Tague en alumnos de medicina chilenos. *Revista médica de Chile*, 139(11), 1428-1434. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872011001100006>
- Gallego, M., Gámiz, V., y Gutiérrez, E. (2015). Tendencias en la evaluación del aprendizaje en cursos en línea masivos y abiertos. *Educación XXI*, 18(2), 77-96. <https://doi.org/10.5944/educxx1.14596>
- Gómez, H. (2015). Uso de los cuestionarios como metodología de evaluación en la modalidad e-learning. *Informática Educativa*, 3(1), 9.
- Grow, G. O. (1991). Teaching learners to be self-directed. *Adult education quarterly*, 41(3), 125-149. <https://doi.org/10.1177/0001848191041003001>
- Guarneros-Reyes, E., Espinoza-Zepeda, A, Silva-Rodríguez, A., y Sánchez-Sordo, J. (2016). Diseño de un curso autogestivo modular en línea de metodología de la investigación para universitarios, México. *Hamut'ay*, 3(2), 7-24. <https://doi.org/10.21503/hamu.v3i2.1305>
- Hadwin, A. F., Järvelä, S., & Miller, M. (2011). Self-regulated, co-regulated, and socially shared regulation of learning. *Handbook of self-regulation of learning and performance*, 30, 65-84.
- Hermosillo, G. (2016). Modelo de estudio para el análisis del impacto de las TIC como medio para la disminución de la deserción universitaria. Tesis de maestría. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Hernández, A., y Martínez M. (2014). La investigación evaluativa: Enfoque estratégico para una educación a distancia en entornos virtuales de calidad. *Aula de Encuentro*, 2(16).
- Kizilcec, R., Pérez-Sanagustín, M., & Maldonado, J. (2017). Self-regulated learning strategies predict learner behavior and goal attainment in Massive Open Online Courses. *Computers & education*, 104, 18-33. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.10.001>
- Kuo, Y., Walker, A., Belland, B., & Schroder, K. (2013). A predictive study of student satisfaction in online education programs. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(1), 16-39. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v14i1.1338>
- Kuo, Y., Walker, A., Schroder, K., & Belland, B. (2014). Interaction, Internet self-efficacy, and self-regulated learning as predictors of student satisfaction in online education courses. *The Internet and Higher Education*, 20, 35-50. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2013.10.001>
- Lawton, D., Vye, N., Bransford, J., Sanders, E., Richey, M., French, D., & Stephens, R. (2012). Online learning based on essential concepts and formative assessment. *Journal of Engineering Education*, 101(2), 244-287. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2012.tb00050.x>
- López, M. (2013). Aprendizaje, competencias y TIC. México: Pearson. <https://doi.org/10.1174/021037013808200285>
- Mohamed, N., & Ali, M. (2016). The Role of Online Diagnostic Exams on the Higher Education Students Performance. *International Journal of Engineering and Information Systems*, 1(8), 147-152.
- Pasek de Pinto, E., y Mejía, M. (2017). Proceso general para la evaluación formativa del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 177-193. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.009>
- Ponce, M. (2016). La autogestión para el aprendizaje en estudiantes de ambientes mediados por tecnología/ Self-managed learning in students within technology-mediated environments. *Diálogos sobre educación* (12). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i12.258>
- Quesada, R. (2006). Evaluación del aprendizaje en la educación a distancia. *Revista de Educación a Distancia*.
- Rahayu, E., Permanasari, A., & Effendi, F. (2017, November). Evaluation of learning process based on massive open online course (MOOC) scheme in numerical method subject. In *Information Technology, Information Systems and Electrical Engineering (ICITISEE)*, 2017 2nd International conferences on (pp. 473-478). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICITISEE.2017.8285553>
- Ryan, S., Scott, B., Freeman, H., & Patel, D. (2000). The virtual university: The Internet and resource-based learning.

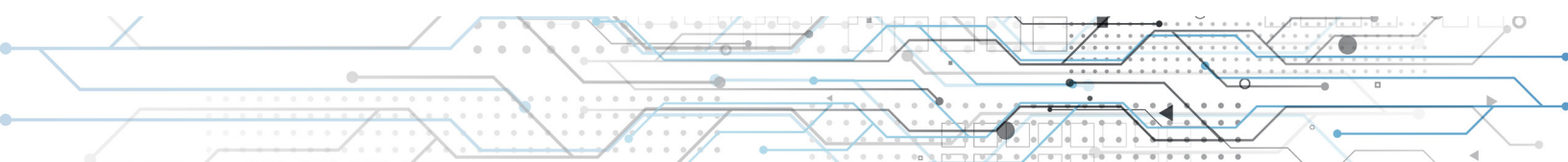
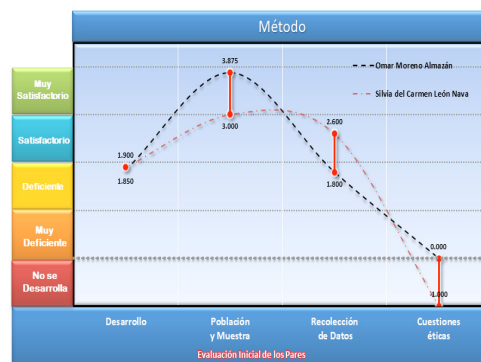
- London: Kogan Page.
- Sancho-Vinuesa, T., y Escudero-Viladoms, N. (2012). ¿Por qué una propuesta de evaluación formativa con feedback automático en una asignatura de matemáticas en línea? *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 9(2). <https://doi.org/10.7238/rusc.v9i2.1285>
- Silva-Rodríguez, A. (2016). La educación a distancia en la UNAM: Una semblanza desde el SUAyED Psicología. UNAM, FES-Iztacala, LEED. <https://doi.org/10.22402/j.rdiipycs.unam.1.0.2016.105.1-422>
- Silva, A. (2015). PAPIME PE303215 Diseño de cursos en línea sobre estadística y manejo del paquete estadístico SPSS en su nivel básico, intermedio y avanzado para estudiantes de licenciatura y posgrado. México: DGAPA-PAPIME-UNAM.
- Tobón, S. (2008). La formación basada en competencias en la educación superior: El enfoque complejo. México: Universidad Autónoma de Guadalajara.
- Vonderwell, S. K., & Boboc, M. (2013). Promoting formative assessment in online teaching and learning. *TechTrends*, 57(4), 22-27. <https://doi.org/10.1007/s11528-013-0673-x>
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>



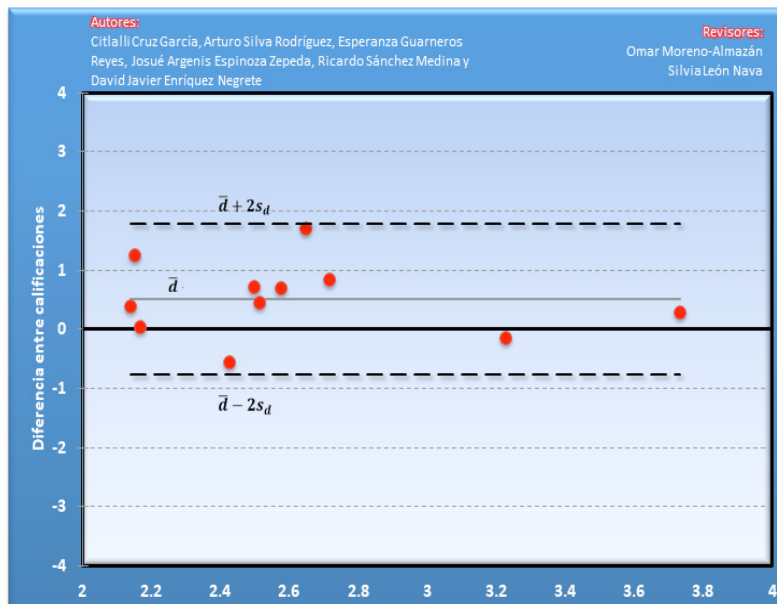


DIMENSIÓN CUANTITATIVA

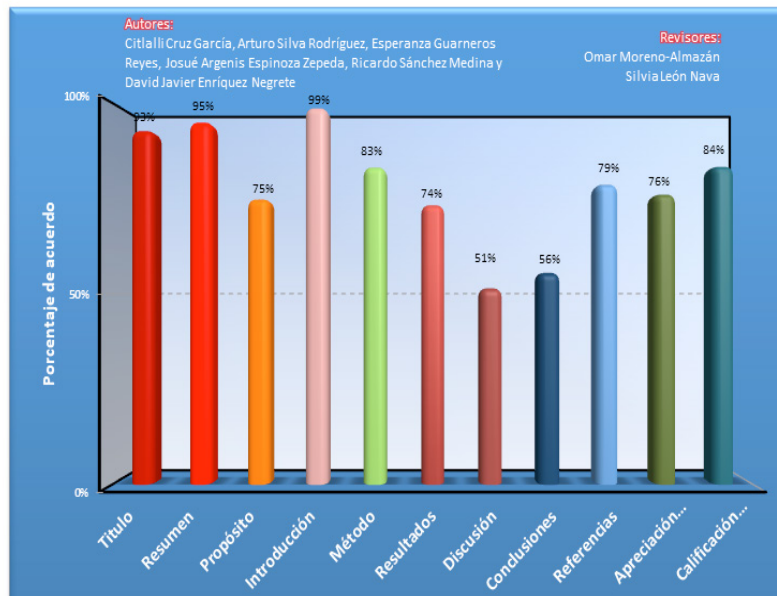
Perfil de Evaluación entre pares



Índice de Concordancia



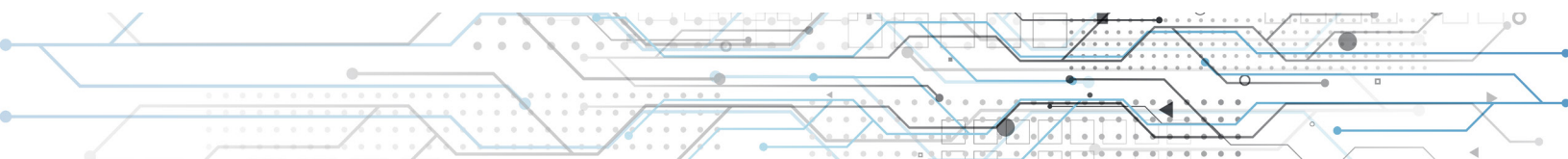
Índice de Acuerdo



DIMENSIÓN CUALITATIVA

Revisor 1	Revisor 2
Omar Moreno Almazán	Silvia León Nava
Título/Autoría	
Sin comentarios importantes	El título está bien, podría mejorar la construcción con una coma: La evaluación del aprendizaje en un curso en línea autogestivo, de estadística avanzada para estudiantes de licenciatura y posgrado. Aparecen los nombres completos de los autores, si incluye cargos
Resumen	
Sin comentarios importantes	El resumen es correcto, claro, contiene 195 palabras. Es necesario revisar la redacción. Tiene 4 palabras clave, sugiero incluir “evaluación del aprendizaje” Y revisar las conclusiones: “Los resultados fueron favorables, debido a que los estudiantes demostraron un conocimiento previo en los temas de las lecciones, así como calificaciones arriba del 80% que se requería para aprobar en las lecciones y exámenes finales, lo que muestra un mayor aprendizaje adquirido.” Es ambiguo porque si ya tenían conocimiento ¿cómo podemos afirmar que aprendieron con el curso?
Propósito del Estudio	
El propósito habla de una evaluación de un curso, hay elementos conceptuales que solo describen las propiedades de una evaluación, pero no se ve completamente reflejada en los mecanismos que se emplearon para cubrir el propósito	Parece que hay una confusión entre el objetivo del estudio que se reporta y el del Proyecto de PAPIME, el objetivo no hace referencia a la evaluación sino a la creación de cursos en línea. No se formulan objetivos del estudio y en la discusión del estudio refiere otro objetivo: El objetivo de este trabajo fue analizar el sistema de aprendizaje de un curso en línea autogestivo de estadística avanzada
Introducción	
En breve: 1) El desarrollo teórico es claro, documentado parcialmente; no hay sustento empírico nacional, tampoco indicadores situacionales del problema atendido. 2) Se definen conceptualmente de manera parcial, las variables. 3) Hay referencias que se citan y no aparecen en la bibliografía 4) No hay hipótesis explícitas, y sin embargo, el estudio refiere a hipótesis en pruebas de contraste	Formular con claridad los objetivos y establecer la relación con el procedimiento y las pruebas estadísticas utilizadas. Podría usarse un esquema de la estructura del curso, los contenidos y los diferentes momentos de evaluación.

Revisor 1	Revisor 2
Método	
En breve: 1) No describe el tipo y diseño de investigación, así como el diseño de intervención educativa que se usó 2) Utiliza un instrumento que describe de manera simple, sin señalar el tipo de instrumento, sus propiedades psicométricas ni la justificación de su uso 3) Aunque no se cubren los aspectos relativos a las consideraciones éticas, se considera que en este trabajo no resulta imperativo dado que se trata de un proceso colectivo y de dominio de un sector público.	Considero que es necesario revisar los contenidos y presentarlos conforme los objetivos que se formulen.
Resultados	
Sin comentarios mayores, solo la sugerencias de incluir en la sección de “Resultados” el apartado de “Estadísticos descriptivos de las actividades del curso”	La presentación de los resultados resulta poco clara, no se refieren todas las figuras (faltan la 6 y la 8) Considero que es necesario revisar procedimiento y resultados y presentarlos con mayor claridad.
Discusión	
La discusión es clara y apegada a lo estudiado, sería conveniente hacer un contraste con indicadores de procesos semejantes o aludir al hecho de su inexistencia.	Es hasta la discusión que se menciona el uso de herramientas multimedia
Conclusiones	
No hay una visión prospectiva del estudio, pareciera que lo expone como caso de éxito, sin considerar que hay aspectos a mejorar (por ejemplo el cuidado de las mediciones o la inclusión de procesos con mayor validez), así como líneas a seguir. Tampoco se reitera su contraste con estudios semejantes.	Son muy breves y no recuperan los resultados del trabajo
Referencias	
Además de requerir estilo APA con más precisión, no están todas las referencias utilizadas ni incluye estudios empíricos que puedan dar mayor respaldo antecedente de dicho estudio.	Bien





*Psicología
de ayer y hoy*

[Artículo Psicología de ayer y hoy]

[10.22402/j.rdipecs.unam.5.2.2019.166.260-279](https://doi.org/10.22402/j.rdipecs.unam.5.2.2019.166.260-279)

ENTRE SALTOS Y CAÍDAS: ANÁLISIS DE LOS PRIMEROS DIEZ AÑOS DE ENSEÑANZA DE LA PSICOLOGÍA A DISTANCIA EN MÉXICO

Omar Moreno Almazán
UNAM
México

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo presentar un breve recuento histórico de uno de los sistemas de educación a distancia más importantes de México: el Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAED) de la UNAM, en la carrera de Psicología; siendo uno de los primeros programas educativos basados totalmente en sistemas e-learning en todo el país. Hoy el SUAED Psicología es una de las carreras universitarias más grandes en todo el país, con una demanda que se ubica en los tres primeros lugares a nivel nacional y una matrícula superior a 2,800 alumnos. Este escrito tiene como propósito exponer las principales condiciones a nivel administrativo, tecnológico y académico que le han representado avances y atrasos que, al ser expuestos, pueden ser de utilidad a otros sistemas educativos en su desarrollo y aprender de la experiencia, de la universidad más importante del país y una de las más importantes de Latinoamérica.

Palabras Clave:

educación a distancia, enseñanza de la psicología, historia, educación superior.

BETWEEN JUMPS AND FALLS: ANALYSIS OF THE FIRST TEN YEARS OF TEACHING DISTANCE PSYCHOLOGY IN MEXICO

ABSTRACT

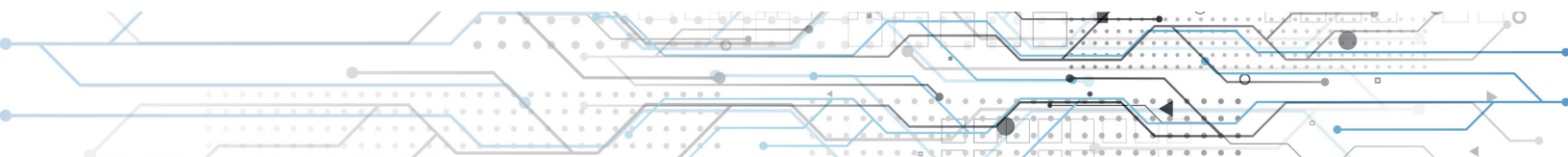
This paper aims to present a brief historical account of one of the most important distance education systems in Mexico: The Open University System and Distance Education (SUAED) of the National Autonomous University of Mexico (UNAM), in the psychology career; Being one of the first educational programs based entirely on e-learning systems throughout the country. Currently, SUAED Psychology is one of the largest university degrees in the country, with a lawsuit contesting the top three at a national level and an enrollment of more than 2,800 students. This paper attempts to expose some of the main administrative, technological and academic situations that have represented advances and delays that, when exposed, can be useful to other educational systems in their development and learn from experience, the most important university in the country and one of the most important in Latin America.

Keywords:

distance education, teaching psychology, history, higher education.

BITÁCORA DEL ARTÍCULO:

| Recibido: 1 de Febrero de 2019 | Aceptado: 11 Abril de 2019 | Publicado en línea: Julio - Diciembre de 2019 |



AUTORÍA Y DERECHOS DE PROPIEDAD INTELECTUAL**ENTRE SALTOS Y CAÍDAS: ANÁLISIS DE LOS PRIMEROS DIEZ AÑOS DE ENSEÑANZA DE LA PSICOLOGÍA A DISTANCIA EN MÉXICO**

Omar Moreno Almazán
UNAM
México



Omar Moreno Almazán
FES Iztacala, UNAM
Correo: almazanomar@gmail.com

Doctor en psicología educativa y del desarrollo por la UNAM. Fundador del SUAED Psicología en la UNAM. Actualmente es Presidente de la Academia de los Sistemas de Educación Presencial y a Distancia en Psicología y Miembro de la Sociedad Mexicana de Psicología desde 2001.

[Ver más...](#)

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Se atribuye al autor la responsabilidad única sobre el trabajar al concibir, desarrollar y coordinar el proyecto de investigación.

AGRADECIMIENTOS

Se agradece a todas las personas involucradas en la realización de esta investigación

DATOS DE FILIACIÓN DE LOS AUTORES

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



Copyright: © 2019 Moreno-Almazán, O.

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

TABLA DE CONTENIDO

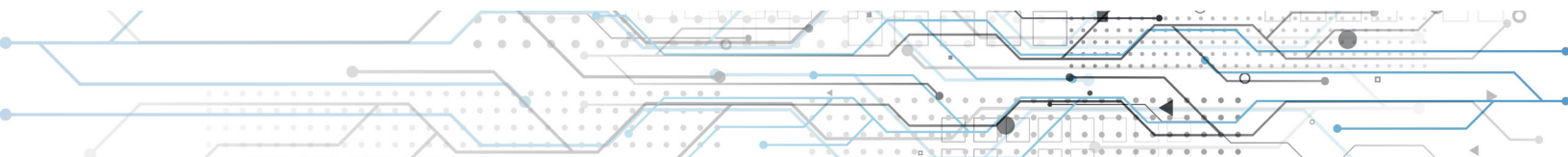
EL INICIO

33

- El Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAED), 34
- Plan curricular del SUAED Psicología, 35
- Gestión, coordinación y sedes, 35
- Retos, logros y desafíos en la tecnología educativa, 37
- Formación, servicio e investigación en Psicología, 38
- Los siguientes saltos, 39
- Una mirada al futuro del SUAED, 40

REFERENCIAS

41



EL INICIO

Al inicio de la década de los setenta del siglo XX, el rector de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Pablo González Casanova (1970), impulsó un proyecto que formó parte de la reforma universitaria propuesta en su gestión y que consistía en crear un sistema alternativo de enseñanza flexible e innovador en sus métodos de enseñanza y de evaluación, proponiendo así la creación del Sistema de Universidad Abierta (SUA), que tendría la distinción de no ser un sistema de enseñanza por correspondencia, una teleuniversidad o una universidad paralela, sino un sistema con métodos clásicos y modernos de enseñanza, apoyado en el diálogo, la cátedra, el seminario y el libro (UNAM, 1972).

El panorama que el rector exponía para sustentar esta propuesta visualizó el crecimiento considerable de una demanda de estudios superiores en la población, la cual se veía sujeta a una serie de prejuicios y que determinó como necesario el impulso de una reforma global en la UNAM. A ese respecto, decía que la solución a esta creciente demanda presentó nuevos retos al país y a la universidad; al país en el sentido de una necesidad apremiante de generar, en cantidades considerables, nuevas fuentes de trabajo altamente calificadas, para no sólo aumentar, sino mantener un ritmo de desarrollo económico, político y social; a la universidad, en una necesidad de aumento simultáneo de oferta y calidad en la enseñanza.

Respecto a este aumento en la calidad y oferta, representó cambios considerables en las estructuras educativas y la creación de la "Universidad abierta", totalmente flexible en la oferta de educación y la cual supondría nuevas formas de enseñanza, evitando gastos que corresponden a viejos conceptos y formas de trabajo de la Universidad, que resultan inadecuados ante las nuevas necesidades de su función educativa, y conservando y fortaleciendo sus objetivos de lograr un alto nivel científico, humanístico y tecnológico, para cumplir de modo eficaz su misión (UNAM, 1972)

Fue así que el 25 de febrero de 1972 el H. Consejo Universitario de la UNAM aprobó la creación del Sistema de Universidad Abierta (SUA), el cual tuvo como objetivos los siguientes aspectos.

- Ampliar los beneficios de la educación superior a mayores sectores de la población, por medio de métodos teórico-prácticos de transmisión y eva-

luación de conocimientos mediante la creación de grupos de aprendizaje que trabajarán dentro o fuera de los planteles universitarios y centros de estudio.

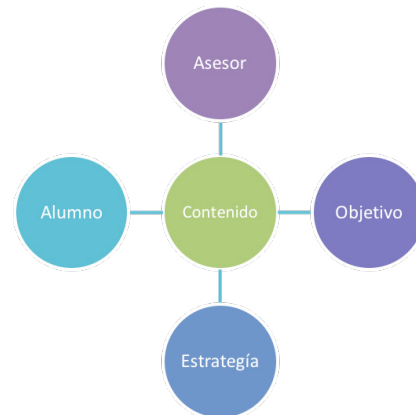
- El desarrollo de formas que aseguren un alto nivel en la calidad del aprendizaje.
- La incorporación racional de los modernos medios electrónicos de comunicación educativa.
- Contribuir a fortalecer la eficiencia de los estudios universitarios.

Sus características primordiales son:

- Sistema de libre opción, para los alumnos y las facultades y escuelas de la Universidad.
- Se exigen los mismos requisitos de ingreso.
- La universidad otorga certificados, títulos y grados correspondientes al grado de estudio.

La estructura didáctica del SUA se proyectaría hacia tres procesos básicos (enseñanza, aprendizaje y comunicación) en los que intervienen el sujeto cognoscente, el objeto de conocimiento (saberes, prácticas, expresiones y manifestaciones) y la acción que los vincula y constituye. Su modelo educativo consideraría a los sujetos en diferentes figuras de estudiante y asesor, estableciéndose entre ellos una relación rica en aprendizaje (figura 1).

Figura 1



Modelo educativo del SUA. Fuente García Torres s/r

La relación de aprendizaje formaría e informaría a los sujetos, de acuerdo con sus orientaciones expresadas en el planteamiento curricular. Los sujetos con dos posibles roles intercambiables (de estudiante y asesor), tres funciones complementarias (enseñar, aprender y comunicar) y dos puestos fijos en la relación didáctica (docentes y alumnos) (García y Torres, s/f); de este modo, la relación didáctica establecida en este sistema ubica al alumno como agente central del proceso, donde los docentes se convierten en tutores que guían el proceso de autoaprendizaje y dotan de actividades y recursos a los alumnos; la comunicación, tanto sincrónica como

asincrónica, se convierte en una base fundamental para el desarrollo de este proceso.

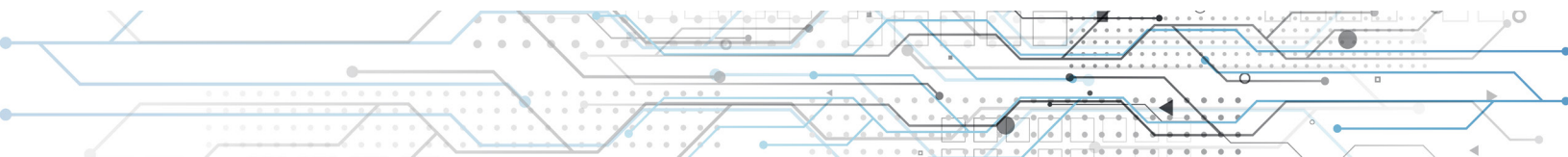
A partir de su apertura el sistema de educación abierta en la UNAM adquirió forma gradual. En sus primeros años las carreras que se abrieron en esta modalidad sólo consideraron algunas facultades, como: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Contaduría y Administración, Derecho, Economía, Filosofía y Letras, Odontología y Psicología; sin embargo, su matrícula en los primeros años fue considerada a la par de la matrícula de los alumnos del sistema escolarizado (UNAM, 2005-2017).

Esta modalidad no representó la aparición de la enseñanza a distancia en México. La historia de la educación a distancia mexicana tiene orígenes que suelen ser discutidos, pero se tiene evidencia de algunos antecedentes en sistema de enseñanza donde no se consideró la presencialidad como un requisito básico. Autores como García-Aretio (1999) o Moreno (2015) hacen mención de casos como en el de la creación del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio en 1947, el cual se enfocó en capacitación del profesorado en ejercicio profesional, o la creación de los Centros de Educación Básica para Adultos (antecedentes del INEA) en 1968. Sin embargo, un sistema que incorporó la tecnología educativa para crear una modalidad de enseñanza a distancia surgió en 1971 con la creación del sistema de telesecundarias, en el cual por medio de una serie de programas televisivos transmitidos vía satélite se generaba un proceso de enseñanza de educación media, sobre todo dirigido a poblaciones con alguna dificultad en su asistencia a clases regulares. Fue entonces que la década de los años setenta representó una revolución en los procesos de enseñanza abierto y a distancia, donde no sólo la UNAM estableció el SUA en 1972, sino que también otros sistemas como el modelo de Preparatoria Abierta, que surgió en 1973 en el Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados para la Educación (CEMPAE); el Sistema Abierto de Enseñanza en 1974 por parte del Instituto Politécnico Nacional; el Sistema de Educación Abierta en 1976, creada por el Colegio de Bachilleres; el Sistema Abierto de Educación Tecnológica Industrial, también en 1976.

Sin embargo, el concepto de educación a distancia comenzó en la década de los ochenta, donde los primeros intentos reconocidos se ubican en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), al crear en 1979 el Sistema de Educación a Distancia y en el Sistema de Enseñanza a Distancia de la Universidad Veracruzana en 1980, donde apoyados de tecnología generaron un sistema de enseñanza básicamente mixto.

Y no fue sino hasta la última década del siglo XX e inicios del XXI cuando las universidades incorporaron los sistemas basados en e-learning para crear programas educativos virtuales. Entre los más destacados se sitúan la Universidad Virtual creada por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (1997), el Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara (2004), el Consorcio Clavijero en Veracruz (2005), la Universidad Virtual de Guanajuato (2007), la Universidad Virtual de Michoacán (2011), la Universidad Digital del Estado de México (2012) y la Universidad Abierta y a Distancia de México (UNAD), que se generó como un programa de la Secretaría de Educación Pública desde 2009. El surgimiento de estos sistemas enfrentaron retos en tres principales dimensiones: 1) el desarrollo de un sistema legal-administrativo que normalizara las operaciones con este esquema; 2) la aplicación de una didáctica que promoviera la interacción y el aprendizaje autorregulado, con una población que no había tenido que desarrollar tales habilidades en los sistemas educativos hasta ahora prevalecientes, y 3) la implementación de un sistema tecnológico que cubriera las necesidades y demandas de una naciente comunidad virtual.

En particular en el caso de la UNAM, donde se sitúa la enseñanza de la Psicología como profesión, bajo la modalidad e-learning, se ubica la incorporación de los sistemas a distancia a partir de una reorganización de las estructuras académicas en 1997. Fue entonces que el inicial sistema abierto (SUA) se enfocaría en convertirse en la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED) con dos propósitos: 1) redefinir las funciones de las direcciones y del consejo asesor, las normas, reglamentos y estatutos del SUA, y 2) desarrollar la base tecnológica requerida para crear programas de formación y capacitación del personal en entidades universitarias, apoyando de manera técnica, académica y con infraestructura. De este modo se fundó el Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAED) en la UNAM, el cual proyectaría programas formativos a nivel de bachillerato, licenciatura, posgrados y educación continua. En 2005 el SUAED de la UNAM abriría licenciaturas basadas en la modalidad e-learning con un esquema basado en sedes territoriales donde la licenciatura en Psicología sería parte de la propuesta inicial, misma que en principio había sido propuesta por diversas facultades o entidades de la UNAM, pero que se quedaría con el programa creado por la entonces Jefatura de Psicología escolarizada de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Iztacala, de la UNAM. Las implicaciones derivadas de esta decisión harían que la FES Iztacala creara un mecanismo de enseñanza de la psicología, que no se



había visto antes en el país; y aun contando con algunos referentes, como en el caso de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España, el caso de México sería distinto tanto por el modelo adquirido como la cultura educativa que nos distinguía; esto sin considerar las necesidades tecnológicas que pudieran responder a este reto.

El Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAED)

Desde los sistemas de educación a distancia, la UNAM imparte la carrera de Psicología desde 2005, la cual se imparte desde la Facultad de Estudios Superiores (FES) Iztacala, con la inscripción en ese momento más de 2,800 alumnos que radican en todos los estados de la República y en otros países, sobre todo de Estados Unidos, Europa y Asia. El impacto de este sistema ha tenido una tendencia creciente.

Para el caso del sistema de Universidad Abierta se tiene un registro de su matrícula independiente a partir de la década de los años noventa; para el caso de la carrera de Psicología, es necesario indicar que su enseñanza en sistema abierto siempre ha sido desarrollada por la Facultad de Psicología, localizada en el campus central de la UNAM en la Ciudad de México; mientras que la enseñanza de la carrera de Psicología en el sistema a distancia ha sido impartido por la Facultad de Estudios Superiores de Iztacala, en el Estado de México. En la figura 2 se muestra el índice de matriculación del SUAED Psicología de la FES Iztacala.

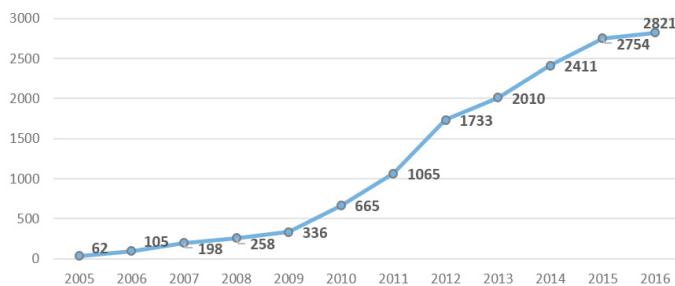


Figura 2
Matrícula del SUAED Psicología. Fuente: Agenda Estadística UNAM

En 2005 se inició la carrera con 62 alumnos. El sistema nació con el esquema de sedes, que consiste en el hecho de que la UNAM generó convenios con diversas instituciones para expandir su oferta educativa a sitios externos a la Ciudad de México. La primera sede se ubicó en el Estado de Tlaxcala, donde esa primera generación de 62 alumnos era casi en su totalidad de

dicho estado. Después se incorporaron nuevas sedes y la matrícula se incrementó de modo acelerado, sobre todo ante la iniciativa de la rectoría de la UNAM entre 2010 a 2014 de ofertar lugares para las personas que no lograron obtener sitio en el sistema escolarizado. El sistema ha generado cambios que explicarían su tendencia al paso de los 10 primeros años, y que van desde su política y gestión por sedes, sus aplicaciones tecnológicas, su proceso pedagógico y de investigación, y hasta su egreso.

Plan curricular del SUAED Psicología

La planificación curricular tuvo el fundamento de sustentar sus objetivos generales institucionales y los de la licenciatura en Psicología en una variedad de supuestos básicos y metacurriculares que permitieran la actualidad en la formación de psicólogos que atendieran los problemas socialmente relevantes. De este modo se elaboró un diseño de plataforma curricular que pudiera incluir un tronco común con determinados objetivos formativos y después una sección formativa que fuera opcional para el alumno y que le permitiera profundizar respecto a un área de conocimiento.

Esta plataforma única de conocimientos básicos es un espacio curricular en el cual el alumno incursionará en los principios básicos relacionados con la manera en que se estructura el mundo empírico y el modo en que se organiza el mundo conceptual de la psicología, así como en los principios mediante los cuales se deriva el conocimiento de la psicología. A partir de esta situación se busca que la organización del plan de estudios sea consistente con la manera en que las teorías, los modelos psicológicos y el campo de servicio e investigación se relacionan entre sí en sus ámbitos teórico, metodológico y aplicado.

Con base en esto, el diseño de la Plataforma Única de Conocimientos Básicos contempla la inclusión, en el primer semestre, de la presentación de campo teórico de la psicología; en el segundo semestre el campo metodológico; en el tercero el campo aplicado, y en el cuarto semestre de esa zona de experiencia curricular una propedéutica con la que se pretende que el alumno adquiera una visión más amplia de las áreas de ejercicio profesional y de generación de conocimiento de la psicología que le permitan decidir en cuál de ellas incursionará en la siguiente gran sección formativa que le ofrece el plan de estudios que corresponde a la zona de profundización (figura 3).



Figura 3
Mapa curricular de la Licenciatura en Psicología del SUAED

La estructura curricular tiene una base modular, es decir, tiene una serie de asignaturas regidas por los principios mencionados y que conforman tanto el tronco común como la zona de profundización. Dichos módulos son obligatorios para poder ingresar al área de profundización y el alumno tiene la libertad de elegir por semestre el número de módulos que juzgue convenientes a sus intereses. Los módulos que son parte del tronco común son: 1) antecedentes de la psicología; 2) psicología científica y sistemas teóricos; 3) psicología educativa; 4) psicología de la salud; 5) filosofía en psicología, y 6) neurociencias del comportamiento. Dichos módulos tienen sus propias formas de evaluación.

Gestión, coordinación y sedes

La idea inicial consistió en crear convenios entre la UNAM y algunas instancias externas para cubrir lo expuesto en el plan educativo nacional vigente de ese momento, en el cual se establecía que los programas educativos nacionales debieran seguir algunas líneas estratégicas que perfilaran una noción nueva de gestión educativa, de entre las cuales destacaron las siguientes.

- Avanzar hacia la equidad de la educación.
- Proporcionar una educación adecuada a las necesidades de todos los mexicanos.
- Impulsar el federalismo educativo, la gestión institucional y la participación social en la educación (Programa Nacional de Educación 2001-2006).

Dichos planteamientos llevan a la transformación de las prácticas y los procesos en la escuela, por lo que

fue necesario considerar a la comunidad universitaria en su conjunto. El proceso que en ese momento surgió para la implementación del sistema fue mediante el establecimiento de los convenios para crear sedes, en donde la UNAM proporcionaría los programas curriculares, la gestión, la plataforma y a los docentes, mientras que las sedes ofrecerían el espacio físico, los recursos operativos inmediatos, los mecanismos de difusión y atención a alumnos. Además, cada parte involucrada en el convenio debía invertir recursos tecnológicos y monetarios en el proceso. Las sedes se enlistan a continuación.

- Tlaxcala 2005; mediante el Centro de Alta Tecnología y Educación a Distancia (CATED); fue la primera sede del convenio entre el gobierno de Tlaxcala y la UNAM; se ubicó en un inmueble histórico y la idea había sido crear un centro de desarrollo tecnológico educativo de vanguardia. El convenio no prosperó y casi 10 años después se perdió el inmueble y el CATED quedó reducido a unas cuantas oficinas pequeñas. La primera generación de Psicología surgió en dicha sede.
- Oaxaca 2006; por medio del Centro de Educación Continua, Abierta y a Distancia (CECAD) fue la segunda sede, la cual se distinguió por tener un proceso de gestión y de comunicación más eficiente que la primera sede. El convenio fue entre la UNAM y la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO); sin embargo, el convenio también se fue perdiendo y la UABJO mantiene la sede casi ya de manera independiente a la UNAM.
- Hidalgo 2007; fue un convenio entre la UNAM y el gobierno del estado de Hidalgo, donde se establecieron dos sedes: 1) al norte del estado, en San Felipe Orizatlán, y al sur en Tlaxcoapan. Su dinámica fue muy eficiente en los primeros años, llevando sistemas de educación a sitios remotos y lejanos a las ciudades principales. El convenio se rompió casi cinco años después; desaparecieron por completo las actividades y difusión en dicha entidad.
- Chimalhuacán 2008; mediante un convenio entre la presidencia municipal de Chimalhuacán (Estado de México) y la UNAM se estableció un centro educativo que tuvo un acelerado crecimiento en infraestructura y versatilidad educativa, fundando el Centro Universitario Chimalhuacán (CUCH) con una identidad muy particular. Aunque no se ha declarado el quiebre de dicho convenio, la UNAM dejó de modo gradual las actividades en dicha sede, la cual se ha mantenido de manera autónoma. Es necesario indicar que, en el caso de la carrera de Psicología, se asignó la primera generación en

agosto de ese año, pero ante la posibilidad de que la FES Iztacala no fuera designada en el convenio para su atención, los alumnos de dicha generación no iniciaron actividades académicas sino hasta noviembre de ese año, donde la FES Iztacala fue designada.

- Toluca y Ecatepec (Estado de México) 2010. Fueron sedes que se establecieron mediante el convenio entre el gobierno del Estado de México y la UNAM. La intención fue incorporar a la UNAM en el programa de Universidad Digital y ampliar la oferta educativa de la entidad; sin embargo, el convenio no prospera porque ambas partes adquieren trayectos opuestos y las sedes se convierten en centros de captación de alumnos.
- Puebla 2012; fue creada por un convenio entre la Universidad del Desarrollo del Estado de Puebla y la UNAM; se generó la sede con la intención de ampliar la oferta educativa a la zona del Golfo. Hasta ahora el convenio se mantiene al menos en sus actividades básicas, aunque la UNAM se encarga de todos los procesos académicos y administrativos.

Actualmente la carrera de Psicología a distancia es gestionada por la UNAM desde su campus Iztacala, la cual se encarga de los procesos académicos, tecnológicos y administrativos; por su parte, la CUAED funge como una instancia de gestión, aunque en un aparente aislamiento o autonomía para las facultades. La estructura coordinadora de la carrera de Psicología tiene una coordinación central (semejante a una jefatura de carrera) que es designada a la persona que funge como jefe de tal carrera y quien deberá coordinar todos los trabajos relacionados a su sostenimiento y desarrollo. De esta coordinación se desprenden las siguientes áreas.

1. Desarrollo Académico y Extensión. Oficina encargada de todos los procesos de contratación, asignación de horas, establecimiento de grupos, aspectos relativos a los recursos humanos docentes, cursos, diplomados y actividades de actualización.
2. Departamento de Desarrollo Tecnológico. Área encargada de la organización, actualización y mantenimiento de la plataforma virtual, los sistemas en red y todos los aspectos tecnológicos e informáticos.
3. Asuntos Estudiantiles. Área encargada de la atención de todos los procesos estudiantiles, desde su ingreso hasta su titulación; cubre aspectos como difusión y becas, programas de tutorías, vinculación con sedes, prácticas profesionales y servicio social.
4. Desarrollo de Proyectos Educativos. En esta área se elaboran actividades relativas a la actualización, el diseño instruccional, así como procesos de segui-

miento, actualización y/o modificación de los planes de estudio. A su vez, se enfoca en los trabajos de los cuerpos colegiados pertenecientes a la carrera.

Retos, logros y desafíos en la tecnología educativa

El SUAED inició actividades académicas en febrero de 2005 con 62 alumnos adscritos a la sede Tlaxcala. Su atención tuvo dos principales fuentes de contacto tecnológico: 1) el uso de correo electrónico institucional, proporcionado por la FES Iztacala, y 2) el uso de una plataforma desarrollada por la propia facultad, denominada Campus Universitario de Aprendizaje en Línea de Iztacala (CUALI), en la cual fueron matriculados los alumnos y los 12 tutores-docentes iniciales; dicha plataforma estaba hospedada en servidores en la misma facultad, creada y basada en sistemas operativos Solaris y Linux. El sistema CUALI operó con lenguajes como Perl, con la cual se desarrollaron las primeras actividades, además del uso de HTML, Flash y Java. La plataforma tecnológica CUALI operó durante un año y medio porque se trabajó en la creación de nuevos sistemas que fueran lo suficientemente robustos para la matriculación a mayor escala que se tendría contemplada a futuro (Silva-Rodríguez, 2015). En esa época la Dirección de Sistemas y Telecomunicación de la UNAM (DGTIC) asignó a los tutores una clave de acceso a internet por modem alámbrico como servicio de la universidad, donde era necesario desconectar la línea telefónica para acceder a internet.

En 2006 se comenzó la creación del Sistema de Educación Abierta y a Distancia (SEAD), que inició operaciones en 2007, brindando la posibilidad de que tuviera más funciones de organización, asignación de perfiles, mecanismos de comunicación e información, así como la diversificación de actividades formativas. Trabajó con el sistema operativo Fedora y los mismos lenguajes que CUALI. Para entonces, Silva-Rodríguez (2015) indica que la intención de la FES Iztacala era convertirse en un lugar de vanguardia tecnológica, para lo cual no se escatimaron recursos para la creación de estas plataformas, donde la dirección de la FES Iztacala de esa época invirtió más de 25,000 dólares en el SEAD, la cual no soportó su permanencia, presentando bloqueos, caídas de su sistema y ausencias de tiempo muy considerables. Debido a ello, SEAD operó sólo un año, siendo sustituida en 2008.

Hacia principios de 2008 surgió como respuesta emergente el Sitio de Apoyo Educativo (SAE) como principal medio de comunicación que permitió a los tutores el envío masivo de mensajes con instrucciones y fechas de publicación de trabajos, así como recomendaciones

de trabajo; también estableció la comunicación individual monodireccional tutor-alumno, generando vías de comunicación de manera individual en avances particulares, notificaciones de retardo en las publicaciones, sugerencias personales para potenciar su desempeño académico y motivar al alumno a proseguir o mejorar su trabajo. Dentro de sus funciones introductorias están los cursos introductorios diseñados por el asesor, los cuales proporcionan un panorama general de los contenidos teóricos, lo que permite al alumno introducirse a la temática, porque dicho curso está redactado como una exposición de los contenidos, siendo apoyada dicha exposición por materiales interactivos situados en los pizarrones electrónicos (Moreno, 2008).



Figura 4
Entorno gráfico de un módulo del SAE, 2008

SAE fue la primera plataforma que operó con un núcleo basado en Moodle 1.7 (figura 4); sin embargo, tuvo elementos importantes que le hicieron perder su utilidad: La FES no tenía el código original del sistema, por lo que no podía hacerle modificaciones; estaba hospedada en servidores que fueron perdiendo potencia ante la cantidad de alumnos e interacciones que se hacían, cayéndose durante periodos que podían durar unos cuantos minutos y hasta más de cuatro días; operó durante cinco años sin posibilidad de ser actualizada, lo cual representó una importante limitación en los procesos de interactividad para un sistema e-learning; aunado a eso, por iniciativa de la coordinación de esa época, se estipuló que el SAE era el único espacio institucional para impartir docencia, y quien no entrara a dicha plataforma era equivalente a no asistir a clases (Oficio FESI/SCT/2983/11 del Consejo Técnico de la FES Iztacala). Esto último representó graves problemas en la normatividad y estabilidad del SUAED, lo que desató inconformidad en la planta docente, la creación de grupos reaccionarios de alumnos y la aparición de iniciativas tecnológicas independientes que dieron respuesta a esta limitación, aun con las problemáticas laborales que esto implicó.

A partir de 2014 se trabajó en una nueva propuesta tecnológica, la cual también estaba basada en Moodle, en una versión 2.4, y la cual tuvo con muchos más permisos, actualizaciones y estabilidad; fue entonces que en la segunda mitad de ese año se inauguró la nueva plataforma denominada Iztacala en Red (IRED). Dicha plataforma tuvo una serie de características en su núcleo central que ninguna otra plataforma había tenido: capacidad de actualización, módulos de blog, de encuesta y de exámenes en línea, sistema de bloques, de antivirus ClamAV, de estadísticas y de matriculación externa. Incluso otra novedad fue que IRED se hospedó en un servicio particular en la nube, siendo uno de los primeros sistemas de toda la UNAM en manejarse en esa manera, lo cual atrajo ventajas y vanguardia a la institución; sin embargo, por políticas derivadas de la dirección de la facultad, hubo la obligación de retirar la plataforma de la nube y hospedarla en servidores universitarios; no obstante, dadas las múltiples capacidades de la plataforma y de sus administradores, su funcionamiento se ha mantenido vigente. Con la aparición de IRED fue posible mantener una plataforma que podría estar en línea las 24 horas, los 365 días del año, lo cual representó una innovación que no se había tenido en Iztacala en ningún otro momento. Hoy aún se utiliza dicha plataforma en una versión Moodle 3.2 (figura 5), la cual cuenta además con una versión para dispositivos móviles.



Figura 5
Portal de inicio de IRED 2017

Durante el desarrollo del sistema a distancia, otras aplicaciones y objetos han sido utilizados. El sistema inició utilizó como dinámica principal el uso de foros y envío de trabajos escritos en Word, su mayor forma de aplicación. El correo electrónico institucional era el único mecanismo de interacción, siendo en ocasiones expandido hacia el uso de videoconferencias entre las sedes y el campus central, requiriendo con ello la comunicación

en tiempo real y la asistencia de los alumnos a las sedes. Con la entrada de Moodle mediante la plataforma SAE, hubo una extensión en la comunicación por medio de un sistema de mensajería interna, además de la incursión de sistemas externos como el uso de Skype o de Streaming. Al contar con la plataforma IRED los sistemas de telecomunicación se expandieron hacia mecanismos de videoconferencia particular mediante sistemas como Hangouts, Skype, la inclusión de redes sociales, la creación de grupos de comunicación, además de emigrar hacia un sistema de correo institucional por medio del servicio de Gmail corporativo, lo cual ha permitido expandir los servicios de comunicación e interacción. Además la plataforma IRED hoy representa el centro principal de interacción y formación profesional.

Otros mecanismos institucionales se han utilizado como auxilio en los procesos académicos y administrativos, ajenos a las plataformas académicas. Entre los sistemas más destacables se encuentra el Sistema Integral de Control Escolar (SICE), el cual es un mecanismo que funciona como una base de datos y un sistema de procesos administrativos en toda la facultad; se trata de una aplicación creada de manera institucional. El Sistema de Exámenes en Línea de Iztacala (EXLI) fue durante mucho tiempo el sistema que se utilizó para el desarrollo de exámenes en línea en el SUAED, el cual consta de un sistema de hospedaje y distribución de reactivos por medio de códigos, el cual programaba la presentación de exámenes. Aunado todo ello al portal de la Facultad de Iztacala, que ha fungido como el medio de presentación oficial de nuestro plantel.

Formación, servicio e investigación en Psicología

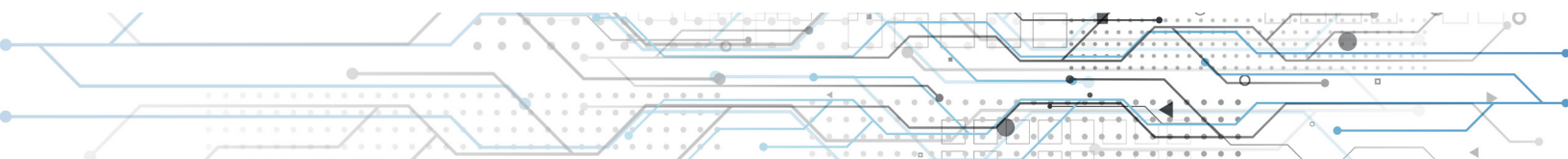
Con el transcurrir de los años el SUAED se ha convertido de manera gradual hacia los sistemas de formación a distancia. En sus primeros años la presencia de los estudiantes en las sedes o en el campus central, así como la interacción en tiempo real con los docentes, era un requisito ineludible y de vanguardia para su época. Durante este periodo incluso se estilaron jornadas de difusión, atención y de intercambio académico, donde los docentes tutores asistían a las sedes en los distintos puntos del país. Es evidente que dicha estrategia facilitaba los procesos de adquisición de aprendizaje, pero excluía a quienes no podían estar presentes, dejando de lado los preceptos de la educación basada en e-learning. Los procesos formativos han adquirido una mayor independencia, basadas en algunas de las siguientes estrategias.

- El uso de mecanismos de tecnología educativa de la web 2.0 y 3.0.

- La expansión de convenios y/o contactos que establece la UNAM con diversas instituciones locales de todo el país, con el objetivo de generar espacios de formación, servicio y práctica profesional de sus estudiantes.
- Ampliar las actividades formativas para los alumnos.
- Propiciar el desarrollo de prácticas profesionales supervisadas tanto por los docentes como por los responsables de las instituciones receptoras.
- Impulsar los procesos de investigación.
- El desarrollo y perfeccionamiento constante de estancias de servicio local y foráneo

De acuerdo con Rodríguez y Seda (2013), en educación superior se reconoce cada vez más la importancia de enfrentar al aprendiz a problemas reales propios de su profesión, es decir, a “situaciones donde el estudiante desarrolle las competencias propias de su carrera. En Psicología específicamente, existen prácticas formativas donde se asigna al estudiante un papel cercano a lo que será su vida laboral”; de este modo, en el caso de SUAED Psicología se ha puesto atención en la necesidad de crear un programa curricular que vaya desde aspectos teóricos e históricos, metodológicos y de conocimiento de las áreas de aplicación; después van hacia módulos propedéuticos que permiten a los alumnos conocer las diversas áreas de aplicación y elegir de entre cinco programas de especialización, la que ellos tengan más competencia e interés. La elección de las áreas de profundización o especialización se efectúa después culminar sus módulos propedéuticos (en 4o. semestre), y entonces eligen entre las áreas de psicología: clínica, educativa, de las necesidades educativas especiales, de la salud u organizacional. Durante su estancia en estas áreas, ellos desarrollan actividades prácticas profesionales en diversas instituciones o comunidades, así como su servicio social de 800 horas, investigaciones y finalizan con su proceso de titulación.

En los primeros años hubo procesos de investigación breves o locales, los cuales fueron difundidos en diversos escenarios científicos. Hoy existen iniciativas de profesionalización y de investigación que aprovechan el uso de tecnología educativa y la incorporación de proyectos de investigación, financiada o particular, que propicia la inclusión de alumnos, docentes, profesionales e investigadores, en actividades tanto de actualización, de investigación y/o de profesionalización. Entre los ejemplos más destacados están los proyectos como el del Centro de Atención Psicológica y Educativa (CAPED) a cargo de la doctora Anabel de la Rosa; el proyecto de Habilidades Lingüísticas y Orales para la lectura y escritura en niños preescolares a cargo de la doctora Esperan-



za Guarneros; Promoción de la Salud Sexual en hombres a cargo del doctor Ricardo Sánchez; Estudio de Sistemas Complejos en Ambientes Virtuales de Aprendizaje con el doctor Alejandro Miranda; Comportamiento Sexual y prevención en jóvenes, con el doctor David Javier Enríquez, y el sistema de Actualización en Formación Profesional en Psicología en Sistemas Jurídicos con el doctor Omar M. Almazán, entre otros. Cada una de estas iniciativas ha propiciado el desarrollo de investigaciones y prácticas profesionales que permiten la inclusión situada de los estudiantes a escenarios reales y temas de actualización.

A partir de 2014 surgieron en el SUAED iniciativas internas que fortalecieron el enriquecimiento formativo de los estudiantes: la creación del Encuentro Anual de Estudiantes en Psicología, iniciativa que tuvo por intención el acercamiento de los alumnos a nivel presencial y virtual que permitiera el arraigo de su identidad y el intercambio de conocimiento derivado de sus proyectos de trabajo académico en sus distintas formas y entidades. El desarrollo del área de Extensión Universitaria que posibilitó la creación de cursos extracurriculares en línea, de actualización y de perfeccionamiento de conocimiento. El desarrollo de un mecanismo automatizado de actividad docente y de alumnado, con el propósito de detectar la ausencia de actividad de las personas, con el objetivo de proporcionar mecanismos de ayuda y superación. La implementación minuciosa de evaluación docente, con la intención de retroalimentar y motivar el desempeño de los tutores en su ejercicio formativo por medio de un sistema robotizado que se implementó en la plataforma.

Aunque en el periodo de 2015 a 2016 estas iniciativas presentaron una pasividad y no hubo desarrollo, la herencia dejada desde 2014 permitió que el SUAED mantuviera vigencia en sus procesos tecnológicos y formativos; hacia 2017 los procesos de difusión y formación retomaron rumbo con iniciativas nuevas, como la creación de cursos virtuales asincrónicos, la inclusión de redes sociales del SUAED y la emisión del Boletín Digital SUAED, que permite conocer diversas temáticas de interés tanto interno como externo, comunicación directa y mayor proceso de identidad universitaria.

Hasta este punto histórico, la constitución de un sistema de enseñanza de la Psicología, desde un sistema basado en el e-learning, había logrado caídas considerables en las dimensiones legales, administrativas, tecnológicas y didácticas; sin embargo, la creciente matrícula e índices de egreso, sus plataformas virtuales basadas en Moodle, la sistematización de sus mecanismos administrativos, la ampliación de su cobertura tanto a nivel nacional e internacional; así como la incorporación gradual de adita-

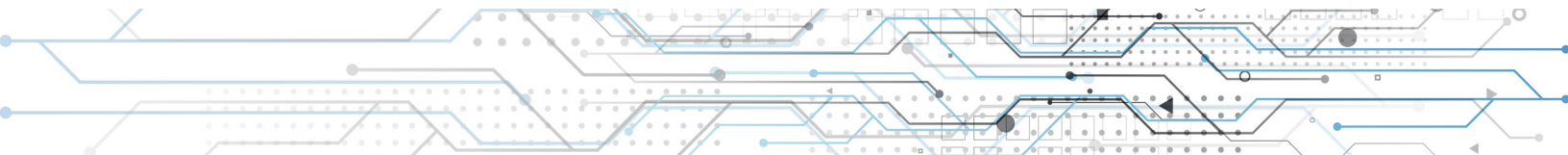
mentos tecnológicos y didácticos para ampliar la dinámica formativa han representado los principales hitos de desarrollo que este sistema ha propiciado a la enseñanza de la Psicología nacional, así como de los mecanismos de educación virtual de nuestro país.

Los siguientes saltos

El nacimiento del SUAED Psicología se dio en un estigma de su escenario social e institucional marcado con algún escepticismo en las ideas de que la formación profesional en Psicología no podría hacerse por medio de sistemas de enseñanza en línea; para muchos académicos de gran trayecto en la FES Iztacala, la idea de crear el SUAED en una profesión que requiere la enseñanza de formas de intervención, de evaluación, de entrevista, dinámicas de grupo, etcétera, no tenía manera de hacerse mediante e-learning y pronosticaron que el SUAED fracasaría. Su escepticismo muchas veces ocasionó reacciones institucionales que salían del margen de la normatividad universitaria, como la prohibición de cualquier iniciativa de investigación en 2006 por parte de la Secretaría Académica o la limitación a un recurso tecnológico "oficial" que se tornó obsoleto en 2011.

Sin embargo el sistema comenzó a tener una mayor matrícula tras cada año, al grado de triplicar su capacidad de ingreso en un solo año y ampliar la oferta educativa. En este tenor, el SUAED enfrentó situaciones que a la larga fueron posicionando su condición. Cuando en 2013 la Dirección de la FES Iztacala expresa en público que "en el caso de Psicología SUAED, su problema radica en su baja tasa de egreso, ya que depende por completo del empeño de los estudiantes y de sus limitaciones de tiempo debido a sus compromisos laborales y familiares". Y remató diciendo: "[...] abiertamente expreso mi preocupación por el futuro de esta carrera; estamos en el proceso de diagnóstico para definir las acciones a seguir" (Dávila, 2013); era evidente que a pesar de tener varios años de existencia de la educación a distancia en el plantel, aún no se lograba entender su mayor esencia ni su particularidad multivariada, diversa y plural. El ejercicio estadístico que se haría consistió en comparar al SUAED con los indicadores de las licenciaturas presenciales (que además tenían más de 30 años de existencia). En ese momento la administración reportaba que mientras la carrera de Psicología del sistema presencial tenía una eficiencia terminal de 70% de toda su matrícula, junto con carreras como Medicina u Odontología, en el SUAED sólo era de 9.6%.

No obstante, haciendo una verdadera comparación de los indicadores de titulación de la carrera de Psicología en los tres sistemas que tiene la UNAM, se puede



observar el crecimiento que han tenido dichas carreras. En la figura 6 se muestra el índice de egreso y culminación de estudios.

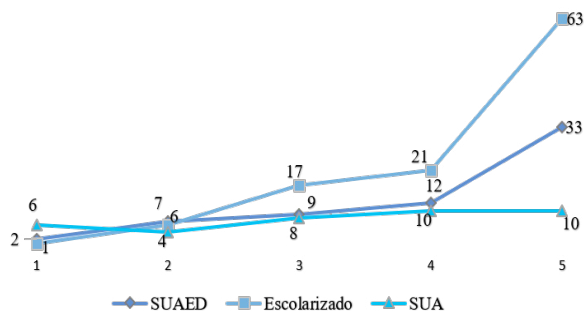


Figura 6
Tasa porcentual de culminación de estudios de Psicología en las tres modalidades en la UNAM. Fuente: Agenda Estadística UNAM

Se pueden apreciar la condición de culminación de estudios de la carrera de Psicología en sus cinco primeros años de existencia; para el caso del sistema escolarizado, corresponde a la carrera de Psicología de la FES (entonces ENEP) Iztacala, reportando los exámenes profesionales efectuados en sus cinco primeros años, a partir de 1979; en el caso del SUA correspondiente a la Facultad de Psicología y su titulación a partir de 1994. En el caso del SUAED se reportan sus primeras titulaciones a partir de 2010. El primer año en que cada carrera reportó esos datos, el sistema escolarizado sólo tituló a una persona, el SUA a seis y el SUAED a dos; después el crecimiento de estos indicadores tuvo un trayecto distinto, donde mientras en el sistema escolarizado hubo un crecimiento que, de manera explicable, es acelerado; los casos del SUA y del SUAED fueron un poco más lentos, siendo mayor en el SUAED que en el SUA. Esto permite observar que la implementación de un sistema de educación a distancia no es necesariamente desventajosa en relación con otras modalidades, y que los resultados formativos son equiparables a otros sistemas, con la ventaja adicional de que no es necesaria la presencialidad como en las otras modalidades.

Una mirada al futuro del SUAED

Se considera que los retos inmediatos que se esperan para el SUAED pudieran considerar los siguientes aspectos.

1. Actualización eficaz de su plan de estudios. Apegada a la experiencia profesional y a la investigación de vanguardia, no se podría concebir una aparente modificación a su plan curricular desde la ausencia de investigación, de experiencia profesional y práctica continua; tampoco podría verse la posibilidad

de abrir el escenario curricular a todas las escuelas teóricas en la Psicología, sino más bien encauzarla al adiestramiento de conocimientos y habilidades en un solo enfoque teórico que pueda proporcionar demanda a las necesidades profesionales en cuanto a su intervención, formas de evaluación, procesos de prevención, mecanismos de enseñanza, y desarrollo y divulgación de la ciencia; todo enmarcado desde principios sociológicos y epistemológicos que den cabida a su adecuación desde un modelo curricular vigente.

2. Estabilidad contractual y normativa de los docentes. A más de 10 años de existencia de esta modalidad en la UNAM, aún no se tiene un marco legal que reconozca las figuras del docente en línea ni de sus características. En consecuencia, esto ha propiciado que se sigan los parámetros de contratación y desarrollo académico con los estándares que se utilizan para profesores de educación presencial.
3. Profesionalización de los docentes. Es necesario un plan que permita el manejo adecuado de los sistemas de tecnología educativa actual, de diseño instruccional y de estrategias didácticas y de autorregulación en línea.
4. Acelerar los procesos de mantenimiento y actualización de la plataforma y sistemas tecnológicos, de modo que se continúe la actualización del uso del Moodle, así como la implementación de las nuevas tendencias tecnológicas para la educación, que privilegien el desarrollo de un aprendizaje significativo, autorregulado, situado y correspondiente a la demanda social.
5. Integración estudiantil. Como consecuencia de iniciativas derivadas de la coordinación del SUAED en 2015 se eliminó como parte de los procesos formativos estudiantiles, su capacitación en el uso de paquetería estadística y de ofimática, así como la eliminación de actividades científicas. Por consiguiente, es necesario dotar a los estudiantes de éstas y otras habilidades que les permitan mantener un desarrollo competitivo y acorde a la demanda social.
6. Crear un programa de seguimiento de egresados y de vinculación con el sector laboral, ante el hecho de que no existe ningún mecanismo que permita conocer el desarrollo profesional de los alumnos egresados de este sistema ni de las condiciones y demandas que enfrentan en el campo profesional.
7. Potenciar la investigación en el SUAED, donde se promueva, reconozca, premie e incremente la participación de docentes y alumnos en actividades de investigación, relacionadas con el sector social y

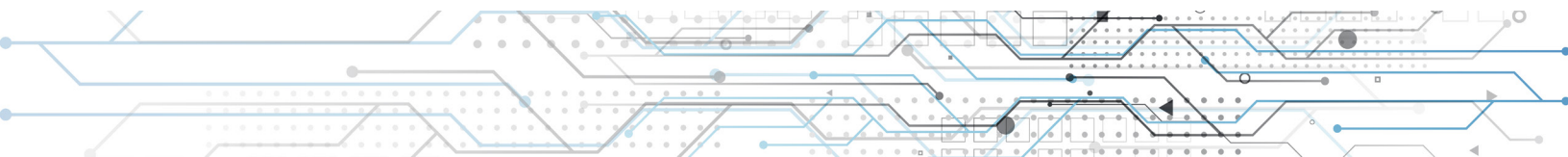
basadas en sistemas de aplicación comunitaria y de redes virtuales.

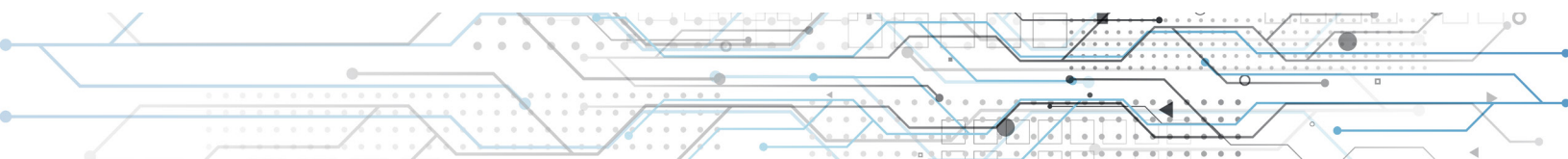
8. Sistematizar los procesos administrativos y de vinculación con el sector privado para que los estudiantes puedan desarrollar de manera más eficaz y efectiva sus procesos académicos y se contrarresten las acciones burocráticas.

Esta es una serie de estrategias necesarias para la ampliación y adecuación de un sistema e-learning; de cierto modo es imprescindible considerar tanto la realidad social y nacional, y las tendencias educativas mundiales que permitan observar un trayecto sólido hacia la formación profesional del futuro. De manera adicional e independiente a los distintos actores que suelen estar en los puestos de decisión y gestión de las instituciones educativas, es necesario destacar que la tendencia de un programa educativo depende en gran medida de las motivaciones y actuaciones de los involucrados directos, es decir, de los docentes y de los alumnos; sin estas dos figuras no es posible concebir un proyecto de escuela y del compromiso y profesionalismo de dichas figuras; se marcará la línea futura tanto del SUAED como de cualquier sistema de educación en cualquier lugar. ■

REFERENCIAS

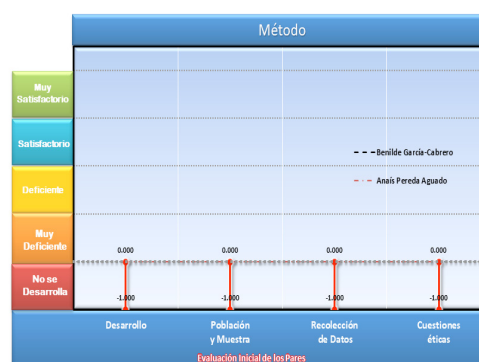
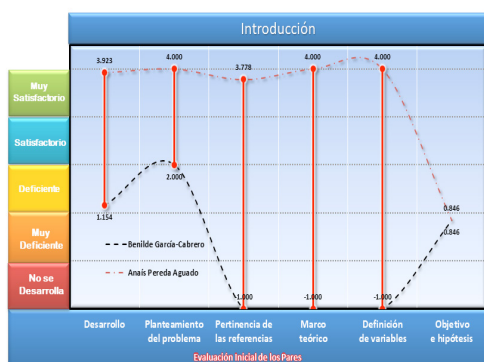
- Dávila, A. (2013). *Primer informe de actividades*. Pag. 36. Consultado el 07 de julio de 2017 en: http://direccion.iztacala.unam.mx/PDFs/primer_informe_PDDA.pdf
- González Casanova. (1970). Un gobierno universitario implica sobre todo el uso de la razón y el ejemplo de la conducta. *Gaceta UNAM*, vol. XIX, núm. 5 (15 de mayo, 1970), pp. 2-5. 39.
- García-Aretio, L. (1999). Historia de la Educación a Distancia. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, volumen 2, No. 1, pp. 8-27
- García, J. V., & Torres, E. E. (s/f) *Modelo Educativo del Sistema Universidad Abierta de la Universidad Nacional Autónoma de México*. Manuscrito no publicado. CUAED:UNAM
- Moreno, A. O. (2008). Sitio de Apoyo Escolar (SAE) como recurso de apoyo virtual de trabajo: La experiencia de psicología a distancia. Congreso Virtual Iberoamericano de Educación a Distancia
- Moreno, M. (2015). La educación superior a distancia en México. Una propuesta para su análisis histórico. En Zubietta, J y Rama, C. (eds.) *La educación a distancia en México: Una nueva realidad universitaria*. (pp. 3 – 16). UNAM: México
- Programa Nacional de Educación 2001 – 2006. Gobierno Federal. Recuperado el 6 de julio de 2017 desde: www.oei.es/historico/quipu/mexico/Plan_educ_2001_2006.pdf
- Rodríguez, F., & Seda, I. (2013). El papel de la participación de estudiantes de Psicología en escenarios de práctica en el desarrollo de su identidad profesional. *Perfiles Educativos*. vol. XXXV, num. 140, pp. 82-99
- Silva-Rodríguez, A. (2015). La educación a distancia en la UNAM. Una semblanza desde el SUAYED Psicología. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 1(1), 1-422. doi:<http://dx.doi.org/10.22402/j.rdiopycs.unam.1.1.2015.30.1-422>
- Universidad Nacional Autónoma de México (1979 a 2016). Agenda Estadística UNAM. Desde 1979 y hasta 2016. Dirección General de Planeación. UNAM: México



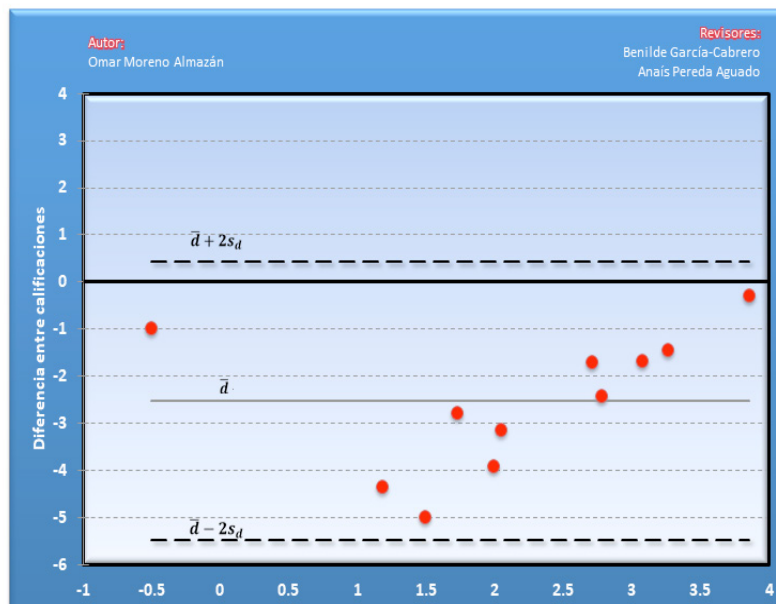


DIMENSIÓN CUANTITATIVA

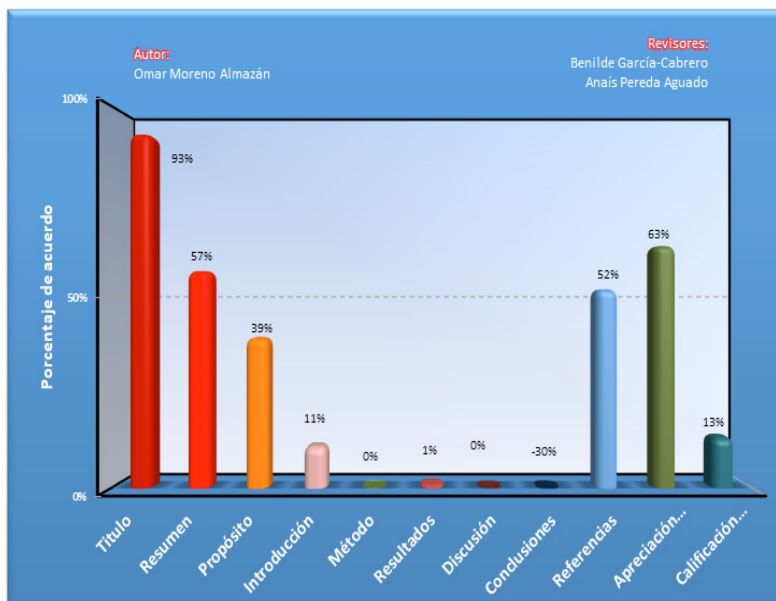
Perfil de Evaluación entre pares



Índice de Concordancia



Índice de Acuerdo

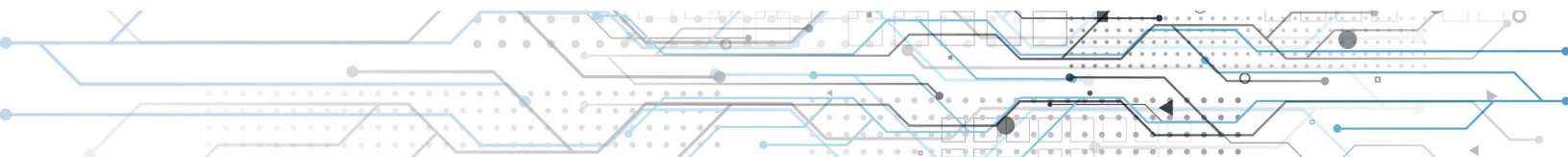


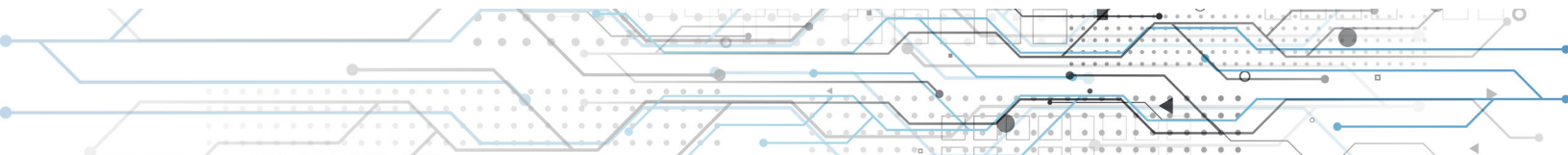
DIMENSIÓN CUALITATIVA

Revisor 1	Revisor 2
Benilde García Cabrero	Anaís Pereda Aguado
Título/Autoría	
<p>El título tiene dos partes, la primera resulta muy coloquial: entre saltos y caídas, y es necesario sustituirlo por una afirmación en la que el autor tome una postura más clara en la narrativa histórica que está planteando. El título debe reflejar una postura historiográfica, por ejemplo, la hermenéutica, mediante la cual el autor a través de la interpretación de textos hace explícito lo no evidente (interpreta la historia la historia y toma una postura respecto a ella). El título asignado da cuenta de que no hay una postura teórica sino una postura anecdótica en la que no existe un referente conceptual para narrar la historia de la enseñanza de la psicología a distancia en México.</p>	Ninguno
Resumen	
<p>Se habla de recuento histórico pero cuál es el propósito de este recuento no queda claro “exponer algunas de las principales condiciones a nivel administrativo tecnológico y académico que le han representado avances y atrasos”... no está claro qué significa esto del recuento histórico y en ningún momento queda claro cuáles fueron los avances y cuáles fueron los atrasos.</p>	Ninguno

Revisor 1	Revisor 2
Propósito del Estudio	
<p>El propósito debe estar vinculado estrechamente con el marco teórico y al método. Resulta interesante abordar la historia de la enseñanza de la psicología; sin embargo, no se tiene claridad al respecto de qué es lo que se pretende investigar, ya que “saltos y caídas” no son conceptos que permitan abordar el recuento histórico. Podría plantearse una postura hermenéutica de interpretación de textos, o bien un acercamiento a las representaciones que tienen los principales actores que hicieron la historia de este proceso, en cuyo caso hubiese sido necesario entrevistarlos. Si el autor pretende realizar una interpretación histórica basada en textos, es necesario que adopte el enfoque hermeneúutico y que lo analice sistemáticamente para poder abordar de manera sólida el objeto de estudio que propone. En vista de que no se plantean preguntas ni hipótesis, es difícil seguir la línea discursiva del trabajo presentado.</p>	Ninguno
Introducción	
<p>No existe una introducción como tal, la historia de la enseñanza de la psicología a distancia se empieza a contar desde la primera página del documento sin haber planteado antecedentes introductorios, planteamiento del problema, preguntas de investigación, derivados de un marco teórico que justifique el estudio y el abordaje metodológico. Es necesario, primero recurrir a artículos seminales en el campo de la educación a distancia en general, analizando cuáles han sido los principales hitos históricos, los nudos problemáticos, las variables asociadas al crecimiento de la molaridad, los retos a los que se ha enfrentado y las soluciones que se han propuesto.</p>	Ninguna
Método	
<p>Es necesario que exista una estructura más clara del documento en la que a partir de la introducción se establezcan categorías analíticas, con base en las cuales, seguido del planteamiento del problema, de la propuesta de método, se haga el recuento de la historia de la educación a distancia en general, y de la enseñanza de la psicología a distancia en particular.</p>	Ninguna

Revisor 1	Revisor 2
Resultados	
No existe una sección bien definida de resultados y las gráficas y las figuras no ilustran claramente los datos que se presentan. Así mismo, es necesario que se ajusten al formato de la APA, considerando el uso de mayúsculas y cursivas tal como se señala en el manual. Así como la fuente, explicitando el año, en el caso de que exista.	Ninguna
Discusión	
Se requiere que se desarrolle una sección específica para la discusión de los resultados encontrados, haciendo una síntesis de los mismos y contrastándolos con los encontrados en otras investigaciones para finalmente acceder a la sección de conclusiones.	Ninguna
Conclusiones	
Las conclusiones se deben resaltar los principales hitos históricos encontrados, los factores o variables que se vinculan con estos momentos críticos de la historia de la psicología a distancia en México, los actores que gestaron o fueron protagonistas de los principales acontecimientos así como las dificultades retos y oportunidades que se derivan del análisis historiográfico.	Ninguna
Referencias	
En las referencias aparecen las siglas SUAyED y en todo el texto se cita como SUAED. El texto se basa solamente en 11 referencias, lo cual resulta muy pobre.	Ninguna





[10.22402/j.rdipecs.unam.5.2.2019.166.280-292](https://doi.org/10.22402/j.rdipecs.unam.5.2.2019.166.280-292)

HACIA UNA PSICOLOGÍA DEL VIVIR COTIDIANO

Charlotte Højholt y Ernst Schraube
Roskilde University
Dinamarca

Traducido de:

INTRODUCTION: TOWARD A PSYCHOLOGY OF EVERYDAY LIVING CHARLOTTE HØJHOLT Y ERNST SCHRAUBE

Routledge

2016

pp. 1-14

Traducción realizada por:

Gilberto Pérez-Campos

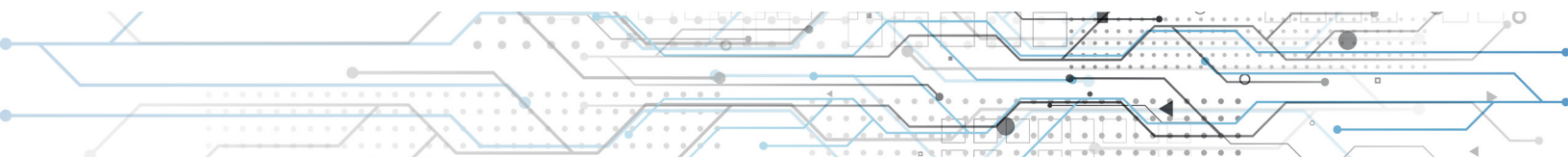
RESUMEN

Desde su formación como disciplina independiente, la psicología ha estado preocupada con la auto-reflexión humana, pero no ha sido de mucha importancia la pregunta de cómo conducir la propia vida. Con el telón de fondo del trabajo de Max Weber y los sociólogos orientados al sujeto, los psicólogos críticos han incorporado en años recientes el concepto de conducción de la vida cotidiana en la teoría y práctica psicológica. El concepto trata de superar el individualismo abstracto de la psicología (y su acompañante falta de mundo) donde los sujetos están encerrados en funciones psicológicas especiales aisladas, y trata de contribuir a una epistemología psicológica que capta la riqueza, complejidad y conectividad de los fenómenos psicológicos tal y como se despliegan en la vida cotidiana. Este artículo presenta las dimensiones centrales del concepto, lo sitúa en la historia de la psicología y describe un cuerpo de trabajo que analiza con él la práctica contemporánea del vivir cotidiano.

From its formation as an independent discipline, psychology has been concerned with human self-reflection, but the question of how to conduct one's life has not been of much significance. On the background of the work of Max Weber and subject-orientated sociologists, critical psychologists in recent years incorporated the concept conduct of everyday life into psychological theory and practice. The concept tries to overcome the abstract individualism of psychology (and the accompanying wordlessness) where subjects are enclosed in isolated psychological special functions, and tries to contribute to a psychological epistemology, which grasps the richness, complexity and connectedness of psychological phenomena as they unfold in everyday practice. This article presents central dimensions of the concept, situates it in the history of psychology and outlines a body of work analysing with the concept the contemporary practice of everyday living.

BITÁCORA DEL ARTÍCULO:

| Recibido: 16 de Enero de 2019 | Aceptado: 27 de Marzo de 2019 | Publicado en línea: Julio - Diciembre de 2019 |



AUTORÍA Y DERECHOS DE PROPIEDAD INTELECTUAL

HACIA UNA PSICOLOGÍA DEL VIVIR COTIDIANO

Charlotte Højholt y Ernst Schraube
Roskilde University
Dinamarca

Traducido de:

INTRODUCTION: TOWARD A PSYCHOLOGY OF EVERYDAY LIVING
CHARLOTTE HØJHOLT Y ERNST SCHRAUBE

Routledge
2016
pp. 1-14

Traducción realizada por:



Gilberto Pérez-Campos
UNAM - FES Iztacala
Correo: gpc.fesi@gmail.com

Profesor asociado en la FES Iztacala, UNAM. Es parte de un grupo de investigación que estudia la vida de las personas, principalmente en los contextos familiar y escolar, desde una perspectiva sociocultural.

[Ver más...](#)

DATOS DE FILIACIÓN DEL TRADUCTOR

Profesor titular FES Iztacala, UNAM



Copyright: © 2019 Pérez Campos, G.

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

TABLA DE CONTENIDO

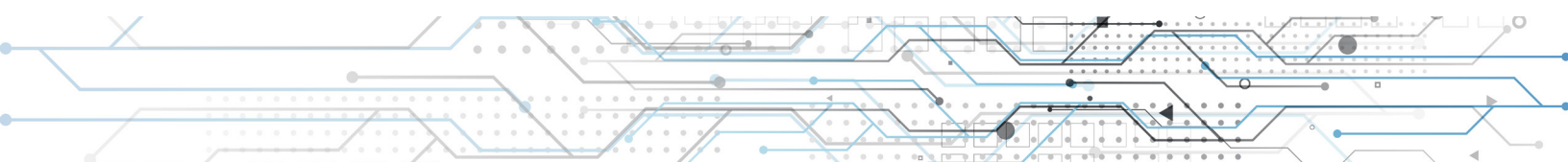
INTRODUCCIÓN **33**

Formación y desafíos de una psicología del vivir cotidiano, 33

La práctica del vivir cotidiano, 36

Exploraciones del vivir cotidiano, 38

REFERENCIAS **41**



INTRODUCCIÓN¹

La cuestión de cómo los seres humanos conducen su vida cotidiana no ha recibido mucha atención por parte de la psicología a lo largo de su historia. Sin embargo, se trata de un asunto crucial, conceptualmente, para explorar y entender la manera como los sujetos individuales organizan, integran y hacen sentido de la multiplicidad de relaciones sociales y demandas contradictorias en y a través de los diferentes contextos en los que están involucrados en su vida diaria.

Este libro es sobre el estudio psicológico del conducir² la vida cotidiana en la sociedad contemporánea. Presenta un cuerpo de trabajo crítico e interdisciplinario, que saca la teoría psicológica y la práctica de la investigación del laboratorio hacia el mundo real. Con su enfoque en la cuestión de cómo los seres humanos, como sujetos sensoriales activos, viven sus vidas cotidianas, explora el conducir la vida como base para entender los dilemas y contradicciones con los que nos confrontamos en nuestras vidas diarias.

Desde los primeros días de su formación como una disciplina independiente, la psicología ha estado interesada en la experiencia, la actividad y la auto-reflexión humanas, pero la cuestión de cómo conducir la propia vida no ha recibido mucha atención. La percepción cada vez mayor de esta discrepancia, durante los últimos años, ha dirigido las discusiones dentro de la psicología hacia la práctica del vivir cotidiano y el concepto de conducir la vida cotidiana se está incorporando en la teoría psicológica y la práctica de investigación. La importancia para la psicología de la conducción de la vida cotidiana, radica en su relevancia conceptual para explorar y entender las actividades diarias de los sujetos individuales para organizar, integrar y hacer sentido de la multiplicidad de relaciones sociales y demandas contradictorias en y a través de los diferentes contextos en los que están involucrados en su vida diaria. El concepto

toma en cuenta cómo las personas producen y reproducen colaborativamente su vida a través de las actividades, hábitos, rutinas y arreglos personales cotidianos de las cosas y las relaciones sociales. El concepto dirige la atención hacia las condiciones sociales en y con las que las personas actúan, participan y viven su vida cotidiana, e incluye la cuestión de cómo las personas están sujetadas a las disposiciones socio-materiales del poder, el conocimiento y el discurso. Además, facilita una exploración de nuevas maneras de vida cotidiana emergentes y cómo éstas contribuyen a rehacer el mundo social. Por lo tanto, trabajar con el “conducir la vida cotidiana” y refinar este concepto puede apoyar una comprensión de los fenómenos psicológicos conforme se desarrollan poco a poco en la realidad del vivir cotidiano, y promover una renovación fundamental de la teoría, la metodología y la práctica psicológica.

En lo que sigue, primero indicaremos cómo el estudio del *conducir la vida cotidiana* se erige sobre el estudio de la *vida cotidiana*, así como el modo en que un giro hacia una psicología del vivir cotidiano se relaciona con la auto-comprensión científica de la psicología convencional y qué clase de desafíos teóricos hace surgir. Luego describimos con más detalle la práctica del vivir cotidiano, incluyendo su carácter conflictual y coordinación colectiva, y finalmente presentamos un bosquejo de los diferentes capítulos del libro.

Formación y desafíos de una psicología del vivir cotidiano

Desde mediados del siglo XX, cuando los estudiosos llegaron a reconocer la significación central de la vida cotidiana para comprender los asuntos humanos, el estudio de la vida cotidiana se ha convertido en una preocupación principal dentro de las ciencias sociales y humanas. En vez de consistir la *vida cotidiana* meramente de actividades triviales y banales del día-a-día, los estudiosos se han dado cuenta que constituye el núcleo de la vida humana y el espacio en que son producidas y reproducidas nuestras relaciones sociales. La vida cotidiana comprende todas las actividades humanas situadas en y a través de una multiplicidad de espacios y contextos (hogar, trabajo, instituciones educativas, sitios de compra, terrenos recreativos, espacios digitales, etc.). Como explica Henri Lefebvre en su trabajo seminal *Crítica de la vida cotidiana* (1947/1991):

La vida cotidiana está profundamente relacionada con todas las actividades, y las abarca con todas sus diferencias y sus conflictos; es su lugar de encuentro, su vínculo y su terreno común. Y es en la vida cotidiana que la suma total de relaciones que hacen de

1 Introduction: Toward a psychology of everyday living. En E. Schraube y Ch. Højlolt (eds.), *Psychology and the conduct of everyday life* (pp. 1-14). Londres y Nueva York: Routledge, 2016. Traducción realizada por Gilberto Pérez Campos, con autorización de los autores, quienes son titulares de los derechos en cualquier lengua no-inglesa.

2 He traducido el término *conduct* como “conducir” o como “conducción” (nunca como conducta, para que no haya confusión con *behavior*); en ambos casos, el énfasis de los términos está en la acción, aunque el último también incluye el efecto de la acción (N. del T.).

lo humano un todo – y a cada ser humano – toman su figura y su forma (p. 97).

Durante el siglo veinte, partiendo de las realidades de las vidas de las personas, el estudio de la vida cotidiana emergió como un tema de investigación definido a través de una variedad de disciplinas (p.ej., historia, sociología, filosofía, antropología), así como de programas interdisciplinarios (p.ej., estudios culturales, estudios de los medios), desarrollando un vocabulario detallado para explorar el mundo cotidiano en sus complejas y problemáticas relaciones socio-históricas (De Certeau, 1984; Ferguson, 2009; Gardiner, 2000; Goffman, 1959; Highmore, 2010; Pink, 2012; Sheringham, 2006; Smith, 1987, y muchos otros).

El estudio del *conducir la vida cotidiana* se construye sobre este cuerpo sustancial de trabajo y lo expande con un nuevo enfoque. Basándose en un “giro hacia el sujeto” y en complejas conceptualizaciones de la subjetividad y el ser humano (p.ej., Blackmann et al., 2008; Butler, 1989; Holzkamp, 2013; Walkerdine, 2002), se concentra aún más en la *actividad* humana y se centra sistemáticamente en la experiencia vivida, la agencia y los esfuerzos de cómo los sujetos humanos *viven* su *vida cotidiana*. Esto conlleva un cambio de foco hacia el estudio del *vivir cotidiano desde la perspectiva y punto de vista de los sujetos humanos*. Estructurando la investigación a través de las experiencias e involucramiento de los sujetos humanos, se puede tratar más consistentemente la complejidad y la naturaleza problemática de la vida cotidiana. Como resultado de esto, se vuelve posible explorar lo que significa el mundo para la vida humana a través del vivir cotidiano y considerar cómo puede ser transformado para mejor.

¿Por qué le tomó tanto tiempo a la psicología dedicarse al conducir la vida cotidiana como un tópico principal de investigación? Puede hallarse una razón en la epistemología particular y la auto-comprensión científica de la psicología convencional. En la investigación empírica convencional, la producción de conocimiento está situada en un escenario específico. Para investigar los fenómenos psicológicos, el investigador construye una situación artificial – típicamente un experimento en un laboratorio universitario. Esta construcción establece una dicotomía entre esta *realidad experimental* y la *realidad cotidiana*. Por lo tanto, mientras el arreglo artificial de la realidad experimental reduce la complejidad del asunto de investigación para ajustarse al escenario de laboratorio controlado y manipulable, esto deja abierta la cuestión de qué tanto el conocimiento de los fenómenos psicológicos producido en esta realidad duplicada puede ser transferi-

do y generalizado a la realidad de la vida cotidiana (Holzkamp, 2015, cap. 3 en este volumen).

Dicha práctica de investigación psicológica puede verse como la base para un conocimiento psicológico y una construcción de teoría notablemente *abstractos*, puesto que nos confrontan con el dilema de conocer de qué son parte y con qué están conectados el fenómeno y los problemas estudiados. Aquí, el interés en la vida cotidiana pone de cabeza el esfuerzo de aislar “factores” y “variables”, apuntando en su lugar a la necesidad de explorar cómo los fenómenos y los problemas psicológicos están dotados de contenido e importancia precisamente a partir de los contextos de los que son parte. Por ejemplo, las maneras personales de involucrarse en y experimentar los dilemas están conectadas con prácticas, relaciones, preocupaciones y estructuras sociales particulares. El concepto de conducir la vida cotidiana puede abrir entonces una ruta para superar el individualismo abstracto de la psicología (y su ausencia de mundo [*worldlessness*] asociada) que encierra a los sujetos en funciones psicológicas aisladas, y contribuir a una epistemología psicológica que capta la riqueza, complejidad y conexión de los fenómenos psicológicos así como las interrelaciones entre los sujetos humanos y el mundo. Trabajar con esta preocupación implica situar la investigación empírica y la producción de conocimiento psicológico en la realidad cotidiana en la que se desarrollan de verdad los fenómenos psicológicos.

Los psicólogos se volvieron cada vez más conscientes de estos dilemas epistemológicos en las prácticas de investigación psicológica durante los años 1970, en particular a través de la discusión de la crisis de la psicología social (Parker, 1989). Las raíces históricas de esta discusión se pueden rastrear en el trabajo temprano de Wilhelm Dilthey, Lev Vygotski, Wilhelm Stern, Kurt Lewin y muchos otros. Pero la discusión de los años 1970 indujo nuevos comienzos y surgió una variedad de aproximaciones psicológicas alternativas, que iban de la psicología feminista, la fenomenología, la psicología discursiva y el construccionismo social hasta la teoría cultural histórica de la actividad y las psicologías críticas, las cuales sacaron la investigación psicológica de la realidad duplicada del escenario de investigación clásico hacia la realidad de la vida cotidiana (p.ej., Argyle, 1992; Brinkmann, 2012; Burkitt, 2004; Gergen, 2009; Hodgetts et al., 2010; Scheibe, 2000; Shotter, 1993; Stephenson y Papadopoulos, 2006). Dentro de este amplio movimiento e inspirados por sociólogos orientados hacia el sujeto (Jurczyk y Rerrich, 1993; Voß, 1991; Jurczyk et al., 2015, cap. 2 en este volumen), un grupo de psicólogos críticos puso cada vez más atención a la importancia del

conducir la vida cotidiana para la psicología, y empezó a explorar sistemáticamente su formación. Como explica Klaus Holzkamp: “El conducir la vida cotidiana es... la forma elemental de existencia humana” (2013, p. 314), y sugiere definir el objeto de estudio constitutivo de la psicología no como el individuo, ni al sujeto individual en las relaciones sociales, sino “el sujeto dentro del contexto de conducir su vida cotidiana” (Ibíd., p. 314).

El concepto de conducción de la vida cotidiana ofrece una aproximación para superar una variedad de desafíos internos fundamentales de la psicología, discutidos desde diferentes ángulos y antecedentes teóricos en los capítulos de este libro. En esta discusión, algunos de los desafíos centrales que surgen conciernen al individualismo crónico del conocimiento psicológico, así como a la cuestión de su relevancia social.³

Aunque Wilhelm Wundt, uno de los padres fundadores de la psicología académica, enfatizó que la psicología trata con las experiencias y actividades de los sujetos humanos en relación con otros y con el mundo (1897, p. 3), los modelos explicativos convencionales en la historia de la psicología han favorecido consistentemente un individualismo radical. Como señala James Wertsch: dentro de la psicología contemporánea “la investigación está basada a menudo en la suposición de que es posible, incluso deseable, estudiar al individuo... en aislamiento” (1991, p. 2); a pesar de la “crítica” a lo largo de las décadas, la “orientación individualista es característica de la disciplina en general” (Ibíd., p. 3). Además, explica:

Podemos responder preguntas detalladas sobre la actividad neuronal o los reflejos neonatales, pero tenemos muy poco que decir sobre los que significa ser humano en el mundo moderno ... La psicología se ha vuelto cada vez menos capaz de ofrecer penetración en los principales problemas sociales del día. (Ibíd., p. 1n)

Desarrollar un concepto de la conducción de la vida cotidiana aborda este desafío abriendo una aproximación específica para entender la relación entre el individuo y la sociedad. Dado que la conducción de la vida se refiere a la actividad integrativa y constructiva del sujeto, va más allá de una perspectiva determinista que meramente conceptualiza al individuo como un conjunto de variables dependientes de las estructuras sociales. Por un lado, la cuestión de la conducción de

la vida no puede estar limitada a cómo las personas se ajustan a ciertas condiciones dadas, puesto que vivir la propia vida implica arreglar las condiciones, junto con otros, revisar planes y perseguir intereses percibidos. Por otro lado, este concepto va más allá de la perspectiva voluntarista de individuos autónomos y reconoce que la vida individual no está sólo determinada como a cada persona le gustaría, sino que es co-creada a través del tejido del mundo social. La conducción de la vida cotidiana representa una categoría mediadora entre los sujetos individuales y las estructuras sociales, que articula en particular las experiencias de los sujetos y el ámbito de acción conforme luchan con estas estructuras a través de acciones colectivas y estructurantes. Como señala Ole Dreier, un cambio hacia la conducción de la vida cotidiana nos permite mover nuestros “análisis más cerca de lo que significa y toma ser un sujeto que vive en una sociedad” (2015, cap. 1 en este volumen; ver también Dreier, 2008).

El interés en el estudio de la conducción de la vida cotidiana está relacionado con las transformaciones actuales en la sociedad. La globalización, las crisis financiera y ambiental, la deuda, la migración, la guerra y los conflictos a gran escala influyen y cambian los patrones de vida social e individual en todo el mundo (p.ej., Caffentzis, 2015, cap. 9 en este volumen; Federici, 2015, cap. 10 en este volumen). Como resultado de estos cambios, la teoría, la investigación y la práctica psicológicas confrontan nuevos problemas y desafíos complejos. Los psicólogos ahora están lidiando con personas cuyas realidades sociales y formas de vida están sufriendo cambios hacia un individualismo creciente, así como mayor heterogeneidad y complejidad social y cultural. Esto prepara el terreno para que surjan nuevos problemas complejos a través de los avances de las tecnologías, la digitalización, nuevas formas de trabajo y modos de producción, desempleo y pobreza, movilidad individual en aumento, educación para toda la vida y una disposición para el cambio, etc. En este contexto, hay una necesidad cada vez mayor de la que la psicología salga del laboratorio para investigar y entender cómo las personas confrontan y experimentan cambios locales en relación con los sistemas sociales, las instituciones, las tecnologías y las prácticas de la vida diaria en el curso de su vida cotidiana. La teoría y la investigación psicológica tienen, a su vez, que relacionar su comprensión de las actividades y experiencias sensoriales con las prácticas y estructuras sociales en que viven y experimentan sus problemas las personas. En este punto, las teorías desarrolladas sobre cómo las personas conducen sus vidas necesitan ser sensibles a los movimientos, trayectorias y

³ Los autores usan a lo largo del artículo los términos “societal” y “social”, para el primero de los cuales no tenemos equivalente en castellano (aunque ya es común el uso del neologismo). Revisando las definiciones de ambos en diccionarios de inglés, sus acepciones se traslapan en buena medida. En su uso, el primero intenta resaltar algo que es propio de la *sociedad* en su *conjunto*, para distinguirlo de la interacción entre personas. En castellano, ambos sentidos son abarcados por el término *social*, que usaré para traducirlos (N. del T.).

cambios complejos, así como a las condiciones de vida históricas, culturales, locales y globales. Además, esto requiere reflexionar sobre las nuevas metodologías y prácticas de investigación que facilitan la investigación empírica de las realidades y problemas cotidianos en las vidas de las personas.

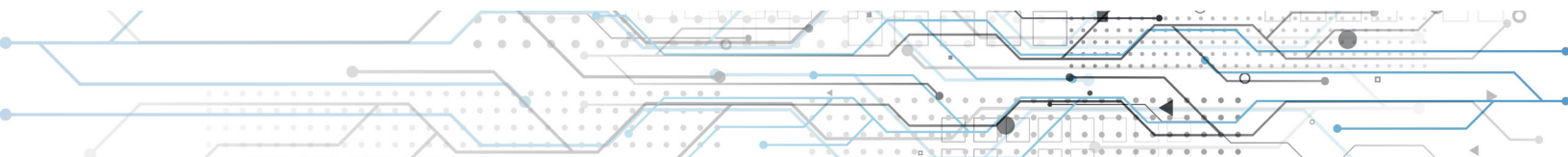
La práctica del vivir cotidiano

Conceptuar la conducción de la vida cotidiana involucra tres dimensiones esenciales. Las actividades humanas con frecuencia llegan a verse como “cotidianas” cuando son procesos que involucran una repetición diaria tal como, por ejemplo, levantarse en la mañana, hacer el desayuno, discutir quién va a comprar los alimentos para la comida, llevar a los niños a la guardería, ir a trabajar, etc. Esta elemental *organización cíclica del vivir cotidiano*, que incluye ritmos, rutinas y hábitos, constituye una dimensión fundamental de la conducción de la vida cotidiana. Sin embargo, estos ritmos y rutinas de la vida diaria no son sólo mecanismos y no suceden automáticamente, sino que son logros activos de un sujeto individual, dado que incluyen no sólo organizar y resolver tareas y demandas diarias de carácter práctico, sino también coordinarlas e integrarlas en un arreglo total. Karin Jurczyk, G. Günter Voß y Margit Weihrich han descrito la conducción de la vida como el “arreglo de los arreglos individuales” (2015, cap. 2 en este volumen, p. 46). Los ritmos y las rutinas nos eximen de la necesidad de observar, negociar y justificar constantemente lo que hacemos o no hacemos, y proveen un fundamento básico a nuestras vidas.

Sin embargo, conducir la vida cotidiana involucra más que la repetición ordinaria y la estructura cíclica del vivir cotidiano. La práctica del vivir cotidiano requiere no sólo una dimensión reproductiva, sino también una productiva, donde trascendemos las rutinas y los ciclos ordinarios ya sea deliberadamente o a través de la necesidad. La dimensión productiva nos permite organizar y asumir las demandas, perturbaciones y desafíos diferentes, contradictorios y a menudo imprevisibles con los que nos enfrentamos en los diversos terrenos de nuestra vida diaria. Por lo tanto, la conducción de la vida cotidiana también involucra siempre una dimensión de *trascendencia y experiencia y actividad extra-ordinaria*, situaciones en el vivir cotidiano donde entramos en un territorio desconocido, nos enfrentamos a desafíos y luchas serias, experimentamos momentos de felicidad, gozo o comprensión excepcional (o lo opuesto) en los que podemos incluso tener la impresión de que estos momentos extra-ordinarios son precisamente donde ocurre “realmente” la vida.

Ambos aspectos, lo ordinario cíclico y lo trascendente extra-ordinario, del vivir cotidiano están integrados en una tercera dimensión central de la conducción de la vida cotidiana. Vivir la propia vida incluye lo que podríamos llamar la sensibilidad integrativa y manera de hacer sentido específica del sujeto, sin la cual la conducción de la vida no sería posible. Por lo tanto, conducir la vida no se refiere sólo a la organización día-a-día y a la integración de las diversas demandas, sino que está también conectada a la concepción del sujeto de su historia así como a su futuro. Está relacionada (y podemos no percatarnos siempre de ello) con una imaginación más amplia de cómo vemos el mundo y qué queremos con nuestra vida, y a partir de esta imaginación más amplia de nuestra vida y la anticipación de las posibilidades de acción, las actividades y arreglos cotidianos concretos ordinarios y extra-ordinarios se vuelven significativos y alcanzables. La experiencia personal de cohesión en la vida también está relacionada con los conflictos sociales, por ejemplo entre demandas contradictorias en la vida, y cómo tales conflictos se desarrollan, se desanudan o llegan a un impasse. En lo que sigue, discutimos con más detalle cómo el hacer sentido personal está entrelazado con la conflictividad social de la conducción de la vida cotidiana.

Todas las diferentes aproximaciones que se presentan en este libro discuten la conducción de la vida cotidiana como un proceso fundamentalmente colectivo. El concepto de conducir la vida se aplica y desarrolla analizando cómo los sujetos conducen sus vidas en colaboración con otros sujetos y en relación con diferentes asuntos en sus vidas. Tal conceptualización busca captar la dimensión inherentemente social de nuestras vidas como seres humanos y, de esta manera, considerar al sujeto en plural. Este enfoque apunta a la *coordinación y los conflictos sociales* como los problemas centrales de la conducción personal de la vida (Axel, 2011; Chimirri, 2014). Desplazar la noción de conducción de la vida de las vidas de personas singulares hacia los procesos de organizar vidas diferentes pero entrelazadas, cambia nuestra comprensión de las rutinas en la vida cotidiana. Desarrollar rutinas no es sólo un proyecto individual. Nuestras rutinas son creadas, mantenidas y negociadas en el contexto de la coordinación con la conducción de la vida de otros, lo cual puede también conllevar conflictos o luchas con ellos. Aquellos involucrados en vidas cotidianas mutuas – sea como miembros de la familia, colegas, vecinos o amigos – cooperan o disienten acerca de cómo establecer preferencias, hacer planes, priorizar y llevar a cabo rutinas cotidianas simples, así como en las alteraciones, reconstrucciones y desvíos más abarcadores.



En los países occidentales de hoy, las personas viven sus vidas cotidianas en una pluralidad de contextos. En estos diferentes contextos, las vidas de los participantes están conectadas entre sí de maneras fundamentalmente diferentes, y sus actividades están estructuradas en relación con diferentes propósitos y condiciones. En estas prácticas interconectadas, los problemas en un lugar (p.ej., en la familia) están relacionados a menudo con conflictos *entre diversos contextos* (p.ej., escuela y hogar, o diferentes lugares de trabajo) donde los involucrados toman parte. Así, en la trayectoria a través de los contextos cotidianos, tienen que tomarse en cuenta muy diversos asuntos y preocupaciones y relacionarse entre sí. Por lo tanto, cuando las personas conducen sus vidas cotidianas están tomando parte en reproducir, negociar y cambiar las estructuras sociales, y organizar las vidas involucra explorar *posibilidades estructurales*, conexiones y restricciones en la vida cotidiana. De esta manera podemos investigar las estructuras sociales a través de las maneras personales en que los sujetos se relacionan y asignan significados a éstas en el vivir cotidiano – tal y como se expresa en su participación y experiencia personal así como en sus dilemas y conflictos.

Analizar tales aspectos del vivir cotidiano se construye a partir de las comprensiones teóricas de investigación que resalta la naturaleza cultural e histórica de los procesos sociales (p.ej., Chaiklin, Hedegaard y Jensen, 1999; Holland y Lave, 2001; Juul Jensen, 1999; Lave, 2008, 2011). Tal aproximación señala la naturaleza del vivir cotidiano como fundamentalmente conflictiva, en vez de considerar el conflicto como una experiencia intermitente vinculado con perturbaciones o errores. Puesto que el conflicto se considera como una parte inherente de las prácticas sociales, esta conflictividad *general* puede verse como un trasfondo analítico para entender los dilemas *específicos* de la conducción de la vida cotidiana.

Enfocarse en la conducción de la vida cotidiana abre perspectivas y preocupaciones personales y sociales, así como políticas. La individualización cada vez mayor de instituciones clave (como la familia, la educación y el trabajo) y de las maneras de organizar la vida social impone nuevas demandas a nuestra conducción de la vida cotidiana. Contra este trasfondo, un interés académico en el concepto puede tender entonces a gravitar hacia los discursos individualistas de la vida humana, en los que el conocimiento de la conducción de la vida parece ofrecer el potencial de monitorear, disciplinar y regular las vidas de los otros. Sin embargo, es precisamente el conocimiento de cómo las personas experimentan estas ideologías y cambios sociales en la conducción de sus vidas cotidianas, y cómo trabajan para transformarlas, el

que podría revelar también las fuerzas de la individualización y del gobernar a los otros.

Un punto de referencia en la vida común que los sujetos viven en un mundo compartido ilustra cómo los intereses y las perspectivas son no sólo diferentes, sino también están conectados y relacionados a través de asuntos, preocupaciones y problemas conjuntos pero multifacéticos. Los conflictos de los participantes son una expresión de ese compromiso compartido y ofrecen una oportunidad para ampliar nuestra comprensión sobre los problemas comunes (Busch-Jensen, 2015). De esta manera, un concepto de la conducción de la vida cotidiana potencialmente puede derivar conocimiento de las diferentes experiencias de las personas de los dilemas en su vida cotidiana – no como conocimiento sobre “otras personas” sino conocimiento sobre los problemas sociales vistos desde estas perspectivas personales (elaborado en Kousholt, 2015, cap. 13 en este volumen, p. 245n). Indagando en los significados, razones y conflictos involucrados en el vivir cotidiano, la psicología puede lograr una nueva relevancia en explorar, entender y transformar los problemas sociales. Necesitamos conectar los diferentes aspectos de preocupaciones multifacéticas en vez de reducir su complejidad a dicotomías entre “intereses sociales” e “intereses individuales”. De esta manera, el concepto de vida cotidiana puede ofrecer opciones para la solidaridad y para una metodología de investigación democrática donde los problemas comunes se exploren a través de la manera en que son experimentados en el vivir cotidiano y desde diferentes ubicaciones y posiciones. Aquí, las contribuciones en este libro pretenden avanzar más esta aproximación involucrándose en diálogos críticos sobre cómo las personas buscan activamente crear y conducir sus vidas en y a través de las complejas realidades de la vida cotidiana de hoy en día, y también considerar las discusiones y conceptualizaciones teóricas relacionadas.

Los capítulos siguientes ilustran, de varias maneras, un avance hacia una comprensión situada, social y contextual de los procesos psicológicos. Varios capítulos, por ejemplo, subrayan la implicación de que son necesarias prácticas metodológicas en las que los investigadores participen en las prácticas cotidianas y cooperen con quienes están fuera de la academia como “co-investigadores” en una exploración compartida de los problemas sociales (en vez de posicionar al “otro” como objeto de la investigación). Tales metodologías conceptualizan maneras flexibles de “entrar en la vida cotidiana” a través de diversos modos de participación, enriqueciendo a los investigadores con una comprensión situada de perspectivas mundanas y a menudo inadvertidas o inclu-

so desatendidas. En palabras de Darrin Hodgetts, Mohi Rua, Pita King y Tiniwai Te Whetu:

El estilo de investigación en el que nos comprometimos en nuestro proyecto funciona de una manera más flexible, en la que tratamos más duro de acomodarnos en los eventos cotidianos... Una metodología basada en casos caracterizada por relaciones más cercanas y más comprometidas entre investigadores y participantes de la que es típicamente obvia en la psicología. (2015, cap. 6 en este volumen, pp. 141-142).

En el mismo sentido, este volumen intenta corroborar una variedad de aproximaciones situadas críticamente hacia las experiencias y acciones de conducción de la vida en el mundo social y tecnológico de hoy, y debatir cómo el estudio de los sujetos en el contexto de la conducción de su vida cotidiana puede contribuir a la renovación de la teoría, la metodología y la práctica psicológica. ¿Cómo podemos desarrollar el conocimiento sobre y la investigación de los esfuerzos activos de los sujetos para involucrarse en las actividades, tareas y participaciones diarias a través del tiempo y el espacio? ¿Qué clases de nuevas formas de hacer y pensar en la vida cotidiana están surgiendo y cómo contribuyen a rehacer el mundo social? ¿Cómo podemos reconceptualizar la subjetividad, la agencia y las posibilidades de cambio social y político? Los trece capítulos en este volumen fueron escritos por académicos distinguidos que trabajan en la psicología y otras ciencias sociales y humanas, quienes están comprometidos en desarrollar este campo de investigación y, a través de su trabajo teórico, metodológico y empírico, contribuir al estudio de la conducción de la vida en y a través de diferentes terrenos de la vida cotidiana.

Exploraciones del vivir cotidiano

En el primer capítulo de este volumen Ole Dreier resalta el poder del concepto de conducción de la vida cotidiana para reformar la mirada psicológica. Se enfoca especialmente en las implicaciones del concepto para la psicología crítica y explica cómo puede permitir un cambio en la aproximación de la psicología crítica a partir de estudiar a los sujetos en su situación de vida inmediata *vis-à-vis* una estructura social total para estudiar cómo conducen sus vidas en estructuras de práctica social cotidiana. Tal cambio, argumenta, cambiará cómo entendemos el funcionamiento psicológico de las personas, sus experiencias, preocupaciones, posturas y auto-comprensión. También cambia cómo entendemos la importancia de la estructura social total para los sujetos considerándola desde el punto de vista y perspectiva de personas que conducen sus vidas en estructuras de práctica social.

En el capítulo 2, Karin Jurczyk, G. Günter Voß y Margit Wehrich introducen una aproximación sociológica para el estudio de la conducción de la vida cotidiana. Describen el desarrollo de su cuerpo de investigación a lo largo de los años, conceptuando la conducción de la vida como el esfuerzo discreto hecho por el individuo para satisfacer las diferentes – y a veces conflictivas – demandas que surgen en las diversas esferas de la vida cotidiana, y para organizarlas en un todo vivible. Por lo tanto, la sociedad puede entenderse a través de las vidas cotidianas de los individuos que realizan estas acciones. En la presentación de su extensa investigación empírica sobre las formas, métodos, recursos y esfuerzos del conducir la vida cotidiana bajo una variedad de condiciones de vida, ilustran cómo conducir la propia vida en el proceso de modernización se está convirtiendo en un desafío siempre en aumento.

El capítulo 3 presenta un manuscrito no terminado de Klaus Holzkamp sobre la conducción de la vida cotidiana sobre el que estaba trabajando antes de su muerte en 1995 (el texto se publicó en alemán en la revista *Das Argument*; existe un segundo texto manuscrito inconcluso por Holzkamp sobre la conducción de la vida publicado en inglés en 2013). Durante su investigación sobre el aprendizaje Holzkamp se percató de la importancia de la vida cotidiana para la psicología. Se dio cuenta de que en toda la historia de la psicología la conducción de la vida cotidiana no había sido analizada o conceptualizada de ninguna manera sistemática y [conceptualizado] como un problema teórico por derecho propio. Construyendo sobre el trabajo del grupo de sociólogos orientados al sujeto alrededor de Jurczyk, Voß y Wehrich, empezó a [profundizar] en una exploración de la conducción de la vida cotidiana. Este capítulo presenta algunas de las primeras comprensiones sobre esta ruta, incluyendo una discusión de la aproximación sociológica, una análisis de por qué el concepto no ha sido investigado hasta ahora en la psicología, así como una reflexión de cómo estudiar la conducción de la vida cotidiana desde el punto de vista del sujeto.

En el capítulo 4 el antropólogo Tim Ingold se enfoca en la importancia de una práctica específica del vivir cotidiano: caminar y la práctica del exponerse como un modelo alternativo de educación. Argumenta en favor de una práctica educativa que más que infiltrar el conocimiento en las mentes de los novicios, los conduce hacia el mundo real. Ingold compara estas alternativas con la diferencia entre el *maze* y el *labyrinth*. El primero, que presenta una serie de elecciones pero predetermina los movimientos implicados en cada uno, pone todo el énfasis en las intenciones del viajero. En contraste, en el *labyrinth* no

es cuestión de elección, sino que mantenerse en el camino demanda de atención continua. La educación a lo largo de las líneas del *labyrinth* no provee a los novicios de puntos de vista o posiciones, sino que continuamente los jala desde cualquier posición que puedan adoptar. Es una práctica del exponerse. La atención requerida por tal práctica es una que respeta las cosas y que está presente ante su aparición. “Aparecer cosas” es equivalente a su imaginación, en el plano de la vida inmanente. La vida humana está tensionada entre la imaginación y la percepción, y la educación (en el sentido original del griego *scholè*) llena la brecha entre ellas. El autor concluye que tal “pedagogía pobre” provista por un modo de educación que no tiene contenido que transmitir, ni métodos para hacerlo, ofrece no obstante una comprensión del camino hacia la verdad.

En el capítulo 5, Thomas Teo discute la aproximación de Holzkamp a la conducción de la vida cotidiana en el contexto de la psicología crítica como un programa internacional de investigación progresivo que puede asimilar y acomodar las tradiciones críticas desde dentro y fuera de Occidente. Argumenta que Holzkamp ofrece una solución de primer orden a la relación entre la sociedad y el individuo y una solución parcial al problema de cómo la psicología crítica debería conceptualizar la mediación entre la estructura social y la conducción de la vida cotidiana. apoyándose en el trabajo de Pierre Bourdieu, Judith Butler y Peggy McIntosh, sugiere que el estudio de la conducción de la vida necesita incluir conceptos tales como *habitus*, *performatividad* y *privilegio*, que están fundamentados en teorías críticas de la corporización y no en una filosofía de la conciencia.

El vivir cotidiano se conceptúa a menudo en términos de lo mundano u ordinario. Sin embargo, para un número cada vez mayor de personas la disrupción y lo extraordinario se han convertido en normativos. En el capítulo 6, Darrin Hodgetts, Mohi Rua, Pita King y Tiniwai Te Whetu exploran cómo lo ordinario re-emerge dentro de las vidas extraordinarias de un grupo de hombres maorí de edad avanzada sin casa cuando pasaban los martes y jueves en un jardín marae (un lugar de reunión tradicional maorí para la conducción de la vida cotidiana). El capítulo ilustra y reflexiona sobre cómo llevar a cabo investigación empírica sobre el vivir cotidiano, y presenta nuevas perspectivas de cómo la jardinería ofrece a los hombres maorí una oportunidad de reafirmar relaciones, herencia e identidades pautadas culturalmente.

Basada en investigación empírica de la conducción de la vida de los niños, Charlotte Højholt se enfoca en el capítulo 7 en los conflictos en la vida cotidiana y su relación con los conflictos sociales, políticos y estructu-

rales. Con el concepto de *desigualdad situada*, llama la atención hacia la distribución social de las posibilidades para tomar parte en, e influenciar, la coordinación social de los contextos cotidianos. Discutiendo ejemplos de la conducción de la vida cotidiana de niños entre arreglos institucionales, donde diversas partes tienen diferentes clases de responsabilidades y perspectivas en conflicto sobre los niños, argumenta que los conflictos sociales (y políticos) *sobre* los niños conducen a problemas personales *para* los niños. De esta manera, los dilemas concretos de los niños nos pueden enseñar algo sobre los conflictos sociales en y sobre la escuela. Finalmente, ella discute los desafíos de cómo conceptualizar los significados de los antecedentes sociales de los niños y cómo conceptualizar su agencia personal.

El punto de partida de la exploración del vivir cotidiano por Ute Osterkamp en el capítulo 8, es la famosa máxima de Adorno “no hay vida recta en la equivocada”⁴ y ella argumenta que reconocer este dilema es el primer paso para salir de él. Osterkamp indica que la expresión de Adorno a menudo es rechazada con el argumento de que niega cualquier posibilidad de cambio y la responsabilidad de las personas en él. Tales objeciones parecen provenir de una noción restringida de la agencia y la responsabilidad humanas, reduciéndolas a los mejores ajustes posibles a las condiciones y normas dadas. En contraste, ella discute cómo, desde la perspectiva de una psicología conceptualizada desde el punto de vista de un sujeto generalizado, se vuelven visibles tanto la “inhumanidad” de tal visión limitada de la agencia y la subjetividad como la necesidad subjetiva de superar las condiciones inhumanas. Sin embargo, para superar tal concepto restringido de agencia y subjetividad es necesario darse cuenta de las variadas formas y maneras en que inadvertidamente apoyamos en nuestros pensamientos y acciones las condiciones que queremos superar. Esto incluye la necesidad de reconocer y resistir las muchas presiones que nos llevan a ignorar toda la información contradictoria como para mantener la apariencia de ser capaces de vivir nuestras vidas en la forma correcta, en contraste con otros.

En el capítulo 9 el filósofo George Caffentzis examina la vida cotidiana a la sombra del ascenso de la economía de la deuda en los Estados Unidos. Reconociendo

4 Esta máxima de Adorno, en el original alemán “Es gibt kein richtiges Leben im falschen”, se ha traducido de diversas maneras que aunque convergentes en su sentido, tienen diferentes matices: “No hay vida recta en la vida falsa”; “Una vida equivocada no se puede vivir de forma correcta”; “La vida errónea no puede ser vivida correctamente”; “No hay vida real en el mal”; “No hay vida justa en medio de la vida falsa”. Elegí una traducción más bien literal de la forma como dicha máxima aparece en inglés en el libro: “there is no right life in the wrong one” (N. del T.).

que los grandes teóricos de la vida cotidiana (de Marx a Lefebvre) no atendieron al impacto de la deuda, en sus investigaciones Caffentzis articula la nueva estructura de la satisfacción de necesidades que la economía de la deuda impone, que es bastante diferente de la estructura de las necesidades en la economía previa dominada por el salario. Además, él analiza cuatro diferentes clases de relaciones deudor-acreedor con respecto a las relaciones de clase, y reflexiona sobre las nuevas formas de alienación que Marx y los teóricos de la vida cotidiana del siglo XX habían negado. El capítulo concluye con un bosquejo histórico del movimiento anti-deuda en los Estados Unidos que despertó siguiendo los pasos de la crisis financiera de 2008 y que puede desafiar potencialmente la conducción contemporánea de la vida cotidiana en la economía de la deuda.

En el capítulo 10, la activista feminista y filósofa política Silvia Federici explora cómo la subsunción del vivir cotidiano a las necesidades del mercado de trabajo afecta nuestras relaciones sociales y subjetividad, y cómo podemos re-apropiarnos nuestras vidas, nuestros cuerpos y superar la crisis reproductiva que estamos encarando. Ella discute estas cuestiones examinando cómo la reestructuración de la economía mundial ha afectado el trabajo reproductivo y las relaciones de género, el papel que ha jugado la tecnología en este proceso, y las iniciativas que las mujeres en particular están tomando, en todo el mundo, para construir formas más cooperativas y equitativas de reproducción. Ella argumenta que el vivir cotidiano actual debe empezar con una lucha contra el asalto histórico, aun en curso, sobre los medios de nuestra reproducción y nuestro ambiente social y ecológico.

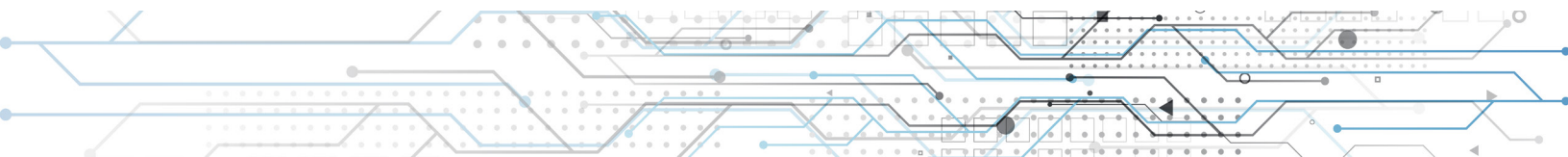
En el capítulo 11, Ernst Schraube y Athanasios Markakis investigan el significado contradictorio de la tecnología digital en el aprendizaje de los estudiantes. La digitalización de la educación superior está transformando radicalmente el aprendizaje y las relaciones de enseñanza, incluyendo el contenido del aprendizaje y la conducción de la vida de los estudiantes. El capítulo analiza la relevancia de la tecnología digital para los aprendices y sus actividades de aprendizaje enfocándose en la cuestión del aprendizaje. ¿Qué es el aprendizaje? ¿Cómo integrar a los aprendices en la teoría del aprendizaje y en las reflexiones sobre la tecnología digital? ¿Por qué, cómo y para qué fin ocurre el aprendizaje, y cuáles son las mejores condiciones posibles para el aprendizaje? Construyendo sobre la teoría de aprendizaje situado y participativo, el capítulo muestra cómo el aprendizaje es no sólo una transferencia o internalización del conocimiento, sino una actividad humana básica para apropiarse y cambiar el mundo, con su raíz en nuestra conducción de la vida

cotidiana. Lucha por conceptualizar el aprendizaje desde el punto de vista de los aprendices y describe los elementos decisivos y las fases de la actividad de aprendizaje incluyendo el papel crucial del entrelazamiento mutuo y fluido del aprendizaje y la enseñanza. Basado en un concepto refinado de aprendizaje muestra cómo la digitalización de los ambientes de aprendizaje de los estudiantes reconfigura las estructuras de participación y cómo puede catalizar pero también congelar la fluidez del aprendizaje y la enseñanza.

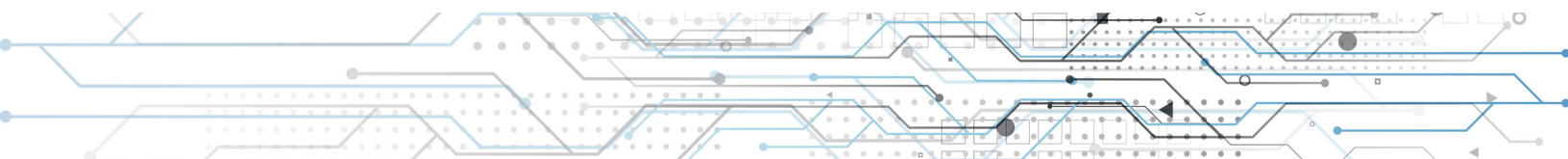
Apoyándose en los pensamientos de Antonio Gramsci sobre cómo los conceptos teóricos se relacionan con el sentido común, Frigga Haug explora en el capítulo 12 la relación entre teoría y comprensión cotidiana como un desafío básico en el estudio de la conducción de la vida. El capítulo introduce el trabajo-de-memoria como una aproximación posible para tratar con este desafío y presenta sus pasos iniciales, fundamentos teóricos y posibilidades para una indagación empírica del vivir cotidiano. Haug subraya cómo el trabajo-de-memoria puede contribuir a empoderar a los sujetos individuales tomando control de su propia conducción de la vida y presenta el proyecto político *Perspectiva-Cuatro-en-Uno*. Éste es una propuesta para entender que el vivir cotidiano toma lugar en cuatro áreas principales (vida laboral, reproducción, auto-desarrollo y política) y aborda los desafíos de reunir estas cuatro áreas en una conducción de la vida, en vez de pasar toda nuestra vida en sólo una o dos de estas áreas, infelizmente y subordinado. Finalmente, el capítulo ilustra cómo corroborar tal proyecto político en un trabajo-de-memoria anticipatorio y un trabajo con esperanza.

En el capítulo 13, Dorte Kousholt amplía la discusión metodológica de cómo explorar empíricamente el vivir cotidiano enfocándose en las interconexiones de los aspectos subjetivos y estructurales de las personas conduciendo su vida cotidiana en y a través de las prácticas sociales. Kousholt discute las posibilidades para organizar una colaboración de investigación participativa que permita el desarrollo de conocimiento sobre los problemas comunes y las condiciones de vida contradictorias en sus significados para diferentes personas. Basada en ejemplos de su propia investigación, donde siguió las vidas de niños y las transiciones a través de sus diferentes contextos de vida, ella demuestra cómo investigar las prácticas desde diferentes posiciones y perspectivas y cómo esto proporciona conocimiento sobre la complejidad de los conflictos sociales y las posibilidades de cambio. ■

REFERENCIAS

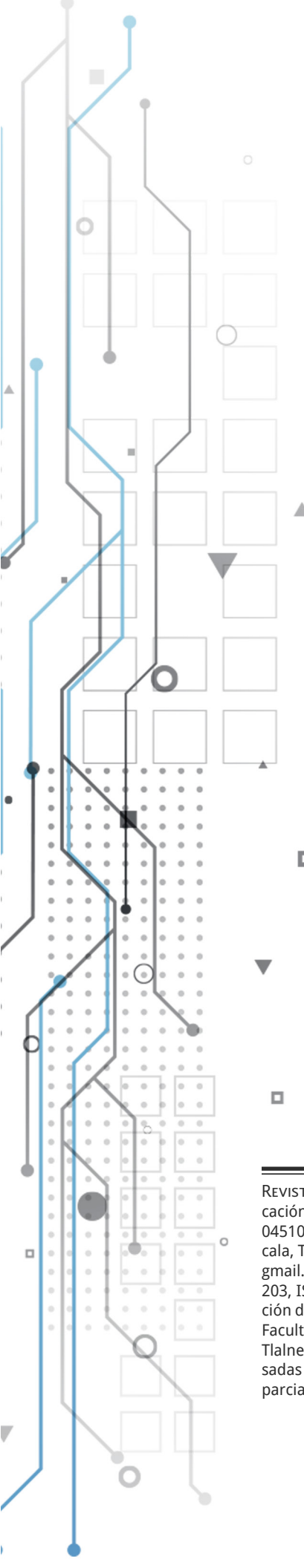


- Argyle, M. (1992). *The social psychology of everyday life*. London: Routledge.
- Axel, E. (2011). Conflictual cooperation. *Nordic Psychology*, 20 (4), 56 – 78.
- Blackmann, L., Cromby, J., Hook, D., Papadopoulos, D. & Walkerdine, V. (2008). Creating subjectivities. *Subjectivity*, 22, 1 – 27.
- Brinkmann, S. (2012). *Qualitative inquiry in everyday life*. London: Sage.
- Burkitt, I. (2004). The time and space of everyday life. *Cultural Studies*, 18 (2/3), 211 – 227.
- Busch-Jensen, P. (2015). The production of power in organizational practice: Working with conflicts as heuristics. *Outlines: Critical Practice Studies*, 16.
- Butler, J. (1989). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Chaiklin, S., Hedegaard, M. & Jensen, U. J. (eds.). (1999). *Activity theory and social practice*. Aarhus: Aarhus University Press.
- Chimirri, N. A. (2014). *Investigating media artifacts with children: Conceptualizing a collaborative exploration of the sociomaterial conduct of everyday life*. Roskilde: Roskilde University.
- De Certeau, M. (1984). *The practice of everyday life* (S. Rendall, trans.). Berkeley: University of California Press.
- Dreier, O. (2008). *Psychotherapy in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferguson, H. (2009). *Self-identity and everyday life*. London: Routledge.
- Gardiner, M. E. (2000). *Critiques of everyday life*. London: Routledge.
- Gergen, K. J. (2009). *Relational being: Beyond self and community*. New York: Oxford University Press.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York: Anchor.
- Highmore, B. (2010). *Ordinary lives: Studies in the everyday*. London: Routledge.
- Hodgetts, D., Drew, N., Sonn, C., Stolte, O., Nikora, L. & Curtis, C. (2010). *Social psychology and everyday life*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Holland, D. & Lave, J. (2001). *History in person: Enduring struggles, contentious practice, intimate identities*. Santa Fe, NM: School of American Research Press.
- Holzkamp, K. (2013). Psychology: Social self-understanding on the reasons for action in the conduct of everyday life. En E. Schraube & U. Osterkamp (eds.), *Psychology from the standpoint of the subject: Selected writings of Klaus Holzkamp* (pp. 233–341) (A. Boreham & U. Osterkamp, trans.). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Jurczyk, K. & Rerrich, M. S. (eds.). (1993). *Die Arbeit des Alltags: Beiträge zu einer Soziologie der alltäglichen Lebensführung* [The work of everyday life: Contributions to a sociology of the conduct of everyday life]. Freiburg: Lambertus.
- Juul Jensen, U. (1999). Categories in activity theory: Marx's philosophy just-in-time. En S. Chaiklin, M. Hedegaard & U. Juul Jensen (eds.), *Activity theory and social practice: Cultural-historical approaches* (pp. 79–99). Aarhus: Aarhus University Press.
- Lave, J. (2008). Situated learning and changing practice. En A. Amin & J. Roberts (eds.), *Community, economic creativity, and organization* (pp. 283 – 296). Oxford: Oxford University Press.
- Lave, J. (2011). *Apprenticeship in critical ethnographic practice*. Chicago, IL: Chicago University Press.
- Lefebvre, H. (1991). *Critique of everyday life* (J. Moore, trans.). London: Verso. (Original work published 1947).
- Parker, I. (1989). *The crisis in modern social psychology – and how to end it*. London: Routledge.
- Pink, S. (2012). *Situating everyday life: Practices and places*. London: Sage.
- Scheibe, K. E. (2000). *The drama of everyday life*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sheringham, M. (2006). *Everyday life: Theories and practices from surrealism to the present*. Oxford: Oxford University Press.
- Shotter, J. (1993). *Cultural politics of everyday life: Social constructionism, rhetoric and knowing of the third kind*. Toronto: University of Toronto Press.
- Smith, D. E. (1987). *The everyday world as problematic*. Boston, MA: Northeastern University Press.
- Stephenson, N. & Papadopoulos, D. (2006). *Analysing everyday experience: Social research and political change*. London: Palgrave Macmillan.
- Voß, G. G. (1991). *Lebensführung als Arbeit. Über die Autonomie der Person im Alltag der Gesellschaft* [Conduct of life as work: On persons' autonomy in the everyday life of society]. Stuttgart: Enke.
- Walkerdine, V. (ed.) (2002). *Challenging subjects: Critical psychology for a new millennium*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wundt, W. (1897). *Outlines of psychology* (C. H. Judd, trans.). New York: Stechert.



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





REVISTA DIGITAL INTERNACIONAL DE PSICOLOGÍA Y CIENCIA SOCIAL, Año 4, Volumen 5, No. 2, julio-diciembre 2018, es una publicación semestral editada por la Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán, C.P. 04510, Ciudad de México, a través de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Av. de los Barrios #1, Colonia Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla Estado. de México. C.P. 54090, Tel. (55) 5623-1333, Ext. #39707, <http://cuved.unam.mx/rdipycs/>, rdipycs@gmail.com. Editor Responsable: Arturo Silva Rodríguez. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2016-012514394300-203, ISSN: 2448-8119, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número, Laboratorio de Evaluación y Educación Digital de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Lic. José Manuel Sánchez Sordo, Av. de los Barrios #1, Colonia Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla Estado. de México. C.P. 54090, fecha de última modificación, 08 de Septiembre de 2017. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Se autoriza la reproducción total o parcial de los textos aquí publicados siempre y cuando se cite la fuente completa y la dirección electrónica de la publicación.