



10.22402/j.rdipycs.unam.6.1.2020

eISSN 2448-8119

Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social

Investigación y acción para el cambio social

Volumen 6 | Número 1 | Enero-Junio 2020

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Iztacala





Investigación y acción para el cambio social

Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social

Volumen 6 | Número 1 | Enero-Junio 2020

Research and action for social change

International Digital Journal of Psychology & Social Science



Universidad Nacional Autónoma de México
México, 2020

“...la investigación científica no es un proceso mecánico [...] es un proceso plagado de incertidumbre y contratiempos en el que se decide cómo proceder sobre la base de principios generales relacionados con una pregunta de investigación que se intenta responder...”

Silva y Guarneros (2020)

D.R. © UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

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

DISEÑO EDITORIAL

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

PUBLICACIÓN PERIÓDICA A CARGO

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

EDITOR GENERAL DE LA REVISTA

Arturo Silva Rodríguez

CORRECCIÓN DE ESTILO

Rubén Cortez Aguilar

COMPOSICIÓN Y MAQUETACIÓN DE LA REVISTA

Oscar Giovanni Balderas Trejo
Lucía Jocelyn Andrade López

EDICIÓN ENERO-JUNIO

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



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



Copyright: © 2020 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 6, No. 1, enero-junio 2020, es una publicación semestral editada por la Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán, C.P. 04510, Ciudad de México, a través de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Av. de los Barrios #1, Colonia Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla Estado. de México. C.P. 54090, Tel. (55) 5623-1333, Ext. #39707, <http://cuved.unam.mx/rdipycs/>, rdipycs@gmail.com. Editor Responsable: Arturo Silva Rodríguez. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2016-012514394300-203, ISSN: 2448-8119, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número, Laboratorio de Evaluación y Educación Digital de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Lic. José Manuel Sánchez Sordo, Av. de los Barrios #1, Colonia Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla Estado. de México. C.P. 54090, fecha de última modificación, 08 de Septiembre de 2017.

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

Dirección Editorial

EDITOR GENERAL

Arturo Silva Rodríguez

EDITORA EJECUTIVA

Mirna Elizabeth Quezada

EDITOR TÉCNICO

J. Jesús Becerra Ramírez

DISEÑO EDITORIAL

Oscar Giovanni Balderas Trejo y Lucía Jocelyn Andrade López

Consejo Editorial

Arturo Silva Rodríguez
PRESIDENTE

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

Mirna Elizabeth Quezada
SECRETARIA EJECUTIVA

Claudia Lucy Saucedo Ramos
DIRECTORA DEL ÁREA DE LA CIENCIAS SOCIALES

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

Miguel Ángel Tellez Jardínez
DIRECTOR DEL ÁREA DE LAS INGENIERÍAS

José Eduardo López Peralta
DIRECTORA DEL ÁREA DE LAS CIENCIAS FÍSICO-MATEMÁTICAS

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

Editores Honorarios

Juan Manuel Mancilla Díaz
Editor General
Época Revista de Psicología y Ciencia Social
Período 2000 a 2005

Rosario Espinosa Salcido
Editora General
Época Revista de Psicología y Ciencia Social
Período 2009 a 2014

Jaime Montalvo Reyna
Editor General
Época Revista de Psicología y Ciencia Social
Período 2005 a 2009

Rafael Palacios Abreu
Editor de Proyectos
Época Revista de Psicología y Ciencia Social
PERÍODO 2000 A 2014

Comité Editorial Nacional

§

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

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

§

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO Facultad de Estudios Superiores Acatlán

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

§

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO Facultad de Estudios Superiores Iztacala

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Mirna Elizabeth Quezada
Gestión Organizacional | Educación Digital

Christian Sandoval Espinosa
SUAYED Psicología | Terapia Familiar

Leticia Nayelli Ramírez Ramírez
Psicología Educativa | Diseño curricular

Claudia Lucy Saucedo Ramos
Psicología Cultural | Psicología Escolar

Ma. Refugio Ríos Saldaña
Psicología del Adolescente | Habilidades Sociales

Aura Silva Aragón
SUAYED Psicología | Terapia Familiar

David Ruíz Méndez
Psicología Experimental | Psicología Organizacional

José de Jesús Vargas Flores
Editor de la Revista Electrónica de Psicología Iztacala

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

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

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

Luis Zarzosa Escobedo
Psicología Experimental | Psicología Educativa

§

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

Luz María Flores Herrera
Psicología Ambiental | Comportamiento Humano

Juan Jiménez Flores
Psicología de la Salud | Psicología Comunitaria

§

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
Facultad de Psicología

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

Javier Urbina Soria
Psicología Ambiental | Educación Ambiental

Nestor Fernández Sánchez
Entornos Virtuales de Aprendizaje | Psicopedagogía

§

INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

José Gonzalo Amador Salinas
Psicología Educativa | Tecnología Educativa

Virginia González Rivera
Rendimiento Escolar | Metodología de la Investigación

§

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES

Pedro Palacios Salas
Desarrollo Psicológico | Infancia

§

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 6 | Número 1 | Enero-Junio 2020

Evaluadores institucionales

Rosa Alejandra Hernández Toledano
UNAM | FES Iztacala | México

Liliana Moreyra-Jimenez
UNAM | FES Iztacala | México

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

María de los Ángeles Campos-Huichán
UNAM | FES Iztacala | México

Juan José Yoseff
UNAM | FES Iztacala | México

Mónica Aranda García
UNAM | FES Iztacala | México

Evelin Alejandra Galicia Gómez
UNAM | FES Iztacala | México

Evaluadores externos a la institución

Yu Hing Valeria Chuey Rosas
Investigadora independiente | México

Alondra Belem Medina-Luna
Investigadora independiente | México

Neidy Tatiana Reséndez Flores
Investigadora independiente | México

Angelica Juarez Loya
UNAM | Facultad de Psicología | México

Lucía Jocelyn Andrade López
Investigadora independiente | México

Nazira Calleja Bello
UNAM | Facultad de Psicología | México

Rubén Andrés Miranda-Rodríguez
Investigador independiente | México

Viridiana Chávez Flores
Universidad Autónoma de Baja California | México

Valmiky Miroslava Hernández Zamudio
DIF Zumpango | México

Oliverio Leonel Linares Olivas
Universidad Juarez del Estado de Durango | México

Roberto Miguel Corona
Universidad Juarez del Estado de Durango | México

Diana Elisabeth Reza Morales
Universidad Juarez del Estado de Durango | México

VOLUMEN 6 | NÚMERO 1 | ENERO-JUNIO 2020
LA INVESTIGACIÓN PARA LA ACCIÓN Y EL CAMBIO SOCIAL

Presentación del Número Volumen 6 | Número 1 | Enero - Junio 2020, 13

ARTÍCULO EDITORIAL **21**

Iniciación temprana en investigación., 22

Modelos instruccionales actuales, 22

REVISIÓN DE LA LITERATURA **40**

Relación entre representación de enfermedad, representación del tratamiento y adherencia en adultos con asma: Una revisión, 41

ARTÍCULO EMPÍRICO **64**

Mindfulness y ansiedad en pacientes con obesidad mórbida, 65

Ansiedad, depresión y actividad autonómica en estudiantes de enfermería, en el estado de Guanajuato, México, 81

Factores del ambiente familiar predictores de depresión en, 104

Adolescentes escolares: análisis por sexo, 104

Cuestionario de riesgo de autolesión (CRA): Propiedades psicométricas y resultados en una muestra de adolescentes, 123

Cuestionario de riesgo de autolesión (CRA): Propiedades psicométricas y resultados en una muestra de adolescentes, 124

Prevalencia de cyberbullying en jóvenes estudiantes colombianos homosexuales y bisexuales , 142

El trabajo en equipo mediado por Facebook: Una iniciativa, 161

de estudiantes universitarios , 161

Teorías expuestas de la acción de educadoras con relación al desarrollo personal y social, 183

Evaluación del impacto del seminario análisis conductual aplicado usando el modelo de Kirkpatrick, 208

Corrupción en el ámbito policial: Significados construidos por policías preventivos de tres ciudades de México , 227

10.2202/j.rdpsyc.unam.6.1.2020.281.1-246



e-ISSN: 2448-8119

Investigación y acción para el cambio social
**Revista Digital Internacional
de Psicología y Ciencia Social**

Volumen 6 | Número 1 | Enero-Junio 2020

Research and action for social change
**International Digital Journal
of Psychology & Social Science**



Universidad Nacional Autónoma de México
México, 2020

*Volumen 6 | Número
1 | Enero-Junio 2020*

[10.22402/j.rdipycs.unam.6.1.2020.280.13-20](https://doi.org/10.22402/j.rdipycs.unam.6.1.2020.280.13-20)

PRESENTACIÓN DEL NÚMERO
J. Jesús Becerra Ramírez y Mirna Elizabeth Quezada
Universidad Nacional Autónoma de México
México

VOLUMEN 6 | NÚMERO 1 | ENERO - JUNIO 2020

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

El nombre del presente número es “La investigación para la acción y el cambio social”, decidimos titularlo de esa manera porque consideramos de fundamental interés destacar la importancia que ha adquirido el trabajo científico desarrollado por los profesionales de distintas disciplinas para favorecer a la población que atienden respectivamente, pues en los trabajos presentados se muestra una excelente articulación entre la teoría y la práctica, poniendo en evidencia que se parte de una concepción social y científica, holística, pluralista e igualitaria.

La investigación-acción es definida como movimiento social, consecuencia de los significados que emergen de la acción y de la investigación, pero sobre todo de la relación entre ambas; de aquí se desprende su principal característica que estriba en identificar las teorías que utilizan los actores para guiar una acción y asimismo ser capaces de predecir sus consecuencias, siempre teniendo en cuenta que los resultados obtenidos serán utilizados “en” y “para” la acción, en la mayoría de los casos buscando beneficiar con ellos a todos los involucrados y teniendo la clara intención de solucionar o apoyar en la resolución de un problema concreto.

Es importante distinguir que la investigación-acción se proyecta en tres dimensiones: personal, profesional y política. En la dimensión personal el énfasis se hace en el enriquecimiento, autoconocimiento y realización de cada sujeto en la comprensión profunda de las propias prácticas. Es por esto que algunos autores la consideran como un proceso neutral de acumulación de conocimientos a nivel desarrollo profesional práctico. En este caso se une la teoría y la práctica y se convierte en conocimiento y acción. La parte política y social se logra cuando la construcción de la realidad comienza a manifestarse por medio de la acción reflexiva de las personas y las comunidades, evidenciando la importancia del conocimiento experiencial para un adecuado desarrollo como grupo social.

MATERIAL CIENTÍFICO PUBLICADO

El primer artículo de este número en la revista (Ojo editor, incluir título) es de la autoría de Arturo Silva Rodríguez y Esperanza Guarneros Reyes; en él se abordan las maneras en que se da la iniciación temprana en la investigación, se revisan detalladamente las bondades y limitaciones de los

principales modelos instruccionales utilizados hoy para fomentar la investigación temprana, abordándolo desde una metodología mixta que logra interesantes resultados.

El segundo artículo “Relación entre representación de enfermedad, representación del tratamiento y adherencia en adultos con asma: Una revisión”, es de la autoría de Isaías Vicente Lugo González y Cynthia Zaira Vega Valero; ellos se enfocaron en desarrollar una revisión acerca de la relación entre representación de enfermedad, representación del tratamiento y adherencia en adultos con asma, desde el modelo de sentido común y representación de la enfermedad, analizando 17 estudios diferentes, en los que encontraron resultados satisfactorios para una adecuada adherencia al consumo de sus medicamentos.

En el siguiente artículo “Mindfulness y ansiedad en pacientes con obesidad mórbida”, Yaqueline Tovar Garza y sus colaboradores presentan el tema un estudio realizado a siete pacientes adultos con obesidad mórbida, residentes de Ciudad Victoria, Tamaulipas, quienes por su condición física son objeto de múltiples situaciones estresantes; se decidió utilizar el mindfulness como práctica de afrontamiento ante situaciones estresantes; con esto se ha mostrado su efectividad en el tratamiento para la ansiedad.

El siguiente artículo “Ansiedad, depresión y actividad autonómica en estudiantes de enfermería, Guanajuato, México”, refiere un estudio efectuado con 133 estudiantes de la licenciatura en Enfermería, de una Universidad de Guanajuato, México; son personas que se presumen con altos índices de ansiedad y depresión por sus actividades cotidianas, por lo que es de interés estudiar la relación con la actividad autonómica. Este estudio fue desarrollado por Gerardo Ruvalcaba Palacios y sus colaboradores.

Por otra parte, Claudia Teresita Ruiz Cárdenas y sus colaboradores nos presentan un estudio realizado en adolescentes de la CDMX titulado “Factores del ambiente familiar predictores de depresión en adolescentes escolares: Análisis por sexo”. En este buscan la relación entre la depresión y los problemas familiares, resultantes de las constantes problemáticas familiares a las que se enfrentan los jóvenes a esa edad; los resultados son de gran utilidad para predecir casos de depresión a partir de las problemáticas específicas presentadas con sus padres.

En el siguiente artículo “Cuestionario de riesgo de autolesión (CRA): Propiedades psicométricas y resultados en una muestra de adolescentes” también se enfoca en una población de adolescentes, porque la autolesión tiene una alta frecuencia en adolescentes; se han identificado problemas para dejar de lesionarse y el denominado contagio social (que representa más casos de autolesión); ante estos hechos no es novedad que sea un problema que requiere con urgencia la atención de especialistas

en el tema; por ello Modesto Solís Espinoza y Gilda Gómez-Peresmitré decidieron presentar un instrumento válido y confiable denominado “Cuestionario del riesgo de autolesión” (CRA), obteniendo resultados favorables para evaluar aspectos relevantes de la autolesión.

En el siguiente artículo “Prevalencia de cyberbullying en jóvenes estudiantes colombianos homosexuales y bisexuales”, Camilo Soto Hernández y sus colaboradores examinan otro fenómeno que se presenta en jóvenes que estudian en dos colegios de educación media, localizados en Bucaramanga, Colombia; se trata de la prevalencia de cyberbullying en personas con orientación sexual distinta a la heterosexual (homosexuales y bisexuales); en el estudio participaron 192 estudiantes de secundaria; se pretendía verificar si como consecuencia de la homofobia en la sociedad el fenómeno de cyberbullying se incrementa en estos grupos minoritarios; sin embargo, no es posible establecer si los participantes estuvieron expuestos al fenómeno específicamente por su orientación sexual.

La intervención de Fany Lucero González Carmona y Claudia Lucy Saucedo Ramos, en el artículo “El trabajo en equipo mediado por Facebook: Una iniciativa de estudiantes universitarios”, muestra una iniciativa de estudiantes universitarios muy apegado a las nuevas realidades que estamos viviendo; se analiza minuciosamente el trabajo en equipo mediado por Facebook, revisando las estrategias que se utilizan para lograr la realización satisfactoria de trabajos en equipo, potenciando las bondades de las herramientas tecnológicas para identificar estrategias que puedan ser aprovechadas por estudiantes y profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el artículo “Teorías expuestas de la acción de educadoras con relación al desarrollo personal y social”, Alicia Hernández Ortega y Lizbeth Obdulía Vega Pérez presentan una revisión de las principales teorías expuestas en la acción docente de educadoras de jardines de niños de Ciudad de México; el estudio pretende identificar la importancia de las características específicas del docente en relación con la enseñanza (experiencia, creencias y conocimientos), pues al ser ellas quienes crean, aplican, adaptan y dan sentido al currículum en el aula, se considera que impactan de manera positiva en sus estudiantes; los resultados confirman que las estrategias de acompañamiento están relacionadas con el desarrollo personal y social en la primera infancia de los niños, desarrollando adecuadas relaciones interpersonales, autonomía e identidad personal.

En su participación José Gonzalo Amador Salinas y sus colaboradores en su artículo “Evaluación del impacto del seminario Análisis conductual aplicado usando el modelo

de Kirkpatrick”, presentan una evaluación del impacto del Seminario Análisis conductual aplicado en su modalidad b-learning, usando estrategias del modelo de Kirkpatrick; en los resultados se puede apreciar que el curso propicia la superación, la aplicación de conocimientos y el mejoramiento de actividades profesionales, además de favorecer el desarrollo de profesores capacitados en TIC.

Por último, está un estudio relativo a la corrupción en el ámbito policial titulado “Corrupción en el ámbito policial. Significados construidos por policías preventivos de tres ciudades de México”, en el que participaron policías preventivos de Ciudad de México, Tijuana y Mérida; con ellos se trabajó en la construcción de un significado propio de corrupción y sus efectos, destacando dos espacios; en el primero se identifica que en la corporación policial la corrupción se presenta por influyentísimo, y en el segundo por la interacción policía-ciudadanía (normalización, racionalización y bajos salarios); es fundamental comprender el punto de vista del policía para encontrar la mejor manera para deconstruirlos y favorecer la disminución de un fenómeno tan nocivo para la sociedad; le agradecemos su importante labor a Hugo Alberto Yam Chalé y Erika Nayeli Clairgue Caizero, autores del artículo.

Con estas valiosas aportaciones se cierra un número más y esperamos que los artículos que aquí se presentan abonen al desarrollo del conocimiento científico y contribuyan en el desarrollo personal y profesional de nuestros lectores.

ESQUEMA EDITORIAL.

En el volumen 6 número 1 correspondiente al periodo enero – junio del 2020, la transparencia de la información con respecto al proceso editorial, sigue siendo una prioridad para la Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social.

Esta transparencia se consigue acercando a los lectores en general la información correspondiente no sólo al cuerpo del artículo, sino toda aquella que facilite la comprensión del proceso editorial por el cual fue sometido cada artículo, como lo es la revisión, aceptación, edición y publicación. Por tanto, como en anteriores números se mantiene el esquema editorial que caracteriza a nuestra publicación electrónica semestral, y que coadyuva a la transparencia y democratización del conocimiento:

- 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 de recepción, aceptación y publicación, así como el Digital Object Identifier (DOI) que permite dar seguimiento al

trabajo del autor y búsqueda posterior de su producción científica a través 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 las 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 forma libre por el cuerpo del artículo, 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, etc.).
- 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 en donde se presentan cuantitativamente las opiniones que emitieron los revisores sobre el artículo. Esta sección del artículo tiene tres partes: la primera es el perfil en donde se presentan las opiniones que emitieron los revisores en cuanto a la calidad de la introducción, la metodología, los resultados y todos los apartados del artículo. La segunda parte presenta la figura de concordancia que existió entre las opiniones de los revisores, construida utilizando el método de Bland y Altman (1986). Finalmente, la tercera muestra el nivel de acuerdo que se dio entre los revisores al calificar todos los apartados del material científico. 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 DE LOS DICTÁMENES DE LOS REVISORES.

Panorama general.

La Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social mantiene por 5 años consecutivos su compromiso con el análisis y escrutinio de la información para el mejoramiento en la calidad del material científico que publicamos. Para esto, se realiza un minucioso análisis compuesto de distintos procedimientos estadísticos que permite al equipo editorial determinar la diferencia de opiniones, o la opinión media que tuvieron los revisores no solo en el artículo que les correspondió dictaminar, sino un nivel de calidad de todo el material que es publicado en el presente análisis.

Cabe destacar, que se retoma la opinión de cada revisor como una unidad de análisis y el conjunto de dictámenes se tomó a manera de unidad replicativa, lo que permitió computar índices generales para el número: el perfil de evaluación entre pares, la calificación promedio otorgada a cada uno de los artículos, el índice de concordancia, el correlograma y el índice de acuerdo entre revisores/as.

Sin embargo, en publicaciones anteriores se ha hecho énfasis en el riesgo que tomamos como revista de computar dichos índices y perfiles con base en unidades replicativas tales como las opiniones de revisores, ya que este tipo de análisis se ha asociado con afectaciones derivadas de sus fuentes de invalidez (Glass, Wilson, y Gottman, 1975; Yin, 1984; Menard, 1991; Silva Rodríguez, 2004). Tomando en consideración esto, hemos decidido realizar el presente meta-análisis del número con pleno conocimiento de las virtudes y desventajas de este procedimiento, apostando más por la posibilidad de reflejar la opinión de los revisores sobre el material que se publica en el número, y con esto estimar la calidad de la revista en general.

Para conformar el presente metaanálisis se tomaron en cuenta las opiniones de 20 revisores correspondientes a 10 artículos científicos: un artículo de revisión de la literatura y 9 artículos empíricos. El tipo de manuscrito es relevante para comprender la opinión de los revisores con respecto a las secciones que debe de contener cada uno. Por tanto, 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 10 artículos.

Perfil de Evaluación entre pares.

En este apartado se computaron las opiniones que los revisores expresaron sobre las secciones más amplias que conforman a cada artículo, tales como la introducción, el método, los resultados, y por último la valora-

ción para todos los apartados (título, resumen, propósito de estudio, introducción, método, resultados, discusión, conclusiones, referencias, apreciación global del manuscrito, y calificación final otorgada al manuscrito). A continuación, se presenta el análisis de cada sección:

Introducción.

El primer análisis a presentar es la estimación de niveles satisfactorios o insatisfactorios para los apartados que componen a la introducción de los artículos. Tenemos así que los revisores emitieron su opinión sobre el desarrollo, el planteamiento del problema, pertinencia de las referencias empleadas, marco teórico presentado, definición de variables, así como objetivo e hipótesis. Para este tipo de análisis se tomaron en cuenta las puntuaciones que cada revisor dio a cada elemento en una escala del -1 al 4, donde -1 es "No se desarrolla" (y debería), 0 es "No aplica" (por el tipo de manuscrito que se está revisando), 1 es "Muy Deficiente", 2 "Deficiente", 3 "Satisfactorio" y 4 "Muy satisfactorio".

En el caso de la introducción y los elementos antes mencionados, los revisores opinaron que tanto los apartados de desarrollo (3.35), planteamiento del problema (3.53), pertinencia de las referencias (3.33) y marco teórico (3.36) se consideraban "Muy satisfactorios". Mientras que la definición de variables (2.45) y de objetivo e hipótesis (2.30) fueron valoradas solo como "Satisfactorios". Si observamos las puntuaciones obtenidas puede estimarse que con base en la opinión general sobre la introducción de los artículos de este número, éstos tienen una elaboración destacable, especialmente en Planteamiento del problema que presenta la puntuación más alta del conjunto.



Figura 1.
Introducción.

Método.

Por su parte, se tomaron en cuenta las valoraciones emitidas por los revisores al método y los elementos que lo componen como desarrollo, población y muestra, recolección de datos y cuestiones éticas en torno al estudio. Con estas puntuaciones en la misma escala antes mencionada, se computaron los mismos niveles antes mencionados encontrando cosas interesantes para esta sección.

En primer lugar, el elemento mejor puntuado fue la recolección de datos de los manuscritos publicados para este número, obteniendo una puntuación de 3.38 posicionando a este elemento en el nivel de "Muy satisfactorio". Por su parte, el elemento de desarrollo también se posicionó en el mismo nivel con una puntuación de 3.18. Estos resultados permiten analizar la importancia que los autores han puesto en el esclarecimiento claro del método en cuanto a la recolección de datos para los correspondientes estudios.

Mientras tanto, los revisores encontraron en un nivel menos impresionante a la Población y muestra de los estudios, otorgando una calificación de 2.88 para este elemento, lo que posicionó en un nivel "Satisfactorio" las cuestiones metodológicas referentes a la definición de la población y muestreo realizado. Por último, los revisores valoraron como "Deficiente" la labor de los autores al hacer referencia sobre las cuestiones éticas que se derivan de cada estudio (1.73), esta información y en conjunto todos los resultados sobre la sección de metodología son de gran relevancia tomando en cuenta que el 90% de los artículos publicados son de carácter empírico, con lo cual debe de señalarse la importancia de tomar en cuenta los aspectos éticos que se deriven de la investigación psicológica.



Figura 2.
Método.

Resultados

El apartado de Resultados obtuvo muy buenos niveles de valoración para cada elemento relacionado con esta sección, como lo es el desarrollo en general, el análisis de datos empleado y la presentación que los autores hicieron de los datos obtenidos. Para cada elemento la valoración de los revisores fue “Muy Satisfactoria”, obteniendo puntuaciones que van de 3.24 (presentación de datos) a 3.34 (análisis de datos). Considerando el tipo de manuscritos que representa la mayoría de este número (empírico 90%), estos resultados reflejan la opinión positiva que tuvieron los revisores sobre los hallazgos encontrados en los resultados, así como la manera en la que los autores abordaron esta información en un texto científico, lo cual nos habla de la calidad de los manuscritos que publicamos en este número.



Figura 3.
Resultados.

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 se puede observar la valoración promedio que tuvieron los revisores sobre los apartados en general de los artículos que componen este número. Todos a excepción de uno, recibieron muy buenas valoraciones posicionando los elementos del manuscrito en “Muy satisfactorio” con puntuaciones que van de 3.05 (Método) a 3.75 (Título). El único elemento que no obtuvo la misma valoración fueron las conclusiones, puesto que las opiniones de los revisores en conjunto colocaron este elemento en el nivel de “Satisfactorio” con una puntuación de 2.80.



Figura 4.
Todos los apartados.

Calificación Promedio de los Artículos.

En el caso de calificación promedio, las opiniones de los revisores fueron computadas para arrojar un promedio de calidad entre el revisor 1 y 2 de cada manuscrito. Este indicador de calidad es expresado de 0 a 100% y refleja la opinión general del manuscrito con referencia a su totalidad como documento de comunicación científica.

En este caso, el artículo que obtuvo mejor calificación de calidad con base en las puntuaciones de sus revisores fue el de Hernández y Vega (94.16) titulado “Teorías expuestas de la acción de educadoras con relación al desarrollo personal y social”. Seguido de este artículo, otra muy buena calificación la encontramos en el manuscrito de González y Saucedo (90.88), el cual plantea una propuesta de trabajo en equipo mediada por Facebook.

Por otra parte, los artículos de Lugo y Vega, Tovar y cols., así como Solís y Gómez-Peresmitré, obtuvieron buenas puntuaciones en el rango del 80%, siendo el más alto el de Lugo y Vega (88.66), y el último de este grupo el de Solís y Gómez-Peresmitré (86.60). Por otra parte, abajo del 80% se encuentran los artículos de Soto y cols. (75.82) así como de Ruíz y cols. (71.48).

En el último bloque se encuentran los artículos alrededor del 60% de calificación, así tenemos los artículos de Yam-Chalé y Clairgue, Ruvalcava y cols., y Amador y cols., siendo el mejor puntuado el de Yam-Chalé y Clairgue con 68.65% y Amador y cols. el artículo con menor calificación de todo el número con 66%.

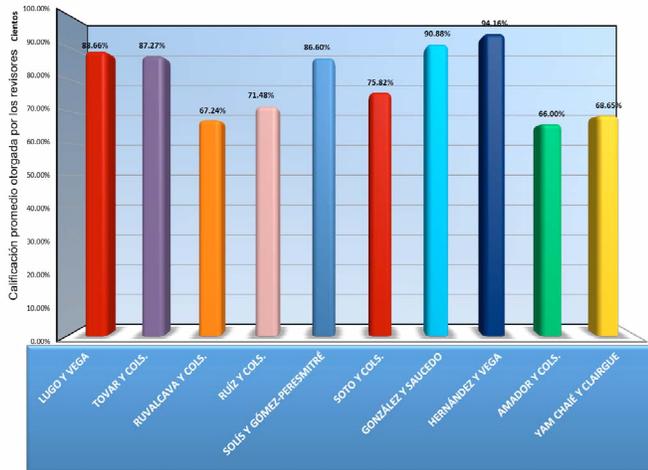


Figura 5.
Calificación Promedio de los Artículos.

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.

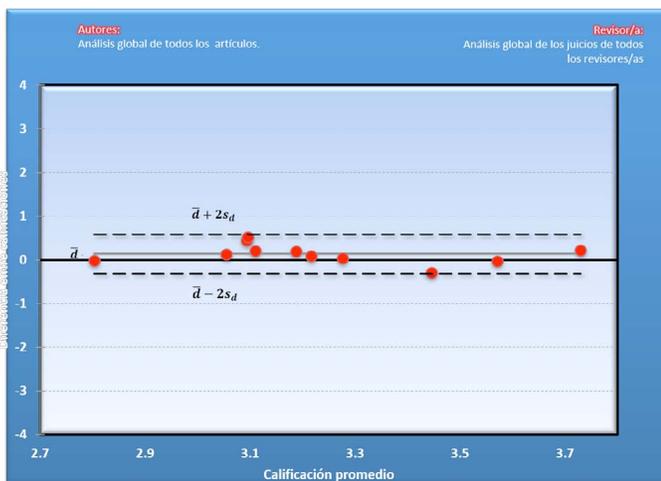


Figura 6.
Índice de concordancia.

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.

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 esto, puede observarse que el artículo con mejor correlación positiva de calificaciones (opiniones) entre los revisores fue el de Ruvalcaba y cols. ($r=0.93$). Seguido de este manuscrito encontramos correlaciones medias y positivas entre las opiniones de los revisores, por ejemplo, el manuscrito de González y Saucedo, así como de Amador y cols. los cuales obtuvieron un índice de correlación de $r=0.54$, o los artículos de Yam-Chalé y Clairgue, así como de Ruíz y cols. con $r=0.50$. Por debajo de estos índices, encontramos correlaciones bajas y positivas entre las opiniones de los revisores correspondientes a los manuscritos de Lugo y Vega ($r=0.34$), Soto y cols. ($r=0.29$), así como Solís y Gómez-Peresmitré ($r=0.24$).

Por último, al realizar este análisis se encontraron correlaciones entre los revisores que pueden denominarse negativas y medias, como en el artículo de Tovar y cols. que presentó un índice de correlación de $r=-0.53$, y el manuscrito de Hernández y Vega ($r=-0.50$). Este tipo de resultados invita a los lectores a analizar más de cerca la opinión de los revisores sobre los apartados de los manuscritos para comprender la relación negativa y media entre sus observaciones.

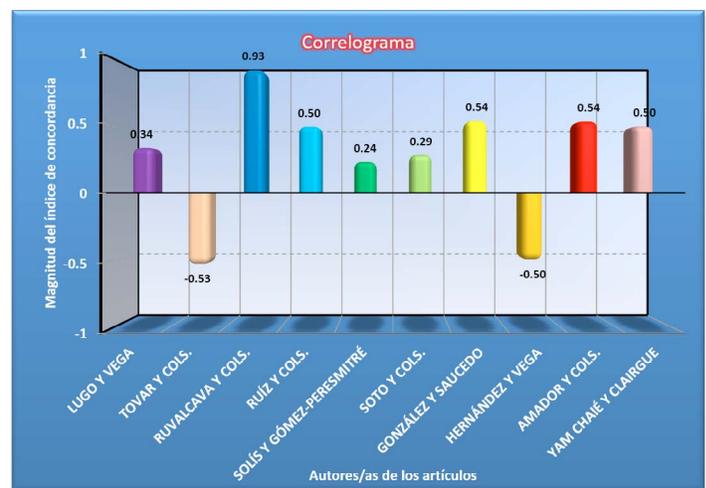


Figura 7.
Correlograma.

Desacuerdo entre revisores.

Finalmente, la figura 8 muestra el desacuerdo entre los revisores, independientemente de su sentido, puesto que sólo evalúa la magnitud de la diferencia de opinión. 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 Amador y cols. con una diferencia apenas de 1.85 puntos entre sus calificaciones. A este manuscrito le sigue el de Solís y Gómez-Peresmitré con un desacuerdo de 3.07 puntos entre sus calificaciones.

Por otra parte, encontramos grandes desacuerdos en dos artículos principalmente, el de Ruíz y cols. con 43.48 puntos de diferencia entre sus calificaciones, así como el artículo de Soto y cols. con 33.51 puntos de diferencia entre sus calificaciones. Cabe destacar que estas diferencias nos hablan de las distintas visiones, perspectivas, experiencia y opiniones entre los revisores en un mismo artículo, lo cual permite reflexionar sobre el ejercicio de evaluación de material científico publicable, no solo para esta revista, sino para todo el contexto académico en general.

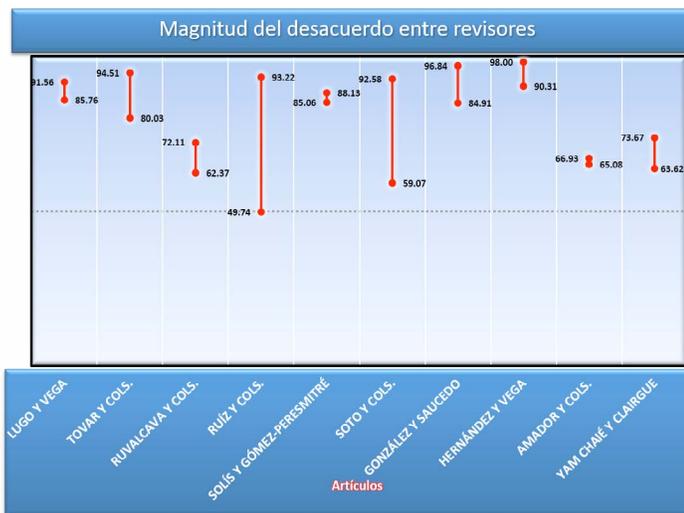


Figura 8.
Magnitud de desacuerdo entre revisores.

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.

J. Jesús Becerra Ramírez



Artículo Editorial

[Artículo Editorial]

[10.22402/j.rdipycs.unam.6.1.2020.279.22-39](https://doi.org/10.22402/j.rdipycs.unam.6.1.2020.279.22-39)

INICIACIÓN TEMPRANA EN INVESTIGACIÓN. MODELOS INSTRUCCIONALES ACTUALES

Arturo Silva Rodríguez y Esperanza Guarneros Reyes
Universidad Nacional Autónoma de México
México

RESUMEN

En este artículo se analiza la manera en que se ha querido establecer en el estudiante universitario las competencias iniciales de investigación. La atención se enfoca en las diferentes tendencias que se han seguido para enseñar tempranamente al estudiante a investigar. Para hacer lo anterior, en primer lugar, se aborda la función de la universidad en la iniciación temprana a la investigación y después se presentan las tendencias que se han seguido en el pregrado para impulsar la formación inicial de los estudiantes para la investigación. Dichas tendencias se engloban en cinco modelos instruccionales: 1) demostrativo; 2) procedimental; 3) transcrip-tivo; 4) computacional, y (5) integral. El artículo finaliza examinando de las bondades y limitaciones de cada uno de dichos modelos, y concluye que para impulsar de modo efectivo la iniciación temprana a la investigación es necesario diseñar espacios curriculares en los planes de estudio en el pregrado, considerando como punto de referencia un modelo instruccional integral que conjugue la reflexión teórica con el uso de metodologías variadas y se apliquen procedimientos cuantitativos y cualitativos para analizar la base empírica obtenida en el proceso de investigación.

Palabras Clave:

semilleros de investigación, métodos cuantitativos, estadística, investigación científica, modelo instruccional, modelo educativo.

EARLY INITIATION IN RESEARCH. CURRENT INSTRUCTIONAL MODELS

ABSTRACT

This article discusses how initial research competencies have been seeking to be established in the college student. Attention focuses in different trends that have been followed to teach the student to investigate early. To do the above, first, the university's role in early initiation to research is addressed, and then the trends that have been followed are presented to boost the initial formation of students for research. Such trends are assembled in five instructional models: 1) demonstrative; 2) procedural; 3) transcrip-tive; 4) computational, and (5) integral. The article ends examining each models' benefits and limitations, and it concludes that to effectively boost early initiation to research, curricular spaces need to be designed in the undergraduate curriculum, considering as reference point an integral instructional model that conjures the theoretical reflection with the use of various methodologies and that quantitative and qualitative procedures are applied to analyze the empirical basis obtained in the research process.

Keywords:

research seedbeds, quantitative methods, statistics, scientific research, instructional model, educative model

BITÁCORA DEL ARTÍCULO:

| Recibido: 19 de Septiembre de 2019 | Aceptado: 23 Octubre de 2019 | Publicado en línea: Enero - Junio de 2020 |

AUTORÍA Y DERECHOS DE PROPIEDAD INTELECTUAL

INICIACIÓN TEMPRANA EN INVESTIGACIÓN. MODELOS INSTRUCCIONALES ACTUALES

Arturo Silva Rodríguez y Esperanza Guarneros Reyes
Universidad Nacional Autónoma de México
México



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

Doctor en Sociología por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Maestro en Modificación de Conducta. Especialidad en Matemáticas Aplicadas. Licenciatura en Psicología. Investigador responsable de varios proyectos relacionados con áreas de la psicología, las ciencias sociales en general, la educación y TIC.



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

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

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Esperanza Guarneros Reyes: Desarrolló el esquema básico del artículo y aportó ideas sobre el desarrollo de los modelos de enseñanza de las competencias iniciales de investigación | Arturo Silva Rodríguez: Desarrolló el esquema básico del artículo, así como la aportación de ideas para el desarrollo de las competencias iniciales de investigación, así mismo realizó la discusión y discusión del artículo.

AGRADECIMIENTOS

Se agradece al Proyecto financiado por PAPIME RR213918

DATOS DE FILIACIÓN DE LS AUTORES

Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM



Copyright: © 2020 Silva-Rodríguez, A. & Guarneros-Reyes, E.

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia [Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/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

LA UNIVERSIDAD Y SU FUNCIÓN EN LA INICIACIÓN TEMPRANA EN INVESTIGACIÓN	263
MODELOS INSTRUCCIONALES ACTUALES EN INICIACIÓN TEMPRANA EN INVESTIGACIÓN	265
1) Modelo instruccional demostrativo, 265	
2) Modelo instruccional procedimental, 266	
3) Modelo instruccional transcriptor, 267	
4) Modelo instruccional computacional (o la “cultura digital del simple o doble asterisco”), 270	
5) Modelo instruccional integral, 272	
DISCUSIÓN	274
CONCLUSIONES	275
REFERENCIAS	276

La investigación científica es uno de los principales motores para el desarrollo de cualquier sociedad. Su impacto se deja sentir en los más variados sectores sociales. La principal función es la generación de conocimiento que explique los fenómenos y, además, generar una tecnología que cambie el rumbo de los acontecimientos con la finalidad de lograr un mejor bienestar de los ciudadanos.

En las ciencias sociales y del comportamiento la investigación se practica cuando menos en tres grandes áreas. La primera está dirigida hacia la erudición que cultivan los círculos científicos que por lo general se sustentan en enfoques cuantitativos y en pocas ocasiones dirige su mirada hacia las aproximaciones cualitativas. En ésta se privilegia la teoría con la justificación de construir conocimiento que informe del fenómeno estudiado, con el firme propósito de encontrar el modelo que lo explique. Por su característica intrínseca textual se le ha denominado como una corriente discursiva que no se fundamenta en una agenda de investigación empírica (Rojek y Turner, 2000). Una segunda área en donde se practica es en el sector público y privado mediante centros de investigación independientes que por lo común se dedican desarrollar estudios relacionados con la evaluación de programas y políticas sociales, así como estudios de mercado. La tercera área es la vinculada con la manera en que se enseña a investigar en las universidades por medio de los planes de estudio. Esta área retoma la manera de investigar propia de los círculos científicos más interesados en la explicación teórica de los fenómenos, pero también incorpora aquella cuya finalidad es generar una tecnología social dirigida a cambiar el rumbo de dichos fenómenos. La perspectiva es incorporar en la enseñanza del proceso investigativo los escenarios más teóricos y especulativos, así como los entornos más aplicados.

En general, en el ámbito educativo universitario estas áreas de investigación son incluidas en los estudios de pregrado y posgrado; en los primeros en las asignaturas de metodología científica y estadística, y en los segundos como competencias específicas y generales que dotan al estudiante de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el desarrollo de investigación científica original de alta calidad en el ejercicio académico y profesional.

Por lo común los planes de estudio en el pregrado de las ciencias sociales y del comportamiento declaran que uno de sus objetivos es establecer en el estudiante competencias básicas de investigación. En general esta intención en la formación universitaria inicial se encomienda a las asignaturas relacionadas con la metodología científica y el análisis cuantitativo; recientemente se ha incorporado el análisis cualitativo como una competencia más que el estudiante debe tener (Immekus, 2019).

En este artículo se analiza la manera en que se ha pretendido establecer en el estudiante universitario las competencias iniciales de investigación. La atención se enfoca en las diferentes tendencias que se han seguido para enseñar tempranamente al estudiante a investigar, con la intención de que él mismo se vea como científico y que a que adquiera las competencias que le permitan comprender los hallazgos hechos al efectuar la investigación y sea capaz de generar y aplicar estrategias que produzcan cambios en los fenómenos estudiados. Para hacer lo anterior, en primer lugar, se aborda la función de la universidad en la iniciación temprana a la investigación y después se presentan las tendencias que se han seguido en el pregrado para impulsar la formación inicial de los estudiantes para la investigación. Dichas tendencias se engloban en cinco modelos instruccionales: 1) demostrativo; 2) procedimental; 3) transcriptivo; 4) computacional, y 5) integral. El artículo finaliza analizando las bondades y limitaciones de cada uno de dichos modelos instruccionales, y concluye que para impulsar de modo efectivo la iniciación temprana a la investigación es necesario impulsar en las universidades un modelo instruccional integral que conjugue la reflexión teórica con el uso de metodologías variadas y se apliquen procedimientos cuantitativos y cualitativos para analizar la base empírica obtenida en el proceso de investigación.

LA UNIVERSIDAD Y SU FUNCIÓN EN LA INICIACIÓN TEMPRANA EN INVESTIGACIÓN

Corresponde a las universidades y a los institutos de investigación no sólo formar a las nuevas generaciones de profesionales que ofrezcan sus servicios a la sociedad, sino también establecer habilidades y competencias de investigación científica en el estudiante que lo capaciten para efectuar estudios inéditos y originales. Hoy existe en la sociedad la necesidad de formar investigadores jóvenes que rompan paradigmas y fronteras del conocimiento que les permitan transitar libremente entre las diferentes disciplinas agrupadas en el gran conglomerado de conocimientos científicos. La manera óptima de lograr este tránsito es adoptar una perspectiva trans-

disciplinaria en la formación universitaria que tenga en la investigación científica su barco para navegar en los mares turbulentos formados por las fronteras de conocimiento de las diferentes disciplinas agrupadas alrededor de las ciencias sociales y del comportamiento.

Por tal motivo es imperioso que en las universidades se fomente, por medio del currículo formativo, el espíritu científico, en donde la investigación se presente como un proceso de descubrimiento creativo y conceptual que implica la formulación de preguntas correctas que se deben contestar. La investigación científica no es un proceso mecánico que sigue una fórmula de libro de cocina, como lo sugieren muchos manuales de investigación, algunos de los cuales se distribuyen libremente en Internet y otros constituyen la bibliografía básica en numerosos cursos de metodología científica y estadística de las variadas disciplinas que comprenden las ciencias sociales y del comportamiento. Por el contrario, es un proceso plagado de incertidumbre y contratiempos en el que se decide cómo proceder sobre la base de principios generales relacionados con una pregunta de investigación que se intenta responder.

Uno de los puntos más débiles en las universidades es la formación de investigadores en el pregrado, porque se parte de la premisa de que los estudios de doctorado son el espacio por excelencia para la enseñanza de la ciencia, y por ende para el establecimiento de competencias de investigación científica en el estudiante que le genere una actitud reflexiva y crítica que lo dirija a descubrir y crear nuevo conocimiento.

Cada vez más se manifiesta la necesidad de no sólo estimular desde el pregrado una actitud favorable hacia la ciencia, sino también instaurar un modelo educativo innovador que estimule desde el inicio de la formación universitaria el establecimiento en el estudiante de competencias para la investigación encaminadas a la generación de nuevos conocimientos y a la creación de tecnologías que mejoren el bienestar colectivo. Así, es necesario que la formación curricular para la investigación vaya más allá de cursos sueltos de metodología científica y de estadística que proliferan en la mayoría de las asignaturas que se imparten en el pregrado. Dichos cursos tienen un efecto muy reducido en el desarrollo conceptual y metodológico relacionado con la enseñanza y el aprendizaje para investigar (Guerrero-Useda, 2007) y los contenidos temáticos, los cuales, según opinión del estudiante, son fragmentados, descontextualizados, rígidos y con frecuencia incomprensibles y desmotivantes (Baum y Steele, 2017; Eudave Muñoz, Carvajal Ciprés, y Páez, 2018; Immekus, 2019; Jones, 2019; Roy, 2019).

A lo largo de los años estos cursos sólo han representado esfuerzos aislados que no responden a una política educativa clara en donde la universidad asuma el compromiso de hacer una innovación curricular encaminada a iniciar tempranamente al estudiante en investigación desde el pregrado. Una respuesta a esta falta de compromiso de formar de manera temprana para la investigación ha surgido la iniciativa en algunas universidades de Latinoamérica de crear semilleros (Cvetkovic-Vega, Inga-Berrosipi y Mestas, 2017; Gómez-Restrepo, 2017; Guerra-Molina, 2017; Numa-Sanjuan y Márquez-Delgado, 2019; Rodríguez-Morales, Milanés-Gómez y Avila-Portuondo, 2016; Saavedra-Cantor, Antolínez-Figueroa, Puerto-Guerrero, Muñoz-Sánchez y Rubiano-Mesa, 2015; Tovar-Torres, 2018; Villalba-Cuéllar y González-Serrano, 2017; Zapata-Peña, Ortiz-Puerto, Bautista-Rincón, Díaz-González, Tinoco y Ayala-Cortés, 2014).

Al margen de los nombres que adopta esta iniciativa en las distintas regiones, lo importante es que todas ellas tienen como objetivo que el estudiante trabaje cerca de un profesor investigador o que se integre a un grupo de investigación para que aprenda a plantear problemas, formular hipótesis, recopilar información y sintetizarla, utilizar herramientas metodológicas para diseñar estudios de investigación, trabajar en equipo y discutir en grupo los alcances de los resultados, entre otras cosas.

Además de ser una innovación curricular en algunos estudios de pregrado, la iniciación temprana para la investigación es una respuesta de las universidades a la creciente demanda de la sociedad de que no sólo sean instituciones que formen profesionales, sino que en este mundo globalizado sean espacios en los que se forme a los jóvenes mediante la investigación en la ciencia y la tecnología, con la finalidad de que se apropien de los hechos reales y se enfrenten a los innumerables problemas que tiene que sortear la sociedad y que elija aquellos cuya solución es importante para la humanidad.¹

¹ Uno de estos esfuerzos de incluir de modo curricular la formación para la investigación a partir del pregrado, que funciona desde 2005, es la licenciatura en el Sistema Universidad Abierto y Educación a Distancia, conocido como SUAyED Psicología, que se imparte en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) desde la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI). Esta iniciativa fue uno de los primeros pasos que se dieron en la UNAM para estimular la producción científica desde los estudios de pregrado con el propósito de contribuir en la consolidación de la sociedad del conocimiento y la interacción, iniciando tempranamente al estudiante en el cultivo de la ciencia por medio de la investigación científica. La manera en que fue posible hacer esto se abordará en un siguiente artículo.

MODELOS INSTRUCCIONALES ACTUALES EN INICIACIÓN TEMPRANA EN INVESTIGACIÓN

Las tendencias para formar tempranamente competencias de investigación en el estudiante de las ciencias sociales y del comportamiento han sido muy variadas; de manera tradicional las universidades han abordado el tema diseñando espacios curriculares en sus planes de estudio que están asociados con asignaturas de Matemáticas I, II, III, y en algunos casos hasta matemáticas IV; y por si no fuera suficiente, en pocas disciplinas de este conglomerado de ciencias hasta asignaturas de álgebra y cálculo, pero sobre todo asignaturas de metodología científica y de estadística que en ocasiones son bautizadas como métodos cuantitativos o procesos estadísticos, etcétera.

Los hechos que han perfilado los modelos instruccionales actuales han adoptado diferentes matices, pero todos podrían englobarse en cinco principales, considerando la manera en que fueron diseñados y planeados los cursos de metodología científica y del modo en que se analiza la información cuantitativa o cualitativa. Éstos podrían englobarse en cinco modelos instruccionales: 1) demostrativo; 2) procedimental; 3) transcriptivo; 4) computacional, y 5) integral. A continuación, se presentan y examinan las características de cada uno.

1) Modelo instruccional demostrativo

La característica principal del modelo instruccional demostrativo es el predominio del paradigma de las ciencias formales en la enseñanza temprana de investigación en el estudiante de pregrado. Es el más tradicional y se importó sobre todo de la enseñanza de las matemáticas. El modelo instruccional se enfoca en la declaración de variables abstractas sin ningún referente empírico, en la deducción y en el manejo de expresiones simbólicas. Por tanto, la clase se enfoca en la demostración rigurosa de teoremas como:

Mostrar que las varianzas del conjunto de n números

$$a, a + d, a + 2d, \dots, a + (n - 1) d$$

[es decir, una progresión aritmética con primer término a y razón d] está dada por

$$\frac{1}{12} (n^2 - 1) d^2$$

Y cuando se quiere enseñar la operatividad del cálculo de un procedimiento estadístico se utiliza la clásica y famosa declaración:

Sean dos variables continuas X y Y

En seguida se presenta una lista de números sin ningún referente empírico de la metodología utilizada para recolectar esa información y se procede a hacer los cálculos para obtener el resultado correcto. Una clase de estos ejercicios es cuando se pide que de acuerdo con

la tabla X ajustar una recta de mínimos cuadrados utilizando a X como la variable independiente y a Y como la variable dependiente. Arreglo de números como el mostrado en la tabla 1 (tomada de Spiegel [1977] y referida como tabla 8-39) es por excelencia la manera didáctica como se presenta la información en la clase o en los libros de texto que se utilizan para enseñar la habilidad de cálculo al estudiante.

Tabla 1.

Tomada de Spiegel (1977) y referida como tabla 8-39.

x	2	4	5	6	8	11
y	18	12	10	8	7	5

En el plano pedagógico el modelo instruccional demostrativo de iniciación temprana en investigación le da prioridad a la comprobación del teorema y al algoritmo de cálculo, que la mayoría de las veces se hace de memoria y muy pocas veces se utiliza una calculadora personal, porque se cree que hacer los cálculos sin ninguna herramienta tecnológica contribuye a que el estudiante ejercite su mente, considerándose como una especie de gimnasia mental.

En cuanto a la técnica didáctica, ésta consiste en solicitar al estudiante hacer ejercicio tras ejercicio hasta que domine el algoritmo de cálculo de la técnica estadística de investigación que se esté enseñando. La dinámica del curso se enfoca en la formulación de modelos cuantitativos y en la demostración de las distintas fórmulas contenidas en el modelo.

En consecuencia, esta tendencia demostrativa se aleja de modo radical del proceso de investigación en las ciencias sociales y del comportamiento que va y viene entre el mundo abstracto y el mundo concreto, transitando desde el planteamiento del problema, diseño de recolección de información, análisis de dicha información y conclusiones. Este modelo instruccional olvida que la estadística es una disciplina metodológica que existe por sí misma, y al igual que muchas otras disciplinas utiliza el pensamiento y el lenguaje matemático sólo con fines de desarrollo; su fortaleza en el plano educativo consiste en que robustece la enseñanza, el aprendizaje y la comprensión del proceso de investigación científica (MacGillivray, 2019).

La estadística es una derivación de las matemáticas que gira alrededor de un tipo de pensamiento diferente al matemático, porque los datos no son sólo números; son números en un contexto y tienen una historia; coloquialmente se diría que tienen nombre y apellido, porque provienen de una operación metodológica de recolección empírica de información.

Como se indicó, por su parte el modelo de diseño curricular está dominado —en algunas disciplinas de las ciencias sociales y del comportamiento— por la creación de asignaturas como Matemáticas I, II, III, y en algunos casos hasta matemáticas IV, y por si no fuera suficiente en pocas disciplinas de este conglomerado de ciencias hasta asignaturas de álgebra. Debido a la forma en que fueron concebidos, lo común en todos esos cursos es que la estrategia didáctica consiste en demostrar argumentos constituidos por secuencias lógicas de premisas, a la manera de axiomas, que desembocan en la declaración de una conclusión. Lo preocupante es que esta situación no es exclusiva en las ciencias sociales y del comportamiento, sino que —como señalan Zapata-Cardona y González-Gómez (2017)— es la manera en que se enseña tradicionalmente en los salones de clase del sistema educativo en general, en donde se privilegia la fundamentación matemática, las demostraciones deductivas y el manejo de expresiones simbólicas.

En esta tendencia, cómo olvidar los libros clásicos de la serie Shaum publicados por McGrawHill, que eran la fuente que alimentaron inicialmente esta tendencia. Constituyeron la bibliografía básica de la mayoría de los cursos de estadística —en algunos hoy aún lo son—, en los cuales se tenían expectativas de establecer en el estudiante las bases iniciales de algunas competencias de investigación científica. En ellos se encontraba una gran variedad de ejercicios que eran una fuente interminable que alimentaba la dinámica de la clase. Los libros Probabilidad y estadística y Estadística son una muestra fehaciente de ese modelo instruccional demostrativo con el que se pretendía establecer competencias de investigación científica en los alumnos que cursaban alguna disciplina de las ciencias sociales y del comportamiento.

2) Modelo instruccional procedimental

Este modelo instruccional de iniciación temprana en investigación se caracteriza por traducir la base conceptual y formal de las matemáticas que sostiene al análisis cuantitativo en la base empírica de las ciencias sociales y del comportamiento. La característica principal de esta tendencia consiste en presentar algunos algoritmos y después hacer los ejercicios de aplicación de dichos algoritmos. A diferencia de la tendencia demostrativa, la procedimental parte de la idea de que el contexto de donde se obtienen los datos y la historia de cómo se recolectan éstos hacen que el análisis cuantitativo, personificado más llanamente en la estadística, sea un área del conocimiento si no muy diferente, sí distinta a las matemáticas. La estadística proporciona un conjunto de ideas y herramientas para analizar los datos a otras

disciplinas sobre todo empíricas, mientras que el interés de las matemáticas se enfoca en el descubrimiento de patrones e ideas abstractas que son únicas y universales obtenidas por deducción (Cobb y Moore, 1997).

Esto originó que, en la enseñanza del análisis cuantitativo en la investigación, y en particular en los cursos de estadística, se dirigiera a mostrar los referentes empíricos en que era factible aplicar tal o cual modelo matemático, con la premisa de que los datos no son sólo números, sino que son números en un contexto y que la estadística es el medio para unir los conceptos abstractos de las matemáticas con los datos recolectados en investigaciones empíricas.

Como consecuencia, en los cursos y en los libros de texto se hace a un lado la demostración de los algoritmos matemáticos y se hacen traducciones de éstos —con referentes empíricos— de las ciencias sociales y del comportamiento. La expresión “Sean dos variables continuas X y Y ” desaparece, y las incógnitas son sustituidas por el tiempo de duración de los focos, el índice de tornillos defectuosos, la venta promedio de carne roja de una cadena de supermercados, duración de los neumáticos, etcétera.

Fue sólo cuestión de tiempo que en las ciencias sociales y del comportamiento se adoptara esta práctica de transcribir los conceptos formales por la nominación de variables de las disciplinas de estas ciencias. El tiempo de duración de los focos se sustituyó por el tiempo en que un niño dedica a hacer una tarea; el índice de tornillos defectuosos por el índice de personas que tienen un empleo fijo, etcétera. De hecho, lo único que se hizo fue nominar y asignarles un apellido a las incógnitas X y Y , apellidos que surgen de la jerga conceptual de las disciplinas que conforman las ciencias sociales y del comportamiento. De acuerdo con esta tendencia se publicaron libros que hacían referencia a la investigación, sobre todo cuantitativa, en las diversas disciplinas que conforman a dichas ciencias. Cómo no recordar libros como Métodos estadísticos aplicados a las ciencias sociales (de Glass y Stanley), Estadística social (de Blalock), Metodología y técnicas de la investigación en ciencias sociales (de Pardinás), Estadística para administración y economía (de Anderson, Sweeney y Williams), Estadística aplicada a los negocios y a la economía (de Webster), Análisis de series temporales económicas y Bioestadística (de Daniels), etcétera.

Si bien fueron esfuerzos encomiables que formaron generaciones de estudiantes, la línea editorial de esos libros se enfocaba sobre todo en la enseñanza de los conceptos lógicos-matemáticos que subyacen a las herramientas cuantitativas que sirven de sustento a las investigaciones en las ciencias sociales y del compor-

tamiento, en lugar de enseñar el modo de aplicar esas mismas herramientas en el análisis de los estudios científicos que se desarrollan en esas ciencias. En consecuencia, la mayoría de los libros de esta tendencia se enfocan a establecer competencias relacionadas con los conocimientos declarativos, demostrativos y procedimentales de cómo calcular una determinada técnica estadística más que en establecer competencias reflexivas para aplicar y utilizar los conceptos lógico-matemáticos de las herramientas cuantitativas en los campos de investigación de dichas ciencias.

Derivado de esta situación, para establecer competencias de investigación en los estudiantes el modelo educativo continuó siendo mecanicista; en los espacios curriculares se redujo el tiempo de la demostración de los teoremas matemáticos y se invirtió más tiempo en enseñar paso a paso la manera de calcular una determinada técnica estadística.

Aún hoy, inicio de la tercera década del siglo XXI, se continúa con la publicación de libros que mantienen esta línea editorial, y lo que es más preocupante es que no

enfoca en mostrar la manera de calcular determinada técnica estadística paso a paso sobre los datos ficticios que se le presentan, que culmina en una decisión simple e ingenua de aceptar una hipótesis nula o alterna. Esta tendencia procedimental es una imagen distorsionada y muy alejada de lo que en realidad es el proceso de investigación científica en las ciencias sociales y del comportamiento.

3) Modelo instruccional transcriptor

Conforme se hacía más evidente que los cursos de estadística dirigidos a presentar los modelos matemáticos en su carácter demostrativo o procedimental no eran suficientes para establecer en el alumno competencias de investigación, surgió otro modelo de enseñanza de la mano de libros de textos muy populares y que fueron los primeros en establecer un diálogo entre las abstracciones de los conceptos matemáticos y la metodología. En ellos se transcriben de manera metodológica los conceptos formales de la estadística, adaptándolos a los conceptos utilizados en las ciencias sociales y del comportamiento.

"Siga esta secuencia de pasos para mostrar si un curso sobre autoconcepto aumenta significativamente, en las personas que lo toman, el concepto que tienen sobre sí mismas".

- **Primer paso.** Establecer las hipótesis de investigación identificando la hipótesis nula y la alterna.
- **Segundo paso.** Establecer el nivel de confianza, los grados de libertad y el valor crítico.
- **Tercer paso.** Calcular las desviaciones.
- **Cuarto paso.** Sustituir los valores en la fórmula para calcular el valor observado o de contraste.
- **Quinto paso.** Aplique la regla de decisión. Si el valor observado es mayor que el valor crítico, rechace la hipótesis nula y acepte la alterna.
- **Quinto paso.** Concluya que el curso de autoconcepto incrementó, en las personas que lo tomaron, de manera significativa el concepto que tienen sobre sí mismas.
- **Fin del proceso.**

Figura 1.

Ejemplo de la clase de ejercicios desde el modelo instruccional procedimental.

pocas asignaturas universitarias enfocadas a la iniciación temprana en investigación aún utilizan una didáctica enfocada en enseñar paso a paso el cálculo de las técnicas estadísticas. Todavía se puede leer en los libros de texto de reciente publicación, y retumban en las aulas universitarias, los ecos de la instrucción que se indica en la figura 1.

Como se muestra en el ejemplo de la figura 1, tomado de uno de los tantos libros que utiliza esta línea editorial, el principio básico de enfocarse en enseñar habilidades de investigación para que el estudiante desarrolle ejercicio tras ejercicio, característica definitoria de la tendencia demostrativa, aún es el mismo. La variante es que, en lugar de dirigir al estudiante a demostrar los teoremas matemáticos, la enseñanza se

El modelo instruccional transcriptor de iniciación temprana en investigación impactó de modo significativo en la enseñanza de la estadística, porque hizo evidente que no es suficiente abordar la teoría matemática que subyace a las herramientas de análisis cuantitativos de datos para establecer competencias de investigación en el estudiante, y en ocasiones puede ser hasta perjudicial, como lo describen Zapata-Cardona y González-Gómez (2017), por lo que su enseñanza se debe acompañar de los aspectos metodológicos de la manera en que los datos fueron recolectados; esto es, ligarlos a un contexto metodológico de investigación.

El esquema de enseñanza del modelo instruccional transcriptor es muy parecido al del apartado anterior; la

única diferencia es que se adereza, hablando de manera metodológica, de una serie de definiciones de conceptos relacionados con la investigación empírica, pero que en esencia aún se mantiene una organización en la que se da prioridad a enseñar los conceptos lógico-matemáticos de las técnicas de investigación que se presentan en los libros y que se extrapolan a los salones de clase.

para hacer los cálculos, sin dejar de mencionar que las salidas de los resultados de la computadora arrojan tales o cuales de datos. Las actividades didácticas en la clase consisten básicamente en una especie de recitativo donde los alumnos deben mencionar de memoria la definición de la técnica estadística y las salidas que arroja el software utilizado, en caso de tener la fortuna de poder

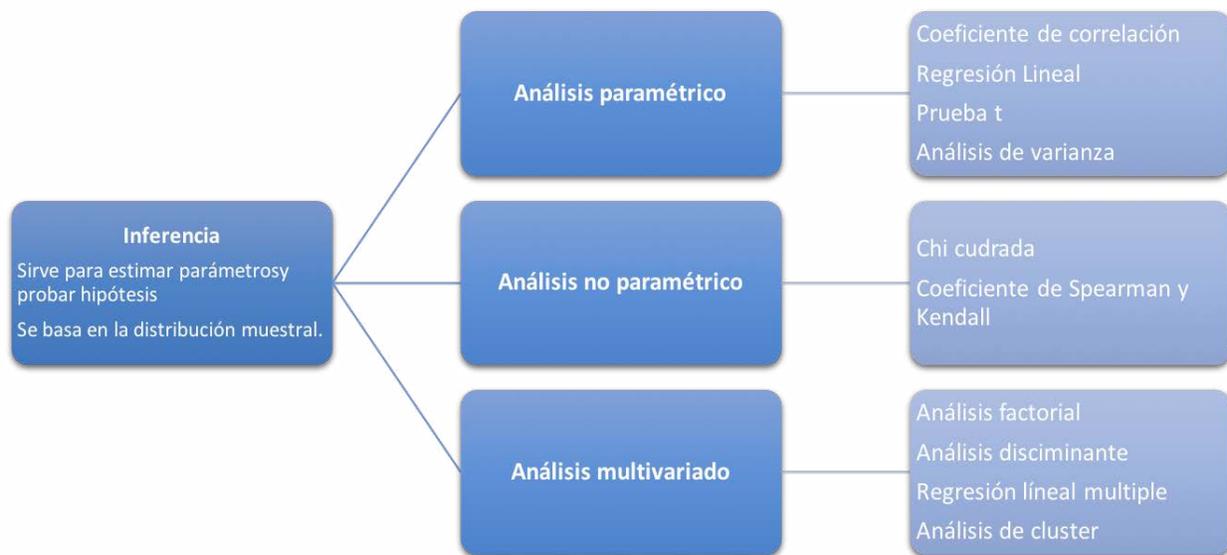


Figura 2.
Desglose de las trayectorias de la inferencia estadística.

La única diferencia es que ahora la mayoría de las veces se crea un diagrama que sirve de ruta de trabajo para tomar la decisión del uso de una determinada técnica estadística para aplicarse en una supuesta investigación. En ese tiempo empezaron a aparecer en los libros de texto esquemas como el que se muestra en la figura 2.

Una variante sencilla de este modelo fue reducir la enseñanza del proceso de investigación científica a una serie de preguntas que se responden en términos de definiciones —a la manera de un diccionario—; se parte de una pregunta a la que se da una definición de lo que se cuestiona. Los libros que seguían esta línea editorial se asemejaban a un vademécum, porque son tratados que contienen sólo nociones de la información fundamental de lo que constituye la investigación científica. Se hacen preguntas como la que se plantea en el figura 3.

Y sin mayor preámbulo se pasa a desarrollar un ejemplo que incluye la hipótesis alterna; la mayoría de estos libros recomiendan utilizar un paquete estadístico

acceder a un laboratorio de cómputo que identifique los diferentes grupos de resultados que produce la ejecución del comando correspondiente al análisis estadístico que se esté desarrollando.

El libro que vino a refrescar el modelo instruccional procedimental —y que en cierto sentido revolucionó la enseñanza de la investigación alejando el modelo de catequización en que cayó la mayoría de los libros que marcaron la tendencia transcriptor, y que aún es uno de los mejores que se ha escrito acerca de la manera de hacer y enseñar el proceso de la investigación científica— es el de Fred Kerlinger (1975), que como se desprende del subtítulo y se declara en el prólogo, se enfoca en asuntos conceptuales y técnicos abstractos, haciendo la aclaración de que éstos no se entenderán cabalmente sin la comprensión del propósito básico y la naturaleza de la investigación científica.

En esta etapa aparecieron otros libros de texto que pretendían vincular los modelos matemáticos con la inves-

tigación, teniendo como punto de referencia la metodología científica e ir más allá de sólo traducir los conceptos formales, sobre todo de la estadística, en variables relacionadas con las ciencias sociales y del comportamiento, como la tradición en una época. El libro *Métodos cuantitativos en Psicología*, publicado en 1992, fue uno de esos

blicación de ese libro surgió la idea de hacer una adecuación al modelo educativo del plan de estudios de Psicología que se impartía en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la UNAM y fusionar las áreas de metodología y métodos cuantitativos que eran las encargadas de formar en el estudiante competencias rela-

“¿Qué es el análisis de varianza unidireccional o de un factor? (ANOVA one-way)”.

- **Es una prueba estadística para analizar si más de dos grupos difieren de manera significativa entre sí en cuanto a sus medias y varianzas. La prueba t se aplica para dos grupos y el análisis de varianza unidireccional se usa para tres, cuatro o más grupos. Aunque también se puede utilizar con dos grupos.**
- **Hipótesis: de diferencia entre más de dos grupos. La hipótesis de investigación propone que los grupos difieren significativamente entre sí y la hipótesis nula propone que los grupos no difieren significativamente.**
- **Variables: una variable independiente y una variable dependiente.**
- **Nivel de medición de las variables: la variable independiente es categórica y la dependiente es por intervalos o razón.**

Figura 3.
Modelo instruccional de preguntas y respuestas.

esfuerzos porque además de estar enfocado en una disciplina en particular, su subtítulo (Un enfoque metodológico) declaraba con claridad su intención de considerar los aspectos conceptuales y formales del análisis cuantitativo desde una perspectiva metodológica teniendo como punto de referencia la investigación psicológica.

Con esta línea editorial ya se vislumbraba la necesidad de crear un modelo educativo dirigido a establecer competencias de investigación en el estudiante que consideraran no sólo la enseñanza de los conceptos lógicos-matemáticos de las herramientas de investigación, sino también que incorporaran los aspectos metodológicos. La razón de esta integración partía de la idea original del libro de Kerlinger, respecto a que no es posible hablar de una técnica estadística para analizar determinados datos cuantitativos sin haber adquirido determinada capacidad metodológica relacionada con la investigación científica. Un acierto más de esa obra es llamar la atención en la necesidad que tienen las ciencias sociales y del comportamiento de interpretar cualquier resultado en función del tipo de diseño y los procedimientos utilizados para reunir la base empírica en que se sustenta el conocimiento que generan dichas ciencias.

Esta variante en los libros de texto hizo que, en el plano formativo del estudiante, surgiera la necesidad de construir un nuevo modelo educativo que integrara los aspectos metodológicos, procedimentales y cuantitativos que comprenden el proceso de investigación científica en un espacio curricular único que abordara estos aspectos de manera holística. A inicios de la década de los noventa del siglo pasado, como resultado de la pu-

cionadas con el diseño de investigaciones científicas y de análisis estadísticos. La iniciativa no cristalizó porque el clima académico y político que se vivía en esa época originó una disyuntiva que nunca se superó, ya que se presentó la iniciativa como una dicotomía, en el sentido de quién se fusiona con quién; es decir, el área de metodología con la de métodos cuantitativos o viceversa. Poco importó en ese momento la idea de generar un modelo educativo, que en su momento hubiera sido innovador, porque estaría más apegado a la manera en que se desarrolla el proceso de investigación científica integrando en un solo espacio curricular los asuntos conceptuales y técnicos con los propósitos y las competencias básicas que capaciten al estudiante para efectuar investigaciones en su disciplina de adscripción.

Con el surgimiento del modelo instruccional transcríptico se establecieron las bases para, de manera temprana, iniciar al estudiante en investigación ayudándolo, ya sea mediante la producción de libros o cambiando su currículo formativo, para que entendiera la naturaleza fundamental que tienen tanto los conceptos lógicos-matemáticos y la metodología en el enfoque científico en la solución de los problemas que aquejan a nuestra sociedad. Un hecho histórico importante en los inicios de esta tendencia fue la aparición de las computadoras personales con su potencial didáctico en la enseñanza de competencias de investigación, lo que cambiaría de modo radical la línea editorial de los libros de texto y la manera en que se enseñaba a los estudiantes a investigar, originando el surgimiento de una cultura digital y

una nueva tendencia en el establecimiento de competencias de investigación científica.

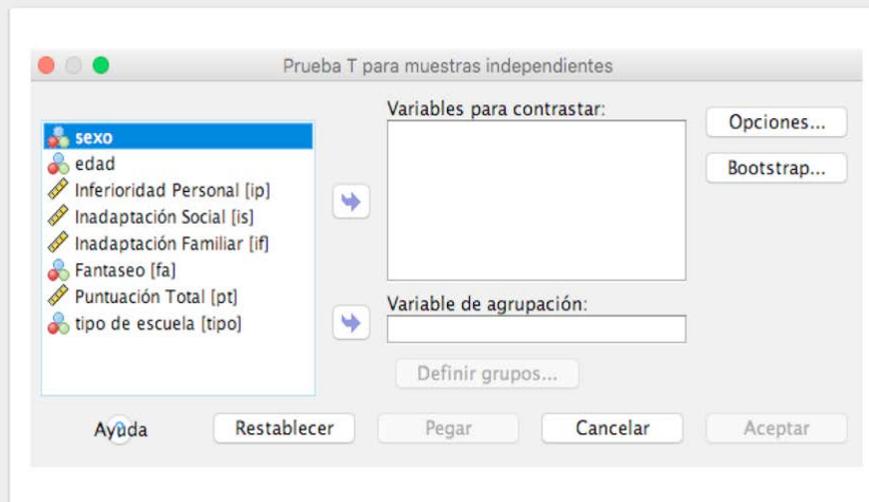
4) Modelo instruccional computacional (o la “cultura digital del simple o doble asterisco”)

Como se refirió en el párrafo anterior, con el advenimiento de la computadora personal comenzó a gestarse una cultura digital en la sociedad que influyó de manera decisiva en la línea editorial de los libros de texto y en

los espacios curriculares dedicados a formar al estudiante en investigación científica. Esta situación dio origen a la aparición de un nuevo modelo instruccional que podría denominarse “computacional”.

Este modelo de iniciación temprana en investigación (ver figura 4) se caracteriza por el uso de un tipo de software que hace los cálculos de modo más rápido y exacto. Su adopción propició que en los cursos y en los libros de texto se dedicara más tiempo y espacio a

Con el propósito de ejemplificar el uso del procedimiento T para muestras independientes, supongamos que en la investigación del Inventario de Rogers se quiere determinar si hay diferencias en la puntuación total en dicho cuestionario entre los sujetos de 8 y 12 años.



En tal caso es necesario efectuar las siguientes acciones.

Análisis → Comparar medias → Prueba T para muestras independientes...

En el cuadro de diálogo...

- ⇒ Marcar la variable **pt** (que corresponde a la puntuación total obtenida por los sujetos al aplicar el inventario de Rogers).
- ⇒ Presionar en el botón de punta de flecha correspondiente a la ventana **Contrastar variables**.
- ⇒ Marcar la variable **edad**.
- ⇒ Presionar el botón de punta de flecha correspondiente a la ventana **Variable de agrupación**.
- ⇒ Presionar el botón **Definir grupos...**, que permite definir los dos grupos de la prueba t especificando dos valores o un punto de corte.
- ⇒ Pulsar el botón **Continuar**.
- ⇒ Oprimir el botón **Aceptar**.

Figura 4.

Secuencia de enseñanza de en un modelo instruccional computacional.

aprender los algoritmos computacionales o las secuencias de comandos con que se obtenían los resultados de la aplicación de una determinada técnica estadística.

Esta situación marcó el regreso de la tendencia demostrativa y se retomó su esencia, haciendo irrelevante la metodología y los procedimientos utilizados para recopilar la información en los esfuerzos de iniciar de manera temprana al estudiante en la investigación. De nuevo se excluyó del análisis el contexto que envuelve a la información recabada enfocando la atención en la secuencia para desarrollar un determinado comando. Las engorrosas y desconcertantes fórmulas del modelo instruccional demostrativo se sustituyeron por enseñar la interfaz con que se obtienen los resultados al aplicar una determinada técnica estadística. El proceso de investigación científica se revestió otra vez con un esmalte de azúcar grandilocuente de manejo de paquetes estadísticos, pero vacíos de contenido metodológico y aplicativo de los resultados obtenidos al ejecutar el algoritmo computacional.

En algunos círculos de científicos esta tendencia fue interpretada como un signo apocalíptico que marcaba el inicio de la desaparición en las universidades de las áreas académicas encargadas de enseñar los aspectos cuantitativos de la investigación científica y declararon la extinción de los profesores de estadística, con la premisa de que las computadoras ya hacían los cálculos estadísticos de toda investigación cuantitativa.

Esta perspectiva maniquea fue producto de la creencia que se tenía de que los cursos de estadística y los libros en que se basaban sólo se dedicaban al cálculo del resultado final de la aplicación de una técnica estadística, como lo hace el modelo procedimental que se analizó. Si bien algunos cursos y libros sólo se enfocaban a eso, había ya una tendencia en la didáctica de los cursos y en la línea editorial de los libros de texto de que los resultados de cualquier investigación dependen sobre todo de cómo se obtuvieron los datos y la metodología que se utilizó para registrarlos.

El uso de software ha aportado beneficios para la formación inicial de competencias de investigación en el estudiante, al sustituir la formulación de problemas por el uso de algoritmos computacionales; sin embargo se ha caído en una simplificación grotesca en la interpretación de los resultados porque ahora lo importante para el estudiante y en lo único que atiende, y en ocasiones hasta los investigadores, es que en las salidas que proporciona la aplicación de un software estadístico aparezcan el reverenciado asterisco, y si son dos mejor, que es la manera en que el software indica haber encontrado una diferencia estadísticamente significativa, o que una variable

explica de modo satisfactorio los efectos observados en otra variable. Esta situación se ha denominado “cultura digital del simple o doble asterisco”, porque la mayoría de los softwares colocan un asterisco cuando el resultado es estadísticamente significativo con una α de contraste igual a 0.05, y dos asteriscos cuando lo es a una α de contraste de 0.01. Una muestra de este tipo de cultura de “investigación” se encuentra en Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio (2014: 305): “[...] programas como IBM SPSS® presentan los coeficientes de correlación en una tabla, donde las filas o columnas son las variables asociadas y se señala con asterisco(s) el nivel de significancia: un asterisco (*) implica que el coeficiente es significativo al nivel del 0.05 y dos asteriscos (**) que es significativo al nivel del 0.01”.

Esta conducta irreflexiva que desvía la atención hacia el manejo del software y fijarse sólo en las salidas que éste produce, en ocasiones ha derivado en errores descomunales de lo que significa haber encontrado uno o dos asteriscos cuando se pasan por alto los supuestos teóricos de los que parten la investigación y el modelo matemático usado para poner a prueba la hipótesis o las hipótesis. Para entender la relevancia de los resultados encontrados no es suficiente con interpretar de modo adecuado la significancia estadística de los datos, sino conocer de dónde provienen y qué efecto tienen en la reformulación de las ideas y las direcciones futuras de la investigación (Casas-Rosal, Caridad y Ocerín, Núñez-Tabales y León-Mantero, 2019)

Por ejemplo, cada semestre —en el curso de ecuaciones estructurales que se imparte en el doctorado en Psicología de la UNAM— se dedica de una a dos clases a esclarecer que cuando se elabora un modelo de ecuaciones estructurales para explicar las relaciones causales que hay entre diferentes fenómenos de acuerdo con un modelo hipotetizado lo mejor es no encontrar ningún asterisco cuando se compara lo teórico con lo observado. Esta situación se debe a que lo que se está probando es un modelo de ajuste, no un modelo de diferencias como la t o el ANOVA; lo que se busca es qué tanto el modelo hipotetizado explica la base empírica recolectada al hacer la investigación. En este sentido, en ecuaciones estructurales el interés radica en no rechazar la hipótesis nula para garantizar que el modelo propuesto se ajusta de manera adecuada a los datos (Manzano-Patiño y Zamora-Muñoz, 2009). Esto es, que el modelo teórico planteado por el investigador explique lo más posible la realidad observada; su representación simbólica establece que:

$$\Sigma = \Sigma (\Theta)$$

Donde:

Σ es la matriz de la covarianza de la población.

$\Sigma (\Theta)$ es la matriz de covarianza que establece el modelo.

De manera que cuando la igualdad se mantiene, el modelo se ajusta a la base empírica encontrada al hacer la investigación, es decir, el modelo explica de manera significativa a los datos.

Esta situación describe cómo el uso irreflexivo de software mutila el proceso de investigación, coartando las posibilidades para el desarrollo del pensamiento creativo en el estudiante al carecer de una enseñanza orientada a la resolución de un problema, y sólo centrarla en la aplicación de un algoritmo computacional siguiendo los pasos que indica la interfaz de un software.

En ocasiones el uso irreflexivo ha sido de tal magnitud que hasta en artículos de prestigiados investigadores publicados en revista científicas reportan que el promedio del sexo en la muestra estudiada fue de 1.73, cuando en realidad este dato es producto de haber obtenido la información de una pregunta en la encuesta que rotulaba con 1 a los hombres y con 2 a las mujeres; obvio que el indicador más relevante en esta clase de preguntas no es el promedio, sino el índice de hombres y mujeres que constituyeron la muestra, aunque el algoritmo computacional haya calculado e informado del promedio de esa pregunta nominativa, porque como decía Lord (1953), "los números no saben de dónde vienen". Una mejor alternativa para evitar el uso irreflexivo del software es invertir el tiempo de formación del estudiante enseñándole destrezas que le permitan identificar e interpretar los indicadores cuantitativos más importantes de acuerdo con el objetivo de investigación en el mar de resultados que por lo general proporciona el software en la ejecución de un comando, que por lo común es más de una página impresa tamaño carta.

Una variante del modelo instruccional computacional es el uso de simuladores para recrear un determinado proceso estadístico; si bien esto permite que el estudiante conozca más a detalle dicho proceso, aún es necesario capacitarlo en investigación para que construya conocimiento científico. La simulación de procesos sólo le permite conocer a detalle el modelo matemático subyacente en el cálculo estadístico, pero no le permite avanzar en la comprensión del contexto, mientras que la investigación lo capacita en la creación de conocimiento científico al usar la estadística como un medio.

El modelo instruccional computacional revolucionó la manera de establecer competencias iniciales de

investigación en el estudiante de pregrado en aspectos didácticos y de contenido. En el primer caso cambió de manera radical las actividades didácticas de la clase, porque el tiempo que se dedicaba en calcular manualmente determinada técnica estadística se eliminó al hacerlo por medio de un software. Por ejemplo, no fue necesario que el estudiante se involucrara en el cálculo de la inversa de una matriz; se podía hacer con la computadora, cuando antes se le pedía al estudiante que lo hiciera por diferentes métodos y que eligiera el de su preferencia, fuera éste por el de Gauss-Jordan, determinantes, cofactores, etcétera. En el segundo caso fue posible incorporar más contenido temático relacionado con las cuestiones metodológicas de la investigación y sus implicaciones en el conocimiento que generan las ciencias sociales y del comportamiento. De esta manera se amplió el horizonte para incorporar el contexto específico de donde provenía la base empírica para desarrollar determinado cálculo estadístico.

5) Modelo instruccional integral

En los últimos años ha surgido de manera paulatina un modelo instruccional en la enseñanza de las ciencias sociales y del comportamiento abocado a diseñar espacios curriculares que sean integrales en sustitución de los cursos tradicionales de estadística, matemáticas y álgebra, en donde se programen actividades relacionadas con la reflexión teórica, el uso de diversas metodologías para recolectar datos, la aplicación de modelos matemáticos, estadísticos y cualitativos para analizar de modo minucioso la información recabada y el desarrollo del pensamiento analítico enfocado a verificar —ya sea confirmar o refutar— hipótesis provisionales.

Estos espacios curriculares de iniciación temprana en investigación en las ciencias sociales y del comportamiento se alejan del modelo de enseñanza de las ciencias formales dirigidas a demostrar o probar sus enunciados. Este alejamiento se debe a que como ciencias fácticas su campo de acción no sólo es explicar los fenómenos, sino también proponer alternativas de solución a los problemas socialmente relevantes. En consecuencia, dichas ciencias invierten una gran cantidad de esfuerzos en el campo de la investigación empírica con la finalidad de explicar los fenómenos. Asimismo, recurren a los métodos cuantitativos y cualitativos para analizar sus fenómenos; debido a esto, la mejor manera de formar competencias de investigación en el alumno es adoptar un modelo instruccional integral en las que las abstracciones matemáticas y epistemológicas sirvan como herramientas para fundamentar las interpretaciones de la base empírica recolectada al hacer el estudio.

Desde un modelo instruccional integral las interpretaciones requieren muchas habilidades no matemáticas; menos aún necesitan las matemáticas utilizadas para derivar fórmulas; en todo caso serán necesarias habilidades computacionales que permitan obtener evidencias cuantitativas rápidas y precisas que faciliten la comprensión de lo que se está estudiando (GAISE-College-Report, 2016).

Este viraje implica motivar y capacitar al estudiante en cuestiones teóricas, técnicas y prácticas del proceso de investigación en las ciencias sociales y del comportamiento, para desarrollar en él la creatividad y la capacidad de innovación que le permitan descubrir, consolidar y refinar los conocimientos que hoy se tienen en las distintas disciplinas que conforman las ciencias sociales y del comportamiento. Además, el estudiante tendrá la oportunidad de adquirir experiencia en la que se integre lo abstracto de las matemáticas con lo concreto del contexto que envuelve a la investigación científica. Esta experiencia le será útil no sólo al estudiante interesado en continuar con estudios de posgrado, sino también al que quiera ingresar de manera directa al campo laboral cuando finalice su carrera, ya que cada vez hay más puestos de trabajo de profesionales que tengan competencias relacionadas con la investigación científica (Carter, Brown y Simpson, 2017; Jones, 2019; Songsore y White, 2018).

Una integración real requiere un diseño curricular que organice los contenidos de los cursos de estadística, álgebra y matemáticas, o sus variantes de métodos cuantitativos en dos grandes ejes de competencias científicas; uno que enfocado a establecer competencias en el alumno que le permitan elaborar explicaciones científicas a partir de los hallazgos reportados en investigaciones publicadas en revistas científicas, y el otro que lo capacite en el diseño de investigaciones científicas que le permitan contrastar las diversas explicaciones que se ofrecen de un mismo fenómeno, o mostrar la efectividad de una determinada estrategia de intervención en la solución de problemas socialmente relevantes.

El primer eje de este modelo instruccional integral de enseñanza podría abocarse a establecer en el estudiante competencias y habilidades para diseñar, aplicar y evaluar investigaciones orientadas hacia la formulación exploratoria de teorías explicativas de las ciencias sociales y del comportamiento; esto es, hacia la búsqueda de enunciados lógicos explicativos de las relaciones observadas. Con esto se pretende que el estudiante adquiriera la capacidad para establecer vínculos lógicos, al partir de evidencias cuantitativas y cualitativas entre distintas proposiciones teóricas, con las cuales estaría en posibilidad de generar, desde su perspectiva, argumentos que unifiquen los elementos que componen las diferentes teorías.

El segundo eje estaría diseñado a formar en el estudiante competencias que lo capaciten para poner a prueba las teorías que hay en las ciencias sociales y del comportamiento. Razón por la cual los contenidos curriculares podrían enfocarse hacia el diseño, aplicación y evaluación de investigaciones científicas cuyos resultados le permitan seleccionar entre diferentes formulaciones teóricas alternativas, con el objetivo de llegar a una clase nueva y diferente de conocimiento científico.

Al adoptar el modelo instruccional integral en la iniciación temprana en investigación, la planeación didáctica de los cursos debe considerar que la enseñanza de un modelo matemático, estadístico o cualitativo esté siempre acompañada de las implicaciones que su uso tiene en la explicación de los fenómenos propios de las ciencias sociales y del comportamiento. Una manera de hacerlo es considerar, por un lado, la contigüidad cuantitativa y cualitativa de los fenómenos de las ciencias sociales y del comportamiento, y por otro lado el método de contigüidad funcional, para que el estudiante integre distintos procesos, tanto en su dimensión cuantitativa y cualitativa, así como funcional, no obstante que todas sean el resultado de situaciones, contextos o momentos históricos diferentes.

Esta nueva organización tendría la ventaja de incluir criterios donde el alumno evalúe de manera constante el conocimiento descubierto, consolidado y refinado al hacer en todo momento referencia a la pertinencia del conocimiento obtenido en las investigaciones que haga, en relación con los conceptos utilizados y en la base empírica obtenida.

Uno de dichos criterios sería la validez del conocimiento obtenido buscando que no tenga contradicciones, como lo establece el paradigma formal o lógico deductivo. Uno más sería que los conocimientos generados por el estudiante expliquen y predigan los procesos que esté examinando, a la manera como lo establecen los paradigmas hipotético deductivo y analítico inductivo. Otros criterios podrían ser la confiabilidad, generabilidad y explicabilidad que permitiría evaluar las actividades de investigación que el estudiante desarrolle, encaminadas a descubrir, consolidar, refinar y aplicar el conocimiento propio de las ciencias sociales y del comportamiento.

Además de estos criterios, la planeación didáctica del modelo instruccional integral de iniciación temprana a la investigación requiere que los espacios curriculares de iniciación temprana en investigación contengan evidencia empírica que provenga del mundo real y en la que se dé prioridad al establecimiento de competencias flexibles que permitan al estudiante resolver los problemas que se presentan al hacer la investigación. De igual

manera es necesario que los problemas que se le planteen sean derivados de un contexto que le sea significativo, y que a su vez la pregunta de investigación le sea motivadora. Otro aspecto que es necesario considerar es la inclusión de actividades que fomenten la síntesis de teoría, metodología y computación, y que desemboquen en la elaboración del reporte de los resultados encontrados al efectuar la investigación.

DISCUSIÓN

En el marco de la iniciación temprana en investigación, el análisis desarrollado en este artículo abarcó lo que se conoce como “investigación formativa”, que considera a la investigación misma como instrumento del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la formación para la investigación, donde se incluyen —según varios autores— las acciones que permiten al estudiante adquirir competencias para desempeñarse de modo adecuado en el sector académico o productivo desarrollando actividades profesionales asociadas directamente con la investigación científica, el desarrollo tecnológico y la innovación (Gómez-Restrepo, 2017; Guerra-Molina, 2017; Guerrero-Useda, 2007; Montoya y Peláez, 2013; Numa-Sanjuan y Márquez-Delgado, 2019).

La enseñanza universitaria temprana en investigación ha seguido varios caminos; su elección ha dependido de la tendencia en boga y de la decisión de cuál es el sello que la universidad pretende imprimir en sus egresados. Las asignaturas de estadística han sido los espacios curriculares por excelencia para enseñar al estudiante de pregrado algunas de las competencias relacionadas con la investigación científica. En el currículo de algunas disciplinas de las ciencias sociales y del comportamiento en ocasiones se programan asignaturas de matemáticas, álgebra y cálculo, consideradas como prerrequisitos para incursionar en el análisis cuantitativo de las investigaciones mediante la estadística. Sin bien estas asignaturas son esfuerzos encomiables dirigidos a formar en el estudiante competencias básicas para investigación, la mayoría prestan muy poca atención a incluir contenidos temáticos que fortalezcan los objetivos educativos de iniciar de modo temprano a la investigación; más bien son asignaturas dedicadas a mostrar los algoritmos estadísticos, así como la manera de calcularlos ya sea manualmente o por medio del uso de algún software (Strayer, Gerstenschlager, Green, McCormick, MaDaniel y Rowell, 2019). Además es común que sean consideradas por la comunidad estudiantil como asignaturas con muy poca relevancia práctica en la vida profesional futura (Songsore y White, 2018).

Es muy posible que esta falta de correspondencia sea producto del modelo instruccional que se usa en las universidades para formar tempranamente competencias de investigación, lo que a su vez origina una percepción negativa en el estudiante respecto a la relevancia de los contenidos que se estudian en esas asignaturas (Immekus, 2019). Esta percepción es entendible porque es común que en las asignaturas se invierta gran parte del tiempo en demostrar los algoritmos involucrados en los análisis, o en el mejor de los casos a su cálculo paso a paso, o mediante el uso de software computacional.

Los modelos instruccionales que de manera tradicional se han usado en las universidades son causantes de esta situación, y lo que es más grave en la poca efectividad que han mostrado estas asignaturas para iniciar tempranamente al estudiante en investigación. Desde el modelo demostrativo, procedimental, transcriptivo y hasta el computacional, ninguno de ellos está enfocado a proporcionar al estudiante las habilidades necesarias para experimentar con datos, encontrando sus patrones específicos y que de esta manera él haga sus propias preguntas para responderlas por medio del desarrollo de una investigación en la que se involucre en la obtención de las evidencias empíricas que le permitan responder a los supuestos que él mismo se plantee. La debilidad de estos modelos instruccionales radica en que al carecer de evidencias empíricas obtenidas en contextos reales impide al estudiante relacionar los conceptos abstractos matemáticos, epistemológicos y estadísticos con la realidad, haciéndolos para el estudiante poco atractivos y alimentar la creencia de su poca o nula utilidad en el ejercicio de su profesión.

Lo más grave de los modelos instruccionales dirigidos a iniciar tempranamente a la investigación es que los primeros cuatro no encauzan al estudiante a evaluar de modo crítico los estudios empíricos ni a generar preguntas de investigación comprobables, menos aún a seleccionar y establecer estrategias metodológicas que produzcan hallazgos empíricos que enriquezcan la teoría o que al menos bosquejen una factible solución al problema investigado. Son modelos que sólo enseñan una parte de lo que comprende el proceso de investigación científica; el demostrativo a revelar la lógica matemática que sustenta el algoritmo de análisis; el procedimental a mostrar paso a paso la manera de obtener el valor de contraste; el transcriptivo a traducir los conceptos matemáticos en el ámbito disciplinar que haga uso de esos conceptos, y el computacional enseña sólo la manera de calcular los valores de contraste utilizando herramientas automatizadas de software.

Si en realidad se pretende impulsar en las universidades la iniciación temprana en investigación, es nece-

sario incorporar en la enseñanza de cualquier disciplina de las ciencias sociales y del comportamiento un modelo instruccional integral en el cual se diseñen estrategias de aprendizaje donde se conjugue la reflexión teórica, el uso de metodologías variadas, se apliquen procedimientos cualitativos y cuantitativos para analizar la base empírica y que desarrollen el pensamiento analítico que contraste las hipótesis de investigación y que se deriven sugerencias de cambio que mejoren las condiciones actuales.

El impulso de esta iniciativa necesita, por un lado, reorganizar los espacios curriculares asignados de modo tradicional a impartir asignaturas relacionadas con las ciencias formales (como el álgebra, las matemáticas y su variante la estadística pura), y por otro lado utilizar esos espacios para formar competencias que capaciten al estudiante en el diseño de investigaciones científicas en ambientes reales. De no hacer esto tempranamente cuando el estudiante inicie sus estudios de pregrado se impedirá que las ciencias sociales y del comportamiento contribuyan a la explicación, comprensión y solución de problemas socialmente relevantes, así como a obstaculizar que el estudiante se convierta en un ciudadano informado más activo y crítico que se inserte libre y rápidamente al campo laboral, o que inicie sus estudios de posgrado transparentemente y sin tanta dificultad.

CONCLUSIONES

En la sociedad de hoy se incrementa cada vez más la necesidad de ampliar la fuerza laboral técnicamente calificada en investigación, no sólo en la denominada en la introducción de este artículo como “erudita”, que es la que cultivan los círculos de científicos especializados, sino también en la que se hace en los sectores público y privado dirigida a evaluar estrategias de intervención para conocer, entre muchas cosas, el impacto de programas y políticas sociales instrumentadas por organizaciones gubernamentales, de la sociedad civil, empresariales, etcétera (Williams, Payne, Hodgkinson y Poade, 2008).

Ante este escenario es impostergable estimular la iniciación temprana en investigación desde el pregrado para contribuir de modo positivo en la formación profesional del estudiante al capacitarlo en la integración teórica y reflexión analítica epistemológica, así como en la gestión de datos, computación, fundamentación matemática y estadística. La mejor manera de hacer esto es mediante la inserción del estudiante en escenarios reales que hagan atractiva la aplicación de los conceptos abstractos en investigaciones prácticas que los despojen del halo de misterio que acompaña a todo concepto abstracto derivado de la teoría (Roy, 2019).

Las habilidades y competencias que adquiera en esos contextos reales le serán útiles no sólo para ingresar a estudios de posgrado, sino también incrementará la posibilidad de insertarse a la población económicamente activa. En organizaciones públicas y privadas cada vez aumenta más la demanda de profesionales que tengan competencias en investigación y habilidades para tomar decisiones acertadas a partir del análisis de la información empírica que se disponga. En la sociedad actual la necesidad de este tipo de profesionales es muy grande; McKensey & Company (2011) afirmaba que para 2018 habría una escasez de profesionales con habilidades de investigación, así como de investigadores, gerentes y analistas con conocimiento de análisis de Big Data y la manera de utilizarlo en la toma de decisiones efectivas respaldadas por principios científicos (Jones, 2019). Esta predicción se cumplió y ahora se puede ver en amplios sectores de la sociedad la necesidad de profesionales con competencias para investigar los más variados problemas que enfrenta la sociedad actual a través de Big Data.

Este escenario de oportunidad se amplía más al considerar que la investigación en las ciencias sociales y del comportamiento es un campo de conocimientos que abarca un nivel muy amplio de áreas de aplicación con un uso generalizado en la sociedad moderna. En el campo de conocimientos se incluyen las dimensiones cuantitativa y cualitativa que, al margen de sus diferencias y semejanzas, en ambas se trabaja con una base empírica de datos que para analizarla es necesario disponer de un sinnúmero de habilidades para interpretar y comprender los significados involucrados en el mar de información contenida en ella. Con esa base empírica se pretende descubrir nuevos conocimientos científicos, identificar modelos aplicados que permitan cambiar el rumbo de los acontecimientos para generar propuestas de prevención que respondan a problemas en la sociedad. Estas acciones requieren que el estudiante tenga un punto de vista teórico consistente, desarrolle un acercamiento metodológico riguroso, anclado en la realidad, y que combine con prudencia los trabajos básico y aplicado. Por tanto, para iniciar tempranamente al estudiante en investigación es indispensable proporcionarle las habilidades para experimentar con datos, encontrar sus propios modelos y hacer sus propias preguntas (Loy, Kuiper, y Chihara, 2019).

Si bien la mayoría de las investigaciones se desarrolla en las universidades e institutos de investigación, hay otros escenarios donde también se hacen y que responden a múltiples propósitos, en los cuales el egresado de pregrado puede ejercer su profesión. Uno de dichos escenarios es en el sector privado, en el que se tiene especial interés en las investigaciones de mercado porque éstas

proporcionan información a las empresas, entre otras cosas, respecto a los hábitos de consumo de sus clientes, a partir de los cuales pueden establecer las diferentes políticas, objetivos, planes y estrategias más adecuadas que respondan a los intereses de consumo de su clientela. Las instituciones de gobierno también efectúan investigaciones en el contexto de las ciencias sociales y del comportamiento, sobre todo para evaluar el impacto de los programas sociales que se instrumentan, derivado de las políticas que se establecen (como en los planes nacionales de desarrollo de los países, en los que se pretende materializar el principio de equidad e incrementar la eficiencia en el logro de las metas establecidas en dichos planes). Asimismo, la investigación de las ciencias sociales y del comportamiento se desarrolla en ámbitos como la justicia penal, el sector salud, el periodismo, la sociología, la psicología, la educación, la economía, etcétera.

Como es evidente por estas breves ideas, la investigación toma variadas formas y se aplica en muchas situaciones en el mundo real, y en todas ellas se enfoca a explicar, comprender y modificar los sucesos que conforman la estructura del mundo social. Esta tarea la efectúa combinando estudios explicativos, predictivos y humanísticos cuyo centro son las habilidades técnicas de investigación (Payne, Williams y Chamberlain, 2004).

En este mundo global es necesario cambiar de manera radical el modelo educativo para formar los futuros profesionales egresados de alguna disciplina de las ciencias sociales y del comportamiento. El principal cambio implica abandonar el enfoque tradicional de pretender establecer competencias básicas de investigación por medio de incluir asignaturas de estadística en el currículo de estudios de pregrado. En el transcurso de los años este enfoque ha mostrado su ineficacia, porque en lugar de fomentar dichas competencias básicas ha propiciado en el estudiante un sentimiento de rechazo, malestar y zozobra hacia los contenidos temáticos de esas asignaturas (Carter et al., 2017; Cobb y Moore, 1997; Songsoe y White, 2018; Williams et al., 2008).

El giro implica adoptar un enfoque que se base en la investigación y que se utilicen datos del mundo real, lo que permitirá proporcionar al estudiante un conjunto de competencias aplicadas que podrá transferir de modo rápido y transparente a cualquier entorno laboral, donde los problemas rara vez se presentan a la manera como se hace en los libros de texto con demostraciones de algoritmos matemáticos, siguiendo procedimientos estándares para obtener el resultado, transcribiendo conceptos, o haciendo uso sólo de un software.

Por último, con este cambio de enfoque no sólo se beneficiará el estudiante, sino también los empleadores

de los egresados de las ciencias sociales y del comportamiento del sector público, privado e independiente al incorporar a sus organizaciones la conciencia crítica y mentalidad analítica propias del pensamiento científico. El resultado sería formar un estudiante con herramientas de investigación que le facilite el tránsito a los estudios de posgrado, o que lo haga más competitivo en el mundo laboral. En este último caso se contribuiría a crear una población de graduados alfabetizados tempranamente en investigación listos para la fuerza laboral que impulsen políticas sociales, gubernamentales y empresariales basadas en evidencias empíricas ya sea de naturaleza cuantitativa o cualitativa.

En un siguiente artículo se presentarán la estructura y las actividades de enseñanza de un modelo educativo integral enfocado a iniciar tempranamente en investigación al estudiante de pregrado, donde los espacios curriculares que se usan de modo tradicional para impartir asignaturas de matemáticas, álgebra, estadística y metodología científica se transforman en una zona del plan de estudios de cualquier disciplina de las ciencias sociales y del comportamiento, en donde se fomenta la iniciación temprana a la investigación y el trabajo en equipo que propicia en el estudiante una constante actividad de reflexión al participar de manera activa en el descubrimiento, consolidación y refinamiento del conocimiento que se genera en las ciencias sociales y del comportamiento. ■

REFERENCIAS

- Anderson, D. R., Sweeney, D. J., & Williams, T. A. (1999). *Estadística para administración y economía*. México: CENGAGE Learning.
- Baum, S., & Steele, P. (2017). *Who Goes to Graduate School and Who Succeeds?* (Vol. null).
- Blalock, H. M. (1978). *Estadística social*. México: Fondo e Cultura Económica.
- Carter, J., Brown, M., & Simpson, K. (2017). From the Classroom to the workplace: how social science students are doing data analysis for real. *Statistics Education Research Journal*, 16(1), 80-101.
- Casas-Rosal, J. C., Caridad y Ocerín, J. M., Núñez-Tabales, J. M., & León-Mantero, C. (2019). Teaching statistics through the Real Estate Data Analyzer software. *Teaching Statistics*, 41(2), 58-64. doi: [10.1111/test.12183](https://doi.org/10.1111/test.12183)
- Cobb, G. W., & Moore, D. S. (1997). Mathematics, Statistics, and Teaching. *The American Mathematical Monthly*, 104(9), 801-823. doi: [10.2307/2975286](https://doi.org/10.2307/2975286)
- Cvetkovic-Vega, A., Inga-Berrosipi, F., & Mestas, C. A. (2017). Organizaciones científicas estudiantiles como semilleros de líderes y gestores de la investigación científica en el Perú: SOCIMEP. *Acta Médica Peruana*, 34(1), 70-71.
- Daniel, W. W. (1977). *Bioestadística: Base para el análisis de las ciencias de la salud México*: LIMUSA-Noriega.

- Eudave Muñoz, D., Carvajal Ciprés, M., & Páez, D. A. (2018). Importancia y utilidad de la estadística en profesiones del campo de las ciencias sociales. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(1), 283-293.
- GAISE-College-Report. (2016). Guidelines for Assessment and Instruction in Statistics Education College Report 2016. <http://www.amstat.org/education/gaise>.
- Glass, G. V., & Stanley, J. C. (1974). *Métodos estadísticos aplicados a las ciencias sociales*: Prentice Hall Hispanoamericana S. A.
- Gómez-Restrepo, C. (2017). Semilleros de investigación: impulso a la innovación, el aprendizaje y la docencia. *Universitas Médica*, 58(1).
- Guerra-Molina, R. (2017). ¿ Formación para la investigación o investigación formativa?. La investigación y la formación como pilar común de desarrollo. *Revista Boletín Redipe*, 6(1), 84-89.
- Guerrero-Useda, M. E. (2007). Formación de habilidades para la investigación desde el pregrado. *Acta colombiana de psicología*, 10(2), 190-192.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, M. d. P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Immekus, J. C. (2019). Flipping Statistics Courses in Graduate Education: Integration of Cognitive Psychology and Technology. *Journal of Statistics Education*, 27(2), 79-89. doi: [10.1080/10691898.2019.1629852](https://doi.org/10.1080/10691898.2019.1629852)
- Jones, R. C. (2019). Statistical investigation measuring intelligence and creativity. *Teaching Statistics*, 41(1), 36-40. doi: [10.1111/test.12169](https://doi.org/10.1111/test.12169)
- Kerlinger, F. (1975). *Investigación del comportamiento. Técnica y método*. México: NO SE.
- Lord, F. M. (1953). On the Statistical Treatment of Football Numbers. *American Psychologist*, 8(12), 750-751. doi: [10.1037/h0063675](https://doi.org/10.1037/h0063675)
- Loy, A., Kuiper, S., & Chihara, L. (2019). Supporting Data Science in the Statistics Curriculum. *Journal of Statistics Education*, 27(1), 2-11. doi: [10.1080/10691898.2018.1564638](https://doi.org/10.1080/10691898.2018.1564638)
- MacGillivray, H. (2019). Statistics and data science are NOT branches of mathematics—or of any other discipline. *Teaching Statistics*, 41(2), 41-41. doi: [10.1111/test.12197](https://doi.org/10.1111/test.12197)
- Manzano-Patiño, A., & Zamora-Muñoz, S. (2009). *Sistema de ecuaciones estructurales: una herramienta de investigación*. México: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A. C. .
- McKensy&Company. (2011). Big data: The next frontier for innovation, competition, and productivity. https://bigdatawg.nist.gov/pdf/MGI_big_data_full_report.pdf
- Montoya, J., & Peláez, L. E. (2013). Investigación formativa e investigación en sentido estricto: una reflexión para diferenciar su aplicación en instituciones de educación superior. *Entre Ciencia e ingeniería*, 13, 20-25.
- Nerlove, M., Grether, D. M., & Carvalho, J. L. (1988). *Análisis de series temporales económicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Numa-Sanjuan, N., & Márquez-Delgado, R. A. (2019). Los semilleros como espacios de investigación para el investigador novel. *Propósitos y Representaciones*, 7, 230-239. doi: [10.20511/pyr2019.v7n1.289](https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.289)
- Pardinas, F. (1969). *Metodología y técnicas de la investigación en ciencias sociales*. México: Siglo XXI.
- Payne, G., Williams, M., & Chamberlain, S. (2004). Methodological pluralism in British sociology. *Sociology*, 38(1), 153-163.
- Rodríguez-Morales, A., Milanés-Gómez, R., & Avila-Portuondo, A. M. (2016). La profesionalización una fuente para semilleros de investigación. *Revista Conrado*, 12(55), 83-89.
- Rojek, C., & Turner, B. (2000). Decorative Sociology: Towards a Critique of the Cultural Turn. *The Sociological Review*, 48(4), 629-648. doi: [10.1111/1467-954x.00236](https://doi.org/10.1111/1467-954x.00236)
- Roy, S. (2019). Inferential statistics made fun: stories that boxes of '100 paper clips' can tell. *Teaching Statistics*, 41(1), 25-29. doi: [10.1111/test.12168](https://doi.org/10.1111/test.12168)
- Saavedra-Cantor, C. J., Antolínez-Figueroa, C., Puerto-Guerrero, A. H., Muñoz-Sánchez, A. I., & Rubiano-Mesa, Y. L. (2015). Semilleros de investigación: desarrollos y desafíos para la formación en pregrado. *Educación y educadores*, 18(3), 391-407.
- Silva-Rodríguez, A. (1992). *Metodos cuantitativos en psicología. Un enfoque metodológico*. México: Trillas.
- Songsore, E., & White, B. J. (2018). Students' perceptions of the future relevance of statistics afer completing an online introductory statistics course. *Statistics Education Research Journal*, 17(2), 120-140.
- Spiegel, M. R. (1970). *Estadística*. México: MacGraw-Hill.
- Spiegel, M. R. (1977). *Probabilidad y estadística*. México: MacGraw-Hill.
- Strayer, J. F., Gerstenschlager, N. E., Green, L. B., McCormick, N., MaDaniel, S., & Rowell, G. H. (2019). Toward a full(er) implement of active learning. *Statistics Education Research Journal*, 18(1), 63-82.
- Tovar-Torres, C. (2018). Investigación formativa. *Perspectivas*(11).
- Villalba-Cuéllar, J. C., & González-Serrano, A. (2017). La importancia de los semilleros de investigación. *Revista Prolegómeno*, 20(39), 9-10.
- Webster, A. L. (2000). *Estadística aplicada a los negocios y a la economía*. México: MacGraw-Hill.
- Williams, M., Payne, G., Hodgkinson, L., & Poade, D. (2008). Does British Sociology Count? Sociology Students' Attitudes toward Quantitative Methods. *SAGE*, 42(5), 1003-1021.
- Zapata-Cardona, L., & González-Gómez, D. (2017). Imágenes de los profesores sobre la estadística y su enseñanza. *Educación matemática*, 29, 61-90.
- Zapata-Peña, J., Ortiz-Puerto, A. C., Bautista-Rincón, R., Díaz-González, J., Tinoco, L. A., & Ayala-Cortés, C. (2014). Una experiencia sobre la conformación de semilleros de investigación en la formación inicial de profesores. *Revista EDUCyT*, 9, 1-9.



Revisión de la literatura

[Revisión de la Literatura]

[10.22402/j.rdipecs.unam.6.1.2020.200.41-63](https://doi.org/10.22402/j.rdipecs.unam.6.1.2020.200.41-63)

RELACIÓN ENTRE REPRESENTACIÓN DE ENFERMEDAD, REPRESENTACIÓN DEL TRATAMIENTO Y ADHERENCIA EN ADULTOS CON ASMA: UNA REVISIÓN

Isaías Vicente Lugo González y Cynthia Zaira Vega Valero
Universidad Nacional Autónoma de México
México

RESUMEN

La adherencia al medicamento de control es el pilar fundamental para el control del asma; sin embargo, se ha identificado que una representación negativa de la enfermedad y el tratamiento impactan de modo negativo en esta. Se hizo una revisión narrativa para identificar los estudios empíricos acerca de representación de enfermedad, representación del tratamiento y adherencia a medicamentos de control en adultos con asma, desde el modelo de sentido común y representación de la enfermedad (MSCRE). Se identificaron 17 estudios divididos en transversales y longitudinales (12), experimentales (3) y de intervención (2), reportando que las principales dimensiones del MSCRE asociadas con la adherencia son la necesidad del tratamiento, preocupación, control de la enfermedad y del tratamiento, temporalidad crónica y consecuencias. Se concluye que el MSCRE es un modelo psicológico que tiene aplicaciones en la investigación y atención clínica para explicar y promover conductas de adherencia a medicamentos de control en adultos con asma.

Palabras Clave:

representación de enfermedad; representación del tratamiento; adherencia, adultos, asma

RELATIONSHIP BETWEEN ILLNESS REPRESENTATION, TREATMENT REPRESENTATION AND ADHERENCE IN ADULTS WITH ASTHMA: A REVIEW

ABSTRACT

Adherence to control medication is the fundamental pillar for the control of asthma, however, it has identified that a negative illness representation and the treatment have a negative impact on it. A narrative review was conducted to identify the empirical studies on illness representation, treatment representation and adherence to control medication in adults with asthma, from the Common-Sense Model and Illness Representation (CSM). We identified 17 studies divided into cross-sectional and longitudinal (12), experimental (3) and intervention (2), reporting that the main dimensions of the CSM linked with adherence are the necessity for treatment, concern, illness control and treatment, chronic temporality and consequences. It is concluded that the CSM is a psychological model that has applications in clinical research and attention to explain and promote adherence behaviors to control medications in adults with asthma.

Keywords:

illness representation; treatment representation; adherence; adults; asthma.

BITÁCORA DEL ARTÍCULO:

| Recibido: 26 de Diciembre de 2018 | Aceptado: 10 de Septiembre de 2019 | Publicado en línea: Enero - Junio de 2020 |

AUTORÍA Y DERECHOS DE PROPIEDAD INTELECTUAL

RELACIÓN ENTRE REPRESENTACIÓN DE ENFERMEDAD, REPRESENTACIÓN DEL TRATAMIENTO Y ADHERENCIA EN ADULTOS CON ASMA: UNA REVISIÓN

Isaías Vicente Lugo González y Cynthia Zaira Vega Valero
 Universidad Nacional Autónoma de México
 México



Isaías Vicente Lugo González
 FES- Iztacala, UNAM
 Correo: isaiasvlg@comunidad.unam.mx

Estudiante del doctorado en Psicología y salud, Facultad de Estudios Superiores Iztacala. UNAM. Docente de posgrado en psicología. Facultad de Estudios Superiores Iztacala. UNAM. Docente de posgrado de la Universidad del Distrito Federal, Campus Santa María.



Cynthia Zaira Vega Valero
 FES- Iztacala, UNAM
 Correo: vegavalero@hotmail.com

Doctora en Psicología por la UNAM, Profesora Titular de la Carrera de Psicología y Coordinadora de la Residencia en Gestión Organizacional de la Maestría en Psicología. de la FES Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Isaías Vicente Lugo González: Concibió la idea del proyecto, realizó la búsqueda de la bibliografía en bases de datos y redactó del manuscrito. | Cynthia Zaira Vega Valero: concibió la idea del proyecto, realizó la revisión y supervisión del manuscrito.

AGRADECIMIENTOS

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

DATOS DE FILIACIÓN DE LOS AUTORES

Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM



Copyright: © 2020 Lugo-González, I.V. & Vega-Valero, C.

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

Objetivo, 37

MÉTODO **37**

Rango de la búsqueda, 37

Unidades de análisis, 37

Núcleos temáticos, 37

Artículos encontrados, 38

Composición de la muestra de artículos, 38

Criterio de inclusión y exclusión de artículos, 38

Procedimiento, 38

RESULTADOS **38**

Características de los estudios, 39

Características de la muestra, 39

Relación y predicción de las variables, 39

Estudios experimentales, 41

Características de la muestra, 41

Relación y predicción de variables, 41

Características de la muestra, 43

Características de las intervenciones, 43

DISCUSIÓN **43**

CONCLUSIONES **45**

REFERENCIAS **46**

El asma es una enfermedad heterogénea multicausal caracterizada por la presencia de inflamación crónica, obstrucción del flujo aéreo, sensibilidad e hiperreactividad (Global Initiative for Asthma [GINA], 2016). Es un padecimiento complejo en el que interactúan factores predisponentes de carácter genético y desencadenantes ambientales que favorecen su desarrollo (Guía Mexicana de Asma [GUIMA], 2017).

En México, la prevalencia del asma oscila alrededor de los nueve millones de personas (García, et al., 2012; Roa, et al., 2009; Secretaría de Salud [SSA], 2016; Vargas, 2009). Durante el 2015 se ubicó en el cuarto lugar dentro de los padecimientos crónicos más atendidos en los servicios de salud, con un total de 226,803 casos, sólo por debajo de la obesidad, hipertensión arterial y diabetes mellitus tipo 2; siendo los adultos, de entre 22 y 44 años, quienes más solicitaron dicha atención (Dirección General de Epidemiología [DGE], 2015). Por su parte, en instituciones especializadas en padecimientos respiratorios, ocupa los primeros lugares de atención en consulta externa, urgencias y hospitalización (Instituto Nacional de Enfermedades Respiratorias [INER], 2012, 2014, 2016).

La continua atención del padecimiento en los servicios de salud se asocia con problemas para el control de la enfermedad. Dicha falta de control favorece repercusiones económicas, emocionales y de calidad de vida, además de incrementar el riesgo de crisis de asma, hospitalizaciones y muerte (Ebmeier, Thayabaran, Braithwaite, Bénamara, Weatherall y Beasley, 2017; Foster, Lavoie y Bouler, 2011; García et al., 2012; GINA, 2016; GUIMA; 2017).

Para mejorar el control de la enfermedad se ha determinado que la adherencia a los inhaladores de control es el pilar fundamental (Engelkes, Janssens, de Jongste, Sturkenboom y Verhamme, 2015; GINA, 2016). A este respecto, la adherencia a estos inhaladores oscila entre 30 y 70% (Bender y Bender, 2005; Fernández y Merino, 2015; Horne, 2006; Horne, 2011; Laforest, El Hasnaoui, et al, 2009), lo que refleja un problema porque un promedio de adherencia menor a 80% disminuye 14 veces la efectividad del tratamiento (Dunbar-Jacob, Schlenk y McCall, 2012).

Por tanto, es necesaria la identificación de factores reguladores de las conductas de *adherencia*. De manera general se han identificado los relacionados *con la enfermedad y el tratamiento, sociodemográficos, interpersonales e individuales* (Hotz, Kaptein, Pruitt, Sánchez-Sosa

y Willey, 2003; Levesque, Li y Pahal, 2012; Palomino, Morales, Contreras y Salazar, 2015; Sánchez-Sosa, 2002), siendo estos últimos los que proporcionan mejores explicaciones y resultados de las conductas de adherencia (DiMatteo, 2004; Hotz et al., 2003; Leventhal, Weinman, Leventhal y Phillips, 2008; Sánchez-Sosa, 2002). Asimismo, los factores individuales implican pautas de comportamiento específicas, por lo que la adherencia se considera un fenómeno psicológico (Rodríguez-Campuzano y Rentería-Rodríguez, 2016); además, en ellos es necesario enfocar la investigación e intervención psicológica para mejorar la adherencia (Horne, 2011; Leventhal et al., 2008; Sánchez-Sosa, 1998).

En el caso del asma se ha comprobado que las causas más comunes para una baja adherencia son las creencias asociadas a la enfermedad y al tratamiento; por ejemplo, creer que no se necesita del inhalador de control, considerar que el inhalador generará importantes efectos adversos, que la enfermedad es episódica o cíclica, que el inhalador tiene un efecto limitado para el control de la enfermedad y que no se tiene control sobre la enfermedad, entre otras creencias (Bender y Bender, 2005; Foster, Lavoie y Boulet, 2011; Halm, Mora y Leventhal, 2006; Horne y Weinman, 2002; Horne, 2006).

El modelo de sentido común y representación de enfermedad [MSCRE] (Diefenbach y Leventhal, 1996) ha sido marco de referencia para abordar las creencias de los pacientes porque desde éste las conductas de adherencia se entienden como resultado de las representaciones individuales de la enfermedad y el tratamiento (Leventhal y Cameron, 1987; Leventhal, Breland, Mora y Leventhal, 2010). El concepto medular del MSCRE es la representación de la enfermedad, la cual se refiere a las creencias asociadas a la enfermedad, las cuales se estructuran en las dimensiones de *identidad, causas, consecuencias, temporalidad, control, coherencia y representación emocional*, y se pueden entender de la siguiente manera: *identidad*: hace referencia a la experiencia perceptual de la enfermedad, es decir, tipo, lugar y cantidad de síntomas o sensaciones somáticas que se consideren correspondientes a la enfermedad; *temporalidad*: se refiere a la duración que se cree que tendrá la enfermedad (aguda, crónica o cíclica); *causas*: se asocia con las creencias acerca de lo que causó la enfermedad y se pueden estudiar en términos de agentes externos (virus, bacterias, estrés cotidiano), *susceptibilidad* (edad, genética o herencia) y comportamientos (consumo de alcohol, tabaco y estilo de vida); *consecuencias*: se refiere a los efectos percibidos y experimentados en diferentes áreas (funcionamiento físico, psicológico y social, repercusiones económicas); *control*: hace referencia a las creencias respecto a

la capacidad percibida de controlar la enfermedad y a las expectativas de qué tratamiento médico controle la enfermedad o disminuya los síntomas experimentados (control del tratamiento); *coherencia*: se relaciona con la claridad con que se entiende la enfermedad (tipo de síntomas, duración de los síntomas y temporalidad de la enfermedad), y *representación emocional*: dimensión que se refiere a las reacciones emocionales derivadas de los síntomas de la enfermedad, sensaciones somáticas experimentadas, o del resultado de vivir con un padecimiento crónico (Broadbent, Petrie, Main y Weinman, 2006; Cameron y Moss-Morris, 2004; Diefenbach y Leventhal, 1996; Mora y McAndrew, 2013; Moss-Morris, Weinman, Petrie, Horne, Cameron y Buick, 2002).

Desde hace algunos años, autores como Horne, Weinman y Hankins (1999), Horne y Weinman (2002) y Horne (2003) han propuesto la inclusión de la representación del tratamiento o *Marco Necesidad-Preocupación* [MNP] (Horne *et al.*, 1999) y sus subdimensiones de necesidad y preocupación al MSCRE. De manera particular, la subdimensión de necesidad se puede entender en términos de la percepción que los pacientes tienen acerca de la necesidad de usar, en el caso del asma, el medicamento de control, y la preocupación implica la percepción de posibles efectos secundarios derivados de usar el medicamento de control. es necesario indicar que estas subdimensiones no se han incluido al MSCRE; sin embargo, Kucukarslan (2012), Aujla, Walker, Sprigg, Abrams, Massey y Vedhara (2016) y Unni y Shiyabola (2016) lo consideran necesario para el trabajo de explicación, predicción e intervención en conducta de adherencia en personas con asma y otras enfermedades crónicas.

Hasta hoy, estudios de revisión y metaanálisis indican que no todas las subdimensiones del MSCRE predicen conductas de adherencia en personas con enfermedades crónicas (Aujla *et al.*, 2016; Brandes y Mullan, 2014; Holmes, Hughes y Morrison, 2014; Kucukarslan, 2012). Explicaciones acerca de estos resultados se asocian con equiparar conductas de adherencia y conductas de automanejo, incluir una gran variedad de padecimientos (agudos y crónicos) y no incluir las dimensiones de necesidad y preocupación por el tratamiento (MNP). En contraparte, estudios de revisión y metaanálisis que han analizado la función predictiva de las dimensiones de necesidad y preocupación indican que son de las variables de mayor importancia (Dima, Hernandez, Cunillera, Ferrer, De Bruin y Grupo ASTRO-LAB, 2015; Foot, La Caze, Gujral y Cottrell, 2016; Holmes *et al.*, 2014; Horne, Chapman, Parham, Freemantle, Forbes, Cooper, 2013).

Sobre todo en personas con asma, las revisiones han mostrado datos similares a los de los metaanálisis ya repor-

tados (Kaptein, et al, 2008; Kaptein, Klok, Moss-Morris y Brand, 2010); sin embargo, en esta revisión se ha optado por incluir como variable dependiente al automanejo del asma y resultados clínicos en la enfermedad; además se han incluido estudios no derivados del MSCRE ni del MNP, en específico de intervención, y estudios con niños, jóvenes y adultos.

Por tanto, derivado de las consideraciones anteriores es necesaria una revisión actualizada de los estudios desde el MSCRE, incluidas las subdimensiones del MNP, que permita identificar las relaciones entre representación de la enfermedad, representación del tratamiento y conductas de adherencia a inhaladores de control en adultos con asma.

Objetivo

El propósito de este trabajo fue la identificación y descripción de estudios empíricos referentes a la relación entre representación de enfermedad, representación del tratamiento y adherencia a inhaladores de control en adultos con asma; derivados del MSCRE y el MNP.

MÉTODO

Rango de la búsqueda

Para la revisión narrativa el periodo de selección fue de 1999 a septiembre de 2018.

Unidades de análisis

Se utilizaron dos métodos; 1) se hizo una búsqueda en bases de datos electrónicas, las cuales fueron Scopus, PsycInfo, MEDLINE, Scielo y Dialnet, y 2) una vez que se obtuvieron los estudios, se hizo una revisión en las referencias de éstos y la posterior búsqueda de estudios relevantes. Se utilizaron estas bases de datos debido a su gran importancia dentro de los recursos electrónicos de búsqueda en ciencias de la salud, medicina, psicología y ciencias del comportamiento, además de ser los recursos electrónicos más utilizados para la búsqueda de información especializada a nivel mundial (American Psychological Association, 2018; Cañedo, Nodarse y Mulet, 2015).

Núcleos temáticos

Para la revisión en bases de datos se utilizaron las siguientes palabras clave: *illness representation, illness perception, treatment representation, treatment perception, illness cognition, illness beliefs, treatment beliefs, medication beliefs, asthma, adherence y inhaled corticosteroids.*

Artículos encontrados

Los artículos encontrados fueron 272, de los cuales se hizo un análisis de sus características y pertinencia para incluirlos en la presente revisión narrativa. El proceso de análisis y selección se muestra en la figura 1.

Composición de la muestra de artículos

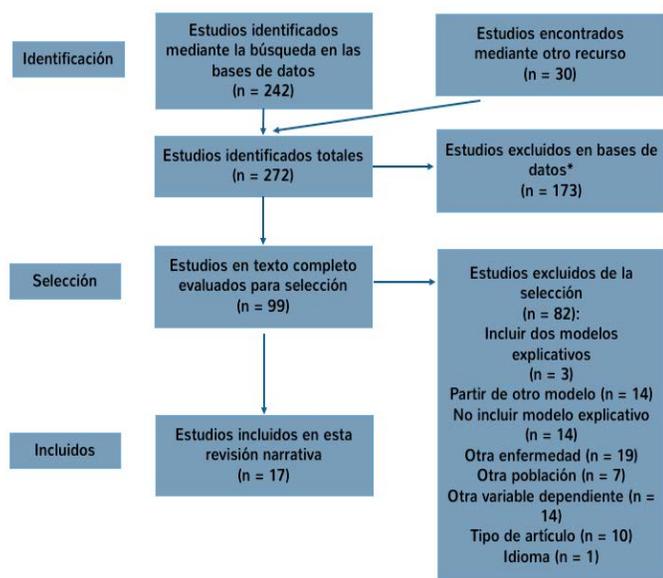


Figura 1.

*Diagrama de identificación, selección e inclusión de estudios empíricos desde el MSCRE y las dimensiones de necesidad y preocupación, con base en las recomendaciones de PRISMA. * Los estudios excluidos durante la revisión de base de datos correspondieron a estudios que no se tuvo acceso a texto completo, aplicados en otra enfermedad y otros filtrados dentro de la búsqueda.*

Criterio de inclusión y exclusión de artículos

Los estudios potencialmente seleccionables debían tener las siguientes características.

1. *Tipos de estudio.* Correlacionales, longitudinales, comparativos, experimentales y de intervención.
2. *Participantes.* Estudios hechos con adultos con diagnóstico confirmado de asma.

Objetivos: a) Relacionar las dimensiones de representación de enfermedad y/o representación del tratamiento con conductas de adherencia a inhaladores de control; identificar las dimensiones predictoras de representación de enfermedad y/o representación del tratamiento conductas de adherencia a inhaladores de control; b) comparar las conductas de adherencia a inhaladores de control con base en las dimensiones predictoras de representación de enfermedad y/o representación del tratamiento, y c) mejorar las conductas de adherencia a inhaladores

de control con base en intervenciones que incluyan las dimensiones de representación de enfermedad y/o representación del tratamiento.

3. *Resultados.* Conductas de adherencia a inhaladores de control evaluadas de manera conductual (no resultados en enfermedad y control del asma).
4. *Modelo teórico.* Estudios desarrollados desde el MSCRE, además de incluir las dimensiones de la representación del tratamiento: necesidad y preocupación. No debían incluir algún otro modelo teórico para dar explicación a los resultados.
5. *Idioma de los estudios.* Los estudios podían ser en idioma inglés y en español.
6. *Año de publicación.* El periodo de selección fue de 1999 a septiembre de 2018.

Procedimiento

Las palabras clave que se indicaron en los núcleos temáticos se intercalaron unas con otras y se conjugaban con los operadores OR y AND; además, la búsqueda se filtró enfocándose en artículos de revistas, población de adultos, área de psicología y medicina e idioma inglés y español. El procedimiento para la descripción de la revisión se basó en algunas recomendaciones PRISMA para revisiones narrativas; por ejemplo, identificar el estudio como revisión en el título, la organización del resumen, justificación del estudio de revisión, incluir criterios de elegibilidad, fuentes de información, selección de estudios, inclusión del diagrama de flujo, características de los estudios y discusión de los resultados (Moher, Liberati, Tetzlaff, Altman, y Grupo Prisma, 2009).

RESULTADOS

Los estudios incluidos en la presente revisión fueron 17, mismos que se están divididos y organizados de la siguiente manera: 1) estudios transversales y longitudinales, cuyo propósito fue evaluar, correlacionar y predecir conductas de adherencia; 2) estudios experimentales para identificar las condiciones y variables asociadas con conductas de adherencia, y 3) estudios de intervención, que evalúan los efectos de programas para mejorar conductas de adherencia. Como se mencionó, todos los estudios partieron del MSCRE y las dimensiones de necesidad y preocupación como eje rector del estudio y la explicación de los resultados.

Características de los estudios

Estudios transversales y longitudinales

En la tabla 1 se muestran los estudios transversales y longitudinales, los cuales suman 12; las características de éstos se muestran en ella.

Características de la muestra

Los estudios incluidos fueron publicados de 1999 a 2015. Todos los estudios fueron elaborados en inglés, de los cuales cinco (41.6%) se desarrollaron en Estados Unidos, cinco (41.6%) en Inglaterra y dos (16.6%) en Holanda.

La población objetivo fueron adultos con asma, incluyendo a 3,845 pacientes; el estudio que menos participantes incluyó fue el de Byer y Myers (2000) con 64 pacientes; por lo contrario, el estudio de Cooper, Metcalf, Versnel, Upton, Walker y Horne. (2015) incluyó 1,757, siendo el que más participantes tuvo. Como se mencionó, la etapa etaria de los participantes en los estudios fue la adultez; sin embargo, el nivel de edad de éstos oscilaba entre 16 y 87 años; nueve estudios incluyeron exclusivamente a participantes adultos, tres consideraron a sujetos con 16 y 17 años, y la investigación de Sofianou, Martynenko, Wolf, Wisnivesky, Krauskopf, Wilson, Sanghavi, Leventhal, Halm y Federman (2013) fue dirigida de modo específico a adultos mayores (60-77 años).

Respecto al tiempo de evolución de la enfermedad y la severidad del asma, en siete estudios (58.3%) no se reporta esta información; sin embargo, en los estudios donde lo refieren se identifica un rango que va de nueve meses a 78 años y un rango entre 10 y 30 años. Por su parte, sólo cuatro estudios (33.3%) reportaron la severidad de asma; Ohm y Aaronson (2006) trabajaron con asma de leve a severa persistente y Halm *et al.* (2006), Ponieman, Wisnivesky, Leventhal, Musumeci-Szabó y Halm (2009) y Sofianou *et al.* (2013) se enfocaron en las categorías de mayor severidad (moderada y severa).

Referente a la estructura de los estudios expuestos, nueve (75%) fueron de tipo correlacional transversal (cuatro con datos comparativos y cinco predictivos), dos (12.5%) longitudinales (con evidencia predictiva) y uno (8.3%) trasversal comparativo.

Las variables de análisis fueron la representación de enfermedad y la representación del tratamiento como variables independientes y las conductas de adherencia a los inhaladores de control como variable dependiente. Ambas representaciones fueron operacionalizadas en términos de preguntas específicas y de instrumentos válidos y confiables derivados del MSCRE (Mora y McAndrew, 2013). En 11 artículos (91.6%) se utilizaron instrumentos para evaluar la representación de la enfermedad y la

representación del tratamiento y las conductas de adherencia a inhaladores de control. Respecto a la representación de enfermedad, tres artículos (25%) utilizaron el Illness Perception Questionnaire [IPQ] (Weinman, Petrie, Moss-Morris y Horne, 1996) o el Illness Perception Questionnaire-Revised [IPQ-R] (Moss-Morris *et al.*, 2002), tres (25%) el Brief Illness Perception Questionnaire [BIPQ] (Broadbent *et al.*, 2006) y uno el Beliefs About Asthma Questionnaire [BAAQ] (Jessop y Rutter, 2003), en contraparte, tres estudios utilizaron preguntas específicas derivadas del MSCRE (25%), principalmente de las dimensiones de identidad (no síntomas, no asma), temporalidad (crónica, cíclica y aguda) y control cura (expectativas de curación por el médico). Para la evaluación de la representación del tratamiento, el Beliefs about Medication Questionnaire [BMQ] (Horne *et al.*, 1999) se utilizó en nueve investigaciones (75%) y uno más empleó una pregunta de necesidad y otra de preocupación. Finalmente, la Medication Adherence Report Scale [MARS] (Horne y Hankins, 2002) fue el principal instrumento para evaluar conductas de adherencia en siete estudios (58.3%), la escala breve de Morisky se utilizó en tres (25%) y tres estudios utilizaron escalas diseñadas *ad hoc* (25%).

El tipo de muestreo en todos los estudios fue no aleatorio y las formas de aplicación de los instrumentos en su mayoría fueron de manera presencial en siete estudios (58.3%), seguidos por la aplicación vía correo electrónico con tres estudios (25%), vía correo electrónico por medio de una página de internet en dos estudios (16.6%) y vía correo postal en un estudio (8.3%).

Relación y predicción de las variables

Las principales dimensiones del MSCRE que se asocian con conductas de adherencia fueron necesidad del tratamiento, diferencia entre necesidad-preocupación (puntaje positivo), identidad, control (enfermedad y tratamiento), temporalidad (crónica) y consecuencias. Por lo contrario, las variables que correlacionan de manera negativa fueron la diferencia entre necesidad-preocupación (puntaje negativo), no necesidad, preocupación por efectos adversos, creencias de no síntomas no asma (no identidad y temporalidad cíclica y aguda), consecuencias, experiencias de efectos secundarios del tratamiento, pobre identidad, bajas consecuencias percibidas y percepción de limitada efectividad del tratamiento.

En esta línea los mejores predictores de adherencia a inhaladores de control fueron necesidad (con y sin síntomas de asma), preocupación, diferencia necesidad-preocupación, consecuencias, control, identidad y temporalidad (Byer y Myers, 2000; Cooper *et al.*, 2015; Horne y Weinman, 1999; Horne y Weinman, 2002;

Tabla 1.

Estudios trasversales y longitudinales de evaluación y relación entre representación de enfermedad, representación del tratamiento y adherencia a inhaladores de control en adultos con asma con base en el MSCRE

REFERENCIA	PAÍS	N	DISEÑO	INSTRUMENTOS	RESULTADOS
Horne y Weinman (1999)*	Inglaterra	78	Correlacional	BMQ MARS	Adherencia correlacionó positivamente con necesidad ($r = 0.28$), con la diferencia necesidad-preocupación ($r = 0.39$) y negativamente con preocupación ($r = -0.21$). El mejor predictor de adherencia fue la diferencia necesidad-preocupación explicando 19% de la varianza.
Byer y Myers (2000)	Inglaterra	64	Correlacional	IPQ, BMQ, Escala Morisky de adherencia	Adherencia (número de inhalaciones) correlacionó con necesidad ($r = 0.44$), control ($r = 0.32$), temporalidad ($r = 0.34$) y causas ($r = 0.36$). Adherencia (autorreporte) correlacionó con necesidad ($r = 0.44$), identidad ($r = 0.40$) y temporalidad ($r = 0.30$). El principal predictor de adherencia fue necesidad, explicando 17.7% (número de inhalaciones) y 15.8% (autorreporte).
Horne y Weinman (2002)	Inglaterra	100	Correlacional	IPQ, BMQ, MARS	Adherencia correlacionó positivamente con necesidad ($r = 0.32$) y negativamente con consecuencias ($r = -0.24$) y preocupación ($r = -0.43$). Los mejores predictores de adherencia fueron necesidad y preocupación, que explicaron 38 y 31% respectivamente de la varianza de adherencia.
Jessop & Rutter (2003)	Inglaterra	330	Correlacional	BAAQ, ítems específicos para adherencia	Adherencia se correlacionó positivamente y de manera débil con consecuencias ($r = 0.18$). En general la representación de enfermedad como predictor explica 28.7% de la varianza de adherencia.
Halm <i>et al.</i> (2006)	Estados Unidos	198	Longitudinal	Ítems específicos para representación de enfermedad y adherencia	Temporalidad episódica se asoció con menor probabilidad de adherencia (OR = 4.49), así como con la expectativa de cura (OR = 3.92). La temporalidad episódica reduce en un tercio la probabilidad de adherencia.
Ohm y Aaronson (2006)	Estados Unidos	97	Correlacional	IPQ-R, PAS, MARS	La identidad no se asoció con adherencia, esto al comparar un grupo de elevada identidad (67%) y otro de baja identidad (34%), no encontrándose diferencias estadísticamente significativas en el conteo de dosis ($t = 86.93 = -1.85$), ni en el autorreporte ($t = 92 = -1.20$).
Menckeberg <i>et al.</i> (2008)	Holanda	233	Correlacional	BMQ, MARS	Adherencia en autorreporte se asoció con necesidad ($r = 0.35$) y la diferencia necesidad-preocupación ($r = 0.38$). La adherencia medida por registros farmacéuticos se asoció con necesidad ($r = 0.37$) y la diferencia necesidad-preocupación ($r = 0.32$).
Ponieman <i>et al.</i> (2009)	Estados Unidos	261	Longitudinal	BMQ, ítems específicos para representación de enfermedad, MARS	Se identificó que la percepción de necesidad de usar el medicamento, aunque no se tengan síntomas aumenta la probabilidad de adherencia (OR, 2.6-7.6). Por su parte, preocupación (OR, 0.4-0.5), percepción de dependencia del inhalador (OR, 0.4-0.6) y percepción de disminución de efectividad del inhalador (OR, 0.4) aumentan la probabilidad de no adherencia.

REFERENCIA	PAÍS	N	DISEÑO	INSTRUMENTOS	RESULTADOS
Sofianou <i>et al.</i> (2013)	Estados Unidos	242	Correlacional	BIPQ, BMQ, MARS	Temporalidad aguda, baja necesidad y mayor preocupación por el tratamiento se asociaron con mayor probabilidad de baja adherencia. Por ello temporalidad aguda (OR = 0.45), necesidad (OR = 0.91) y preocupación (OR = 0.91) se asocian de modo diferencial con la probabilidad de una mejor adherencia.
Steenis <i>et al.</i> (2014)	Holanda	93	Correlacional	BMQ, Escala Morisky de adherencia	Sólo necesidad de usar el medicamento correlacionó y se configuró como predictor de autorreporte de adherencia.
Cooper <i>et al.</i> (2015)	Inglaterra	1,757	Correlacional	BMQ, MARS	Sólo la preocupación por el uso del inhalador y efectos secundarios se asoció con baja adherencia (r = 0.46).
Unni y Shiyabola (2015)	Estados Unidos	392	Transversal comparativo	BIPQ, BMQ, Escala Morisky de adherencia	Pacientes con baja adherencia se caracterizaron con reportar una baja necesidad, elevada preocupación, baja percepción de síntomas, bajas consecuencias de la enfermedad y un bajo impacto emocional de ésta. Por lo contrario, pacientes adherentes se caracterizaron por reportar una elevada necesidad, baja preocupación, elevado control de la enfermedad y del tratamiento, elevada coherencia, baja consecuencias y bajo impacto emocional de la enfermedad.

Abreviaturas: *r*: Correlación de Pearson; *t*: Prueba *t* para grupos independientes, y *OR*: Odds Ratio o razón de momios. **Instrumentos:** *BMQ*: Beliefs about Medication Questionnaire; *IPQ*: Illness Perception Questionnaire; *IPQ-R*: Illness Perception Questionnaire-Revised; *BIPQ*: Brief Illness Perception Questionnaire; *BAAQ*: Beliefs About Asthma Questionnaire, y *MARS*: Medication Adherence Report Scale y Escala de adherencia de Morisky. * En el estudio de Horne y Weinman (1999) también participaron 47 Enfermedad Renal Crónica en hemodiálisis, 116 cardiopatas y 83 con cáncer; sin embargo se incluyó en la revisión dada la relevancia del artículo.

Menckeberg, Bouvy, Bracke, Kaptein, Leufkens, Raaijmakers y Horne, 2008; Ponieman *et al.*, 2009; Sofianou *et al.*, 2013; Steenis, Drienaar, Bensing, Van Hulteng, Souverein, Van Dijk, De Smet y Van Dulmen, 2014).

Estudios experimentales

Estos estudios se incluyeron porque cumplen con los criterios determinados y han evaluado hipótesis del modelo, resultados de investigación y proponen sugerencias para las futuras investigaciones y ampliaciones teóricas del MSCRE. En la tabla 2 se muestran los hallazgos de tres experimentos.

Características de la muestra

Se identificaron tres estudios experimentales relacionados con conductas de adherencia en adultos con asma y desarrollados con base en el MSCRE, los cuales se publicaron entre 2004 y 2014. Todos los estudios fueron escritos en inglés; dos se llevaron a cabo en Estados Unidos y uno en Inglaterra.

Si bien la población objetivo de los estudios era adultos con asma, en los estudios de Kucukarslan, Lee, Patel y Ruparelia (2013) y Kucukarslan, Plumley, Chang

y Ueda (2014) todos los participantes fueron sujetos sanos y sólo Jessop *et al.* (2004) incluyeron a 36 personas con asma (GE); esto debido a la necesidad de tener datos de personas con poco tiempo con asma y con el uso del tratamiento. Los sujetos sin diagnóstico de asma (universitarios) fueron 282, de los cuales, en la investigación de Jessop, Rutter, Sharma y Albery (2004), 18 fungieron hipotéticamente como personas con asma y la muestra total de los estudios de Kucukarslan *et al.* (2013) y Kucukarslan *et al.* (2014) fue de 240. Es necesario indicar que en ningún estudio se reportó el promedio y nivel de edad para los participantes con asma, pero sí el de los participantes en general, esto en el estudio de Jessop *et al.* (2004) (rango = 17-55, media (X) = 22.9, desviación estándar (DE) = 7.3). Acerca de los instrumentos de medición usados, dos estudios (66.6%) utilizaron el IPQ-R para evaluar la representación de la enfermedad, en uno (33.3%) usaron el BMQ para evaluar la representación del tratamiento y en dos (66.6%) la MARS para evaluar adherencia.

Relación y predicción de variables

Los hallazgos más relevantes confirman datos de las investigaciones correlacionales y marcan precedente para

Tabla 2.

Estudios experimentales acerca de representación de enfermedad, representación del tratamiento y adherencia a inhaladores de control en adultos con asma con base en el MSCRE

REFERENCIA	PAÍS	N	INSTRUMENTOS	PROCEDIMIENTO	RESULTADOS
Jessop, Rutter, Sharma y Albery (2004)	Inglaterra	78 participantes, 36 con asma	Ítems específicos de adherencia	Conformación del GE: estudiantes con asma; GC1: estudiantes sin asma; y GC2: estudiantes sin asma con lectura de experiencias de la enfermedad. El GI y el GC1 eran expuestos a una tarea de Stroop con cuatro categorías de palabras (asma, síntomas de asma, palabras con contenido emocional y neutras) divididas en tres fases.	El tiempo de respuesta (interferencia) fue mayor en el GE en palabras asociadas a asma y con contenido emocional. El nivel de adherencia se asoció con la interferencia en palabras asociadas a asma. Los participantes con baja adherencia mostraron mayor interferencia que aquellos con moderada adherencia.
Kucukarslan, Lee, Patel y Ruperalia (2013)	Estados Unidos	91 universitarios sanos	BMQ, IPQ-R, MARS	Por medio de una plataforma en línea, los participantes fueron asignados de manera aleatoria a escenarios hipotéticos (consecuencias elevadas o bajas, necesidad elevada o baja y preocupación elevada o baja); después leían la descripción y eran evaluados.	Necesidad y consecuencias fueron predictores de satisfacción con el tratamiento. Consecuencias fue moderador y se asoció con necesidad y satisfacción del tratamiento. La satisfacción fue predictora de intención de adherencia, no así consecuencias, necesidad y preocupación.
Kucukarslan, Plumley, Chang, y Ueda (2014)	Estados Unidos	149 universitarios sanos	IPQ-R, MARS	Por medio de una plataforma en línea, los participantes fueron asignados de modo aleatorio a los escenarios de percepción de la enfermedad. Cada sujeto recibió información (viñeta) de manera de percibir la enfermedad (combinación de identidad, consecuencias, causas y control personal) para su lectura; finalmente eran evaluados.	El control personal y las consecuencias fueron los únicos predictores significativos de intenciones de adherirse. La intención de adherencia en relación con los síntomas no fue significativa porque los pacientes no tienen experiencia con síntomas y medicamentos controladores de síntomas.

Abreviaturas: GE: Grupo Experimental; GC1: Grupo Control uno; GC2: Grupo Control dos. **Instrumentos:** BMQ: Beliefs about Medication Questionnaire; IPQ-R: Illness Perception Questionnaire-Revised; MARS: Medication Adherence Report Scale. **Di-seños:** Estudio 1: Cuasiexperimento con posprueba y grupo control; Estudio 2: Experimental factorial 2 x 2 x 2, y Estudio 3: Experimental factorial 2 x 2 x 2 x 2.

el esclarecimiento del mantenimiento de conductas de adherencia en personas con asma. El primer hallazgo se asocia con la relación emocional entre experiencias sintomáticas de asma y las conductas de adherencia (Jessop *et al.*, 2004). Se corrobora que la satisfacción con el tratamiento se relaciona con las conductas de adheren-

cia y media la relación entre necesidad, preocupación y consecuencias de la enfermedad. Por último se comprueba que los principales predictores de adherencia a inhaladores de control son necesidad, consecuencias, satisfacción y control personal (Kucukarslan *et al.*, 2013; Kucukarslan *et al.*, 2014).

Estudios de intervención

A diferencia de los estudios transversales y longitudinales, los estudios de intervención desde el MSCRE son escasos; en la tabla 3 se muestran los hallazgos de dos estudios de intervención para favorecer la adherencia a inhaladores de control en pacientes con asma desde el MSCRE.

Características de la muestra

Los dos estudios de intervención son recientes; fueron publicados entre 2012 y 2015; ambos estudios fueron escritos en inglés; uno se hizo en Nueva Zelanda y el otro en Inglaterra.

La población objetivo de los estudios fue adultos con asma, incluyendo a 278 pacientes. En el estudio de Petrie, Perry, Broadbent y Weinman (2012) se especificaron los criterios de inclusión para el estudio; el rango de edad de los participantes osciló entre 16 y 45 años, pero no se reportaron otras características sociodemográficas o clínicas. Por su parte, en el estudio de Chapman, Barnes, Barnes, Wilkinson, Hartley, Piddock, Weinman y Horne (2015) se especificaron los criterios de inclusión; la edad mínima de los participantes fue de 18 años y se reportaron características de la muestra como: promedio de edad (GC, $X = 46.7$, $DE = 17.2$; GI, $X = 47.8$, $DE = 16.6$), años de educación (GC $X = 19.5$, $DE = 8.74$; GI $X = 18.6$, $DE = 8.43$), tiempo de enfermedad (GC $X = 23.7$, $DE = 19.7$; GI $X = 22.1$, $DE = 19.7$), sexo (femenino: GC $n = 44$, GI $n = 34$), estado civil, ocupación, comorbilidades, consumo de tabaco e historia familiar de asma.

Características de las intervenciones

La estructura de la intervención fue similar en ambos estudios, esto es, evaluación, aleatorización a los grupos, intervención, post-evaluación y seguimiento. Las dos intervenciones utilizaron diseños experimentales.

Respecto a los instrumentos de medición usados en un estudio se empleó el BIPQ, representación de la enfermedad (Petrie *et al.*, 2012), y en el segundo se utilizaron el BMQ (representación del tratamiento) y la MARS para evaluar conductas de adherencia (Chapman *et al.*, 2015).

La intervención de Petrie *et al.* (2012) fue dirigida por psicólogos de la salud entrenados en el MSCRE, y el trabajo de Chapman *et al.* (2015) fue dirigido por enfermeras especialistas en asma. La intervención efectuada por Petrie *et al.* (2012) fue personalizada y estructurada con base en las dimensiones del MSCRE, es decir, el envío de mensajes de texto fungía como una estrategia informativa y de reestructuración para modificar creencias asociadas a la enfermedad y el tratamiento, favoreciendo un cambio en el patrón de uso en el inhalador. Las creencias que se modificaron fueron la temporalidad (ten-

dencia a la cronicidad), control de la enfermedad (mayor autoeficacia para su manejo) y aumento en la necesidad del tratamiento. En el mismo tenor, Chapman *et al.* (2015) usaron estrategias informativas y de discusión para identificar y modificar creencias de necesidad y preocupación acerca de los inhaladores de control; creencias en las que se generaron los principales cambios.

Respecto a la efectividad de las intervenciones, en el estudio de Petrie *et al.* (2012) se encontraron diferencias significativas entre grupos, tanto en la modificación de creencias, en el autorreporte de adherencia y en la proporción de paciente con una adherencia óptima. Por lo contrario, en el estudio de Chapman *et al.* (2015) se identificaron cambios en las creencias de necesidad y preocupación.

DISCUSIÓN

Los resultados de esta revisión apoyan la importancia de los factores individuales, como las creencias respecto a la enfermedad y el tratamiento y su vínculo con las conductas de adherencia en los pacientes con asma, ya que, como se mencionó, estas últimas son la principal vía para el control del asma, por lo que es necesario incluir estos factores para favorecer este tipo de conductas (Horne, 2011; GINA, 2016; GUIMA, 2017).

Como se observó, las principales dimensiones del MSCRE, incluidas la necesidad y preocupación (MNP), que mejor se asocian y predicen conductas de adherencia a inhaladores de control fueron la necesidad del tratamiento, preocupación por efectos adversos del medicamento, diferencia necesidad-preocupación, control personal, temporalidad crónica y consecuencias, datos que concuerdan con revisiones previas (Dima *et al.*, 2015; Foot *et al.*, 2016; Holmes *et al.*, 2014; Horne *et al.*, 2013; Kaptein *et al.*, 2008; Kaptein *et al.*, 2010).

Por tanto, los programas dirigidos a promover adherencia al medicamento de control podrían incluir actividades para aumentar la percepción de necesidad del tratamiento, la autoeficacia para el manejo de la enfermedad, la percepción del asma como enfermedad crónica y no cíclica o episódica, además de abordar la disminución en la preocupación por efectos adversos del medicamento y las consecuencias percibidas de la enfermedad (Leventhal *et al.*, 2010; McAndrew, Musumeci-Szabó, Mora, Vileikyte, Burns, Halm, Leventhal y Leventhal, 2008; Mora y McAndrew, 2013).

Respecto a los estudios experimentales, algunos datos a contrastar son la probable vinculación emocional entre las experiencias sintomáticas de asma y las conductas de adherencia (Jessop *et al.*, 2004); sin embargo, en ningún estudio trasversal o longitudinal la representación

Tabla 3.

Intervenciones para favorecer conductas de adherencia a inhaladores de control en adultos con asma desde el MSCRE

REFERENCIA	PAÍS	N	INSTRUMENTOS	INTERVENCIÓN/ PROCEDIMIENTO	RESULTADOS
Petrie, Perry, Broadbent & Weinman, (2012)	Nueva Zelanda	103	BIPQ, ítems necesidad y preocupación, autorreporte de adherencia	Tras una evaluación los participantes se asignaban de modo aleatorio al GI = 57 y al GTC = 46). La intervención consistió en un programa de mensajes de texto durante 18 semanas, mismos que se enviaron: 1) semana 1-6 dos mensajes diarios; 2) semana 7-12 un mensaje diario, y 3) semana 13-18 tres mensajes a la semana. Las post evaluaciones se hicieron al concluir la intervención y seis y nueve meses después.	Se presentaron cambios en el GI entre el pre y post, en las creencias de temporalidad de la enfermedad, control de la enfermedad y creencia de necesidad. Durante todas las evaluaciones el promedio de adherencia fue mayor en el GI que en el GC (t (122) = -3.06). La proporción de pacientes que aumentaron arriba de 80% de adherencia fue mayor en el GI (15 de 58; 25.9%) y GC (7 de 66; 10,6%) y la diferencia entre grupos fue de 15.3%.
Chapman et al. (2015)	Inglaterra	136	BMQ, MARS	Tras una evaluación (preconsulta) los participantes se asignaban aleatoriamente al GI=57 y al GTC=79. La intervención consistió en una sesión informativa (consulta) y de discusión sobre adherencia y entrega de un manual educativo. En la postconsulta se evaluó la satisfacción con la consulta y un mes después se realizaba la posprueba.	La posprueba mostró que el GI aumentó en necesidad del inhalador (t (37) = 2.25), redujeron su preocupación (t (37) = 2.22) y aumentó la diferencia entre ambas (t (37) = 2.81). No se identificaron cambios en adherencia entre GI y GC. Al final se identificó que los pacientes con baja adherencia creían menos necesario utilizar los medicamentos y tenían más preocupaciones por los efectos secundarios.

Abreviaturas: GI: Grupo de Intervención; GTC: Grupo de Tratamiento Convencional. **Instrumentos:** BMQ: Medication Adherence Report Scale; BIPQ: Medication Adherence Report Scale. Y MARS: Medication Adherence Report Scale. **Diseño:** Estudio 1: Experimental con preprueba-posprueba seguimiento y medidas repetidas y Estudio 2: Experimental con preprueba-posprueba y grupo control.

emocional correlacionó con las conductas de adherencia; de hecho esta variable no se incluyó en otros experimentos ni en las intervenciones. En este contexto los estudios sugieren que para determinar si hay o no relación entre la adherencia y los aspectos emocionales, la evaluación de estos últimos deberá ser asociada en particular con la enfermedad y no como una valoración genérica del estado emocional (Jessop y Rutter, 2003; Jessop et al., 2004; Kucukarslan, 2016; Unni y Shiyanbola, 2016).

Las evidencias sugieren que al evaluar e intervenir conductas de adherencia es necesario considerar siempre la preocupación por los efectos adversos del medicamento, dado que resulta una variable reguladora de este tipo de comportamientos. Por otro lado, las intervenciones

hechas en etapas posteriores al diagnóstico de asma deberán enfocarse en el control personal para el manejo de consecuencias y adherencia a los inhaladores de control. En los experimentos se corroboró la relación entre necesidad, preocupación, consecuencias de la enfermedad y adherencia (Horne y Weinman, 2002) y la satisfacción con el tratamiento como mediador entre esta relación de variables. Por último, se comprueba que algunos de los principales predictores de adherencia a inhaladores de control son necesidad, consecuencias y control personal, datos derivados de los estudios observacionales (Byer y Myers, 2000; Cooper et al., 2015; Horne y Weinman, 1999; Horne y Weinman, 2002; Menckeberg et al., 2008;

Ponieman *et al.*, 2009; Sofianou *et al.*, 2013; Steenis *et al.*, 2014; Unni y Shiyambola, 2016).

Respecto a los estudios de intervención, es evidente que los postulados teóricos del MSCRE y los resultados de los estudios transversales, longitudinales y experimentales no se han traducido en un número importante de estudios en pacientes con asma. Sin embargo, aunque los estudios de intervención identificados sólo son dos, se pueden retornar puntos de gran relevancia, como especificar los criterios de inclusión para los participantes, seleccionar a quienes se beneficiarán de las intervenciones (personas con problemas de adherencia, mayor severidad de enfermedad y que la representación de enfermedad y del tratamiento los pongan en riesgo de no ser adherentes), tener al menos dos sesiones de intervención y que pueden usarse diversas técnicas para el cambio conductual (Chapman *et al.*, 2015; Leventhal *et al.*, 2010; Petrie *et al.*, 2012). Aunado a esto, en estos estudios las principales dimensiones del MSCRE y del MNP en que se intervino y en las que se generaron los principales efectos fueron en las creencias de temporalidad de la enfermedad (crónica), control de la enfermedad y creencia de necesidad, datos en concordancia con los estudios experimentales y observacionales.

A pesar de que en asma los estudios sean escasos, en otros padecimientos también hay evidencias de intervención desde el MSCRE y adherencia, como en infarto al miocardio (Broadbent, Ellis, Thomas, Gamble y Petrie, 2009; Yan, You, Liu, Jin, Zhou, Lin, Li y Gu, 2014), diabetes tipo II (Keogh, Smith, White, McGilloway, Kelly, Gibney y O'Dowd, 2011), enfermedad renal crónica (Karamanidou, Weinman y Horne, 2008), claudicación intermitente (Cunningham, Swanson, O'Carroll y Holdsworth, 2012), infección por VIH (Perera, Thomas, Moore, Faasse y Petrie, 2014) y artritis reumatoide (Zwicker, van den Ende, van Lankveld, den Broeder, van den Hoogen, van de Mosselaar, van Dulmen y van den Bemt, 2014). Es necesario indicar que la mayoría de las intervenciones tienen resultados positivos en la representación de enfermedad y conductas de adherencia; de este modo se puede comprobar en la revisión de intervenciones desarrollada por Jones, Smith y Llewellyn (2015), en la cual se incluyen varios de los estudios antes listados.

Una variable planteada de manera continua en la elaboración de este trabajo es el control del asma porque se le considera como el resultado principal de las conductas de adherencia a los medicamentos de control, es decir, los pacientes con mejor adherencia deberían estar mejor controlados. Sin embargo, no se consideraron estudios en los que se piensa el control del asma como una variable que resulta en el manejo de la enfermedad que también

está vinculado con otras variables asociadas a la enfermedad y a cuestiones ambientales (Achstetter, Schultz, Faller y Schuler, 2016; GINA, 2016), además de no considerarse dentro de los objetivos de la revisión. A pesar de ello, también se ha desarrollado evidencia de la relación entre representación de enfermedad y control de la enfermedad (Achstetter *et al.*, 2016; Bahçecioğlu y Çevikakyl, 2014; Lugo, Reynoso y Fernández-Vega, 2014).

Respecto al idioma de los estudios se consideraron en inglés y en español; de hecho, para la revisión en bases de datos se incluyeron dos que son exclusivamente para Latinoamérica; sin embargo no se encontraron estudios con características para ser incluidos en la revisión, y los que incluían las variables relevantes para este estudio se asociaban con el control del asma, ansiedad y depresión (Lugo *et al.*, 2014) y estudios con niños y la representación de enfermedad de sus padres, mismos que fueron excluidos desde la revisión en base de datos.

En este contexto se plantea la necesidad de que para estudios futuros se incluya al control del asma como variable de resultado, y así identificar si los datos se relacionan entre representación de enfermedad, del tratamiento, conductas de adherencia y control del asma, o si hay resultados diferenciados al correlacionar estas formas de representación con adherencia y después con el control de la enfermedad.

Por otro lado, es evidente que la investigación desde estos modelos es limitada en el contexto latinoamericano, y por lo que dicen los resultados del trabajo desde estos modelos psicológicos en salud podrían aportar evidencias, variables relevantes de incluir en los programas de intervención y formas explicativas del cómo entienden su enfermedad, el tratamiento y las conductas de adherencia los pacientes con asma. Estos pocos estudios en adultos con asma promueven la posibilidad de hacer revisiones, pero en otro tipo de pacientes, ya sea en niños con asma y sus padres o en otro tipo de padecimientos.

CONCLUSIONES

Los datos indican que el MSCRE es un modelo psicológico con aplicaciones importantes en el ámbito de la investigación, intervención y atención clínica de pacientes con asma. Así lo refieren también Horne, Price, Cleland, Costa, Covey, Gruffydd-Jones, Haughney, Hoegh, Kaplan, Langhammer, Østrem, Thomas, Van der Molen, Virchow y Williams (2007), Leventhal *et al.* (2010), Farmer (2012) y Kucukarslan (2016), quienes aseguran que al menos en el contexto clínico poco se trabaja con las representaciones y los modos de afrontamiento ante la enfermedad, por lo que el MSCRE funge como un mo-

delo funcional y enfocado en el paciente para explicar y favorecer conductas de adherencia en pacientes con enfermedades crónicas, esto en virtud de que muchos de ellos tienden a ser no adherentes con base en sus primeras experiencias con los medicamentos, por lo que si éstas son negativas, las conductas de adherencia se verán comprometidas a lo largo de la enfermedad. En este sentido, los objetivos de las intervenciones, investigaciones o atención desde el MSCRE serían identificar las creencias que favorecer las conductas de adherencia, para así aumentar la eficacia de la farmacoterapia.

Lo anterior tiene sentido porque desde la perspectiva médica para mejorar la adherencia y el control del asma, la GINA (2016) considera a los programas de automanejo como una de las principales formas; sin embargo, dichos programas —a pesar de que son individualizados— parten sobre todo de la perspectiva del médico, no se basan en modelos explicativos del comportamiento y no están enfocados en el paciente, dejando de lado los siguientes aspectos: 1) la perspectiva de los pacientes acerca de los procedimientos a entrenar (identificación de desencadenantes, registro de síntomas, uso de inhaladores y flujómetro); 2) las creencias respecto a la enfermedad y el tratamiento (Horne, 2011; Horne *et al.*, 2007; Østrem y Horne, 2015), y 3) causas individuales de falta de adherencia (Horne, 2006; Unni y Farris, 2011; Unni y Shiyanbola (2016).

En este contexto, Kucukarslan (2016) indica que explorar las creencias acerca de la enfermedad y el tratamiento ayuda a identificar las experiencias que los pacientes han tenido con su enfermedad, su vulnerabilidad y susceptibilidad percibidas. Por tanto, es necesario aceptar que la información que ofrece el equipo médico puede no corresponder con la de los pacientes, por lo que es necesario considerar las creencias de éstos y así orientar la toma de decisiones referente a adherencia de una manera más efectiva.

Lo descrito se ratifica en el hecho de que el médico indica a sus pacientes el uso diario del inhalador de control; para algunos no tendrá sentido usarlo; de este modo se ha identificado que los síntomas del asma vienen y van por temporadas, lo que favorecerá una concepción de la enfermedad como cíclica o aguda (Halm *et al.*, 2006; Østrem y Horne, 2015). Por consiguiente, esta concepción ayudará a considerar que el inhalador no es necesario (Horne, 2006; Horne *et al.*, 2013); que sólo es necesario cuando se tienen síntomas, y no lo es cuando no se presentan o no son perceptibles (Leventhal *et al.*, 2012; McAndrew *et al.*, 2008; Ponieman *et al.*, 2009). Por tanto, si el equipo médico desconoce estos modos de entender la enfermedad, el tratamiento y su relación con las con-

ductas de adherencia por parte de los pacientes se dejaría de lado variables de gran importancia, aspecto que se ha analizado de manera continua.

Se concluye con una serie de recomendaciones identificadas de los estudios revisados: 1) no evaluar adherencia en general en las personas con asma, sino específicamente la adherencia al medicamento de control; 2) hacer más estudios prospectivos para corroborar los resultados de las investigaciones transversales (Jessop y Rutter, 2003); 3) tener en cuenta el tiempo de evolución de la enfermedad y la severidad del asma, porque solo se reportó en cuatro estudios y podría haber diferencia en la percepción de enfermedad y del tratamiento con base en estas variables (Ponieman *et al.*, 2009; Sofianou *et al.*, 2013); 4) diferenciar el nivel de adherencia entre pacientes con baja necesidad y alta preocupación, alta necesidad y alta preocupación y baja preocupación y baja necesidad (subdimensiones del MNP) (Unni y Shiyanbola, 2016), y 5) trabajar con personas de reciente diagnóstico y con tiempo limitado usando los tratamientos, para así favorecer desde un inicio creencias funcionales respecto a la enfermedad y el tratamiento (Jessop *et al.*, 2004; Jessop y Rutter, 2003; Kucukarslan, 2016; Kucukarslan *et al.*, 2013; Kucukarslan *et al.*, 2014).■

REFERENCIAS

- Achstetter, L. I., Schultz, K., Faller, H., & Schuler, M. (2016). Leventhal's common-sense model and asthma control: Do illness representations predict success of an asthma rehabilitation?. *Journal of Health Psychology*, 1, 1-10. doi: [10.1177/1359105316651332](https://doi.org/10.1177/1359105316651332)
- American Psychological Association (APA, 2018). PsycINFO: A world-class resource for abstracts and citations of behavioral and social science research. Recuperado de: <https://www.apa.org/pubs/databases/psycinfo/index.aspx>
- Aujla, N., Walker, M., Sprigg, N., Abrams, K., Massey, A., & Vedhara, K. (2016). Can illness beliefs, from the common-sense model, prospectively predict adherence to self-management behaviours? A systematic review and meta-analysis. *Psychology & Health*, 31(8). 931-958. doi: [10.1080/08870446.2016.1153640](https://doi.org/10.1080/08870446.2016.1153640)
- Bahçecioglu, G., & Çevikakyl, R. (2014). Determination of effect on asthma control of illness perception of asthma patients. *Acta Medica Mediterranea*, 30, 591-600. <http://www.actamedicamediterranea.com/>
- Bender, B. G., & Bender, S. E. (2005). Patient-identified barriers to asthma treatment adherence: responses to interviews, focus groups, and questionnaires. *Immunology and Allergy Clinics of North America*, 25(1), 107-130. doi: [10.1016/j.jiac.2004.09.005](https://doi.org/10.1016/j.jiac.2004.09.005)
- Brandes, K., & Mullan, B. (2014). Can the common-sense model predict adherence in chronically ill patients? A meta-analysis. *Health Psychology Review*, 8(2), 129-153. doi: [10.1080/17445019.2014.900000](https://doi.org/10.1080/17445019.2014.900000)

- [1080/17437199.2013.820986](https://doi.org/10.1080/17437199.2013.820986)
- Broadbent, E., Ellis, C. J., Thomas, J., Gamble, G., & Petrie, K. J. (2009). Further development of an illness perception intervention for myocardial infarction patients: a randomized controlled trial. *Journal of Psychosomatic Research*, 67(1), 17-23. doi:[10.1016/j.jpsychores.2008.12.001](https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2008.12.001)
- Broadbent, E., Petrie, K., Main, J., & Weinman, J. (2006). The brief illness perception questionnaire. *Journal of Psychosomatic Research*, 60, 631-637. doi:[10.1016/j.jpsychores.2005.10.020](https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2005.10.020)
- Byer, B., & Myers, L. B. (2000). Psychological correlates of adherence to medication in asthma. *Psychology, Health & Medicine*, 5(4), 389-393. doi: [10.1080/713690213](https://doi.org/10.1080/713690213)
- Cameron, P., & Moss-Morris, R. (2004). Illness-related cognition and behavior. In: A. A., Kaptein, & J. Weinman. *Health Psychology* (pp, 84-110), Oxford: BPS Blackwell.
- Cañedo, A. R., Nodarse, R. M., & Mulet, N. L. (2015). Similitudes y diferencias entre PubMed, Embase y Scopus. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, 26(1), 84-91. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=377645760009>
- Chapman, S. C., Barnes, N., Barnes, M., Wilkinson, A., Hartley, J., Piddock, C., Weinman, J., & Horne, R. (2015). Changing adherence-related beliefs about ICS maintenance treatment for asthma: feasibility study of an intervention delivered by asthma nurse specialists. *BMJ open*, 5(6), 1-9. doi: [10.1136/bmjopen-2014-007354](https://doi.org/10.1136/bmjopen-2014-007354)
- Cooper, V., Metcalf, L., Versnel, J., Upton, J., Walker, S., & Horne, R. (2015). Patient-reported side effects, concerns and adherence to corticosteroid treatment for asthma, and comparison with physician estimates of side-effect prevalence: a UK-wide, cross-sectional study. *Primary Care Respiratory Medicine*, 25, 1-6. doi: [10.1038/npjcr.2015.26](https://doi.org/10.1038/npjcr.2015.26).
- Cunningham, M. A., Swanson, V., O'caroll, R. E., & Holdsworth, R. J. (2012). Randomized clinical trial of a brief psychological intervention to increase walking in patients with intermittent claudication. *British Journal of Surgery*, 99(1), 49-56. doi: [10.1002/bjs.7714](https://doi.org/10.1002/bjs.7714)
- Diefenbach, M. A., & Leventhal, H. (1996). The common-sense model of illness representation: Theoretical and practical considerations. *Journal of Social Distress and the Homeless*, 5(1), 11-38. doi: [10.1007/BF02090456](https://doi.org/10.1007/BF02090456)
- Dima, A. L., Hernandez, G., Cunillera, O., Ferrer, M., De Bruin, M. & the ASTRO-LAB Group. (2015). Asthma inhaler adherence determinants in adults: Systematic review of observational data. *European Respiratory Journal*, 45, 994-1018. doi: [10.1183/09031936.00172114](https://doi.org/10.1183/09031936.00172114)
- DiMatteo, M. R. (2004). Variations in patients' adherence to medical recommendations: A quantitative review of 50 years of research. *Medical Care*, 42(3), 200-209. doi: [10.1097/01.mlr.0000114908.90348.f9](https://doi.org/10.1097/01.mlr.0000114908.90348.f9)
- Dirección General de Epidemiología. (2015). Anuarios de morbilidad 1984-2015. Recuperado de <http://www.epidemiologia.salud.gob.mx/anuario/html/anuarios.html>
- Dunbar-Jacob, J., Schlenk, E., & McCall, M. (2012). Patient adherence to treatment regimen. En: A. Baum, T. A. Revenson & J. Singer (eds) *Handbook of Health Psychology* (2ed) (pp. 271-292). Londres: Ed. Routledge. Taylor & Francis Books.
- Ebmeier, S., Thayabaran, D., Braithwaite, I., Bénomara, C., Weatherall, M., & Beasley, R. (2017). Trends in international asthma mortality: analysis of data from the WHO Mortality Database from 46 countries (1993-2012). *Lancet*, 390, 935-45.
- Engelkes, M., Janssens, H. M., de Jongste, J. C., Sturkenboom, M. C., & Verhamme, K. M. (2015). Medication adherence and the risk of severe asthma exacerbations: a systematic review. *European Respiratory Journal*, 45(2), 396-407. doi: [10.1183/09031936.00075614](https://doi.org/10.1183/09031936.00075614)
- Farmer, K. C. (2012). Leventhal's common-sense model and medication adherence. *Research in Social and Administrative Pharmacy*, 8, 355-356. doi: [10.1016/j.sapharm.2012.05.013](https://doi.org/10.1016/j.sapharm.2012.05.013)
- Fernández, R. C., & Merino, S. R. (2015). La adhesión a los tratamientos médicos: Concepto, medida y factores implicados. En: V. Plaza y C. Fernández (eds). *Adhesión terapéutica en las enfermedades respiratorias*. (pp 1-12). Barcelona: Viguera Editores, S.L.U. <https://www.researchgate.net/publication/299126211>
- Foot, H., La Caze, A., Gujral, G., & Cottrell, N. (2016). The necessity-concerns framework predicts adherence to medication in multiple illness conditions: A meta-analysis. *Patient Education and Counseling*, 99(5), 706-717. doi:[10.1016/j.pec.2015.11.004](https://doi.org/10.1016/j.pec.2015.11.004)
- Foster, J. M., Lavoide, K. L., & Boulet, L. P. (2011). Treatment adherence and psychosocial factors in severe asthma. En: K. F. Chung, E. H. Bel & S. E. Wenzel (eds) *European Respiratory Monograph: Difficult to treat severe asthma*, 51 (pp. 28-49). European Respiratory Society. doi: [10.1183/1025448x.erm5110](https://doi.org/10.1183/1025448x.erm5110)
- García, C., Fernández, R., Martínez, D., Franco, F., & Pérez, J. (2012). Prevalencia y riesgos asociados con pacientes adultos con asma de 40 años o más de la Ciudad de México: Estudio de base poblacional. *Salud Pública de México*. 54, 425-432. PMID: 22832835
- Global Initiative for Asthma. (2016). *Global strategy for asthma management and prevention*. Recuperado de www.ginasthma.org
- Guía Mexicana de Asma. (2017). *Guía Mexicana de Asma. Neumología y Cirugía de Tórax*, 76, S1, 1-137.
- Halm, E., Mora, P., & Leventhal, H. (2006). No Symptoms, No Asthma. The acute episodic disease beliefs is associated with poor self-management among inner-city adults with persistent asthma. *Chest*, 129, 573-580. doi [10.1378/chest.129.3.573](https://doi.org/10.1378/chest.129.3.573)
- Holmes, E. A., Hughes, D. A., & Morrison, V. L. (2014). Predicting adherence to medications using health psychology theories: a systematic review of 20 years of empirical research. *Value in Health*, 17(8), 863-876. doi: [10.1016/j.jval.2014.08.2671](https://doi.org/10.1016/j.jval.2014.08.2671)
- Horne, R. (2003). Treatment perception and self-regulation. En: L. Cameron & H. Leventhal (eds). *The self-regulation of health and illness behaviour*. (pp 138-154). London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Horne, R. (2006). Compliance, adherence, and concordance: Implications for asthma treatment. *Chest Journal*, 130(1), 65S-72S. doi: [10.1378/chest.130.1_suppl.65S](https://doi.org/10.1378/chest.130.1_suppl.65S)
- Horne, R. (2011). Adherence to asthma medication: A question of ability?. *Primary Care Respiratory Journal*, 20(2), 118-119. doi: 118-119. DOI:[10.4104/pcrj.2011.00054](https://doi.org/10.4104/pcrj.2011.00054)

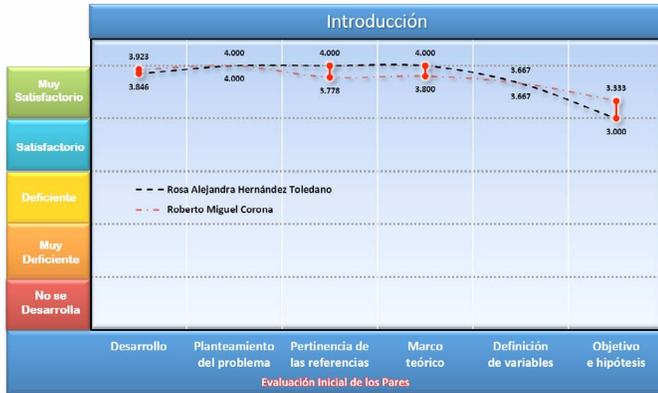
- Horne, R., Chapman, S. C., Parham, R., Freemantle, N., Forbes, A., & Cooper, V. (2013). Understanding patients' adherence-related beliefs about medicines prescribed for long-term conditions: A meta-analytic review of the Necessity-Concerns Framework. *PloS one*, 8(12), 1-24. doi:[10.1371/journal.pone.0080633](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0080633)
- Horne, R., & Hankins, M. (2002). *The Medication Adherence Report Scale*. Brighton, England: Center for Health Care Research.
- Horne, R., Price, D., Cleland, J., Costa, R., Covey, D., Gruffydd-Jones, K., Haughney, J., Hoegh, S., Kaplan, A., Langhammer, A., Østrem, A., Thomas, M., Van der Molen, T., Virchow, J. C., & Williams, S. (2007). Can asthma control be improved by understanding the patient's perspective?. *BMC Pulmonary Medicine*, 7(1), 1-11. doi: [10.1186/1471-2466-7-8](https://doi.org/10.1186/1471-2466-7-8)
- Horne, R., & Weinman, J. (1999). Patients' beliefs about prescribed medicines and their role in adherence to treatment in chronic physical illness. *Journal of Psychosomatic Research*, 47(6), 555-567. doi: DOI: [10.1016/S0022-3999\(99\)00057-4](https://doi.org/10.1016/S0022-3999(99)00057-4)
- Horne, R., & Weinman, J. (2002). Self-regulation and self-management in asthma: Exploring the role of illness perceptions and treatment beliefs in explaining non-adherence to preventer medication. *Psychology & Health*, 17(1), 17-32. doi: [10.1080/08870440290001502](https://doi.org/10.1080/08870440290001502)
- Horne, R., Weinman, J., & Hankins, M. (1999). The Beliefs about Medicines Questionnaire (BMQ): The development and evaluation of a new method for assessing the cognitive representation of medication. *Psychology & Health*, 14(1), 1-24. doi: [10.1080/08870449908407311](https://doi.org/10.1080/08870449908407311)
- Hotz, S., Kaptein, A., Pruitt, S., Sanchez-Sosa, J. J. & Willey, C. (2003). Behavioural mechanisms explaining adherence: What every health professional should know. In: E. Sabate (ed.) *Adherence to long term therapies: Evidence for action* (pp. 135-149). Geneva: World Health Organization.
- Instituto Nacional de Enfermedades Respiratorias. (2012). Informe anual 2011. Recuperado de www.iner.salud.gob.mx
- Instituto Nacional de Enfermedades Respiratorias. (2014). Informe anual 2013. Recuperado de www.iner.salud.gob.mx
- Instituto Nacional de Enfermedades Respiratorias. (2016). Informe anual 2015. Recuperado de www.iner.salud.gob.mx
- Jessop, D. C., & Rutter, D. R. (2003). Adherence to asthma medication: The role of illness representations. *Psychology and Health*, 18(5), 595-612. doi: [10.1080/0887044031000097009](https://doi.org/10.1080/0887044031000097009)
- Jessop, D. C., Rutter, D. R., Sharma, D., & Albery, I. P. (2004). Emotion and adherence to treatment in people with asthma: An application of the emotional Stroop paradigm. *British Journal of Psychology*, 95(2), 127-147. doi: [10.1348/000712604773952386](https://doi.org/10.1348/000712604773952386)
- Jones, C. J., Smith, H. E., & Llewellyn, C. D. (2015). A systematic review of the effectiveness of interventions using the Common Sense Self-Regulatory Model to improve adherence behaviours. *Journal of Health Psychology*, 21(11), 2709-2724. doi: [10.1177/1359105315583372](https://doi.org/10.1177/1359105315583372)
- Kaptein, A. A., Hughes, B. M., Scharloo, M., Fischer, M. J., Snoei, L., Weinman, J., & Rabe, K. F. (2008). Illness perceptions about asthma are determinants of outcome. *Journal of Asthma*, 45(6), 459-464. doi: [10.1080/02770900802040043](https://doi.org/10.1080/02770900802040043)
- Kaptein, A., Klok, T., Moss-Morris, R., & Brand, P. (2010). Illness perceptions: Impact on self-management and control in asthma. *Current Opinion in Allergy and Clinical Immunology*, 10, 194-199. doi:[10.1097/ACI.0b013e32833950c1](https://doi.org/10.1097/ACI.0b013e32833950c1)
- Karamanidou, C., Weinman, J., & Horne, R. (2008). Improving haemodialysis patients' understanding of phosphate-binding medication: A pilot study of a psycho-educational intervention designed to change patients' perceptions of the problem and treatment. *British Journal of Health Psychology*, 13(2), 205-214. doi:[10.1348/135910708X288792](https://doi.org/10.1348/135910708X288792)
- Keogh, K. M., Smith, S. M., White, P., McGilloway, S., Kelly, A., Gibney, J., & O'Dowd, T. (2011). Psychological family intervention for poorly controlled type 2 diabetes. *The American Journal of Managed Care*, 17(2), 105-113. <http://www.ajmc.com/>
- Kucukarslan, S. N. (2012). A review of published studies of patients' illness perceptions and medication adherence: lessons learned and future directions. *Research in Social and Administrative Pharmacy*, 8(5), 371-382. doi:[10.1016/j.sapharm.2011.09.002](https://doi.org/10.1016/j.sapharm.2011.09.002)
- Kucukarslan, S. N. (2016). Using the Common Sense Model in daily clinical practice for improving medication adherence. *Journal of Clinical Outcomes Management*, 23(5), 227-230. www.jcomjournal.com
- Kucukarslan, S. N., Lee, K. S., Patel, T. D., & Ruparelia, B. (2013). An experiment using hypothetical patient scenarios in healthy subjects to evaluate the treatment satisfaction and medication adherence intention relationship. *Health Expectations*, 18(5), 1291-1298. doi: [10.1111/hex.12103](https://doi.org/10.1111/hex.12103)
- Kucukarslan, S., Plumley, D., Chang, A., & Ueda, A. (2014). Intending to adhere or to not adhere: Results from an experiment in healthy subjects testing illness perceptions and behavioral intentions in asthma. *Research in Social and Administrative Pharmacy*, 10(1), 239-245. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sapharm.2013.05.001>
- Laforest, L., El Hasnaoui, A., Pribil, C., Ritleng, C., Osman, L. M., Schwalm, M. S., Le Jeunne, P., & Van Ganse, E. (2009). Asthma patients' self-reported behaviours toward inhaled corticosteroids. *Respiratory Medicine*, 103(9), 1366-1375. doi:[10.1016/j.rmed.2009.03.010](https://doi.org/10.1016/j.rmed.2009.03.010)
- Leventhal, H., Breland, J. Y., Mora, H., & Leventhal, E. (2010). Lay representations of illness and treatment: A Framework for Action. In A. Steptoe (ed.), *Handbook of Behavioral Medicine* (pp. 137-154). USA: Springer Science-Business Media. doi [10.1007/978-0-387-09488-5_11](https://doi.org/10.1007/978-0-387-09488-5_11)
- Leventhal, H., & Cameron, L. (1987). Behavioral theories and the problem of compliance. *Patient Education and Counseling*, 10, 117-138. doi: [10.1016/0738-3991\(87\)90093-](https://doi.org/10.1016/0738-3991(87)90093-)
- Leventhal, H., Weinman, J., Leventhal, E., & Phillips, A. (2008). Health Psychology: The search for pathways between behavior and health. *Annual Review of Psychology*, 59, 477-505. doi: [10.1146/annurev.psych.59.103006.093643](https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093643)
- Levesque, A., Li, H. Z., & Pahal, J. (2012). Factors related to patients' adherence to medication and lifestyle change recommendations: Data from Canada. *International Journal of Psychological Studies*, 4(2), 42-55. doi: [10.5539/ijps.v4n2p42](https://doi.org/10.5539/ijps.v4n2p42)
- Lugo, I., Reynoso, L., & Fernández-Vega, M. (2014). Percepción

- de enfermedad, depresión, ansiedad y control del asma: Una primera aproximación. *Neumología y Cirugía de Tórax*, 73(2), 114-121. <http://new.medigraphic.com/>
- McAndrew, L. M., Musumeci-Szabó, T. J., Mora, P. A., Vileikyte, L., Burns, E., Halm, E. A., Leventhal, H., & Leventhal, H. (2008). Using the common sense model to design interventions for the prevention and management of chronic illness threats: from description to process. *British Journal of Health Psychology*, 13(2), 195-204. doi:[10.1348/135910708X295604](https://doi.org/10.1348/135910708X295604)
- Menckeborg, T. T., Bouvy, M. L., Bracke, M., Kaptein, A. A., Leufkens, H. G., Raaijmakers, J. A., & Horne, R. (2008). Beliefs about medicines predict refill adherence to inhaled corticosteroids. *Journal of Psychosomatic Research*, 64(1), 47-54. doi:[10.1016/j.jpsychores.2007.07.016](https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2007.07.016)
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & Prisma Group. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLoS Medicine*, 6(7), e1000097. doi: [10.1371/journal.pmed.1000097](https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097)
- Mora, P., & McAndrew. (2013). Common-sense model of self-regulation. En: M.D. Gellman & J.R. Turner (eds.) *Encyclopedia of Behavioral Medicine* (pp. 460-467). New York: Springer. doi [10.1007/978-1-4419-1005-9](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1005-9)
- Moss-Morris, R., Weinman, J., Petrie, K., Horne, R., Cameron, L., & Buick, D. (2002). The Revised Illness Perception Questionnaire (IPQ-R). *Psychology & Health*, 17(1), 1-16. doi: [10.1080/08870440290001494](https://doi.org/10.1080/08870440290001494)
- Ohm, R., & Aaronson, L. S. (2006). Symptom perception and adherence to asthma controller medications. *Journal of Nursing Scholarship*, 38(3), 292-297. doi: [10.1111/j.1547-5069.2006.00116.x](https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2006.00116.x)
- Østrem, A., & Horne, R. (2015). Reducing asthma attacks: Consider patients' beliefs. *Primary Care Respiratory Medicine*, 25, 15021. doi:[10.1038/npjpcrm.2015.21](https://doi.org/10.1038/npjpcrm.2015.21)
- Palomino, A. A., Morales, O. L., Contreras, J. O., & Salazar, O. F. (2015). Cumplimiento terapéutico en asma: ¿Un problema de gran magnitud?. *Iatreia*, 28(4), 400-409. doi [10.17533/udea.iatreia.v28n4a05](https://doi.org/10.17533/udea.iatreia.v28n4a05).
- Perera, A. I., Thomas, M. G., Moore, J. O., Faasse, K., & Petrie, K. J. (2014). Effect of a smartphone application incorporating personalized health-related imagery on adherence to antiretroviral therapy: a randomized clinical trial. *AIDS Patient Care and STDs*, 28(11), 579-586. doi: [10.1089/apc.2014.0156](https://doi.org/10.1089/apc.2014.0156)
- Petrie, K., Perry, K., Broadbent, E., & Weinman, J. (2012). A text message programme designed to modify patients' illness and treatment beliefs improves self-reported adherence to asthma preventer medication. *British Journal of Health Psychology*, 17(1), 74-84. doi:[10.1111/j.2044-8287.2011.02033.x](https://doi.org/10.1111/j.2044-8287.2011.02033.x)
- Ponieman, D., Wisnivesky, J. P., Leventhal, H., Musumeci-Szabó, T. J., & Halm, E. A. (2009). Impact of positive and negative beliefs about inhaled corticosteroids on adherence in inner-city asthmatic patients. *Annals of Allergy, Asthma & Immunology*, 103(1), 38-42. doi: [10.1016/S1081-1206\(10\)60141-X](https://doi.org/10.1016/S1081-1206(10)60141-X)
- Roa, F., Toral, S., Roa, V., Zavala, J., Duran de Alba, L. M., Herrera, B & Fuentes, F. (2009). Estimaciones sobre la tendencia del asma en México para el periodo 2008-2012. *Anales Médicos*, 54(1), 16-22. <http://new.medigraphic.com/>
- Rodríguez-Campuzano, M. D. L., & Rentería-Rodríguez, A. (2016). Factores que impiden la adherencia a un régimen terapéutico en diabéticos: Un análisis descriptivo. *Revista Psicología y Salud*, 26(1). <http://revistas.uv.mx/index.php/psicysalud/article/view/1898>
- Sánchez-Sosa, J. J. (1998). Desde la prevención primaria hasta ayudar a bien morir: La interfaz intervención-investigación en psicología de la salud. En G. Rodríguez Ortega y M. E. Rojas Russell (coords) *La Psicología de la salud en América Latina* (pp. 33-44). México: M. A. Porrúa.
- Sánchez-Sosa, J. J. (2002). Treatment adherence: The role of behavioral mechanisms and some implications for health care interventions. *Revista Mexicana de Psicología*, 19(1), 85-92. <http://www.redalyc.org/revista.oa?id=2430>
- Secretaría de Salud. (SSA, 2016). Siete por ciento de la población en México padece asma. Recuperado de: <https://www.gob.mx/salud/prensa/siete-por-ciento-de-la-poblacion-en-mexico-padece-asma>
- Sofianou, A., Martynenko, M., Wolf, M., Wisnivesky, J., Krauskopf, K., Wilson, E., Sanghavi, M., Leventhal, H., Halm, M., & Federman, A. (2013). Asthma beliefs are associated with medication adherence in older asthmatics. *Journal of General Internal Medicine*, 28(1), 67-73. doi: [10.1007/s11606-012-2160-z](https://doi.org/10.1007/s11606-012-2160-z)
- Steenis, M. V. A., Driesenaar, J. A., Bensing, J. M., Van Hulteng, R., Souverein, P. C., Van Dijk, L., De Smet, P., & Van Dulmen, A. M. (2014). Relationship between medication beliefs, self-reported and refill adherence, and symptoms in patients with asthma using inhaled corticosteroids. *Patient Preference and Adherence*, 8, 83-91. doi: [10.2147/PPA.S44185](https://doi.org/10.2147/PPA.S44185)
- Unni, E., & Farris, K. B. (2011). Determinants of different types of medication non-adherence in cholesterol lowering and asthma maintenance medications: A theoretical approach. *Patient Education and Counseling*, 83(3), 382-390. doi:[10.1016/j.pec.2011.02.017](https://doi.org/10.1016/j.pec.2011.02.017)
- Unni, E., & Shiyanbola, O. O. (2016). Clustering medication adherence behavior based on beliefs in medicines and illness perceptions in patients taking asthma maintenance medications. *Current Medical Research and Opinion*, 32(1), 113-121. doi: [10.1185/03007995.2015.1105204](https://doi.org/10.1185/03007995.2015.1105204)
- Vargas, M. (2009). Epidemiología del asma. *Neumología y Cirugía de Tórax*, 68(S2), S91-S97. <http://new.medigraphic.com/>
- Weinman, J., Petrie, K., Moss-Morris, R., & Horne, R. (1996). The Illness Perception Questionnaire: A new method for assessing the cognitive representation of illness. *Psychology & Health*, 11(1), 431-45. doi: [10.1080/08870449608400270](https://doi.org/10.1080/08870449608400270)
- Yan, J., You, L. M., Liu, B. L., Jin, S. Y., Zhou, J. J., Lin, C. X., Li, Q., & Gu, J. (2014). The effect of a telephone follow-up intervention on illness perception and lifestyle after myocardial infarction in China: A randomized controlled trial. *International Journal of Nursing Studies*, 51(6), 844-855. doi: [10.1016/j.ijnurstu.2013.10.011](https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2013.10.011)
- Zwicker, H. E., Van den Ende, C. H., Van Lankveld, W. G., Den Broeder, A. A., Van den Hoogen, F. H., Van de Mosselaar, B., Van Dulmen, S., & Van den Bemt, B. J. (2014). Effectiveness of a group-based intervention to change medication beliefs and improve medication adherence in patients with rheumatoid arthritis: A randomized controlled trial. *Patient Education and Counseling*, 94(3), 356-361. doi: [10.1016/j.pec.2013.12.002](https://doi.org/10.1016/j.pec.2013.12.002)

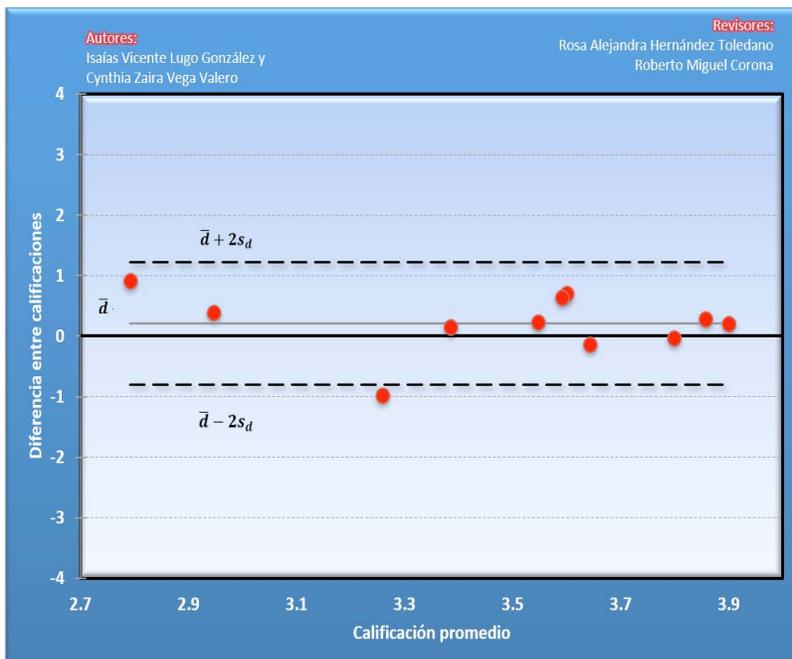


DIMENSIÓN CUANTITATIVA

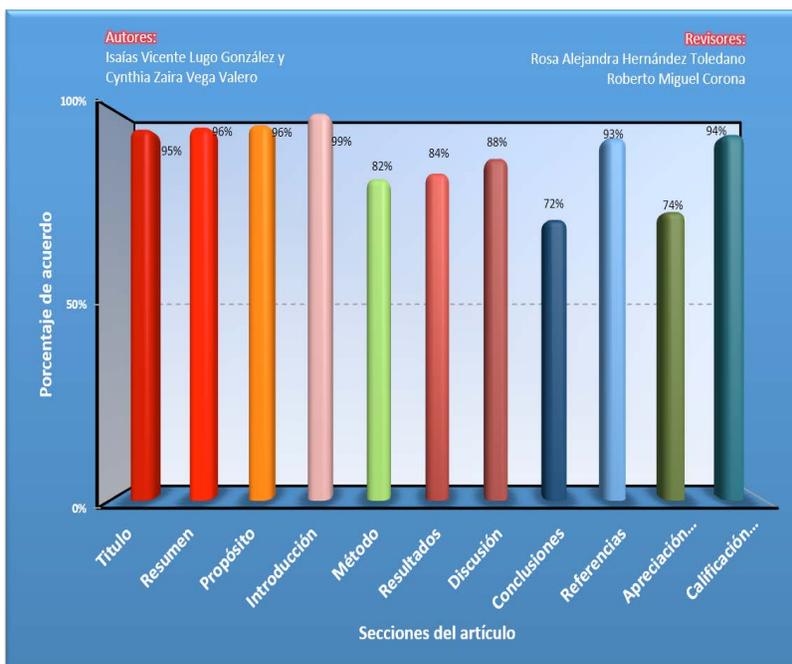
Perfil de Evaluación entre pares



Índice de Concordancia



Índice de Acuerdo



DIMENSIÓN CUALITATIVA

Revisor 1	Revisor 2
Rosa Alejandra Hernández Toledano	Roberto Miguel Corona
Título/Autoría	
Ninguno	Con base en la redacción del título, es pertinente clarificar la relación entre las variables ya que no es del todo claro cuáles son las variables independientes y/o dependientes.
Resumen	
Ajustar el número de palabras al criterio de la revista.	No cumple con el criterio de 150 palabras (definido por la revista).
Próposito del Estudio	
Ninguno	es congruente en términos de una revisión de la literatura.
Introducción	
El objetivo tiene que dar cuenta de los alcances de la investigación, no de los procedimientos que se llevan a cabo. El objetivo del trabajo debe expresar una guía del estudio durante su desarrollo por lo que no pueden describir técnicas o acciones. Recomiendo acotar el apartado a la identificación y descripción. Hacer uso de sinónimos para evitar repetir palabras en el mismo párrafo	Establecer una mejor conexión entre las variables del modelo teórico y la importancia para la explicación de las variaciones en la adherencia.
Método	
Especificar que únicamente se utilizaron artículos como unidades de análisis dentro de la búsqueda en bases de datos.	Falta describir los elementos del método PRISMA descrito en el procedimiento.

Revisor 1	Revisor 2
Resultados	
<p>Los resultados se divide en tres grupos de estudio, para cada caso se desarrolla un apartado de “Relación y predicción de variables”, es necesario colocar las referencias que permiten generar los hallazgos reportados. Así mismo, la redacción de las características de las muestras de los mismos tres grupos no permite hacer una lectura adecuada del contenido. En el apartado de estudios transversales y longitudinales, se presentan únicamente las siglas de los instrumentos encontrados. Dentro de los estudios de intervención, el apartado de características de las intervenciones es incoherente. Es necesario revisar la redacción, faltas de ortografía, error de digitación, signos de puntuación y coherencia en el número (singular/plural), tanto en el apartado de resultados como en el resto del manuscrito. Hacer uso de sinónimos para evitar repetir palabras en el mismo párrafo.</p>	<p>Resulta repetitiva la información redactada en el apartado de los resultados y la incluida en las tablas.</p>
Discusión	
<p>No se entiende la idea del primer párrafo, se consideran varios puntos. La consideración del estudio de Horne y Weinman podría ajustarse mejor en el método con los criterios de inclusión. Es necesario revisar la redacción, faltas de ortografía y coherencia en el número (singular/plural). De igual manera se recomienda hacer uso de sinónimos para evitar repetir palabras en el mismo párrafo.</p>	<p>Uno de los puntos de discusión se centra en la carencia de estudios de intervención basados en el modelo teórico MSCRE y la población de interés; sin embargo, en el siguiente párrafo (p. 18) se argumenta que si es posible observar dichas intervenciones en otras poblaciones. Dichos argumentos no se contrastan con profundidad en relación a sus resultados con la VD y la relevancia con la población de interés del presente escrito.</p>
Conclusiones	
<p>La información proporcionada al final del segundo párrafo no concuerda con el objetivo del trabajo. Se recomienda hacer uso de sinónimos para evitar repetir palabras en el mismo párrafo</p>	<p>Con base en los lineamientos establecidos, la conclusión no se ajusta a estos. Es pertinente para los autores poder revisar los lineamientos de los apartados correspondientes a “Discusión” y “Conclusiones”; ya que podría diferenciar de mejor manera los argumentos e información contenida en cada uno.</p>
Referencias	
<p>Ninguna</p>	<p>Algunas citas no coinciden con las referencias. Hay errores en las referencias, correspondiente al uso de “&” La cita dentro del texto no incluye iniciales del nombre de los autores.</p>





Artículo Empírico

[Artículo Empírico]

[10.22402/j.rdipycs.unam.6.1.2020.216.65-80](https://doi.org/10.22402/j.rdipycs.unam.6.1.2020.216.65-80)

MINDFULNESS Y ANSIEDAD EN PACIENTES CON OBESIDAD MÓRBIDA

Erin Yaqueline Tovar Garza, Luz Adriana Orozco Ramírez y José Luis Ybarra Sagarduy
Universidad Autónoma de Tamaulipas
México

RESUMEN

El deterioro en la salud y discriminación consecuentes a la obesidad contribuyen a que aparezcan trastornos de ansiedad. Una técnica que ha mostrado su efectividad en la ansiedad es el Mindfulness, la cual consiste en la aceptación de emociones, cogniciones y sensaciones, mas no su modificación. El propósito del presente estudio es explorar las asociaciones entre las facetas de mindfulness y las dimensiones de la ansiedad en población adulta con obesidad mórbida. Es un estudio exploratorio ex post facto retrospectivo de un grupo con múltiples medidas. La muestra fue no probabilística por cuota, con siete pacientes de una clínica de obesidad en Ciudad Victoria. Los resultados mostraron una importante correlación negativa entre la faceta de mindfulness no reactividad ante las experiencias y la respuesta de ansiedad motora, al igual con las situaciones ansiógenas de evaluación, interpersonal y de la vida cotidiana. Estos datos sugieren que en intervenciones basadas en mindfulness para pacientes con obesidad sea importante considerar estrategias del control de la no reactividad y la ansiedad.

Palabras Clave:

mindfulness, respuestas de ansiedad, situaciones de ansiedad, obesidad mórbida, facetas de mindfulness, no-reactividad

MINDFULNESS AND ANXIETY IN PATIENTS WITH MORBID OBESITY

ABSTRACT

The deterioration in health and discrimination resulting from obesity contribute to anxiety disorders. One technique that has shown its effectiveness in anxiety is Mindfulness, which consists in the acceptance of emotions, cognitions and sensations, but not its modification. The purpose of the present study was to explore the associations between the facets of mindfulness and the dimensions of anxiety in the adult population with morbid obesity. This is an ex post facto retrospective exploratory study of a group with multiple measures. The sample was not probabilistic by quota taking 7 patients from an Obesity Clinic in Ciudad Victoria. The results showed that there is a strong negative correlation between the facet of mindfulness not reactivity to the experiences and the response of motor anxiety, as well as the anxious situations of evaluation, interpersonal and everyday life. These data suggest that in mindfulness-based interventions for patients with obesity, it is important to consider non-reactivity and anxiety management strategies.

Keywords:

mindfulness, anxiety responses, anxiety situations, morbid obesity, facets of mindfulness, non-reactivity

BITÁCORA DEL ARTÍCULO:

| Recibido: 1 de Junio de 2019 | Aceptado: 1 Noviembre de 2019 | Publicado en línea: Enero-Junio de 2020 |

AUTORÍA Y DERECHOS DE PROPIEDAD INTELECTUAL

MINDFULNESS Y ANSIEDAD EN PACIENTES CON OBESIDAD MÓRBIDA

Erin Yaqueline Tovar Garza, Luz Adriana Orozco Ramírez y José Luis Ybarra Sagarduy
 Universidad Autónoma de Tamaulipas
 México



Erin Yaqueline Tovar Garza
 Universidad Autónoma de Tamaulipas
 Correo: erintovar94@gmail.com

Licenciada en Psicología por la Universidad La Salle Victoria (ULSA). Actualmente está cursando la maestría en Psicología Clínica y de la Salud en la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT). Es miembro activo del Colegio de Psicólogos Victorenses.



Luz Adriana Orozco Ramírez
 Universidad Autónoma de Tamaulipas
 Correo: adyluz21@gmail.com

Doctora en Psicología por la Universidad de Sevilla, España. Es Docente investigador de tiempo completo categoría "D" en la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT). Líder del Cuerpo Académico en Consolidación de Estudios de Psicología (CAEP)..

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Erin Yaqueline Tovar Garza: Concibió la idea, diseño y desarrollo del proyecto, llevó a cabo el trabajo de campo, participó en el análisis de resultados y en la elaboración del manuscrito | Luz Adriana Orozco Ramírez: Hizo el análisis de datos, desarrolló el proyecto y elaboró el manuscrito | José Luis Ybarra Sagarduy: Hizo el análisis de datos, desarrollo el proyecto y elaboró el manuscrito

AGRADECIMIENTOS

A la clínica de obesidad del Hospital Regional de Alta Especialidad de Ciudad Victoria y al programa de Maestría en psicología clínica y de la salud de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, quienes a través de su apoyo hicieron posible el desarrollo de la investigación.

DATOS DE FILIACIÓN DE LOS AUTORES

Universidad Autónoma de Tamaulipas



Copyright: © 2020 Tovar-Garza, E. Y., Orozco-Ramírez, L. A. & Ybarra-Sagarduy, J. L.

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia [Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-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

MÉTODO	264
Diseño, 264	
Participantes, 264	
Materiales, 264	
Procedimiento, 265	
Análisis estadísticos, 265	
RESULTADOS	265
DISCUSIÓN	267
CONCLUSIONES	268
REFERENCIAS	268

La obesidad es una enfermedad sistémica, crónica y multicausal, no exclusiva de países económicamente desarrollados, que involucra a distintos grupos de edad, etnias y clases sociales (Organización Mundial de la Salud, 2014). En un análisis reciente de la transición epidemiológica en México se reveló que las enfermedades propiciadas por la obesidad causaron 75% del total de las muertes y 68% de los años de vida potencialmente perdidos (Barrera, Rodríguez y Molina, 2013).

Se clasifica en distintos grados, los cuales determinan los factores de riesgo, pronósticos y la calidad y esperanza de vida; el más avanzado de ellos es la obesidad mórbida, la cual es una condición de salud grave que puede interferir con las funciones físicas básicas, como respirar o caminar; se diagnostica cuando el índice de masa corporal (IMC) es de 40 o más (Secretaría de Salud, 2012).

Además de los efectos en la salud física, la obesidad también se asocia con mayores índices de depresión y ansiedad, los cuales impactan en la adherencia al tratamiento y los resultados de las intervenciones para la pérdida de peso (Rogers, Ferrari, Mosely, Lang y Brennan, 2016), por lo que trabajar con la reducción de la ansiedad es de utilidad para la efectividad del tratamiento.

La ansiedad suele estar unida a una importante activación fisiológica y de comportamiento. La intensidad de dichas manifestaciones de ansiedad depende de factores situacionales (intensidad de la situación, novedad, etcétera), de factores personales (rasgo de ansiedad, tendencias personales, etcétera), así como la interacción de ambos tipos de factores (Schmidt y Vinet, 2015).

El modelo interactivo de la ansiedad (Endler, 1981) insiste en la necesidad de considerar la interacción de ambos factores, porque la evaluación del rasgo de personalidad, independientemente de las situaciones, es muy general.

Por tanto, es necesario evaluar los distintos tipos de respuesta de ansiedad (cognitivo, fisiológico y motor) en las situaciones potencialmente ansiógenas (ansiedad de evaluación, interpersonal, fóbica y ansiedad en la vida cotidiana), para determinar qué situaciones perturban más al sujeto, así como para determinar cuál es su respuesta hacia ellas (Cano-Vindel, Miguel-Tobal, González e Iruarrizaga, 1994).

Se hablaría de reactividad individual de tipo cognitivo, fisiológico o motor, según la que predomine. Esta alta especificidad individual (reactividad) estaría relacionada

con una eficacia diferente de las técnicas de tratamiento; si un sujeto presenta un tipo de reactividad marcada (ya sea cognitiva, fisiológica o motora) se debería comenzar el tratamiento con una técnica de tipo concordante con su reactividad (Cano-Vindel *et al.*, 1994).

Una de las técnicas que se utilizan para tratar la ansiedad es el Mindfulness o Atención Plena; ésta se integra en las terapias de tercera generación (Baer, Hopkins, Krietemeyer, Smith y Toney, 2006) y es típicamente definido como el proceso de atención plena a la experiencia del momento presente sin prejuicios (Bishop *et al.*, 2004; Kabat-Zinn, 1990).

Los tratamientos basados en mindfulness incluyen varias técnicas basadas en las facetas teorizadas de la atención plena (Holzel *et al.*, 2011); dichas facetas influyen en la salud psicológica de diferentes maneras. Por tanto, es importante determinar, al igual que con las situaciones y respuestas de ansiedad, qué facetas son influencias positivas, porque éstas pueden promoverse en la población que se pretende atender (Tomlinson, Yousaf, Vittersø y Jones, 2017).

Aunque varios investigadores, como Keng, Smoski y Robins (2011), Kocovski, Segal, Battista y Didonna (2009) y Teasdale, Segal y Williams (2003), han abogado por una aplicación más específica de técnicas de atención plena, se sabe poco acerca de cómo afectan las facetas del mindfulness en la ansiedad (Keng, Smoski y Robins, 2011). Un estudio —Baer *et al.* (2006), a través de un análisis de regresión— encontró que sólo las facetas “actuar con conciencia”, “no juzgar” y “no reactividad” eran predictores significativos de síntomas psicológicos.

Por otra parte, los estudios de Tomlinson *et al.* (2017) y Medvedev, Norden, Krägeloh y Siegert (2018) analizaron qué facetas específicas pueden predecir la ansiedad en poblaciones no clínicas; los resultados indicaron que niveles más bajos de autojuicio resultaban en puntuaciones más bajas de ansiedad, por lo que se ha llegado a sugerir que el desarrollo de la faceta “no juzgar” debe considerarse como el factor más importante para la reducción de la ansiedad (Medvedev *et al.*, 2018).

Sin embargo estos resultados se obtuvieron en una población no clínica, por lo que es necesario analizar si las relaciones entre las facetas de mindfulness y la ansiedad se relacionan de la misma manera en una población con obesidad.

Por tanto, el propósito del estudio es identificar las situaciones y respuestas de ansiedad predominantes, la faceta de mindfulness con mayor presencia, y las relaciones entre los niveles de mindfulness y ansiedad general, las facetas de mindfulness y las situaciones de ansiedad, y entre las facetas de mindfulness y las res-

puestas de ansiedad, en una población de pacientes con obesidad mórbida.

Partiendo de la hipótesis de que, de manera similar a los estudios efectuados en poblaciones no clínicas, la faceta "no juzgar" mostrara mayor relación con las situaciones y respuestas ansiedad en una población clínica como los pacientes con obesidad mórbida.

MÉTODO

Diseño

Se hizo un estudio exploratorio ex post facto retrospectivo con un solo grupo (Montero y León, 2007), donde se intentó analizar la relación de las respuestas y las situaciones de ansiedad con las facetas del mindfulness en un grupo único de pacientes con obesidad mórbida.

Participantes

Se utilizó un muestreo no probabilístico consecutivo con pacientes del Hospital Regional de Alta Especialidad de Ciudad Victoria (HRAEV) pertenecientes a la clínica de obesidad en el periodo de marzo-mayo de 2016. Entre los criterios de inclusión se consideró que fueran pacientes que presentaran obesidad mórbida y fueran mayores de edad. El grupo final de participantes constó de siete pacientes (cinco mujeres y dos hombres), con edades de 22 a 50 años.

Se presentan los datos sociodemográficos de los participantes (tabla 1), donde la media de edad de los participantes es de 35.86, siendo 58% (n = 4) mujeres y 42% (n = 3) hombres; la mayoría (58%; n = 4) con estado civil soltero, con una media de peso de 135.31, una media de talla 165.43 y una media de IMC de 49.19.

Tabla 1

Datos sociodemográficos de pacientes con obesidad del HRAEV

		EDAD	OCUPACIÓN	ESTADO CIVIL	PESO	TALLA	IMC
F	1	48	Enfermera	Div	113.0	160	44.50
	2	39	Ama de casa	Sol	157.2	152	67.30
	3	22	Estudiante	Sol	96.3	161	37.20
	4	28	Estilista	Sol	108.0	163	40.75
Total	N	4	4	4	4	4	4
M	1	28	Estudiante	Sol	173.7	180	55.90
	2	40	Profesor	Uni	139.0	169	48.70
	3	46	Profesor	Cas	160.0	173	50.00
Total	N	4	3	3	3	3	3

Materiales

• Variables demográficas

Los participantes completaron una ficha de datos sociodemográficos que incluía género, edad, ocupación, estado civil, peso, talla e IMC.

• Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ) de Baer et al. (2006)

Se aplicó la versión estandarizada en español, la cual recoge información por medio de 39 ítems que conforman cinco facetas de conciencia plena.

- 1) Observación. Se refiere a darse cuenta o asistir a experiencias internas y externas, como sensaciones, cogniciones, emociones, sonidos y olores (ítems 1, 6, 11, 15, 20, 26, 31 y 36).
- 2) No juzgar. Se refiere a adoptar una postura no evaluativa hacia pensamientos y sentimientos (ítems 3*, 10*, 14*, 17*, 25*, 30*, 35* y 39*).
- 3) No reactividad. Se refiere a la tendencia de permitir que los pensamientos y sentimientos fluyan, sin quedar atrapados en o dejarse llevar por ellos (ítems 4, 9, 19, 21, 24, 29 y 33).
- 4) Descripción. Se refiere a etiquetar experiencias internas con las palabras (ítems 2, 7, 12*, 16*, 22*, 27, 32 y 37).
- 5) Actuar consciente. Se refiere a la atención en las actividades del momento y puede ser contrastado con comportarse de manera mecánica mientras la atención se enfoca en otro lugar (piloto automático) (ítems 5*, 8*, 13*, 18*, 23*, 28*, 34* y 38*).

El cuestionario tiene ítems de puntuación inversa y directa que se colocan en una escala de tipo Likert de cinco valores, que van de uno = nunca o muy raramente verdadero a cinco = muy a menudo o siempre verda-

dero. También hay 19 ítems de puntuación inversa (*) (Schmidt y Vinet, 2015).

A la vez se obtiene una puntuación de mindfulness general por medio de la suma de las cinco facetas, donde, al igual que en las subescalas, a mayor puntuación mayor presencia. En el estudio que da origen a la validación del FFMQ (Baer *et al.*, 2006), tuvo una buena consistencia interna en sus subescalas (observar = 0.83, describir = 0.91, actuar con conciencia = 0.87, no enjuiciar = 0.87 y no-reactividad = 0.75), así como una buena consistencia en la escala total (0.87).

Por su parte, Meda, Herrero, Blanco, Moreno-Jimenez y Palomera (2015) validaron el cuestionario en población mexicana, el cual mostró índices de consistencia interna buenos para todas las subescalas del FFMQ (observar = 0.82, describir = 0.84, actuar con conciencia = 0.70, no juzgar = 0.61 y no-reactividad = 0.73), y en la escala total (0.70).

• **Inventario de situaciones y respuestas de ansiedad (ISRA) de Tobal y Vindel (1999)**

El inventario de situaciones y respuestas de ansiedad (ISRA) permite la evaluación por separado de los tres sistemas de respuesta de ansiedad.

- 1) Cognitiva. Se refiere a pensamientos y sentimientos de preocupación e inseguridad (23 ítems).
- 2) Fisiológica. Agrupa las respuestas que muestran la activación del sistema nervioso autónomo y otros síntomas, como dolor de cabeza (23 ítems).
- 3) Motora. Se refiere a síntomas de ansiedad observables, como tartamudez o llanto (23 ítems).

Por otro lado, también permite la evaluación de la ansiedad asociada a cuatro áreas situacionales o rasgos específicos.

- 1) Ansiedad de evaluación. Engloba situaciones de evaluación o asunción de responsabilidades, como hablar en público (ítems 1, 4, 8, 10, 11 y 13).
- 2) Ansiedad interpersonal. Se refiere a situaciones interpersonales, como una situación sexual íntima o asistir a una reunión social (ítems 7, 15 y 18).
- 3) Ansiedad fóbica. Agrupa situaciones potencialmente fóbicas, como viajar en avión (ítems 12, 14, 17 y 19).
- a) Ansiedad en la vida cotidiana. Comprende situaciones cotidianas, como la hora de dormir (ítems: 5, 21 y 22).

Consta de 224 ítems, con escala Likert de 0 (casi nunca) a 4 (casi siempre) que evalúa la frecuencia con que se presenta una serie de respuestas características de la ansiedad (24 respuestas) ante situaciones concretas (22 situaciones). Para la interpretación de las puntuaciones, éstas se convertirán en percentiles utilizando baremos según la

naturaleza de la población (clínica o no clínica), donde a mayor puntuación mayor presencia de la variable.

La consistencia interna en población mexicana para el total de los ítems de la escala es de 0.94, para las tres subescalas de respuestas 0.90 (cognitivas 0.83, fisiológicas 0.86 y motoras 0.69) y 0.89 para las cuatro subescalas de áreas situacionales (evaluación 0.81, interpersonales 0.63, fóbicas 0.78 y cotidianas 0.61); tiene una fiabilidad test-retest de 0.78 (Cano-Vindel, Fernández y Spielberger, 2012).

Procedimiento

Las pruebas se aplicaron de manera individual por el investigador, por lo que cada participante fue citado a distinta hora; ambos instrumentos se aplicaron en el área de psicología durante la sesión de evaluación, la cual tiene lugar en la primera sesión a la que asisten los participantes. Se informó a los participantes de la muestra individualmente y de manera verbal los objetivos de la investigación, y mediante un consentimiento informado se indicó la finalidad de la investigación y del instrumento, así como que la información sería manejada de manera confidencial y ética con fines de investigación; ellos decidían participar o no en la misma.

Se comenzó con la aplicación del test ISRA, el cual tiene una duración de 40 a 50 minutos; esta prueba tuvo una modalidad autoaplicada con el investigador presente para resolver cualquier duda que surgiera. Cuando terminó la aplicación del test ISRA se continuó con el FFMQ, el cual tuvo una modalidad autoaplicada donde, de igual manera que en la prueba anterior, estuvo presente el investigador en caso de que se presentaran dudas; esta prueba tuvo una duración de casi 20 minutos.

Análisis estadísticos

Para el procesamiento de la información se utilizó el paquete estadístico SPSS 21. Para la estadística descriptiva se consideraron los resultados de la moda, desviación típica o estándar, y las puntuaciones mínimas y máximas de las medidas antropométricas. Para la correlación de las puntuaciones de las variables de ansiedad y mindfulness se utilizó la prueba no paramétrica del coeficiente de correlación de Spearman, ρ (rho).

RESULTADOS

Respuestas y situaciones de ansiedad predominantes en pacientes con obesidad mórbida

Durante el análisis del tipo de respuestas a la ansiedad en los pacientes con obesidad mórbida (tabla 2) se encontró

que hay una mayor presencia de la ansiedad fisiológica, la cual se refiere a los cambios corporales; éstos se caracterizan por una elevada activación, sobre todo del sistema nervioso autónomo (sudoración excesiva, aumento de tasa cardíaca, etcétera) y del sistema nervioso somático (tensión muscular), aunque también se activan otros sistemas (hormonal, inmune, etcétera). Por su parte, la ansiedad situacional predominante entre los pacientes del grupo de obesidad fue la ansiedad fóbica, en la cual se agrupan situaciones potencialmente fóbicas (tabla 3).

Tabla 2.

Respuestas de ansiedad con mayor frecuencia en pacientes con obesidad

	MODA	DT	MÍNIMO	MÁXIMO
Ansiedad fisiológica	85.0	37.33	5	99
Ansiedad motora	5.0	34.87	5	99
Ansiedad cognitiva	5.0	38.37	5	99

Fuente: Elaboración propia, 2017.

Tabla 3.

Situaciones de ansiedad con mayor frecuencia en pacientes con obesidad

	MODA	DT	MÍNIMO	MÁXIMO
Ansiedad de evaluación	5	35.31	5	95
Ansiedad interpersonal	15	35.57	5	95
Ansiedad fóbica	20	35.79	10	95
Ansiedad de la vida cotidiana	5	45.36	5	95

Fuente: Elaboración propia, 2017.

Faceta de mindfulness predominante en pacientes con obesidad mórbida

En el análisis de las facetas de mindfulness, la faceta que se encontró con mayor frecuencia fue la no reactividad ante las experiencias que se refiere a la medida en que se atiende a las experiencias internas (como pensamientos y emociones), sin participar en respuestas automáticas (como comer en exceso y beber); la de menor presencia dentro del grupo fue la de describir, que se refiere a la capacidad de poner en palabras las experiencias, pero sin establecer un juicio ni análisis conceptual acerca de ellas (tabla 4).

Relación entre la ansiedad general y los niveles de mindfulness en pacientes con obesidad mórbida

Utilizando el estadístico no paramétrico de Spearman rho se encontró que hay una importante correlación negativa entre ambas variables; esto es, cuando hay puntuaciones

de facetas de mindfulness más altas se presentan niveles de ansiedad bajos ($\rho = -0.860$; $p = 0.013$).

Tabla 4.

Facetas de mindfulness

	MODA	DT	MÍNIMO	MÁXIMO
Observación	53	11.89	53	80
Describir	25	24.72	25	83
Actuar con conciencia	65	13.68	40	83
No reactividad ante las experiencias	74.3	13.21	42.9	74.3
No juicio ante las experiencias	40	17.48	32.5	75

Fuente: Elaboración propia, 2017.

Relación entre las situaciones y respuestas de ansiedad y las facetas mindfulness en pacientes con obesidad mórbida

Al relacionar las cinco facetas mindfulness con las respuestas de ansiedad se obtuvo una importante correlación negativa significativa entre el factor de mindfulness no reactividad ante las experiencias y la ansiedad del tipo motora ($\rho = -0.936$; $p = 0.002$). La no reactividad ante las experiencias se refiere a la tendencia de dejar pasar los pensamientos y los sentimientos, sin quedar atascados ni dejarse llevar por ellos; cuando esta faceta es mayor, la ansiedad de tipo motor es menor, no presentándose relación significativa en ninguna de las otras fases con los tipos de ansiedad (tabla 5)

Tabla 5.

Relación entre las cinco facetas y las respuestas de ansiedad

	OBSERVACIÓN	DESCRIBIR	ACTUAR CON CONCIENCIA	NO REACTIVIDAD ANTE LAS EXPERIENCIAS	NO JUICIO ANTE LAS EXPERIENCIAS
Ansiedad fisiológica	0.528	0.064	-0.560	-0.743	-0.415
Ansiedad motora	0.547	0.514	-0.202	-0.936**	0.094
Ansiedad cognitiva	0.262	0.264	0.245	-0.718	0.093

Nota: * La correlación de Spearman es significativa al nivel 0.05 (bilateral). ** La correlación de Spearman es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia, 2017.

Al analizar las cinco facetas mindfulness con las cuatro áreas de situaciones ansiógenas en pacientes con obesidad del HRAEV (tabla 6), se encontró de nuevo que la variable con relaciones fuertes de manera nega-

tiva significativa con varias situaciones de ansiedad es la no reactividad ante las experiencias, donde a mayor no reactividad ante las experiencias menor cantidad de situaciones de ansiedad de evaluación ($\rho = -0.918$; $p = 0.004$); menor ansiedad interpersonal ($\rho = -0.973$; $p = 0.000$) y menor ansiedad de la vida cotidiana ($\rho = -0.872$; $p = 0.011$).

Tabla 6.

Relación entre las 5 facetas y las situaciones de ansiedad.

	OBSERVACIÓN	DESCRIBIR	ACTUAR CON CONCIENCIA	NO REACTIVIDAD ANTE LAS EXPERIENCIAS	NO JUICIO ANTE LAS EXPERIENCIAS
Ansiedad de evaluación	0.673	0.282	-0.209	-0.918**	-0.206
Ansiedad interpersonal	0.748	0.445	-0.300	-0.973**	-0.093
Ansiedad fóbica	0.150	0.209	-0.064	-0.664	0.019
Ansiedad de la vida cotidiana	0.472	0.321	-0.009	-0.872*	-0.019

Nota: * La correlación de Spearman es significativa al nivel 0.05 (bilateral). ** La correlación de Spearman es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia, 2017.

DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio fue explorar la relación que se presentaba en los entre las facetas de mindfulness y las situaciones y respuestas de ansiedad en una población clínica de obesidad.

En la población analizada se encontró que la ansiedad se presentaba sobre todo por medio de respuestas de carácter fisiológico, las cual hacen referencia a los cambios corporales, y que son predominantemente generadas por situaciones del tipo fóbicas.

Por otra parte, en el análisis de la presencia de las facetas de mindfulness en los pacientes con obesidad se observó que la que se muestra con menor presencia es el describir; algunos estudios han relacionado los bajos niveles de esta faceta con problemas presentes en la obesidad (Levin, Dalrymple, Himes y Zimmermana, 2014; Lattimore, Fisher y Malinowski, 2011) donde se encuentra una relación entre los déficit de la faceta de describir y la presencia de trastornos alimenticios (como el atracón y la alimentación emocional).

Para comenzar a analizar la relación entre las situaciones y respuestas de ansiedad y las facetas del

mindfulness en nuestra población de obesidad, primero buscamos si dentro de esta población había relación entre las variables de ansiedad general y los niveles de mindfulness; los resultados indicaron que cuando hay un nivel de mindfulness más alto, se observan niveles de ansiedad más bajos en los pacientes de obesidad mórbida; esto coincide con los resultados de Pintado-Cucarella y Rodríguez-Salgado (2016), donde se encontró que las pacientes con obesidad que tienen menos niveles de mindfulness por lo general suelen estar más ansiosos.

A la vez se buscó analizar si las relaciones entre las facetas de mindfulness y las respuestas y situaciones de ansiedad en una población clínica con obesidad mórbida se relacionaban de la misma manera en que se había relacionado la ansiedad y el mindfulness en una población no clínica, donde la faceta “no juzgar” presentaba mayor relación (Tomlinson *et al.*, 2017; Medvedev *et al.*, 2018).

Nuestros resultados muestran que la única faceta de mindfulness con una relación negativa fuerte y significativa con las respuestas y las situaciones de ansiedad es la no reactividad ante las experiencias, tanto con la respuesta de ansiedad motora como con las situaciones de ansiedad de evaluación, interpersonal y de la vida cotidiana; estos resultados muestran una discrepancia con las relaciones encontradas antes en poblaciones no clínicas, donde los resultados indicaban que niveles más bajos de autojuicio resultaban en puntuaciones más bajas de ansiedad (Tomlinson *et al.*, 2017; Medvedev *et al.*, 2018).

Por otra parte, nuestros resultados sugieren que la faceta “no reactividad”, que se refiere a la medida en que se atiende a las experiencias internas sin participar en respuestas automáticas, es la que muestra mayor relación con las respuestas y las situaciones de ansiedad.

Este resultado se suma a la evidencia de que sólo las facetas “actuar con conciencia”, “no juzgar” y “no reactividad” pueden ser predictores significativos de síntomas psicológicos (Baer *et al.*, 2006); en este estudio con pacientes con obesidad mórbida, la faceta “no juzgar” no fue el factor que más se relacionaba con la ansiedad (Medvedev *et al.*, 2018), sino que la que mayor se relaciona con la respuesta de ansiedad motora y las situaciones ansiógenas de evaluación, interpersonales y de la vida cotidiana es la “no reactividad”.

Una explicación a esta diferencia pueden ser los niveles de peso en la población estudiada ya que se había encontrado que sólo las facetas de “no reactividad” y “observación” se asociaban de modo inverso con el estado del peso, esto es, entre mayores sean los niveles de peso hay menos capacidad para atender las experiencias sin reaccionar de manera automática (Camilleri, Méjean, Bellisle, Herberg y Péneau, 2015), porque las personas

con obesidad mórbida manejan niveles de peso muy elevados; el autojuicio puede no ser tan significativo, siendo “no reactividad” la faceta con mayor deficiencia, y por tanto la que más contribuya a la presencia de distintas patologías emocionales, incluyendo la ansiedad.

Varios estudios indican que deficiencia en la faceta de no reactividad suele presentarse a través de trastornos alimenticios que involucran la pérdida de control sobre la alimentación como el comer emocional, comer externo y trastorno de atracón entre otros (Lavender, Gratz y Tull, 2011; Jablonski, 2013; Sala y Levinson, 2017), por lo que dentro de la obesidad las técnicas para fomentar la no reactividad podrían conducir a una autorregulación efectiva a través de la modulación del comportamiento automático, que por lo tanto puede resultar en disminuir las preocupaciones que les pueden estar generando mayor ansiedad.

Con estos resultados nos podemos cuestionar si en la población estudiada la ansiedad se genera sobre todo como consecuencia de los comportamientos automáticos que propician el comer en exceso, más que como consecuencia de los autojuicios negativos, como en las poblaciones no clínicas.

Al igual que concluir que, de acuerdo con nuestros resultados, estas relaciones se pueden presentar de manera distinta, mas los resultados de este estudio deben interpretarse con precaución dadas sus múltiples limitaciones.

CONCLUSIONES

Nuestros resultados sugieren que la relación de las facetas de mindfulness con las situaciones y respuestas de ansiedad se presenta de manera distinta en poblaciones con obesidad mórbida, porque en una población no clínica suele tener mayores niveles de relación la faceta “no juzgar”, mientras que en nuestra población clínica de obesidad muestra mayor relación la faceta “no reactividad”.

Podemos concluir que la función beneficiosa de las facetas de atención plena en los síntomas de ansiedad no puede generalizarse de poblaciones sin obesidad a poblaciones con obesidad, porque los factores generadores de ansiedad en pacientes clínicos con obesidad pueden estar relacionados más con problemas de modulación en el comportamiento automático que con pensamientos negativos de sí mismos, debido a la naturaleza de su patología.

Por tanto, se recomienda dar mayor importancia a la faceta “no reactividad” dentro de las intervenciones que utilicen mindfulness con esta población.

Si se quiere replicar la siguiente investigación, es recomendable que se utilice una muestra más grande, para dar mayor relevancia a los resultados.

A partir de este trabajo, hay diferentes líneas de investigación que quedan abiertas, como llevar los resultados a un enfoque más práctico implementando técnicas que utilicen el mindfulness como base, en una población que presente obesidad. De igual manera es recomendable que se investiguen las conductas motoras específicas con que mindfulness puede estar relacionada, como el trastorno de atracón o el comer emocional. ■

REFERENCIAS

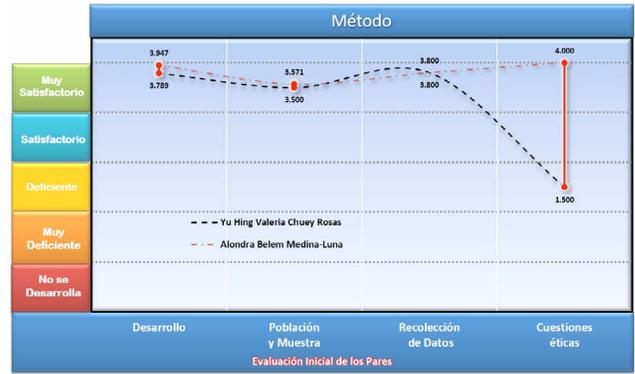
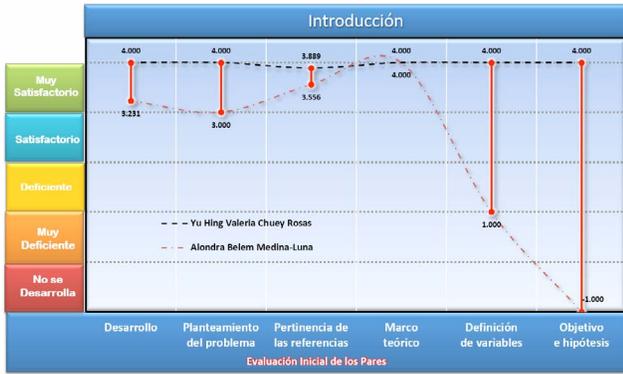
- Baer, R., Hopkins, J., Krietemeyer, J., Smith, G., y Toney, I. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of Mindfulness. *Assessment* [archivo pdf], 13, 27-45. Recuperado de: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16443717>
- Barrera, A., Rodríguez, G., & Molina, M. (2013). Escenario actual de la obesidad en México. *Temas de actualidad*. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/imss/im-2013/im133k.pdf>
- Bishop, R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N., Carmody, J., Segal, Z., Abbey, S., Speca, M., Velting, D., & Devins, G. (2004). Mindfulness: A Proposed Operational Definition [archivo pdf]. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), pp. 230-241. Recuperado de: <http://www.jimhopper.com/pdfs/bishop2004.pdf>
- Camilleri, G., Méjean, C., Bellisle, F., Hercberg, S., y Péneau, S. (2015). Association between Mindfulness and Weight Status in a General Population from the NutriNet-Santé Study. *PloS one*, 10(6). doi:10.1371/journal.pone.0127447
- Cano-Vindel, A., Fernández, J., & Spielberger, C. (2012). The experience and expression of anger and anxiety in bronchial asthma patients. *Ansiedad y Estrés*, 18, 221-230.
- Cano-Vindel, A., Miguel-Tobal, J.J., Gonzales, H., & Iruarrizaga, I. (1994). El afrontamiento de la ansiedad en las drogodependencias. *Anales de Psicología*, 10(2), pp. 145-156.
- Ender, N. S. (1981). *Person-Situation Interaction and Anxiety*. En I. L. Kutash, L. B.
- Holzel, B., Lazar, S., Gard, T., Schuman-Olivier, Z., Vago, D., & Ott, U. (2011). How Does mindfulness meditation work? Proposing mechanisms of action from a conceptual and neural perspective. *Perspectives on Psychological Science*, 6, pp. 537-559, doi: [10.1177/1745691611419671](https://doi.org/10.1177/1745691611419671)
- Jablonski, M. (2013). The relationship between dispositional mindfulness and eating: an analysis of self-reported and in vivo eating behaviors in undergraduate females. *Electronic Theses and Dissertations*. doi: [10.18297/etd/666](https://doi.org/10.18297/etd/666).
- Kabat-Zinn, J., (1990). *Principles of mindfulness practice*. Full catastrophe living. New York. Recuperado de: <https://clinic.psy.uq.edu.au/pdf/mindfulness-practice-article-jon-kabat-zinn.pdf>
- Keng, S., Smoski, M., & Robins, C. (2011). Effects of mindfulness

- on psychological health: A review of empirical studies. *Clinical Psychology Review*, 31, pp. 1041-1056. doi: [10.1016/j.cpr.2011.04.006](https://doi.org/10.1016/j.cpr.2011.04.006)
- Kocovski, N. L., Segal, Z. V., Battista, S. R., & Didonna, F. (2009). Mindfulness and psychopathology: Problem formulation. *Clinical handbook of mindfulness* (pp. 85-98). Nueva York: Springer.
- Lattimore, P., Fisher, N., & Malinowski, P. (2011). A cross-sectional investigation of trait disinhibition and its association with mindfulness and impulsivity. *Appetite*, 56, 241-248.
- Lavender, J., Gratz, K., & Tull, M. (2011). Exploring the relationship between facets of mindfulness and eating pathology in women. *Cognitive Behaviour Therapy*, 40(3), 174-182. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/16506073.2011.555485>
- Levin, M., Dalrymple, K., Himes, S., & Zimmermana, M. (2014). Which facets of mindfulness are related to problematic eating among patients seeking bariatric surgery?. *Eating Behaviors*, 15, 298-305.
- Meda, R., Herrero, M., Blanco, L., Moreno-Jimenez, B., & Palomera, A. (2015). Propiedades psicométricas del "cuestionario de cinco facetas de la conciencia plena" (five facet mindfulness questionnaire, FFMQ-M) en México. *Psicología Conductual*, 23(3) pp. 467-487.
- Medvedev, O., Norden, P., Krägeloh, C., & Siegert, R. (2018). Investigating Unique Contributions of Dispositional Mindfulness Facets to Depression, Anxiety, and Stress in General and Student Populations. *Mindfulness*. doi:10.1007/s12671-018-0917-0.
- Montero, I., & León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33770318>
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2014). Obesidad y sobrepeso. Nota descriptiva, 311. Recuperado de: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs311/es/index.html>
- Pintado-Cucarella, C., & Rodríguez-Salgado, P. (2016). Mindful eating and its relationship with body mass index, binge eating, anxiety and negative affect. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 8(2), 1-42. doi: [10.1016/j.jbhsi.2016.11.003](https://doi.org/10.1016/j.jbhsi.2016.11.003).
- Rogers, J., Ferrari, M., Mosely, K., Lang, C., & Brennan, L. (2016). Mindfulness-based interventions for adults who are overweight or obese: a meta-analysis of physical and psychological health outcomes. *Obesity reviews*, 18(1). doi: <https://doi.org/10.1111/obr.12461>.
- Sala, M., & Levinson, C. A. (2017). A Longitudinal Study on the Association Between Facets of Mindfulness and Disinhibited Eating. *Mindfulness*, 8(4), 893-902. doi: [10.1007/s12671-016-0663-0](https://doi.org/10.1007/s12671-016-0663-0).
- Schmidt, C., & Vinet, E. (2015). Atención plena: Validación del Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ) en estudiantes universitarios chilenos. *Terapia psicológica*, 33(2), 93-102. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082015000200004>.
- Secretaría de Salud (2012). Prevención, diagnóstico y tratamiento del sobrepeso y la obesidad exógena. Cenetec, México. Recueprado de: http://www.cenetec.salud.gob.mx/descargas/gpc/CatalogoMaestro/046_GPC_ObesidadAdulto/IMSS_046_08_FyR.pdf
- Teasdale, J. D., Segal, Z. V., & Williams, J. M. G. (2003). Mindfulness training and problem formulation. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 157-160.
- Tobal, M., & Vindel, C. (1999). Evaluación de la ansiedad desde un enfoque interactivo y multidimensional: El inventario de situaciones y respuestas de ansiedad (ISRA). *Psicología Contemporánea*, 6(1), pp. 14-21.
- Tomlinson, E., Yousaf, O., Vittersø, A., & Jones, L. (2017). Dispositional mindfulness and psychological health: a systematic review. *Mindfulness*. doi: <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0762-6>.

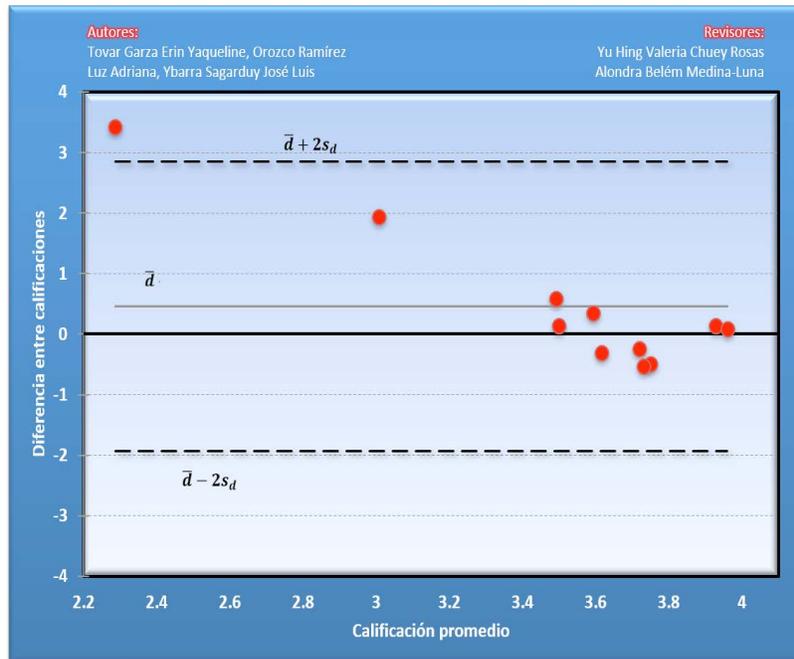


DIMENSIÓN CUANTITATIVA

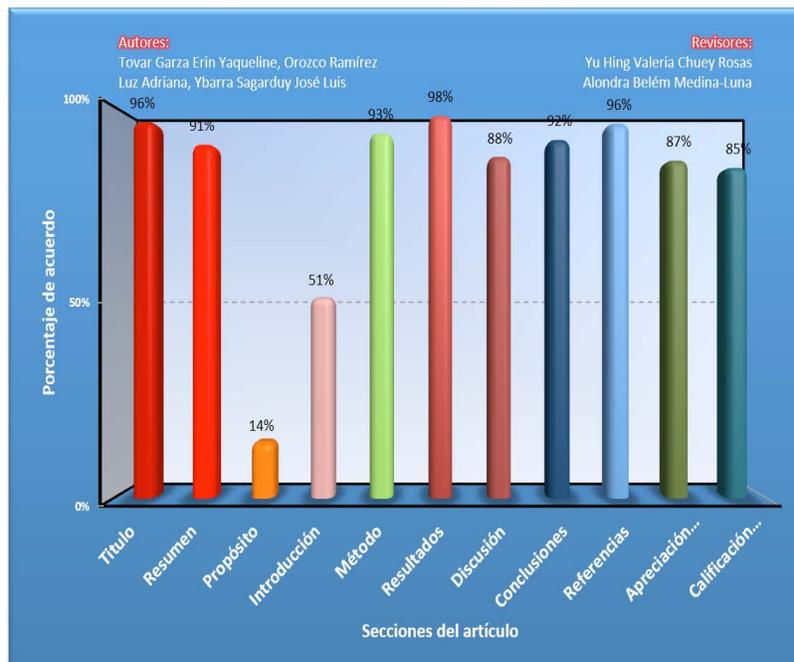
Perfil de Evaluación entre pares



Índice de Concordancia



Índice de Acuerdo



DIMENSIÓN CUALITATIVA

Revisor 1	Revisor 2
Yu Hing Valeria Chuey Rosas	Alondra Belem Medina Luna
Título/Autoría	
El título es correcto respecto a la investigación.	Aparece la abreviatura de Ciudad (Cd.) Se incluyen grados académicos y se especifica no incluirlos
Resumen	
Agregar el resultado con valor numérico.	Se encuentran las descripciones solicitadas pero en párrafos desfasados. No se presentan resultados con valores numéricos. Se utiliza abreviatura en la palabra Ciudad (Cd.) Rebasa el límite de palabras sugeridas Solo menciona 4 palabras clave
Propósito del Estudio	
El propósito del estudio es claro, que es explorar ciertas asociaciones.	No se presentan preguntas de investigación o hipótesis del propósito del estudio que puedan ser directrices para entender lo que se busca con el presente estudio, desarrollar preguntas o una hipótesis general de manera clara y concisa aportaría a entender mejor el trabajo propuesto
Introducción	
Sería pertinente que se señale que en nuestro país es un tema (por ejemplo el -mindfulness-) que cada vez se estudia más, pero que es necesario seguir generando información al respecto.	Es importante desarrollar las hipótesis, definir las y vincularlas para establecer claramente el estudio de investigación en estos aspectos, así mismo es pertinente definir claramente las variables involucradas en el estudio.

Revisor 1	Revisor 2
Método	
Faltaría la sección de mediciones como tal.	Es importante describir la validez y confiabilidad de ambos instrumentos utilizados
Resultados	
Agregar unidad de medida a algunos datos sociodemográficos.	Al establecer claramente las hipótesis y variables desde el inicio del documento será mas facil entender los resultados y mejorar la puntuación en los reactivos de esta faceta de la evaluación del manuscrito completo.
Discusión	
Revisar el uso de comas y palabras pegadas. Señalar las limitaciones del estudio.	Bien
Conclusiones	
Sugerencia: entrecomillar las facetas para que se distingan en la narración de las conclusiones.	Ampliar las conclusiones mencionando la significancia estadística hallada
Referencias	
Revisar palabras pegadas.	Las referencias utilizadas deben ser más actuales, hay pocas de los últimos 5 años a la fecha en que se realizó el estudio



[Artículo empírico]

[10.22402/j.rdipecs.unam.6.1.2020.212.81-103](https://doi.org/10.22402/j.rdipecs.unam.6.1.2020.212.81-103)

ANSIEDAD, DEPRESIÓN Y ACTIVIDAD AUTONÓMICA EN ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA, EN EL ESTADO DE GUANAJUATO, MÉXICO

Gerardo Ruvalcaba Palacios, Andrea Galván Guerra, Grever, María Ávila Sansores y Patricia Isolina del Socorro Gómez Aguilar
Universidad de Guanajuato, Universidad Autónoma de Yucatán
México

RESUMEN

Nuestro objetivo fue estudiar las relaciones entre actividad autonómica, ansiedad y depresión de estudiantes de enfermería, siguiendo un diseño correlacional y un muestreo intencional; se aplicaron los inventarios de ansiedad y depresión de Beck, así como el perfil psicofisiológico del estrés. Fueron incluidas 133 personas de primero, tercero y quinto semestre de una universidad de Guanajuato, México. El índice promedio de ansiedad fue de 23.17 (nivel moderado). La media de depresión fue de 7.9 (nivel mínimo). No se encontraron relaciones significativas entre ansiedad y depresión ($r_s = 0.077$, $p = 0.380$), ni entre estas emociones y el nivel de actividad autonómica ($p = 0.05$). En el perfil psicofisiológico se encontraron correlaciones entre los índices obtenidos en la primera condición y los de la última ($r_s = 0.844$, $p < 0.05$). La ansiedad y la depresión son muy prevalentes, pero son necesarios más estudios para clarificar las relaciones que hay entre ellos y la actividad autonómica de estudiantes universitarios.

Palabras Clave:

ansiedad, depresión, actividad autonómica, estudiantes universitarios, estrés académico.

ANXIETY, DEPRESSION AND AUTONOMIC ACTIVITY IN NURSING STUDENTS, IN THE STATE OF GUANAJUATO, MEXICO

ABSTRACT

Our aim was to study the relationships between autonomic activity, anxiety and depression levels among nursing students. It was used a correlational design and an intentional sampling, so the anxiety and depression inventories was applied, as well as the psychophysiological stress profile. It was included 133 students of first, third and fifth semester of an university located in Guanajuato, Mexico. The anxiety average score was 23.17 (moderate level of anxiety). The average score of depression was 7.9 (It means a minimal level of depression). It was no founded significant relationships between anxiety and depression row scores ($r_s = 0.077$, $p = 0.380$), no found neither, relationships between those levels and autonomic activity ($p = 0.005$). In the psychological profile, it was founded correlations between scores of autonomic activity obtained in the first activity and those obtained in the final condition ($r_s = 0.844$, $p < 0.05$). Anxiety and depression are highly prevalent, but it is necessary more research to clarify the relationships underlying between those and autonomic activity of university students.

Keywords:

anxiety, depression, autonomic activity, university students, academic stress.

BITÁCORA DEL ARTÍCULO:

| Recibido: 9 de Mayo de 2019 | Aceptado: 1 de Octubre de 2019 | Publicado en línea: Enero-Junio de 2020 |

AUTORÍA Y DERECHOS DE PROPIEDAD INTELECTUAL

ANSIEDAD, DEPRESIÓN Y ACTIVIDAD AUTONÓMICA EN ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA, EN EL ESTADO DE GUANAJUATO, MÉXICO

Gerardo Ruvalcaba Palacios, Andrea Galván Guerra, Grever María Ávila Sansores y Patricia Isolina del Socorro Gómez Aguilar
 Universidad de Guanajuato, Universidad Autónoma de Yucatán
 México



Gerardo Ruvalcaba Palacios
 Universidad de Guanajuato
 Correo: drruvalcaba@gmail.com

Doctor en Psicología de la Salud UNAM (2006-2011). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), con la categoría Investigador I (2017-2019). Profesor con reconocimiento al perfil deseable (desde julio 2012).



Andrea Galván Guerra
 Universidad de Guanajuato
 Correo: galvan.andrea@gmail.com

Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). Maestra en Gerontología Social por el Centro Panamericano de Estudios Superiores (CEPES). Estudiante del Doctorado en Psicología en la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA).

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Gerardo Ruvalcaba Palacios: concibió y desarrolló el proyecto. Escribió introducción, resultados, conclusiones y discusión. Aplicó análisis de datos. Leyó todo el manuscrito para su coherencia, buscó la revista para publicar | Andrea Galván Guerra: concibió y desarrolló el proyecto. Aplicó análisis de datos. Escribió introducción, método, resultados, conclusiones y discusión. Leyó todo el manuscrito para coherencia | Grever Ma. Ávila Sansores: escribió conclusiones y discusión. Aplicó entrevistas para el perfil psicofisiológico capturó bases de datos e hizo análisis preliminares | Patricia Isolina del Socorro Gómez Aguilar: Escribió resultados, aplicó encuestas, entrevistas y escribió discusión

AGRADECIMIENTOS

Se agradece a la Dirección de Apoyo a la Investigación y el Posgrado (DAIP) de la Universidad de Guanajuato por el apoyo brindado a través del proyecto de investigación 328/2014 "Terapia asistida por animales en la demencia de ancianos institucionalizados ¿Cuál es el rol de la actividad autonómica?"

DATOS DE FILIACIÓN DE LOS AUTORES

Gerardo Ruvalcaba Palacios: Universidad de Guanajuato | Andrea Galván Guerra: Universidad de Guanajuato | Grever Ma. Ávila Sansores: Universidad de Guanajuato | Patricia Isolina del Socorro Gómez Aguilar: Universidad Autónoma de Yucatán



Copyright: © 2020 Ruvalcaba-Palacios, G., Galván-Guerra, A., Ávila-Sansores, G. M. & Gómez-Aguilar, S.

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia [Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/), por lo que su contenido gráfico y escrito se puede compartir, copiar y redistribuir total o parcialmente sin necesidad de permiso expreso de sus autoras con la única condición de que no se puede usar con fines directamente comerciales y los términos legales de cualquier trabajo derivado deben ser los mismos que se expresan en la presente declaración. La única condición es que se cite la fuente con referencia a la [Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social](https://doi.org/10.24068/revista.digital.internacional.de.psicologia.y.ciencia.social) y a sus autoras.

TABLA DE CONTENIDO

MÉTODO	223
Participantes, 223	
Materiales, 223	
Procedimiento, 224	
Mediciones, 224	
Análisis estadístico, 225	
RESULTADOS	225
Muestra, 225	
Participantes, 225	
Estado emocional, 226	
Actividad autonómica, 226	
Análisis multivariados, regresiones, correlaciones, 228	
DISCUSIÓN	228
CONCLUSIONES	230
REFERENCIAS	231

Los estados patológicos de tristeza y temor son los sufrimientos más comunes y severos que aquejan a la humanidad, de tal forma que, tanto la depresión como la ansiedad, son considerados un problema significativo de salud (Beiter, *et al.*, 2015; Organización Panamericana de la Salud [OPS], 2017).

Actualmente su prevalencia es tan alta que se cree podrían afectar, en mayor o menor grado, a una gran parte de las personas en edad adulta. En México, la depresión y la ansiedad son también los principales padecimientos psiquiátricos, en una proporción de alrededor de un hombre por cada dos mujeres (Medina-Mora *et al.*, 2009). De acuerdo con las estimaciones sanitarias mundiales, en 2015 se estimaba que el trastorno depresivo afectaba a 4.2% de la población general y el trastorno de ansiedad a 3.6%. Debido a ello se les ha considerado como padecimientos mentales muy graves que reflejan una pérdida de salud y del funcionamiento general, con un índice de años de vida ajustados por discapacidad (AVAD) de 8.6% para la depresión y de 4% para la ansiedad (OPS, 2017).

Desafortunadamente los efectos perniciosos de dichas enfermedades no se limitan al sufrimiento que ocasionan de modo directo a las personas que los padecen, sino que se extienden a familiares y amigos porque los síntomas ocasionan alteraciones en las relaciones sociales e incluso en la productividad, además de que promueven en los pacientes el involucramiento en conductas poco saludables o que ponen en riesgo la salud. Por ejemplo, hasta 37% de las personas con ansiedad, y hasta 50% de los afectados por depresión, también presentan patrones de abuso de drogas (Medina-Mora *et al.*, 2009).

En el ámbito laboral se ha documentado que quienes padecen ansiedad o depresión presentan también mayores niveles de discapacidad; incluso que quienes tienen algún tipo de condición crónica como diabetes, hipertensión, artritis, cefaleas o dolores de espalda (Ibrahim, Kelly, Adams y Glazebrook, 2013). En nuestro país las personas que padecen algún trastorno crónico solicitaron en promedio 6.9 días de incapacidad laboral al año, los afectados por depresión solicitaron en promedio hasta 25.5 días, y los que padecen cualquier condición asociada a los trastornos de ansiedad (como ataques de pánico, fobia social, ansiedad generalizada o estrés pos-

traumático) hasta alrededor de 17 días de ausencia laboral en promedio por año (Medina-Mora *et al.*, 2009).

Además, en México estos trastornos se presentan a edades cada vez más tempranas y con una incidencia creciente entre la población general. Incluso se ha detectado un efecto de cohorte en el cual los jóvenes tienen más riesgo de padecer estos síndromes que las generaciones anteriores. Este fenómeno se ha observado de modo significativo entre quienes están en edad universitaria (en el rango de 18 a 26 años de edad), pues en ellos se ha documentado una tendencia hasta 2.5 veces mayor de padecer ansiedad y hasta 6.3 veces más de sufrir cualquier trastorno afectivo que las personas mayores (Medina-Mora *et al.*, 2009).

El mismo escenario epidemiológico se observa también en otros países, como en Estados Unidos, donde Beiter *et al.* (2015) documentaron que en 2014 hasta siete de cada 10 jóvenes universitarios experimentaron diariamente síntomas de estos trastornos, y uno de cada 10 fue diagnosticado con alguno de ellos. Los autores indican que la demanda de servicios psicológicos o de consejería estudiantil por esta causa también se había incrementado entre 175 y 235% en ese mismo año.

De acuerdo con Yusoff *et al.* (2013), estos incrementos en la prevalencia de ansiedad y depresión entre los universitarios se relacionan de modo directo con la elevada exigencia que caracteriza a los sistemas actuales de educación superior. Y no se habla sólo de las cargas académicas, las evaluaciones, la cantidad de material que es necesario aprender, o la distribución del tiempo; también se ha documentado que la necesidad de obtener buenas calificaciones es una fuente importante de estrés, ansiedad y depresión para los estudiantes, sobre todo porque esto les permitirá acceder luego a oportunidades de becas y otros apoyos (Beiter *et al.*, 2015).

Otros factores de riesgo significativos están asociados con el desarrollo de las actividades extracurriculares que la formación universitaria exige, además de la presión familiar y social para ser exitoso y lograr destacar después de egresar (Regehr, Glancy y Pitts, 2013). Respecto a los factores de riesgo individuales, Yusoff *et al.* (2013) identificaron que la baja autoestima, los sentimientos de inferioridad, la falta de reconocimiento social o en el desempeño escolar, los malos hábitos de sueño, así como el provenir de familias con dificultades económicas son también fuentes significativas de ansiedad y depresión.

Sin embargo, y aunque hoy los niveles de ansiedad y depresión de los estudiantes son muy elevados, tal vez quienes se forman en el área de la salud son más proclives a desarrollar trastornos emocionales (Agudelo, Casadiegos y Sánchez, 2008).

De las diferentes áreas de la salud, los estudiantes de la carrera de enfermería se han identificado por ser uno de los grupos que más padecen estos trastornos (Jiménez, Martínez y Vacas, 2010); incluso algunos autores han identificado que el nivel de estrés de los estudiantes de esta carrera es hasta 68% mayor que el que presentan los de medicina (Jones y Johnston, 1997; como se citó en Consolo, Fusner y Staib, 2008). Otros estudios indican que hasta 30% de los estudiantes de enfermería padecen depresión, y que de este índice hasta 67% presenta también ansiedad (Song y Lindquist, 2014).

Como sucede con estudiantes de otras carreras, parece que la exigencia académica es suficiente para desarrollar altos niveles de estrés entre los que estudian enfermería (Chan, Creedy, Chua y Lim, 2011); sin embargo, a diferencia de otros programas, estos estudiantes enfrentan también la necesidad de equilibrar dichas exigencias con las responsabilidades clínicas, factor que se ha asociado con el desarrollo de ansiedad y depresión (Consolo *et al.*, 2008), sobre todo porque aún en etapas tempranas de su formación reciben la responsabilidad de procurar el bienestar, e incluso la vida, de sus pacientes (Watson *et al.*, 2013).

Además de las responsabilidades clínicas que tienen asignadas, en ocasiones el ambiente hospitalario es hostil y no ofrece la seguridad y pertenencia que los estudiantes necesitan para aprender en un ambiente relajado y propicio (Grobeck, 2016), pues, por ejemplo, no sólo tienen que lidiar con los superiores de su disciplina, sino que tienen que interactuar con otros grupos de profesionales y su respectiva organización jerárquica, además de enfrentar situaciones difíciles con los pacientes y sus familiares, e inevitablemente el sufrimiento que supone la agonía y muerte de algunas de las personas a su cuidado (Jiménez *et al.*, 2010; Watson *et al.*, 2013).

De esta manera se ha reconocido que con frecuencia los estudiantes de enfermería padecen altos niveles de estrés, lo que deriva en el desarrollo de trastornos de ansiedad y depresión, así como en detrimento de su capacidad para aprender y desarrollar una práctica clínica adecuada (Jiménez *et al.*, 2010; Song y Lindquist, 2014).

Una relación causal entre niveles elevados de estrés y el desarrollo de trastornos de ansiedad y depresión ya ha sido documentada (Beiter *et al.*, 2015). Por ejemplo, se ha determinado que la exposición repetida a sucesos estresantes durante las diferentes etapas del crecimiento ocasiona deterioro en el proceso de regulación emocional, lo que se relaciona con el desarrollo de ansiedad y depresión, así como de otros trastornos psiquiátricos (Abravanel y Sinha, 2015). Es probable que los estados crónicos de activación simpática condicionan el establecimiento de respuestas adaptativas caracterizadas

por estados de ansiedad y depresión (Streeter, Gerbarg, Saper, Ciraulo y Beown, 2012).

En este sentido, algunos autores (Dieleman *et al.*, 2015; Sapolsky, 2003; Streeter *et al.*, 2012) han documentado que, en los estados crónicos de estrés, la presencia de niveles elevados de glucocorticoides afecta de manera notable estructuras específicas del cerebro relacionadas con la integración de las respuestas de lucha-huida del organismo; en especial la amígdala, encargada de procesar los estímulos que desencadenan reacciones de miedo. Como resultado, erróneamente el organismo interpreta el contexto como amenazante, lo que deriva en un estado de alerta generalizada. Este estado de ansiedad constante y la liberación constante de hormonas precursoras del estrés afectan la producción de dopamina. El descenso en los niveles de dicho neurotransmisor condiciona que la ansiedad intensa derive en estados de anhedonia, una falta de capacidad para disfrutar la vida y, en general, el alejamiento emocional que caracteriza a la depresión. Una revisión de estos postulados puede analizarse en Kemp y Felmingham (2008).

Así, de manera general puede decirse que una característica común a estos trastornos emocionales es la presencia de una elevada activación simpática (Dieleman *et al.*, 2015; Van Reedt Dortland *et al.*, 2013), por lo que se puede esperar que los estudiantes que tienen elevados niveles de actividad simpática, también muestren altos niveles de ansiedad y depresión.

Para indagar las respuestas de estrés, en la investigación psicofisiológica con frecuencia se ha utilizado la conductancia galvánica de la piel (CGP) porque es un indicador confiable de actividad simpática (Treister, Kliger, Zuckerman, Aryeh y Eisenberg, 2012). De igual modo, este sistema psicofisiológico es uno de los más utilizados en psiquiatría, psicología, psicofisiología y otras áreas, como lo demuestra la gran cantidad de artículos científicos que se han publicado (Ruvalcaba & Galván, 2017). Sin embargo, en México la señal ha sido poco utilizada y por lo mismo son pocos los estudios que al respecto se han elaborado.

De igual manera y hasta donde se sabe, en México no hay estudios que documenten las relaciones entre el estado afectivo de estudiantes de enfermería (medido con los niveles de ansiedad y depresión) y la actividad autónoma que presentan.

Por tanto, este estudio se efectuó con el objetivo de estudiar las relaciones entre el nivel de actividad autónoma simpática y los niveles de ansiedad y depresión en una muestra de estudiantes de enfermería de una universidad en el estado de Guanajuato, México.

Como objetivos específicos se quería conocer los niveles de ansiedad, depresión y actividad autónoma por sexo y por grado escolar de los participantes; los cambios en la actividad autónoma que los participantes mostraban en cada una de las condiciones que conformaban el perfil psicofisiológico del estrés, y saber si las variables sociodemográficas de los estudiantes de enfermería se relacionaban con los niveles de ansiedad, depresión o de actividad autónoma.

El conocimiento adquirido ayudaría a justificar el desarrollo de programas de intervención dirigidos a la modulación consciente de la actividad autónoma asociada a la presencia de estas alteraciones emocionales.

MÉTODO

Participantes

Se utilizó un estudio correlacional y mediante un muestreo intencional se incluyeron a todos los alumnos regulares inscritos en el semestre agosto-diciembre 2014 en el programa educativo de enfermería de una universidad de Guanajuato, México. Se consideraron alumnos regulares a los que no adeudaran materias, que no tuvieran menos o más carga académica que sus compañeros y/o que no estuvieran de intercambio en alguna institución educativa o de investigación.

Se excluyeron los inventarios y registros incompletos o llenados de manera inadecuada. También se descartaron los participantes que no hicieron la evaluación psicofisiológica.

Materiales

Inventario de ansiedad de Beck

Estandarizado para población mexicana (Robles, Varela, Jurado y Páez, 2001); consta de 21 reactivos que indican diferentes síntomas físicos y cognitivos de ansiedad. El participante los califica de acuerdo con una escala tipo Likert con valencias de cero ("poco o nada") a tres ("severamente"), según los haya experimentado durante la semana previa a su llenado. Este inventario con frecuencia se utiliza en escenarios clínicos y no clínicos para evaluar sintomatología de ansiedad tanto en adolescentes como en adultos, mostrando una alta consistencia interna ($\alpha > 0.9$) y una validez convergente superior a 0.50 (Galindo, Rojas, Meneses, Aguilar, Álvarez y Alvarado, 2015).

Inventario de depresión de Beck

Estandarizado para población mexicana (Jurado *et al.*, 1998) consta de 21 grupos de cuatro oraciones, las cuales están numeradas de 0 a 3; el orden indica la severidad de los diferentes síntomas de depresión. Es un instrumento que comúnmente se usa en la investigación de depresión; tiene una sensibilidad de 0.92 y una especificidad de 0.59, además de una buena consistencia interna con un $\alpha = 0.92$, lo que hace de este un instrumento que se usa de manera constante para propósitos clínicos y científicos con poblaciones adolescentes y adultas (Beltrán, Freyre y Hernández-Guzmán, 2012).

Actividad autónoma

Se utilizó un perfil psicofisiológico del estrés, el cual es un procedimiento que permite registrar el nivel de reactividad autónoma ante diferentes tipos de estrés, así como la capacidad del organismo para volver a sus niveles basales después de dichos tipos de eventos (Ruvalcaba y Domínguez, 2008).

Está conformado por tres condiciones: 1) estresor cognitivo (EC), o *Stroop*, en el cual de manera rápida se presentan al participante diapositivas que contienen el nombre de diferentes colores, escritos con un color distinto al del nombre (por ejemplo "azul" escrito con tinta roja); el participante debe mencionar el color de la tinta, no el del nombre del color (en el ejemplo debe mencionar "rojo", ante la visualización del nombre "azul"); 2) estresor emocional (EE); se solicita al participante que recuerde lo más vívidamente posible un suceso reciente de ansiedad o depresión y que lo reviva "como si lo estuviera experimentando en este momento", y 3) respuesta natural de relajación (RNR); se pide al participante que se relaje de modo que sepa o crea pueda hacerlo.

Entre cada condición se registra una línea base de dos minutos, por lo que al final se tienen tres líneas base y tres condiciones, las cuales duran también dos minutos. La duración total del perfil es 12 minutos.

Para registrar la actividad autónoma se utilizó el equipo de retroalimentación biológica Procomp 2® y sensores para la CGP, así como el software BioGraph® Infinity SA7900 v 5.1.2. El software y el equipo de retroalimentación se cargaron en una computadora portátil.

Datos de identificación

Se aplicó un cuestionario de cinco preguntas cerradas para conocer los siguientes datos: edad, sexo, estado civil, número de hijos y con quién vive.

Procedimiento

Una vez autorizado el estudio por el Comité de Ética, se solicitó a algunos profesores permiso para visitar a los alumnos en cada grupo durante su hora de clase y explicarles el estudio, leerles el consentimiento informado, aplicar los inventarios de Beck y agendar una cita en horarios que también fueron aceptados por los profesores de las asignaturas afectadas. Se pidió a los estudiantes que fueran irregulares no participar en el estudio y fueron retirados del salón.

Los inventarios fueron aplicados de modo grupal por cuatro estudiantes de la misma licenciatura en Enfermería y Obstetricia, las cuales desarrollaban actividades de investigación como parte de su servicio social universitario. Antes de aplicar las evaluaciones o el perfil psicofisiológico, las alumnas recibieron la capacitación adecuada por parte del investigador principal, el cual es también responsable del programa de servicio social en el cual ellas se desempeñaban. La aplicación se efectuó siguiendo el protocolo descrito en la tabla 1.

Tabla 1.
Protocolo para reclutar participantes y aplicar inventarios.

ACTIVIDAD	TIEMPO
Saludar al grupo, presentarse y explicar los objetivos del estudio.	05 minutos
Entregar el consentimiento informado, leerlo, aclarar dudas y obtener firma.	10 minutos
Entregar, explicar y completar entrevista sociodemográfica.	05 minutos
Explicar la manera de completar el inventario de ansiedad de Beck y entregar los instrumentos para su llenado.	05 minutos
Llenado del inventario de ansiedad.	30 minutos
Explicar la manera de completar el inventario de depresión de Beck y entregar los instrumentos para su llenado.	05 minutos
Llenado del inventario de depresión.	30 minutos
Informar cita para evaluación psicofisiológica.	05 minutos
Tiempo total	95 minutos

El perfil psicofisiológico se elaboró en un consultorio equipado con un escritorio, un diván y dos sillas de visita. El participante acudía a la evaluación psicofisiológica según la cita asignada y era recibido por una estudiante prestadora de servicio social y se aplicaba el protocolo que se muestra en la tabla 2 (Ruvalcaba & Domínguez, 2011).

Tabla 2.
Protocolo para aplicar el perfil psicofisiológico de estrés.

ACTIVIDAD	TIEMPO
Recibir al paciente y pedirle que se recostara en el diván.	05 minutos
Explicarle el procedimiento de registro de datos y las condiciones del perfil psicofisiológico.	05 minutos
Limpiar el área y colocar los sensores de conductancia galvánica de la piel.	02 minutos
Iniciar el software con el perfil psicofisiológico.	15 minutos
Desconectar al paciente y agradecer su participación.	03 minutos
Tiempo total	30 minutos

Mediciones

Inventario de ansiedad de Beck

Se considera que existe ansiedad si la suma de las respuestas (puntaje crudo) es mayor a 16 puntos (tabla 3).

Inventario de depresión de Beck

El nivel se indica a partir de las puntuaciones crudas obtenidas. Se considerará que hay depresión si el puntaje es mayor a 17 (tabla 3).

Tabla 3.
Nivel de ansiedad y depresión según puntaje crudo.

NIVEL	PUNTAJE CRUDO	
	ANSIEDAD	DEPRESIÓN
Mínimo	0-5	0-9
Leve	6-15	10-16
Moderado	16-30	17-29
Severo	31-63	30-63

Actividad autonómica

La señal registrada fue la CGP, que se utiliza como un indicador de activación simpática, es decir, de estrés (Treister *et al.*, 2012).

Para este estudio se consideró que la actividad autonómica es la diferencia entre los puntajes medios de conductancia galvánica de la piel obtenidos en la línea base 1 (LB1) menos la obtenida en la condición de RNR. Entre más pe-

queña sea la diferencia, o que resulte negativa, se considera una actividad autónoma asociada al control del estrés.

Datos de identificación

Se utilizaron frecuencias para conocer la cantidad de personas que había en cada una de las variables (edad, sexo, estado civil, número de hijos, y con quien vive).

Análisis estadístico

Para las variables sociodemográficas, los niveles de ansiedad y depresión y para los niveles de actividad autónoma entre las diferentes condiciones del perfil psicofisiológico se utilizaron estadísticas descriptivas.

Para comparar los niveles de ansiedad y depresión en la población estudiada se usó una *r* de Spearman. Para comparar las diferencias entre los niveles de ansiedad y depresión entre el sexo y el nivel escolar se usó una χ^2 (chi cuadrada).

Para evaluar los cambios en la actividad autónoma entre las diferentes condiciones se usó una prueba de Kruskal-Wallis; para evaluar las diferencias entre condiciones por sexo, se utilizó una *t* de Student para grupos independientes. Por último se utilizó una prueba de ANOVA para comparar las variables sociodemográficas con el estado emocional (ansiedad y depresión) y con la actividad autónoma. Asimismo se usó una *r* de Spearman para hacer correlaciones entre las variables sociodemográficas y el estado emocional (ansiedad y depresión) y los niveles de actividad autónoma.

RESULTADOS

Muestra

En el estudio fueron incluidos sólo los estudiantes regulares de los tres primeros grados del programa educativo de licenciatura en Enfermería de una universidad de Guanajuato, México. Los alumnos de los últimos dos grados no fueron incluidos por estar fuera de la institución durante el estudio. Así, el total de alumnos en los tres primeros grados de la licenciatura fue de 189; sin embargo, cuando se aplicaron los inventarios, 25 personas no asistieron a clase por motivos personales o no eran alumnos regulares, por lo que no fueron evaluados.

Así, se aplicaron los inventarios de ansiedad y depresión de Beck a 164 personas, a las cuales se les asignó una cita para la evaluación psicofisiológica. De esta población se excluyeron las mediciones de 31 participantes, basados en tres criterios: 1) había preguntas sin contestar en el cuestionario de datos sociodemográficos; 2) los inventarios de ansiedad y/o depresión de

Beck indicaban más de una opción en alguna pregunta, o preguntas sin contestar, y 3) inasistencia a la evaluación psicofisiológica. Por tanto, al final se analizaron los datos de 133 alumnos (figura 1).

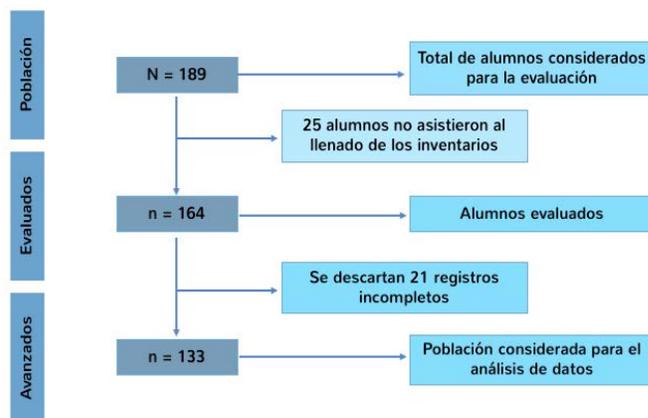


Figura 1.

Diagrama de flujo participantes.

Nota: Los alumnos incluidos en el estudio cursan los semestres primero, tercero y quinto. Los alumnos de los últimos semestres de la formación (séptimo y noveno) no fueron incluidos por estar desarrollando prácticas y el servicio profesional respectivamente

Participantes

De los 133 participantes, 108 eran mujeres (81.2%) y 25 hombres (18.8%), con una edad entre 18 y 23 años, media 19.3 años ($DS \pm 1.2$), 126 personas (94.7%) eran solteros y sólo seis indicaron estar casados (4.5%) o vivir en unión libre (un participante, 0.8%).

Tabla 4.

Características sociodemográficas por grado escolar.

VARIABLE	SEMESTRE		
	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
n	47	41	45
Edad	18.3 años (± 0.54)	19.3 años (± 0.73)	20.4 años (± 1.0)
Sexo	36 (76.6%) mujeres	33 (80.5%) mujeres	39 (86.7%) mujeres
Estado civil	46 (97.9%) solteros	41 (100%) solteros	39 (86.7%) solteros
Vive con	38 (80.9%) Padres	33 (80.5%) Padres	32 (71.1%) Padres
Núm. de hijos	0 hijos	0 hijos	0.2 hijos

Nota: Los valores fuera del paréntesis indican número de participantes, excepto en Edad (años) y en Núm. de hijos (hijos). En el caso de la Edad el número entre paréntesis indica la desviación estándar.

La mayoría (103 personas, 77.4%) vive con sus papás, 22 participantes viven con otras personas (16.6%), siete con su familia de procreación (5.3%) y sólo una persona (0.8%) manifestó vivir sola. La mayoría (124 participantes, 93.2%) no tiene hijos, siete personas (5.3%) tiene uno, y solamente en dos casos, las participantes indicaron tener dos hijos.

Respecto al nivel educativo, 47 individuos (35.3%) pertenecían al primer semestre; 41 (30.8%) al tercero y 45 (33.8%) al quinto (tabla 4).

Estado emocional

Ansiedad

El puntaje crudo mínimo fue 12 y el máximo 58. La media fue 23.17 ($DS \pm 7.1$), lo que corresponde a un nivel moderado de ansiedad; esto es, 87 personas (65%) puntuó en este nivel; 28 personas (21%) mostraron niveles leves y 18 (13.5%) calificó en niveles severos de ansiedad (figura 2). No se encontraron relaciones significativas entre los niveles de ansiedad y depresión de los participantes ($r_s = 0.077$, $p = 0.380$).

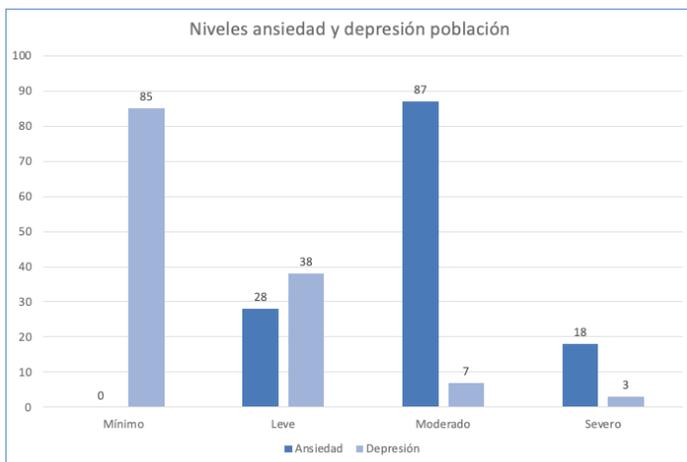


Figura 2. Niveles de ansiedad y depresión en la población estudiada.

Tanto en hombres como en mujeres los niveles de ansiedad tuvieron índices similares: 20% de los hombres y 21.3% de las mujeres mostraron niveles leves. En el nivel moderado puntuaron 68% de los hombres y 64.8% de las mujeres. Respecto al nivel severo de ansiedad, refirieron padecerlo 12% de los hombres y 13.9% de las mujeres. No se registraron niveles mínimos de ansiedad.

No se encontraron diferencias significativas entre los niveles de ansiedad de hombres y mujeres ($\chi^2 = 0.001$, $gl = 1$, $p = 0.973$). Analizando los datos por semestre, tampoco se encontraron diferencias significativas en los niveles de ansiedad de los participantes ($\chi^2 = 0.308$, $gl = 2$, $p = 0.857$).

Depresión

En la figura 2 también se muestran los niveles de depresión en la población evaluada. El puntaje crudo mínimo fue 0, el máximo 34 y la media 7.9 ($DS \pm 6.9$). Así, casi todos los que respondieron el inventario puntuaron en niveles mínimos de depresión (85 personas, 63.9%), o leves (38 estudiantes, 28.6%). En el nivel moderado puntuaron siete participantes (5.2%), siendo el nivel severo el que menos se presentó (tres personas, 2.3%).

Catorce hombres (56%) indicaron niveles mínimos de depresión, mientras que 71 mujeres (65.7%) puntuaron en el mismo nivel. En el nivel leve se encontraron ocho hombres (32%) y 30 mujeres (27.8%). El 8% de los hombres (dos individuos) indicaron niveles moderados de depresión, mientras que 4.6% de las mujeres (cinco) se localizaron en este nivel. Sólo un hombre (4%) y dos mujeres (1.9%) indicaron niveles severos de depresión (tabla 5).

Tabla 5 Niveles de ansiedad y depresión por sexo.

NIVEL ESTADO EMOCIONAL	ANSIEDAD		DEPRESIÓN	
	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	MUJERES
Mínimo	0	0	56	66
Moderado	20	21	32	27
Leve	68	65	8	5
Severo	12	14	4	2

Nota: Los valores corresponden a porcentajes.

No se encontraron diferencias significativas entre los niveles de depresión de hombres y mujeres ($\chi^2 = 1.029$, $gl = 1$, $p = 0.310$). Tampoco se encontraron diferencias significativas respecto a los niveles de depresión por semestre ($\chi^2 = 3.623$, $gl = 2$, $p = 0.163$).

Actividad autonómica

Los valores de CGP que presentaron los participantes durante las diferentes condiciones que conformaron la evaluación psicofisiológica se muestran en la tabla 6.

En dicha tabla puede verse que los valores promedio de la línea base 1 (LB1) fue de 1.92 μS ; durante el estrés cognitivo (*Stroop*) se elevó a 2.88 μS , para descender a 2.76 μS en la segunda línea base (LB2). Durante la evocación emocional (EE) los registros presentaron un ligero decremento para situarse en 2.74 μS . En la tercera línea base (LB3) los registros tendieron a decrecer, pues se ubicaron en 2.69 μS . Durante la condición de respuesta natural de relajación (RNR) prácticamente no

hubo variación, ya que los registros mostraron un ligero decremento a $2.68 \mu S$.

Tabla 6
Valores registrados por la población en el perfil psicofisiológico.

	LB1	STROOP	LB2	EE	LB3	RNR
Media	1.92	2.88	2.76	2.74	2.69	2.68
DE	1.92	2.23	2.29	2.27	2.28	2.22
Mínimo	0.08	0.34	0.36	0.42	0.07	0.34
Máximo	9.67	9.95	9.98	9.82	9.94	9.96

Nota: DE = Desviación Estándar. Los valores corresponden a Micro Siemens (μS).

Estadísticamente sólo fueron significativos los cambios que se presentaron entre la LB1 y la condición de Stroop ($z = -9.99, p = 0.00$) y entre la condición de Stroop y la LB2 ($z = -3.862, p = 0.00$). Entre las demás condiciones los cambios no fueron significativos ($p = 0.05$). Sin embargo se observó que el nivel de activación autonómica al inicio del perfil psicofisiológico del estrés fue significativamente menor que al final de éste (RNR), lo que indica que las personas permanecen activadas después de enfrentar un estresor ($z = -7.77, p = 0.00$) (figura 3).

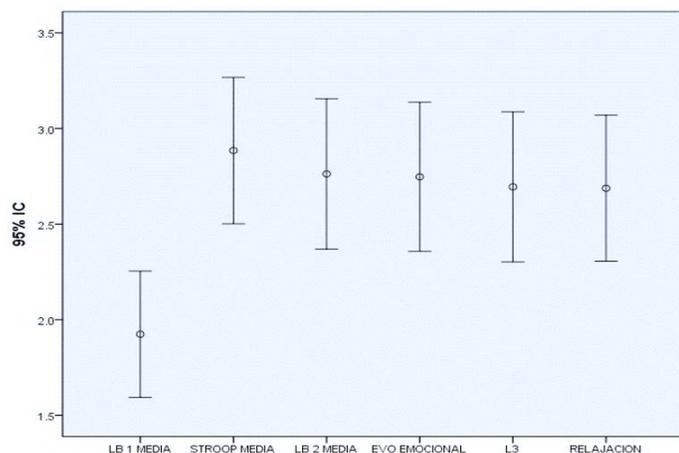


Figura 3.
Barras de error con los puntajes obtenidos en el perfil psicofisiológico.

Nota: El promedio de la actividad autonómica al inicio de la evaluación (LB1) fue significativamente menor que al final de esta (RNR), lo que indica que las personas tienden a permanecer estresadas ($z = -7.77, p = .00$). Los valores corresponden a Micro Siemens (μS).

Cuando los registros se agrupan por sexo, el valor mínimo que presentaron las mujeres en la primera condición (LB1) fue $0.080 \mu S$, el máximo $9.67 \mu S$, con una media de $2 \mu S$ ($DS \pm 2.02 \mu S$), mientras que en la RNR el valor mínimo fue $0.34 \mu S$, el máximo $9.96 \mu S$ y la

media 2.79 ($DE \pm 2.30 \mu S$). Al igual que en la población general, entre las mujeres se pudo observar que permanecen activadas simpáticamente de manera significativa entre la primera condición (LB1) y la última, es decir, en la RNR ($z = -6.79, p = 0.00$).

En la primera condición (LB1) el registro mínimo entre los hombres fue $0.120 \mu S$, el máximo $4.92 \mu S$, con una media de $1.56 \mu S$ ($DS \pm 1.37 \mu S$). Por último, en la condición de RNR el valor mínimo fue $0.49 \mu S$, el máximo $6.18 \mu S$, la media $2.22 \mu S$ y la $DS \pm 1.81 \mu S$, por lo que fue posible observar también que los hombres permanecen activados simpáticamente entre la primera condición (LB1) y la última RNR ($z = -3.97, p = 0.00$).

No se encontraron diferencias significativas entre los puntajes de hombres y mujeres en las distintas condiciones del perfil (tabla 7).

Tabla 7
Diferencias en las puntuaciones promedio obtenidas en el perfil por sexo.

CONDICIÓN	LEVENE (SIG.)	T	SIG. BILATERAL
Línea base 1	0.328	-1.034	0.303
Stroop	0.543	-0.887	0.377
Línea base 2	0.194	-1.015	0.312
Evocación emocional	0.294	-0.867	0.387
Línea base 3	0.266	-0.981	0.329
Respuesta relajación	0.285	-1.150	0.252

Nota: Resultados de la prueba t para grupos independientes, comparando los promedios obtenidos en el perfil por sexo. La probabilidad, tanto en la prueba t como en la prueba de Levene para la homogeneidad de las varianzas es de 0.05. No hay diferencias significativas en los resultados obtenidos por hombres o por mujeres.

Por otro lado, si se divide la población por grado escolar, al igual que en la población general, los participantes del primer semestre mostraron incrementos significativos entre la LB1 y la RNR ($z = -4.67, p = 0.0$). En el tercer semestre los participantes mostraron incrementos significativos en la actividad simpática entre el inicio de la intervención y al final de la misma, esto es, entre la LB1 y la RNR ($z = -4.16, p = 0.0$). Respecto al quinto semestre, al igual que en la población general se registraron incrementos significativos entre la LB1 y la RNR ($z = -4.56, p = 0.0$).

Los grupos mostraron diferencias significativas en las condiciones de LB1 ($F = 3.107; gl = 2; 130; p =$

0.048), EE ($F = 3.343$; $gl = 2$; 130 ; $p = 0.038$), LB3 ($F = 3.433$; $gl = 2$; 130 ; $p = 0.035$), y en la RNR ($F = 3.723$; $gl = 2$; 130 ; $p = 0.027$).

Estas diferencias se dieron entre los grupos tercero y quinto, con una $p = 0.010$, para la LB1; $p = 0.022$, para el EE; $p = 0.021$, para la LB3 y $p = 0.018$ para la RNR. El grupo de primero no mostró diferencias significativas respecto a los otros dos grupos ($p = 0.05$).

Análisis multivariados, regresiones, correlaciones

No se encontraron relaciones significativas entre variables socioeconómicas (edad, semestre y sexo) y la presencia de ansiedad, depresión o el nivel de activación autonómica. Tampoco entre niveles de actividad autonómica y la presencia de ansiedad o depresión ($p = 0.05$) (tabla 8).

Tabla 8

Anova: factores sociodemográficos, ansiedad y depresión, y actividad autonómica

		SEXO	EDAD	SEMESTRE QUE CURSA	ANSIEDAD NIVEL	DEPRESIÓN NIVEL	LB1 MEDIA	RNR MEDIA	DIF LB1-RNR
Sexo	Coefficiente de correlación	1.000	0.151	0.107	0.003	-0.088	0.089	0.097	.046
	Sig. (bilateral)	—	0.082	0.221	0.973	0.312	0.307	0.265	.598
Edad	Coefficiente de correlación	0.151	1.000	0.846**	-0.095	0.064	0.106	0.010	-.054
	Sig. (bilateral)	0.082	—	0.000	0.279	0.463	0.227	0.910	.539
Semestre que cursa	Coefficiente de correlación	0.107	0.846**	1.000	-0.048	0.081	0.168	0.069	-.001
	Sig. (bilateral)	0.221	0.000	—	0.581	0.353	0.053	0.433	.987
Ansiedad nivel	Coefficiente de correlación	0.003	-0.095	-0.048	1.000	0.077	-0.063	0.016	.077
	Sig. (bilateral)	0.973	0.279	0.581	—	0.380	0.470	0.854	.380
Depresión nivel	Coefficiente de correlación	-0.088	0.064	0.081	0.077	1.000	-0.021	-0.069	-.012
	Sig. (bilateral)	0.312	0.463	0.353	0.380	—	0.806	0.429	.890

Nota: ANOVA utilizando coeficiente de correlación Rho de Spearman, $N = 133$, LB1: condición inicial del perfil psicofisiológico denominada línea base inicial, RNR: condición final del perfil psicofisiológico conocida como respuesta natural de relajación.

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

Se identificaron correlaciones positivas de gran magnitud entre los puntajes iniciales del perfil (LB1) y los obtenidos en la RNR ($r_s = .844$, $p < 0.05$), de manera que entre más elevados sean los puntajes al inicio tenderán a permanecer elevados al final del mismo.

También se encontraron correlaciones positivas, aunque de poca intensidad, entre la actividad autonómica en la RNR y la cantidad de cambios entre el inicio del perfil y su finalización ($r_s = 0.210$, $p < 0.05$). Entre más se relaja la persona, más cambios se obtienen entre el inicio de perfil y la finalización del mismo.

En resumen, las personas estresadas al inicio tenderán a permanecer estresadas y se relajarán menos.

DISCUSIÓN

En el presente estudio participaron alumnos regulares de primero, tercero y quinto semestres de la carrera de Enfermería de una universidad de Guanajuato. En estos grupos no se encontraron niveles elevados de ansiedad o depresión, pero sí niveles elevados de actividad autonómica,

lo que indica un estrés sostenido ante las diferentes condiciones del perfil psicofisiológico, con incrementos de la línea base 1 a la condición de respuesta natural de relajación, lo que demuestra que la población estudiada sigue con estrés aún en la condición de relajación. Esto muestra una incompatibilidad entre lo que los participan-

tes sienten y piensan (niveles de actividad emocional) y lo que el cuerpo hace (niveles de actividad autonómica).

Otras investigaciones (Kauffman, 2016) han revelado que practicar yoga puede decrecer la ansiedad asociada al tartamudeo, sobre todo porque se decrece la actividad autonómica. Los mismos resultados se han obtenido otras investigaciones (Servinc *et al.*, (2018), lo que no es consistente con nuestros hallazgos.

En este sentido Sánchez, Figueroa, Cacho y Robles (2016) indican que hay correlación entre los síntomas autonómicos y la presencia de ansiedad y depresión en pacientes con cáncer de mama. Infortunadamente los síntomas que ellos miden son autonómicos en general, con pacientes que padecen cáncer, y sus resultados no están determinados a partir de la aplicación de equipos de retroalimentación biológica con personas sanas.

Por otro lado, es posible que la sostenida activación fisiológica que se registró en las personas estudiadas se deba a la novedad del estímulo; algunos investigadores (Riedl y Fischer, 2018) mencionan que el tiempo es un factor que debe tenerse en cuenta si no se quiere que los participantes permanezcan activados a lo largo del perfil psicofisiológico, pero esto es algo que debe revisarse en otras investigaciones.

También es posible que la falta de relación entre la actividad autonómica y los niveles de ansiedad y/o depresión se deban a que no se consideran factores de naturaleza no psicológica, como puede ser la alimentación, las bebidas, la actividad antes de cada medición, la interacción con otras personas e incluso la respiración, tal como lo proponen algunos autores (Sperry, Kwapil, Eddington y Silva, 2018).

Además, aunque algunos autores indican que la activación simpática crónica se correlaciona de modo directo con el desarrollo de ansiedad y depresión (Streeter *et al.*, 2012), nuestro estudio demuestra que no hay relación entre la actividad autonómica y los niveles de estos trastornos emocionales en las personas incluidas, por lo que esto es algo que también debe investigarse más.

Por otro lado, es probable que los alumnos de los últimos semestres hayan mostrado mayores niveles de actividad autonómica (es decir, mayores niveles de estrés) porque se ha encontrado que estos alumnos combinan normalmente sus actividades escolares con otras obligaciones, como trabajar o desempeñarse como padres (Kornguth, Frisch, Shovein y Williams, 1984); en nuestra población, en el grupo de quinto semestre había más alumnos que eran padres o que vivían con su familia de procreación, o que trabajaban. Sin embargo, estos índices no fueron significativos, aunque esto es algo que debe considerarse para próximas investigaciones.

En cuanto al estado emocional, nuestros resultados indican que tanto hombres como mujeres tienden a presentar más ansiedad que depresión. Sin embargo, los niveles con que se registraron estas alteraciones no fueron muy elevados; aunque la ansiedad estuvo presente en la mayoría de las personas (67% de quienes fueron incluidos tuvieron nivel moderado, mientras que 21% tuvo nivel leve), los niveles de depresión fueron mínimos en su mayoría, pues 70% de los participantes así lo refirió, y el restante 30% indicó que la depresión estuvo presente sólo en un nivel leve; por tanto, estos índices no fueron suficientes como para indicar que los estados de ansiedad o depresión estuvieron en nuestra población de manera significativa.

No obstante, estudios nacionales e internacionales han documentado que la ansiedad y la depresión son trastornos comunes en los estudiantes del nivel superior. Por ejemplo, reportes administrativos acerca de consultas para el apoyo emocional al estudiante universitario en la Universidad Industrial de Santander (UIS) indican que 9% de los casos atendidos corresponden al trastorno de ansiedad, y en la Universidad Pontificia Bolivariana de Bucaramanga (UPB) del total de la población atendida, 17% fue por presentar rasgos ansiosos y 12% por depresión (Agudelo *et al.*, 2008). Sin embargo, en otros estudios se ha documentado que la prevalencia de depresión entre estudiantes de diferentes carreras en Colombia es de 49.8% y de 58.1% para la ansiedad (Amézquita, González y Zuluaga, 2003). Estos autores también documentaron que los factores sociodemográficos son condicionantes para padecer alteraciones emocionales. Por ejemplo, el compartir el departamento con compañeros de escuela era factor de riesgo para depresión y ansiedad, y que el estar en primer año y provenir de un estrato económico bajo eran factores de riesgo para padecer ansiedad.

En este sentido es probable que las personas padezcan alteraciones emocionales cuando cursan los primeros semestres de una carrera en el área de la salud, como lo demuestran Aragón, Chávez y Flores (2015) al mencionar que entre 12 y 19% de los estudiantes de Cirujano Dentista de una universidad de México presentaban ansiedad, y que la población de los primeros semestres presentaban mayores niveles si se le comparaba con estudiantes de niveles más altos. Esto es consistente con nuestros resultados.

Respecto a la ansiedad y depresión como trastornos que se presentan comórbidos debido a factores neurobiológicos comunes, encontramos que no hubo relación entre la presencia de ansiedad o depresión; sin embargo, hay importante evidencia científica que indica que las condiciones patológicas de ansiedad y depresión comparten similares procesos etiológicos y de perma-

nencia, así como similares factores de riesgo familiares, genéticos y ambientales (Newby, McKinnon, Kuyken, Gilbody y Dalgleish, 2015). También se ha documentado que ambos padecimientos comparten los mismos componentes afectivos negativos y factores de estrés, así como similares factores de mantenimiento emocionales, cognitivos y conductuales. Es más, otras investigaciones han encontrado que existen relaciones significativas de hasta 90% entre estos trastornos, de manera que los pacientes diagnosticados con ansiedad también presentan depresión (Muñoz, *et al.*, 2005), por lo que sugerimos desarrollar más investigación al respecto.

Así, y a pesar de lo encontrado en nuestro estudio, no podemos negar que la ansiedad y la depresión son padecimientos muy prevalentes que ocasionan deterioro psicológico, físico y social, cuya incidencia va en aumento, sobre todo entre la población estudiantil universitaria, es decir, entre los que serán los líderes del futuro, los que tomarán decisiones y conformarán el progreso de nuestra sociedad. Es urgente implementar acciones que permitan ofrecer opciones de tratamiento y prevención eficaces y de bajo costo que contribuyan con efectividad a detener su incidencia y prevalencia; pero se necesita más investigación que incluya más carreras del ámbito de la salud y que considere el tiempo como una variable indispensable.

Es necesario indicar que, dentro de la Psicología, las intervenciones cognitivo conductuales han demostrado ser eficaces para el tratamiento de estos problemas (Regehr *et al.*, 2013), sobre todo mediante el uso de la retroalimentación biológica (Chittaro y Sioni, 2014; Cutshall, *et al.*, 2011), tal como lo demostramos nosotros. Sin embargo, en nuestro país hay pocos estudios que evalúen los efectos de la aplicación de estas intervenciones entre estudiantes universitarios. Más aún, hay una creciente necesidad de información acerca de las condiciones de salud física y mental de los adolescentes y de los universitarios en particular, de manera que puedan establecerse programas de atención y prevención de alteraciones que pudieran derivar en trastornos crónicos (Denny, *et al.*, 2014), como es el caso de la ansiedad y la depresión.

CONCLUSIONES

En nuestro estudio no se demostró que hubiera congruencia entre el estado emocional y la actividad autonómica asociada a dicho estado, esto es, las personas no sentían padecer estrés, ansiedad o depresión, aunque el funcionamiento fisiológico indicaba que el estrés permanecía durante el tiempo que duraba el perfil psicofisiológico,

estando presente aun en la condición en que se pedía a las personas se relajaran como sabían hacerlo.

Estos resultados deben ser considerados al establecer protocolos de atención para estudiantes universitarios que padecen estrés, ansiedad o depresión, pues incluir a estudiantes en intervenciones que no perciben como benéficas ocasiona que el índice de deserción clínica se incremente de manera drástica. Debe considerarse que la intervención psicofisiológica para modificar la actividad autonómica se basa en los ejercicios que los pacientes hacen en casa para lograr la generalización de la respuesta, pero si no sienten necesidad de semejantes ejercicios no los harán, priorizando otras tareas sobre dicha práctica.

Por tanto, debe asegurarse que los involucrados en una intervención sientan que padecer alteraciones emocionales son factores que pudieran afectar tanto su actividad autonómica como los resultados de su desempeño académico. Sin embargo, debe recordarse que en el estudio se incluyó a todo tipo de personas; el único requisito era que fueran alumnos regulares.

Así pues, se recomienda hacer más estudios que incluyan población clínica, es decir, población que padezca ansiedad o depresión y que tengan calificaciones que los ubiquen como estudiantes de riesgo. Las instrucciones en este estudio son fácilmente replicables y pueden desarrollarse otras investigaciones que consideren a las población sugerida, o incluso a poblaciones similares a la estudiada para de este modo conformar un cuerpo teórico que genere nuevas directrices en el comportamiento emocional o en el autonómico, pero sobre todo en el estrés académico de nuestros jóvenes universitarios.

Asimismo, es necesario controlar mejor las variables alrededor de las mediciones autonómicas y comparar entre inventarios que permitan conocer el estado emocional de las personas; esto ayudaría a obtener mejores resultados. En este sentido, es necesario hacer más estudios que permitan conocer de modo más preciso los niveles de ansiedad y depresión entre la población estudiada y cómo se relacionan con el estrés académico y con la intervención psicofisiológica.

Por último, decir que el estrés es necesario para el funcionamiento diario de las personas. De manera particular, adecuados niveles de estrés pueden ser benéficos para los universitarios, pues les ayudan a lograr sus objetivos académicos y personales (Consolo *et al.*, 2008), pero no lo es mantenerlo de manera patológica, pues puede derivar en estados crónicos de ansiedad o depresión. ■

REFERENCIAS

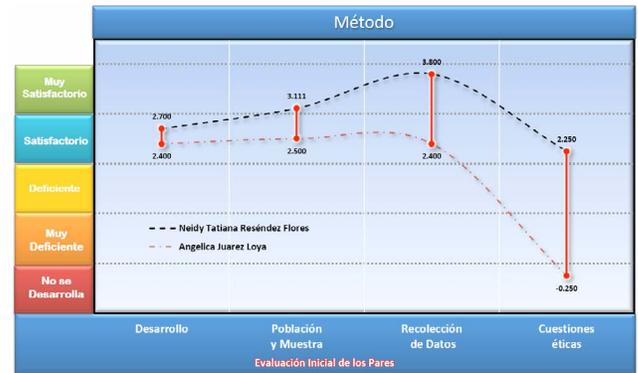
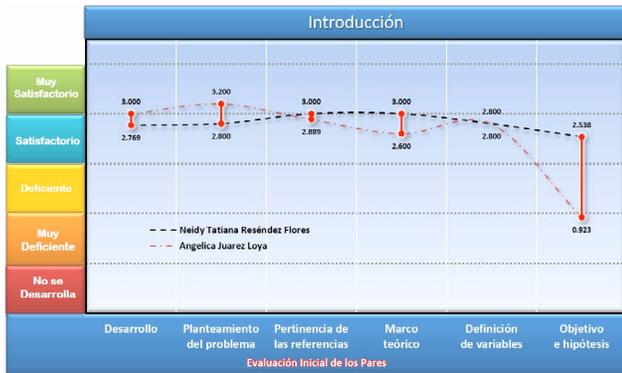
- Abrevanel, B. T., & Sinha, R. (2015). Emotion dysregulation mediates the relationship between lifetime cumulative adversity and depressive symptomatology. *Journal of Psychiatric Research*, 61, 89-96. doi: [10.1016/j.jpsychires.2014.11.012](https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2014.11.012).
- Agudelo, V. D. M., Casadiegos, G. C. P., & Sánchez, O. D. L. (2008). Características de ansiedad y depresión en estudiantes universitarios. *International Journal of Psychological Research*, 1(1), 34-39. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299023503006>
- Amézquita, M. M. E., González, P. R. E., & Zuluaga, M. D. (2003). Prevalencia de la depresión, ansiedad y comportamiento suicida en la población estudiantil de pregrado en la Universidad de Caldas, año 2000. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 32(4), 341-356. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502003000400003&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- Aragón, B. L. E., Chávez, B. M., & Flores T. M. A. (2015). Evaluación de la ansiedad en estudiantes de la carrera de Cirujano Dentista. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 1(1), 33-42. Recuperado de <http://cuved.unam.mx/revistas/index.php/rdpcs/article/view/27/32>
- Beiter, R., Nash, R., McCrady, M., Rhoades, D., Linscomb, M., Clarahan, M., & Sammut, S. (2015) The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students. *Journal of Affective Disorders*, 173, 90-96. doi: [10.1016/j.jad.2014.10.054](https://doi.org/10.1016/j.jad.2014.10.054).
- Beltrán, M. D. C., Freyre, M. Á., & Hernández-Guzmán, L. (2012). El Inventario de Depresión de Beck: Su validez en población adolescente. *Terapia psicológica*, 30(1), 5-13
- Chan, M. F., Creedy, D. K., Chua, T. L., & Lim C. C. (2011). Exploring the psychological health related profile of nursing students in Singapore: A cluster analysis. *Journal of Clinical Nursing*, 20(23-24), 3553-3560. doi: [10.1111/j.1365-2702.2011.03807.x](https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.2011.03807.x).
- Chittaro, L., & Sioni, R. (2014). Affective computing vs. affective placebo: Study of a biofeedback-controlled game for relaxation training. *International Journal of Human-Computer Studies*, 72(8-9), 663-673. doi: [10.1016/j.ijhcs.2014.01.007](https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2014.01.007).
- Consolo, K., Fusner, S., & Staib, S. (2008). Effects of diaphragmatic breathing on stress levels of nursing students. *Teaching and Learning in Nursing*, 3(2), 67-71. doi: [10.1016/j.teln.2007.10.003](https://doi.org/10.1016/j.teln.2007.10.003).
- Cutshall, S. M., Wentworth, L. J., Wahner-Roedler, D. L., Vincent, A., Schmidt, J. E., Loehrer, L. L., y Bauer, B. A. (2011). Evaluation of a biofeedback-assisted meditation program as a stress management tool for hospital nurses: A pilot study. *Explore*, 7(2), 110-112. doi: [10.1016/j.explore.2010.12.004](https://doi.org/10.1016/j.explore.2010.12.004).
- Denny, S., Silva de, M., Fleming, T., Clark, T., Merry, S., Ameratunga, S., & Fortune, S. A. (2014). The prevalence of chronic health conditions impacting on daily functioning and the association with emotional well-being among a national sample of high school students. *Journal of Adolescent Health*, 54(4), 410-415. doi: [10.1016/j.jadohealth.2013.09.010](https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.09.010).
- Dieleman, G. C., Huizink, A. C., Tulen, J. H. M., Utens, E. M. W. J., Creemers, H. E., Van der Ende, J., & Verhulst, F. C. (2015). Alterations in HPA-axis and autonomic nervous system functioning in childhood anxiety disorders point to a chronic stress hypothesis. *Psychoneuroendocrinology*, 51, 135-150. doi: [10.1016/j.psyneuen.2014.09.002](https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2014.09.002).
- Galindo, V. O., Rojas, C. E., Meneses, G. A., Aguilar, P. J. L., Álvarez, A. M. A., & Alvarado, A. S. (2015). Propiedades psicométricas del Inventario de Ansiedad de Beck (BAI) en pacientes con cáncer. *Psicooncología*, 12(1), 51-58. doi: [10.5209/rev_PSIC.2015.v12.n1.48903](https://doi.org/10.5209/rev_PSIC.2015.v12.n1.48903).
- Grobecker, A. P. (2016). A sense of belonging and perceived stress among baccalaureate nursing students in clinical placements. *Nurse Education Today*, 36, 178-183. doi: [10.1016/j.nedt.2015.09.015](https://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.09.015).
- Ibrahim, A. K., Kelly, S. J., Adams, C. E., & Glazebrook, C. (2013). A systematic review of studies of depression prevalence in university students. *Journal of Psychiatric Research*, 47(3): 391-400. doi: [10.1016/j.jpsychires.2012.11.015](https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2012.11.015).
- Jiménez, C., Martínez, N.-O. P., & Vacas, D. C. (2010). Stress and health in novice and experienced nursing students. *Journal of Advanced Nursing*, 66(2), 442-455. doi: [10.1111/j.1365-2648.2009.05183.x](https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2009.05183.x).
- Jurado, S., Villegas, M. E., Méndez, L., Rodríguez, F., Loperena, U. V., & Varela, R. (1998). La estandarización del inventario de depresión de Beck para los residentes de la Ciudad de México. *Salud Mental*, 21(3), 26-31. Recuperado de http://www.revistasaludmental.mx/index.php/salud_mental/article/view/706
- Kauffman, H. (2016). Yoga: Potential benefits for persons who stutter. *Perceptual and motor skills*, 122(1), 193-199. doi: [10.1177/0031512516628987](https://doi.org/10.1177/0031512516628987).
- Kemp, A. H., & Felmingham, K. L. (2008). The psychology and neuroscience of depression and anxiety: Towards an integrative model of emotions disorder. *Psychology & Neuroscience*, 1(2), 177-181. doi: [10.3922/j.psns.2008.2.010](https://doi.org/10.3922/j.psns.2008.2.010).
- Kornguth, M., Frisch, N., Shovein, J., & Williams, R. (1984). Noncognitive factors that put students at academic risk in nursing programs. *Nurse Educator*, 19(5), 24-27. doi: [10.1097/00006223-199409000-00017](https://doi.org/10.1097/00006223-199409000-00017).
- Medina-Mora, M. E., Borges, G., Benjet, C., Lara, M. C., Rojas, E., Fleiz, C, y Aguilar-Gaxiola, S. (2009). Estudio de los trastornos mentales en México: Resultados de la encuesta mundial de salud. En: J. J. Rodríguez, R. Khon & S. Aguilar-Gaxiola (eds.). Epidemiología de los trastornos mentales en América Latina y el Caribe (pp. 79-89). Washington, D.C., USA: Organización Panamericana de la Salud. Recuperado de <http://iris.paho.org/xmlui/bitstream/handle/123456789/740/9789275316320.pdf?sequen>
- Muñoz, R. A., McBride, M. E., Brnabic, A. J. M., López, C. J., Hetem, L. A. B., Secin, R., & Dueñas, H. J. (2005). Major depressive disorder in Latin America: The relationship between depression severity, painful somatic symptoms, and quality of life. *Journal of Affective Disorders*, 86(1), 93-98. doi: [10.1016/j.jad.2004.12.012](https://doi.org/10.1016/j.jad.2004.12.012).
- Newby, J. M., McKinnon, A., Kuyken, W., Gilbody, S., & Dalgleish, T. (2015). Systematic review and meta-analysis of transdiagnostic psychological treatments for anxiety and depressive disorders in adulthood. *Clinical Psychology*

- Review, 40, 91-110. doi: [10.1016/j.cpr.2015.06.002](https://doi.org/10.1016/j.cpr.2015.06.002).
- Organización Panamericana de la Salud (OPS) (2017). Depresión y otros trastornos mentales comunes. Estimaciones sanitarias mundiales. Washington, D.C., USA: Autor. Recuperado de <http://iris.paho.org/xmlui/bitstream/handle/123456789/34006/PAHONMH17005-spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Regehr, C., Glancy, D., & Pitts, A. (2013). Interventions to reduce stress in university students: A review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 148(1): 1-11. doi: [10.1016/j.jad.2012.11.026](https://doi.org/10.1016/j.jad.2012.11.026).
- Riedl, R., & Fischer, T. (2018). System response time as a stressor in a digital world: Literature review and theoretical model. En: F-H. Nah & B. S. Xiao (eds.). *HCI in business, government, and organizations* (pp. 175-186). Cham, Suiza: Springer. doi: [10.1007/978-3-319-91716-0_14](https://doi.org/10.1007/978-3-319-91716-0_14).
- Robles, R., Varela, R., Jurado, S., & Páez, F. (2001). Versión mexicana del inventario de ansiedad de Beck: Propiedades psicométricas. *Revista Mexicana de Psicología*, 18(2), 211-218.
- Ruvalcaba, P. G., & Domínguez, T. B. (2008). Uso de la retroalimentación biológica en el dolor crónico. *Gaceta Latinoamericana del Dolor*, 5(4): 4-9.
- Ruvalcaba, P. G., & Domínguez, T. B. (2011). Efectos psicológicos y físicos de la modulación autonómica en el dolor miofascial: Un estudio aleatorizado. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 37(2), 99-115. doi: [10.5514/rmac.v37.i2.26142](https://doi.org/10.5514/rmac.v37.i2.26142).
- Ruvalcaba, P. G., & Galván, G. A. (2017). Manual de capacitación en el uso de la retroalimentación biológica para el desarrollo de investigación clínica (pp. 107-109). Cartagena de Indias, Colombia: Sello Editorial Tecnológico Comfenalco.
- Sánchez, H. M. S., Figueroa, L. C. G., Cacho, D. B., & Robles, G. R. (2016). Relación entre síntomas autonómicos con niveles de ansiedad y depresión en mujeres con cáncer de mama. *EN-CLAVES del Pensamiento*, X(19), 145-162.
- Sapolsky, R. M. (2003). El control del estrés. *Investigación y Ciencia*, 326, 60-62. Recuperado de <http://www.investigacionyciencia.es/revistas/investigacion-y-ciencia/numero/326/el-control-del-estr-3914>
- Sevinc, G., Hölzel, B. K., Hashmi, J., Greenberg, J., McCallister, A., Treadway, y Lazar, S. W. (2018). Common and dissociable neural activity after mindfulness-based stress reduction and relaxation response programs. *Psychosomatic Medicine*, 80(5), 439-451. doi: [10.1097/PSY.0000000000000590](https://doi.org/10.1097/PSY.0000000000000590).
- Song, Y., & Lindquist, R. (2014). Effects of mindfulness-based stress reduction on depression, anxiety, stress and mindfulness in Korean nursing students. *Nurse Education Today*, 35(1), 86-90. doi: [10.1016/j.nedt.2014.06.010](https://doi.org/10.1016/j.nedt.2014.06.010).
- Sperry, H. S., Kwapil, R. T., Eddington, M. K., & Silva, J. P. (2018). Psychopathology, everyday behaviors, and autonomic activity in daily life: An ambulatory impedance cardiography study of depression, anxiety, and hypomanic traits. *International Journal of Psychophysiology*, 129, 67-75. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2018.04.008>.
- Streeter, C. C., Gerbarg, P. L., Saper, R. B., Ciraulo, D. A., & Beown, R. P. (2012). Effects of yoga on the autonomic nervous system, gamma-aminobutyric-acid, and allostasis in epilepsy, depression, and post-traumatic stress disorder. *Medical Hypotheses*, 78(5), 571-579. doi: [10.1016/j.mehy.2012.01.021](https://doi.org/10.1016/j.mehy.2012.01.021).
- Treister, R., Kliger, M., Zuckerman, G., Aryeh, G. I., & Eisenberg, E. (2012). Differentiating between heat pain intensities: The combined effect of multiple autonomic parameters. *Pain*, 153(9), 1807-1814. doi: [10.1016/j.pain.2012.04.008](https://doi.org/10.1016/j.pain.2012.04.008).
- Van Reedt Dortland, A. K. B., Vreeburg, S. A., Giltay, E. J., Licht, C. M. M., Vogelzangs, N., y Zitman, F. G. (2013). The impact of stress systems and lifestyle on dyslipidemia and obesity in anxiety and depression. *Psychoneuroendocrinology*, 38(2), 209-218. doi: [10.1016/j.psyneuen.2012.05.017](https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2012.05.017).
- Watson, R., Yanhua, C., Ip, M. Y. K., Smith, G. D., Wong, T. K. S., & Deary, I. J. (2013). The structure of stress: Confirmatory factor analysis of a Chinese version of the Stressors in Nursing Students Scale (SINS). *Nurse Education Today*, 33(2), 160-165. doi: [10.1016/j.nedt.2012.02.013](https://doi.org/10.1016/j.nedt.2012.02.013).
- Yusoff, M. S. B., Abdul, R. A. F. A., Baba, A. A., Ismail, S. B., Mat, P. M. N., & Esa, A. R. (2013). Prevalence and associated factors of stress, anxiety, and depression among prospective medical students. *Asian Journal of Psychiatry*, 6(2): 128-133. doi: [10.1016/j.ajp.2012.09.012](https://doi.org/10.1016/j.ajp.2012.09.012).

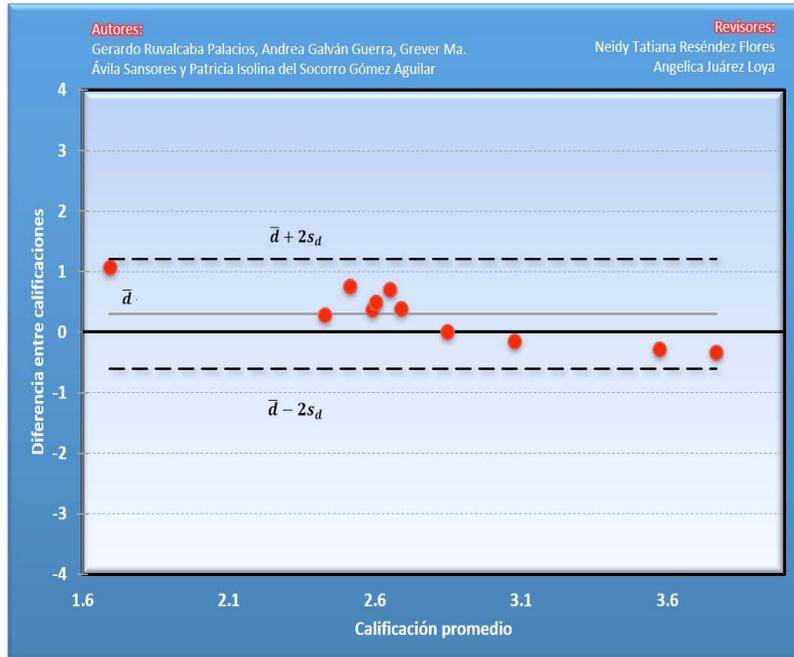


DIMENSIÓN CUANTITATIVA

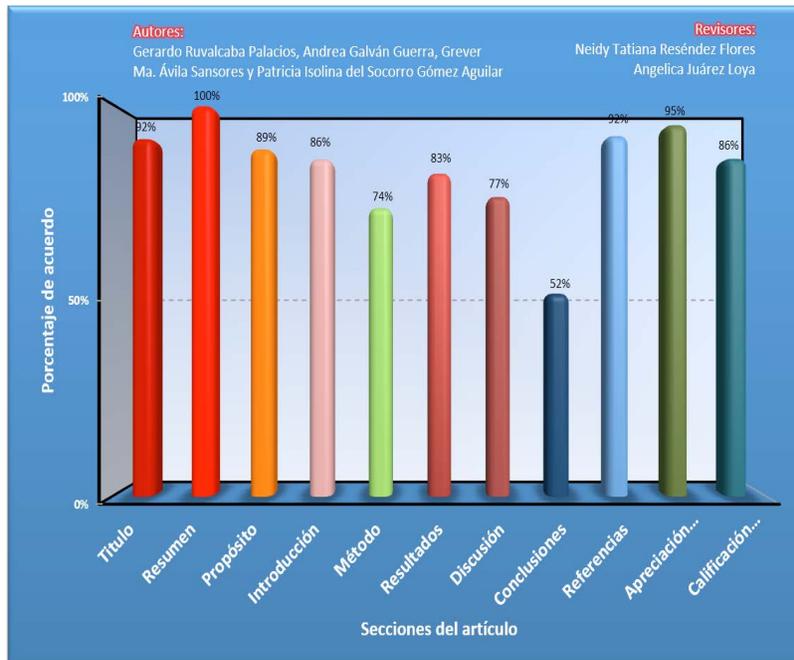
Perfil de Evaluación entre pares



Índice de Concordancia



Índice de Acuerdo



DIMENSIÓN CUALITATIVA

Revisor 1	Revisor 2
Neidy Tatiana Resendez Flores	Angélica Juárez Loya
Título/Autoría	
<p>Dentro del título se menciona “actividad autónoma”, se recomienda modificar este concepto a “actividad autonómica”, ya que esta última es la que se emplea durante el cuerpo del estudio. Recomendación de título: Ansiedad, depresión y actividad autonómica en estudiantes de enfermería de una Universidad de Guanajuato, México.</p>	<p>El título está bien, sólo en uno de los nombres pusieron abreviado un nombre, por ello disminuyó el puntaje.</p>
Resumen	
<p>Se recomienda utilizar el concepto de “actividad autonómica” dentro del primer renglón; siendo esta la variable a estudiar. Dentro del segundo párrafo se recomienda mejorar la redacción para mejor entendimiento, así como corroborar el resultado de la correlación de ansiedad y depresión con actividad autonómica; y falta incluir el diseño del estudio. Dentro del tercer párrafo se menciona un perfil utilizado, pero no se especifica cuál perfil. El resumen se excede de las 150 palabras.</p>	<p>En el resumen en español sugiero que revisen la redacción del tercer párrafo. Debido a que el resumen es la primera impresión del trabajo, al lector debe quedarle clara la comparación que hicieron de las condiciones en el perfil autonómico desde antes. Si no lo dijeron, entonces este resultado desubica un poco y se hace complicado comprenderlo. Sugiero no utilizar los valores de r en el resumen y redondear la edad.</p>

Revisor 1	Revisor 2
Próposito del Estudio	
<p>Se recomienda definir bien el objetivo del estudio, así como los objetivos específicos dentro del mismo. De acuerdo al objetivo señalado, faltan resultados de la relación entre ansiedad, depresión y actividad autonómica. Falta señalar correctamente los objetivos específicos, para que estos puedan estar ligados a los resultados expuestos; la discusión debe tener congruencia con los objetivos señalados así como con los resultados obtenidos.</p>	<p>La principal dificultad que observo en el objetivo es que solo dice que se haría la evaluación de las asociaciones entre variables, sin embargo en el resto del artículo (resultados y conclusiones), se presentan muchos otros análisis que no coinciden con el objetivo planteado. Sugiero que si van a reportar los análisis descritos, entonces lo enuncien en objetivos específicos. Tampoco aparece pregunta de investigación (que permita identificar las hipótesis de forma más clara) y a la hora de reportar los resultados, no muestran el resultado principal al inicio (que tendría que ser el de la correlación entre variables), tampoco aparece en la discusión el resultado principal al inicio, para darle la importancia que merece a esta pregunta de investigación que se hicieron. Sugiero que los autores evalúen también qué análisis merece la pena reportar en su artículo y cuales pueden omitirse pues ocupan gran parte de la explicación sin ser los objetivos primordiales, por ejemplo, las comparaciones por sexo quizá no son necesarias porque tienen grupos no equiparables para la comparación (por la cantidad de hombres que participaron en contraste con las mujeres), también en esta comparación es difícil que se observen diferencias por los niveles bajos de depresión que la población reportó, generalmente las diferencias solo se muestran cuando sí hay personas con depresión (igualmente con ansiedad).</p>
Introducción	
<p>Se recomienda mencionar concretamente el objetivo general del estudio, así como los objetivos específicos del mismo, y así mismo, los resultados deben estar de acuerdo a estos objetivos. Especificar si se estudió la relación entre ansiedad, depresión y actividad autonómica, ya que no se mencionan los resultados de esta relación en los resultados, sólo los resultados de la relación entre ansiedad y depresión.</p>	<p>En el marco teórico, sugiero que revisen el orden de las ideas de las más generales a las ideas particulares y también que consideren incluir solo la información que deja ver al lector la importancia del estudio, incluso resaltando más una riqueza importante que tienen en sus mediciones: hicieron medición fisiológica (que no todos los estudios tienen la oportunidad de llevar a cabo). Aunque las referencias me parecen apropiadas y actuales, es necesario tratar de llevar el relato de los antecedentes con un poquito más de ilación. No tienen descritas las hipótesis.</p>

Revisor 1	Revisor 2
Método	
<p>Mejorar redacción de este apartado. Incluir diseño de estudio. Se recomienda especificar más datos sobre los participantes del estudio. Se recomienda explicar mejor el procedimiento de selección de muestra y cómo se aplicaron los criterios de inclusión y exclusión dentro del proceso de selección.</p>	<p>Sugiero que describan las propiedades psicométricas de las escalas que utilizaron, que no repitan materiales y mediciones y que amplíen la información de aspectos éticos atendiendo a los preceptos de la Declaración de Helsinki y el Código de Nuremberg. También me parece que describen con extremo detalle aspectos del procedimiento de la investigación (como lo del permiso a los profesores y afectación de sus clases) que no aportan mucho a la información que necesitamos saber como lectores, pero les falta la parte de protección de la información de los estudiantes, por poner un ejemplo. Vuelvo al punto de los análisis estadísticos, describieron muchos análisis que no están justificados en el planteamiento de su investigación y en el objetivo que describen, sería importante que todo coincidiera desde el planteamiento hasta los resultados. Respecto a la descripción de los grupos de participantes por periodo escolar, en una parte del artículo dicen que son periodos anuales y más adelante hablan de semestres, luego hablan de que no pudieron tomar datos de los alumnos de últimos semestres que salen a prácticas o clases fuera de la universidad (pero que probablemente sean ellos los que enfrentan más estresores que pueden generar los malestares en salud) y no justifican por qué (no es una justificación suficientemente válida para el diseño, que no están en la universidad).</p>
Resultados	
<p>En la redacción de los resultados, se recomienda especificar con número y porcentaje en algunos de sus párrafos; revisar detenidamente la información de Tablas y Figuras, que no se repita o falte información. Se hace la recomendación de insertar tablas en ciertos párrafos para mejor entendimiento. Dentro de los resultados no se menciona la relación que existe entre ansiedad, depresión y actividad autonómica, la cual es mencionada en el resumen y dentro de la introducción, como objetivo.</p>	<p>Algunas de las tablas que presentan podrían evitarse, por ejemplo la del protocolo de reclutamiento de participantes. Mi evaluación con respecto a los análisis estadísticos es porque me parece que no justificaron por qué hacer todos esos análisis desde su objetivo. Y como comenté previamente, en ocasiones no están considerando el tamaño de sus grupos para elegir sus análisis, por ejemplo en la comparación por sexos. Respecto a las tablas, si hacen correlaciones es apropiado tener la tabla de correlación, si hacen ANOVA, es mejor hacer la tabla ANOVA como sugiere APA reportar ese resultado, tienen algunas tablas que podrían evitarse para incluir estas del análisis.</p>

Revisor 1	Revisor 2
Discusión	
<p>Se recomienda discutir más sobre los resultados obtenidos en cuanto a ansiedad y depresión con datos sociodemográficos, así como resultados de la actividad autonómica. Si se estudió la relación entre los dos estados emocionales y la actividad autonómica como se especifica en el resumen e introducción, se debe anexar resultados y discutir sobre ellos.</p>	<p>En la discusión, sugiero que comiencen explicando si se afirman o niegan las hipótesis que tenían, también es importante que traten de no especular sobre los trastornos de ansiedad y depresión, porque no es eso lo que evaluaron con sus mediciones y porque los datos que recopilaron hablan solamente de niveles moderados de ansiedad y casi nulos de depresión. Me parece que en la discusión debieran evitar hablar de los sexos diferenciadamente (por las razones que les expuse previamente), que traten de dar explicación a por qué los jóvenes de esa universidad no reportan niveles elevados de ansiedad y depresión, si generalmente los estudios hablan de ese tipo de problemas, también será importante que eviten hablar de procesos de intervención (ej. yoga y terapia cognitivo-conductual) pues su tesis no perseguía precisamente ese objetivo y aparece descontextualizado de lo que están diciendo. Falta describir las limitaciones del estudio.</p>
Conclusiones	
<p>Mejorar conclusión de acuerdo a las directrices para autores: ¿Cuál es la importancia teórica, clínica o práctica de los resultados y cuál la base para estas interpretaciones? Si los descubrimientos son válidos y replicables. ¿Qué fenómenos reales pueden ser explicados o modelados por los resultados? ¿La investigación garantiza las aplicaciones? ¿Qué problemas siguen sin resolverse o cuáles surgen a causa de estos descubrimientos?</p>	<p>Sugiero que revisen los criterios que se evalúan en esta sección para desarrollarla con base en estos y que eso ayude a completar esta sección.</p>
Referencias	
<p>No hay observaciones para este apartado.</p>	<p>En algunas referencias faltó un punto o coma y también sugiero revisar el manual APA para cuando una referencia tiene más de 5 autores. Las siguientes referencias no aparecen en el texto o tienen un error en el apellido, revisar: Regehr, C., Glancy, D. & Pitts, A. (2013) Interventions to reduce stress in university students: A review and meta-analysis. <i>Journal of Affective Disorders</i>, 148(1): 1-11. doi: 10.1016/j.jad.2012.11.026. Sevinc, G., Hölzel, B. K., Hashmi, J., Greenberg, J., McCallister, A., Treadway, ... Lazar, S. W. (2018). Common and dissociable neural activity after mindfulness-based stress reduction and relaxation response programs. <i>Psychosomatic medicine</i>, 80(5), 439-451. doi: 10.1097/PSY.0000000000000590</p>



[Artículo Editorial]

[10.22402/j.rdipecs.unam.6.1.2020.197.104-122](https://doi.org/10.22402/j.rdipecs.unam.6.1.2020.197.104-122)

FACTORES DEL AMBIENTE FAMILIAR PREDICTORES DE DEPRESIÓN EN ADOLESCENTES ESCOLARES: ANÁLISIS POR SEXO

Claudia Teresita Ruiz Cárdenas, Juan Jiménez Flores, Mirna García Méndez,
Luz María Flores Herrera y Hugo Dayran Trejo Márquez
Universidad Nacional Autónoma de México
México

RESUMEN

Se evaluó la relación entre ambiente familiar y depresión. Participaron 391 adolescentes (14 a 16 años de edad) de ambos sexos, estudiantes de escuelas secundarias públicas de la CDMX. Se aplicó la Escala de Ambiente Familiar para Adolescente, formada por cinco factores: conflicto entre los padres, falta de comunicación familiar, falta de reglas y normas, hostilidad y aceptación familiar, con Alpha de .899 y validez de constructo. Para evaluar la depresión se utilizó la escala D del Inventario Multifásico de la Personalidad Minnesota para Adolescentes. La comparación de medias identificó diferencias significativas en la depresión y en los factores conflicto entre los padres, falta de comunicación y hostilidad. El análisis de regresión múltiple indica que las variables predictoras de depresión en mujeres son: falta de reglas y norma, falta de comunicación familiar y aceptación familiar; mientras que en los varones son: falta de aceptación familiar y conflictos entre los padres.

Palabras Clave:

depresión, adolescencia, ambiente familiar, comunicación, conflicto entre los padres.

FAMILY ENVIRONMENT FACTORS PREDICTORS OF DEPRESSION IN SCHOOL ADOLESCENTS: ANALYSIS BY SEX

ABSTRACT

The study aim known the relationship between the family environment and adolescent's depression. Were 391 adolescents (14 to 16 years old) of both sexes, who studied in middle level schools of Mexico City. The instruments was the Adolescence Family Environment Scale (Ruiz-Cárdenas, Reidl & Gallegos, 2017), which distributed in five factors: relationship between parents, family communication, rules and standards, hostility, and family acceptance, which account for 52% of the variance with a global Cronbach's Alpha of .899 and construct validity. The scale D, depression of the Multifactor Inventory of the Minnesota Personality Adolescent used to assess depression. The results obtained show significant differences between men and women. Multiple regression analysis presented as family environment variables that predict depression in women the lack of family communication and family norms, while teenage male variables that predict depression are lack of family acceptance and conflictive between the parents.

Keywords:

depression, adolescence, family environment, communication, parental conflict

BITÁCORA DEL ARTÍCULO:

| Recibido: 15 de Noviembre de 2018 | Aceptado: 6 de Septiembre de 2019 | Publicado en línea: Enero-Junio de 2020 |

AUTORÍA Y DERECHOS DE PROPIEDAD INTELECTUAL

FACTORES DEL AMBIENTE FAMILIAR PREDICTORES DE DEPRESIÓN EN ADOLESCENTES ESCOLARES: ANÁLISIS POR SEXO

Claudia Teresita Ruiz Cárdenas, Juan Jiménez Flores, Mirna García Méndez, Luz María Flores Herrera y Hugo Dayran Trejo Márquez
Universidad Nacional Autónoma de México
 México



Claudia Teresita Ruíz Cárdenas
 FES- Zaragoza, UNAM
 Correo: claudiatruiz@hotmail.com

Doctorado en Clínica Psicoanalítica. Investigador en el Instituto Nacional de Salud Pública; Profesor investigador de Tiempo Completo en la FES Zaragoza; Psicólogo clínico especializado en el Centro Comunitario de Salud Mental Cuauhtémoc, Servicios de Atención Psiquiátrica (SAP).



Juan Jiménez Flores
 FES- Zaragoza, UNAM
 Correo: jimenezj19@hotmail.com

Profesor en la Carrera de Psicología en la FES Zaragoza. Docente en el Posgrado del Instituto Salesiano de Estudios Superiores. Coordinador del Programa de Prevención Psicológica de la FES Zaragoza, UNAM. Perito en psicología forense en la Agencia de Servicios Periciales Especializados.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Claudia Teresita Ruiz Cárdenas: Revisión bibliográfica, aplicación de instrumentos, análisis estadísticos e interpretación de resultados. | Juan Jiménez Flores: desarrollo de metodología. | Mirna García Méndez: discusión de resultados. | Luz María Flores Herrera: revisión bibliográfica y presentación de resultados. | Mtro. Hugo Dayran Trejo Márquez: redacción y corrección de estilo.

AGRADECIMIENTOS

El presente estudio agradece el apoyo brindado de la Carrera de Psicología de la FES Zaragoza y al Centro Comunitario de Salud Mental Cuauhtémoc de los Servicios de Atención Psiquiátrica (SAP).

DATOS DE FILIACIÓN DE LOS AUTORES

Claudia Teresita Ruiz Cárdenas está adscrita a la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM y al Centro Comunitario de Salud Mental Cuauhtémoc. | Juan Jiménez Flores, Mirna García Méndez y Luz María Flores Herrera están afiliados a la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza | Hugo Dayran Trejo Márquez está afiliado al Centro Comunitario de Salud Mental Cuauhtémoc.



Copyright: © 2020 Ruíz-Cárdenas, C.T., Jiménez-Flores, J., García-Méndez, M. & Flores-Herrera H.D.

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

MÉTODO	103
Objetivos, 103	
Participantes, 103	
Variables, 104	
Hipótesis, 104	
Instrumentos, 104	
Diseño, 104	
Procedimiento, 104	
RESULTADOS	105
DISCUSIÓN	106
REFERENCIAS	108

La depresión es uno de los trastornos mentales más frecuentes; afecta a millones de personas en el mundo y es la principal causa de discapacidad (Organización Mundial de la Salud, 2016).

Los informes de la Organización Panamericana de la Salud (2009) para América Latina y el Caribe informan de una prevalencia de 20% en los trastornos mentales de la población juvenil.

La depresión incrementa la probabilidad de ocurrencia de otros problemas psiquiátricos internalizados y externalizados (González-Forteza, Jiménez-Tapia, Ramos-Lira y Wagner, 2008) o conductas problemáticas, como el trastorno disocial, déficit de atención, ansiedad, trastornos de conducta alimentaria e intento de suicidio (Bella, 2010; Cárdenas, Feria, Vázquez, Palacios y De la Peña, 2010); a esto se agregan el consumo de sustancias como el tabaco y el alcohol (Bella, 2010; Cárdenas et al., 2010; González-González, Juárez, Solís, González-Forteza, Jiménez, Medina-Mora y Fernández-Varela, 2012; Schleicher, Harris, Catley y Nazir, 2009;) con una importante morbilidad que contribuye al deterioro de la calidad de vida de los menores (Moreno y Medina-Mora, 2008). Asimismo se observa una tendencia a incrementar el riesgo para el desarrollo de otros trastornos psiquiátricos en la adultez.

La depresión grave puede llevar al suicidio; a nivel mundial cada año se suicidan más de 800,000 personas; el suicidio es la segunda causa de muerte en el grupo etario de 15 a 29 años (OMS, 2016). Entre 1990 y a la fecha, en México se han incrementado los casos de suicidio (5% en personas de 5 a 14 años de edad y 74% entre las de 15 y 24 años) (Benjet, Borges, Medina-Mora, Fleiz-Bautista y Zambrano-Ruiz, 2004). En Ciudad de México, 11.5% de los jóvenes de 12 a 17 años de edad ha tenido ideación suicida (Borges, Benjet, Medina-Mora, Orozco y Nock, 2008).

Cuando la depresión inicia manera temprana tiende hacia la cronicidad y el deterioro psicosocial. En México la prevalencia de la depresión con inicio temprano tiene una comorbilidad con mayor probabilidad de presentar agorafobia, fobia social, trastorno negativista desafiante, trastorno disocial y dependencia a drogas. Asimismo, se atribuye a la depresión 10% de la carga global de las enfermedades, estimando que aumentará hasta 15% en el 2020 (Bridge, Goldstein y Brent, 2006).

La depresión, además de tener mayor prevalencia hoy, cada vez se presenta en población más joven, dando lugar a la necesidad de estudiar el curso de los síntomas depresivos desde la infancia o la adolescencia temprana (Bridge et al., 2006).

Entre las implicaciones que tiene la depresión a lo largo de la vida, están la influencia en el estado de ánimo, el estilo de afrontamiento y la trascendencia de las decisiones y algunos acontecimientos hacia la vida futura, como la continuidad académica, el inicio de la vida profesional o laboral y la vida en pareja y en familia (Bridge et al., 2006; Informe sobre la Salud Mental de Niños y Adolescentes, 2008; Organización Panamericana de la Salud, 2009), por lo que se convierte en un factor de vulnerabilidad para el proyecto de vida de los adolescentes (González-Forteza et al., 2008).

Las diferencias por sexo en la prevalencia de la depresión son importantes; la probabilidad para presentar depresión clínica es dos o tres veces mayor en las mujeres en comparación con los hombres (Benjet, Borges, Medina-Mora, Méndez, Fleiz, Rojas y Cruz, 2009). El análisis de la depresión en adolescentes tiene aspectos interesantes, como las diferencias y similitudes entre hombres y mujeres (Marmorstein y Iacono, 2003). Hay datos que indican diferencias en la prevalencia por sexo en la incidencia del trastorno depresivo mayor en la adolescencia con nivel de 2.1 de predominio femenino (Álvarez, Atienza, Heras, Fernández, Ferrer y Goicoechea, 2009).

Los datos han sido consistentes; los trastornos afectivos en general, y en particular la depresión mayor, muestra entre los adolescentes diferencias significativas por sexo (Benjet et al., 2009; Veytia, González, Andrade y Oudhof, 2012). Al respecto se ha indicado la inequidad de género y la cultura como factores asociados con los síntomas depresivos, entre los cuales están diferencias económicas, el cuidado de los hijos, el hogar y la prevalencia de relaciones asimétricas que favorecen la subordinación de la mujer (Hopcroft y Bradley, 2007), así como la femineidad como una variante de la indefensión aprendida, menor estatus social y experimentar menor control en muchas áreas de su vida (Zarragoitia, 2013).

Las manifestaciones clínicas de la depresión varían según la edad de los grupos. La etapa de la adolescencia en que la depresión se observa con mayor frecuencia oscila entre 13 a 15 años de edad, nivel que coincide con las épocas de más baja autoestima de este periodo del crecimiento (Pintado-Machado, Jiménez, Padilla, Guerra y Antelo, 2010).

Los episodios depresivos pueden clasificarse como leves, moderados o graves. En la depresión grave, en el caso del trastorno de depresión mayor (TDM), en las últi-

mas dos décadas se ha reportado una prevalencia en niños preescolares de 2%, en escolares se calcula entre 8 y 10%, y en adolescentes asciende a 13% (Garrison, Walter, Cuffe, MacKeown, Anddy y Jackson, 1997). El diagnóstico y el tratamiento del TDM en una edad joven puede reducir su duración y la severidad de los efectos en el funcionamiento adulto (Essau, Conradt y Petermann, 2000).

Entre los factores de riesgo para presentar depresión se encuentran el rendimiento escolar, la dinámica familiar, falta de comunicación entre padres e hijos, carencias afectivas y medidas de control utilizados en el hogar (Galicia, Sánchez y Robles, 2009); también la falta de comunicación en la población adolescente ha sido reportada con mayor peso predictivo en la depresión, reportando cuanto mayor es la comunicación y autonomía percibido por el adolescente tanto del padre como de la madre, menor sintomatología depresiva (Andrade, Betancourt, Vallejo, Segura y Rojas 2012). A esto se suman los factores de riesgo socioculturales, la depresión parental, el conflicto o divorcio mal estructurado, problemas familiares y el permanecer mucho tiempo solos (Rodríguez y Granada, 2007).

En un estudio respecto a relaciones parentales y depresión, en el cual los autores aplicaron la escala de depresión del Centro de Estudios Epidemiológicos (CES-D), los datos indican que el grupo de adolescentes que puntuaron por arriba del diagnóstico clínico de depresión tuvieron problemas de relaciones con sus padres, inferior intimidad verbal con sus padres, menos cariño físico con sus padres y mayor cantidad de padres con depresión (Field, Diego y Sanders, 2002).

En México, al estudiar los sucesos negativos del área familiar y comparar entre el grupo clínico con depresión y el grupo de adolescentes sin depresión evaluados con la escala clínica 2D de depresión y la escala de contenido Dep A depresión-adolescentes del MMPI-A, se encontró que los adolescentes con depresión tuvieron mayor impacto de sucesos estresantes negativos relacionados con la dinámica familiar, las relaciones sociales, dificultades personales y problemas de conducta, en comparación con el grupo sin depresión (Heredia-Ancona, Lucio-Gómez y Suárez, 2011). La depresión se relaciona de manera estrecha con los conflictos familiares (Álvarez, Ramírez, Silva, Cuffin y Jiménez, 2009).

Las relaciones interpersonales acontecen en un proceso en el que interactúan diversas variables entre el conflicto, el enfrentamiento y la depresión (García-Méndez, Rivera-Aragón, Reyes-Lagunes y Díaz-Loving, 2011). Así, las interacciones conflictivas tienen una asociación importante con la depresión, como la muerte

temprana o la separación de los padres (Álvarez et al., 2009; Rosa-Alcázar y Parada-Navas, 2014).

La no aceptación de los padres y las críticas familiares se relacionaban con depresión y problemas de conducta en los adolescentes, siendo la no aceptación de los padres la de mayor importancia predictiva (Rosa-Alcázar y Parada-Navas, 2014). Las situaciones negativas que se viven en la familia, como las interacciones conflictivas, también tienen una asociación importante con la depresión (Veytia et al., 2012).

Se afirma que la presencia frecuente de conflictos entre los miembros de la familia puede influir para desarrollar relaciones satisfactorias en el ambiente familiar y escolar, y se que produzcan bajas expectativas de autoeficacia de tipo académico y social (Galicia, Sánchez y Robles, 2013).

En consecuencia, el presente estudio tiene como objetivo identificar el nivel predictivo para la depresión de las variables del ambiente familiar en los adolescentes e identificar diferencias de acuerdo con el sexo. Es decir, ¿cuál es el nivel predictivo del conflicto entre los padres, el rechazo familiar, la falta de normas y reglas de funcionamiento familiar, la falta de comunicación entre los miembros de la familia y la hostilidad en la depresión de los hombres y mujeres adolescentes?

MÉTODO

Objetivos

- 1) Evaluar si ocurren diferencias en los síntomas depresivos de acuerdo con el sexo.
- 2) Identificar si hay diferencias en los factores del ambiente familiar en los adolescentes de acuerdo con el sexo.
- 3) Determinar si los factores del ambiente familiar influyen en la sintomatología depresiva.

Participantes

La muestra estuvo integrada por 391 adolescentes: 191 hombres (49%) y 200 mujeres (51%), con edades de 14 a 16 años ($M = 14.5$, $DE = 0.561$; 47% de 14 años, 50% de 15 años y 3% de 16 años), todos alumnos de segundo y tercer grado de escuelas secundarias públicas de la zona centro y oriente de Ciudad de México (tabla 1). La selección de los participantes se hizo por muestreo aleatorio incidental (Cohen y Swerdlik, 2006); los instrumentos se aplicaron con los adolescentes que acudieron con ese momento.

Tabla 1.
Variables demográficas.

EDAD		SEXO		
14	47%	Hombres	191	48.8%
15	50%	Mujeres	200	51.2%
16	3%			

Variables

Variable dependiente: Depresión

- Medida del índice de insatisfacción general de la propia vida, con sentimientos de desánimo, desesperanza y moral baja. Sus comportamientos incluyen abatimiento y apatía, hipersensibilidad, quejas y problemas físicos (Lucio, Ampudia y Durán, 2004).

Variables independientes:

- Conflicto entre los padres. Consiste en los patrones de relación que el adolescente percibe entre los padres, en la identificación de problemas, el discurso reiterado de los conflictos, la falta de acuerdos y la falta de afecto que percibe en el entorno familiar (Ruiz-Cárdenas, Reidl y Cazares, 2017).
- Comunicación familiar. Se caracteriza por el tipo de comunicación que el adolescente establece con la familia, en relación con sus actividades cotidianas, emociones y afectos (Ruiz-Cárdenas et al., 2017).
- Falta de reglas y normas. Se refiere a los patrones de relación caracterizados por la falta de límites y respeto en la relación con los miembros de la familia (Ruiz-Cárdenas et al., 2017).
- Hostilidad. Consiste en el comportamiento y actitud intolerante y demandante que el adolescente presenta y observa en el entorno familiar (Ruiz-Cárdenas et al., 2017).
- Aceptación familiar. Es la aceptación, cooperación, presentación de alternativas a los problemas y en el respeto a la individualidad de los miembros de la familia (Ruiz-Cárdenas et al., 2017).

Hipótesis

- 1) Estadísticamente hay diferencias en los síntomas de depresión en los hombres y mujeres adolescentes.
2. Hay diferencias estadísticamente significativas en los factores del ambiente familiar de acuerdo con sexo.
- 3) Los factores del ambiente familiar: conflicto entre los padres, falta de comunicación, falta de reglas y

normas, hostilidad y la no aceptación familiar predicen la depresión en adolescentes. Conforme aumenta el valor de los factores del ambiente familiar se incrementa la sintomatología depresiva.

Instrumentos

La escala de ambiente familiar del adolescente (EAFA) (Ruiz-Cárdenas et al., 2017) es un instrumento diseñado y validado para población mexicana con el objetivo de evaluar la percepción que los adolescentes tienen de su ambiente familiar, formado por 25 reactivos en formato tipo Likert con cuatro opciones de respuesta y distribuidos en cinco factores que explican 52% de la varianza con un Alpha de Cronbach global de 0.90 y validez de constructo. Los factores obtenidos son: conflicto entre los padres (seis reactivos), falta de comunicación familiar (cinco reactivos); ausencia de normas y reglas (seis reactivos); hostilidad (cinco reactivos) y aceptación familiar (tres reactivos).

El inventario multifásico de la personalidad Minnesota para adolescentes (MMPI-A) (Lucio et al., 2004) fue validado para población mexicana y está integrado por 478 reactivos dicotómicos; fue desarrollado a partir del Minnesota Multiphasic Personality Inventory-Adolescent (Butcher, Williams, Graham, Archer, Tellegen, Ben-Porath y Kaemmer, 1992). Es un instrumento psicológico utilizado en el campo clínico; evalúa los aspectos psicopatológicos del adolescente. Para el presente estudio se consideró la escala básica 2D de depresión, formada por 57 reactivos dicotómicos (cierto o falso); tiene validez de criterio y alfa de Cronbach de 0.76. El puntaje bruto obtenido se transformó en puntaje total, mismo que identificó los niveles “por debajo de lo normal”, “normal” y “por arriba de lo normal”. Sólo se consideraron los resultados de los participantes que obtuvieron puntajes que permitieran validar sus respuestas a partir de los criterios establecidos en las escalas de validez del instrumento.

Diseño

Es un estudio de campo, no experimental, de tipo transeccional.

Procedimiento

La aplicación de los instrumentos fue voluntaria; se hizo de manera colectiva en las aulas, con personal de apoyo previamente capacitado, con la presencia del docente y el personal responsable de la investigación. Se hizo hincapié en que los resultados obtenidos eran anónimos, confidenciales y tendrían un uso sólo estadístico.

Para desarrollar la aplicación de la EAFA y del MMPI-A se elaboraron los oficios correspondientes para

solicitar la autorización del personal directivo de las escuelas y de los padres mediante el consentimiento informado por escrito. Los datos obtenidos se procesaron para su análisis estadístico, el cual se efectuó en el paquete estadístico SPSS 21.

RESULTADOS

En el análisis de las diferencias de la depresión de acuerdo con el sexo de los participantes, la comparación de medias obtenida en la escala de depresión presenta diferencias significativas entre los adolescentes hombres y mujeres (tabla 2).

Tabla 2.
Comparación de medias en los rasgos de depresión en hombres y mujeres adolescentes.

Variables	HOMBRES		MUJERES		t	P
	M	DE	M	DE		
Depresión	20.10	5.41	22.79	5.86	-4.69	0.000**

** p < 0.01.

Para determinar si hay diferencias estadísticamente significativas por sexo, entre los niveles de normalidad en la escala de depresión se procedió a transformar los valores intervalares a valores categóricos, y de esta manera se hizo el análisis de chi-cuadrado. Los resultados indican que 13% de las mujeres presenta un puntaje elevado en el rango por arriba de la norma, en comparación a 4.2% de los varones en la escala de depresión; también se observa en los hombres 62% por debajo de lo normal (tabla 3).

Tabla 3.
Análisis de chi-cuadrado - Escala de depresión.

	DEPRESIÓN, 2D						N	%	X ²
	DEBAJO DE LO NORMAL		NORMAL		ARRIBA DE LO NORMAL				
	N	%	N	%	N	%			
Masculino	119	62.3	64	33.5	8	4.2	191	48.9	14.042**
Femenino	94	47	80	40	26	13	200	51.1	
Total	213	54.5	144	37	34	8.7	391	100	

**p < 0.01

Con la finalidad de identificar diferencias de acuerdo con el sexo en los factores del ambiente familiar, primero se hizo el análisis de medias de los factores que

integran el ambiente familiar identificando diferencias significativas en tres de los cinco factores: 1) conflicto entre los padres; 2) falta de comunicación, y 3) hostilidad (tabla 4).

Tabla 4
Comparación de medias de los puntajes de ambiente familiar en hombres y mujeres adolescentes.

Variables	HOMBRES		MUJERES		t	P
	M	DE	M	DE		
Conflicto entre los padres	8.92	3.47	10.28	4.19	-3.38	0.001**
Falta de comunicación	9.68	2.17	10.33	2.78	-2.59	0.010**
Falta de normas y reglas	10.21	3.54	10.15	3.51	0.148	0.882
Hostilidad	8.74	2.75	9.39	3.11	-2.17	0.030*
Aceptación familiar	9.88	2.10	9.84	2.28	0.198	0.843

p < 0.01** p < 0.05*

Para determinar la predicción de los factores del ambiente familiar respecto a los síntomas de depresión de los adolescentes se hizo el análisis de regresión múltiple paso a paso. Las variables independientes integradas en el análisis fueron: 1) conflicto entre los padres; 2) falta de comunicación familiar; 3) falta de normas y reglas; 4) hostilidad, y 5) aceptación familiar, mientras que la variable dependiente fue la depresión. A continuación se muestran los coeficientes de regresión no estandarizados (B), los estandarizados (β) y los coeficientes de

determinación (R²).

En el primer paso del análisis se incorporó como predictor en la ecuación el conflicto entre los padres;

explicó 12% de la varianza ($F(1,357) = 50.259, p \leq 0.05$); en el segundo paso se incluyó como predictor en la ecuación la aceptación familiar, incrementando la $R^2 = 0.161$ F incrementada ($F(1,357) = 34.011, p \leq 0.05$), y en el tercer paso se incluyó como predictor en la ecuación la falta de comunicación, incrementó la $R^2 = 0.177$ F incrementada ($F(1,357) = 25.30, p \leq 0.05$) (tabla 5). Es decir, se encontraron relaciones estadísticamente significativas con tres dimensiones del ambiente familiar (conflicto entre padres, aceptación familiar y falta de comunicación) que se relacionaron de modo positivo con la depresión en los adolescentes.

Tabla 5.

Análisis de regresión múltiple en variables que predicen la depresión (D) en hombres y mujeres.

VARIABLE	B	EE	β
Paso 1 Conflicto entre los padres	0.305	0.087	0.204**
Pa 14.042** so 2 Aceptación familiar	-0.501	0.143	-0.188**
Paso 3 Falta de comunicación	0.333	0.128	0.145**

$R^2 = 0.124$ para el paso 1 ($p < 0.01$); $R^2 = 0.161$ para el paso 2 ($p < 0.01$); $R^2 = 0.177$ para el paso 3 ($p < 0.01$).
** $p < 0.01$.

Con el objetivo de identificar diferencias en las variables del ambiente familiar de acuerdo con el sexo, se procedió a desarrollar dos análisis de regresión, uno para los hombres y otro para las mujeres. Para el primer caso el análisis de regresión múltiple consideró como variables independientes a los cinco factores de ambiente familiar y como variable dependiente la depresión. Como primer paso el análisis de regresión múltiple paso a paso en hombres incorporó como predictor en la ecuación la aceptación familiar; explicó 6% de la varianza [$F(1,176) = 11.171, p = 0.0015$]. En el segundo paso se incluyó como predictor en la ecuación al conflicto entre los padres; incrementó la $R^2 = 0.088$ F incrementada [$F(1,176) = 8.438, p = 0.00$] (tabla 6).

Tabla 6.

Análisis de regresión múltiple en variables que predicen la depresión (D) en hombres.

VARIABLE	B	EE	β
Paso 1 Aceptación familiar	-0.507	0.191	-0.199**

$R^2 = 0.060$ para el paso 1 ($p < 0.01$); $R^2 = 0.088$ para el paso 2 ($p < 0.01$); $R^2 = 0.088$.
** $p < 0.01$.

VARIABLE	B	EE	β
Paso 2 Conflicto entre los padres	0.274	0.118	0.175**

$R^2 = 0.060$ para el paso 1 ($p < 0.01$); $R^2 = 0.088$ para el paso 2 ($p < 0.01$); $R^2 = 0.088$.
** $p < 0.01$.

El análisis de regresión múltiple paso a paso en mujeres, en el primer paso se incorporó como predictor en la ecuación la falta de normas y reglas familiares; explicó 17% de la varianza [$F(1,180) = 38.413, p = 0.00$]; en el segundo paso se incluyó como predictor a la ecuación la falta de comunicación; incrementó la $R^2 = 0.225$ F incrementada [$F(1,180) = 25.810, p = 0.000$], y en el tercer paso se incluyó como predictor en la ecuación, con valores negativos, la aceptación familiar; incrementó la $R^2 = 0.251$ F incrementada [$F(1,180) = 19.760, p = 0.000$] (tabla 7).

Tabla 7.

Análisis de regresión múltiple en variables que predicen la depresión (D) en mujeres.

VARIABLE	B	EE	β
Paso 1 Falta de normas y reglas	0.315	0.145	0.187**
Paso 2 Falta de comunicación	0.468	0.167	0.223**
Paso 3 Aceptación familiar	-0.518	0.208	-0.198**

$R^2 = 0.177$ para el paso 1 ($p < 0.01$); $R^2 = 0.225$ para el paso 2 ($p < 0.01$); $R^2 = 0.251$ para el paso 3 ($p < 0.01$).
** $p < 0.01$.

Los resultados de los análisis por sexo indicaron que la aceptación familiar y el conflicto entre los padres se relacionan de manera significativa con la depresión en los hombres, mientras que en las mujeres las relaciones fueron con ausencia de normas y reglas, falta de comunicación y aceptación familiar.

DISCUSIÓN

Respecto a los resultados obtenidos se identificó que las mujeres adolescentes presentan tres veces más sintomatología clínica de depresión en comparación con los varones, lo cual es consistente con lo reportado en estudios previos (Benjet et al., 2009; Veytia et al., 2012), con mayor

vulnerabilidad de las mujeres. Esto se puede explicar a partir de la teoría de intensificación del rol de género y por la exposición diferencial al estrés (Benjet et al., 2009).

Destaca que gran parte de los hombres adolescentes se ubica debajo de lo normal en la escala de depresión, y sólo una tercera parte de ellos se ubica en el nivel de normalidad, lo que pudiera sugerir una escasa capacidad para ser sensibles a los acontecimientos adversos familiares y las dificultades para reconocer los conflictos familiares y la hostilidad. Esta última creada por lo general por el adolescente y sin la conciencia en el ejercicio de la violencia a partir de la descalificación y la actitud demandante e intolerante de los jóvenes en el entorno familiar, lo que podría constituirse como irritabilidad.

Al analizar los factores que integran el ambiente familiar de acuerdo con el sexo se identificaron diferencias entre los factores "conflicto entre los padres", "falta de comunicación familiar" y "hostilidad", en los que, en comparación con las mujeres, los varones tienen una percepción de menor frecuencia de ellos. La falta de normas y reglas, así como la aceptación familiar, son factores que no muestran diferencias significativas por sexo. Sin embargo, como lo muestra el análisis de regresión múltiple, la falta de normas y reglas es la variable de mayor importancia predictiva para la depresión en las mujeres.

Entre las variables que predicen la depresión, tanto en hombres como en mujeres, se encontró la falta de comunicación, los conflictos entre los padres y falta de aceptación familiar, esto es, los jóvenes que perciben un deficiente ambiente familiar, con falta de comunicación en sus actividades cotidianas, la ausencia de disposición para compartir sus estados emocionales con los miembros de la familia, así como la carencia de vínculos emocionales y sentimientos de cercanía entre la familia, además de patrones de relación que el adolescente percibe de los padres en la identificación de problemas, el discurso reiterado de los conflictos, la falta de acuerdos y la falta de afecto que percibe en el entorno familiar, la falta de aceptación, cooperación, falta de alternativas a la solución de los problemas familiares y la falta de respeto a la individualidad de los miembros de la familia. Estas situaciones familiares predicen la depresión en los adolescentes. Las interacciones conflictivas familiares tienen una asociación con la depresión (Álvarez, Atienza et al., 2009; Field et al., 2002; Heredia-Ancona et al., 2011; Rosa-Alcázar y Parada-Navas, 2014; Veytia et al., 2012). A su vez, los resultados se confirman con lo expuesto por Field et al. (2002), quienes indican la importancia de los problemas de comunicación entre padres e hijos adolescentes, concluyendo que éstos estaban relacionados con la presencia de síntomas depresivos. El

ambiente familiar negativo caracterizado por problemas de comunicación entre padres e hijos es un factor de riesgo para los problemas de salud mental en los hijos, como síntomas de depresión, ansiedad y estrés (Estévez, Musitu y Herrero, 2005).

Los resultados también son consistentes con los hallazgos obtenidos al identificar los sucesos negativos del área familiar como significativos en los adolescentes con depresión (Heredia-Ancona et al., 2011). Al igual que lo ya reportado, la variable "falta de comunicación" en la población adolescente obtuvo el mayor importancia predictiva para la depresión; los jóvenes reportaron que cuanto mayor es la comunicación y la autonomía percibidas por el adolescente, tanto del padre como de la madre, menor es la sintomatología depresiva (Andrade, González et al., 2012).

El análisis del ambiente familiar de acuerdo con el sexo presenta diferencias importantes. Así, las variables que predicen la depresión en los varones se circunscriben a la dimensión afectiva de las relaciones intrafamiliares, como la falta de aceptación familiar, cooperación, alternativas a los problemas familiares y la falta de respeto a la individualidad. También se integra el conflicto entre los padres, el discurso reiterado de los conflictos, los desacuerdos y la falta de afecto en el contexto familiar. Sin embargo estas variables del ambiente familiar tienen escasa importancia predictiva en la depresión, lo cual pudiera indicar que los adolescentes hombres tienen escasa sensibilidad hacia el ambiente familiar negativo, y en general a los acontecimientos negativos, porque la mayoría de los varones se ubica en la escala de depresión sobre el rango debajo de lo normal, con lo cual se considera conveniente ampliar el estudio de la depresión a factores socioculturales, como la percepción social de sí mismo y su relación con los estereotipos, la función del estatus social, las habilidades interpersonales y la influencia social de los pares.

En el caso de las mujeres, los factores del ambiente familiar que predicen la depresión son la falta de normas y reglas de funcionamiento familiar, que indican la ausencia de límites y respeto en la relación interpersonal familiar, la falta de comunicación familiar con los adolescentes en sus actividades cotidianas, así como en las emociones y afectos que presentan, es posible que perciban una escasa disponibilidad a ser escuchadas en un ambiente familiar desorganizado y carente de límites; también se agrega la falta de aceptación familiar con un ambiente sin alternativas de solución a los problemas familiares, carente de cooperación y respeto a la individualidad de los miembros de la familia. Estas variables explican la cuarta parte de la depresión en el caso de las

mujeres adolescentes, a lo cual se suma el hecho de que las mujeres a temprana edad asumen tareas domésticas y de crianza de los hermanos o familiares; ello ocurre bajo premisas culturales de convivencia definidas en los papeles del ser hombre o mujer, establecidos y transmitidos de manera generacional en el contexto sociocultural (García-Méndez et al., 2011).

Así, el entorno familiar es de gran trascendencia para la salud de los adolescentes, sobre todo para las mujeres, mientras en los hombres la no aceptación familiar y el conflicto entre los padres se consideran como variables que predicen la depresión con un escaso valor predictivo para la depresión. Al respecto, quienes estudiaron factores asociados con la depresión en hombres identificaron un mínimo soporte familiar asociado con la depresión. Consideran que el grupo familiar no tiene las habilidades para ofrecer apoyo porque la dinámica familiar y el escaso soporte familiar se relacionan con una tendencia a evitar el pedir ayuda para no ir en contra de los preceptos sociales (Londoño y González, 2016).

Los factores sociales y culturales rígidos de la sociedad impiden que los varones expresen la sintomatología depresiva, pues ésta se presenta con síntomas que socialmente son percibidos como expresiones que vulneran la masculinidad. Con estas creencias culturales es posible que la depresión tenga otras dimensiones con manifestaciones distintas, lo que podría llevar a un subregistro de la misma, sobre todo en los varones.

En resumen, se confirma la relevancia de una convivencia familiar afectiva en un ambiente de aceptación, comunicación, respeto, con límites que favorezcan el intercambio y la convivencia entre los miembros. La comunicación se presenta como una variable mediadora de la expresión afectiva y la organización de las relaciones interpersonales.

Es necesario hacer esfuerzos desde diferentes ámbitos públicos y privados para construir una cultura de convivencia familiar saludable, transformando los estilos de relación interpersonal negativos y las condiciones de subordinación de las mujeres en la familia, los cuales vulneran la integridad mental de los adolescentes, llegando a presentar algún tipo de trastorno afectivo a temprana edad. ■

REFERENCIAS

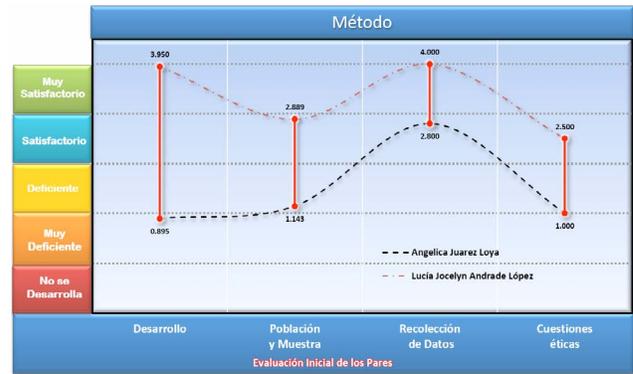
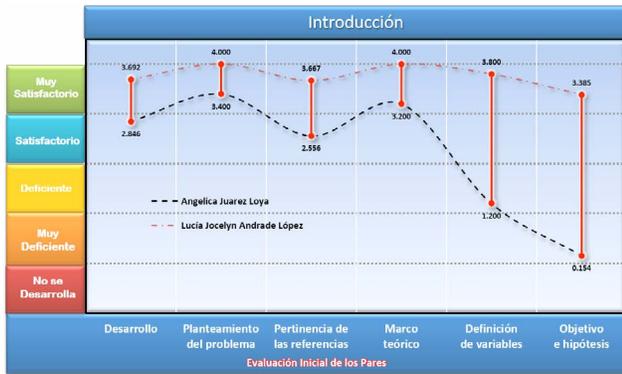
- Álvarez, M., Atienza, G., Heras, E., Fernández, R., Ferrer, E. & Goicoechea, A. (2009). Guía de práctica clínica sobre la depresión mayor en la infancia y la adolescencia. España: Ministerio de Sanidad y Política Social.
- Álvarez, M., Ramírez, B., Silva, A., Cuffin, N. & Jiménez, M. (2009). La relación entre depresión y conflictos familiares en adolescentes. *Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9 (2), 205-216.
- Andrade, P., Betancourt, D., Vallejo, A., Segura, B. & Rojas, R. (2012). Prácticas parentales y sintomatología depresiva en adolescentes. *Salud Mental*, 35 (1), 29-36.
- Bella, E.M. (2010). Intento de suicidio en niños y adolescentes: Depresión y trastorno de conducta disocial como patologías más frecuentes. *Archivos*, G., Argentinos de Pediatría, 108 (2), 124-129.
- Benjet, C., Borges, G., Medina-Mora, M.E., Fleiz-Bautista, C. & Zambrano-Ruiz, J. (2004). La depresión con inicio temprano: Prevalencia, curso natural y latencia para buscar tratamiento. *Salud Pública de México*, 5, 417-424.
- Benjet, C., Borges, G., Medina-Mora, M.E., Méndez, E., Fleiz, C., Rojas, E. & Cruz, C. (2009). Diferencias de sexo en la prevalencia y severidad de trastornos psiquiátricos en adolescentes de la Ciudad de México. *Salud Mental*, 32 (2), 155-163.
- Borges, G., Benjet, C., Medina-Mora, M.E., Orozco, R. & Nock, M.K. (2008). Suicide ideation, plan and attempt in the Mexican Adolescent Mental Health Survey. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 47 (1), 41-52.
- Bridge, J.A., Goldstein, T.R. & Brent, D.A. (2006). Adolescent suicide and suicidal behavior. *Journal of Child Psychology Psychiatry*, 47, 372-394.
- Butcher, J., Williams, C., Graham, J., Archer, R., Tellegen, A., Ben-Porath, Y. & Kaermmmer, B. (1992). Minnesota Multiphasic Personality Inventory-Adolescent: MMPI-A. Minneapolis: Minnesota University.
- Cárdenas, E., Fera, M., Vázquez, J., Palacios, L. & De la Peña, F. (2010). Guía clínica para los trastornos afectivos (depresión y distimia) en niños y adolescentes. México: Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz.
- Cohen, R. & Swerdlik, M. (2006). Pruebas y evaluación psicológicas. Introducción a las pruebas y la medición. México: McGraw Hill Interamericana.
- Essau, C., Conradt, J. & Petermann, F. (2000). Frequency, comorbidity, and psychosocial impairment of depressive disorders in adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 15 (4), 470-481.
- Estévez, E., Musitu, G. & Herrero, J. (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental*, 28 (4), 81-89.
- Field, T., Diego, M. & Sanders, C. (2002). Adolescent's parent peer relationships. *Adolescence*, 37 (145), 121-130.
- Galicia, I., Sánchez, A. & Robles, F. (2009). Factores asociados a la depresión en adolescentes: Rendimiento escolar y dinámica familiar. *Anales de Psicología*, 25 (2), 227-240.
- Galicia, I., Sánchez, A. & Robles, F. (2013). Autoeficacia en escolares adolescentes: Su relación con la depresión, el rendimiento académico y las relaciones familiares. *Anales de Psicología*, 29 (2), 491-500.
- García-Méndez, M., Rivera-Aragón, S., Reyes-Lagunes, I. & Díaz-Loving, R. (2011). El enfrentamiento y el conflicto: Factores que intervienen en la depresión. *Acta de Investigación Psicológica*, 1 (3), 415-427.
- Garrison, Z.F., Walter, J.Z., Cuffe, S.P., MacKown, R.E., Addy, C.L. & Jackson, K.L. (1997). Incidence of depressive disorders and dysthymia in young adolescents. *American Academy*

- of Child and Adolescent Psychiatry, 36 (4), 458-465.
- González-Forteza, C., Jiménez-Tapia, J.A., Ramos-Lira, L. & Wagner, F.A. (2008). Aplicación de la escala de depresión del Centro de Estudios Epidemiológicos en Adolescentes de la Ciudad de México. *Salud Pública de México*, 50 (4), 292-299.
- González-González, A., Juárez, F., Solís, C., González-Forteza, C., Jiménez, A., Medina-Mora, M.E. & Fernández-Varela, H. (2012). Depresión y consumo de alcohol y tabaco en estudiantes de bachillerato y licenciatura. *Salud Mental*, 35 (1), 51-55.
- Heredia-Ancona, M., Lucio-Gómez, E. & Suárez, L.E. (2011). Depresión y sucesos de vida estresantes en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Medicina Conductual*, 1 (2), 49-57.
- Hopcroft, R.L. & Bradley, D.B. (2007). The sex difference in depression across 29 countries. *Social Forces*, 85 (4), 1483-1507.
- Londoño, C., & González, M. (2016). Prevalencia de depresión y factores asociados en hombres. *Acta Colombiana de Psicología*, 19 (2), 315-329.
- Lucio, E., Ampudia, A. & Durán, C. (2004). Manual para la administración y calificación del Inventario Multifásico de Minnesota Adolescentes (MMPI-A) Versión en español. México: Manual Moderno.
- Marmorstein, N. & Iacono, W. (2003). Major depression and conduct disorder in a twin sample: Gender, functioning and risk for future psychopathology. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42 (2), 225-233.
- Moreno, A. & Medina-Mora, M.E. (2008). Tabaquismo y depresión. *Salud Mental*, 31 (5), 409-415.
- Organización Mundial de la Salud (2016). La depresión. Nota descriptiva No. 369. Recuperado de: who.int/mediacentre/factsheets/fs369/es/
- Organización Panamericana de la Salud (2009). Epidemiología de los trastornos mentales en América Latina y el Caribe. Publicación Científica y Técnica No. 632. Washington: OPS.
- Pintado-Machado, Y., Jiménez, Y., Padilla, M., Guerra, J. & Antelo, M. (2010). Trastornos psicológicos en los adolescentes. Una visión general. *Salud Mental*, 8 (37), 89-100.
- Rodríguez, A. & Granada, O. (2007). Trastornos depresivos en la infancia y la adolescencia. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 1 (6), 270-276.
- Rosa-Alcázar, A. & Parada-Navas, J. (2014). Síntomas psicopatológicos en adolescentes españoles: Relación con los estilos parentales percibidos y la autoestima. *Anuario de Psicología*, 30 (1), 133-142.
- Ruiz-Cárdenas, C.T., Reidl, L.M. & Gallegos, R. (2017). Validez de constructo de la escala familiar para adolescentes. *Vertientes*, 20 (1), 35-42.
- Schleicher, H., Harris, K., Catley, D. & Nazir, N. (2009). The role of depression and negative affect regulation expectancies in tobacco smoking among college students. *Journal of American College Health*, 57 (5), 507-512.
- Veytia, M., González, N., Andrade, P. & Oudhof, H. (2012). Depresión en adolescentes El papel de sucesos vitales estresantes. *Salud Mental*, 35 (1), 37-43.
- Zarragoitia, I. (2013). Las diferencias de sexo y género en la depresión proclividad en la mujer. *Medwave*, 13 (3): doi:[10.5867/medwave.2013.03.5651](https://doi.org/10.5867/medwave.2013.03.5651)

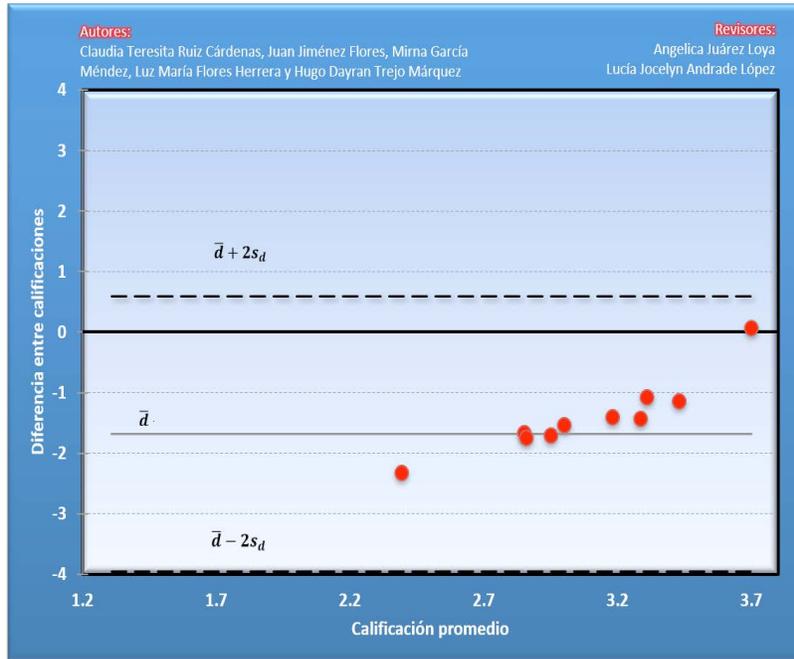


DIMENSIÓN CUANTITATIVA

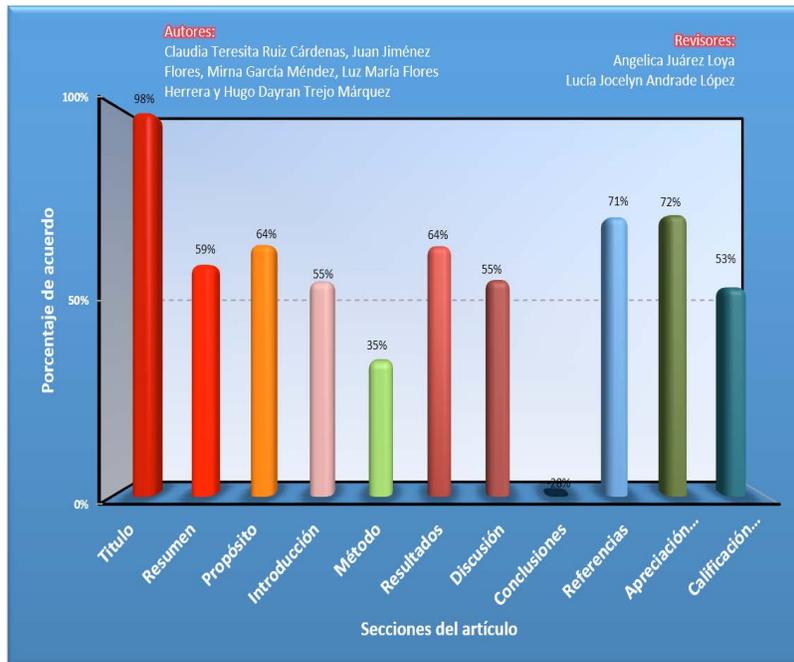
Perfil de Evaluación entre pares



Índice de Concordancia



Índice de Acuerdo



DIMENSIÓN CUALITATIVA

Revisor 1	Revisor 2
Angélica Juárez Loya	Lucía Jocelyn Andrade López
Título/Autoría	
El título está bien, sólo en uno de los nombres pusieron abreviado un nombre, por ello disminuyó el puntaje.	Considero que el título es correcto para hacer referencia al contenido del artículo.
Resumen	
En el resumen en español sugiero que revisen la redacción del tercer párrafo. Debido a que el resumen es la primera impresión del trabajo, al lector debe quedarle clara la comparación que hicieron de las condiciones en el perfil autonómico desde antes. Si no lo dijeron, entonces este resultado desubica un poco y se hace complicado comprenderlo. Sugiero no utilizar los valores de r en el resumen y redondear la edad.	De manera general, el resumen cuenta con los elementos necesarios que han de tomarse en cuenta para esta sección, sin embargo el contenido del mismo es muy extenso sobrepasando el límite de palabras, por lo que se recomienda que sea más resumido y concreto.
Próposito del Estudio	
La principal dificultad que observo en el objetivo es que solo dice que se haría la evaluación de las asociaciones entre variables, sin embargo en el resto del artículo (resultados y conclusiones), se presentan muchos otros análisis que no coinciden con el objetivo planteado. Sugiero que si van a reportar los análisis descritos, entonces lo enuncien en objetivos específicos. Tampoco aparece pregunta de investigación (que permita identificar las hipótesis de forma más clara) y a la hora de reportar los resultados, no muestran el resultado principal al inicio (que tendría que ser el de la correlación entre variables), tampoco aparece en la discusión el resultado principal al inicio, para darle la importancia que merece a esta pregunta de investigación que se hicieron. Sugiero que los autores evalúen también qué análisis merece la pena reportar en su artículo y cuales pueden omitirse pues ocupan gran parte de la explicación sin ser los objetivos primordiales, por ejemplo, las comparaciones por sexo quizá no son necesarias porque tienen grupos no equiparables para la comparación (por la cantidad de hombres que participaron en contraste con las mujeres), también en esta comparación es difícil que se observen diferencias por los niveles bajos de depresión que la población reportó, generalmente las diferencias solo se muestran cuando sí hay personas con depresión (igualmente con ansiedad).	Esta sección cumple con puntos importantes que permiten entender el propósito de la investigación, su surgimiento y la necesidad de realizarla.

Revisor 1	Revisor 2
Introducción	
<p>En el marco teórico, sugiero que revisen el orden de las ideas de las más generales a las ideas particulares y también que consideren incluir solo la información que deja ver al lector la importancia del estudio, incluso resaltando más una riqueza importante que tienen en sus mediciones: hicieron medición fisiológica (que no todos los estudios tienen la oportunidad de llevar a cabo). Aunque las referencias me parecen apropiadas y actuales, es necesario tratar de llevar el relato de los antecedentes con un poquito más de ilación. No tienen descritas las hipótesis.</p>	<p>Considero que habría que ser más claros y precisos en cuanto a la formulación de las hipótesis de investigación ya que en el texto no se pueden conocer como parte de la investigación que se llevó a cabo.</p>
Método	
<p>Sugiero que describan las propiedades psicométricas de las escalas que utilizaron, que no repitan materiales y mediciones y que amplíen la información de aspectos éticos atendiendo a los preceptos de la Declaración de Helsinki y el Código de Nuremberg. También me parece que describen con extremo detalle aspectos del procedimiento de la investigación (como lo del permiso a los profesores y afectación de sus clases) que no aportan mucho a la información que necesitamos saber como lectores, pero les falta la parte de protección de la información de los estudiantes, por poner un ejemplo. Vuelvo al punto de los análisis estadísticos, describieron muchos análisis que no están justificados en el planteamiento de su investigación y en el objetivo que describen, sería importante que todo coincidiera desde el planteamiento hasta los resultados. Respecto a la descripción de los grupos de participantes por periodo escolar, en una parte del artículo dicen que son periodos anuales y más adelante hablan de semestres, luego hablan de que no pudieron tomar datos de los alumnos de últimos semestres que salen a prácticas o clases fuera de la universidad (pero que probablemente sean ellos los que enfrentan más estresores que pueden generar los malestares en salud) y no justifican por qué (no es una justificación suficientemente válida para el diseño, que no están en la universidad).</p>	<p>En términos generales, el método ha sido explicado de manera clara permitiendo conocer cómo fue el procedimiento que se siguió en la investigación.</p>

Revisor 1	Revisor 2
Resultados	
<p>Algunas de las tablas que presentan podrían evitarse, por ejemplo la del protocolo de reclutamiento de participantes. Mi evaluación con respecto a los análisis estadísticos es porque me parece que no justificaron por qué hacer todos esos análisis desde su objetivo. Y como comenté previamente, en ocasiones no están considerando el tamaño de sus grupos para elegir sus análisis, por ejemplo en la comparación por sexos. Respecto a las tablas, si hacen correlaciones es apropiado tener la tabla de correlación, si hacen ANOVA, es mejor hacer la tabla ANOVA como sugiere APA reportar ese resultado, tienen algunas tablas que podrían evitarse para incluir estas del análisis.</p>	<p>Sin comentarios.</p>
Discusión	
<p>En la discusión, sugiero que comiencen explicando si se afirman o niegan las hipótesis que tenían, también es importante que traten de no especular sobre los trastornos de ansiedad y depresión, porque no es eso lo que evaluaron con sus mediciones y porque los datos que recopilieron hablan solamente de niveles moderados de ansiedad y casi nulos de depresión. Me parece que en la discusión debieran evitar hablar de los sexos diferenciadamente (por las razones que les expuse previamente), que traten de dar explicación a por qué los jóvenes de esa universidad no reportan niveles elevados de ansiedad y depresión, si generalmente los estudios hablan de ese tipo de problemas, también será importante que eviten hablar de procesos de intervención (ej. yoga y terapia cognitivo-conductual) pues su tesis no perseguía precisamente ese objetivo y aparece descontextualizado de lo que están diciendo. Falta describir las limitaciones del estudio.</p>	<p>La discusión sitúa en una reflexión argumentada acerca de los objetivos del artículo ya que se muestra de manera estructurada y clara los hallazgos de la investigación para posteriormente ser comparados con los hallazgos de otras investigaciones que ya han sido realizadas logrando que se identifiquen de manera sencilla para el lector.</p>

Revisor 1	Revisor 2
Conclusiones	
<p>Sugiero que revisen los criterios que se evalúan en esta sección para desarrollarla con base en estos y que eso ayude a completar esta sección.</p>	<p>Sin comentarios.</p>
Referencias	
<p>En algunas referencias faltó un punto o coma y también sugiero revisar el manual APA para cuando una referencia tiene más de 5 autores. Las siguientes referencias no aparecen en el texto o tienen un error en el apellido, revisar: Regehr, C., Glancy, D. & Pitts, A. (2013) Interventions to reduce stress in university students: A review and meta-analysis. <i>Journal of Affective Disorders</i>, 148(1): 1-11. doi: 10.1016/j.jad.2012.11.026. Sevinc, G., Hölzel, B. K., Hashmi, J., Greenberg, J., McCallister, A., Treadway, ... Lazar, S. W. (2018). Common and dissociable neural activity after mindfulness-based stress reduction and relaxation response programs. <i>Psychosomatic medicine</i>, 80(5), 439-451. doi: 10.1097/PSY.0000000000000590</p>	<p>Sin comentarios.</p>



[Artículo Empírico]

[10.22402/j.rdi.2020.206.123-141](https://doi.org/10.22402/j.rdi.2020.206.123-141)

CUESTIONARIO DE RIESGO DE AUTOLESIÓN (CRA): PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS Y RESULTADOS EN UNA MUESTRA DE ADOLESCENTES

Modesto Solís Espinoza y Gilda Gómez-Peresmitré
Universidad Nacional Autónoma de México
México

RESUMEN

La autolesión tiene una alta frecuencia en adolescentes, por lo que son necesarios instrumentos adecuados para su medición y acciones preventivas. El objetivo de este estudio fue elaborar un instrumento válido y confiable que explorara la presencia de autolesión y aspectos muy poco abordados, como dificultad para dejar de lesionarse y el factor de riesgo denominado contagio social. De una muestra total ($N = 629$) no probabilística se obtuvo una muestra con distribución normal con $N = 241$ estudiantes de secundarias públicas del sur de la Ciudad de México, 89 hombres y 152 mujeres, con $M = 12.37$ años ($DE = 2.28$) y rango de 11-15 años. Los ítems del instrumento se elaboraron con base en la literatura y se sometieron a procedimientos de validación de contenido (evaluación de expertos), laboratorios cognoscitivos (para asegurar comprensión/significado de los ítems), validez de constructo, análisis factorial exploratorio (AFE) y confirmatorio (AFC), y consistencia interna (coeficientes alpha y omega). El AFC proyectó un modelo con tres factores (frecuencia, efecto adictivo y contagio social) con índices de bondad de ajuste adecuados y consistencia interna aceptable (alpha y omega = 0.94). Los resultados indican que el cuestionario es útil para evaluar aspectos relevantes de la autolesión; se discute la necesidad de complementar la información con entrevistas y de ahondar en el contagio social y la intención de autolesionarse.

Palabras Clave:

autolesión, adolescentes, contagio social, análisis factorial confirmatorio, validez de constructo

SELF-HARM RISK (CRA) QUESTIONNAIRE: PSYCHOMETRIC PROPERTIES AND RESULTS IN A SAMPLE OF ADOLESCENTS

ABSTRACT

Self-injury has a high frequency in adolescents, so appropriate instruments are required for its measurement and preventive actions. The purpose of this study was to develop a valid and reliable instrument that explores the presence of self-injury and aspects very little addressed, such as difficulty to stop injuring oneself and the risk factor called social contagion. From a non-probabilistic total sample ($N = 629$), a sample with a normal distribution was obtained with $N = 241$ public secondary students from southern Mexico City, 89 men and 152 women ($M = 12.37$ years, $SD = 2.28$, range 11-15 years). The items of the instrument were constructed based on the literature and subjected to content validation procedures (expert evaluation), cognitive laboratories (to ensure understanding/meaning of the items), construct validity, exploratory factorial analysis (EFA) and confirmatory (CFA) and internal consistency (alpha and omega coefficients). The CFA yielded a model with three factors (frequency, addictive effect and social contagion) with adequate goodness of fit indexes and acceptable internal consistency (alpha and omega = 0.94). The results indicate that the questionnaire is useful to evaluate relevant aspects of the self-injury, it is discussed the needed to complement the information with interviews, to focus on social contagion and the intention of self-injury.

Keywords:

self-injury, adolescents, social contagion, construct validity, confirmatory factor analysis

BITÁCORA DEL ARTÍCULO:

| Recibido: 11 de Abril de 2019 | Aceptado: 20 de Septiembre de 2019 | Publicado en línea: Enero - Junio de 2020 |

AUTORÍA Y DERECHOS DE PROPIEDAD INTELECTUAL

CUESTIONARIO DE RIESGO DE AUTOLESIÓN (CRA): PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS Y RESULTADOS EN UNA MUESTRA DE ADOLESCENTES

Modesto Solís Espinoza y Gilda Gómez-Peresmitré
 Universidad Nacional Autónoma de México
 México



Modesto Solís Espinoza
 Facultad de Psicología, UNAM
 Correo: modesto333_3@hotmail.com

Cursó la carrera de Psicología en la Facultad de Psicología de la UNAM con un semestre de intercambio académico en la Universidad Piloto de Colombia, actualmente postulante a doctor en Psicología y Salud en la UNAM.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Modesto Solís Espinoza: Participación en todo el proceso de elaboración, desarrollo del proyecto, aplicación de instrumentos y entrevistas, análisis de datos y redacción del artículo. | Gilda Gómez-Peresmitre: Supervisión del desarrollo del proyecto y corrección de estilo en la redacción del instrumento.

AGRADECIMIENTOS

Se agradece al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología el apoyo para realizar la presente investigación.

DATOS DE FILIACIÓN DE LOS AUTORES

Facultad de Psicología, UNAM.



Copyright: © 2020 Solís-Espinoza, M. & Gómez-Peresmitre, G.

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.rps.2020.100000) y a sus autoras.

TABLA DE CONTENIDO

MÉTODO	112
Participantes, 112	
Materiales, 113	
Procedimiento, 113	
Análisis estadísticos, 113	
RESULTADOS	113
Validez de contenido, 113	
Análisis factorial exploratorio (AFE), 113	
Análisis factorial confirmatorio (AFC), 114	
DISCUSIÓN	116
CONCLUSIONES	117
REFERENCIAS	117

La autolesión es un acto intencional y autoinfligido; conlleva un daño corporal de baja letalidad, de naturaleza socialmente inaceptable; tiene como finalidad reducir el dolor emocional (Walsh, 2006), se efectúa sin intencionalidad suicida consciente y la mayoría de las veces sucede en ausencia de psicosis y/o impedimentos intelectuales; en tales casos se le conoce como autolesión psicótica (presente en trastornos graves como esquizofrenia y en episodios de psicosis como consecuencia de la pérdida de contacto con la realidad) y autolesión orgánica (presente en retraso mental y autismo con la función de autoestimulación) (Favazza, 1996; Mangall & Yurkovich, 2008; Santos, 2011).

En revisiones sistemáticas se ha encontrado una prevalencia que oscila entre 7.5 y 46.5% en adolescentes, siendo las edades entre 12 y 14 años en que más incidencia se ha reportado (Cipriano, Cella & Cotrufo, 2017). En otros estudios se indica que la prevalencia en muestras comunitarias de adolescentes es de 21% (Gandhi, Luyckx, Baetens, Kiekens, Sleuwaegen, Berens y Claes, 2017). En México, dependiendo de los criterios utilizados para la detección de autolesión, se ha identificado una prevalencia de entre 5.6 a 17.1% (Albores-Gallo, Méndez-Santos, García, Delgadillo-González, Chávez y Martínez, 2014), cifras alarmantes porque se considera que hasta 50% de los que se producen autolesión pueden padecer un trastorno mental (Farber, Jackson, Tabin & Bachar, 2007) y pueden estar relacionados de modo indirecto con otros comportamientos autodestructivos, como el abuso de sustancias adictivas y de ayunos (Pattison & Kahan, 1983).

Puede decirse que no obstante el impacto que puede tener la autolesión en el desarrollo de los adolescentes todavía no existe consenso respecto a su definición y evaluación. Hasta hace pocos años aún se le conceptualizaba como síntoma del trastorno límite de personalidad (TLP), tratándola, por tanto, como parte de dicho trastorno o adjudicándole otras características derivadas de esa asociación. Sin embargo, a partir de la alta prevalencia de conductas autolesivas en ausencia de TLP surgió la propuesta en el DSM 5 (American Psychiatric Association, 2013) de definir la autolesión no suicida como trastorno, lo que permite mejorar el tratamiento y sistematizando o estandarizando la investigación respecto a la misma (Albores-Gallo et al., 2014; Eisenkraft, 2006).

Son escasos los instrumentos que evalúan autolesión en población hispanohablante, y de los existentes hay pocas evidencias de su validez y confiabilidad (Flores, Hidalgo-Rasmussen & Peñúñuri, 2017). En adolescentes mexicanos se ha empleado por ejemplo la cédula de autolesión (Marín, 2013); sin embargo, sin reporte de las propiedades psicométricas; de igual manera se ha utilizado el Inventario de autolesión deliberada (Deliberate Self-Harm Inventory, DSHI) (Gratz, 2001), pero también se carece de información relacionada con el proceso de validación y confiabilización. Otro instrumento utilizado es el Self-Harm Questionnaire (cuestionario de autolesión), que sí tiene propiedades psicométricas adecuadas, además de explorar otras áreas, como la afectiva y el consumo de sustancias. También se ha usado la Cédula de autolesiones (Albores-Gallo et al., 2014), que sí tiene propiedades psicométricas reportadas y abarca varios aspectos de la autolesión, explorando incluso las partes del cuerpo donde éstas se efectúan. Por otra parte se debe considerar la razón costo/beneficio de incluir en los cuestionarios, catálogos de las diversas formas de autolesión, como sucede con algunos de los instrumentos señalados, para evitar promover o incitar a los jóvenes a explorar más o nuevos modos de autolesión.

Con base en lo mencionado y dada la necesidad de tener con más información que permita diseñar mejores programas de prevención, se planteó como propósito de investigación desarrollar un instrumento válido y confiable que explorara otros aspectos no abordados por los instrumentos ya existentes, tales como la intención de iniciar la conducta de autolesión, el efecto adictivo o dificultad para dejar de hacerlo, así como el efecto de riesgo del contagio social —observar y conocer otras personas que lo hacen—. También se propone conocer la frecuencia con que se efectúa la autolesión para determinar su prevalencia como factor de riesgo, porque el criterio propuesto por el DSM 5 (autolesión durante cinco días en el último año) (APA, 2013) se aplica para el diagnóstico de la patología.

MÉTODO

Participantes

Se obtuvo una muestra total no probabilística de $N = 629$ adolescentes; se descartaron los casos en que no se reportó autolesión ni intención de efectuarla, quedando una $n = 241$ participantes (89 hombres y 152 mujeres), con $M = 12.37$ años, ($DE = 2.28$) y rango de 11-15 años.

Materiales

Se elaboró un cuestionario de riesgo de autolesión (CRA) con una sección de datos sociodemográficos, como edad y sexo, y preguntas relacionadas con la conducta de autolesión, tales como motivo, modo y edad en que se inició la misma, y otra sección con 16 ítems tanto dicotómicos como politómicos. explorando presencia de autolesión, intención de hacerla, frecuencia de la misma, dificultad para dejar de herirse y contagio social. Los ítems se establecieron con base en la literatura, y se sometieron a procedimientos de validación de contenido (evaluación de expertos), laboratorios cognoscitivos (para asegurar comprensión/significado de los ítems), validez de constructo (análisis factoriales) y consistencia interna (coeficientes alpha y omega). Se desarrolló el protocolo de una entrevista semiestructurada con el propósito de revisar concordancia entre respuestas cuestionario/entrevista.

Procedimiento

Se solicitaron a los directivos de tres secundarias públicas ubicadas al sur de la Ciudad de México permisos para efectuar el proyecto. Una vez conseguidos dichos permisos se procedió a la aplicación del cuestionario a los estudiantes en las aulas en los horarios de clase. Se les informó acerca de los propósitos de investigación, se hizo entrega de un consentimiento informado y la aplicación del instrumento duró casi una hora. Al final se entrevistó a 20% de los participantes, elegidos de modo aleatorio de entre quienes reportaron lesionarse a sí mismos. La recolección de datos fue de carácter no invasivo y se respetaron los criterios éticos de la investigación en Psicología (SMP, 2007). Para asegurar una comprensión adecuada del instrumento, se efectuaron dos laboratorios cognoscitivos, con ocho adolescentes de primero y segundo grados cada uno; los estudiantes tenían que leer el cuestionario y expresar lo que habían entendido en cada pregunta. Se procedió a obtener la validez por jueceo con cuatro expertos (psicólogos clínicos especializados en atención de adolescentes y con experiencia en el tratamiento de la autolesión); se les explicó la finalidad del instrumento y se les solicitó calificar como adecuado/inadecuado cada uno de los ítems en cuanto claridad, coherencia y relevancia, y se les pidieron observaciones respecto al orden y opciones de respuesta; se calculó el índice de concordancia interjueces con el coeficiente kappa de Fleiss (1971).

Análisis estadísticos

Para analizar las diferencias por sexo se hicieron pruebas t de Student para grupos independientes. El instrumento tiene ítems con dos y hasta siete opciones de respues-

ta; sin embargo, para evitar estimaciones inadecuadas se igualaron todas las variables a un nivel de medición dicotómico, y de esta manera se efectuaron los análisis posteriores. Para la obtención de la validez de constructo y conocer la estructura factorial del instrumento se utilizó el análisis factorial exploratorio (AFE) a partir de una matriz de correlación tetracórica (Lloret-Segura, Ferreres-Traver, Hernández-Baeza & Tomás-Marco, 2014); con el método de mínimos cuadrados no ponderados (ULS) y con rotación PROMIN (Lorenzo-Seva, 1999) se estimó el estadístico de adecuación de la muestra de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad. De acuerdo con los criterios convencionales los valores adecuados son: KMO ≥ 0.7 (Kaiser, 1974) y prueba de esfericidad ($\chi^2 p \leq 0.05$) (Bartlett, 1950); Factor ≥ 3 ítems (Kim & Mueller, 1978; Costello & Osborne, 2005); ítems con cargas factoriales ≥ 0.40 (MacCallum, Widaman, Zhang & Hong, 1999; Velicer y Fava, 1998; Williams, Brown y Onsmann, 2010). Coeficientes de consistencia interna alphas de Cronbach ≥ 0.7 (Nunnally, 1978). El análisis factorial confirmatorio (AFC) se hizo con el método de máxima verosimilitud (Satorra y Bentler, 1988; 1994). Con criterios e índices de bondad de ajuste: $\chi^2 / gl \leq 3$, CFI ≥ 0.90 , GFI ≥ 0.90 , IFI ≥ 0.90 (Hu y Bentler, 1999; Kline, 2005), RMSEA ≤ 0.07 (Steiger, 2007). Se calculó el coeficiente alpha ordinal y omega para cada factor. Para tales propósitos se utilizó el paquete estadístico para las ciencias sociales (SPSS) v. 16, el paquete FACTOR v. 10.8.04 (Lorenzo-Seva y Ferrando, 2007), y el programa EQS 6.2.

RESULTADOS

Validez de contenido

El índice total de concordancia kappa de Fleiss, con 95% de intervalo de confianza resultó aceptable en cuanto a claridad (kappa = 0.75), coherencia (kappa = 0.78) y relevancia (kappa = 0.86). A partir de la evaluación por jueceo se modificó la redacción de algunos ítems y/o se cambiaron palabras para hacerlo más comprensible. La mayoría de las respuestas obtenidas en la entrevista (90%) fueron consistentes con las respuestas dadas al cuestionario; lo contestado en entrevista coincidió con lo respondido en el instrumento; sin embargo hubo un bajo índice (20%) de respuestas contradictorias, en especial respecto a frecuencia de autolesiones y la última vez en que se hicieron.

Análisis factorial exploratorio (AFE)

Antes de efectuar el AFE se estimó la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin, la cual dio un

valor aceptable ($KMO = 0.82$) y se aplicó a los datos la prueba de esfericidad de Bartlett, la cual resultó significativa $X^2(120) = 1133.8$; $p = 0.001$.

El AFE arrojó tres factores que agruparon 12 de los ítems; el alfa ordinal total fue de 0.94. El primer factor, frecuencia de autolesión (episodios de autolesión en diferentes periodos), se compone de cuatro ítems; explicó 31.26% de la varianza, con alfa ordinal = 0.89. El segundo explora el efecto adictivo de la autolesión (dificultad para evitar lastimarse); consta de cinco ítems; explicó 14.37% de varianza, con alfa ordinal = 0.85. El tercer factor explora el contagio social de la autolesión (observación y sugerencia de herirse); consta de tres ítems; explicó 9.48% de la varianza, con alfa ordinal = 0.76. Las cargas factoriales de los 12 ítems fluctuaron entre 0.48 y 0.99. Los ítems correspondientes a la planeación o intención de autolesionarse no se mantuvieron dentro de la estructura factorial obtenida (tabla 1).

Tabla 1.
Análisis factorial exploratorio de CRA.

FACTOR	CARGA FACTORIAL
Frecuencia (α ordinal=0.89 ω =0.89)	
4. ¿Cuándo fue la última vez que lo hiciste?	0.725
5. ¿Qué tan seguido te has lastimado en el último mes?	0.827
6. ¿Qué tan seguido te has lastimado en los últimos seis meses?	0.868
7. ¿Qué tan seguido te has lastimado en el último año?	0.858
Componente adictivo (α ordinal=0.85 ω =0.85)	
3. ¿Alguna vez te has lastimado a propósito?	0.687
9. ¿Cuándo te has lastimado lo haz hecho con la intención de quitarte la vida?	0.601
10. ¿Qué tan probable es que te vuelvas a lastimar?	0.818
11. ¿Qué tanto quisieras volver a lastimarte?	0.820
12. ¿Qué tan difícil es dejar de lastimarte?	0.734
Contagio social (α ordinal=0.76 ω =0.79)	
13. ¿Antes de lastimarte te enteraste que alguien más lo hiciera?	0.712
14. ¿Antes de lastimarte viste que alguien lo hiciera?	0.996
15. ¿Alguien te sugirió lastimarte?	0.487
Consistencia interna	
Ω total: 94	α total: 94

Análisis factorial confirmatorio (AFC)

Se procedió a probar la estructura de tres factores resultado del AFE; después de ensayar varios ajustes a las soluciones factoriales, el AFC produjo un modelo con tres factores que explicaron 55.12 % de la varianza total; considerando un total de 12 ítems, se mantuvieron los mismos que en el AFE.

En la figura 1 se observa que el modelo final quedó conformado por tres factores correlacionados entre sí: frecuencia con efecto adictivo (0.714), este último con contagio social (.305), y contagio social con frecuencia (0.061), con un coeficiente de determinación o tamaño del efecto $R^2 = 0.473$. Se mostró un buen ajuste del modelo considerando los siguientes índices: $X^2/gl = 2.05$, $p = 0.000$; $GFI = 0.93$; $IFI = 0.94$; $CFI = 0.94$; $RMSEA = 0.066$.

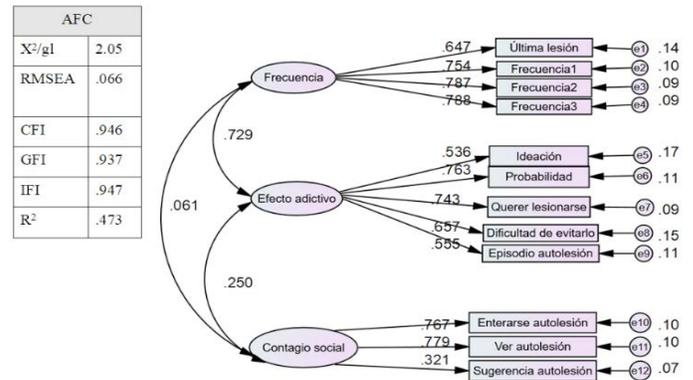


Figura 1.
Modelo del CRA

Prevalencia de autolesión

De la muestra total ($N = 629$), 185 (29.41%) adolescentes afirmaron haber tenido al menos un episodio de autolesión; 72 hombres (11.44%) y 113 mujeres (17.96%); en la tabla 2 se muestra el análisis de la frecuencia con que se tuvieron episodios de autolesión en diferentes lapsos.

Tabla 2.
Prevalencia de autolesión.

FRECUENCIA	TOTAL	HOMBRES	MUJERES
Última autolesión			
Hoy	1.62%	0.5%	1.08%
Esta semana	10.27%	4.3%	5.94%
Este mes	19.45%	7.56%	11.89%
Hace seis meses	7%	1.62%	5.4%
Este año	12.43%	3.24%	9.18%

FRECUENCIA	TOTAL	HOMBRES	MUJERES
Hace más de un año	49.18%	21.62%	27.56%
¿Qué tan seguido te haz lastimado en el último mes?			
0 veces	54.1%	18.91%	35.13%
1-3 veces	30.8%	14.59%	16.21%
4-6 veces	6.5%	2.16%	4.3%
Más de 6 veces	8.6%	3.24%	5.4%
¿Qué tan seguido te has lastimado en los últimos seis meses?			
0 veces	53%	18.91%	34%
1-3 veces	27.6%	14.1%	13.5%
4-6 veces	14.1%	3.78%	10.27%
Más de 6 veces	5.4%	2.16%	3.24%
¿Qué tan seguido te has lastimado en el último año?			
0 veces	53.5%	18.91%	34%
5 veces	25.9%	10.81%	15.13%
Más de 5 veces	20.5%	9.18%	11.35%

Modo de autolesión

Para explorar los modos de autolesión utilizados se proporcionaron cuatro opciones de respuesta: cortadas, marcarse o rayarse, rascar cicatrices y golpeándose (indicando una o varias según correspondiera), y se dejó espacio para escribir modos de lesión. En la tabla 3 se muestra la frecuencia de cada modo de autolesión y la cantidad de maneras de autolesión por caso. Además de las opciones propuestas hubo dos estudiantes que reportaron haberse lastimado ingiriendo fármacos; otro que reportó lastimarse por quemaduras y otro contestó haber tenido un intento de suicidio.

Tabla 3.
Prevalencia de autolesión.

MODO DE AUTOLESIÓN (N=185)		
TIPO DE AUTOLESIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Cortadas	114	61.62%
Marcarse o rayarse	65	35.10%
Rascar cicatrices	38	20.54%
Golpeándose	61	32.90%

NÚMERO DE MODOS DE AUTOLESIÓN EMPLEADOS POR CADA ALUMNO (185)		
TIPO DE AUTOLESIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1 modo	114	61.62%
2 modos	49	26.40%
3 modos	13	7.02%
4 modos	8	4.30%
5 modos	1	0.50%

Motivo de autolesión

Para indagar acerca de los diferentes motivos para autolesionarse se proporcionaron varias opciones de respuesta a elegir (una o varias, según correspondiera), y se dejó un espacio de "otros motivos" para que los participantes escribieran otra opción (tabla 4).

Tabla 4.
Motivos de autolesión.

MOTIVO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Por tristeza	94	50.81
Tratar de sentirme mejor	80	43.24
Por enojo	71	38.37
Por ansiedad/nervios	47	25.40
Distarme de lo que me está molestando	36	19.45
Por soledad	34	18.37
Por experimentación/saber que se sentía	32	17.29
Llamar la atención	9	4.86
Por presión de compañeros	7	3.78
Otros motivos: Culpa, problemas familiares	7	3.78

Se encontraron diferencias por sexo estadísticamente significativas de cada una de las variables en la muestra total; sin embargo, en la muestra de autolesión sólo hubo diferencias estadísticamente significativas en tres ítems: haber pensado lastimarse, haberse autolesionado al menos una vez y haber visto a alguien más que lo hiciera.

Un aspecto importante a considerar es la planeación de iniciar la conducta de autolesión (los dos ítems que corresponden a este aspecto quedaron fuera la estructura factorial del instrumento); hubo 444 estudiantes que refirieron no haberse lastimado a sí mismos; sin embargo, 66 (14.86%) contestaron sí haber pensado lastimarse a sí mismos (5.85% hombres y 9% mujeres) y 112

(25.25%) respondieron ya haber intentado lastimarse alguna vez (10.58% hombres y 14.63% mujeres).

Se preguntó la edad en que sucedió el primer episodio de autolesión; el rango de respuestas fue de los siete a los 14 años, siendo la media de 11.18 (DE = 1.32). A pesar de que el promedio de inicio de autolesión es consistente con lo reportado en otras investigaciones (Vega, Sintés, Fernández, Puntí, Soler, Santamarina y Pascual, 2018), se encontró un índice considerable de adolescentes que comenzaron a lesionarse en la infancia (7-10 años), por lo cual es necesario indagar más acerca de la incidencia a edades tempranas, tal como se ha indicado en algunos estudios (Whitlock, Eckenrode & Silverman, 2006).

El DSM-5 (APA, 2013) muestra como criterio diagnóstico para la autolesión no suicida haberse hecho lesiones con daño físico leve o moderado al menos cinco días del último año; de acuerdo con ello, 86 adolescentes (13.67% de la muestra total) cumplieron con dicho criterio; aún si no se consideran los demás criterios diagnósticos, es un índice importante. Por otro lado, es necesario indicar que 99 (15.73%) reportaron haberse lastimado, pero menos de cinco veces, en el último año; un índice aún mayor que sí se lesiona, pero con menor frecuencia.

De los adolescentes que reportaron lesionarse, 60 (32.4%) respondieron haberlo hecho con la intención de quitarse la vida al menos una vez, mientras que 17 (9.1%) respondieron que lo hicieron con frecuencia o siempre con esa intención. Se requiere especial atención con esta población en la que se refleja una clara relación entre autolesión y suicidio (Vega et al., 2018), aun cuando debe recordarse que en las entrevistas se detectaron antecedentes de intento de suicidio; sin embargo, la mayoría entrevistada respondió no haberlo intentado; lo que refirieron más bien fue herirse y tener pensamientos o ideación suicida, no llegando al punto de intentar el suicidio.

DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio fue desarrollar un instrumento válido y confiable que evaluara variables relacionadas con autolesión poco estudiadas. Se siguió un cuidadoso procedimiento metodológico buscando incrementar las propiedades psicométricas del mismo, con laboratorios cognoscitivos, validez de contenido por jueceo y entrevistas, y validez de constructo mediante el AFE y el AFC.

La validez de contenido fue adecuada según los altos valores del coeficiente kappa obtenidos por acuerdos de los jueces, así como por la congruencia entrevista/cuestionario, aunque se encontró un pequeño índice de inconsistencia en las variables relacionadas con la frecuencia de autolesión en diferentes periodos. Sin em-

bargo, el problema de inconsistencia podría deberse al tipo de respuestas que se solicita al participante y que implica la realización simultánea de dos diferentes actividades, recordar la cantidad de eventos y estimar los periodos en que ocurrieron, pues como indican Streiner, Norman & Cairney (2015), los ítems con doble tarea generan más dificultades en sus respuestas.

Los factoriales produjeron resultados teórica y estadísticamente valiosos; los tres factores resultantes no sólo explicaron altos índices de varianza; también mostraron buena confiabilidad o consistencia interna. Lo importante a destacar es que el AFC no sólo replicó la estructura del AFE, sino que también mejoró la magnitud de las cargas factoriales. Es interesante indicar la asociación entre la frecuencia de autolesión y su efecto adictivo, por lo que no deja de llamar la atención que una parte importante de los participantes que reportaron dificultad para dejar de lastimarse hayan tenido uno o más episodios de autolesión durante el último mes.

El primer factor proporciona información de la cantidad de lesiones en diferentes periodos, permitiendo tener una estimación aproximada del desarrollo de la autolesión a lo largo del tiempo, e incluso, como se comprobó con las entrevistas, se pueden contextualizar y comprender con más claridad los hechos desencadenantes y/o los efectos que mantienen dicha conducta.

El segundo factor, la dificultad para dejar de lastimarse, es un aspecto importante en el desarrollo de la autolesión, precisamente la cronicidad con que se hacen las heridas es lo que puede definir la gravedad del caso, junto con la presencia de un mayor repertorio de formas de dañarse y el riesgo de ideación suicida (Hamza, Stewart & Willoughby, 2012). Este aspecto, y la frecuencia de autolesión, proporcionan datos importantes para la detección de casos con autolesión de mayor gravedad.

El tercer factor tiene ítems referentes al contagio social; la información que puede derivarse de este factor es de gran importancia para efectos de detección temprana y prevención, y debe destacarse que aquí se propone por primera vez, en nuestro contexto social, el estudio de la relación de esta variable; no debe olvidarse que los medios de comunicación y la influencia de los pares pueden ser determinantes en el desarrollo de la autolesión (Purington & Whitlock, 2010).

En cuanto a la frecuencia de la autolesión se obtuvieron resultados similares a los hallados por Albores-Gallo et al. (2014) respecto al último mes, tres meses y el último año; sin embargo, hubo una gran diferencia acerca del índice de participantes que reportó haberse lastimado al menos una vez (sin especificar un periodo);

en este estudio se encontró 29.4%, casi el doble que en el estudio mencionado.

Algunas formas de autolesión (como cortarse o golpearse a sí mismo) se encontraron con una alta frecuencia, de manera similar a otros estudios (Briere & Gil, 1998; Nock, 2010); sin embargo, otras formas de lastimarse que suelen hallarse, aunque con menor frecuencia, en este estudio casi no se reportaron, aun cuando se daba opción a escribir con confianza diferentes formas de lastimarse.

Los motivos para lesionarse que reportaron los participantes permiten observar que la autolesión está, en la mayoría de los casos, relacionada con las emociones; en las entrevistas constantemente se hizo alusión a las autolesiones como un desahogo, una forma de expresarse y sentirse mejor. Es interesante notar que son diferentes emociones las que pueden influir en el origen de las autolesiones, coincidiendo con los hallazgos que indican un rol fundamental de la regulación emocional en las autolesiones (Klonsky, 2009).

CONCLUSIONES

Los resultados descritos aportan evidencias preliminares de validez y confiabilidad del cuestionario riesgo de autolesión, así como información objetiva y valiosa para la elaboración de un nuevo instrumento útil para evaluar la autolesión en cuanto a su frecuencia, su efecto adictivo y contagio social en adolescentes de 11 a 15 años. La detección temprana de jóvenes con autolesión puede ser fundamental para proporcionarles el tratamiento adecuado, evitando así que los episodios de autolesión se tornen frecuentes, generando cuadros clínicos con niveles psicopatológicos, además de que se podría disminuir, e idealmente eliminar, la propagación de la autolesión.

Los hallazgos de este estudio proponen ahondar en aspectos poco analizados antes por otros instrumentos, como el componente adictivo y el contagio social, de los cuales se presenta una opción válida y confiable; también se propuso analizar la intención de autolesionarse; sin embargo es necesaria más investigación en dicho aspecto, porque podría ser un determinante en la prevención temprana.

Limitaciones y sugerencias

Las limitaciones son las inherentes a los estudios preliminares; algunos aspectos evaluados tienen antecedentes teóricos, pero pocos estudios empíricos con los cuales compararlos. Los resultados encontrados en la muestra no se pueden generalizar a la población de donde se extrajo dicha muestra porque la selección no fue aleatoria. Son necesarias nuevas investigaciones incrementando el

conocimiento mediante el uso de nuevas y más variables o ítems y, entre otras cosas, replicando el presente estudio en muestras de otras poblaciones; por ejemplo, con un mayor rango de edad, considerando que la autolesión mantiene una alta prevalencia en adolescentes y adultos jóvenes (Vega et al., 2018), y con procedimientos metodológicos y estadísticos más estrictos.

Se sugiere la aplicación de entrevistas porque enriquecen la información obtenida por medio de los cuestionarios; en este estudio sirvieron para comparar las respuestas obtenidas, detectar tendencias en las problemáticas y experiencias de diferentes casos, y para detectar adolescentes con alto riesgo, quienes requirieron canalización inmediata a centros de atención psicológica (el análisis completo no se proporciona aquí porque el propósito de este estudio fue el desarrollo de las propiedades psicométricas del instrumento y no el análisis cualitativo de los resultados del mismo). ■

REFERENCIAS

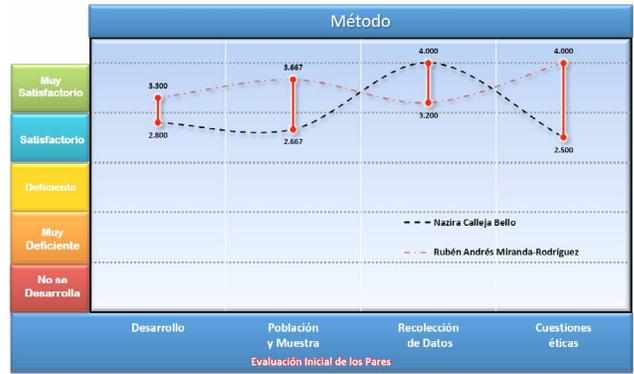
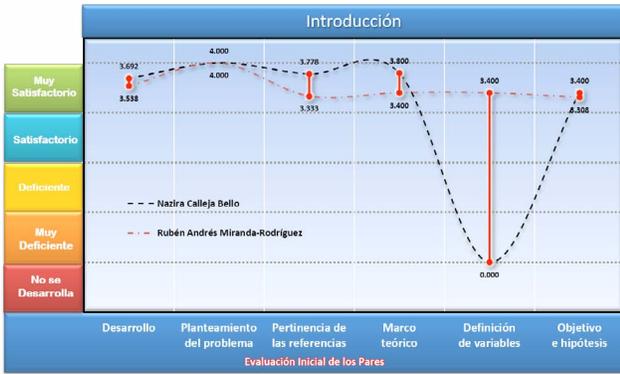
- Albore-Gallo, L., Méndez-Santos, J. L., García, L. A. X., Delgadillo-González, Y., Chávez, C. I., & Martínez, O. L. (2014). Autolesiones sin intención suicida en una muestra de niños y adolescentes de la Ciudad de México. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 42(4), 159-168.
- American Psychiatric Association (APA) (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5a. ed.). Washington, DC, USA: autor.
- Bartlett, M. S. (1950). Tests of significance in factor analysis. *British Journal of Psychology*, 3, 77-85.
- Briere, J., & Gil, E. (1998). Self mutilation in clinical and general population samples: Prevalence, Correlates, and Functions. *American Journal of Orthopsychiatry*, 68, 609-620. doi: [10.1037/h0080369](https://doi.org/10.1037/h0080369).
- Cipriano, A., Cella, S., & Cotrufo, P. (2017). Nonsuicidal Self-injury: A Systematic Review. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-14. doi: [10.3389/fpsyg.2017.01946](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01946).
- Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research, & Evaluation*, 10(7), 1-9. Recuperado de: <http://pareonline.net/genpare.asp?wh=0&abt=10>
- Eisenkraft, M. A. (2006). Self Injury: Is It a Syndrome? *The New School Psychology Bulletin*, 4(1), 115-126. Recuperado de: <http://www.columbia.edu/~me2357/shp/29-108-1-PB-1.pdf>
- Favazza, A. (1996). *Bodies under siege*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Farber, S. K., Jackson, C. C., Tabin, J. K., & Bachar, E. (2007). Death and annihilation anxieties in anorexia nervosa, bulimia, and self-mutilation. *Psychoanalytic Psychology*, 24(2), 289-305. doi: [10.1037/0736-9735.24.2.289](https://doi.org/10.1037/0736-9735.24.2.289).
- Fleiss, J. L. (1971). Measuring nominal scale agreement among many raters. *Psychological Bulletin*, 76(5), 378-382. doi: [10.1037/h0031619](https://doi.org/10.1037/h0031619).

- Flores, Y. V. C., Hidalgo-Rasmussen, C. A., & Peñúñuri, L. Y. Y. (2017). Instrumentos de evaluación de la autolesión no suicida en adolescentes 1990-2016: Una revisión sistemática. *Ciencia & saúde coletiva*. Recuperado de: <http://www.cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/instrumentos-de-avaliacao-de-la-autolesion-no-suicida-en-adolescentes-19902016-una-revision-sistemática/16533?id=16533>
- Gandhi, A., Luyckx, K., Baetens, I., Kiekens, G., Sleuwaegen, E., Berens, A., & Claes, L. (2017). Age of onset of non-suicidal self-injury in Dutch-speaking adolescents and emerging adults: An event history analysis of pooled data. *Comprehensive psychiatry*, 80, 170-178. doi: [10.1016/j.comppsy.2017.10.007](https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2017.10.007).
- Gratz, K. (2001). Measurement of deliberate self-harm: preliminary data on the deliberate self-harm Inventory. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23, 253-263. doi: [10.1023/A:1012779403943](https://doi.org/10.1023/A:1012779403943).
- Hamza, C. A., Stewart, S. L., & Willoughby, T. (2012). Examining the link between nonsuicidal self-injury and suicidal behavior: A review of the literature and an integrated model. *Clinical Psychology Review*, 32, 482-495. doi: [10.1016/j.cpr.2012.05.003](https://doi.org/10.1016/j.cpr.2012.05.003).
- Hu, L., & Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6, 1-55. doi: [10.1080/10705519909540118](https://doi.org/10.1080/10705519909540118).
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31-36. doi: [10.1007/BF02291575](https://doi.org/10.1007/BF02291575).
- Kim, J. O., & Mueller, C. W. (1978). *Factor analysis: Statistical methods and practical issues*. Sage University Paper Series on Quantitative Applications in the Social Sciences, series no. 07-014. Newbury Park, CA: Sage.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. Nueva York: The Guilford Press.
- Klonsky, E. D. (2009). The functions of self-injury in young adults who cut themselves: Clarifying the evidence for affect-regulation. *Psychiatry Research*, 166(2-3), 260-268. doi: [10.1016/j.psychres.2008.02.008](https://doi.org/10.1016/j.psychres.2008.02.008).
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., & Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: Una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169. doi: [10.6018/analesps.30.3.199361](https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361).
- Lorenzo-Seva, U. (1999). Promin: A method for oblique factor rotation. *Multivariate Behavioral Research*, 34, 347-356. doi: [10.1207/S15327906MBR3403_3](https://doi.org/10.1207/S15327906MBR3403_3).
- Lorenzo-Seva, U., & Ferrando, P. (2007). FACTOR: A computer program to fit the exploratory factor analysis model. *Behavior research methods*, 38(1), 88-91.
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S., & Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4, 84-99. doi: [10.1037/1082-989X.4.1](https://doi.org/10.1037/1082-989X.4.1).
- Mangall, J., & Yurkovich, E. (2008). A literature review of deliberate self-harm. *Perspectives in psychiatric care*, 44(3), 175-184. doi: [10.1111/j.1744-6163.2008.00172.x](https://doi.org/10.1111/j.1744-6163.2008.00172.x).
- Marín, T. M. I. (2013). *Desarrollo y evaluación de un tratamiento cognitivo conductual para adolescentes que se autolesionan*. Tesis doctoral. Facultad de Psicología. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Nock, M. K. (2010). Self-Injury. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6(1), 339-63. doi: [10.1146/annurev.clinpsy.121208.131258](https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.121208.131258).
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2a. ed.). Nueva York: McGraw-Hill.
- Pattison, E. M., & Kahan, J. (1983). The deliberate self-harm syndrome. *American Journal of Psychiatry*, 140, 867-872. doi: [10.1176/ajp.140.7.867](https://doi.org/10.1176/ajp.140.7.867).
- Purington, A., & Whitlock, J. (2010). Non-suicidal self-injury in the media. *The Prevention Researcher*, 17(1), 11-13. Recuperado de: <http://www.selfinjury.bctr.cornell.edu/perch/resources/non-suicidal-self-injury-in-the-media.pdf>
- Santos, B. D. (2011). *Autolesión: Qué es y cómo ayudar*. México: Ficticia.
- Satorra, A., & Bentler, P. M. (1988). *Scaling corrections for statistics in covariance structure analysis*. UCLA Statistics Series #2. Los Ángeles: University of California.
- Satorra, A., & Bentler, P. M. (1994). Corrections to test statistics and standard errors in covariance structure analysis. In A. Von Eye & C. C. Clogg (eds.). *Latent variables analysis: Applications for developmental research* (pp. 399-419). Thousand Oaks: Sage.
- Sociedad Mexicana de Psicología (SMP) (2007). *Código ético del psicólogo* (4a. ed.). México: Trillas.
- Steiger, J. H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 893-98. doi: [10.1016/j.paid.2006.09.017](https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.017).
- Streiner, D., Norman, G., & Cairney, J. (2015). *Health Measurement Scales. A practical guide to their development and use*. UK: Oxford University Press.
- Vega, D., Sintes, A., Fernández, M., Puntí, J., Soler, J., Santamarina, P., & Pascual, J. C. (2018). Revisión y actualización de la autolesión no suicida: ¿Quién, cómo y por qué? *Actas españolas de psiquiatría*, 46(4), 146-155. Recuperado de: <https://www.actaspsiquiatria.es/repositorio/20/114/ESP/20-114-ESP-146-55-463018.pdf>
- Velicer, W. F., & Fava, J. L. (1998). Effects of variable and subject sampling on factor pattern recovery. *Psychological Methods*, 3, 231-251. doi: [10.1037/1082-989X.3.2.231](https://doi.org/10.1037/1082-989X.3.2.231).
- Walsh, W. B. (2006). *Treating self-injury. A practical guide*. Nueva York: The Guilford Press.
- Whitlock, J., Eckenrode, J., & Silverman, D. (2006). Self-injurious behaviors in a college population. *Pediatrics*, 117(6) 1939-48. doi: [10.1542/peds.2005-2543](https://doi.org/10.1542/peds.2005-2543).
- Williams, B., Brown, T., & Onsmann, A. (2010). Exploratory factor analysis: A five-step guide for novices. *Australasian Journal of Paramedicine*, 8(3), 1-13. doi: [10.33151/ajp.8.3.93](https://doi.org/10.33151/ajp.8.3.93).

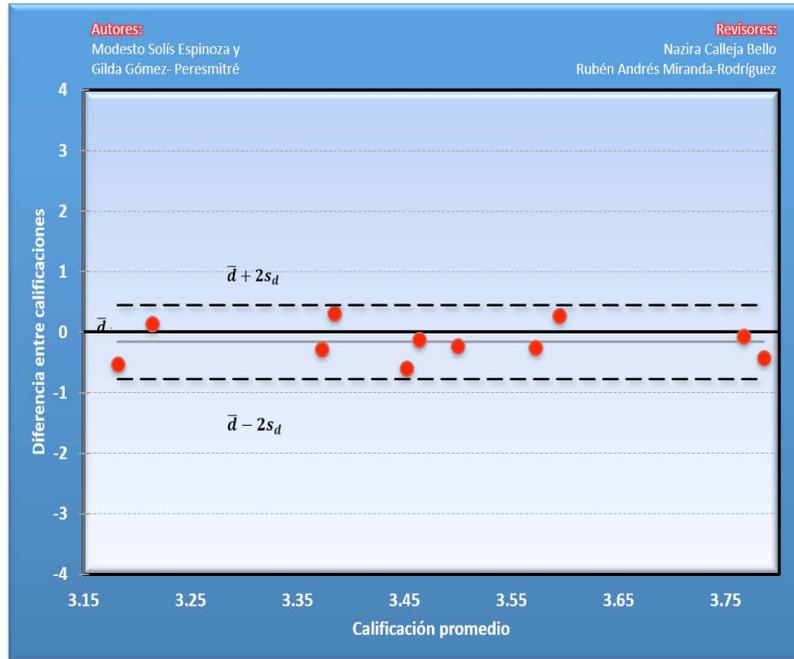


DIMENSIÓN CUANTITATIVA

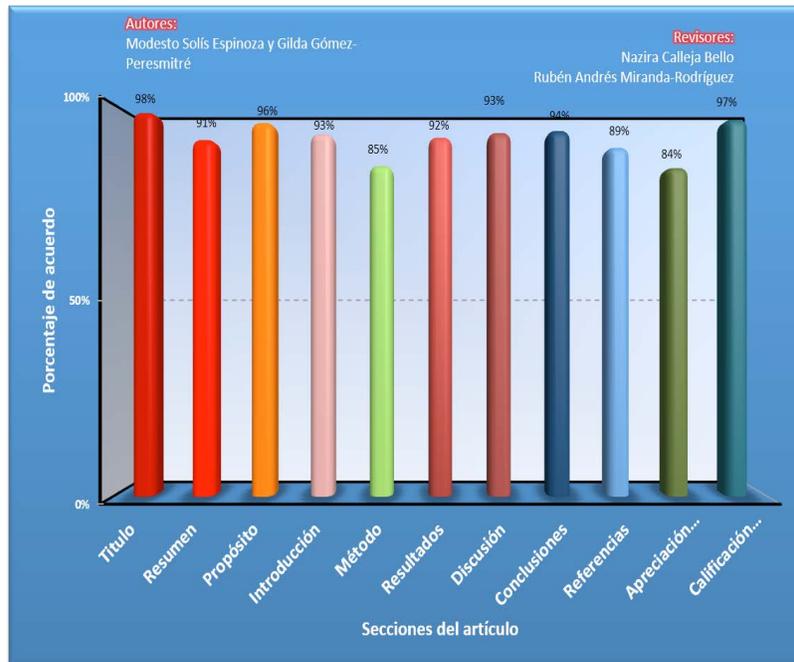
Perfil de Evaluación entre pares



Índice de Concordancia



Índice de Acuerdo



DIMENSIÓN CUALITATIVA

Revisor 1	Revisor 2
Nazira Calleja Bello	Rubén Andrés Miranda Rodríguez
Título/Autoría	
<p>El instrumento desarrollado consta de tres dimensiones: frecuencia de autolesión, adicción y contagio. De ellas, sólo la tercera puede ser considerada propiamente “riesgo”, por lo que quizá “...un instrumento que mide riesgo de autolesión” no sea la denominación más apropiada. Se sugiere, además que, en lugar de “un instrumento que mide...”, señalar el nombre específico que se ha dado al instrumento (Cuestionario de Riesgo de Autolesión, CRA), e incluir las palabras “en adolescentes”. Además del desarrollo y validación del instrumento, el estudio incluye también resultados en relación con la frecuencia, modo y motivo de autolesión, la planeación de iniciar la conducta de autolesión y la edad en que sucedió el primer episodio, y efectúa comparaciones por sexo, por lo que convendría hacer alguna mención al respecto en el título.</p>	Se considera apropiado.
Resumen	
<p>a) Se sugiere revisar la redacción (puntuación, uso de mayúsculas, siglas, espacios, así como hacer corresponder el resumen y el abstract. b) Dice: “... que explorara la presencia de autolesión”, pero se evaluó la frecuencia, no sólo la presencia. c) ¿”Dificultad para dejar de lesionarse” realmente es lo mismo que “efecto adictivo”? d) Falta incluir las conclusiones del estudio respecto del objetivo planteado.</p>	Tiene 197 palabras. Se recomienda reducirlo.
Próposito del Estudio	
<p>Se efectuaron comparaciones por sexo que no están propuestas en los objetivos del estudio. Tampoco lo están los análisis de frecuencia, modo y motivo de autolesión, la planeación de iniciar la conducta de autolesión, la edad en que sucedió el primer episodio y la intención de quitarse la vida. Éstos se presentan como resultados complementarios, pero en realidad son parte esencial del estudio, por lo que deberían incorporarse a los propósitos de la investigación.</p>	Se considera claro y satisfactorio.

Revisor 1	Revisor 2
Introducción	
<p>Sugerencias y preguntas: a) Señalar la(s) citas(s) específicas en las que se basa la definición de autolesión. b) Dice "...de naturaleza socialmente inaceptable"; valdría la pena analizar si esto es así en el caso de los adolescentes, considerando, además, que se está evaluando una dimensión de contagio social. c) En el primer párrafo se indica que "...sucede la mayoría de las veces en ausencia de psicosis...", pero en el párrafo dos se afirma que "...hasta un 50% de los que se producen autolesión pueden padecer un trastorno mental". ¿En estos casos se trata de autolesión psicótica? d) ¿Cuales serán "otros comportamientos autodestructivos"? e) Se sugiere ampliar la información de otros instrumentos previamente desarrollados para medir autolesión, incluir la información psicométrica de aquellos que la hayan reportado, indicar sus ventajas y desventajas, y señalar claramente las razones por las que se decidió desarrollar uno instrumento más. f) Se efectuaron comparaciones por sexo que no están propuestas en los objetivos del estudio. Tampoco lo están los análisis de frecuencia, modo y motivo de autolesión, la planeación de iniciar la conducta de autolesión, la edad en que sucedió el primer episodio y la intención de quitarse la vida. Éstos se presentan como resultados complementarios, pero en realidad son parte esencial del estudio. e) Revisar la redacción de la introducción.</p>	<p>Se considera adecuada.</p>
Método	
<p>Sugerencias y preguntas a) Describir más ampliamente las características de los participantes (no sólo su sexo y edad). b) Señalar la razón de que se haya obtenido, a partir de la muestra total, una submuestra (n=241), e indicar el procedimiento de selección. ¿Con esta muestra se efectuaron todos los procedimientos? c) ¿Qué ocurrió con los reactivos elaborados para explorar la presencia de autolesión y la intención de realizarla? d) ¿Cuáles fueron las opciones de respuesta? ¿Por qué unos reactivos fueron dicotómicos y otros politómicos? ¿Por qué se decidió "igualar todas las variables a nivel de medición dicotómica", teniendo reactivos con siete opciones de respuesta? ¿Todos los procedimientos psicométricos (AFE, AFC, alfa, omega) se efectuaron con sólo dos opciones de respuesta? e) Describir el procedimiento de validación de contenido: número y características de los jueces, opciones de jueceo. ¿Por qué se eligió el índice Kappa? f) Describir el procedimiento y los resultados de los laboratorios cognoscitivos: número de laboratorio, número y características de los participantes, instrucciones, lugar. g) En la sección de Procedimiento se indica que "se entrevistó a un(?) 20% de los participantes para explorar la concordancia...". ¿Cuáles fueron las preguntas de la entrevista? ¿Cómo se exploró la concordancia? h) ¿Por qué en la sección de Mediciones se presenta la definición del constructo? i) Revisar la redacción.</p>	<p>Se recomienda justificar por qué se utilizó la misma muestra tanto para Análisis Factorial Exploratorio como Análisis Factorial Confirmatorio.</p>

Revisor 1	Revisor 2
Resultados	
<p>Sugerencias y preguntas: a) Ampliar los resultados de la validación de contenido por jueces. ¿Qué decisiones se tomaron a partir de ellos? No se indican los IC. Evitar juicios de valor (“resultó bueno”). b) Respecto de las respuestas obtenidas en la entrevista, ¿con base en qué se afirma que fueron consistentes con las del cuestionario? ¿Qué es un “bajo porcentaje con respuestas contradictorias”? ¿Cuáles fueron las contradicciones obtenidas? ¿Se obtuvo algún índice de concordancia? c) Dado el contenido de los reactivos, es de suponer que los análisis factoriales se efectuaron sólo con los 185 participantes que reportaron haberse autolesionado. ¿Así fue? Habría que explicitarlo. d) ¿Un KMO=0.82 es “alto”? e) ¿Cuáles fueron los cuatro reactivos eliminados? ¿Por qué resultaron eliminados? f) Los reactivos 3 y 9 son preguntas filtro, cuya respuesta es dicotómica. ¿Realmente deberían estar ubicadas en el factor Efecto (¿o Componente?) Adictivo? g) Revisar el factor Frecuencia, ya que las altas cargas factoriales sugieren autocorrelación, que pueden tener efectos en los altos índices de consistencia interna obtenidos. h) Rotular las tablas adecuadamente. i) Incluir medidas descriptivas de cada factor y las correlaciones inter-factor. j) Se indica que se ensayaron “...varios ajustes a las soluciones factoriales”. ¿Cuáles fueron éstos? k) En la sección de Análisis estadísticos se señala que se tomarían como índices de bondad de ajuste: χ^2 / gl, CFI, SRMR y RMSEA. En Resultados se reportaron, además, GFI e IFI, y no SRMR; también faltó el IC para RMSEA. Estos índices están tanto en el texto como en la figura 1. l) Rotular correctamente la figura. Los reactivos aparecen abreviados y sin número. m) La carga factorial del reactivo “Sugerencia autolesión” es muy baja (.321). ¿Es posible que se haya copiado incorrectamente? n) ¿Por qué en el apartado de AFC se incluye la prevalencia y frecuencia de autolesión? o) Describir los hallazgos respecto de la frecuencia de autolesión total y por sexo. p) En la tabla 2 podrían eliminarse las frecuencias absolutas y conservar las relativas (%). Comentar en el texto los resultados principales. q) En la tabla 3, no queda claro a qué corresponde los porcentajes de modo de autolesión. ¿Qué significa “por cada caso”? Comentar en el texto los resultados principales. r) La pregunta relativa al motivo de la autolesión no se incluye en la descripción del instrumento. s) En la tabla 4, ¿las cantidades corresponden a menciones? Comentar en el texto los resultados principales. t) ¿Por qué se incluye una sección de Resultados complementarios? Habría que integrarlos. u) Se señala que se efectuaron comparaciones por sexo, pero no se incluyen los datos obtenidos. ¿Se realizaron estas comparaciones por reactivo o por factor? v) En la sección de Resultados complementarios se mezclan los datos con la discusión de éstos. w) Revisar la redacción.</p>	<p>Se recomienda aclarar qué método de extracción se utilizó en el análisis factorial exploratorio y por qué fue mejor hacer dicotómicos todos los reactivos en lugar de politómicos.</p>

Revisor 1	Revisor 2
Resultados	
<p>Sugerencias y preguntas: a) Ampliar los resultados de la validación de contenido por jueces. ¿Qué decisiones se tomaron a partir de ellos? No se indican los IC. Evitar juicios de valor (“resultó bueno”). b) Respecto de las respuestas obtenidas en la entrevista, ¿con base en qué se afirma que fueron consistentes con las del cuestionario? ¿Qué es un “bajo porcentaje con respuestas contradictorias”? ¿Cuáles fueron las contradicciones obtenidas? ¿Se obtuvo algún índice de concordancia? c) Dado el contenido de los reactivos, es de suponer que los análisis factoriales se efectuaron sólo con los 185 participantes que reportaron haberse autolesionado. ¿Así fue? Habría que explicitarlo. d) ¿Un KMO=0.82 es “alto”? e) ¿Cuáles fueron los cuatro reactivos eliminados? ¿Por qué resultaron eliminados? f) Los reactivos 3 y 9 son preguntas filtro, cuya respuesta es dicotómica. ¿Realmente deberían estar ubicadas en el factor Efecto (¿o Componente?) Adictivo? g) Revisar el factor Frecuencia, ya que las altas cargas factoriales sugieren autocorrelación, que pueden tener efectos en los altos índices de consistencia interna obtenidos. h) Rotular las tablas adecuadamente. i) Incluir medidas descriptivas de cada factor y las correlaciones inter-factor. j) Se indica que se ensayaron “...varios ajustes a las soluciones factoriales”. ¿Cuáles fueron éstos? k) En la sección de Análisis estadísticos se señala que se tomarían como índices de bondad de ajuste: χ^2 / gl, CFI, SRMR y RMSEA. En Resultados se reportaron, además, GFI e IFI, y no SRMR; también faltó el IC para RMSEA. Estos índices están tanto en el texto como en la figura 1. l) Rotular correctamente la figura. Los reactivos aparecen abreviados y sin número. m) La carga factorial del reactivo “Sugerencia autolesión” es muy baja (.321). ¿Es posible que se haya copiado incorrectamente? n) ¿Por qué en el apartado de AFC se incluye la prevalencia y frecuencia de autolesión? o) Describir los hallazgos respecto de la frecuencia de autolesión total y por sexo. p) En la tabla 2 podrían eliminarse las frecuencias absolutas y conservar las relativas (%). Comentar en el texto los resultados principales. q) En la tabla 3, no queda claro a qué corresponde los porcentajes de modo de autolesión. ¿Qué significa “por cada caso”? Comentar en el texto los resultados principales. r) La pregunta relativa al motivo de la autolesión no se incluye en la descripción del instrumento. s) En la tabla 4, ¿las cantidades corresponden a menciones? Comentar en el texto los resultados principales. t) ¿Por qué se incluye una sección de Resultados complementarios? Habría que integrarlos. u) Se señala que se efectuaron comparaciones por sexo, pero no se incluyen los datos obtenidos. ¿Se realizaron estas comparaciones por reactivo o por factor? v) En la sección de Resultados complementarios se mezclan los datos con la discusión de éstos. w) Revisar la redacción.</p>	<p>Se recomienda aclarar qué método de extracción se utilizó en el análisis factorial exploratorio y por qué fue mejor hacer dicotómicos todos los reactivos en lugar de politómicos.</p>

Revisor 1	Revisor 2
Discusión	
Sugerencias: a) Evitar el uso repetido de expresiones como “lo importante”, “interesante”, “gran relevancia”, “no deja de llamar la atención”. b) Integrar a la sección de Discusión la interpretación de los datos presentados en Resultados complementarios (preferentemente, eliminar esta sección). c) Una vez revisada la sección de Resultados, podría enriquecerse la discusión de los hallazgos. d) Revisar la redacción.	Sería plausible indagar en una discusión sobre aspectos psicométricos del constructo. Es decir, el contraste con otras herramientas de evaluación.
Conclusiones	
Se sugiere ampliar las conclusiones, señalando las contribuciones en relación con los instrumentos desarrollados anteriormente.	Se consideran pertinentes.
Referencias	
Se sugiere incluir más referencias de los últimos cinco años.	Cumplen con los requisitos.



[Artículo empírico]

[10.22402/j.rdi.pycs.unam.6.1.2020.198.142-160](https://doi.org/10.22402/j.rdi.pycs.unam.6.1.2020.198.142-160)

PREVALENCIA DE CYBERBULLYING EN JÓVENES ESTUDIANTES COLOMBIANOS HOMOSEXUALES Y BISEXUALES

Camilo Soto Hernández, Oscar Salcedo Lopera, Jesús Redondo Pacheco
y Marianela Luzardo Briceño
Universidad Pontificia Bolivariana
Colombia

RESUMEN

La prevalencia del ciberbullying crece en la medida que la tecnología permite el acceso rápido a la comunicación virtual y se hace accesible a la mayoría de personas, trayendo consigo graves efectos en la salud psicológica e incluso física de las víctimas. Las causas por las que se hace son muy variadas; la de interés aquí es por orientación sexual en adolescentes escolarizados, ya sean homosexuales o bisexuales. El objetivo del trabajo reside en determinar la prevalencia de ciberbullying por homofobia en personas con orientación sexual distinta a la heterosexual, en dos colegios de educación media. La investigación fue de corte transversal, de alcance descriptivo. Participaron 192 estudiantes de secundaria de grados octavo y noveno de un colegio público y uno privado de la ciudad de Bucaramanga, Colombia, de los que 53% fueron mujeres y 47% hombres. Los resultados indican que en los colegios analizados hay una prevalencia de 27.6% de este fenómeno social, y que las minorías sexuales (homosexuales y bisexuales) han sido víctimas, victimarios y observadores. Sin embargo, no es posible establecer si el ciberbullying al que estuvieron expuestos fue por razón de su orientación sexual.

Palabras Clave:

ciberbullying, homosexualidad, bisexualidad, tipo de colegio, jóvenes

PREVALENCE OF CYBERBULLYING IN YOUNG HOMOSEXUAL AND BISEXUAL COLOMBIAN STUDENTS

ABSTRACT

The prevalence of cyberbullying is growing as technology allows rapid access to virtual communication and is made accessible to most people, bringing serious effects on the psychological and even physical health of the victims. The causes for which it is executed are varied, the one of interest here is for sexual orientation in adolescent students, whether homosexual or bisexual. The main objective of the work is to determine the prevalence of cyberbullying by homophobia in people with sexual orientation other than heterosexual, in two secondary schools. The research was cross-sectional, descriptive in scope. 192 high school students from eighth and ninth grades from a public and private school in the city of Bucaramanga, Colombia participated, of which 53% were women and 47% men. The results indicate that in the schools analyzed there is a prevalence of 27.6% this social phenomenon, and that sexual minorities (homosexuals and bisexuals) have been victims, perpetrators and observers. However, it could not be established whether the cyberbullying to which they were exposed was due to their sexual orientation.

Keywords:

ciberbullying, homosexuality, bisexuality, type of school, youth

BITÁCORA DEL ARTÍCULO:

| Recibido: 11 de Diciembre de 2018 | Aceptado: 10 de Septiembre de 2019 | Publicado en línea: Enero - Junio de 2020 |

AUTORÍA Y DERECHOS DE PROPIEDAD INTELECTUAL

PREVALENCIA DE CYBERBULLYING EN JÓVENES ESTUDIANTES COLOMBIANOS HOMOSEXUALES Y BISEXUALES

Camilo Soto Hernández, Oscar Salcedo Lopera, Jesús Redondo Pacheco
y Marianela Luzardo Briceño
Universidad Pontificia Bolivariana
Colombia



Camilo Soto Hernández
Universidad Pontificia Bolivariana
Correo: camilosotto1@gmail.com

Psicólogo egresado de la Universidad Pontificia Bolivariana. Miembro del Semillero de Investigación Análisis y Transformación Psicosocial SIAPS (2016 – 2018). Agente de Prevención contra el delito de la trata de personas, Fundación CreSer y Oficina de las Naciones Unidas Contra la Droga y el Delito UNODC (2014).



Oscar Salcedo Lopera
Universidad Pontificia Bolivariana
Correo: oesalcedo@outlook.com

Psicólogo egresado de la Universidad Pontificia Bolivariana sede Bucaramanga, Colombia (2018).

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Camilo Soto coordinó y contribuyó en todo el proceso metodológico y conceptual. | Oscar Salcedo contribuyó en el proceso conceptual y metodológico. | Jesús Redondo Pacheco revisó y supervisó cada una de las partes del artículo | Marianela Luzardo realizó el análisis estadístico en el programa SPSS.

AGRADECIMIENTOS

Se agradece a todas las instuciones y personas que hicieron posible la realización de está investigación.

DATOS DE FILIACIÓN DE LOS AUTORES

Universidad Pontificia Bolivariana



Copyright: © 2020 Soto-Hernández, C.; Salcedo-Lopera, O.; Redondo-Pacheco y Luzardo-Briceño M.

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia [Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/), por lo que su contenido gráfico y escrito se puede compartir, copiar y redistribuir total o parcialmente sin necesidad de permiso expreso de sus autoras con la única condición de que no se puede usar con fines directamente comerciales y los términos legales de cualquier trabajo derivado deben ser los mismos que se expresan en la presente declaración. La única condición es que se cite la fuente con referencia a la [Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social](https://doi.org/10.15446/psicologia.2020.12.01.00000) y a sus autoras.

TABLA DE CONTENIDO

Los estudiantes desde una mirada sociocultural, 264

MÉTODO	265
Participantes, 265	
Materiales, 265	
Procedimiento, 265	
Análisis de datos, 266	
RESULTADOS	266
El estudiante universitario como usuario de Facebook, 266	
Dilemas para la organización del equipo de trabajo entre los estudiantes, 267	
El trabajo en equipo: Un proceso de negociaciones mediadas por Facebook, 269	
El objetivo. El término del trabajo, 271	
DISCUSIÓN	272
CONCLUSIONES	273
REFERENCIAS	274

La incursión de las nuevas tecnologías informáticas de comunicación (TIC), como el internet o el teléfono celular, ha cambiado el modo de interacción humana. Las relaciones son inmediatas, rápidas y descomprometidas, revolucionando la manera en que se socializa. Bien sabemos que la socialización es un proceso necesario para la conservación de la ideología social y la transmisión de normas y tradiciones donde las personas establecen vínculos afectivos y emocionales (Simkin y Becerra, 2013). Además, la violencia es un tipo de asociación dinámica que caracteriza las relaciones humanas, susceptible de ser expresadas de múltiples maneras y en escenarios de acuerdo con el rol y a la posibilidad social de los actores, destacando la violencia de género, la violencia política y transpolítica, la violencia interpersonal, la violencia económica, psicológica, sexual, escolar, y la violencia militar, entre otras (Blair, 2009). Así, Rojas (1996, p. 11) define la violencia como el “uso intencionado de la fuerza física en contra de un semejante con el propósito de herir, abusar, robar, humillar, dominar, ultrajar, torturar, destruir o causar la muerte”. En este sentido, el cyberbullying se refiere al acoso entre pares por medio de las TIC (García-Maldonado, Joffre-Velázquez, Martínez-Salazar y Llanes-Castillo, 2011; Morales, Rueda, Redondo, Luzardo y Gómez, 2018); en este caso son niños, jóvenes y adolescentes familiarizados con las TIC los que protagonizan esta forma de violencia, aunque es necesario aclarar que los adultos no están exentos a esta problemática (Hernández y Solano, 2007). De esta manera, el cyberbullying es un acto agresivo e intencionado que se efectúa mediante el contacto electrónico contra uno o varios individuos que no tiene intención de defenderse o se siente imposibilitado para ello, convirtiéndose en un acto vejatorio que tiene como objetivo difamar de manera deliberada, repetitiva y hostil (Besley, 2005; Garaigordobil, 2011; Grigg, 2010; Smith, 2000). Los efectos del hostigamiento virtual recaen en el rendimiento académico, el modo de relacionarse con los demás y en otras actividades de su normal desarrollo psicosocial; además, estos efectos se asocian a estados de vulnerabilidad, depresión y ansiedad, e incluso pueden llevar al suicidio (Avilés, 2009).

En este orden de ideas, es preocupante que la práctica del cyberbullying se dé en mayor medida en edades entre los 16 y los 20 años, etapas donde el desarrollo psicológico y la inclusión a la vida social tienen mucha

importancia (Lorenzo, 2012), además de ser fundamental el desarrollo de habilidades sociales que le permiten a los niños, jóvenes y adolescentes lograr desenvolverse en cualquier contexto, tanto en su etapa escolar como en la profesional, personal y afectiva. En este panorama el cyberbullying aparece como una amenaza para nativos digitales y como un problema para padres y educadores que aún no conocen las consecuencias de este fenómeno (Mura y Diamantini, 2013).

El estudio del cyberbullying es actual, se trata de un fenómeno en auge por el uso popular de las redes sociales, los correos electrónicos y los teléfonos celulares. En este sentido, el uso de redes sociales aumenta la posibilidad de ser cyber-victimizado (García-Maldonado et al. 2011; Morales et al., 2018; Mura y Diamantini, 2013). No obstante, la transmisión de archivos, envío de correos electrónicos, conversaciones en línea y el uso de celulares como vías para el hostigamiento, hace que la violencia tenga mayor alcance y formas de propagarse. Al respecto, las investigaciones sobre la prevalencia del cyberbullying aumentan a medida que pasa el tiempo (Williams y Guerra, 2007). Por ejemplo, Finkelhor, Mitchell y Wolak (2000) en Estados Unidos con una muestra de 1500 adolescentes no escolarizados entre 10 y 17 años encontró que el 6% de estos eran victimizado y el 1% agresor. También en otra investigación en Estados Unidos con una muestra de 100 adolescentes, se encontró que al menos una cuarta parte había publicado algo de lo que se arrepintió porque pares se burlaron; un 25% había creado identidades falsas en línea y uno de cada diez había publicado un desnudo o semi-desnudo de sí mismo (Tucker, 2009).

Además, Keith y Martin (2005) descubrieron en una muestra de 1566 estudiantes norteamericanos de 9 a 13 años de edad que el 42% de estos habían estado implicados en cyberbullying. Según Oliveros, Amemiya, Condorimay, Oliveros, Barrientos y Rivas (2012), el acoso es efectuado directamente con videos, imágenes, suplantación de la personalidad, inicio de rumores, exclusión y mensajes de texto o de voz que ridiculizan o ultrajan la integridad psicológica de la víctima.

Si bien las consecuencias negativas del ciberacoso han sido bien documentadas, se ha enfatizado mayormente cómo afecta a las víctimas. Estos efectos incluyen emociones negativas como miedo, ira, indefensión, vergüenza y culpa; problemas emocionales como ansiedad o depresión; mayor riesgo de problemas psicosomáticos; problemas de ajuste psicosocial; mayores problemas de salud mental; bajo rendimiento académico; e incluso, en los casos más extremos, intento de suicidio o suicidio (Arse-neault, Bowes y Shakoore, 2010; Espelage, Low, Van Ryzin, y Polanin, 2015; Redondo, Luzardo y Rangel, 2016).

Sin embargo, la comprensión actual del acoso y el ciberacoso sigue siendo incompleta en ciertas áreas que, debido a su naturaleza estructural, merecen atención específica, como el acoso y el ciberacoso homofóbico, un problema que se considera universal (UNESCO, 2013).

Consiguiente a esto, el concepto de homofobia puede definirse como una actitud hostil y de odio irracional hacia los homosexuales sin importar si son hombres o mujeres, entendida como un estado psicológico que puede ser considerado como enfermedad por su precipitación irracional a la violencia (Cruz, 2002).

En este sentido, en un estudio realizado por Piedra, Rembrandt, Ries y Ramírez (2013) con 245 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, España, se aplicó un cuestionario sobre conductas heterosexistas y homofóbicas percibidas en el periodo de educación secundaria, encontrando un considerable índice de estudiantes que fueron testigos o experimentaron algún tipo de comportamiento hostil. Así, 30.6% de los encuestados indicaron haber sido testigos de comportamientos homofóbicos muchas veces, mientras que 33.9% reportaron que en ocasiones habían vivido dichas situaciones. Otro de los datos relevantes de este estudio es que 40% de los estudiantes dijeron haber padecido en alguna ocasión, de manera directa, comportamientos homofóbicos.

Colombia no es ajena a esta problemática, y aunque son escasos los estudios en el país acerca del acoso escolar por orientación sexual, y que no se ha reconocido la dimensión real del acoso homofóbico (Chaux, 2012; UNESCO, 2013) una línea base desarrollada por la Organización Colombia Diversa para determinar la situación de la población de lesbianas, gais, bisexuales y transgénero (LGBTI), identificó que en la capital colombiana 11.91% de los jóvenes que dejan de asistir al colegio lo hacen por su orientación sexual o por su identidad de género (Acosta, Cuellar, y Martínez, 2013).

Asimismo, la Personería Municipal de Santiago de Cali (2012) también hizo un estudio exploratorio con 280 estudiantes, identificando que 3.92 % de los sujetos indicaron haber sufrido discriminación por su orientación sexual. Al ser consultados respecto a si tenían conocimientos de compañeros que hubiesen sido discriminados por su orientación sexual, 35.7% indicaron conocer algunos casos.

Gracias al avance tecnológico hoy se sabe de casos que no son denunciados y que van en aumento (Garai-gordobil, 2011; Piedra et al., 2013). En Latinoamérica la discriminación por orientación sexual se ha convertido en uno de los problemas más preocupantes de los sistemas escolares, implementándose iniciativas focalizadas, pero sin alcances a nivel nacional y poco documentadas (Artiles y Kozleski, 2014; Espejo, 2018). A pesar de esto,

no se puede desconocer que el problema de este tipo de discriminación y su expresión por medio del bullying y ciberbullying homofóbico aún es un tema pendiente y que falta mucho para ser resuelto aun en países como Estados Unidos (Ortiz y García, 2005). Así, este tipo de discriminación es importante en Latinoamérica; la comunidad LGBTI es una minoría vulnerable a sufrir diversos vejámenes a causa del prejuicio, la exclusión y la falta de educación en la población. Este enfoque negativo respecto orientaciones sexuales diferentes a la heterosexual afecta la vivencia de la homosexualidad como condición, con graves implicaciones en la construcción de la identidad personal y colectiva del adolescente (Cid-Aguayo, Pérez-Villegas y Sáez-Carrillo, 2011; Jocelyn, 2006; Moral de la Rubia, 2011).

De acuerdo con lo anterior, Cooper y Blumenfeld (2012), en una investigación efectuada en Estados Unidos con 310 homosexuales, lesbianas y bisexuales, con edades de entre los 11 y 18 años, buscaron explorar la frecuencia del ciberacoso y su efecto en la vida de los jóvenes. En los resultados se encontró que 56% de los participantes indicó sentirse deprimidos como resultado de la intimidación cibernética. Además, 35% indicaron tener pensamientos suicidas como consecuencia de dicha intimidación. Asimismo, se destacó que experimentaron una imagen corporal deficiente (43%), aislamiento de amigos (28%) y familiares (27%), miedo a ir al colegio (24%), y bajo rendimiento académico (23%).

Es importante destacar que los colegios, como espacios de socialización, también se convierten en sitios de amplia convergencia de creencias e imaginarios, siendo lugares de diversidad donde la violencia de género y, en contra de las minorías sexuales, puede ser un fenómeno activo que pasa desapercibido. En este sentido Cénat, Blais, Hébert, Lovoie y Guerrier (2015) desarrollaron en un estudio con 8,194 estudiantes de diferentes instituciones educativas en Quebec, Canadá, en donde las minorías sexuales, en especial homosexuales y bisexuales, eran acosados en el centro (bullying) y por medio de redes sociales. En Colombia, Mura y Diamantini (2013) analizaron una muestra de 360 estudiantes de escuela secundaria (59% de colegios públicos y 41% de colegios privados) donde 69% había sido víctimas de ciberbullying, e indican que no hay distinciones entre estudiantes según el tipo de colegio.

Por esta razón es importante estudiar la situación de la comunidad LGBTI en los colegios frente al fenómeno del ciberbullying, entendiendo las graves consecuencias de la violencia en el desarrollo y salud de las personas victimizadas. También son necesarios más estudios donde se identifique su prevalencia, en ocasiones

desconocida por la normalización de prácticas discriminatorias o porque sucede en el anonimato, permitiendo que se atiendan las falencias del modelo educativo en la formación para el respeto a los derechos humanos fundamentales y propiciando la aceptación de la diferencia como una característica propia de las sociedades pluriculturales que continúan diversificándose.

Además, a pesar de que el cyberbullying es de interés en algunas investigaciones que exploran la victimización de las minorías sexuales, éstas siguen siendo una población de interés en los trabajos empíricos y de revisión donde se exploren de modo exclusivo aspectos relacionados con este tipo de acoso en jóvenes LGBTI. Por tanto, el objetivo del presente trabajo fue determinar la prevalencia de cyberbullying por homofobia en personas con orientación sexual distinta a la heterosexual, en dos colegios de educación media de la ciudad de Bucaramanga, Colombia.

MÉTODO

Se efectuó una investigación de tipo cuantitativa, de corte transversal y descriptiva (Hernández, Fernández y Baptista, 2007; Montero y León, 2007), teniendo en cuenta las siguientes variables: 1) cyberbullying; 2) orientación sexual de los participantes, y 3) tipo de colegio (privado y público).

Participantes

La población estuvo compuesta por 214 estudiantes de educación secundaria de grados octavo (50%) y noveno (50%) de un colegio público (48%) y uno privado (52%), con edades comprendidas entre los 12 y 14 años, de la ciudad de Bucaramanga, Colombia, de los que 101 (53%) fueron mujeres y 91 (47%) hombres. Se seleccionó de manera aleatoria un grupo de estudiantes de todos los salones de octavo y noveno, mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia (Hernández et al., 2007), aplicando las pruebas sólo quienes tenían consentimiento informado y firmado por el participante ($n = 192$). Se consideró esta población de estudiantes porque están en la mitad de la adolescencia y de la educación secundaria, momentos críticos del desarrollo y de la etapa educativa en que el bullying y el cyberbullying puede tener más auge, a diferencia de estudiantes de grado décimo y onceavo (Cénat et al., 2015).

Materiales

Cuestionario sociodemográfico, donde se obtuvo información relacionada con su sexo, orientación sexual, edad, estrato socioeconómico, tiempo que pasaban co-

nectados a internet y lugar de su casa donde estaba la computadora con que se conectaban a internet.

Cuestionario Cyberbullying (Garaigordobil y Fernández-Tomé, 2011). No se trata de un instrumento adaptado; es original y tiene un proceso de culturización al ser revisados los ítems con permiso de una de las autoras, sin que hubiera ningún cambio en los mismos. Los coeficientes alfa de Cronbach (ciberagresión $\alpha = 0.91$; cibervictimización $\alpha = 0.82$; ciberobservación $\alpha = 0.87$) evidenciaron una adecuada consistencia interna. Respecto a la validez, correlaciona positiva y significativamente con otras medidas de acoso escolar, y de manera convergente con resolución agresiva de conflictos y conductas antisociales (González, 2015).

Este cuestionario evalúa 15 conductas de cyberbullying en tres categorías: víctimas, agresores y observadores. Respecto a las víctimas, permite la identificación de duración del acoso, frecuencia de desarrollo de acciones, edad de los agresores, sentimiento de la víctima, efectos del acoso y acciones emprendidas. Referente a los agresores, indaga acerca de sentimientos experimentados al acosar, identidad utilizada para acosar, razones por las que efectúa el acoso y si la actuación fue grupal o individual. En cuanto a los observadores, identifica pertenencia al grupo acosador, nivel de acuerdo con lo que observa, empatía con las víctimas, acciones que efectúa y sentimientos que tiene al observar dichas conductas. Los ítems se valoran mediante una escala Likert de cuatro puntos (0 = nunca; 3 = siempre).

Procedimiento

Se consideraron un colegio público y uno privado; se presentó un consentimiento informado a los rectores, donde se solicitaba permiso para efectuar la investigación. Se seleccionó de manera aleatoria la muestra en los grados octavo y noveno, y se procedió a solicitar permiso a los padres de familia por medio del consentimiento informado (de acuerdo con la Resolución 008430 de 1993 y la Ley 1090 de 2006). En las sesiones se aplicaron a los estudiantes los instrumentos que habían sido autorizados por los padres.

Los cuestionarios se aplicaron durante el horario escolar, indicando a los estudiantes que su participación en el estudio era voluntaria, individual y anónima. Además, los datos fueron procesados con estricta confidencialidad, teniendo en cuenta el anonimato de los participantes, de conformidad con la Ley de protección de datos personales (Ley habeas data), aclarando que no hubo ninguna retribución a los participantes por colaborar en el estudio.

La organización de los datos se hizo en una base de datos de Excel, y para su análisis estadístico se utilizó

el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS v.23) en español.

Análisis estadísticos

El análisis se hizo por medio del paquete estadístico IBM-SPSS V21. Se utilizaron las pruebas chi-cuadrado para conocer la relación entre el género y el grado que cursan los estudiantes (tabla 1), análisis de varianzas para determinar si había diferencias estadísticamente significativas entre la conducta promedio de cibervictimización, ciberagresión y ciberobservación entre orientación sexual de manera general y por colegio; además se hizo la prueba a posteriori de Bonferroni en caso que hubiera diferencia.

RESULTADOS

La distribución de la muestra participante de la investigación, por género y grado, se muestra en la tabla 1.

Tabla 1

Frecuencia e índice de hombres y mujeres de los grados octavo y noveno.

GRADOS	HOMBRE	MUJER	TOTAL
Octavo	45 (23.4%)	51 (26.5%)	96 (100%)
Noveno	46 (23.9%)	50 (26%)	96 (100%)
Total	91 (47.3%)	101 (52.5%)	

Por medio de la prueba Chi-cuadrado de independencia entre las variables, se comprueba que no existe relación estadísticamente significativa entre las variables curso y género ($\chi^2=.019$; $p=.891$)

En la tabla 2 se indican la frecuencia e índices de los estudiantes según su orientación sexual, evidenciando que 5.7% de los participantes son homosexuales, 4.2% bisexuales y 90.1% heterosexuales.

Tabla 2

Frecuencia (índice) de estudiantes según su orientación sexual.

ORIENTACIÓN SEXUAL	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
Homosexuales	6 (3.1%)	5 (2.6%)	11 (5.7%)
Bisexuales	4 (2.1%)	4 (2.1%)	8 (4.2%)
Heterosexuales	81 (42.1%)	92 (48%)	173 (90.1%)
Total	91 (47.3%)	101 (52.7%)	192 (100%)

En cuanto a la prevalencia de ciberbullying según la orientación sexual en los colegios estudiados, los resultados mostraron que 27.7% de los estudiantes homosexuales

han sufrido algún tipo de ciberacoso por su orientación, mientras que 25% de los estudiantes bisexuales manifiestan haber sido víctimas de algún tipo de ciberagresión.

Por otro lado es importante indicar que tanto estudiantes homosexuales como bisexuales también forman parte del grupo de agresores y observadores; así, 72.7% de los estudiantes homosexuales han sido agresores y 54.4% han sido observadores, mientras que los estudiantes bisexuales han sido agresores (50%) y observadores (75%). Asimismo, 72.7% de los estudiantes heterosexuales fueron agresores frente a 54.4% que han desempeñado el papel de observadores (tabla 3).

Entre las diferentes orientaciones sexuales se hallaron diferencias estadísticamente significativas en la conducta promedio de cibervictimización y ciberagresión: ($F(2;187) = 5.883$; $p = 0.003$) y ($F(2;187) = 6.597$; $p = 0.002$) respectivamente; tal diferencia se presentada entre los heterosexuales y los homosexuales ($p = 0.006$) para el caso de las cibervíctimas, y entre los bisexuales y homosexuales en caso de los ciberagresores ($p = 0.005$). Por lo contrario, no hubo diferencias significativas para la conducta de la ciberobservación.

Tabla 3

Frecuencia (índice) de estudiantes homosexuales y bisexuales que han sido víctimas, agresores y observadores.

ORIENTACIÓN SEXUAL	VÍCTIMAS	AGRESORES	OBSERVADORES
Homosexuales	3 (27.7%)	8 (72.7%)	6 (54.4%)
Bisexuales	2 (25%)	4 (50%)	6 (75%)
Heterosexuales	69 (39.8%)	123 (71%)	64 (36.9%)

Respecto al tipo de colegio, en la tabla 4 se muestra la frecuencia de estudiantes homosexuales, bisexuales y heterosexuales que han sido tanto víctimas como agresores y observadores. En este sentido, se evidencia un total de cinco estudiantes homosexuales (5%), dos bisexuales (2%) y 93 heterosexuales (93%) en el colegio privado. Por otra parte, en el colegio público se encontraron seis estudiantes homosexuales (6.5%), seis estudiantes bisexuales (6.5%) y 80 estudiantes heterosexuales (87%).

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas sólo en la conducta de ciberagresión entre el tipo de colegio y preferencia sexual ($F(2;184) = 11.55$; $p = 0.001$), siendo ésta entre los homosexuales y los bisexuales ($p = 0.03$).

Tabla 4

Frecuencia (índice) de estudiantes discriminados por colegio, orientación sexual y función que desempeñan en el cyberbullying.

TIPO DE COLEGIO	ORIENTACIÓN SEXUAL	VÍCTIMAS	AGRESORES	OBSERVADORES
Privado	Homosexuales	1 (20%)	5 (100%)	3 (60%)
	Bisexuales	2 (100%)	2 (100%)	2 (100%)
	Heterosexuales	29 (31.2%)	77 (82.8%)	26 (27.9%)
Público	Homosexuales	2 (33.3%)	3 (50%)	3 (50%)
	Bisexuales	0 (0%)	2 (33.3%)	4 (66.6%)
	Heterosexuales	40 (50%)	46 (57.5%)	38 (47.5%)

DISCUSIÓN

El objetivo de la presente investigación fue analizar la prevalencia de cyberbullying en estudiantes de secundaria con orientación sexual distinta a la heterosexual de un colegio público y uno privado del área metropolitana de Bucaramanga, es decir, homosexuales y bisexuales, porque las minorías sexuales son víctimas de discriminación y exclusión social en gran medida, aunque también lo son los estudiantes heterosexuales, aspecto que puede explicarse por el auge del uso de las telecomunicaciones y al poco conocimiento que tienen los padres y educadores acerca de las consecuencias del cyberbullying (García-Maldonado et al., 2011; Mura y Diamantini, 2013). Además, en algunos sectores de la sociedad Latinoamericana se presta poca atención a los estereotipos que generan discriminación hacia homosexuales, bisexuales y demás miembros de la comunidad LGBTI (Ortiz y García, 2005; Cid-Aguayo, Pérez-Villegas y Sáez-Carrillo, 2011; Jocelyn, 2006; Moral de la Rubia, 2011), factor que agrava la violencia sexual contra dichas personas.

Respecto a la prevalencia del cyberbullying, en contraste con la investigación de Mura y Diamantini (2013) que indica que 69% de los estudiantes habían sido víctimas de cyberbullying, los resultados de esta investigación revelan que 38% de los estudiantes evaluados en algún momento ha sido cibervíctima. Es interesante que los resultados muestran una mayor prevalencia entre agresores que entre las víctimas, siendo una tendencia significativa que es necesario considerar porque los estudios muestran índices proporcionales de víctimas (1.5%) y victimarios (1.7%) (Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán, 2008) o,

por lo contrario, donde hay un índice de víctimas más alto (4.5%) que el de agresores (3%) (Avilés, 2009).

Respecto a las diferencias por tipo de colegio, en el privado es evidente que, en su totalidad, 31.6% ha sido víctima de cyberbullying, aunque 83% ha sido agresora y 30.6% ha presenciado este tipo de acoso. Así, en el colegio público se encontró que 46% de la muestra ha sido alguna vez cibervíctima, 56% ha incurrido en conductas de ciberagresión y 49% ha sido observador. Al igual que en el colegio privado, la cantidad de estudiantes que han sido ciberagresores es superior a los demás roles. Son importantes las diferencias entre los colegios público y privado, porque en el primero hay un menor índice de agresores, pero una mayor cantidad de víctimas y observadores. Asimismo, las diferencias estadísticamente significativas se hallaron sólo en la conducta de ciberagresión entre el tipo de colegio y preferencia sexual, siendo ésta entre los homosexuales y los bisexuales. Es posible que haya algunos factores sociodemográficos (geográficos, culturales y educativos) (Garaigordobil, 2011) que estén asociados a mayor prevalencia de cyberbullying en un colegio más que en otro, como la cantidad de horas que el adolescente pasa en redes sociales (como foros o chats), sitios donde puede ser más propenso a esta manera de acoso (Román y Murillo, 2011). Es necesario destacar que la muestra del colegio privado fue con 10 estudiantes más grande que la del colegio público, y que por el tamaño de la muestra pudiera ser significativo.

En cuanto a la orientación sexual, se identificó que los estudiantes con orientación bisexual y heterosexual han participado alguna vez en los tres roles que pueden adoptarse en esta modalidad de acoso. Así, los estudiantes homosexuales han tenido una mayor prevalencia en el cyberbullying como agresores (72.7%) y como víctimas (27.7%), mientras que los estudiantes bisexuales han sido de manera mayoritaria observadores (75%). Estos resultados se relacionan con los obtenidos por Cénat et al. (2015), que reporta que las minorías sexuales son significativamente acosadas en los centros educativos por medio de redes sociales. Las diferencias estadísticamente significativas se evidenciaron tanto en la cibervictimización como en la ciberagresión entre las diferentes orientaciones sexuales (entre los heterosexuales y los homosexuales para el caso de las cibervíctimas, y entre los bisexuales y homosexuales en caso de los ciberagresores). Por lo contrario, no hubo diferencias significativas respecto a la ciberobservación.

Diferenciando entre el tipo de colegio (público y privado) se encontró que los estudiantes homosexuales son más acosados en los colegios públicos (33.3%), frente a

20% en los privados, así como Cénat et al. (2015) señalan en los resultados de su investigación respecto a que las minorías sexuales son más propensas a ser violentadas por cuestión de identidad sexual. Por lo contrario, referente a los estudiantes homosexuales ciberagresores en el colegio privado, el índice es mucho más alto (100% frente a 50% del colegio público), así como el 50% que ha participado como observador de estas conductas.

En cuanto a los estudiantes bisexuales, 100% en el colegio privado ha sido víctima, agresor y observador, mientras que ninguno de los estudiantes del colegio público fue víctima (50% fue agresor y 50% observador).

Es importante destacar que estos resultados son muy importantes porque estas formas más graves de agresión están en línea con los resultados hallados por Elipe, De la Oliva y Del Rey (2018) respecto a que la orientación sexual y de identidad son los principales motivos en los crímenes por odio.

CONCLUSIONES

Los resultados indican que las minorías sexuales son víctimas de ciberbullying en colegios públicos y privados, y que los índices de ciberacoso varían de acuerdo con el colegio donde éste suceda. En este caso, el colegio privado presentó datos significativos de ciberacoso generalizado, es decir, sin distinción de la condición sexual, en comparación del público. No obstante, el colegio público también muestra índices que indican que esta modalidad de acoso es prevalente entre la comunidad educativa, sobre todo contra las minorías sexuales. Es necesario educar para la inclusión en los colegios colombianos; evitar la violencia entre pares permite el establecimiento de medio de socialización basados en la paz, el diálogo y la comprensión mutua.

Es importante combatir y erradicar la homofobia; las instituciones deben establecer acciones urgentes que incidan en un cambio del modelo cultural que ha implantado la heterosexualidad como única manera válida en el ejercicio del amor y la sexualidad, porque el heterosexismo intenso y persistente de la sociedad contemporánea se ha implantado como sistema dominante y conductor de las relaciones, imponiendo de por sí una heteronormatividad, que obliga a que surja, por antonomasia, la homofobia (García, s. f.; Mercado, 2009; Ríos, 2011).

Además se recomiendan nuevas investigaciones con muestras más amplias en Bucaramanga y su área metropolitana, así como en otras ciudades de Colombia, para lograr mayor objetividad en el diagnóstico de la prevalencia del ciberbullying contra las minorías sexuales. Los datos presentados aquí son apenas un indicador

de la realidad novedosa que las TIC ofrecen en la población joven colombiana, que exige otras maneras de abordar diferentes problemáticas.

En cuanto a las limitaciones de este estudio, sobre todo el uso de cuestionarios de autoinforme, junto con la resistencia de los participantes a reconocer su orientación sexual, así como el muestreo utilizado, no permite la generalización de los resultados. Sin embargo, la naturaleza de los fenómenos tratados, en particular la victimización en minorías sexuales, hace difícil trabajar con grupos de personas lo suficientemente grandes y enfocarse en cada uno de ellos. En cualquier caso, es fundamental continuar investigando y visibilizando una realidad que, debido a su invisibilidad, no es fácil de abordar. ■

REFERENCIAS

- Acosta, M., Cuellar, L., & Martínez, L. (2013). Colombia: El bullying por homofobia debe salir del clóset. Bogotá, Washington D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo (BID).
- Arseneault, L., Bowes, L., & Shakoor, S. (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems: "Much ado about nothing." *Psychological Medicine*, 40, 717-729. doi:[10.1017/S0033291709991383](https://doi.org/10.1017/S0033291709991383)
- Artiles, A. & Kozleski, E. (2014). Educación inclusiva en el siglo XXI: Notas para un programa de investigación histórico-cultural. En M.C. Cardona & E. Chiner (eds.). *Investigación educativa en escenarios diversos, plurales y globales* (pp. 51-65). Alicante: AIDIPE.
- Avilés, J. (2009). Ciberbullying, diferencias entre el alumnado de secundaria. *Boletín de Psicología*, 96, 79-96. Recuperado de <https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N96-6.pdf>
- Besley, B. (2005). Ciberbullying: An emerging threat to the always on generation. Retrieved from http://www.ciberbullying.ca/pdf/Ciberbullying_Article_by_Bill_Belsey.pdf
- Blair, E. (2009). Aproximación teórica al concepto de violencia: Avatares de una definición. *Política y Cultura*, 32, 9-33. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/polcul/n32/n32a2.pdf>
- Cénat, J., Blais, M., Hébert, M., Lovoie, F., & Guerrier, M. (2015). Correlates of bullying in Quebec high school students: The vulnerability of sexual-minority youth. *Journal of affective disorders*, 183, 315-321. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2015.05.011>
- Chaux, E. (2012). Educación, convivencia y agresión escolar. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Cid-Aguayo, M., Pérez-Villegas, R., & Sáez-Carrillo, K. (2011). Orientación sexual en los adolescentes y su asociación con variables demográficas, socioconductuales y sexuales. *Perinatología y Reproducción Humana*, 25(2), 74-80. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/pdfs/inper/ip-2011/ip112c.pdf>
- Cooper, R.M. & Blumenfeld, W.J. (2012). Responses to Cyberbullying: A descriptive analysis of the frequency of and impact on LGBT and allied youth. *Journal of LGBT Youth*, 9(2), 153-177. doi: [10.1080/19361653.2011.649616](https://doi.org/10.1080/19361653.2011.649616)

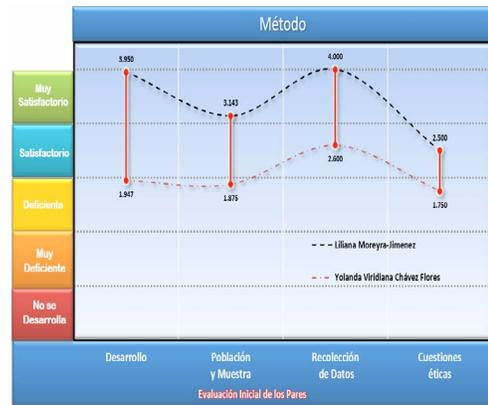
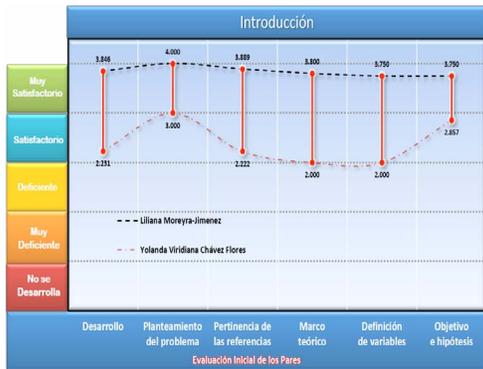
- Cruz, S. (2002). Homofobia y masculinidad. *El Cotidiano*, 18(113), 8-14. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/325/32511302.pdf>
- Elipe, P., De la Oliva, M., & Del Rey, R. (2018). Homophobic bullying and cyberbullying: Study of a silenced problem. *Journal of homosexuality*, 65(5), 672-686. <https://doi.org/10.1080/00918369.2017.1333809>
- Espejo, J. C. (2018). Discriminación y violencia homofóbica en el sistema escolar: estrategias de prevención, manejo y combate. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-24. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230031>
- Espelage, D. L., Low, S., Van Ryzin, M. J., & Polanin, J. R. (2015). Clinical trial of second step middle school program: Impact on bullying, cyberbullying, homophobic teasing, and sexual harassment perpetration. *School Psychology Review*, 44(4), 464-479. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.11.007>
- Finkelhor, D., Mitchell, K., & Wolak, J. (2000). Online victimization: A report on the nation's youth. National center for missing & exploited children all rights reserved. Retrieved from http://www.unh.edu/ccrc/pdf/Victimization_Online_Survey.pdf
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: Una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/560/56019292003.pdf>
- Garaigordobil, M., & Fernández-Tomé, A. (2011). Cuestionario de Cyberbullying. Recuperado de <http://www.psicologiaysexologia.org/wp-content/uploads/2013/11/Bullying-y-cyberbullying.pdf>
- García-Maldonado, G., Joffre-Velazquez, V., Martínez-Salazar, G., & Llanes-Castillo, A. (2011). Cyberbullying: Forma virtual de intimidación escolar. *Revista colombiana de psiquiatría*, 40(1), 115-130. [https://doi.org/10.1016/S0034-7450\(14\)60108-6](https://doi.org/10.1016/S0034-7450(14)60108-6)
- García, J. (s.f.). La discriminación por motivo de orientación sexual e identidad de género. Homofobia, transfobia y derechos humanos. Laboratorio de sociología jurídica. Universidad de Zaragoza. Recuperado de <http://www.tiempodelosderechos.es/docs/may12/homofobia.pdf>
- González, B. (2015). Los observadores ante el ciberacoso (cyberbullying). *Revista Investigación en la Escuela*, 87, 81-90. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/59696/R87-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Grigg, D.W. (2010). Cyber-aggression: Definition and concept of cyberbullying. *Australian Journal of Guidance and Counseling*, 20(2), 143-156. doi: <https://doi.org/10.1375/ajgc.20.2.143>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2007). Metodología de la investigación. México D.F: Mc Graw Hill.
- Hernández, P., & Solano, I. (2007). Cyberbullying, un problema de acoso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10(1), 17-36. Recuperado de https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/14613/1/cyberbullying_Hernandez_Solano_2007.pdf
- Jocelyn, P. (2006). Construcción de la identidad sexual en adolescentes hombres y mujeres de 13 a 18 años en Castro, Chiloé. (Tesis de pregrado). Universidad Austral de Chile. Valdivia: Chile.
- Keith, S. & Martin, M.E. (2005). Cyber-Bullying: Creating a culture of respect in a cyber world. *Reclaiming Children and Youth*, 13, 224-228. Retrieved from https://bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenidos03SubSec/13_4_Keith_Martin.pdf
- Lorenzo, M. (2012). Nuevas formas de violencia entre pares: Del bullying al cyberbuying. *Revista Médica del Uruguay*, 28(1), 48-53. Recuperado de <http://www.scielo.edu.uy/pdf/rmu/v28n1/v28n1a07.pdf>
- Mercado, J. (2009). Intolerancia a la diversidad sexual y crímenes por homofobia. Un análisis sociológico. *Sociológica*, 24(69), 123-156. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v24n69/v24n69a7.pdf>
- Montero, I., & León, O. (2007). A guide for naming research studies in psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/337/33770318.pdf>
- Moral de la Rubia, J. (2011). Orientación sexual en adolescentes y jóvenes mexicanos de 12 a 29 años. *Psicología desde el Caribe*, 1(27), 112-135. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/213/21320708006.pdf>
- Morales, W. F., Rueda, Á. Y., Redondo, J., Luzardo, M. & Gómez, N. (2018). Factores personales, de género y socioeconómicos relacionados con el cyberbullying en adolescentes colombianos. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 4(1), 46-62. <https://doi.org/10.22402/j.rdiipycs.unam.4.1.2018.153.46-62>
- Mura, G., & Diamantini, D. (2013). Cyberbullying among Colombian students: An exploratory investigation. *European journal of investigation in health, Psychology an Education*, 3(3), 249-256. doi: [10.1989/ejihpe.v3i3.47](https://doi.org/10.1989/ejihpe.v3i3.47)
- Oliveros, M., Amemiya, I., Condorimay, Y., Oliveros, R., Barrientos, A., & Rivas, B. E. (2012). Cyberbullying: Nueva tecnología electrónica al servicio del acoso escolar en alumnos de dos distritos de Lima, Perú. *Anales de la Facultad de Medicina*, 73(1), 13-18. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/afm/v73n1/a03v73n1.pdf>
- Ortega R., Calmaestra J., & Mora-Merchán, J. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 183-192. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/58864/cyberbullying%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ortiz, L., & García, M. (2005). Efecto de la violencia y la discriminación en la salud mental de bisexuales, lesbianas y homosexuales de la ciudad de México. *Cadernos de saúde pública*, 21(3), 913-925. doi: [10.1590/S0102-311X2005000300026](https://doi.org/10.1590/S0102-311X2005000300026)
- Personería Municipal de Santiago de Cali. (2012). Conviviendo con las diferencias educación para la paz y los derechos. Guía # 1. Para la Prevención y atención integral del acoso escolar. Recuperado de <http://web1.cali.gov.co/educacion/publicaciones/descargar.php?id=40796>
- Piedra, J., Rembrandt, A., Ries, F., & Ramírez, G. (2013). Homofobia, heterosexismo y educación física: Percepciones del alumnado. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 325-338. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56726350020>

- Redondo, J., Luzardo, M., & Rangel, K. (2016). Ciberagresión: Un estudio sobre la prevalencia en estudiantes universitarios colombianos. *Informes Psicológicos*, 16(1), 85-99. doi: <http://dx.doi.org/10.18566/infpsicv16n1a05>
- Ríos, J. (2011). La homofobia en las escuelas: Implicaciones para desarrollo del líder LGBT (Tesis doctoral). Universidad del Turabo, Gurabo, Puerto Rico.
- Rojas, L. (1996). *Las semillas de la violencia*. Barcelona, España: Espasa Libros.
- Román, M., & Murillo, J. (2011). América Latina: Violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Cepal*, 104(1), 37-54. Recuperado de <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/3/44073/RVE104RomanMurillo.pdf>
- Simkin, H., & Becerra, H. (2013). El proceso de la socialización. *Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. Ciencia, Docencia y Tecnología*, 24(47), 119-142. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/145/14529884005.pdf>
- Smith, P.K. (2000). What good schools can do about bullying. *Childhood*, 7, 193-212. <https://doi.org/10.1177/0907568200007002005>
- Tucker, J. (2009). Social network has hidden dangers for teens, *San Francisco Chronicle*, Retrieved from <http://www.sfgate.com/news/article/Social-networking-has-hidden-dangersfor-teens-3289805.php>
- UNESCO. (2013). *Education sector responses to homophobic bullying*. París, France: UNESCO. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002229/2229185.pdf>
- Williams, K., & Guerra, N. (2007). Prevalence and predictors of internet bullying. *Journal of Adolescent Health*, 41, 14-21. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.08.018>

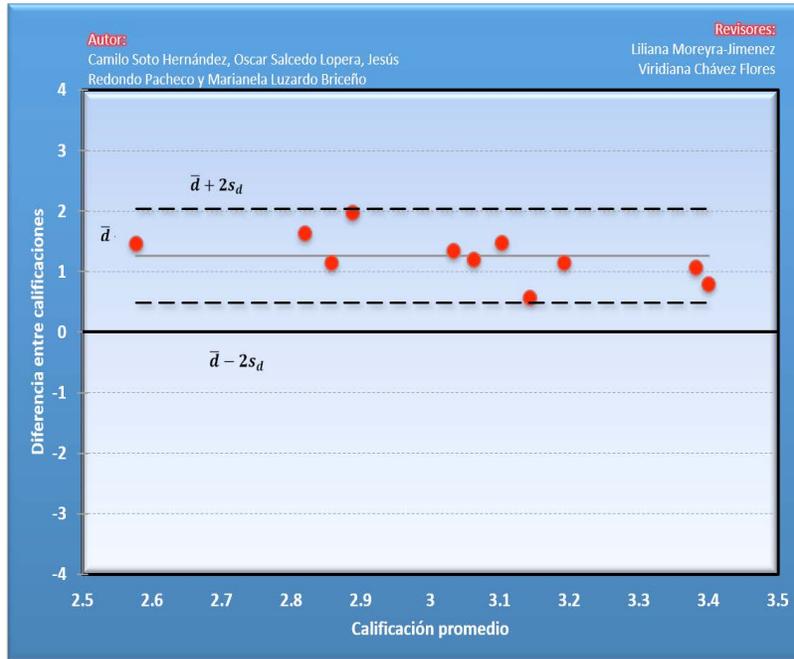


DIMENSIÓN CUANTITATIVA

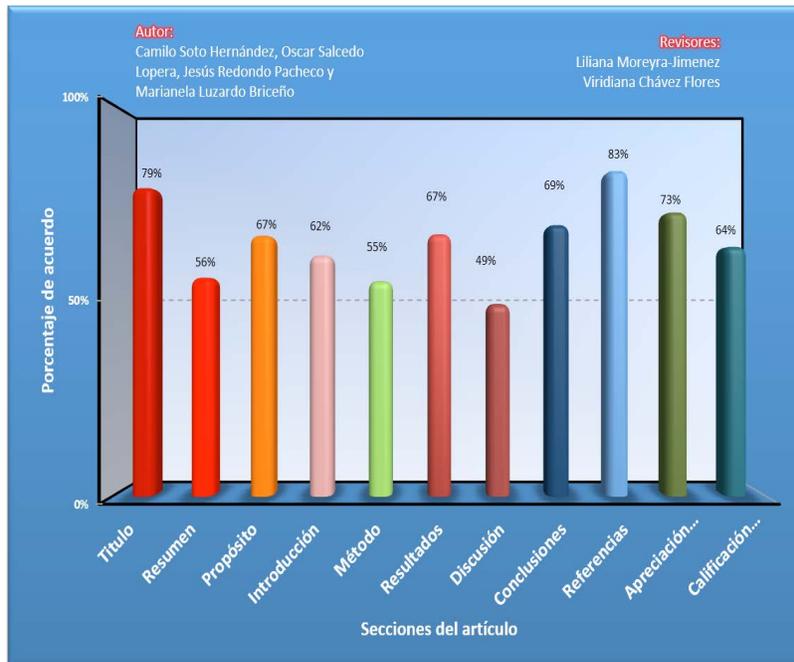
Perfil de Evaluación entre pares



Índice de Concordancia



Índice de Acuerdo



DIMENSIÓN CUALITATIVA

Revisor 1	Revisor 2
Liliana Moreyra Jiménez	Yolanda Viridiana Chávez Flores
Título/Autoría	
Para mejorar el título se sugiere eliminar la palabra “lesbianas”, esto debido a que en los resultados de la investigación sólo se obtienen datos de estudiantes con orientación sexual homosexual y bisexual.	Sí se incluyeron los grados académicos de los autores. El título son 21 palabras. Sugiero describir a la muestra como estudiantes colombianos homosexuales y bisexuales o como minorías sexuales. Sugiero precisar si son adolescentes o jóvenes, más que el grado escolar, pues la edad y el sexo son variables más relevantes.
Resumen	
El resumen puede mejorar si se describe la metodología/diseño de la investigación.	-Se dedica mucho espacio a la introducción y se acorta el resto de las secciones. Además, se puede prescindir de la mayor parte de la información introductoria. -Tal vez el objetivo sea determinar la prevalencia. Dice determinar la existencia de cyberbullying e identificar su prevalencia, pero suena redundante. - Falta agregar el desarrollo del método y describir a los participantes. -No generalizar los resultados mencionados en el resumen, pues la muestra no fue aleatoria y especificar que los resultados se aplican solo en los colegios analizados. -Precisar el % de prevalencia encontrado, pues solo dice alta prevalencia. -Concluyen que no se pudo establecer si el cyberbullying al que estuvieron expuestos fue por razón de su orientación sexual, pero ese no era el objetivo. -Las palabras clave seleccionadas de un tesoro. Público y privado no son buenos descriptores del estudio. -Revisar la traducción al inglés del resumen.
Propósito del Estudio	
No tengo comentarios en esta sección.	Me parece que el tema es de suma relevancia, sin embargo considero que no se ha revisado la congruencia entre el objetivo, los análisis, resultados y discusión a la que se llega. Se da mucha importancia al tipo de colegio (público o privado) pero creo que sería importante analizar también el sexo y la edad. Además de otras variables que tomaron del cuestionario sociodemográfico. El propósito no se deriva de la literatura señalada.

Revisor 1	Revisor 2
Introducción	
<p>No tengo comentarios para la introducción.</p>	<p>Me parece que en la introducción se hacen juicios de valor, por ejemplo: son varias generaciones las que han crecido en un contexto violento sin tener una idea concisa de lo que es vivir en un ambiente de paz. -Me parece que sería mas adecuado iniciar la introducción con la definición de las variables de estudio de manera directa al tema. - Considero que el inicio de la introducción es el párrafo que inicia con: la incursión de las nuevas tecnologías... pues ahí es donde se comienza a abordar el tema de interés. - Se define violencia, pero sería más adecuado definir bullying o cyberbullying. En este sentido, creo se utilizan como sinónimos acoso, violencia, cyberbullying lo que es incorrecto, pues aunque pueden estar asociados, implican marco teórico distinto, - En la descripción que se hace de antecedentes, no se indica la edad y el tipo de muestra en que se hicieron los estudios. además se refieren a datos de prevalencia como “otros” “alta prevalencia” “escasos estudios” y se deben mencionar los datos precisos. -página 12 Dice:” el cyberbullying como forma de violencia puede basarse en cualquier pretexto para ser efectuado”. Pienso que es más complejo que un pretexto. Mas bien hacer énfasis en la relación del cyberbullying con otras variables, según antecedentes. -Pag. 12: “Es importante combatir y erradicar la homofobia, las instituciones deben tomar acciones urgentes que incidan en un cambio del patrón cultural” En la introducción no es adecuado hacer recomendaciones o conclusiones. -Definir LGBTI antes de resumirla. -Pag. 13, se muestra otro juicio de valor: en pleno siglo XXI se siguen presentando este tipo de eventos desafortunados y reprochables entre la comunidad estudiantil. - Sería mejor buscar antecedentes de ciberbullying, pues discriminación es otra variable. -Falta justificar mejor la relevancia del estudio y cerrar la introducción con el objetivo de investigación o la pregunta.</p>

Revisor 1	Revisor 2
Método	
<p>Es recomendable incluir la forma en que se aseguró la confidencialidad de los participantes en el estudio.</p>	<p>- Falta precisar Cuantas secundarias? Solo una publica y una privada? De qué edades? -Cuáles fueron los criterios de inclusión y de exclusión? -Cuál fue la técnica de muestreo? El grupo de estudiantes de cada salón, cómo se determinó el tamaño? O fue por conveniencia? - Aclarar cuantos alumnos eran en total, cuantos invitaron, cuantos se evaluaron y cuantos se incluyeron en los análisis. -Las variables: el tiempo que pasaban conectados a internet, el lugar de su casa donde se encontraba el computador del cual se conectaban a internet, era importante para los resultados de interés? Sin embargo, se preguntó también la edad, sexo, nivel socioeconómico, que sí son relevantes para incluirse en el estudio. Esta información debería reportarse en la tabla 1. -Falta mayor información sobre el cuestionario. ¿Quién lo realizó? ¿Esta validado para población de Colombia? ¿Qué opciones de respuesta tiene? ¿Cómo se califica? ¿Qué otra evidencia de sus propiedades psicométricas existe? ¿Se le ha hecho un análisis factorial confirmatorio como evidencia de validez de constructo? -¿Qué consideraciones éticas se hicieron? Dado el tema estudiado, es de suma relevancia. ¿Fue anónimo? ¿Confidencial? -Donde dice mediciones, es diseño del estudio. - Pag. 17: Se utilizaron las pruebas chi-cuadrado para conocer la relación entre el género y el grado que cursan los estudiantes. Pero esa información no era parte del objetivo. En todo caso sería de interés hacer el análisis de prevalencia de cyberbullying por género, por edad o por tipo de colegio. -</p>
Resultados	
<p>No existen comentarios para la sección de resultados.</p>	<p>-Pag. 18. Dice: tipo de acoso por su orientación sexual. La variable de interés es cyberculling. Sugiero revisar el texto y no utilizar como sinónimo el acoso, discriminación, violencia, etc. - ¿Hubo diferencias estadísticamente significativas entre el tipo de orientación sexual y el ser víctima de cyberbulling? -Tabla 4: ¿hubo diferencias significativas entre los grupos? describir en los resultados: qué se encontró? Hay o no diferencias en las prevalencias de cyberbullying entre tipo de colegio, orientación sexual o el papel que desempeñaron? -Sugiero trabajar en el formato de las tablas. Hacer otra columna en lugar de poner los datos abajo. Tabla 1. Dar mayor información sobre los participantes. -Creo que los análisis realizados no son suficientes para describir el fenómeno estudiado, según su objetivo.</p>

Revisor 1	Revisor 2
Discusión	

No existen comentarios para la sección de discusión.

-pag. 19 dice que el objetivo fue analizar la incidencia. En el título y el resto, se usa prevalencia. -Iniciar la discusión cumpliendo con el objetivo del estudio y anunciar la prevalencia de cyberbullying. Tal vez luego analizar y discutir según tipo de colegio, género, orientación sexual, edad u otras variables relevantes. - Sobre la investigación de Mura & Diamantini (2013) No es contraste. Quiere decir que encontraron resultados en el mismo sentido. Es decir, el tipo de colegio no parece ser un factor relevante en el cyberbullying. - Pag. 19...en el privado se evidencia que el 31,6% ha sido víctima de cyberbullying...De todos los adolescentes? O solo los homosexuales? O bisexuales? -En todo caso, señalar cómo explican sus resultados, pues solo se hace la comparación con algunos autores. -pag. 19 Se habla de diferencias pero no se aclara si son estadísticamente significativas. -En la cita de Cenat et al. (2015) se habla de contraste, pero no lo es; solo se amplió la información. - No se señalan limitaciones ni fortalezas del estudio.

Conclusiones

No existen comentarios para la sección de conclusiones.

-Sugiero Iniciar por el objetivo del estudio. Precisar la prevalencia, que era el objetivo general. -Pag. 21. La última línea, es un error de redacción, ¿o se refiere a la violencia ejercida por padre y educadores? - No hay limitaciones, implicaciones de los resultados.

Referencias

Recomiendo revisar el orden de la lista de referencias. Sugiero agregar el DOI a cada artículo incluido.

HISTORIA DEL PROCESO

EDITORIAL



[Artículo empírico]

[10.22402/j.rdipecs.unam.6.1.2020.201.161-182](https://doi.org/10.22402/j.rdipecs.unam.6.1.2020.201.161-182)

EL TRABAJO EN EQUIPO MEDIADO POR FACEBOOK: UNA INICIATIVA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Fany Lucero González Carmona y Claudia Lucy Saucedo Ramos
Universidad Nacional Autónoma de México
México

RESUMEN

En este estudio analizamos las principales prácticas mediadas por Facebook que estudiantes universitarios desplegaban para la elaboración de trabajos en equipo. Participaron 10 estudiantes del último año de la carrera de Psicología de la UNAM. Con base en la metodología cualitativa, hicimos 46 observaciones participantes en las aulas y dos entrevistas en profundidad con cada participante. Los hallazgos permiten indicar que el desarrollo del trabajo en equipo ocurre mayoritariamente de forma mediada por el chat de Facebook, en donde los estudiantes toman decisiones en conjunto, negocian de modo constante, dirimen cómo conducirse en el desarrollo de estas tareas y se viven como personas-actuando-con-herramientas-culturales. Insistimos en la necesidad de conocer las prácticas de uso de Facebook que los estudiantes despliegan, de modo que permita comprender sus vivencias escolares e implementarlas para favorecer a los alumnos, a los profesores y a los procesos formativos y de enseñanza-aprendizaje.

Palabras Clave:

estudiantes universitarios, Facebook, trabajo en equipo, mediación, tecnologías de la información y comunicación

TEAMWORK MEDIATED BY FACEBOOK: AN INITIATIVE OF UNIVERSITY STUDENTS

ABSTRACT

In the present study we analyze the main practices mediated by Facebook that college students deployed to carry out teamwork. Ten undergraduate students from psychology career of the UNAM participated. Based on the qualitative methodology, we conducted participant observations in the classrooms and in-depth interviews with each participant. The findings make it possible to underline that the development of teamwork occurs mostly in a mediated way through Facebook chat, where students make decisions together, constantly negotiate and decide how to conduct themselves in the realization of these tasks and live as people-acting-with-cultural tools. We insist on the need to know the practices of use of Facebook that students deploy, it will allow us to understand their school experiences and implement them to favor students, teachers and the training and teaching-learning processes

Keywords:

college students, Facebook, teamwork, mediation, information and communication technologies

BITÁCORA DEL ARTÍCULO:

| Recibido: 14 de Enero de 2019 | Aceptado: 10 de Septiembre de 2019 | Publicado en línea: Enero - Junio de 2020 |

AUTORÍA Y DERECHOS DE PROPIEDAD INTELECTUAL

EL TRABAJO EN EQUIPO MEDIADO POR FACEBOOK: UNA INICIATIVA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Fany Lucero González Carmona y Claudia Lucy Saucedo Ramos
Universidad Nacional Autónoma de México
 México



Fany Lucero González Carmona
 FES Iztacala UNAM
 Correo: flucero.gonzalezc@outlook.es

Profesora de Asignatura A de la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Doctorando en Psicología Educativa y del Desarrollo, con la línea de investigación sobre estudiantes universitarios y el uso de tecnologías digitales.



Claudia Lucy Saucedo Ramos
 FES Iztacala UNAM
 Correo: cclusar@gmail.com

Profesora titular de la carrera de Psicología de la FES Iztacala. Doctorado en Investigaciones Educativas, Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I. Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C. (COMIE).

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Fany Lucero González Carmona diseñó el proyecto de investigación y sus componentes: antecedentes de investigación, marco teórico metodológico. Llevó a cabo la investigación para la recolección de datos, organización y análisis de los mismos. Diseñó el primer borrador del artículo | Claudia Lucy Saucedo Ramos asesoró la elaboración del proyecto de investigación y las etapas conducentes. Co-construyó con la primera autora la elaboración del artículo, enfatizando los aspectos conceptuales, de análisis de datos, de estructura del artículo y aportaciones del mismo.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a Conacyt por el financiamiento brindado para la elaboración de la presente investigación, la cual forma parte del trabajo doctoral que la primera autora elabora con la dirección de la Dra. Claudia Lucy Saucedo Ramos.

DATOS DE FILIACIÓN DE LOS AUTORES

Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM



Copyright: © 2020 González-Carmona, F. L. y 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](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

Los estudiantes desde una mirada sociocultural, 264

MÉTODO	265
Participantes, 265	
Materiales, 265	
Procedimiento, 265	
Análisis de datos, 266	
RESULTADOS	266
El estudiante universitario como usuario de Facebook, 266	
Dilemas para la organización del equipo de trabajo entre los estudiantes, 267	
El trabajo en equipo: Un proceso de negociaciones mediadas por Facebook, 269	
El objetivo. El término del trabajo, 271	
DISCUSIÓN	272
CONCLUSIONES	273
REFERENCIAS	274

En el presente trabajo el objetivo es analizar las prácticas que jóvenes universitarios coconstruyen de forma mediada por Facebook para elaborar trabajos en equipo. En una época en que las tecnologías de información y comunicación (TIC) permean el campo de las interacciones sociales digitales en diferentes dominios de actuación, es de interés conocer en qué medida estudiantes universitarios han podido hacer un uso creativo de las mismas en sus procesos formativos.

En México, Facebook es la red social más utilizada por la población en general con un total de casi 85 millones de usuarios, sobre todo jóvenes de entre 17 y 35 años de edad con estudios universitarios en curso o concluidos (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2018). De manera cotidiana esta y otras redes sociales en internet han sido clasificadas como herramientas de esparcimiento, ocio y comunicación; sin embargo, en la última década se han comenzado a identificar otros modos de utilizarlas que los usuarios han ido configurando, así como las potencialidades de uso en distintos ámbitos.

En el ámbito educativo, los hallazgos reportados en algunas investigaciones aún son discordantes. Por un lado se ha indicado que los usos que los estudiantes universitarios dan a Facebook no representan algún beneficio para su desempeño académico ni mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje en general. Más bien destacan su función como herramienta que propicia distracción y la postergación de los deberes académicos (Abdulsalam y Azizah, 2013). Por otro lado, Chiecher (2014) indica que para algunos estudiantes universitarios usar Facebook con objetivos académicos era una actividad innovadora y valiosa, sobre todo porque podían trabajar en la red de manera asincrónica; pero también hubo quien opinó que no fue una experiencia gratificante porque preferían el trabajo cara a cara; admitieron que no siempre tenían oportunidad de acceder a internet, les molestaba que no todos estuvieran conectados al mismo tiempo y que había participación desigual entre compañeros.

En contraste, hay estudios que destacan las posibilidades pedagógicas de las redes sociales y proponen estrategias de uso y planes de trabajo para incorporarlas a las prácticas educativas formales (Cab y Hernández, 2013; Castañeda y Gutiérrez, 2010; Pérez-Gómez, 2014). De este modo, se han utilizado en las aulas para

implementar el blended learning, es decir, la combinación de los modelos educativos y los entornos de aprendizaje presenciales con los online (Salinas, De Benito, Pérez y Gisbert, 2018). Para esta finalidad también se han utilizado otras herramientas (como los portafolios electrónicos y las aulas virtuales) que permiten desarrollar grupos de discusión en línea entre otras actividades (Barberá, Gewerc y Rodríguez, 2016).

Se ha empezado a formalizar el uso de algunas TIC en el aula mediante diseños elaborados por los docentes para efectuar las clases y la organización de actividades académicas, y la discusión del uso de Facebook como plataforma digital de aprendizaje ya tiene presencia.

Así, al emplear Facebook como herramienta de apoyo para el desarrollo de debates de temas de clase, Castro y González-Palta (2016) encontraron que los alumnos percibieron el uso de esta red social como una forma de contribuir al desarrollo del pensamiento crítico y como un espacio para fortalecer los aprendizajes y aprender con los otros.

Las anteriores perspectiva acerca de la importancia de Facebook emergen de lo que los docentes e investigadores han impulsado. Es necesario aclarar que en la práctica cotidiana es posible identificar que muchos docentes todavía se sienten inexpertos en el uso de las TIC, de modo que continúan sin hacer un uso amplio de las mismas. Sólo recientemente se ha encontrado que los docentes jóvenes (menos de 35 años) son quienes tienen mayor dominio de las TIC, que se conectan a las redes sociales (sobre todo Facebook) una o más veces a la semana, y que a pesar del “ruido visual” que esta herramienta puede tener, los docentes la usan como medio de comunicación para establecer horarios, fechas de encuentro para clases, información de eventos y envío de material académico, entre otros (López, Flores, Espinoza y Rojo, 2017; Villatoro, López y Lee, 2018). Aún más; la investigación ha demostrado que los docentes hacen uso amplio de Facebook para comunicarse entre ellos; por ejemplo, se valora la inmediatez de este medio para enviar convocatorias, formatos administrativos, tránsito de documentos para obtener recursos financieros y organizar foros de discusión, entre otros, de modo que se convierte en un importante espacio virtual de actualización. Por otro lado está demostrado que cada vez más los estudiantes emplean las TIC no sólo para fines de esparcimiento, sino para apoyarse en sus procesos de aprendizaje (Matamala, 2016).

Desde este conjunto de perspectivas, tanto docentes como estudiantes se involucran en el desarrollo de tareas y trabajos en equipo de manera cotidiana en las aulas, de modo que hoy esta habilidad para el traba-

jo con otros es una demanda de la educación formal. Como lo indican González y Carrillo (2016), trabajar en equipo de manera cooperativa permite el desarrollo y apropiación de conocimientos particulares, siempre y cuando se consideren las necesidades del alumnado y las actividades sean contextualizadas a sus realidades cotidianas. Por ello plantean el uso de las TIC como elementos para favorecer el aprendizaje colaborativo y a la vez un uso creativo de las herramientas tecnológicas para facilitar las dinámicas de interacción en el aula.

Si bien el trabajo en equipo y el uso de las TIC para la educación son propuestas diseñadas por los profesores y autoridades escolares, atender a la perspectiva de los alumnos respecto a qué tipo de organización desarrollan para trabajar en conjunto con las TIC es un objetivo necesario. Tenemos que preguntarnos desde la perspectiva estudiantes para qué usan las TIC, cómo las usan, qué aspectos de las TIC les son fáciles de desarrollar y cuáles otros no, cómo logran cumplir con sus objetivos académicos, y sobre todo en qué medida se produce un trabajo colaborativo con sus compañeros. El trabajo colaborativo en redes se ha empezado a conceptualizar de manera muy interesante en diversos estudios. Se le considera una estrategia y metodología de instrucción basada en destrezas cooperativas (como interdependencia entre estudiantes, esfuerzos co-construidos por los integrantes para un significado común de la tarea y justificación de las decisiones tomadas) (Cabero-Almerara, Del Prete y Arancibia, 2019). Esta cuestión es muy interesante porque ahora es posible hablar de competencias digitales y aprendizajes que los estudiantes universitarios deben tener para trabajar con un enfoque mediado por la tecnología, la información y la comunicación no lineal (Islas y Franco, 2018).

En el presente artículo nos interesa abarcar algunas de estas cuestiones, aunque lo haremos específicamente para analizar el uso de Facebook por parte de estudiantes universitarios. Es evidente que no es la única TIC que usan, pero como ocupa un lugar importante en el tiempo que utilizan para navegar en espacios digitales, hemos planteado como pregunta de investigación "¿Cómo los universitarios de la carrera de Psicología en la UNAM usan Facebook para la elaboración de trabajos escolares en equipo?". Teniendo como base este cuestionamiento, planteamos la presente investigación. Para dar respuesta a esta cuestión partimos de que los estudiantes siempre trabajan en y con los demás mediante el uso de herramientas de distinto tipo. A continuación se explica la postura analítica desde la cual desarrollamos el presente trabajo.

Los estudiantes desde una mirada sociocultural

Desde la perspectiva de la Psicología sociocultural entendemos que los universitarios se encuentran siempre situados en contextos de práctica social (Dreier, 2005), sobre todo en el escolar, en los cuales co-construyen prácticas diversas y se viven en la doble condición de jóvenes y estudiantes (Weiss, 2015). Estos contextos se ven permeados por elementos característicos de época, como en este caso el uso de las distintas tecnologías digitales, incluyendo las redes sociales en internet.

Estos cambios han impactado no sólo en las escuelas y en las dinámicas que en ellas se gestan, sino en las maneras de aprender, dando como resultado una nueva ecología del aprendizaje (Coll, 2013). Lo anterior implica que los estudiantes no sólo aprenden en las aulas, cara a cara, como espacios formales para la educación, sino que gracias al acceso relativamente fácil a internet ahora aprenden en y por medio de diferentes espacios, herramientas, lugares y con distintas personas, participando en prácticas mediadas por tecnologías digitales (Llorens y Capdeferro, 2011).

Por prácticas mediadas entendemos que los estudiantes son, como indica Wertsch (1995), "personas-actuando-con-herramientas-culturales", de modo que la acción siempre ocurre en y por medio de recursos culturales, ya sea la palabra, el texto, la escritura y, por supuesto, las TIC. De acuerdo con lo anterior, conceptualizamos a la red social Facebook como un artefacto cultural mediador de las interacciones entre los usuarios al ser usada como herramienta de comunicación e intercambio; al mismo tiempo, en tanto los estudiantes co-construyen y reproducen prácticas vinculadas tanto a la sociabilidad como a la escolaridad, la convierten en un contexto digital de participación en el que ponen en juego posiciones, posturas y movilizan sentidos y significados en torno a su ser estudiantes.

En y por medio de estas participaciones en este y otros contextos los estudiantes desarrollan aprendizajes y adquieren habilidades de uso de las tecnologías con las que configuran elementos identitarios (Lave y Wenger, 2009). Ahora los podemos ver en las aulas con sus celulares, tabletas, computadoras portátiles y con una gran dificultad para desprenderse de ellas. Por la comunicación con ellos y las experiencias cotidianas es sabido que con el celular tienen acceso a textos académicos que almacenan, a ligas de búsqueda en espacios digitales de información, a grupos de conversación sincrónica para organizar tareas y encuentros, a conversaciones de tipo social, etcétera, e incluso cuando se les pide que guarden su celular durante las clases, lo

resienten porque se visualizan dependientes del mismo. Han desarrollado ya una identidad tal que son personas-actuando-con-celular, y dicha posición identitaria se enriquece después al trabajar, en concreto, a través de Facebook con sus compañeros.

Con base en esta mirada desde la psicología sociocultural planteamos como objetivo general de la investigación: analizar las prácticas que jóvenes universitarios co-construían de forma mediada por Facebook para elaborar trabajos en equipo.

Como objetivos específicos, planteamos: 1) identificar las prácticas que estos universitarios co-construían en y por medio de Facebook para elaborar los trabajos en equipo; 2) conocer las maneras en que se organizaban para este tipo de tareas apoyados por los recursos digitales, y 3) analizar desde su discurso los sentidos que como estudiantes elaboraban al participar en estos trabajos colaborativos.

MÉTODO

Participantes

En la presente investigación participaron 10 estudiantes (nueve mujeres y un hombre) de entre 20 y 22 años de edad, que cursaban el último año de la carrera de Psicología en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FES) de la UNAM. Estaban inscritos en un mismo grupo escolar formal y fueron elegidos con base en un muestreo no aleatorio intencional en el que buscamos que tuvieran un perfil activo en la red social Facebook y que accedieran a él por lo menos una vez al día.

Materiales

Para la recolección de los datos usamos una tableta electrónica para registrar notas de campo por medio del procesador de textos, a modo de diario de campo. También utilizamos el dispositivo de audiograbación de un teléfono celular Smartphone para preservar el testimonio de los participantes durante las entrevistas y después transcribimos dichas grabaciones en el procesador de texto. Los datos fueron almacenados en un disco duro externo a modo de respaldo.

Procedimiento

Esta investigación se efectuó con base en una metodología cualitativa, la cual tiene como características principales ser flexible, dinámica y holística, por lo que ofrece la posibilidad de entender la perspectiva de la persona en su marco de referencia (Taylor y Bogdan, 1990), y en este caso particular, de acceder a sentidos y significados

construidos por los jóvenes en y mediante las prácticas mediadas digitalmente. De acuerdo con Flick (2002), para entender las realidades sociales y sus manifestaciones plurales es necesario ser sensibles a su entendimiento de modo empírico; la investigación cualitativa posibilita este acercamiento y comprensión de los procesos subjetivos y simbólicos. Por estas razones elegimos la metodología en cuestión como la mejor manera de acercarnos al fenómeno que aquí nos concierne.

Con base en ello utilizamos dos herramientas de obtención de información, que fueron la entrevista a profundidad y la observación participante. Se desarrolló el procedimiento de recolección de datos durante dos semestres consecutivos, correspondientes al calendario oficial de la UNAM. El ingreso al campo ocurrió mediante la facilitación de una docente de la carrera de Psicología de la FES Iztacala para acceder a su grupo. Ella impartía una asignatura de carácter aplicado, de modo que sus alumnos, los estudiantes de Psicología, se encontraban en escuelas secundarias brindando atención psicosocial dos veces por semana en un horario de 8:00 a 13:00 horas; fue en este escenario donde ocurrió la primera inserción al campo.

En este momento usamos como herramienta la observación participante para familiarizarnos con el escenario e identificar y ser identificados por los participantes. Como lo indica Kawulich (2005), mediante esta técnica es posible aprender de las personas y sus actividades, así como plantear algunos cuestionamientos principales para orientar la investigación.

Con base en la mutua identificación y la creación del vínculo inicial con los posibles participantes, hicimos la negociación con ellos. De manera detallada expusimos el propósito de la investigación y el procedimiento a seguir. Quienes accedieron a participar recibieron un formato de consentimiento informado en el que especificamos el tratamiento de la información de manera totalmente anónima. Para cuidar este aspecto, la confidencialidad y anonimato de la participación de estos estudiantes, utilizamos seudónimos para identificarlos en todas las notas de campo y transcripciones. Todos los datos fueron almacenados y consultados sólo por las investigadoras, y no se proporciona información específica con la que ellos puedan ser identificados.

Después, con autorización de los estudiantes y de otros dos profesores, también efectuamos observaciones en el aula durante dos materias de carácter teórico. Con ello fue posible identificar acciones recurrentes que los estudiantes tenían al usar las TIC en cuestión, tanto en el salón en la universidad como en las intervenciones en las escuelas secundarias. Asimismo, todos accedieron a

conectarse a través de Facebook con la primera autora del presente artículo, con la finalidad de visualizar la actividad que tenían en esta herramienta digital.

En total llevamos a cabo 46 sesiones de observación con sus respectivas notas de campo. De modo paralelo y después de elaborar la guía de entrevista con base en lo observado, desarrollamos dos entrevistas en profundidad con cada uno de los participantes, con duración aproximada de una hora cada una. Esta técnica implica encuentros entre investigador e informante para conocer y comprender las vivencias de los últimos por medio de la conversación (Taylor y Bogdan, 1990). La relevancia de esta técnica radica en lo indicado por Arnaus (2009): que somos personas socialmente portadoras de narrativas, por lo que la entrevista es fundamental para el abordaje de la experiencia subjetiva.

Durante las sesiones con los participantes se indagó acerca de las particularidades de efectuar trabajos en equipo y cómo lograban, a partir del uso de Facebook, los procesos de conformación del equipo, las negociaciones, las formas de comunicación y el término de la tarea asignada. Como ya indicamos, cada entrevista fue audiograbada con previo consentimiento de los participantes y transcrita para mantener su testimonio fiel.

Para atender a la confiabilidad del análisis de datos efectuados utilizamos el método de triangulación, cuya premisa principal es el uso de estrategias variadas, como usar diferentes metodologías, herramientas de obtención de datos o recurrir a las revisiones analíticas de distintos investigadores, para validar los datos con mayor rigor y fortalecer y profundizar en su comprensión (Denzin, 1989). En este caso hicimos uso de la triangulación de datos, la cual, de acuerdo con el autor, implica el uso de distintas técnicas de obtención de la información, de modo que los datos puedan ser verificados en diferentes momentos y ahondar en la información obtenida para comprender los fenómenos con mayor profundidad. Así, por ejemplo, lo que era observado en el campo de intervención se triangulaba con las entrevistas a profundidad. Por último, con base en el criterio de saturación de la información dimos por concluido el trabajo de campo.

Análisis de datos

Con el cúmulo de datos desarrollamos un análisis inductivo, teniendo como base las consideraciones de Álvarez-Gayou (2004): comenzamos la lectura y relectura de los diarios de campo y las transcripciones, identificamos los datos recurrentes, los diferentes y los específicos entre participantes; hicimos las primeras interpretaciones estableciendo los datos con los elementos teóricos del marco indicado. Por último, al repetir este proceso de manera

constante redactamos los hallazgos a modo de descripción densa (Geertz, 2003) desde la mirada del enfoque de la Psicología sociocultural. A continuación presentamos algunos de los sentidos y significados que los jóvenes psicólogos elaboraban y ponían en juego en y por medio de las prácticas mediadas digitalmente en las que participaban para la elaboración de trabajos en equipo.

RESULTADOS

La entrada en el campo de observación mostró que en las materias que los alumnos cursaban era frecuente solicitarles que se organizaran y trabajaran en equipo. Los docentes pedían la participación conjunta para lograr resultados de distinta naturaleza, como un escrito, un ensayo, un reporte de investigación, una presentación para el grupo, una exposición o dinámica acerca de algún tema específico.

Al inicio del curso los docentes explicaban que la evaluación se efectuaría tanto con la participación activa en el aula como con la entrega de un trabajo final, ya fuera un ensayo o un trabajo aplicado que se hubiera desarrollado. Para el caso de la materia mediante la cual los estudiantes intervenían con adolescentes en escuelas secundarias, se les solicitaba la entrega de reportes del trabajo implementado. En general el trabajo que se entregaría al final del curso tenía 50% de la calificación total o más, de modo que los estudiantes se ocupaban en cubrir en tiempo dicho requisito.

Es necesario indicar que la elaboración de los trabajos finales debían ser hechos por los estudiantes fuera de sus clases, y a ello se sumaba que dos de los días de la semana permanecían toda la mañana en la secundaria en que intervenían, de modo que había una condición de separación entre los compañeros del grupo que los colocaba en la necesidad de utilizar TIC para cubrir las demandas de las materias.

En seguida se analizan aspectos de este proceso de desarrollo de trabajos en equipo que los estudiantes permitieron ver y que fue posible capturar y analizar por medio de las observaciones y las entrevistas efectuadas. En ellas se destaca el trabajo en equipo como un conjunto de prácticas de carácter mayoritariamente mediado por Facebook.

El estudiante universitario como usuario de Facebook

Estos jóvenes vivían cotidianamente su ser estudiantes y usuarios de las TIC mediante el dominio y uso de distintas herramientas digitales; esto ocurría como un proceso de aprendizaje continuo con y por medio de los demás compañeros y durante sus recorridos escolares.

—Karen: *Creo que en el segundo año de [...] de [...] la preparatoria mis compañeros querían hacer equipos y discutir las tareas por Facebook y yo de [...] [Les decía:] “Pues mándenmelo a mi correo o me llaman a mi casa” [risas], pero decían que no, que era más fácil por Facebook, y te paso ahí el artículo; y así, fue por eso que lo abrí.*

—Melissa: *Estábamos haciendo un trabajo en equipo en la casa de una amiga y me dijeron: “oye, ¿por qué no te abres tu cuenta?”, y no sé qué, para que podamos enviar las tareas y sea más fácil y todo eso.*

Los estudiantes nos permitieron ver que en los primeros acercamientos que tuvieron con Facebook les fue presentado como una manera de atender las demandas académicas desde el nivel medio superior y lo continuaron utilizando durante sus estudios universitarios. Se mostraron como sujetos exigidos por sus pares para usar esta red, de modo que pudieran ser partícipes del trabajo en equipo y pasar de las interacciones cara a cara a las digitales. De igual manera identificaron la funcionalidad y rapidez para compartir material académico y avanzar en la tarea solicitada.

—Sofía: *Si es más fácil [hacer las tareas por medio de Facebook], es finalmente como estar viendo todo [...] o sea, como los mensajes; tú los estás viendo en tiempo real, si no, no sabes qué está ocurriendo.*

—Ariana: *Es que antes era como [...] mandabas el correo y a esperar a ver si se conectaba la persona para ver qué hacían; ahora, así, en Face sí es como que más rápido.*

Los estudiantes se posicionaron en un recorrido que los llevó a pasar del uso del correo electrónico al uso de Facebook. Eso les permite visualizar en “tiempo real” la actividad que cada uno de los miembros del equipo desarrolla. No se trata sólo de la rapidez con que se desplaza la información por medio de Facebook, sino también de conocer lo que están haciendo los otros participantes acerca de la elaboración de un trabajo. Esto se traduce en la indicada facilidad para desarrollar tareas escolares, sobre todo las que implican la interacción con compañeros con quienes no siempre coinciden en tiempo y ubicación.

—Alejandra: *Es que algunos no están en la clase; entonces en Facebook, como todos tienen Facebook, entonces ya nada más nos ponemos de acuerdo ahí.*

Alejandra estableció otra característica de esta red social, por la cual fue elegida por los estudiantes; es su aparente universalidad, por lo menos entre compañeros de clase y amigos, lo que les permite utilizarlo como

mediador de las interacciones para desarrollar los trabajos en equipo y coincidir en un contexto digital en tiempos similares. Es entonces que la coincidencia se considera también como condición necesaria para desarrollar dichas tareas, y con ayuda de Facebook es posible aun en la distancia.

Hasta aquí, un primer hallazgo fundamental que se desprende de los resultados presentados es que los estudiantes se viven en la necesidad de saber manejarse en Facebook para desempeñarse de modo adecuado en el ámbito académico. A pesar de no ser una demanda explícita de la estructura educativa formal, ellos incorporan a sus prácticas estudiantiles cotidianas el uso de Facebook como contexto de participación digital y, como se muestra en los siguientes apartados, lo utilizan para mediar interacciones y aprendizajes.

Dilemas para la organización del equipo de trabajo entre los estudiantes

Para iniciar la conformación de un equipo de trabajo los estudiantes tenían que atender consideraciones particulares. Cara a cara en el aula procedían a elegir a los compañeros con quienes trabajarían. Esta era la primera decisión que debían tomar y lo hacían considerando dos elementos fundamentales: 1) los criterios emitidos por los profesores, y 2) su afinidad con los compañeros.

Respecto al primero es necesario indicar que, por su condición estudiantil limitada por la estructura y organización escolar, los participantes atendían a dichos criterios de manera inapelable. Estas características definidas por el profesor eran las que marcaban las posibilidades de movimiento que tenían los estudiantes y las oportunidades de elección para el inicio y desarrollo de los trabajos:

—Mariana: *Por ejemplo, ahorita estoy trabajando con Juan en nuestro equipo. Se cambió apenas porque la maestra dijo desde el principio que hiciéramos equipos de los que querían forense, de los que querían educativa; o sea, íbamos a hablar de ese tipo de psicología y él no se inscribió en ninguna, ¡que porque lo quería pensar! Entonces ya hasta el último nos dijo que sí estaba con nosotros, y yo así, ¡ash!; yo no quería trabajar con él, pero pues ya.*

Mariana se presentó como estudiante sujeta a las indicaciones de la profesora respecto a la temática y modalidad de trabajo, por lo que aceptó trabajar con un compañero con quien no quería hacerlo. A pesar de que manifestó su inconformidad al hacer equipo con Juan, atendió a esta demanda con resignación.

El segundo elemento implicado en la elección de compañeros de equipo era la afinidad que tenían entre

sí. Estos estudiantes afirmaron que cuando los profesores les daban la posibilidad de elegir con quién trabajar, invariablemente preferían hacer equipo con sus amigos cercanos por razones diversas.

—*Karla: Es que yo luego no sé qué pasa con ellos [refiriéndose a los demás compañeros]; como que no se comprometen con las cosas. O sea, no les interesa conectarse a tiempo, hacer las cosas a tiempo, comprar más materiales; o sea, ni invertir dinero ni ir al Centro a comprar; no sé.*

—*Carolina: Es que nosotras somos así; como que nos preocupamos más. A nosotras nos gusta hacer las cosas más a tiempo, nos conectamos a tiempo, mandamos lo que nos toca y lo hacemos bien; no nos gusta andar haciendo todo al final.*

Carolina y Karla destacaron aspectos que han vivido en el trabajo con otros compañeros y las dificultades que ha representado la falta de coincidencia entre modos de trabajo. Esto coincide con las dificultades para coincidir en tiempos y formas de trabajo analizadas también por Chiecher (2014). Por ello, destacaron el gusto de trabajar juntas en tanto se desempeñaban de maneras cualitativamente similares. De igual modo dejaron ver los significados establecidos durante su trayectoria académica respecto a lo que implica ser un estudiante y el grado de compromiso que debe tener con el desarrollo de las tareas. Trabajar con compañeros no comprometidos en tiempo y actividades suponía para ambas una tensión añadida al trabajo que tenían que desarrollar, igual que las estudiantes anteriores que tuvieron que incorporar a alguien con quien no coincidían.

Mediante las observaciones también fue posible analizar que las relaciones de equipo y las relaciones de amistad están vinculadas y se van co-construyendo de modo constante. En las entrevistas comentaron que tejían lazos de amistad con quienes se consideraban similares o complementarios tanto en asuntos académicos como en actividades de vida juvenil: salidas a fiestas, reflexiones acerca de noviazgos y uso del tiempo libre en la universidad, entre otros aspectos. Para la conformación de los equipos de trabajo los estudiantes también colaboraban con quienes ya eran sus amigos, aunque no en todas las ocasiones coincidían en las distintas maneras de cumplir con el trabajo escolar.

—*Sofía: [Dirigiéndose a Ariana] Eres mi amiga, pero, ¡tú un día me vas a matar de un coraje mujer! Nada más porque sé que sí mandas lo que te toca, a la última hora, pero sí lo vas a mandar, porque sí no.*

—*Ariana: [Ríe] Una noche antes, pero sabes bien que sí hago las cosas y las hago bien.*

El conocimiento del otro y la relación de amistad que establecen permite mayor flexibilidad ante las exigencias de trabajo propuestas por ellos mismos, de modo que logran vincularse y acoplarse a las distintas maneras y ritmos de trabajo de sus compañeros de equipo siempre y cuando sean amigos y, como lo indica Sofía, con la condición de siempre cumplir con lo requerido. El relato de la participante también manifiesta la relevancia de mantener la amistad y evitar disputas, por lo que prefiere no destacar estas diferencias en el trabajo escolar con Ariana y elige otras maneras de participación, como esperar a que su compañera entregue lo acordado.

Las relaciones de amistad y de equipos escolares se entrelazaban y los estudiantes conformaban vínculos interpersonales que fortalecen tanto con la afinidad que tienen, es decir, el caerse bien o no, como al identificar el tipo de trabajo que cada posible compañero desarrolla en el ámbito escolar. Constantemente valoraban con quién podían hacer equipo sin que representara un posible atraso en el trabajo o dificultades al hacer el mismo. Cuando ya estaba conformado el equipo, ya fuera por imposición del docente en turno o por compañeros elegidos con quienes no había tanta similitud para ponerse de acuerdo, la tensión crecía.

—*Mariana: La verdad, no me gusta estar para nada con Juan; o sea, aparte de que no me cae, no me gusta cómo trabaja. O sea, es una persona que sí trabaja, es una persona que sí sabe, es muy crítico, y así; pero no me gusta trabajar con él [...] no comparto así su forma de ver las cosas; ahorita estoy en un equipo con él y no nos hemos puesto de acuerdo en nada, y yo siento que ha sido en parte por su culpa.*

Este ejemplo de Mariana es fundamental para comprender que desarrollar los trabajos en equipo no es un proceso en el que sólo sea necesario desempeñarse como estudiantes dentro de lo que se consideraba apropiado, sino que, como se ha indicado, la relación de amistad y el llevarse bien son elementos involucrados en la elección de compañeros de equipo, que redundan en distintos modos de organización y trabajo en conjunto para lograr el objetivo de entregar el trabajo con la menor cantidad de dificultades.

Durante su trayectoria como estudiantes de licenciatura estos participantes desarrollaron habilidades de selección de compañeros de equipo con base en procesos de negociación, a partir del conocimiento de los otros, sus modos de trabajar y, sobre todo, las relaciones de amistad que han logrado establecer. En ese sentido, elegir con quién trabajar para hacer una tarea en equipo es un proceso complejo que va más allá de la mera amistad y que im-

plica constantes discernimientos. Para lograrlo mostraron que están atentos a cada persona con quien comparten el aula y la materia, calculan sus posibilidades y priorizan sus lazos de amistad para hacer dicha elección.

Establecer el equipo es sólo el primer paso; una vez que lo han hecho comienzan a desplegar distintas prácticas en y por medio del uso de herramientas digitales, como las redes sociales en internet, para empezar a desarrollar el trabajo académico que se les ha solicitado.

El trabajo en equipo: Un proceso de negociaciones mediadas por Facebook

Con el equipo conformado, los estudiantes establecían un contexto de participación para hacer el trabajo, y que en este caso era de tipo digital: el chat de Facebook en y por medio del cual iban a trabajar. Hacemos referencia a que establecían dicho chat porque, si bien la mera creación del mismo implica, sólo en términos operativos, agregar a una conversación en Facebook a los miembros del equipo; este era un proceso en el que convertían el chat en un contexto de práctica: en él se hacían negociaciones diversas, posturas coincidentes o interpuestas que en ocasiones podían ocasionar disputas, pero que al final permitían lograr un objetivo.

Fue recurrente encontrar estudiantes que se disponían a “armar” el grupo en un chat de modo que todos los compañeros del equipo convergieran en este contexto digital. A partir de ahí iniciaba una labor de co-construcción para alimentar el chat y armar las partes de la tarea solicitada. El trabajo en sí, cuando era en alguna modalidad escrita como un documento o presentación PowerPoint, se compartía por medio de Google drive, que les permitía almacenar archivos, compartirlos, editarlos y darles forma hasta terminar el trabajo solicitado. Todas las negociaciones se hacían por medio de Facebook, mientras que las diversas partes del trabajo se integraban en el drive.

—Sofía: *Yo les armo el grupo. Entonces, nada más estoy esperando a ver en qué momento salta la notificación [del chat de Facebook] para ver qué han puesto ellos o qué hemos avanzado en eso, o estarlos fastidiando si no están haciendo la tarea [risas] [...], si tenemos algún proyecto, sobre todo en grupo, pues ya es de [...] toda la tarde estoy conectada; entonces ya nada más estoy esperando en qué momento salta la notificación para empezar a avanzar.*

—Melissa: *Regularmente siempre estamos como que en el mismo equipo; entonces Sofí es como que la que nos arrea: chicos, ya hice esto y esto y aquello y lo otro. Dependiendo de los equipos*

en que estemos, a lo mejor en otro es labor mía, ¿no? que ya, hay que terminar de hacer esto y esto y esto y lo otro.

En estos relatos Melissa y Sofía evidencian las posiciones que se establecen y los cambios y negociaciones constantes en las maneras de participar que cada uno desplegaba en los diferentes equipos. Estaban dadas por las maneras de trabajar y por el conocimiento de quién es el otro con quien compartían los deberes; se apropiaban de algunas partes del proceso y de actividades particulares, como crear el chat o la carpeta en drive, que eran también legitimadas por otros quienes les permitían e incluso incitaban a hacerlo.

La espera para efectuar los primeros movimientos implicaba decisiones que cada uno de los participantes tomaba, dependiendo del equipo en el que se encontraban. Vigilaban de modo constante las maneras en que sus compañeros se desempeñaban como estudiantes, de manera que podían elegir qué prácticas desplegar y qué función desempeñar en cada una de las actividades, como en este caso, ser quién elaboraba el chat y vigilaba los avances y las entregas de los demás; o ser quien recibía las indicaciones de división de actividades y cumplía con lo establecido en tiempos y formas de entrega. Es un reposicionamiento constante que los participantes hacían con base en la identificación y diferenciación con los demás en las prácticas escolares.

—Laura: *Con tu equipo acuerdan; oye, mínimo a las ocho ya deben estar, ya deben haber subido tal cosa, y como a esa hora ya empiezan a aparecer [risas] como fantasmas, empiezan a asomarse [conectarse a Facebook].*

—Carlos: *Es que unos empiezan a meter más temprano, otros más tarde, pero trato más o menos no tan tarde ni tan, ni ser el primero porque sí, luego llegas ¡uy! no hay nadie y, pero pues, por eso, espero a que ya al menos haya alguien, esté por ahí, y pues ya ponernos de acuerdo en el trabajo.*

—Ariana: *En mi trabajo, no sé, sonó el sonido de Messenger; ya reviso qué tan importante es; por ejemplo, de la escuela; checo la conversación, en qué van, cómo van; tal vez no respondo, pero estoy al pendiente de cómo van haciendo lo del trabajo. Ellos, todos con los que tengo equipos, saben que trabajo; entonces saben que no respondo por eso [...] trato de tener tiempo para todo; no por trabajar le iba a poner menos atención a la escuela; entonces, también es parte de cumplir con ambas cosas.*

Es evidente que el monitoreo constante entre los miembros del equipo se mantiene mientras desarrollan

el trabajo y calculan sus interacciones. Aun el aparente “no hacer nada”, como esperar a que otros se conecten o pasar la tarde conectado sin escribir algo en el chat, son prácticas que establecen este contexto y con las que elaboran el trabajo final. Implica estar pendiente del momento en que los demás se conectan a Facebook, conectarse cuando llega la hora acordada y esperar alguna actividad por parte de los otros, o ser ese otro que toma la iniciativa de escribir y proponer algo en el chat, mientras el resto están presentes y atentos a leer lo que se escriba.

Las decisiones de cómo participar en estos casos, esperar o ser el primero, escribir, leer o responder, están vinculadas con las prácticas que despliegan en otros contextos, ya sea que estén en casa, en el trabajo, en el transporte, etcétera. Por ello, un resultado de la investigación indica que estos estudiantes organizan gran parte de su tiempo fuera de la escuela en función de los acuerdos para encontrarse en Facebook para la resolución de tareas, y que en y por medio de este contexto digital se viven también como estudiantes.

Facebook es una herramienta a la que están “conectados” varias horas al día, dentro y fuera de la escuela, y por medio de la cual satisfacen necesidades de intercambio social, pero también académicas. Les permite, como hemos visto, llevar al espacio digital la organización del equipo, la coordinación de las actividades y la participación parcial que cada uno de los miembros del equipo agrega al chat. Estas dinámicas de interacción favorecen no tener que encontrarse cara a cara, o tener que usar tiempo extra para trabajar en equipo de modo presencial. Sin duda los estudiantes que tienen un empleo han encontrado en las TIC, y en este caso Facebook, una herramienta imprescindible para estar en comunicación con sus compañeros y colaborar en los equipos en tiempos en los cuales no podrían si tuviera que hacerse de manera presencial.

Al momento de desarrollar el trabajo los participantes reportaron separar las actividades, pues fragmentaban lo que debía ser el producto final en pequeñas tareas que podrían desarrollar de modo individual. Una vez terminadas las partes, hacían la unión correspondiente.

—Alejandra: *Por ejemplo, en tareas con el chat ya vemos qué tenemos que hacer y ya nos ponemos de acuerdo cada quien de qué es necesario hacer; en general es más para ponernos de acuerdo; que tú haces esto, tú haces esto otro, y ya queda como plasmado; ya si tienes dudas sólo regresas a ver, ¿qué tenía que hacer yo?*

—Carlos: *Cuando es exposición, pues se hace la repartición; la hacemos en el chat y pues ya pasamos el archivo [de drive]; qué se va a hacer, y*

pues ya cada quien su parte. Si es escrito igual, y ya por Face nos decimos que vamos a hacer tal cosa, y así.

La función del contexto digital era también un recordatorio de los acuerdos establecidos y una manera de asentarlos para evitar olvidos. Facebook era un mediador de la comunicación y negociación constante, orientada al cumplimiento del trabajo final.

En el caso de las exposiciones para las clases los estudiantes preparan presentaciones en PowerPoint (en drive), y cada uno hace su parte, para luego integrarla en un documento compartido en Facebook. Durante las exposiciones en las clases se observó que compartían habilidades como el diseño de las viñetas en PowerPoint, resumen de los artículos, integración de imágenes y pequeños videos para animar la presentación, hacer la exposición del tema con fluidez, manejo del cañón y la computadora para instalar la presentación que llevaban en una memoria portátil, entre otras cosas. Sin duda estos alumnos han desarrollado competencias en el manejo de las TIC, y es en los contextos de aula que poco a poco van enseñando a sus docentes cómo utilizarlas.

Por otro lado los estudiantes evidencian que lograr acuerdos por medio de Facebook no era la única manera de negociar el desarrollo de las tareas, pues las formas de participar en este chat no están desvinculadas de las interacciones cara a cara y de las relaciones de amistad. De este modo, si dos amigas eran parte del equipo se podían poner de acuerdo en algún aspecto de manera presencial y después buscaban cómo transmitirlo en Facebook. Mariana, Alejandra y Carolina comentaban acerca de un trabajo en equipo que hacían con otros compañeros.

—Mariana: *Es que Felipe quiere que le metamos no sé qué tanta cosa a la presentación [PowerPoint] y yo no quiero, yo no voy a andar haciendo eso.*

—Alejandra: *¡Ay, sí verdad! Eso dijo ayer en la noche, pero yo tampoco creo que esté bien, por eso ya ni le contesté; yo solo quería dormir.*

—Carolina: *Por qué no le dices que mejor la presentación la hacemos nosotras y que él y quienes quieran ayudarlo hagan lo demás.*

—Alejandra: *Sí, mejor dile eso y nosotras la hacemos a nuestro gusto.*

—Mariana: *¡Va!, pero lo voy a poner en el grupo y ustedes dicen que sí me apoyan en eso, eh.*

—Carolina: *Sí, tu escríbele como que no nos hemos visto y nosotras decimos que sí.*

—Alejandra: *Sí; ah qué buena idea! [ríen].*

[Mariana comienza a escribir desde su celular en el chat de Facebook.]

En el ejemplo anterior Mariana, Alejandra y Carolina organizaban un trabajo con otros compañeros del salón con quienes no coincidían en las maneras de trabajar, por lo que formaron esta especie de coalición apelando a su lazo de amistad para revocar la propuesta de Felipe, plantear una nueva y ser apoyadas entre sí. Negociaban sus posibilidades de movimiento y de modificación para desarrollar el trabajo en equipo, pero de otras maneras posibles.

Este tipo de intercambios no sólo se hacían cara a cara, sino que los participantes también refirieron crear en Facebook chats paralelos con amigos, en los que discernían estas cuestiones y después lo planteaban en el chat grupal para hacer contrapropuestas de trabajo. Sostenían estas interacciones para dirimir y expresar sus desacuerdos que no expresaban con el resto del equipo y buscaban recibir apoyo de quienes coincidían en las maneras de trabajo y convergían para formular una nueva propuesta. En estas negociaciones paralelas establecían redes de apoyo entre amigos para hacer frente a quienes podían representar dificultades para trabajar y buscaban cumplir con el trabajo en su totalidad, de acuerdo con los requerimientos ejercidos por el docente, teniendo como base la calidad que ellos consideraban adecuada de acuerdo con sus nociones y maneras de vivir la escuela y vivirse como estudiantes.

Al diferir con otros miembros del equipo no pretendían librarse de algunas tareas ni fragmentar al equipo; más bien planteaban nuevas soluciones para cumplir con el trabajo de un modo que consideraran apropiado. Buscaban hacerlo sintiéndose en condiciones más cómodas al respecto, es decir, el componente afectivo se hacía presente tanto en el vínculo con los compañeros del equipo como en el desarrollo del trabajo.

En suma, los procesos de negociaciones que estos universitarios debían efectuar para concluir las tareas en equipo no eran lineales, sino que en ocasiones eran indirectos, triangulados, con toma de decisiones paralelas entre algunos miembros del equipo, pero en todos se pretendía la consecución de un resultado, que era la entrega del trabajo con los menores contratiempos y procurando las mejores condiciones del equipo.

Antes de pasar al apartado final queremos destacar que el chat de Facebook fue convertido por los estudiantes en un mecanismo mediador que les ayuda a sostener actividades escolares y mediatizar interacciones digitalmente. Les permite desplegar dinámicas relacionales distintas a las que ocurren cara a cara, como la posibilidad de pensar las respuestas a emitir con mayor detenimiento, dirimir con los otros las propuestas a elaborar, comunicarse de manera tanto síncrona como

asíncrona, e incluso no responder hasta no haber tomado una decisión; sobre todo es una manera de facilitar el trabajo en equipo aun estando a diversas distancias y ubicaciones sin dejar de colaborar juntos.

El objetivo. El término del trabajo

El objetivo del trabajo en equipo era lograr la presentación en PowerPoint para una clase, el ensayo, glosa o reporte de investigación que se estuviera elaborando. Como se mencionó, al trabajo final se le asignaba 50% o más de la calificación final, de modo que los estudiantes se interesaban en llevar a buen término el trabajo en equipo. Además, dado que estaban en el último año de la carrera, empezaban a sentirse presionados por terminar.

—*Sofía: ¡Ya Dios! Que ya se acabe esto [el último semestre]; ya no puedo más, ¡ya no quiero! [finge sollozar].*

—*Ariana: Es que ya no quiero entregar el trabajo de “labo” [una asignatura]; te juro que ya hice todo mi esfuerzo, pero ya no puedo; la única razón por la que no mando todo ALV es porque no quiero quedarme un semestre más; ya no podría con eso, ya no [simula sollozo].*

Al no querer esperar un semestre más para acreditar alguna materia que pudieran no aprobar, se empeñaban en terminar el trabajo para obtener una buena calificación y lograr el objetivo del término de la licenciatura. Como el trabajo en equipo eran un paso obligado, procuraban participar en conjunto con sus compañeros de maneras complementarias, resolver la tarea de la manera más sencilla, con la calidad que consideraran apropiada, sostener relaciones interpersonales de compañerismo sin disputas y hacer llevadera la carga de trabajo; procuraban también divertirse. Lo último lo lograban al elaborar o copiar imágenes (memes) que subían a Facebook para quejarse, burlarse o expresar las distintas emociones que tenían hacia el final del semestre. Así, Facebook también era un canalizador de emociones que compartían entre ellos, porque después los comentaban con jocosidad.

Al concluir la tarea y hacer la entrega del material o presentación, la función y el uso que se daba al chat de la red social en cuestión cambiaba, pues dejaba de ser un contexto de participación digital en que las negociaciones y conversaciones estaban mediadas y pasaba a ser un lugar de almacenamiento de lo ocurrido.

—*Carolina: No, no me salgo de los chats, ni nada; los dejo ahí porque luego hay cosas que subes, y luego dices “estaba en esta conversación, estaba como a la altura de aquí” y ya lo buscas. Entonces sí, a veces digo, pues bueno a lo mejor y más adelante me sirve algo que se haya subido.*

La disminución de la relevancia en el uso y presencia de este chat se da conforme el trabajo culmina en la entrega final. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes eligen no eliminar los chats por la posibilidad de trabajar juntos de nuevo en las diferentes materias, sobre todo si son equipos de trabajo recurrentes como los señalados con amigos, pero también para conservar los trabajos desarrollados, los avances y envíos de información como herramientas que a futuro pueden servirles en distintas condiciones.

Algunos de los movimientos que pudimos capturar y analizar por medio de los relatos de los participantes y las observaciones de sus interacciones fueron las maneras en que crean un chat, participan en él, mediatizan interacciones y decisiones, hasta que reducen sus intercambios en dicho chat y lo abandonan, y retomarlo en caso necesario.

En suma, los estudiantes participaban de maneras dinámicas en el contexto digital en cuestión. Fue posible visibilizar las prácticas que sostenían y la relevancia de esta red social en el proceso de trabajar en equipo. Para utilizarlo de modo fructífero ponían en juego habilidades adquiridas en su desarrollo como estudiantes tanto en el uso de las tecnologías como en el mantenimiento y sostén de relaciones con los otros, los diálogos, propuestas, soluciones a divergencias y en conjugando maneras diversas de ser jóvenes y estudiantes.

DISCUSIÓN

En esta investigación fue posible, mediante las voces de los participantes, acceder a los sentidos y significados que configuraban en torno al ser estudiantes, al trabajo en equipo y a las interacciones con los demás. Con ello fue posible contestar la pregunta principal con que orientamos esta investigación: "¿cómo los universitarios de la carrera de Psicología en la UNAM usan Facebook para la elaboración de trabajos escolares en equipo?". Por medio de la escucha de sus testimonios y relatos pudimos investigar las prácticas en que participaban; sin embargo, la principal limitante metodológica a la que nos enfrentamos fue la imposibilidad de acceder de modo directo a las conversaciones que sostenían por medio del chat de Facebook y en las que cristalizaban la elaboración de los trabajos en equipo. También identificamos que otra área de oportunidad a considerar es la selección de los participantes, porque si bien fueron elegidos con base en un muestreo no probabilístico intencional, pudo ser fructífero conocer testimonios de más participantes del sexo masculino y ahondar en sus vivencias respecto al tema.

A pesar de ello, los hallazgos que aquí presentamos y su coincidencia y divergencia con la investigación previa nos permiten hacer afirmaciones consistentes respecto a

los usos que jóvenes universitarios dan a las redes sociales en internet con finalidades de cumplimiento escolar. Es necesario indicar que en algunas de las investigaciones previas se ha hecho referencia al uso de Facebook como red social en general y a las diversas maneras en que puede ser utilizada. En el caso de este estudio entendemos que los participantes usaban las distintas funciones de esta herramienta digital (como la biografía, el acceso a las noticias, seguir páginas específicas, publicar y subir fotos, entre otras) con finalidades diversas; sin embargo, con fines expositivos y de análisis preciso hemos presentado sólo lo referente al chat usado para la elaboración de los trabajos en equipo, sin afirmar con esto que sea la única manera de dar uso a Facebook con fines escolares.

Tal como lo afirma Coll (2013), el mundo escolar está en constante transformación y la ecología del aprendizaje se ve influida por los cambios de época, sobre todo los que involucran el uso de las nuevas tecnologías digitales. Uno de los resultados evidentes de esta investigación que se relaciona con la afirmación del autor fue la posibilidad que tenían los estudiantes de sostener interacciones síncronas y asíncronas desde distintas ubicaciones físicas, y participar en contextos diversos por medio de artefactos digitales.

Estos cambios de época permean en las instituciones escolares e implican de modo necesario transformaciones en las maneras de ser estudiantes. Tal como pudimos identificar en este estudio, los participantes mostraron que configuraban sus identidades como aprendices mediados por recursos tecnológicos ya no sólo como los sujetos de papel y lápiz; incorporaban saberes vinculados al manejo y uso de herramientas online y utilizaban esta expertise para responder a demandas académicas. Hacerlo no requería de un saber teórico particular en el que hubiera manuales acerca de cómo usar las redes sociales en internet para elaborar trabajos en equipo ni recibían orientación de profesores. Más bien era un saber práctico que co-construían entre pares y que acumulaban conforme lo ejercitaban; es decir, al reproducir las prácticas e interacciones co-construían conocimientos y saberes respecto a los usos que podían dar a estas tecnologías digitales, convirtiéndose en aprendices universitarios expertos en el uso académico de las redes sociales en internet. En y por medio de este conjunto de prácticas configuraban nuevos significados en relación con la funcionalidad y finalidades para el uso de Facebook.

Los hallazgos que aquí reportamos difieren mayoritariamente de las investigaciones en que los estudiantes universitarios indicaron que Facebook no era una herramienta que utilizaran con finalidades académicas, que contribuyeran a su desempeño escolar o a sus procesos de aprendizaje (Abdulsalam y Azizah, 2013). Entende-

mos dichas diferencias en función de los cambios a pasos agigantados que el uso de las tecnologías ha dado en los últimos cinco años, sobre todo el auge que ha tenido Facebook entre los jóvenes universitarios, así como los cambios que esta red social ha implementado en sus plataformas y que la hacen una herramienta, como lo indicaron los participantes, fácil de usar, de modo que la utilizaban por iniciativa y no sólo por indicación de los profesores o autoridades, como en el caso de los estudios hechos por Cab y Hernández (2013), en que los estudiantes lo vivían como una exigencia y les generaba desagrado.

También encontramos coincidencias con el estudio de Cabero-Almerara, Del Prete y Arancibia (2019), cuyos participantes, universitarios usuarios de tecnologías digitales, comenzaban a apuntalar algunos beneficios académicos en el uso de Facebook, como trabajar de manera síncrona aun en la distancia. Al desarrollar recurrentemente estos trabajos por medio de las TIC, estos universitarios participaban en prácticas que devenían en transformaciones socioculturales. En ellas aprendían haciendo, incorporaban dichos aprendizajes a sus maneras de ser estudiantes, y con base en ellos configuraban sus identidades (Lave y Wenger, 2009).

Dichas construcciones identitarias están articuladas con los contextos de época en que están situados estos jóvenes universitarios; contextos en que el uso de las diferentes tecnologías digitales es necesario e inherente para desempeñar prácticas diversas, y que se cruza con la multiplicidad de maneras de ser estudiantes, ser amigos, ser pareja y ser trabajadores, entre otros ámbitos de sus identidades (Dreier, 2005).

En síntesis, en el proceso de esta investigación y con base en los hallazgos aquí reportados fue posible vislumbrar una parte del proceso de transformación de las maneras en que estos jóvenes se viven como estudiantes en y por medio del uso de distintas herramientas tecnológicas y de algunos procesos de resignificación del uso de redes sociales en internet con finalidades educativas.

Las prácticas aquí reportadas, como el hacer trabajo en equipo para elaborar un producto, son particulares de un momento histórico y social en que pueden ser calificadas como novedosas dentro de las aulas. Sin embargo, consideramos que más bien son prácticas que pueden ser entendidas y analizadas, de acuerdo con Rockwell (2000), como de continuidad relativa, pues la demanda de elaboración de trabajo en equipo ha estado presente en el contexto escolar universitario de manera frecuente, aun previo a la existencia de Facebook; la diferencia radica en que los instrumentos en y por medio de los cuales los estudiantes eligen responder a esta demanda son propios de esta época, dando como

resultado interacciones cualitativamente distintas entre ellos en las maneras de dialogar, negociar y elaborar el trabajo encomendado.

En consonancia con lo que otros autores indican, las competencias digitales que los estudiantes universitarios ponen en marcha por iniciativa propia poco a poco empezarán a incorporarse en procesos formales de enseñanza-aprendizaje por los docentes. Éstos tendrán que actualizarse también para establecer sintonía con los estudiantes expertos en el manejo de las TIC (Cabero-Almerara, Del Prete y Arancibia, 2019; Islas y Franco, 2018).

CONCLUSIONES

El objetivo de la presente investigación fue analizar las prácticas que jóvenes universitarios co-construían por medio Facebook para elaborar trabajos en equipo. Podemos concluir que despliegan un conjunto de estas prácticas durante el proceso de elaboración de la tarea, que van desde la conformación del equipo, las múltiples negociaciones en torno a las maneras de efectuar el trabajo y la toma de decisiones acerca de cómo participar, hasta el logro del trabajo final y su entrega. Todas ellas entramadas con otras prácticas e interacciones que sostenían dentro y fuera del aula, de manera digital o cara a cara.

Los hallazgos que aquí reportamos permiten comprender las prácticas y maneras de uso que los estudiantes dan a Facebook para facilitar su vida académica y su desempeño como estudiantes. Insistimos en que son prácticas que se han construido desde su propia iniciativa y con apoyo de los pares, lo cual es importante en tanto entendemos a los jóvenes universitarios como agentes centrales en su formación y participantes activos en sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por ello, aun cuando en investigaciones previas se ha indicado la importancia de utilizar las redes sociales en internet con fines educativos cuidando planeaciones pedagógicas formales, aquí destacamos la necesidad de acercarnos a los estudiantes de manera directa y ahondar en los usos que han dado a Facebook. De este modo podremos conocer las habilidades que han desarrollado para el manejo de las tecnologías digitales y comprender las maneras en que las han incorporado a sus prácticas estudiantiles.

Continuar indagando al respecto es necesario para quienes nos interesamos en el campo de la investigación educativa y su relación con las tecnologías digitales. Como es sabido, los avances tecnológicos ocurren a pasos agigantados y las actualizaciones en las funciones de las plataformas de redes sociales en internet cambian súbitamente. Con ello también se modifican las posibilidades que tienen los estudiantes de participar en

los contextos educativos, así como las maneras en que configuran elementos identitarios en y por medio de las prácticas en Facebook.

Aún quedan preguntas por responder, sobre todo las vinculadas al efecto del uso de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la calidad de los productos finales que elaboran, la apropiación y co-construcción de conocimientos respecto a los temas desarrollados en las asignaturas, sin perder de vista la mirada desde los mismos estudiantes. Por ello sugerimos que la investigación futura contemple estos elementos como ejes fundamentales de la indagación, además de considerar los puntos indicados como limitantes de esta investigación, de modo que los sesgos que aquí se presentaron sean posibles de mejorar.

Creemos que si partimos del entendimiento de las maneras en que hoy los jóvenes son competentes en el uso de las TIC y analizamos las prácticas en que participan, podremos tener una perspectiva más completa de quiénes son los estudiantes hoy, y cuáles son sus intereses y preocupaciones formativas y educativas. Hacerlo propiciará el uso de los medios digitales en pro de una formación y educación adecuadas a las necesidades del mundo actual, que favorezcan a los alumnos, que sirvan de apoyo a los profesores, y que permitan aprovechar los grandes avances tecnológicos y sus potencialidades en los procesos educativos formales. ■

REFERENCIAS

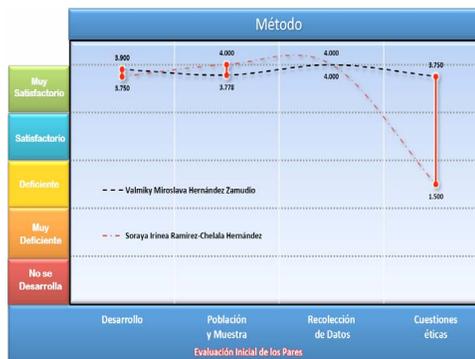
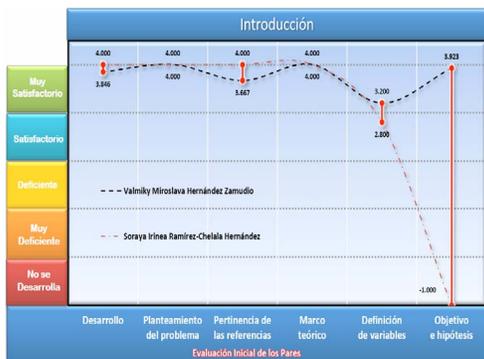
- Abdulsalam, K. A., & Azizah, A. R. (2013). Facebook in higher education: Students' use and perceptions. *Advances in information sciences and service sciences*, 5(15), 32-42.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2004). *Análisis de la información*. En Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología (187-194). México: Paidós.
- Arnaus, R. (2009). Voces que cuentan y voces que interpretan: Reflexiones en torno a la autoría narrativa en una investigación etnográfica. En J. Larrosa y M. L. Rodríguez (coords.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp.61-78). Buenos Aires: Laertes.
- Barberá, E., Gewerc, B. A., y Rodríguez, I. J. (2016). Portafolios electrónicos y educación superior en España: Situación y tendencias. *Revista de Educación a Distancia*, 50, 1-12, doi: <http://dx.doi.org/10.6018/red/50/7>.
- Cab, C. R., y Hernández, P. M. (2013). La importancia de las redes sociales como herramienta educativa en el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos No. 1, una escuela de nivel medio superior del Instituto Politécnico Nacional. Ponencia presentada en 17th *Knowledge Building Summer Institute "Crossing the Educational Chasm: From the Basics to Creative Work with Ideas"*. Puebla, México.
- Cabero-Almerara, J., Del Prete, A., y Arancibia, M. L. M. (2019). Percepciones de estudiantes universitarios chilenos sobre uso de redes sociales y trabajo colaborativo. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), version preprint, doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.2.22847>.
- Castañeda, L. y Gutiérrez, I. (2010). Redes sociales y otros tejidos online para conectar personas. En L. Castañeda (Coord.), *Aprendizaje con redes sociales. Tejidos educativos para los nuevos entornos* (pp.17-39). Sevilla: MAD.
- Castro, P., y González-Palta, I. (2016). Percepción de estudiantes de Psicología sobre el uso de Facebook para desarrollar pensamiento crítico. *Formación Universitaria*, 9(1), 45-56.
- Chiecher, A. (2014). Un entorno virtual, dos experiencias. Tareas académicas grupales y socialización de emociones en Facebook. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 79(28), 129-143.
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de una nueva ecología del aprendizaje. *Aula*, 219, 21-36.
- Denzin N. K. (1989). *The Research Act: A theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: McGraw Hill.
- Dreier, O. (2005). Trayectorias personales de participación a través de contextos de práctica social. En G. Pérez (trad.). *Psicología Cultural*. Vol. 1, pp. 235-278. México: FES Iztacala, UNAM.
- Flick, U. (2002). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Geertz, C. (2003). Descripción densa: Hacia una teoría interpretativa de la cultura. En A. Bixio (trad.). *La interpretación de las culturas* (pp.19-40). Barcelona: Gedisa.
- González, F. N., y Carillo, J. G. (2016). El aprendizaje cooperativo y la flipped class-room: Una pareja ideal mediada por las TIC. *Aularia. Revista Digital de Comunicación*, 2, 43-48. Recuperado el 20 de mayo de 2019 de http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/12332/El_aprendizaje_cooperativo.pdf?sequence=2
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2018). *Estadísticas a propósito del día mundial del internet* (17 de mayo). Datos Nacionales. Comunicado 208. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2018/internet2018_Nal.pdf
- Islas, T. C., y Franco, C. S. (2018). Detección de patrones en competencias digitales manifestadas por estudiantes universitarios. EDUTEC. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 64, Recuperado el 3 de junio de 2019 de <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/1079/pdf>
- Kawulich, B. B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: Qualitative Social Research*. 6 (2). Recuperado el 29 de abril de 2016 de www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/466/999
- Lave, J., y Wenger, E. (2009). *Aprendizaje situado: Participación periférica legítima*. En R. R. Ortega (trad.). México: FES Iztacala, UNAM.
- Llorens, C. F., y Capdeferro, P. N. (2011). Posibilidades de la plataforma Facebook para el aprendizaje colaborativo en línea. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78018793004>
- López, de la M. C., Flores, G. K., Espinoza, M. C., y Rojo, M. D. (2017). Posibilidades de Facebook en la docencia universitaria

- desde un caso de estudio. *Apertura*, 9(2), 132-147.
- Matamala, R. C. (2016). Uso de las TIC en el hogar: Entre el entretenimiento y el aprendizaje formal. *Estudios pedagógicos*, 3, 293-311.
- Pérez-Gómez, A. (2014) *La era digital. Nuevos desafíos educativos. En Educarse en la era digital* (pp.47-72). Madrid: Morata-Colofón.
- Rockwell, E. (2000). Tres planos para el estudio de las culturas escolares: El desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. *Interações*, 5(9), 11-25.
- Salinas, I. J., De Benito, C. B., Pérez, G. A., y Gisbert, C. M. (2018). Blended learning, más allá de la clase presencial. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 195-213. doi:<http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.18859>.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1990). La entrevista en profundidad. En *Introducción a los métodos cualitativos de Investigación* (pp. 100-132). Buenos Aires: Paidós-Studio.
- Villatoro, M. C., López, R. F., y Lee, F. H. (2018). Fortalecimiento del uso de tecnología de la información y comunicación para el quehacer educativo docente. *Revista Sinapsis*, 13(12), Recuperado el 3 de junio de 2019 de <http://www.itsup.edu.ec/myjournal/index.php/sinapsis/article/view/160>
- Weiss, E. (2015). Más allá de la socialización y de la sociabilidad: jóvenes y bachillerato en México. *Educação e Pesquisa*, 41, 1257-1272.
- Wertsch, J. (1995). The need for action in sociocultural research. In: J. Wertsch, P. Del Rio and A. Alvarez. *Sociocultural studies of mind*. (pp.56-74). Cambridge: Cambridge University Press.

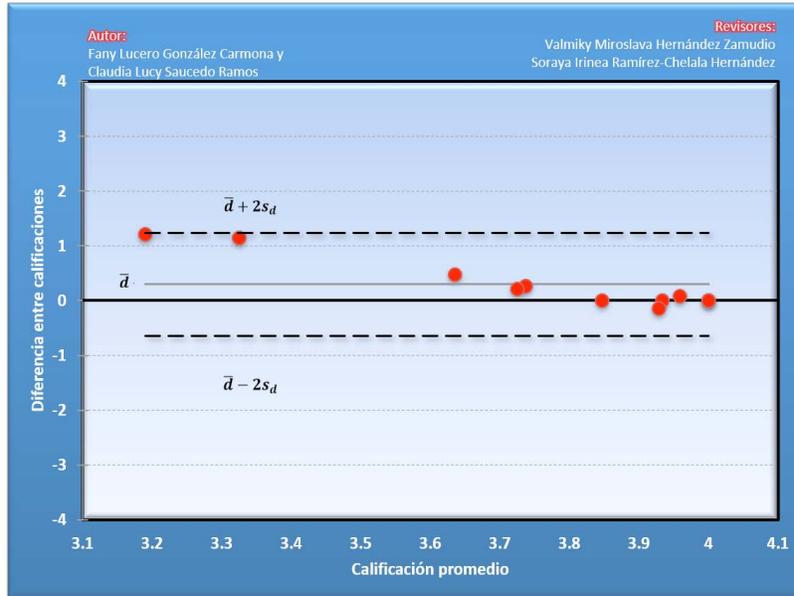


DIMENSIÓN CUANTITATIVA

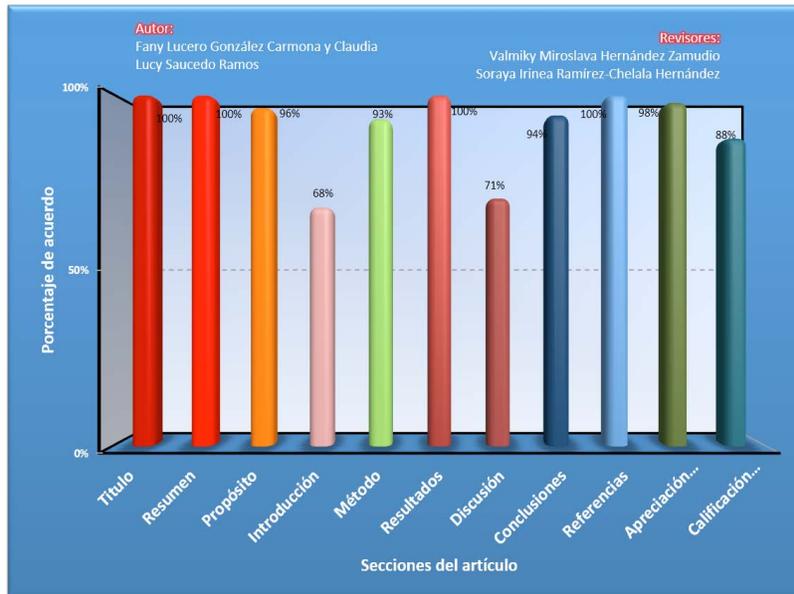
Perfil de Evaluación entre pares



Índice de Concordancia



Índice de Acuerdo



DIMENSIÓN CUALITATIVA

Revisor 1	Revisor 2
Valmiky Miroslava Hernández Zamudio	Soraya Irinea Ramírez-Chelala Hernández
Título/Autoría	
El título es explicativo, al nombrar un trabajo de investigación lo que se busca es que se de un panorama general sobre el contenido, y en este caso considero que se ha cumplido el objetivo.	Sin comentarios.
Resumen	
El resumen me parece preciso y explicativo, se entiende que el artículo será leído por profesionales familiarizados con los términos expuestos.	Es claro y deja ver el contenido de la investigación. Cuidar redacción. Los puntos 3,4, 5 y 6 están presentes pero no se separan en párrafos.
Próposito del Estudio	
El propósito de la investigación me resultó muy interesante ya que es acorde al momento histórico que estamos viviendo, además de que se tomó en cuenta una de las redes sociales más usadas por los jóvenes hoy en día, y cómo su uso funciona como una herramienta para cumplir con las tareas académicas.	Sin comentarios.
Introducción	
El marco teórico manejado es conciso y nos habla de los objetivos que se esperan cumplir a lo largo de la investigación, teniendo como referencia la bibliografía revisada, además de aportar un poco más al tema que se trata.	No están claramente definidos.

Revisor 1	Revisor 2
Método	
El método me resultó muy explicativo y entendible, sin embargo, la muestra desde mi perspectiva, pudo ser más homogénea, considerado igual número de participantes hombres y mujeres, ya que los resultados de la investigación pudieron verse afectados por esta variante, donde sólo se consideraba un varón para la investigación en contraste con 9 mujeres. Considero que es una oportunidad para una nueva investigación donde se tome en cuenta este tipo de muestra.	
Resultados	
En los resultados se plasman los aspectos más importantes y relevantes encontrados en la investigación, de esta manera la lectura es llamativa, interesante y fácil de leer.	
Discusión	
La discusión es breve y concisa. En esta parte, donde se habla sobre las limitantes del estudio, me hubiera gustado leer justamente sobre la variante de la muestra, así como que el uso de facebook en los estudiantes universitarios, nos apuntala únicamente sobre el chat de la red social, materia de la presente investigación, cuando es de nuestro conocimiento que la red en su totalidad cuenta con más funciones. Por otro lado, debido a que en su mayoría el chat es utilizado como mediador entre los estudiantes, me hago la pregunta sobre si otras redes de mensajería pueden cumplir esta función como lo es WhatsApp, o por qué facebook resulta predilecto entre los estudiantes para realizar sus tareas académicas.	Ninguna
Conclusiones	
Al igual que en la discusión, las conclusiones son explícitas y entendibles. Se hace mención de las nuevas oportunidades de trabajo con las nuevas tecnologías de la comunicación y la formación académica tanto para estudiantes como docentes.	
Referencias	
Las referencias son muy buenas	Sólo hubo el detalle en una o dos que el formato no se aplica a las especificaciones APA,



[Artículo empírico]

[10.22402/j.rdipecs.unam.6.1.2020.224.183-207](https://doi.org/10.22402/j.rdipecs.unam.6.1.2020.224.183-207)

TEORÍAS EXPUESTAS DE LA ACCIÓN DE EDUCADORAS CON RELACIÓN AL DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL

Alicia Hernández Ortega y Lizbeth Obdulia Vega Pérez
Universidad Nacional Autónoma de México
México

RESUMEN

El profesor crea una práctica propia que se adapta a las características del contexto en que se localiza; para lograrlo tendrá que considerar su experiencia, sus creencias y conocimientos con relación a la enseñanza. El objetivo en el presente artículo es identificar las teorías expuestas de la acción de las educadoras con relación al desarrollo personal y social en niños preescolares. El tipo de estudio es cualitativo con un diseño de estudio de caso. Se trabajó con tres educadoras de dos jardines de niños de la Ciudad de México. Las estrategias, técnicas y materiales utilizados fueron: escritos y planeación de la educadora, y una entrevista semiestructurada. Los resultados obtenidos indican que las teorías expuestas de la acción de las educadoras están orientadas a un conjunto de categorías relacionadas: autonomía, identidad personal, relaciones interpersonales y estrategias de acompañamiento para su desarrollo en los niños. Los hallazgos aportan evidencia empírica acerca de las teorías de la acción con relación al desarrollo personal y social en la primera infancia; dichos resultados demuestran que las educadoras, al ingresar al aula, crean, aplican, adaptan y dan sentido al currículum; esto permite entender la realidad educativa desde adentro.

Palabras Clave:

educadoras, teorías de la acción, preescolares, desarrollo personal y social

EXPOSED THEORIES OF THE ACTION OF EDUCATORS IN RELATION TO PERSONAL AND SOCIAL DEVELOPMENT

ABSTRACT

The teacher creates a practice of his own that adapts to the characteristics of the context in which he is located, to achieve this he will have to consider his experience, his beliefs and knowledge in relation to teaching. The objective in this article is to identify the exposed theories of the action of educators in relation to personal and social development in preschool children. The type of study is qualitative with a case study design. We worked with three educators from two kindergartens in Mexico City. The strategies, techniques and materials used were: writings and planning of the educator, a semi-structured interview. The obtained results indicated that the exposed theories of the action of the educators are oriented to a set of related categories: the autonomy, the personal identity, the interpersonal relations and the strategies of accompaniment for their development in the children. The findings provide empirical evidence around the theories of action in relation to personal and social development in early childhood. These results show that educators, when they enter the classroom, create, apply, adapt and give meaning to the curriculum, the educational reality from within.

Keywords:

Educator, teacher thinking, preschool, personal development

BITÁCORA DEL ARTÍCULO:

| Recibido: 28 de Junio de 2019 | Aceptado: 28 de Octubre de 2019 | Publicado en línea: Enero - Junio de 2020 |

AUTORÍA Y DERECHOS DE PROPIEDAD INTELECTUAL

TEORÍAS EXPUESTAS DE LA ACCIÓN DE EDUCADORAS CON RELACIÓN AL DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL

Alicia Hernández Ortega y Lizbeth Obdulia Vega Pérez
Universidad Nacional Autónoma de México
 México



Alicia Hernández Ortega
 UNAM
 Correo: alis_hernandez_ortega@yahoo.com.mx

Licenciada en Psicología por la UPN, maestra por la UNAM, Facultad de Psicología y egresada del doctorado del mismo programa. Docente en universidades públicas y privadas.



Lizbeth Obdulia Vega Pérez
 UNAM
 Correo: lvega@unam.mx

Miembro del SNI, profesor titular "C" tiempo completo. Responsable de la Residencia en Psicología Escolar de la maestría en Psicología de la UNAM, miembro del Comité de Ética en la Investigación de la Facultad de Psicología y editora general de la Revista Mexicana de Psicología Educativa.

CONTRIBUCIÓN DE LAS AUTORAS

Alicia Hernández Ortega es la autora principal del artículo, el cual se deriva de su tesis doctoral titulada "Teorías de la acción de las educadoras respecto del desarrollo personal y social en niños preescolares".

AGRADECIMIENTOS

Se agradece al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por el financiamiento de este proyecto. Número de Becario 174322, CVU 174322

DATOS DE FILIACIÓN DE LAS AUTORAS

Facultad de Psicoogía, UNAM.



Copyright: © 2020 Hernández-Ortega, A. y Vega-Pérez, L. O.

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://www.revistadigitalinternacionaldepsicologiaycienciasocial.com/) y a sus autoras.

TABLA DE CONTENIDO

MÉTODO	266
Participantes, 266	
Materiales, 266	
Tipo de estudio, 266	
Procedimiento, 267	
ANÁLISIS ESTADÍSTICOS	267
RESULTADOS	268
Categoría 1. Autonomía, 268	
Categoría 2. Relaciones interpersonales, 269	
Categoría 3. Identidad personal, 271	
Categoría 4. Estrategias de acompañamiento, 272	
DISCUSIÓN	273
CONCLUSIONES	274
REFERENCIAS	275
APÉNDICES	277
Entrevista semiestructurada, 277	

La planificación, la toma de decisiones y la acción de los profesores forman parte importante del contexto educativo porque permiten dar cuenta de la articulación, tensiones y desarrollo de los contenidos programáticos de un sistema educativo (Hamui-Sutton, 2016).

Jackson (1998) es uno de los precursores en el estudio del pensamiento docente. En su obra presenta los resultados de un estudio que hizo con 50 profesores; uno de los objetivos fue averiguar cómo veía la vida en el aula un grupo de buenos profesores con relación a la calidad de sus esfuerzos; se enfocó en tres aspectos: la autoevaluación del profesor, los usos de la autoridad institucional y las satisfacciones que podían derivarse del trabajo del docente. El desarrollo de este trabajo dio pauta para considerar que los docentes al entrar al aula se conducen por un proceso intuitivo basado en la reflexión de lo que sucede en los salones de clase. Considera al profesor como un agente activo que toma decisiones basadas en su experiencia para implementar estrategias pedagógicas y didácticas que matizan y median la implantación del currículum en el contexto escolar. De la misma manera, Jackson indicó que los procesos subyacentes al pensamiento y la acción docente son susceptibles de ser analizados por medio de conversaciones o de estar inmerso en el contexto escolar en que éstos se manifiestan; además indicó que lo importante no es sólo lo que el profesor dice, sino lo que hace.

Jackson (1998) y Figueroa (2000) mencionan que la enseñanza es un acto de comunicación, en el que el profesor es el encargado de la adaptación y de dar significado al currículum, de establecer el contacto de los alumnos con el contenido, así como de generar el clima idóneo para enseñar, aprender y dirigir el aprendizaje de los estudiantes.

El pensamiento docente se ha estudiado desde diferentes líneas de investigación; una de ellas son las teorías implícitas (Herrera-Seda, Pérez-Salas y Echeita, 2016; Salamon, Sumsion, Press y Harrison, 2016; Cossio y Hernández, 2016) que, de acuerdo con Pozo (2008), se basa en los planteamientos respecto de la forma de representar el conocimiento y el mundo, interpretarlos y predecirlos.

El ser humano va elaborando un conjunto de conocimientos que le permiten interactuar con el mundo que le rodea, cumpliendo una función formativa, ya que representa un marco conceptual que guía sus mecanismos de comprensión, atribución, predicción, planificación de su conducta y de la acción. Estas elaboraciones se

desarrollan de manera ocasional, como parte de sus actividades rutinarias y sin planificación previa (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993).

Se denominan teorías implícitas a todos los puntos de vista que las personas tienen acerca del mundo, que orientan su toma de decisiones y acciones, por lo que esta construcción no es sólo resultado de un ejercicio intelectual, sino que también es una actividad vital para interactuar de modo eficaz en el medio social (Rodrigo, 2000); las teorías implícitas son representaciones individuales construidas por medio de experiencias adquiridas, sobre todo en escenarios socioculturales (Rodrigo, 1998).

Otra línea de investigación respecto al pensamiento docente se enfoca en el conocimiento didáctico (Pino, 2013; Pellón, Mansilla y San Martín, 2009). Shulman (2001) propone cuatro fuentes del conocimiento. La formación académica en la disciplina que enseña, los materiales y el entorno del proceso educativo institucionalizado, la investigación de la escolarización y el conocimiento que se adquiere en la práctica.

Otra línea de investigación es el de las creencias (Palos, Ávalos, Flores y Montes, 2017; Martínez, 2014; Andrade, 2014; Gómez, 2008). Richardson (1996) indicó que las creencias permiten entender la práctica en el salón de clases; son un enfoque que define y describe la estructura y contenido de la mente, e influyen en las acciones de las personas; son premisas o proposiciones que llevan a las personas a entender el mundo que les rodea; se caracterizan por el valor de verdad que la persona le asigna.

La perspectiva que orienta el presente trabajo es el de las teorías de la acción (Arraez, 2008; Centeno, 2008; Petit, 2008; Peñaloza, 2005), que es utilizada para el estudio del pensamiento y la práctica docente. Es la perspectiva que fundamenta el presente trabajo, constituye un marco de referencia que permite describir y explicar el pensamiento y la acción del profesor, quien considera al docente como un profesional inmerso en un contexto en el que influyen diferentes factores en la acción en el aula. Se utilizó el constructo del estudio de las teorías de la acción, para no dar por hecho que lo que las educadoras dicen es efectivamente lo que hacen en su práctica educativa en el aula, dado que generan procesos de reflexión planteados no sólo desde las ideas o concepciones que tiene, sino que también desde lo que hace en el aula (Ruiz, 2006).

Una teoría de la acción es un conjunto de proposiciones interconectadas que tienen un único referente: el sujeto de la teoría (Argyris y Schön, 1974). Se trata de una teoría de la conducta humana deliberada. Toda conducta deliberada se apoya en un constructo mental que tiene carácter normativo, porque le indica al sujeto lo que debe hacer para lograr un propósito; por tanto,

las teorías de la acción están compuestas por un conjunto de valores, variables rectoras, supuestos, creencias, conocimientos y estrategias de acción que tienen como objetivo orientar al individuo.

El enfoque del estudio de las teorías de la acción permite evidenciar la importancia de estudiar la influencia del contexto en el pensamiento y en la práctica docente, porque el contexto puede llevar a que existan discrepancias entre lo que se cree y conoce con lo que se hace; lo anterior puede tener como origen las influencias situacionales e interpersonales, y en este sentido, por medio del estudio de las teorías de la acción, se puede establecer la diferencia entre pensar y ejecutar, es decir, entre el pensamiento y la acción, haciendo énfasis en el análisis en la relación entre ambos (Jiménez y Feliciano, 2006). En el ámbito educativo hay una gran variedad de situaciones vinculadas con diferentes y complejos factores que difícilmente se pueden entender como una dependencia de la acción respecto al pensamiento (Clemente, 2007).

De acuerdo con Kane, Sandretto y Heath (2002), la investigación de las creencias y el conocimiento de los profesores permite destacar la importancia de la función que tienen estas variables en el desarrollo de la práctica educativa; no obstante, para entender de manera integral dicha práctica es necesario considerar el estudio de las acciones de los profesores y la relación entre éstas.

Una referencia teórica central en el campo de las teorías de la acción es el trabajo de Argyris y Schön (1974), el cual surgió de la observación y estudio de las prácticas que se realizan en el asesoramiento de las organizaciones, la orientación personal y de la dimensión interpersonal de profesiones (como la gestión empresarial, la administración pública y la enseñanza), planteando que en sus relaciones personales los seres humanos diseñan su comportamiento y sostienen teorías para actuar de determinada manera (Schön, 1992).

Las teorías de la acción se dividen en teorías expuestas de la acción y teorías en uso (Argyris y Schön, 1974). Las primeras son constructos que se expresan de manera oral o escrita por medio de diferentes documentos que norman o regulan los procesos administrativos; están relacionadas con lo que se establece en documentos oficiales y se utilizan para justificar o explicar el comportamiento (Arraez, 2008). Cuando se cuestiona a alguien acerca de cómo se comporta en determinadas circunstancias, usualmente contesta con las teorías expuestas de la acción para la situación; ésta es la teoría a la cual es leal y que, a petición, comunica a otros (Argyris y Schön, 1974).

Las teorías en uso son estructuras tácitas en los patrones de comportamiento espontáneo y gobiernan el comportamiento real (Schön, 1992). Estas teorías se obtienen

mediante la observación del comportamiento y por medio de la solicitud a las personas de explicación de éste.

Las teorías en uso incluyen el conocimiento que las personas tienen con relación a las personas, a la conducta y a los objetos físicos, el uso de artículos, organizaciones, y otros dominios de la conducta humana (Argyris y Schön, 1974). La gente suele sorprenderse cuando se percata de que las teorías en uso pueden ser incongruentes con las teorías expuestas de la acción, cuando se le presenta la oportunidad de reflexionar acerca de datos directamente observables en la realidad de la acción interpersonal (Schön, 1992).

Para explicar de mejor manera las teorías de la acción, se puede ejemplificar con el caso de una educadora, quien puede mencionar que fomenta el trabajo cooperativo entre sus alumnos porque considera que es importante promover actividades donde todos tengan una misión importante, y si no la cumplen no se logra el objetivo; por ello, cuando se van a lavar las manos, a cada niño se le asigna una función: el que lleva el jabón, el que lleva las toallas de papel, el encargado del bote de basura en el cual se depositan las toallas, el cuidador del agua, el que asigna los turnos (teorías expuestas de la acción); sin embargo, si se observa que un niño va solo a lavarse, la educadora puede mencionar que esto sucede debido a que terminó antes que los otros; además está lleno de pegamento o de pintura y puede manchar a sus compañeros o sus trabajos (teorías en uso). En este ejemplo no hay congruencia entre las teorías expuestas de la acción y las teorías en uso, pues la situación fue la que determinó la acción, y por ello es importante conocer por qué la maestra actuó de esta manera.

En torno a esto, autores como Kane, Sandretto y Heath (2002) mencionaron que estas inconsistencias sugieren que las creencias y conocimientos de los profesores no constituyen un camino causal de la práctica porque esta relación es más compleja, considerando los diferentes factores que intervienen en el trabajo docente: el contexto social en el cual tiene lugar la práctica, las creencias, los valores y las expectativas de los pares, académicos, administrativos y estudiantes. Concluyeron que es necesario el estudio no sólo del discurso del profesor, sino también es relevante enfocarse en el análisis de la instrucción, las características de la práctica actual y la relación entre las dos para tener un panorama más amplio del profesor y de su labor en el ámbito educativo.

En este trabajo se optó por un marco de referencia a partir del cual es posible describir y explicar el pensamiento y la acción del profesor, considerando al docente como un profesional inmerso en un contexto en el que están presentes diferentes factores que influyen

en la acción en el aula. Se utilizó el enfoque del estudio de las teorías de la acción para analizar e interpretar las relaciones entre el discurso programático de las educadoras y su práctica educativa en el aula.

Entre las investigaciones desarrolladas para estudiar la relación entre pensamiento y práctica docente están las de Cossio y Hernández (2016) y Álvarez (2012) con profesores de primaria, la de Theriot y Tice (2009) en secundaria, y a nivel universitario está la de Hativa, Barak y Simhi (2001). De modo general estas investigaciones coinciden en afirmar que el estudio del pensamiento y la acción docente brinda la oportunidad de tener una mejor comprensión de las acciones, interacciones y vida escolar, considerando que el profesor desempeña una función relevante en el proceso educativo.

En la revisión efectuada en este estudio sólo se encontraron cuatro investigaciones que hacen referencia a las teorías de la acción, las cuales se desarrollaron en los niveles de educación básica, licenciatura, posgrado y en un contexto religioso; dichos trabajos fueron hechos en Venezuela.

Entre dichas investigaciones se encuentra el trabajo de Arraez (2008), el cual se enfocó en elaborar un modelo de integración curricular que promoviera la participación libre, constructiva y responsable de los actores involucrados en el proceso educativo. Los resultados obtenidos demostraron: 1) que la participación era aislada y restringida a la entrega de boletines u otras actividades; 2) que la institución carecía de proyectos; 3) que había limitaciones comunicativas, y 4) que el compromiso se asume de manera individual por cada actor y su función particular, lo que debilita el proceso de integración comunitaria. Con base en la información obtenida se diseñó un modelo de integración curricular, el cual fue ejecutado por los actores participantes.

Por su parte, Centeno (2008) investigó acerca de los conceptos predominantes del personal de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador; de la misma manera indagó su relación con aspectos (como la diversidad, las ideas del otro, la tolerancia activa y la solidaridad) que permiten fortalecer una cultura de la paz, identificándose que las teorías expuestas del concepto de la paz de los actores de la Universidad Pedagógica Experimental parten de lo filosófico, religioso y poético, sin encontrar gran diferencia con las teorías en uso.

Petit (2008) desarrolló un trabajo para la acción dentro de la Iglesia Cristiana Internacional Maranatha; se aplicó la tecnología organizacional para la construcción y sustentación de la Visión Corporativa desde las teorías de la acción. Se concluyó que, por medio de la combinación del enfoque de las teorías de la acción y la aplicación de la tecnología organizacional, los líderes

tienen un instrumento para la construcción de la visión corporativa, diseñar estrategias y técnicas para compartir y sustentar la vocación del sistema.

Por último, Peñaloza (2005) hizo una investigación cuyo objetivo fue establecer una primera aproximación a los patrones de comportamiento organizacionales en el Decanato de Estudios de Posgrado de la Universidad Santa María; en dicho trabajo se utilizó el análisis de documentos, observación participante y entrevistas, y se identificó poca congruencia entre las teorías expuestas y en uso en las coordinaciones de los programas.

Respecto al nivel preescolar, en México, Gómez (2008) desarrolló un estudio que tuvo como objetivo investigar las creencias de las educadoras acerca de la evaluación de sus alumnos. Los resultados indicaron la presencia de creencias contrastantes de la evaluación cualitativa y formativa. De la misma manera, los resultados sugieren la presencia de la creencia predominante de que la evaluación de los alumnos preescolares es cualitativa.

Al respecto, es necesario mencionar que en México la educación preescolar es considerada un nivel educativo fundamental, porque es la base de los niveles educativos posteriores; las experiencias y las interacciones que las educadoras promuevan fomentan el desarrollo y aprendizaje de sus alumnos (INEE, 2010). De la misma manera en este país el "Programa de estudio 2011, guía para la educadora: Educación Básica Preescolar" (SEP, 2011) plantea que uno de los campos formativos más relevantes a potenciar en esta etapa preescolar es el relacionado con el desarrollo personal y social, el cual es de gran importancia en este estudio; a partir de este campo formativo se analizaron las teorías de acción de las maestras.

El desarrollo personal y social implica que de modo gradual el niño desarrolle la capacidad emocional para desenvolverse de manera autónoma en la integración de su pensamiento, sus reacciones y sus sentimientos. La comprensión y regulación de las emociones involucra aprender a interpretarlas, expresarlas, organizarlas, darles significado, a controlar impulsos y reacciones en el contexto social en el cual se desenvuelve el niño (SEP, 2011).

De acuerdo con lo anterior, el desarrollo personal y social de los niños es un proceso de transición paulatino de patrones culturales y familiares particulares a un nuevo contexto social en el cual la relación de los niños con sus pares y con la maestra tiene una función trascendental en el desarrollo de habilidades de comunicación, de conductas de apoyo, de resolución de conflictos y la habilidad para obtener respuestas positivas de otros (SEP, 2011).

Ante la falta de evidencia empírica en México respecto al pensamiento y la acción docente en el nivel preescolar, es importante efectuar estudios, consideran-

do que la investigación acerca de las teorías de la acción de los docentes ofrece la oportunidad de analizar la relación entre lo que dicen y lo que hacen.

Un escenario propicio para el análisis de las teorías de acción de las maestras es el aula de clase, y de manera específica las actividades que ellas practican para promover el campo formativo de desarrollo personal y social de sus alumnos de nivel preescolar.

De acuerdo con lo anterior, el enfoque de las teorías de la acción es una opción factible para el estudio del pensamiento y la acción docente, porque permite desarrollar una visión de la educación "viva" y desde abajo, es decir, contextualizada y construida por los propios agentes educativos (Álvarez, 2012).

El objetivo de la presente investigación es identificar las teorías expuestas de la acción de educadoras respecto del desarrollo personal y social en los niños preescolares. Para lograr lo anterior, se puso atención al discurso de las maestras: lo que planearon considerando los programas, lo que ellas hacen en su planeación y lo que dicen acerca de los temas.

MÉTODO

Participantes

La investigación se efectuó con tres educadoras de jardines de niños públicos de la Ciudad de México. Una de primero, una de segundo y una de tercer grado. Se utilizaron los siguientes criterios de inclusión: 1) que fueran educadoras con formación en educación preescolar a nivel licenciatura; 2) en servicio frente a grupo, y 3) con plaza definitiva de escuelas públicas de la Ciudad de México. En la tabla 1 se presenta la formación, años de servicio y edad de las educadoras participantes de esta investigación.

Tabla 1.

Formación, años de servicio y edad de las educadoras participantes de esta investigación

GRADO	EDAD	FORMACIÓN	AÑOS DE SERVICIO
Primer grado	28 años	Licenciada en Educación	7 años
		38 años	
		27 años	

GRADO	EDAD	FORMACIÓN	AÑOS DE SERVICIO
Segundo grado	38 años	Licenciada en Educación	7 años
		Preescolar de la Escuela	
		Nacional de Educadoras;	
		Carrera trunca en Ingeniería Mecánica Eléctrica.	
Tercer grado	27 años	Licenciada en Educación Preescolar de la Escuela Nacional de Educadoras;	3 años
		Carrera trunca en Contaduría.	

Materiales

Con el objetivo de identificar las teorías expuestas de la acción respecto del desarrollo personal y social en los niños preescolares, en este estudio se utilizaron las siguientes técnicas.

Escritos de la educadora. Registro de lo que pensaban las maestras cuando preparaban su planeación semanal, con relación al campo formativo de desarrollo personal y social (Gómez, 2008).

Planeación de las educadoras. Registro de la actividad curricular, en la que se incluyen los propósitos, materiales a utilizar, campo formativo, competencias a desarrollar y situación didáctica.

Entrevista semiestructurada. Esta técnica abarcó los aspectos del "Programa de estudio 2011, guía para la educadora. Educación Básica Preescolar" (SEP, 2011) con relación al campo formativo del desarrollo personal y social, el cual está integrado por: 1) el reconocimiento de las cualidades, las necesidades, los puntos de vista, los sentimientos de los niños y las de sus compañeros; 2) la comprensión de reglas que regulan la conducta de los niños, el respeto, la adquisición de la autonomía, la aceptación de sus compañeros, el aprendizaje acerca de la importancia de la amistad, la confianza, la honestidad y el apoyo mutuo, y 3) la manera de fomentar dichos aspectos.

Tipo de estudio

El enfoque de este trabajo fue cualitativo, con la perspectiva de análisis del discurso, el cual consiste en comprender e interpretar las representaciones discursivas expre-

sadas en conversaciones o textos escritos, enfocando la atención en categorías de análisis (Schettini y Cortazzo, 2015; Sayago, 2014; Martínez, 2008; Fernández, 2006; Coffey y Atkinson, 2005). Se utilizó un diseño de estudio de caso instrumental (Stake, 1998) porque permite entender, analizar e interpretar de modo sistemático el fenómeno a estudiar, en este caso las teorías expuestas de la acción. También ofrece la oportunidad de acercamiento del fenómeno en el contexto en el cual se presenta.

Procedimiento

Este trabajo se desarrolló en tres etapas. En la primera se hizo un acercamiento a la guía de la entrevista que se aplicó a una educadora; con base en su funcionamiento se efectuaron los cambios para la versión definitiva.

En la segunda etapa se probaron las estrategias, técnicas y materiales para la obtención de los datos. Esta prueba se hizo con dos educadoras de un jardín de niños particular (una de primero y una de segundo grado) de la Ciudad de México. Una vez que se probaron las estrategias, técnicas y materiales para la obtención de los datos, se hicieron las modificaciones correspondientes. En la tercera etapa se aplicó el procedimiento definitivo en dos fases.

Fase 1. Se efectuó casi a mediados del ciclo escolar; la duración del trabajo con cada educadora fue de cinco días. Durante los primeros cuatro días la investigadora se puso de acuerdo con las profesoras para solicitarles que escribieran lo que pensaron durante el desarrollo de la planeación semanal con relación al desarrollo personal y social; se fotocopiaron las planeaciones para su posterior análisis.

En el quinto día se entrevistó a la educadora. Por medio de la guía de la entrevista se pretendió que las educadoras no se sintieran evaluadas, por lo que se partió de preguntas generales que generaron preguntas específicas (anexo).

Fase 2. Se efectuó casi al final del periodo escolar; la duración del trabajo con cada educadora fue de cuatro días.

Durante estos cuatro días se solicitó por segunda ocasión a las educadoras que escribieran qué pensaron durante el desarrollo de la planeación mensual con relación al desarrollo personal y social; se fotocopiaron las planeaciones para su posterior análisis.

ANÁLISIS ESTADÍSTICOS

Se hizo un análisis de contenido de los datos, el cual plantea que el conocimiento surge de la interpretación y comprensión de los significados de textos escritos, orales, filmados, fotográficos, transcripciones de entrevistas, observaciones y

discursos partiendo del contexto en que se produce (Schettini y Cortazzo, 2015), razón por la cual se toman los supuestos del enfoque de la investigación cualitativa.

Para el desarrollo del análisis de los datos se efectuó un proceso de triangulación metodológica (Denzin, 1978), que consiste en utilizar diferentes técnicas y estrategias para la recolección de datos.

Para la interpretación de la información se desarrolló el siguiente procedimiento (Schettini y Cortazzo, 2015; Martínez, 2008; Fernández, 2006; Coffey y Atkinson, 2005), apoyada con el programa Atlas.ti 8.01.

1. Se transcribieron las entrevistas semiestructuradas.
2. Se codificaron las entrevistas semiestructuradas, los escritos y las planeaciones.
3. Se categorizó en unidades temáticas a partir de los siguientes aspectos.
 - La literatura acerca del desarrollo personal y social.
 - Las respuestas a la entrevista semiestructurada.
 - Los escritos y planeaciones de las educadoras.

Los datos obtenidos se clasificaron mediante un término o expresión que se correspondiera con el contenido o idea central de cada unidad temática; lo anterior se efectuó con apoyo del programa Atlas.ti 8.0.

Para la elaboración de las categorías se retomaron tres reglas de categorización planteadas por Kerlinger y Lee (2002): 1) las categorías se establecen de acuerdo con el tema de investigación; 2) son exhaustivas; 3) son mutuamente excluyentes e independientes.

4. Se integraron las categorías a una categoría más amplia y comprensiva. Esto se hizo con el objetivo de extraer las categorías que explicaban mejor el fenómeno a estudiar. Se partió de la literatura acerca del desarrollo personal y social, la entrevista semiestructurada, escritos y planeaciones. Es decir, la categorización se efectuó por medio de un proceso mixto, en el cual se consideraron categorías de partida, extraídas de la literatura (autonomía, identidad personal y relaciones interpersonales) y se obtuvo otra mediante el análisis hecho a los datos (Rodríguez, Lorenzo y Herrera, 2005).

5. De acuerdo con su contenido, se ubicó la información de la entrevista semiestructurada, escritos y planeaciones en cada categoría.

Para asegurar la relevancia y pertinencia del análisis, dicho procedimiento fue complementado con el programa computacional Atlas.ti 8.0 y supervisado por cuatro jueces expertos en el tema.

RESULTADOS

A partir de la entrevista semiestructurada, las planeaciones y los escritos de las educadoras en torno a las teorías de acción vinculadas con su práctica docente, se hizo un análisis del discurso. Los datos obtenidos permitieron elaborar un esquema de las teorías de la acción de educadoras en relación con el desarrollo personal y social de los niños preescolares, así como la relación entre las teorías expuestas de la acción y en uso (figura 1). Después se describen las teorías expuestas de la acción identificadas en este trabajo.

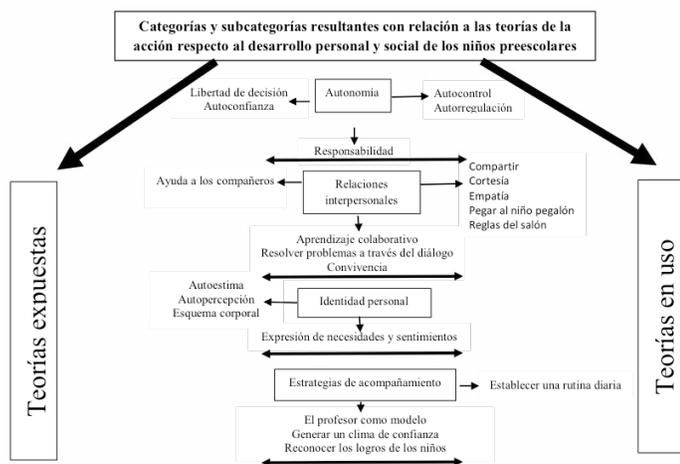


Figura 1.
Teorías de la acción de educadoras con relación al desarrollo personal y social.

Como se observa en el esquema, respecto a las teorías expuestas de la acción de las educadoras, en los resultados se encontró que el desarrollo personal y social se compone de las categorías: 1) autonomía; 2) relaciones interpersonales; 3) identidad personal, y 4) estrategias de acompañamiento. Referente a las teorías en uso se identificaron las mismas categorías; también surgieron otras subcategorías: autocontrol, autorregulación, compartir, cortesía, empatía, pegar al niño pegalón, reglas del salón y rutina diaria.

En las teorías expuestas de la acción de las educadoras se identificó que la autonomía se refiere al desarrollo de un conjunto de habilidades (como autoconfianza, libertad de decisión y responsabilidad). De la misma manera, en las teorías en uso se identificó la responsabilidad como elemento de la autonomía, así como el autocontrol y la autorregulación como parte de ésta. La autoconfianza y la libertad de decisión no se encontraron en las teorías en uso.

Se encontró que la autoestima, la autopercepción, el esquema corporal y la expresión de necesidades y sentimientos forman parte de las teorías expuestas de la acción de las educadoras con relación a la identidad personal. En las teorías en uso sólo abarcó dos aspectos: la expresión de necesidades y el reconocimiento de sentimientos y emociones.

En las teorías expuestas de la acción de las educadoras se identificó que las relaciones interpersonales están orientadas al aprendizaje colaborativo, ayuda entre compañeros, convivencia y solución de problemas por medio del diálogo.

Tanto en las teorías expuestas de la acción como en las teorías en uso de las estrategias de acompañamiento se identificó que las educadoras retomaron la importancia de generar un clima de confianza, de reconocer los logros de los niños y la función que desempeña la educadora como modelo. En las teorías en uso se observó otra estrategia que las educadoras desarrollan para acompañar a sus alumnos, la cual fue establecer una rutina diaria, misma que da estructura a los niños para un mejor desarrollo de ellos.

Como se muestra en el esquema, se identificó relación entre las teorías expuestas de la acción y en uso, observándose que las profesoras trabajan en la rutina diaria más aspectos del desarrollo personal y social que las que mencionaron y planearon.

En seguida se describen las teorías expuestas de la acción identificadas en este trabajo. Es necesario mencionar que se identificaron cuatro categorías respecto al desarrollo personal y social: 1) autonomía; 2) relaciones interpersonales; 3) identidad personal, y 4) estrategias de acompañamiento para su desarrollo. En las tablas hay espacios en blanco porque las maestras no se refirieron a esos temas; esto podría deberse a que tal vez ellas no consideran importante promover dichos aspectos en sus alumnos.

Categoría 1. Autonomía

Esta categoría se define como la capacidad que muestra el niño para desarrollar por sí mismo las actividades solicitadas en el aula por su maestra y está integrada por tres subcategorías: autoconfianza, libertad de decisión y responsabilidad (tabla 1).

Autoconfianza. Esta subcategoría se presentó con las profesoras de primero y segundo grado, quienes indicaron que cuando los niños poseen autoconfianza les será más fácil tomar decisiones, por lo tanto, pueden asumir las consecuencias de sus actos y serán menos vulnerables.

Responsabilidad. Acerca de esta subcategoría, las profesoras explicaron que implica que los niños se comprometan con el cuidado de sus pertenencias y el mate-

rial que se les presta. Es necesario indicar que la subcategoría emergió en el discurso de las tres profesoras.

Libertad de decisión. Esta subcategoría sólo se identificó con la profesora de tercer grado. De acuerdo con lo manifestado por la profesora, la libertad de decisión abarcó la capacidad de los niños para elegir con quién trabajar y relacionarse.

Tabla 1.

Teorías expuestas de la acción de las educadoras con relación a la autonomía.

SUBCATEGORÍA	TESTIMONIO MAESTRA 1	TESTIMONIO MAESTRA 2	TESTIMONIO MAESTRA 3
Autoconfianza	Mientras los niños estén seguros de lo que hacen de lo que piensan, de lo que sienten, yo creo que van a ser poco vulnerables a algunas situaciones peligrosas que se les presenten.		Que a lo mejor sí le sale mal, pues lo puede volver a hacer y lo puede volver a intentar, y ya después de que siente esa confianza, de que ya está seguro de lo que él es capaz de hacer, ya dejarlo; también para que no se haga dependiente de ti; pero ya lo dejas con esa confianza en lo que sabe y puede hacer.
Responsabilidad	Hacerse cargo de sus pertenencias o de lo que tengan aquí, en la escuela. Cuidar sus pertenencias.	El niño debe hacerse cargo de las pertenencias que lleva a la escuela.	El cuidado de sus pertenencias, así esto es tuyo; que aprendan ellos a conocer lo que es suyo y a cuidarlo, si no, no los hacemos autónomos.

SUBCATEGORÍA	TESTIMONIO MAESTRA 1	TESTIMONIO MAESTRA 2	TESTIMONIO MAESTRA 3
Libertad de decisión			Si trabajamos en equipo ellos tienen la libertad de decidir con quién quieren trabajar, por qué quieren trabajar con esta persona; o sea, cada uno tiene la libertad de decidir con quién relacionarse.

Categoría 2. Relaciones interpersonales

Para las educadoras esta categoría fue definida como la manera en que el niño se relaciona con los demás, e implica el aprendizaje colaborativo, la resolución de problemas por medio del diálogo, la convivencia y la ayuda a los compañeros (tabla 2).

Aprendizaje colaborativo. Las profesoras explicaron que un elemento de las relaciones interpersonales se asocia con el aprendizaje colaborativo, es decir, el niño aprende de sus compañeros y sus compañeros aprenden de él. Esta subcategoría sólo se identificó con la profesora de primer grado.

Resolución de conflictos por medio del diálogo. Otro aspecto que las educadoras consideraron dentro de las relaciones interpersonales es la solución de conflictos mediante el diálogo. Las educadoras explicaron la importancia de que los niños busquen opciones de solución a un conflicto, como el diálogo, y no mediante comportamientos inadecuados como "los golpes". El conflicto en el aula permite el diálogo y la discrepancia de opiniones e intereses respecto a un hecho, de esta manera la negociación ofrece la oportunidad de llegar a acuerdos. Para lograr este punto el niño debe adquirir la habilidad de controlar impulsos y de regular sus emociones. Esa subcategoría se identificó en los tres grados, lo que podría significar que las educadoras consideraran importante su promoción durante los tres años de preescolar.

Convivencia. Respecto a esta subcategoría las profesoras expresaron la importancia de la convivencia tanto con los pares como con los adultos y no sólo en la escue-

la; también es importante que manifiesten una adecuada convivencia en sus casas. Esta subcategoría fue identificada con las profesoras de primero y segundo grado.

Tabla 2.

Teorías expuestas de la acción de las educadoras con relación a las relaciones interpersonales.

SUBCATEGORÍA	TESTIMONIO MAESTRA 1	TESTIMONIO MAESTRA 2	TESTIMONIO MAESTRA 3
Aprendizaje colaborativo	La relación entre pares, que aprenden entre ellos mismos, él aprende de su compañerito y su compañerito aprende del otro.		
Resolver problemas por medio del diálogo	El control de impulsos de que cuando tengan un problema traten de dialogar o de decir "no me gusta".	Nosotros aprendemos a que en la escuela resuelven las cosas hablando, no pegando, porque entonces el niño se siente agredido en casa y viene y lo repite aquí; lo único que le pido es que lo hable, porque así resolvemos los problemas nosotros aquí en la escuela: hablando.	La reflexión de que utilicen el lenguaje para expresar por qué surgió ese conflicto o por qué es un conflicto, por qué no me gustó lo que me dijeron, aunque no haya sido malo, por qué no te gustó; entonces tu exprésaselo a tu compañero.

SUBCATEGORÍA	TESTIMONIO MAESTRA 1	TESTIMONIO MAESTRA 2	TESTIMONIO MAESTRA 3
Convivencia	De si yo amigo, le puedo pegar a mi compañero; no puedes; entonces esta parte de las reglas para una convivencia sana, el respeto, la colaboración, la participación, o sea, más que nada los valores para la convivencia en el aula, esperando que tenga impacto en la casa y en la calle.		Si trabajamos en equipo ellos tienen la libertad de decidir con quién quieren trabajar, por qué quieren trabajar con esta persona; o sea, cada uno tiene la libertad de decidir con quién relacionarse.
Ayuda a los compañeros	Cuando acaban rápido: ve a ayudar al otro; la ayuda entre pares: ve a ayudar a tu compañero; esta parte de la ayuda al otro, así como que ¡hay me va a ayudar!, establecen relaciones más, más fuertes.		

Ayuda a los compañeros. Otra subcategoría identificada en el ámbito de las relaciones interpersonales es la ayuda a los compañeros; las educadoras expresaron que cuando un niño termine su trabajo puede ayudar a su compañero, como un medio de establecer relaciones más consolidadas con los otros. Esta subcategoría sólo se identificó con la profesora de primer grado.

Categoría 3. Identidad personal

La categoría de identidad personal fue definida como la percepción que los individuos tienen acerca de sí mismos y que nos delimita como personas; incluye cuatro subcategorías: expresión de necesidades y sentimientos, autoestima, esquema corporal y autopercepción (tabla 3).

Tabla 3.

Teorías expuestas de la acción con relación a la identidad personal.

SUBCATEGORÍA	TESTIMONIO MAESTRA 1	TESTIMONIO MAESTRA 2	TESTIMONIO MAESTRA 3
Expresión de necesidades y sentimientos	Aprenda a expresar sus sentimientos, porque hay chiquitos que a veces no saben ni cómo se sienten, a veces no saben cuándo tienen hambre. Dicen me duele el estómago. También esa parte de los sentimientos de por qué estoy triste, por qué estoy enojado o qué me hace enojar y qué me hace feliz.	El que ellos expresen de manera verbal lo que sienten, tanto necesidades físicas como sus necesidades emocionales.	Yo soy de la idea de que sienta las bases para el desarrollo de los niños en cuanto, yo me voy mucho a los sentimientos, a lo que ellos sienten, a lo que ellos creen, el poder expresar eso; o sea, si aquí se les brinda ese espacio, se les brindan esas oportunidades de que ellos puedan expresar, de que ellos puedan hablar, decir lo que piensan, lo que sienten, lo que creen y por qué lo creen así.
Autoestima	Se acepten como son en cuanto a que sepan que son valiosos.	Que le den el valor a lo que ellos son, a lo que están haciendo, está bien, lo que ellos hacen o cómo lo hagan está bien, que van a ir mejorando.	Primero les tienes que brindar ese sentido positivo de sí mismos, para que ellos lo puedan reflejar y tengan esa seguridad.

SUBCATEGORÍA	TESTIMONIO MAESTRA 1	TESTIMONIO MAESTRA 2	TESTIMONIO MAESTRA 3
Auto percepción	Nos habla del yo, de mí, de que el niño se vea como un yo, como un ser humano pensante. Que el niño llegue a concebirse como persona. Conciencia de su cuerpo, del cuidado que requiere y del valor que tiene.		
Esquema corporal	Implica reconocerse; se ve reflejado en su dibujo de su figura humana; al principio es la cabeza y le salen las manitas y patitas.	La mayoría empieza a estructurar su cuerpo, le salen las manos, los pies, pero hay quienes hacen una bola y los ojos.	

Expresión de necesidades y sentimientos. Las educadoras consideraron que esta subcategoría es un elemento que forma parte de la identidad personal. Las educadoras explicaron la necesidad de que el niño aprenda expresar sus necesidades y sentimientos, porque hay niños que en ocasiones no saben cómo se sienten, no saben cuándo tienen hambre. Dicha subcategoría se identificó con las educadoras de los tres grados.

Autoestima. Respecto a esta subcategoría las educadoras manifestaron la importancia de que el niño se valore y tenga un sentido positivo de sí mismo. Esta subcategoría se presentó con las educadoras de los tres grados.

Esquema corporal. Referente al esquema corporal las profesoras indicaron que el niño se reconoce como persona por medio de los dibujos de la figura humana que los niños elaboran. Lo anterior se identificó en la planeación de las educadoras de primer y segundo grados, porque se planteó la actividad de que el niño tenía que hacer el dibujo de una persona, como forma de que se reconociera como persona mediante su esquema personal.

El significado que las profesoras dieron a la figura humana puede partir de la idea de que muestra la imagen que el niño tiene de sí mismo abarcando aspectos de la perso-

nalidad y la imagen corporal. Esta subcategoría se presentó con las educadoras de primero y segundo grados.

Autopercepción. Esta subcategoría fue definida por las educadoras como la habilidad para reconocerse a sí mismo, de que el niño se vea como un yo y llegue a concebirse como persona, lo cual se refleja en la percepción y el cuidado que da a su cuerpo. Dicha subcategoría sólo se presentó con la educadora de primer grado.

Categoría 4. Estrategias de acompañamiento

Las educadoras manifestaron que desarrollaban diferentes estrategias de acompañamiento para el desarrollo personal y social, las cuales definieron como las actividades que efectúan para lograr los objetivos educativos planteados en este ámbito.

Al respecto se identificaron las siguientes subcategorías: el profesor como modelo, generar un clima de confianza y reconocer los logros de los niños (tabla 4).

El profesor como modelo. En el discurso de las maestras se puede interpretar que ellas se consideran como modelos, los cuales son seguidos por los alumnos; explicaban que si los niños las observaban haciendo buenas acciones, resolviendo los problemas dialogando entre sí, expresando sus necesidades y emociones, y apoyándose entre compañeras, los alumnos van a seguir dichos modelos. Esta subcategoría se identificó con las profesoras de primero y de tercer grados.

Clima de confianza. Las maestras consideraron que el profesor es el encargado de marcar el inicio, la dinámica y la continuidad de la jornada escolar, para que lo anterior se genere consideraron importante propiciar un clima cálido que garantizara la fluidez de las relaciones, tanto de la educadora con los alumnos y de los alumnos con sus compañeros.

Una de las estrategias para generar este clima de confianza es que todos los niños esperaran para empezar a desayunar e iniciaran al mismo tiempo. Es necesario mencionar que en el preescolar hay un servicio que proporciona desayuno a los niños, el cual incluye leche, una galleta o fruta seca.

Reconocer el logro de los niños. Las educadoras consideraron importante reconocer, al hacerlo público

a todos sus compañeros, cuando los niños logran hacer algo, y hacer saber que lo que pueden hacer y decir es muy importante para todos. Esta subcategoría se identificó con las educadoras de segundo y tercer grados. Tabla 4.

Teorías de la acción con relación a las estrategias de acompañamiento para la promoción del desarrollo personal y social.

SUBCATEGORÍA	TESTIMONIO MAESTRA 1	TESTIMONIO MAESTRA 2	TESTIMONIO MAESTRA 3
El profesor como modelo	Porque así como seamos nosotros ellos también va a ser; porque si yo le digo al niño "eres un tonto", "no sabes nada", "quítate, no sabes", "cómo dices eso", también nuestro modelo, ellos están tomando esa parte.		El modelo hacia ellos; a fin de cuentas ellos me imitan. Creo que también lo toman del ejemplo, porque ellos ven cómo me dirijo hacia otras personas y ellos dicen es que directora no le podemos decir hola, Gaby, como a su compañero, porque saben que es la directora, es una autoridad y me dirijo a ella con respeto y así lo van a imitar.
Generar un clima de confianza	Se acepten como son en cuanto a que sepan que son valiosos.	Que le den el valor a lo que ellos son, a lo que están haciendo, está bien, lo que ellos hacen o cómo lo hagan está bien, que van a ir mejorando.	Primero les tienes que brindar ese sentido positivo de sí mismos, para que ellos lo puedan reflejar y tengan esa seguridad.

SUBCATEGORÍA	TESTIMONIO MAESTRA 1	TESTIMONIO MAESTRA 2	TESTIMONIO MAESTRA 3
Generar un clima de confianza			Generar ese clima de confianza y de seguridad. El acercarme a ellos, a la mejor tocarles el hombro, tocarles la espalda, eso es, para mí, transmitirles seguridad, decirles que tienen a alguien en quien confiar, y así con ese clima de confianza que yo les doy procuro que sea entre ellos, que se ayuden, que se respeten.
Reconocer los logros de los niños	Muchas veces las mamás no valoran; llego a veces a mandar dibujos a casa que me los regresen para usarlos aquí como un mantel... los niños lo hicieron como sea; lo mandé a la casa para que lo enmicaran, les pintaron los ojos. Yo les digo "¿ustedes saben lo que es esto?" Ustedes no valoran el trabajo de sus hijos, no los respetan; le están diciendo al niño que lo que hace no está bien.		Y, por ejemplo, cuando logran algo, hacerlo saber a todos sus compañeros y hacerles saber que lo que ellos pueden hacer y decir es muy importante para todos.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en este estudio permitieron identificar y conceptualizar las teorías expuestas de la acción, generadas por tres maestras de nivel preescolar con relación al desarrollo personal y social de sus alumnos.

Un análisis minucioso de dichas teorías de la acción permitió la construcción de un conjunto de categorías que las integran: autonomía, relaciones interpersonales, identidad personal y estrategias de acompañamiento.

Esto fue posible mediante un análisis cualitativo con el apoyo del Atlas.ti.80 que permitió codificar lo que las educadoras escribieron, planearon y expresaron en torno a su práctica docente, y se refleja en los resultados por medio del discurso de las educadoras, construido a través de la formación, experiencia, sentimientos, gustos y del conocimiento institucionalizado.

Se identificó en relación con el campo formativo del desarrollo personal y social que para las educadoras dicho campo está orientado a fomentar la autonomía, la identidad personal y las relaciones interpersonales en sus alumnos de nivel preescolar. Asimismo se identificó que para su promoción las maestras desarrollan diversas estrategias de acompañamiento, como generar un clima de confianza, ser un modelo para sus alumnos y reconocer el logro de los niños. Estos resultados coinciden con lo reportado por Figueroa (2000) y Jackson (1998), quienes afirman que en el aula el profesor es el encargado de generar el clima idóneo para enseñar, aprender y dirigir el aprendizaje de los estudiantes.

Es pertinente mencionar que en los resultados encontrados se evidenciaron subcategorías expresadas por las educadoras de los tres grados (como responsabilidad, resolución de conflictos mediante el diálogo, autoestima y la expresión de necesidades y sentimientos); lo anterior refleja que las profesoras consideraron importante el desarrollo de estos aspectos a lo largo de la educación preescolar, además de ser conceptos que se presentan con mayor frecuencia en el Programa de estudio 2011 (SEP, 2011). Lo anterior corrobora que las teorías expuestas de la acción se relacionan con lo que se instituye en documentos oficiales como un eje rector de éstas (Argyris y Schön, 1974), es decir, tienen como base la percepción de lo que es importante desarrollar en los niños aunadas a un marco normativo.

También se identificó coincidencia con lo planteado por Argyris y Schön (1974) respecto a las teorías expuestas de la acción, debido a que se observó que toda conducta deliberada de las educadoras parte del proceso de reflexión, el cual se fundamenta en el conocimiento disciplinar del desarrollo personal y social y la influencia del programa oficial de preescolar. De la misma manera coincide con lo indicado por Jackson (1998), quien planteó que el profesor es un agente activo que toma decisiones basadas en su experiencia para implementar estrategias pedagógicas y didácticas que matizan y median la implantación del currículum en el contexto escolar.

Es importante mencionar que en esta investigación se observó relación entre el trabajo de las educadoras y los objetivos educativos del programa de educación preescolar. A pesar de que las educadoras no hicieron alusión a algún referente teórico, se halló que los aspectos que emergieron en el análisis forman parte del Programa de estudio 2011 (SEP, 2011); en este sentido se considera que las educadoras hicieron modificaciones al currículum de modo que fuera enseñable, lo que coincide con Elbaz (1983), quien señaló que las maestras —a partir de las necesidades que se les presentan— hacen, crean, aplican, adaptan y dan sentido al currículum.

Lo identificado hace que la educadora genere una práctica propia, adaptándola a las características del contexto en que se ubica su trabajo; para lograrlo parte de su experiencia, de sus creencias y conocimientos respecto a la enseñanza, es decir, no es suficiente conocer el currículum formal, sino saber resolver y enfrentar diversas situaciones que se presentan en la vida cotidiana en el aula (Figueroa, 2000).

Las teorías expuestas de la acción que se identificaron en este trabajo representan el pensamiento que la educadora tiene respecto al desarrollo personal y social; lo anterior fue construido, como se mencionó, a partir del conocimiento institucionalizado, es decir, teniendo como base el Programa de estudio 2011 (SEP, 2011), entremezclado con la experiencia, formación y espontaneidad de las situaciones escolares. Estas teorías expuestas de la acción tienen un carácter sistemático e indican al sujeto lo que es necesario que haga para la promoción del desarrollo personal y social en los niños preescolares.

Con base en los resultados se corrobora que las teorías expuestas de la acción se relacionan con lo que se instituye en documentos oficiales (Argyris y Schön, 1974), así como con el conocimiento que las educadoras han adquirido a través de su formación, experiencia y con lo que se espera que exprese social e institucionalmente.

CONCLUSIONES

El presente trabajo contribuye al ámbito de conocimiento de las teorías de la acción en el contexto preescolar, aportando evidencia empírica al mismo. También ofreció la oportunidad de estudiar lo que la educadora piensa y reflexiona respecto a su práctica educativa.

Es necesario que lo que hacen las educadoras diariamente se comunique y sea retomado por otros profesores en su trabajo, y que los procesos subyacentes a la práctica educativa sean considerados en las reformas educativas que se implementan y en la toma de decisiones para la mejora continua en los planes y programas, en las planeaciones de las educadoras y en la práctica diaria de calidad.

Se puede concluir que el trabajo educativo no sólo requiere la aplicación de programas y secuencias didácticas establecidas; exige una gran capacidad creativa para reconocer las características individuales de los alumnos y sus logros educativos, a partir de lo cual la educadora selecciona y adapta los contenidos para su enseñanza y diseña las estrategias más adecuadas para lograr los propósitos (SEP, 2003). Respecto a lo anterior, las profesoras indicaron que para planear se basan en el conocimiento del desarrollo personal y social, en el conocimiento que tienen acerca de sus alumnos y de dar respuesta a la inmediatez de las situaciones. Se identificó que mientras mayor es la experiencia en el trabajo cotidiano, mayor es el conocimiento especializado del nivel en que trabajan. Tienen la formación profesional y la experiencia para dominar el contenido. ■

REFERENCIAS

- Álvarez, C. (2012). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Education Siglo XXI*, 30(2), 383-402. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/160871/140871>
- Andrade, J. (2014). Creencias sobre el uso de las tecnologías de la información y la comunicación de los docentes de educación primaria en México. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 14(2), 1-29.
- Argyris, C., & Schön, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Arraez, M. (2008). Modelo de integración curricular para la educación básica en Venezuela. *Investigación y Postgrado*, 23(2), 319-348.

- Centeno, M. (2008). Una pedagogía para la paz en la mediación de conflictos organizacionales en el sector universitario. *Revista de Investigación y Postgrado*, 23(3), 13-43.
- Clemente, M. (2007). La complejidad de las relaciones teoría-práctica en educación. *Ediciones Universidad de Salamanca* (19), 25-46. Recuperado de https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/71830/1/La_complejidad_de_las_relaciones_teoria-.pdf
- Coffey, A., & Atkinson, P. (2005). *Encontrar el sentido de los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Cossio, E., & Hernández, R. (2016). Las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de profesores de primaria y su práctica docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (21) 71, 1135-1164. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000401135
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2a. ed.). Nueva York: McGraw-Hill.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking. A study of practical knowledge*. Nueva York: Croom Helm.
- Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí LaRecerca*, 7, 1-13. Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/recerca/fitxes/fitxa7-cast.htm>
- Figueroa, A. (2000). Una alternativa para la evaluación de la enseñanza en educación superior desde la perspectiva de los profesores. En M. Rueda, y F. Díaz Barriga (eds.), *Evaluación de la docencia*. México: Paidós.
- Gómez, R. (2008). *Las creencias de las educadoras acerca de la evaluación de sus alumnos preescolares*. Tesis doctoral. Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Hamui-Sutton, A. (2016). Tensiones y reconfiguraciones de la práctica docente ante el cambio curricular en la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Investigación en Educación Médica*, 5(20), 215-219.
- Hativa, N., Barak, R., & Simhi, E. (2001). Exemplary university teachers: Knowledge and beliefs regarding effective teaching dimensions and strategies. *Journal of Higher Education* (72), 699-729.
- Herrera-Seda, C., Pérez-Salas, C., & Echeita, G. (2016). Teorías implícitas y prácticas de enseñanza que promueven la inclusión educativa en la universidad. Instrumentos y antecedentes para la reflexión y discusión. *Formación Universitaria*, 9(5), 49-64.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2010). *La educación preescolar en México*. México: INEE.
- Jackson, Ph. (1998). *Opiniones de los profesores*. En Ph. Jackson (ed.). *La vida en las aulas*. España: Morata.
- Jiménez, A., & Feliciano, L. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, (233), 105-122.
- Kane, R, Sandretto, S., & Heath, C. (2002). Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research* 72(2), 177-228.
- Kerlinger, F., & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGrawHill.
- Martínez, M. (2008). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Manual Teórico-práctico. México: Trillas.
- Martínez, P. (2014). Sistema de creencias acerca de la matemática. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"* 14(3), 1-28.
- Palos, M., Ávalos, M., Flores, F., & Montes, R. (2017). Creencias de madres y docentes sobre el aprendizaje de la lectoescritura en Educación Preescolar. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"* 17(3), 1-21. DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aje.v17i3.29066>
- Pellón, A., Mansilla, S., & San Martín, C. (2009). Desafíos para la transposición y conocimiento didácticos del contenido en docentes de anatomía: obstáculos y proyecciones. *Int. J. Morphol.* 27(3), 743-750.
- Peñalosa, A. (2005). Aproximación a los patrones de comportamiento y aprendizaje organizacional en el Decanato de Estudios de Postgrado de la Universidad de Santa María. *Revista de Investigación y Postgrado* 20(2), 63-122.
- Petit, E. (2008). Tecnología organizacional para la construcción y sustentación de la visión corporativa: su aplicación desde la teoría de la acción. *Revista Omnia* 14(2), 90-104.
- Pino, L. (2013). *Evaluación de la faceta epistémica del conocimiento didáctico-matemático de futuros profesores de bachillerato sobre la derivada*. Tesis doctoral. Universidad de Granada, España.
- Pozo, I. (2008). *La psicología cognitiva y la educación científica*. Recuperado de www.if.ufrgs.br/public/ensino/N2/Pozo.HTM
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. En J. Sikula (ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. Nueva York: Macmillan.
- Rodrigo, J., Rodríguez, A., y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rodrigo, M. (2000) Las teorías implícitas en la construcción del conocimiento social. En J. Beltrán y cols. (eds.). *Intervención psicopedagógica y currículum escolar*. Madrid: Pirámide.
- Rodrigo, M. J. (1998). Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: Un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas. En M. J. Rodrigo y J. Arnay (comps.). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez, C., Lorenzo, O., & Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. *Proceso general y criterios de calidad*. *Sociotam* 15(2), 133-154. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65415209>
- Ruiz, L. (2006). Pensamiento docente sobre los procesos de enseñanza en la Educación Física. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 2(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134116859004>

- Salamon, A., Sumsion, J., Press, F., & Harrison, L. (2016). Implicit theories and naïve beliefs: Using the theory of practice architectures to deconstruct the practices of early childhood educators. *Journal of Early Childhood Research* 14(4) 431-443. DOI: [10.1177/1476718X14563857](https://doi.org/10.1177/1476718X14563857)
- Sayago, S. (2014). Análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta Moebio*, 49, 1-10. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0717-554X2014000100001&script=sci_arttext
- Schettini, P., & Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social*. La Plata: Universidad Nacional de la Plata.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. México: Paidós.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2003). *Propósitos y contenidos de la educación preescolar*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011). *Programa de educación preescolar*. México: SEP.
- Shulman, (2001). Conocimiento y enseñanza. *Estudios públicos*, 83, 163-196.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. España: Morata.
- Theriot, S., & Tice, K. (2009). Teachers' knowledge development and change: Untangling belief and practice. *Academic Research Library* 48(1), 65-75.

APÉNDICES

Entrevista semiestructurada

Nombre completo:

Formación:

Años de experiencia:

Grado que atiende:

Nombre de la escuela:

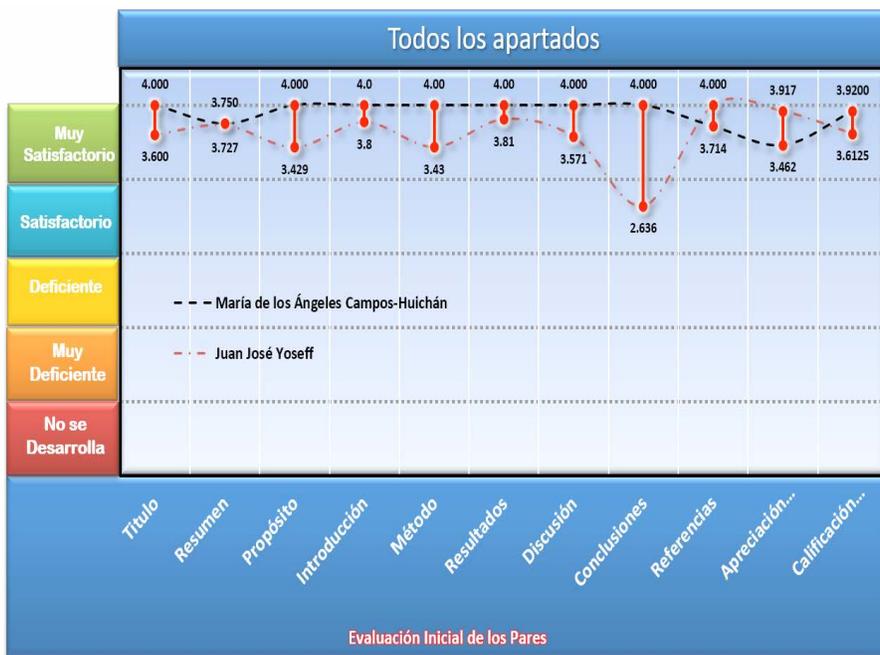
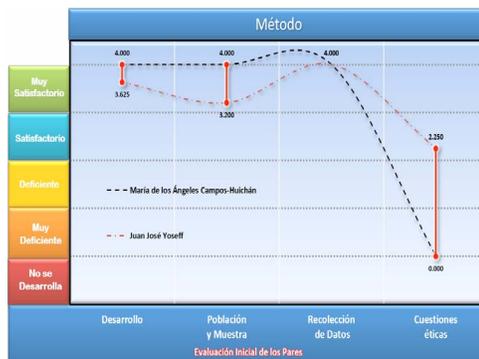
No. de alumnos:

1. ¿Por qué cree que es importante la educación preescolar?
2. ¿Conoce el programa de educación preescolar?
3. Tengo entendido que en el programa de educación preescolar hay un área del desarrollo personal y social. ¿En qué consiste?
4. ¿Considera importante promover el desarrollo personal y social? ¿Por qué?
5. ¿Qué aspectos de esta área promueve?
6. ¿Qué hace para promover estos aspectos?
7. Además de estos aspectos que mencionó, ¿hay algún otro que crea se deba promover?
8. ¿Cómo lo promueve?
9. ¿En qué consiste la identidad personal y autonomía?
10. ¿Cómo promueve estos aspectos?
11. ¿En qué consisten las relaciones interpersonales?
12. ¿Cómo las promueve?
13. ¿Se le han presentado dificultades para fomentar el desarrollo personal y social en los niños?
14. Si la respuesta es "sí", ¿qué dificultades se le han presentado?
15. ¿Algún otro comentario que quiera hacer?

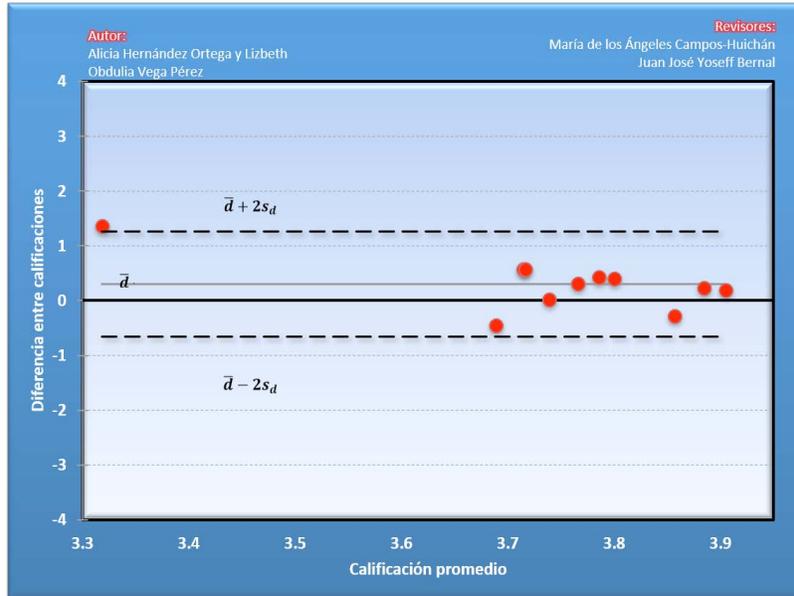


DIMENSIÓN CUANTITATIVA

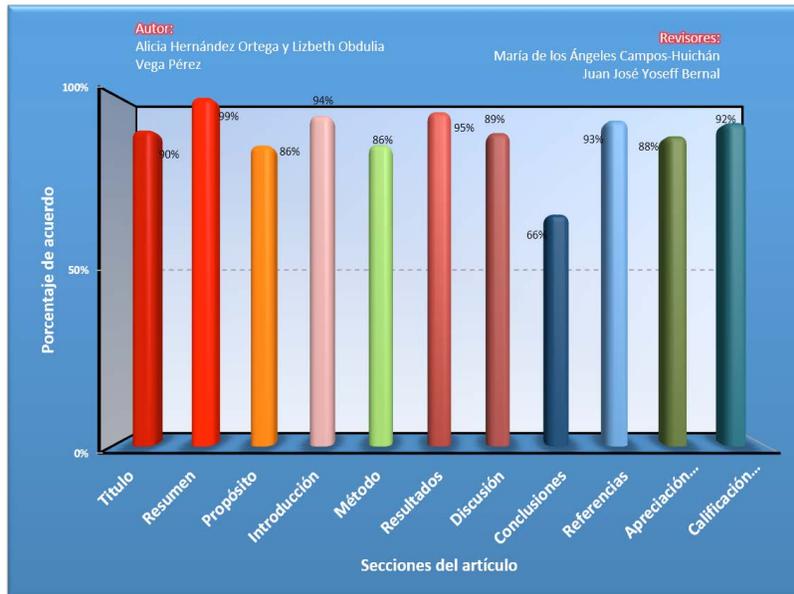
Perfil de Evaluación entre pares



Índice de Concordancia



Índice de Acuerdo



DIMENSIÓN CUALITATIVA

Revisor 1	Revisor 2
María de los Ángeles Campos-Huichán	Juan José Yoseff
Título/Autoría	
El título es adecuado, indica los contenidos del artículo.	Mi sugerencia es que se apege a que estudio los discursos acerca de la práctica, en tanto revisa los programas, las planeaciones y entrevista a las profesoras
Resumen	
El resumen es claro, sólo que es de 198 palabras. Al inicio del antepenúltimo renglón es necesario escribir correctamente la palabra “primera”.	Si se dice que es un estudio de caso, hay que ver de qué modo esto se refleja en el resumen, porque parece que se habla de un caso de tres con la consideración que son profesoras de dos escuelas diferentes.
Próposito del Estudio	
En la página 8, segundo párrafo: La perspectiva que orienta el presente trabajo es el de las teorías de la acción (Arraez, 2008; Centeno, 2008; Petit, 2008 y Peñalosa, 2005) es utilizada para el estudio del pensamiento y la práctica docente. Esta perspectiva que fundamenta el presente trabajo, pues constituye un marco de referencia que permite describir y explicar el pensamiento y la acción del profesor, quien es considerado (EN LUGAR DE ES CONSIDERADO, ESCRIBIR CONSIDERA) al docente como un profesional inmerso en un contexto en el que influyen diferentes factores en la acción en el aula. En la página 10 tercer párrafo, al parecer falta una palabra: Las teorías en uso incluyen el conocimiento acerca de las personas, la conducta, FALTA UNA PALABRA de objetos físicos, el uso de artículos, organizaciones, y otros dominios de la conducta humana (Argyris y Schön, 1974).	Si se dice que se basa en la teoría de la acción y lo que se hace es revisar lo que la maestra hace en su programa como parte de lo que le prescribe su rol, y luego entrevista a cada una de las tres profesoras; no hay observación in situ. En el mejor de los casos yo entiendo que el estudio es de “hablar acerca de la práctica” no sobre la “práctica misma”, puesto que no hizo observaciones en salón de clases. Esto se puede aclarar en el método para que en todo caso el lector tome sus precauciones respecto a los resultados y el análisis de los mismos.

Revisor 1	Revisor 2
Introducción	
<p>Las señaladas en la página del propósito de investigación.</p>	<p>El estudio es cualitativo y de caso, por lo cual no se presentan ni variables ni evaluaciones de niveles de variables o algo en torno del caso. No obstante, no se hace referencia a los tres casos estudiados. Parece que se les trata como si fuesen uno.</p>
Método	
<p>Todo está claramente especificado, es congruente y adecuado.</p>	<p>el problema medular aquí es que se habla de estudio de caso y cualitativo. Pero no se clarifica por qué se hace el estudio con tres profesoras de dos escuelas diferentes y luego no se habla nada al respecto. El análisis cualitativo se hace con los cánones de un programa ad hoc aunque no se detallan las interpretaciones.</p>
Resultados	
<p>En la página 20 en la subcategoría “Autoconfianza” es necesario corregir la redacción y eliminar la frase “ Esta subcategoría se presentó con las profesoras de primero y segundo grado.” que está repetida. En la subcategoría “Responsabilidad”, eliminar la frase “Cabe mencionar que la subcategoría se presentó con las tres profesoras.”, que está repetida. En la pág. 23 en la subcategoría “Autopercepción” corregir la ortografía de las palabras así mismo, debe decir a sí mismo. En la página 24 en la subcategoría “Clima de confianza debe decir Las maestras consideraron que es el profesor el encargado de marcar el inicio, la dinámica y la continuidad de la jornada escolar, para que lo anterior se genere consideraron importante propiciar un clima cálido que garantizara la fluidez de las relaciones, tanto de la educadora con los alumnos y de los alumnos con sus compañeros.</p>	<p>Como se apuntó en el método, no se hace una consideración de los resultados de acuerdo a cada profesora. Se tratan como un caso, asumiendo que son iguales independientemente de las escuelas. NO se dice nada al respecto si es congruente haber hecho el análisis como una totalidad y no merecía detallar particularidades del desempeño de cada profesora o si las particularidades son importantes para resaltar.</p>

Revisor 1	Revisor 2
Discusión	
<p>Está adecuadamente planteada. Sólo falta corregir algunos detalles de escritura: En la página 25 en el párrafo: “Estos resultados coinciden con lo reportado por Figueroa (2000) y Jackson (1996) quienes afirmaron, que en el aula de clase el que profesor es el encargado de generar el clima idóneo para enseñar, aprender y dirigir el aprendizaje de los estudiantes.” La palabra que está de más. En la página 26 hace falta agregar la preposición en: Es importante mencionar que en esta investigación se observó relación entre el trabajo de las educadoras y los objetivos educativos del programa de educación preescolar. En la página 26, en el párrafo: “Con base en los resultados, se corrobora que las teorías expuestas de la acción están relacionadas con lo que se instituye en documentos oficiales (Argyris y Schön, 1974), así mismo con el conocimiento que las educadoras han adquirido a través de su formación, experiencia y con lo que se espera que exprese social institucionalmente.” Es necesario corregir la ortografía de la palabra asimismo, que aparece como así mismo. Y agregar la letra e entre las palabras social e institucionalmente.</p>	<p>Es muy escueto aunque al punto. No señala la potencia de lo investigado y sus propios resultados.</p>
Conclusiones	
<p>Son adecuadas.</p>	<p>Creo que el desbalance entre lo dedicado al marco teórico (casi la mitad del documento) y lo dedicado a las demás secciones, hace que en los puntos finales, el trabajo sea puntual y no con los detalles teóricos que se desarrollaron al principio.</p>
Referencias	
<p>Los siguientes autores se encuentran citados y no están en la bibliografía: Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993), Rodrigo (2000), Hernández (2016), Ruiz (2006) y SEP (2003). Aparecen en la bibliografía y no están citados: Stake (1998) y Asociación Mexicana de Psicología (2009).</p>	<p>Aquí no tengo comentario. Creo que es un manejo teórico adecuado, aunque el problema que yo veo con su método y el análisis discursivo, tiene que ver con un problema teórico de que no es lo mismo “hablar acerca de la práctica” que “hablar en la práctica”. Por eso es que la teoría de la acción tendría dos vertientes: una discursiva y otra descriptiva de la acción hermenéuticamente situada de acuerdo a la práctica social. Pero eso se puede salvar en el artículo con que se precise al respecto donde sea necesario.</p>



[Artículo empírico]

[10.22402/j.rdipecs.unam.6.1.2020.210.208-226](https://doi.org/10.22402/j.rdipecs.unam.6.1.2020.210.208-226)

EVALUACIÓN DEL IMPACTO DEL SEMINARIO ANÁLISIS CONDUCTUAL APLICADO USANDO EL MODELO DE KIRKPATRICK

José Gonzalo Amador Salinas, Virginia González Rivera, Jesús Estrada Salas, Michelle Vanessa Islas León, Sandra Ramírez Castelán y Joselyn Rojas Villavicencio
Instituto Politécnico Nacional
México

RESUMEN

El objetivo fue evaluar el impacto del seminario Análisis Conductual Aplicado (b-learning) en la práctica profesional de los participantes usando el modelo de Kirkpatrick. Colaboraron 50 egresados (\bar{X} = 31.8 años), de las generaciones 2008-2018; ellos recibieron la dirección electrónica del cuestionario (Google Drive). Los resultados indican que la evaluación del aprendizaje obtuvo (\bar{X} = 8.96), la evaluación de la satisfacción (\bar{X} = 9.0372), la evaluación de la transferencia del conocimiento (\bar{X} = 8.6175) y la evaluación del impacto de los conocimientos (\bar{X} = 8.78). Las comparaciones estadísticas se hicieron con la prueba t de Student de una muestra; al comparar el promedio de calificaciones de los egresados se obtuvieron diferencias significativas (p = 0.001); la satisfacción con los docentes obtuvo diferencias significativas (p = 0.001), y la evaluación general obtuvo diferencias significativas (p = 0.001). Se concluye que el curso propicia la superación, la aplicación de conocimientos y el mejoramiento de actividades profesionales, por medio de modelos b-learning y con profesores capacitados en TIC.

Palabras Clave:

análisis conductual aplicado, b-learning, impacto, Kirkpatrick

IMPACT ASSESSMENT OF THE BEHAVIORAL ANALYSIS SEMINAR APPLIED USING THE KIRKPATRICK MODEL

ABSTRACT

The objective was to evaluate the impact of the Applied Behavioral Analysis (b-learning) seminar on the participants' professional practice using Kirkpatrick's model. Fifty graduates (\bar{X} = 31.8 years), of the 2008-2018 generations, collaborated and received the email address of the questionnaire (Google Drive). The results indicate that the learning assessment obtained (\bar{X} = 8.96), the satisfaction assessment (\bar{X} = 9.0372), the knowledge transfer assessment (\bar{X} = 8.6175) and the knowledge impact assessment (\bar{X} = 8.78). Statistical comparisons were made with the Student t test of a sample, comparing the average grades of the graduates obtained significant differences (p = 0.001); satisfaction with teachers obtained significant differences (p = 0.001); and the general evaluation obtained significant differences (p = 0.001). It is concluded that the course favors the overcoming, the application of knowledge, and the improvement of professional activities, by means of b-learning models and with teachers trained in ICT.

Keywords:

applied behavioral analysis, b-learning, impact, Kirkpatrick

BITÁCORA DEL ARTÍCULO:

| Recibido: 6 de Mayo de 2019 | Aceptado: 22 de Octubre de 2019 | Publicado en línea: Enero - Junio de 2020 |

AUTORÍA Y DERECHOS DE PROPIEDAD INTELECTUAL

EVALUACIÓN DEL IMPACTO DEL SEMINARIO ANÁLISIS CONDUCTUAL APLICADO USANDO EL MODELO DE KIRKPATRICK

José Gonzalo Amador Salinas, Virginia González Rivera, Jesús Estrada Salas, Michelle Vanessa Islas León, Sandra Ramírez Castelán y Joselyn Rojas Villavicencio
Instituto Politécnico Nacional
México



José Gonzalo Amador Salinas
Instituto Politécnico Nacional
Correo: g-zama@hotmail.com

Profesor de tiempo completo, titular C, en el Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud Unidad Santo Tomás (IPN). Ha impartido clases y asesorías de tesis en el seminario: Análisis Conductual Aplicado. Pertenece al Comité de Ética del CICS UST



Virginia González Rivera
Instituto Politécnico Nacional
Correo: vicky_gori@live.com

Profesora Titular C en el Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud Unidad Santo Tomás (IPN) de la licenciatura en Psicología, en las unidades de aprendizaje de Procesos Psicológicos Superiores y Procesos Psicológicos Básicos. Es integrante de la Academia Científico Básica.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

José Gonzalo Amador Salinas. Instructor del seminario, asesor de tesis, propuesta general del trabajo, redactor del manuscrito, propuesta de método, análisis de datos, elaboración de discusión y conclusión. | Virginia González Rivera. Coordinadora del seminario realizando trámites administrativos y académicos como las actualizaciones, las presentaciones al HCTCE, instructora, asesora de tesis, propuesta de método, análisis de los resultados, revisora general del manuscrito. | Estrada Salas Jesús. Instructor del seminario, asesor de tesis, revisión general de manuscrito. | Sandra Ramírez Castelán. Elaboración del cuestionario en el formato Google Forms, vaciado de resultados, cálculo de promedios. | Michelle Vanessa Islas León. Elaboración del cuestionario en el formato Google Forms, vaciado de resultados, cálculo de promedios. | Joselyn Rojas Villavicencio. Búsqueda de información, resumen de artículos científicos.

AGRADECIMIENTOS

Se hace un agradecimiento a todos los exalumnos que respondieron el cuestionario de evaluación; así mismo se agradece a los diferentes integrantes del H. Consejo Técnico Consultivo Escolar del CICS UST, por sus valiosas aportaciones en cada una de las revisiones de actualización. También se hace un reconocimiento al jefe de departamento de la Unidad de Tecnología Educativa y Campus Virtual UTEyCV (2010-2016) Lic., Javier Rodríguez Sosnaba por sus aportaciones al diseño de la interfaz del curso; y a los integrantes de la Unidad de Informática UI por el soporte del servidor y la supervisión de software MOODLE. Por último, se agradece la revisión del resumen en inglés a la psicóloga Pamela Luna Ojeda.

DATOS DE FILIACIÓN DE LOS AUTORES

Instituto Politécnico Nacional



Copyright: © 2020 Amador-Salinas, J. G.; González-Rivera, V.; Estrada-Salas, J.; Islas-León, M. V.; Ramírez-Castelán, S.; y Rojas-Villavicencio, 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/10.24018/revista-digital-internacional-de-psicologia-y-ciencia-social) y a sus autoras.

TABLA DE CONTENIDO

MÉTODO	266
Participantes, 266	
Materiales, 266	
Procedimiento, 266	
Mediciones, 266	
Análisis estadístico, 267	
RESULTADOS	267
DISCUSIÓN	269
CONCLUSIONES	270
REFERENCIAS	271

El Instituto Politécnico Nacional es una institución de educación superior clasificada como una universidad pública federal; por tanto, entre sus tareas fundamentales están la enseñanza, generación de proyectos de investigación, incubación y aplicación del conocimiento, propagación de la cultura (SEP, s.f.) y la impartición de cursos de actualización y superación académica (Cámara de Diputados, 1982). Está integrado por 13 escuelas de nivel medio superior y 25 unidades de educación superior (IPN, 2017); una de esas escuelas es el Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud Unidad Santo Tomás (CICS UST), creado el 25 de abril de 2000 con la aprobación de tres licenciaturas relacionadas con la salud (licenciatura en odontología, licenciatura en optometría y licenciatura en psicología) (IPN, s.f. b).

En el CICS UST se ha impartido la licenciatura en Psicología desde el año 2000, ubicándose rápidamente como una licenciatura con alta demanda de alumnos; en su historia ha tenido dos planes de estudio (Plan 2000 y Plan 2010); las principales diferencias entre ambos son que en el Plan 2010 las denominadas asignaturas son ahora conocidas como unidades de aprendizaje (UA), las cuales tienen créditos Tepic (para las actividades teóricas y prácticas) y créditos SATCA (donde se contabilizan las diferentes actividades de los alumnos que antes no se contemplaban, cursos, actividades deportivas, culturales, etcétera), y que en la trayectoria escolar los alumnos pueden elegir la carga máxima, mínima o la carga promedio, además de que cuentan con una serie de unidades de aprendizaje electivas (las cuales pueden cubrir también con actividades culturales, deportivas, de investigación, etcétera) y unidades de aprendizaje optativas (las cuales pueden elegir del menú del IPN o cualquier otra IES). Por último, el Plan 2010 está integrado por unidades de aprendizaje "institucionales" en los tres planes de estudio del IPN como "técnicas de aprendizaje auto regulado", "identidad politécnica", "habilidades del pensamiento", etcétera.

En la parte pedagógica los programas de estudio se han organizado con un nuevo formato, el cual solicita que se aclare la estrategia didáctica (basada en problemas, en proyectos, en aprendizaje colaborativo o casos) especificando el tipo de método de instrucción en que se basará el profesor (inductivo, deductivo, analógico y/o heurístico); al final las actividades de aprendizaje deberán estar basadas

en el alumno, y en general se sugiere usar mapas, cuadros comparativos, resúmenes, cuadros sinópticos, etcétera. Es pertinente aclarar que el modelo educativo está basado en el constructivismo, y la evaluación de los aprendizajes en la demostración de competencias.

En el rubro de titulación, el IPN y el CICS UST ofrecen 11 opciones de titulación (IPN, 2013), proyecto de investigación, tesis, memorias de experiencia profesional, examen de conocimiento por áreas, por créditos de posgrado, por estudios de licenciatura, por escolaridad, por curricular, por práctica profesional, por programa especial y por seminario.

Las características que se deben cumplir con la opción de los seminarios son según los reglamentos (IPN, 1992, 1990): que deben estar diseñados con 150 horas mínimas, que deberán ser presentados para su aprobación ante el H. Consejo Técnico Consultivo Escolar (HCTCE), y después obtener la aprobación de la Secretaría Académica (SA), quienes emiten la autorización y un registro, el cual tendrá dos años de vigencia. El alumno participante deberá acreditar el seminario con una calificación mínima de 8, con una asistencia de 90% y la presentación de un trabajo escrito con temas vistos en el curso dirigido por un asesor que deberá vigilar el cumplimiento organizado del trabajo escrito, la estructura de éste y el formato en que será entregado y presentado en el lapso establecido en el reglamento.

Entre las características principales el programa de seminario debe tener una introducción, objetivos, temas, metodología y didáctica, evaluación, bibliografía, duración, calendario de actividades, currículo de los expositores, etcétera (IPN, 1990); un punto importante a mencionar es que los seminarios deberán aportar a la superación y sobre todo a la actualización de los participantes en su profesión, tanto en lo teórico como en lo práctico (IPN, 1990: 8), pudiendo participar en dichos cursos cualquier alumno de IES del IPN, tanto las escuelas incorporadas como las que tengan celebrado un convenio (IPN, 1990).

De esta manera el CICS UST admitió en 2008 la impartición del seminario de actualización con opción a titulación "Análisis Conductual Aplicado" (ACA) como una respuesta a los egresados de cinco generaciones que no habían obtenido su titulación por las opciones ya mencionadas; de esta manera, el primer programa presentado cumplía con 150 horas presenciales y 14 temas de desarrollo (introducción al análisis conductual aplicado, principios de condicionamiento operante, selección de la conducta meta, medición de la conducta, registro conductual, fuentes de artefacto y sesgo, metodología para realizar un cambio conductual, técnicas de modificación

conductual, técnicas para facilitar el cambio conductual, evaluación de la intervención y del tratamiento, evaluación del cambio conductual, presentación de los resultados, aspectos críticos del análisis conductual aplicado y tendencias futuras del análisis conductual aplicado).

Las estrategias didácticas con que se impartió el seminario fueron: dinámicas grupales, exposición del profesor, revisión y discusión de artículos para cada subtema, prácticas dentro del aula, resolución de ejercicios en clase de cada subtema, roll playing, modelamiento, representación, prácticas fuera del aula, desarrollo de entrevistas, exposiciones semanales de avances de proyecto, asesorías del instructor y análisis y corrección de textos. El sistema de evaluación correspondía a tres exámenes teóricos con 40%, la evaluación continua con 10%, y la exposición semanal 50%. Este programa fue impartido en 2008 y 2009. Debido a que por reglamento se terminó la vigencia del registro obtenido en la Secretaría Académica, fue necesaria una actualización del programa del seminario.

El programa del seminario ACA 2010, incluye ajustes a su impartición; los cambios más importantes fueron incluir la modalidad de impartición b-learning, esta decisión fue tomada por el análisis de que la mayoría de los participantes en el curso ya tenían actividades laborales, las cuales dificultaban acudir a las sesiones presenciales y cumplir con las actividades programadas; también se incluyeron temas como las técnicas cognitivo conductuales como alternativa en la modificación de la conducta. Este programa se desarrolló en su modalidad a distancia en el Campus Universitario Virtual de Educación a Distancia (CUVED), el cual a su vez estaba desarrollado en la plataforma Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment o MOODLE (entorno de aprendizaje dinámico orientado a objetos modulares) (Guardo y Enriquez, 2007) en su versión 1.9, hasta el año 2011.

Este cambio hizo necesario un replanteamiento de las estrategias didácticas usadas hasta el momento porque coincidía con el rediseño curricular de la licenciatura y su presentación ante el Consejo General Consultivo (CGC) del IPN; la propuesta de plan de estudios 2010 de la licenciatura en Psicología era una modificación del Plan de Estudios 2000. En la propuesta de Plan de estudios 2010, se hacía un cambio en la didáctica general del IPN; en concreto, buscaba enfocar la atención en el desarrollo de actividades de aprendizaje (basado en actividades de aprendizaje del alumno, es decir, en el constructivismo) y no de enseñanza (que eran las actividades que comúnmente hacía el profesor); además se procuraba redactar competencias y no objetivos (se quería describir lo que el alumno aprendería a hacer y que podría demostrar, y no sólo mencionar lo que el

profesor pretendía lograr), procurando incluir las tecnologías de la información y comunicación (TIC); para lograr el propósito anterior se generó una buena cantidad de cursos para su conocimiento y uso.

En este panorama de esfuerzo colectivo por modificar un plan de estudio y los programas académicos de las unidades de aprendizaje es que se transforma también el seminario de actualización con opción a titulación ACA; se incluyeron actividades de aprendizaje en plataforma como opciones de descarga de presentaciones de los diferentes temas, práctica dentro del aula virtual (actividades solicitadas a los participantes y petición de que subieran los productos para revisión en los espacios destinados para ello), selección de videos de diferentes temas, participación en los diferentes foros (con la participación de los docentes como moderadores y evaluadores de las opiniones de los alumnos), entrevista y envío de informes en plataforma (se les proporcionaba un formato general de entrevista y se solicitaba subieran su archivo para revisión), se generaron diferentes podcast de distintos temas, se solicitaron diferentes tareas dentro de la plataforma virtual (resúmenes, entrevistas, opiniones, análisis de videos, etcétera) participación activa en las wikis (definiciones de diferentes conceptos que se podían elaborar de modo colectivo) y enlaces web, solución de cuestionarios en plataforma (o exámenes parciales de evaluación, diseñados con preguntas de opción múltiple, relación de columnas, de autocompletar; con retroalimentación y diseñados para que el participante reflexionara sus respuestas y se percatara del error o acierto en la misma); estos exámenes estaban configurados para proporcionar una evaluación (de 0 a 10). La modalidad de trabajo elegida fue el b-learning (conocido como mixto), en el que se combinan sesiones presenciales con actividades a distancia (sobre todo en plataformas que consideran diferentes actividades) (Bartolomé, 2004, citado en González, 2006).

En este contexto se desarrolla la tercera actualización del seminario; los principales cambios propuestos en 2012 fueron en el objetivo; se mantuvieron las mismas actividades de enseñanza y aprendizaje presenciales y en plataforma; también en este año se planteó el seminario en la Plataforma Virtual del CICS-UST, la cual fue un esfuerzo del CICS-UST por mantenerse a la vanguardia en la tecnología aplicada al aprendizaje; fue desarrollada y diseñada por la Unidad de Tecnología Educativa y Campus Virtual y la Unidad de Informática UTEyCV, UI; la interfaz contempló el uso de los colores y logotipos institucionales y la inclusión de secciones como atención técnica (se ofrece información de las especificaciones de software necesario y los teléfonos de los responsables

para asistencia técnica vía chat o teléfono), introducción (se redactó un texto de bienvenida a los participantes y ahí se les explicó la manera de trabajar y los objetivos), temario, forma de evaluar (se ponían a disposición los índices de evaluación y las fechas de los exámenes), bibliografía (se presentaba una lista de obras para que el participante pudiera consultar en caso de necesitar más información), sitios de interés (enlaces a páginas web que pudieran ser de interés de los participantes, relacionadas con la temática del curso) y calendario presencial (incluía las sesiones presenciales en que se daría sesión).

El diseño del bloque central fue dividido por temas y dos enlaces: el de recursos (en el que se ponen a disposición del alumno las lecturas, videos, formatos o presentaciones que debe revisar para ese tema, junto con una breve introducción) y el enlace de actividades (en la cual se proporcionan la fecha, instrucciones y link de subida de archivos para ser revisados). Esta organización tuvo como objetivo ofrecer un ambiente más organizado, con menos saturación de texto e imágenes. También se hizo uso de los métodos de calificación avanzados, asignándoles los índices respectivos y la retroalimentación necesaria.

En 2014 se hizo una nueva actualización; los cambios más importantes fueron el incremento de horas (de 150 a 170), la inclusión del tema: “Conductas problema de alta resistencia al cambio” y el sistema de evaluación —tres exámenes teóricos 15%, evaluación continua 50% (en virtud de reconocer todo el trabajo desarrollado en la plataforma) y trabajo escrito 35%—.

Por último, en la actualización de 2016 se hizo la precisión de la distribución de las 170 horas, aclarando que eran 100 horas presenciales (entre clases, asesorías y revisión de trabajo escrito) y 70 horas de trabajo en línea; se incluyó el tema de diseños de investigación y su análisis estadístico, se aclaró que los profesores usaron los métodos de enseñanza inductivo, deductivo, heurístico y/o analógico, y que el aprendizaje se fomentará por el desarrollo de un proyecto (trabajo escrito final, que será desarrollado durante el curso y presentado al final); se utilizan formatos para la presentación de conclusiones, cuadros comparativos, listas de cotejo, formatos de entrevista, carátula para el trabajo escrito, cuadros CQA, formato para hacer el análisis funcional, formato de práctica de diseños experimentales, prácticas para decidir el análisis estadístico de su intervención, rubrica para evaluar su presentación de trabajo escrito, lista de cotejo para evaluar su trabajo escrito y cuadro comparativo de las técnicas de modificación conductual; todo lo anterior con el objetivo de que los participantes (con las lecturas, las clases y las asesorías) adquirieran los elementos para llenar los formatos, y de esta manera

describieran los conceptos mencionados, elaboraran una definición, los relacionaran con sus fundamentos teóricos y pudieran diferenciarlos.

De esta manera el seminario pretende desarrollar diversas competencias, como hacer entrevistas, establecer los objetivos de las intervenciones, definir y medir variables según sus características (duración, frecuencia, latencia, intensidad, topografía, etcétera), detectar problemas y describirlos en función del contexto en que se desarrollan, seleccionar o diseñar instrumentos de medición de la conducta, elaborar intervenciones contemplando los diseños experimentales ($n = 1$, o cualquier otro), elegir las técnicas de intervención conductual según el problema detectado, dar seguimiento al plan de intervención, evaluar el plan de intervención, usar técnicas cuantitativas para la medición del plan, interpretar los resultados de la evaluación del plan de intervención, ajustar el plan de intervención según los resultados, elaborar el reporte de la intervención, actuar de manera profesional y ética (Rodríguez et al., 2005; Zanatta y Camarena, 2012), que son de las competencias más valoradas por los empleadores (Ceneval, 2015, citado en García y Amador, 2016).

En términos generales, el propósito de usar las TIC en la impartición del seminario tuvo como prioridad el mejorar el acceso a los materiales, el desarrollo de exámenes, y la interacción entre los participantes e instructores. En un principio se pensaba en un aprendizaje e-learning (el uso de internet para que los participantes aprendan) (Simumak, 2013). Por lo contrario, y como su registro ante la SA lo avala, la modalidad de impartición fue b-learning (o mixto) porque los participantes revisaron los diferentes materiales, los organizaron, los compararon, llegaron a conclusiones y en las sesiones presenciales (ya sea en clase o en supervisión de trabajo escrito) expresaron sus dudas o reafirman sus conocimientos. La principal razón de programar sesiones presenciales fue esencialmente que aún no se ha encontrado un medio electrónico efectivo que ayude en la revisión, corrección e interacción con el trabajo escrito.

Sin embargo, después de 10 años de impartir el seminario a 15 generaciones de egresados, surge la pregunta “¿Cuál ha sido el impacto de los conocimientos adquiridos por los participantes en el curso, en su práctica profesional?”; para medir el impacto de los cursos se han propuesto diferentes formas; por ejemplo, Rubio (2003) menciona por lo menos tres modelos de evaluación de cursos de formación: el modelo de Vann Slyke (el cual evalúa variables como las características institucionales, los participantes, el curso y el entorno de aprendizaje), el modelo de los cinco niveles de evaluación de Marshall and Shriver (evalúa variables como

el docente, los materiales, el programa o currículo del curso, módulos y transferencia del aprendizaje) y el modelo de Kirkpatrick (que evalúa cuatro niveles: 1] el aprendizaje —conocimientos adquiridos—; 2] la reacción o evaluación de la satisfacción — se evalúan variables como expectativas, logro de objetivos, satisfacción con el curso, difusión, espacios, organización del curso, materiales, plataforma, ejercicios, temas, resultados de aprendizaje, competencia docentes, nivel de manejo de los temas, claridad, estructura de los temas, adaptación de los docentes a las necesidades, atención a los alumnos y utilidad—, 3] evaluación de la transferencia — se evalúa si los participantes mejoraron en la solvencia de errores en el trabajo, si encontraron nuevas formas de aplicación de los conocimientos adquiridos, si han obtenido mejores resultados, si pueden desarrollar nuevas tareas y si aumentó su motivación y autonomía—, y 4] la evaluación del impacto —mide la utilización del participante por medio del uso efectivo que hacen los estudiantes de las habilidades adquiridas con variables, como poner en práctica los conocimientos, la solvencia de dudas, el saber dónde aplicar los conocimientos y habilidades, si han obtenido mejores resultados y nuevas competencias, y si descubrieron herramientas útiles para su vida profesional— [Rubio, 2003; Jiménez y Barchino, 2011; Feixas, Lagos, Fernández y Sabaté, 2015; Biencinto y Caballo, 2006]).

Algunos investigadores (Jiménez y Barchino, 2011; Díaz, 2010) han propuesto el modelo de Kirkpatrick como uno de los más completos para evaluar el impacto de los cursos de formación y actualización; otros (Treviño, Sirhan, Moore y Montero, 2011; Savi, Gresse von Wangenheim, Ulbricht y Vanzin, 2010) han utilizado el modelo para evaluar sus cursos. Por lo anterior, el propósito del presente trabajo fue evaluar el impacto del seminario ACA en la práctica profesional de los participantes, usando como herramienta el modelo de Kirkpatrick. Esperamos encontrar diferencias significativas en las variables aprendizaje, satisfacción con los docentes y evaluación general del curso en alumnos que toman cursos de formación y actualización profesional.

MÉTODO

Participantes

En este trabajo participaron 50 egresados del seminario ACA, que corresponde a 15.6% del total de participantes; 60% eran mujeres y 40% hombres; el promedio de edad de estos fue de 31.8 años. Para conformar la muestra, a los participantes se les envió un correo electrónico o un men-

saje de texto (SMS, WhatsApp, o Messenger, o por medio de redes sociales); en el mensaje se incluía la liga para dirigirse al cuestionario (elaborado en Google Drive). Como criterio de inclusión se estableció que hubieran tenido un empleo formal y, para la generación de 2018, haber pasado seis meses después del curso. La muestra fue no probabilística, y fue seleccionada por conveniencia (los que aceptaron responder el cuestionario); además, la muestra representa el 15.5% del total de los participantes.

Materiales

Se usaron las aplicaciones de formularios de Google (aplicación Google Drive), la cual es una aplicación de uso libre, en la que se elaboró el cuestionario de evaluación y fue distribuido por medio de una dirección electrónica proporcionada por la misma aplicación; también se usaron las aplicaciones SMS, WhatsApp, Messenger, Facebook o correo electrónico, teléfonos celulares, computadoras o tabletas, plataforma Moodle y software Excel.

Procedimiento

Se elaboró una base de datos con la información de correo electrónico o número de teléfono celular de los participantes registrados en la plataforma educativa en que se desarrolla el seminario; se procedió a enviar un correo electrónico con la invitación formal para responder el cuestionario; a otros participantes se les envió mensaje de texto y a otros la invitación por redes sociales. En las instrucciones del cuestionario se destacaba la solicitud de información de su experiencia en el seminario y la aplicación de los conocimientos del mismo; se les aclaró que su participación sería confidencial y los resultados serían mostrados de manera grupal (se aclaró que de ninguna manera se usarían resultados individuales); se les pidió sinceridad en sus respuestas y se les mencionó que sus afirmaciones ayudarían a mejorar la propuesta didáctica del seminario.

Como consideraciones éticas se contempló la participación voluntaria en la respuesta al cuestionario por parte de los asistentes al seminario (la cual estaba expresada en la invitación que se les envió por diferentes medios electrónicos), obteniéndose de ese modo su consentimiento informado; se hizo uso de los datos de manera grupal y se les aclaró que su participación tenía que estar apegada a su experiencia en el curso y en la aplicación de los conocimientos del mismo, por lo cual se les pidió responder con sinceridad a todas las preguntas.

Mediciones

El cuestionario de evaluación fue el propuesto por Carrasco, Jover y Nuevo (2011), el cual está dividido en las siguientes secciones: 1) evaluación del aprendizaje: fueron

los conocimientos adquiridos en el curso (el promedio de las calificaciones finales obtenidas por los participantes en el seminario, que incluían la sumatoria de los exámenes, las calificaciones de las tareas entregadas y la entrega del trabajo escrito; Kirkpatrick, citado en Jiménez y Barchino, 2011); 2) evaluación de la satisfacción: fueron las respuestas cuantitativas respecto a la satisfacción con el curso (promedio de las valoraciones de los participantes a las preguntas de esta sección; Kirkpatrick, citado en Jiménez y Barchino, 2011); 3) evaluación de la transferencia: en esta sección se consideraron las calificaciones cuantitativas respecto a la aplicación de los conocimientos en el trabajo (promedio de las calificaciones cuantitativas a cada pregunta; Kirkpatrick, citado en Jiménez y Barchino, 2011), y 4) evaluación del impacto: se evaluó el uso efectivo de los conocimientos (se tomó el promedio de calificaciones cuantitativa a las preguntas de esta sección; Kirkpatrick, citado en Jiménez y Barchino, 2011). También se promediaron las calificaciones de las cuatro secciones para obtener el promedio final del seminario. Por último, al cuestionario se agregó una sección de datos sociodemográficos: edad, sexo, trabajo, año en que tomó el seminario, etcétera.

La validez del instrumento fue de constructo porque fue revisado por expertos en el área; se hicieron ajustes en la redacción de algunas preguntas; en total el cuestionario estuvo conformado por 34 cuestiones, las cuales tenían como opción de respuesta una escala de calificación de 0 a 10.

Análisis estadístico

Al contar con datos cuantitativos, en el análisis estadístico se propuso obtener las medias para hacer comparaciones con los resultados de evaluación de otros cursos, ya sea con las calificaciones obtenidas o con índices de "muy satisfecho" (calificaciones de 10 y 9), "satisfecho" (calificaciones de 8 y 7), "regularmente satisfecho" (6) y "no satisfecho" (5 y menores), similar a las propuestas para México (Moodle. Calificaciones con letras, 2017). La prueba estadística usada fue la t de Student para una muestra, al contar con una distribución normal de los datos y mediciones continuas.

RESULTADOS

En el seminario ACA han participado 321 alumnos, distribuidos en 15 generaciones a partir de 2008, progresando a su modalidad mixta en 2010 en el CUVED, y a partir de 2011 en la Plataforma Virtual del CICS-UST (tabla 1).

Por otra parte, el índice de aprobación fue de 95% y el de reprobación fue de 5%, produciéndose así una cantidad considerable (casi 305) de trabajos escritos finales, incluyen-

do revisiones teóricas, planes de intervención en diferentes contextos, propuestas de intervención, etcétera.

Tabla 1.

Relación de generaciones y número de asistentes al seminario ACA.

SEMINARIO	AÑO	GENERACIÓN	NÚMERO DE PARTICIPANTES
ACA	2008	1	22
	2009	2	15
	2010	3	15
	2010	4	16
	2011	5	17
	2012	6	26
	2013	7	28
	2014	8	20
	2014	9	24
	2015	10	24
	2015	11	24
	2016	12	25
	2017	13	18
	2018	14	21
	2018	15	26
Total			321

Se puede apreciar el año, la generación y el número de asistentes. Cuando se repiten los años es porque el curso se impartió a más de un grupo

El promedio de edad de los participantes fue de 31.8 años (la edad menor fue de 25 años y la mayor de 41); 60% eran mujeres y 40% hombres; 96% eran alumnos del CICS UST y 4% del CICS UMA.

El índice de participación por año fue: 8% en 2008, 12% en 2010, 6% en 2011, 16% en 2012, 6% en 2013, 12% en 2014, 10% en 2015, 6% en 2016, 6% en 2017 y 18% en 2018 (total: 100% de la muestra).

En la sección evaluación del aprendizaje, el promedio de calificaciones obtenido por los participantes (promedio de los exámenes, evaluación continua y trabajo escrito) fue de 8.96 (DS = 0.88; V = 0.77).

En la sección evaluación de la satisfacción se obtuvo un promedio general de 9.0372 (DS = 0.384; V = 0.148); los participantes evaluaron el cumplimiento de sus expectativas del seminario con una calificación de 9.16; el logro de objetivos con una calificación de 9.08; también calificaron la satisfacción general con 9.08; la

difusión del curso la evaluaron con calificación de 7.87; los salones y laboratorios en que se desarrolló el seminario los evaluaron con una calificación de 9.4; la organización del curso la calificaron con 8.66; los materiales proporcionados los evaluaron con 8.92; la plataforma digital la calificaron con una valoración de 8.72; los ejercicios o prácticas las evaluaron con una calificación de 8.6; los temas tratados en el seminario los evaluaron con 9.18; mientras que evaluaron su aprendizaje con una calificación de 9.06, y consideraron que la utilidad en general de los conocimientos adquiridos era de 9.

En esta sección también se evaluó la satisfacción de los participantes con los instructores; de esta manera calificaron la competencia de los profesores con 9.44; también indicaron que el nivel con que se abordaron los temas fue de 9.3; la claridad de la exposición la calificaron con 9.44; la estructura del programa la evaluaron con 9.28; la adaptación de los profesores a las necesidades del grupo la evaluaron con 9.26, y la atención de las necesidades de los alumnos la calificaron con 9.22 (figura 1).

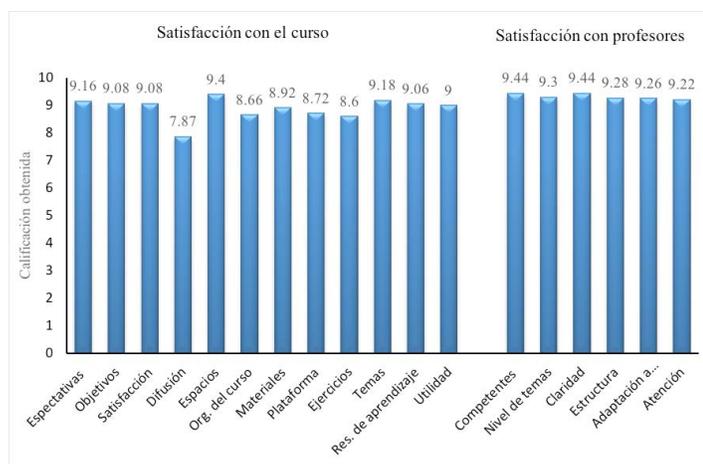


Figura 1. Sección de satisfacción de los alumnos con el curso y los profesores.

En cuanto a su correspondencia a índices, se obtuvo en la satisfacción del curso 76% que dijo estar muy satisfecho, 19% que indicó estar satisfecho, 3% que mencionó estar regularmente satisfecho y 5% que manifestó no estar satisfecho.

Por otro lado, la sección evaluación de la transferencia del conocimiento la evaluaron con un promedio de 8.6175 (DS = 0.258; V = 0.067), destacando con las calificaciones más altas los rubros "Poner en práctica los conocimientos", con calificación de 9.04, y "Descubrimiento de nuevas maneras de aplicar sus conocimientos", con 8.84. La calificación más baja fue la de "Aumento de la motivación", con 8.22 (figura 2). Por otro lado, respecto a

sus índices, éstos fueron: 63% estuvo muy satisfecho, 26% mencionó estar satisfecho, 4% dijo estar regularmente satisfecho y 7% declaró no estar satisfecho.

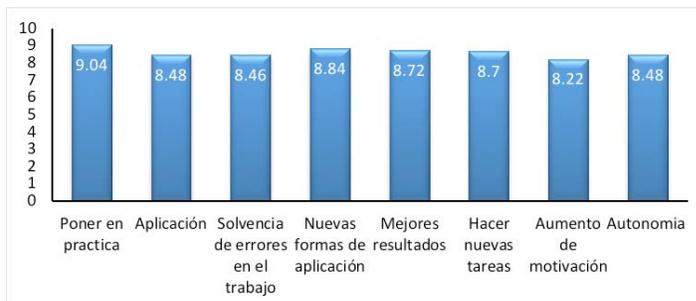


Figura 2. Evaluación de la transferencia del conocimiento al ámbito laboral.

Por último, en la sección evaluación del impacto de los conocimientos los participantes evaluaron con promedio general de 8.78 (DS = 0.249; V = 0.062), destacando los rubros "Descubrimiento de escenarios de aplicación de los conocimientos" con calificación de 9.14, y la consideración de poner en práctica los conocimientos con calificación de 9.02 (figura 3). Sus índices fueron: 67% estuvo muy satisfecho, 25% satisfecho, 4% regularmente satisfecho y 4% no estuvo satisfecho. En resumen, el promedio obtenido por sección fue: evaluación del aprendizaje (8.96), evaluación de la satisfacción (9.0372), evaluación de la transferencia del conocimiento (8.6175) y evaluación del impacto del conocimiento (8.78) (figura 5).

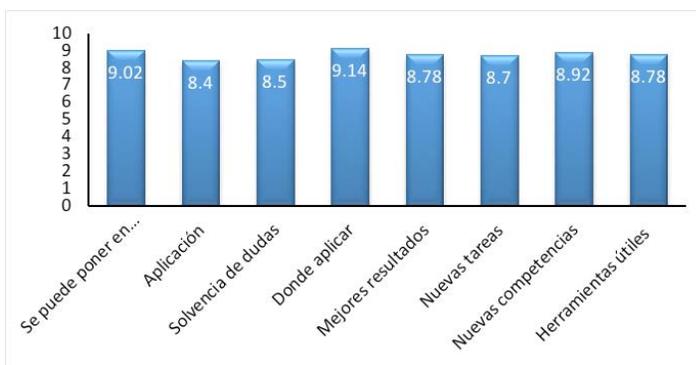


Figura 3. Evaluación del impacto de los conocimientos adquiridos (empleabilidad).

Para hacer las comparaciones de datos, en primer lugar, se comparó la variable evaluación del aprendizaje con el promedio de calificaciones de los alumnos del seminario ACA; dicho promedio fue mayor que los reportados en otras investigaciones ($8.96 > 8.3 > 8$; $p = 0.001$, $gl = 49$) (Amador et al., 2015; Treviño, Sirhan,

Moore y Montero, 2011), por lo que se acepta la hipótesis de trabajo (figura 4).

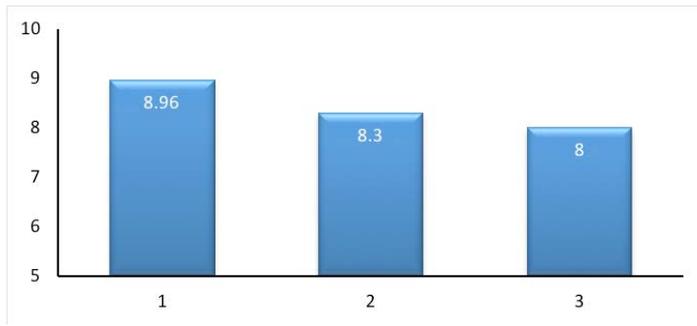


Figura 4. Calificaciones del seminario ACA en los cuatro rubros de Kirkpatrick.

Respecto a la satisfacción con de los docentes que impartieron el seminario, la calificación que obtuvieron por los participantes fue mayor a lo obtenido por los profesores de la licenciatura en Psicología del CICS UST en el ranking de mejores universidades 2019 ($9.32 > 8.75$; $p = 0.001$, $gl = 49$, $t = 3.951$ y $DS = 1.02$) (El Universal, 2019), por lo que se acepta la hipótesis de trabajo.

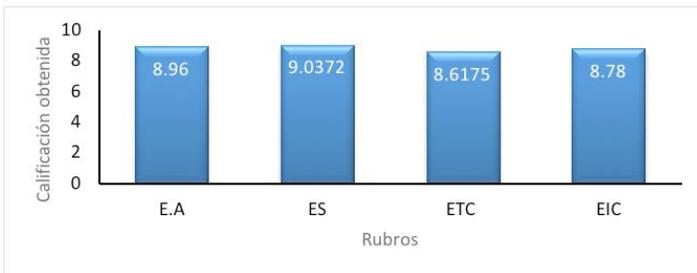


Figura 5. Comparación de promedio de la sección aprendizaje.

Por último, la evaluación general del seminario ACA (promedio de todos los rubros evaluados por los participantes en el seminario) fue $8.8803 > 8.52$ superior a la de otros resultados (Fresneda, 2001, p. 39) ($p = 0.001$, $gl = 34$, $t = 5.857$, $DS = 36392$), por lo que se acepta la hipótesis de trabajo.

DISCUSIÓN

En primer lugar, el seminario presenta una combinación de procesos de enseñanza aprendizaje como el aprendizaje de conceptos (de tipo memorístico, que se da cuando el participante revisa los materiales propuestos en la plataforma y resuelve los exámenes programados), aprendizaje significativo (combinación de conceptos,

usos y aplicaciones, que se da en las clases presenciales mediante la exposición de temas por parte del instructor y la resolución de dudas, además de la elaboración de tareas, como los cuadros comparativos, listas de cotejo, etcétera), que se ven reflejados en la construcción de un proyecto de intervención en el que los alumnos fundamentan la solución de un problema por medio de la evaluación, análisis, metodología y medición de los resultados (que se proporciona en la tutoría personalizada). El método de proyectos ha demostrado ser una herramienta útil en el aprendizaje de los estudiantes (Luque, Quintero y Villalobos, 2012; Cenich y Santos, 2005; Rodríguez, Vargas y Luna, 2010), porque los conceptos aprendidos pueden ser aplicados en la solución de problemas reales mediante la supervisión de un asesor, lo que también propicia la transferencia de conocimientos a la vida profesional, mejora los procesos cognoscitivos, sociales y emocionales (Maldonado, 2008).

Además se comprobó que para el buen desarrollo de curso en modalidad b-learning es necesaria la experiencia de los docentes, tanto en los temas que imparte como en el uso de las TIC (Quiroz, 2010; González, 2006; Ayzemberg, 2009; Miranda, Aguilera, Rodríguez, Guzmán y Appiani, 2007; Ferrer y Bravo, 2012); de esta manera podrá ofrecer a los que lo necesiten formación continua que responda a las necesidades laborales y profesionales de los egresados. Dentro de las habilidades requeridas están el diseño de los cursos, la creación de recursos didácticos, la interacción sincrónica y no sincrónica, la evaluación permanente (diseños de instrumentos de evaluación) y la comunicación. En el seminario ACA los profesores tuvieron una evaluación alta (9.32), lo que pudo influir en la percepción que tuvieron los participantes del curso.

Respecto a la comunicación, se observó que el diseño de la interfaz es muy importante en los cursos mixtos, como lo mencionan Salas y Frago (2000); en particular debe propiciar facilidad de navegación (enlaces a diferentes secciones del curso, utilizando herramientas de interacción como foros, chats, mensajes y correos electrónicos, uso de iconos descriptivos de las actividades, textos concretos y correctamente redactados). La interfaz debe estar dividida en secciones diferenciables (como datos generales del curso: asistencia técnica, introducción, temario, evaluación, calendario, y temas: introducción, recursos, actividades y exámenes). La interfaz debe facilitar la navegación de los alumnos por los distintos recursos del curso, propiciando entendimiento y cumplimiento de las actividades (Delgado, 2005; González, Crespí y Barreno, 2006; Ortega, 2004), lo que se traducirá en un mejor aprendizaje de los con-

tenidos. Los participantes que respondieron el cuestionario evaluaron la plataforma didáctica con calificación de 8.72, lo que demuestra que la interfaz era clara, sencilla y sistemática. También se evidencia que la inducción a la plataforma digital proporcionada al inicio del curso fue efectiva para el conocimiento de la misma.

Como mencionan Cabero y Gisbert (2005), la selección de materiales de aprendizaje debe hacer accesible la comprensión de los temas, facilitar la evaluación de los conocimientos y orientar el aprendizaje. Sin embargo, en el seminario se diseñaron materiales de aprendizaje orientados a actividades como indica Cabero (2012); en este sentido se elaboraron textos de introducción a cada tema, objetivos, presentaciones de Power Point, videos y enlaces a lecturas diversas; también se elaboraron formatos para la organización, comparación y clasificación de los conceptos (cuadros comparativos, cuadros sinópticos, etcétera) que ayudan al logro de los objetivos de aprendizaje. Los participantes evaluaron los materiales didácticos con calificación de 8.92 y los ejercicios propuestos con 8.6, lo cual manifiesta que fueron útiles en su aprendizaje. Otro aspecto positivo del seminario son los trabajos escritos terminales (tesinas, que es la estrategia de aprendizaje basado en proyecto) con que los alumnos integran la información proporcionada, y la que investigan de manera organizada, estructurada y coherente; también hacen propuestas de intervención basados en su ámbito laboral, contemplando la metodología y la ciencia, haciendo evaluaciones de sus intervenciones.

Algunos aspectos que es necesario enmendar para mejorar el seminario ACA son el servidor, que no tiene capacidad de soporte para los materiales que se usan (algunos recursos como videos no pueden ser contemplados porque no se pueden incluir en la plataforma; otras veces los alumnos experimentan problemas para subir sus tareas por falta de espacio). Por otra parte, se debe tener cuidado con la administración técnica en la habilitación y manejo del software Moodle, sobre todo en lo concerniente a las actualizaciones (se pierden material, vínculos y recursos); lo anterior está relacionado con el conocimiento técnico de las personas que administran la plataforma; son necesarios experiencia y conocimiento; también es necesaria la habilidad digital de los participantes en el manejo de TIC en el aprendizaje (algunos nunca han participado en cursos a través de internet); lo anterior requiere autogestión (tiempo dedicado a las actividades) y entendimiento de las actividades a desarrollar.

Uno de los aspectos que indicaron los alumnos como un punto a corregir es la promoción o difusión del seminario, porque los participantes evaluaron la misma con calificación de 7.87. Otro aspecto para con-

siderar es proponer a los alumnos una lista de cotejo de las diferentes actividades y las fechas de cumplimiento para que puedan planear su desarrollo y tener control del mismo. También es necesario asignar asesores de manera temprana para que desde el principio dirija el desarrollo de los trabajos escritos, contando con más tiempo para su desarrollo, implementación y evaluación (SINED, 2015). Se propone aplicar las encuestas de satisfacción de manera sistemática a los egresados de las diferentes generaciones.

Para futuras investigaciones se sugiere que se elaboren evaluaciones diagnósticas de los conocimientos teóricos previos y posteriores, para hacer comparaciones en las calificaciones entre ambos momentos; también se propone que los superiores inmediatos (jefes) de los participantes en el seminario evalúen el desempeño laboral y profesional de los mismos, con el objetivo de obtener resultados más significativos del desempeño de los estudiantes, lo que también podría compararse con sus consideraciones individuales; también se podría obtener información de los conocimientos que son necesarios y que pueden agregarse al temario del seminario.

Algunas limitaciones del estudio radican en que los participantes en el seminario desarrollan diversas actividades laborales, desde las propias a la Psicología Laboral (reclutamiento, selección y capacitación de personal) o las afines con la Psicología Educativa (orientador, docente, etcétera) o las propias a la Psicología Clínica (consultorio particular, sector salud, etcétera), lo que refleja diversas necesidades de formación y diferentes habilidades desarrolladas en su vida profesional y laboral.

También en su mayoría los participantes buscan la titulación porque en sus empleos los han convenido a mejorar sus sueldos o su continuidad laboral a la obtención de su título profesional; eso es una variable difícil de controlar porque propicia una motivación extrínseca.

CONCLUSIONES

Una vez efectuadas las encuestas y su análisis estadístico, la primera conclusión es que el seminario Análisis Conductual Aplicado cumple con el objetivo considerado en el reglamento de seminarios "aportar a la superación y sobre todo la actualización de los participantes en su profesión, tanto en lo teórico como en lo práctico" (IPN, 1990, p. 8); a su vez se cumple con tener un "alto nivel académico" (IPN, 1990, p. 9), porque la evaluación de los profesores, como del seminario en general, ha obtenido evaluaciones satisfactorias.

En cuanto a la exigencia expresada en el reglamento de seminarios (IPN, 1990, p. 9) de que se tenga una

metodología que propicie la superación profesional, se concluye que la modalidad b-learnig con que se imparte el seminario ACA ha sido adecuada porque combina sesiones presenciales con actividades en línea, lo cual es importante para los alumnos egresados, los que disponen de menor tiempo para acudir a formación presencial. Asimismo los materiales propuestos para la revisión de temas en la plataforma han resultado útiles porque contribuyen a la adquisición de conceptos y su relación con los demás conceptos, lo que facilita la elaboración del proyecto y su realización.

También son muy importantes las revisiones académicas y técnicas que efectúan los miembros del H. CTCE, quienes hacen propuestas y observaciones útiles para el correcto desarrollo del curso. Al hacer la presentación de la actualización del seminario se formalizan los avances, se justifican los ajustes y se argumenta la metodología desarrollada; de la misma manera, como se ha mencionado en otros trabajos (Amador, González, Rojas, Montes y Ruiz, 2018) respecto a lo conveniente que resulta para los programas el que sean revisados en las áreas correspondientes del IPN, en este caso en la Dirección de Educación Superior (DES), porque de esa manera se garantiza la calidad del curso y su apego a la normatividad y procedimientos establecidos.

En el seminario se desarrollan diferentes competencias laborales y personales como las de análisis, síntesis, planeación, comunicación oral y escrita, toma de decisiones, trabajo en equipo y conducta ética, las cuales deberían ser evaluadas y comparadas con las que tenían antes de iniciar el curso. ■

REFERENCIAS

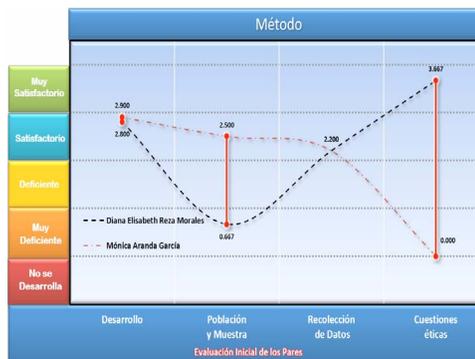
- Amador, S. J., González, R. V., Balderrama, C. J., Cerecedo, V. P., López, O. J., Rivera, P. I., & Suárez, G. B. (2015). Rendimiento escolar en alumnos de nivel superior del IPN. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 1 (1), 90-101.
- Amador, S. J., González, R. V., Rojas, B. A., Montes, L. A., & Ruiz, T. R. (2018). Efectos de un programa de formación docente en profesores de nivel superior. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 4(2), 252-262. doi: <http://dx.doi.org/10.22402/j.rdi.pycs.unam.4.2.2018.187.252-268>
- Ayzemberg, C. E. (2009). *Análisis de las estrategias de aprendizaje/enseñanza en un contexto de educación a distancia: E-learning*. Tesis doctoral. Granada, España: Universidad de Granada.
- Biencinto, L. C., & Caballo, S. R. (2006). Determinación del impacto de la formación continua en el sector sanitario: diseño de un modelo de relaciones entre dimensiones. *Revista Complutense de Educación*, (17), 77-88.
- Cabero, A. J. (2012). Tendencias para el aprendizaje digital: de los contenidos cerrados al diseño de materiales centrado en las actividades. El Proyecto Dipro 2.0. *Revista de Educación a distancia*, 1-27.
- Cabero, A. J., & Gisbert, M. (2005). *La formación en Internet: guía para el diseño de materiales didácticos*. Sevilla: Eduforma.
- Cámara de Diputados (1982). *Ley orgánica del Instituto Politécnico Nacional*. Recuperado el 27 de marzo de 2019, de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/171.pdf>
- Carrascosa, G. M., Jover, C. J., & Nuevo, L. E. (2011). *Servicio Andaluz de Salud. Consejería Consejería de salud*. Obtenido de <http://www.juntadeandalucia.es/servicioandaluzdesalud/chjfiles/pdf/1323779006.pdf>
- Cenich, G., & Santos, G. (2005). Propuesta de aprendizaje basado en proyecto y trabajo colaborativo: experiencia de un curso en línea. *Revista electrónica de investigación educativa*. REDIE, 7(2), 1-18.
- Delgado, K. (2005). Las plataformas en la educación a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(1), 1-5. Obtenido de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2733>
- Díaz, M. T. (2010). Modelo de evaluación de la calidad de cursos formativos impartidos a través de Internet. *RIED*, 209-240. Obtenido de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:revistaRied-2010-13-1-2090/Documento.pdf>
- El Universal (2019). Mejores Universidades. Queremos a los que saben que el futuro se trabaja. *Suplemento especial*, p. 64. Obtenido de <https://interactivo.eluniversal.com.mx/2019/mejores-universidades/#page/70>
- Feixas, M., Lagos, P., Fernández, I., & Sabaté, S. (2015). Modelos y tendencias en la investigación sobre efectividad, impacto y transferencia de la formación docente en educación superior. *Educar*, 51(1), 81-107. doi: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.695>
- Ferrer, K. M., & Bravo, D. L. (2012). Metodología PACIE en los ambientes virtuales de aprendizaje para el logro de un aprendizaje colaborativo. *Diálogos educativos*, (24), 3-17. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4156135>
- Fresneda, H. Á. (2011). Evaluación formativa de un curso de formación continua destinado a jueces europeos. 1a Parte: Metodología y resultados del programa formativo. *Revista de Educación a Distancia*, (26). Obtenido de <https://www.um.es/ead/red/26/fresneda1.pdf>
- García, R. M., & Amador, V. R. (2016). Oferta laboral para el psicólogo recién egresado. *Revista Universitaria Digital de Ciencias Sociales*, 7(12), 1-18.
- González, M., Crespí, J. V., & Barreno, J. V. (2006). Moodle, una nueva herramienta para la enseñanza de la Geología. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 14(1), 54-61. Obtenido de <https://www.raco.cat/index.php/ECT/article/viewFile/89075/133913>
- González, M. J. (2006). B-Learning utilizando software libre, una alternativa viable en educación superior. *Revista Complutense de Educación*, 17(1), 121-133. Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/Julio_Gonzalez_Marino/publication/27591806_B-Learning_utilizando_software_libre_una_alternativa_viable_en_Educacion_Superior/links/0deec5304e295de331000000.pdf
- Guardaño, N. G., & Enríquez, B. M. (2007). *Moodle: una herramienta*

- libre para la formación de usuarios virtual en la biblioteca de la Universidad de Málaga. Servicio de Automatización y Proceso Técnico
- Instituto Politécnico Nacional (IPN) (1990). ENCB. Recuperado el 2 de mayo de 2018, de <https://www.encb.ipn.mx/upis/serviciosDocentes/formatosDES/formatosSeminarios2016/Seminarios.pdf>
- IPN (1992). *Reglamento de titulación profesional del Instituto Politécnico Nacional*. Obtenido de https://www.ipn.mx/assets/files/esca-sto/docs/Egresados/reglamento_titulacion.pdf
- IPN (2013). *Instituto Politécnico Nacional*. Recuperado el 2 de mayo de 2018, de Opciones de titulación: <http://www.ipn.mx/egresados/Paginas/TITULACION.ASPX>
- IPN (2017). *Instituto Politécnico Nacional*. Recuperado el 2 de mayo de 2018, de www.ipn.mx/transparencia/Paginas/Unidades-Academicas.aspx
- IPN (s. f. a). *Instituto Politécnico Nacional*. Recuperado el 2 de mayo de 2018, de www.cics-sto.mx/Conocenos/Antecedentes.aspx
- IPN (s. f. b). *Acontecimientos históricos*. Recuperado el 27 de marzo de 2019, de <https://www.ipn.mx/assets/files/main/docs/conocenos/cronologia-ipn.pdf>
- Jiménez, M. L., & Barchino, R. (2011). *Evaluación e implantación de un modelo de evaluación de acciones formativas*. Madrid: Universidad de Alcalá de Henares.
- Luque, E. D., Quintero, D. C., & Villalobos, G. F. (2012). Desarrollo de competencias investigativas básicas mediante el aprendizaje basado en proyectos como estrategia de enseñanza. *Actualidades Pedagógicas*, (60), 29-49.
- Maldonado, P. M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. *Laurus. Revista de Educación*, 14(28), 158-180.
- Miranda, J. M., Aguilera, E. M., Rodríguez, K. S., Guzmán, D. C., & Appiani, E. M. (2007). Aproximación al mejoramiento profesional de docentes, en una experiencia chilena de formación permanente, en modalidad blended-learning: opiniones y significados. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(6), 1-11.
- Moodle. Calificaciones con letras (2017). Obtenido de https://docs.moodle.org/all/es/Calificaciones_con_Letras
- Ortega, S. I. (2004). Los cursos virtuales en la Universidad Nacional de Educación a Distancia: Posibilidades didácticas. *Enseñanza & Teaching*, (22), 391-412. Obtenido de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20312/cursos_virtuales.pdf
- Quiroz, J. E. (2010). Enseñar en los espacios virtuales: De "profesor" a "tutor". *Diálogos educativos*, 19(11), 163-182. Obtenido de <http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1102>
- Rodríguez, M. J., Maciá, A. M., Rodríguez, S. F., Escribá, P. F., Chacón, F. P., & Rodríguez, S. F. (2005). *Libro blanco. Estudios de grado en psicología*. (B. M. Freixa, ed.) Barcelona: ANECA.
- Rodríguez, S. E., Vargas, S. É., & Luna, C. J. (2010). Evaluación de la estrategia "aprendizaje basado en proyectos". *Educación y Educadores*, 13(1), 13-25.
- Rubio, M. (2003). Enfoques y modelos de evaluación del e-learning. *RELIEVE*, 9(2), 101-120. Obtenido de http://www.uv.es/RELIEVE/v9n2/RELIEVEv9n2_1.htm
- Salas, L. M., & Fragoso, C. P. (2000). Diseño y evaluación de un curso en línea para estudiantes de licenciatura. *Revista electrónica de investigación educativa*, 2(1), 54-67. Obtenido de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/17/30>
- Savi, R., Gresse von Wangenheim, C., Ulbricht, V., & Vanzin, T. (2010). Proposta de um modelo de avaliação de jogos educacionais. *Renote*, 8(3).
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (s. f.). *Subsecretaría de Educación Superior*. Recuperado el 2 de mayo de 2018, de ses.sep.gob.mx/instituciones.html
- Simumak. (2013). E-learning y b-learning: coincidencias, diferencias y detalles. Obtenido de <http://simumak.com/es/e-learning-b-learning-coincidencias-diferencias-y-detalles>
- Sistema Nacional de Educación a Distancia (SINED) (2015). SINED. (ANUIES, ed.) Obtenido de <http://sined.mx/sined/files/acervo/Diagnostico%20ESaD%20en%20Mexico.pdf>
- Treviño, X., Sirhan, M., Moore, P., & Montero, L. (2011). Impacto de un programa de formación en docencia en una escuela de medicina. *Revista Médica de Chile*, 139(11), 1508-1515. Obtenido de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-98872011001100019
- Universidad de Antioquía (s. f.). Aprende en línea. Plataforma académica para investigación. Recuperado el 2 de mayo de 2018, de Las TIC como apoyo a la educación: <http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/investigación/mod/page/view.php?id=3170>
- Zanatta, C. E., & Camarena, T. Y. (2012). La formación profesional del psicólogo en México: Trayecto de la construcción de su identidad disciplinar. *Enseñanza e investigación en psicología*, 17(1), 151-170.

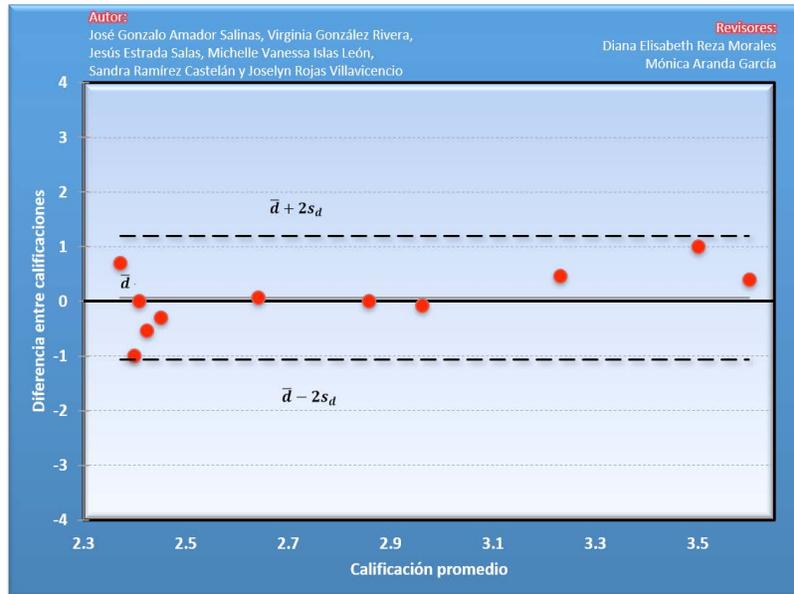


DIMENSIÓN CUANTITATIVA

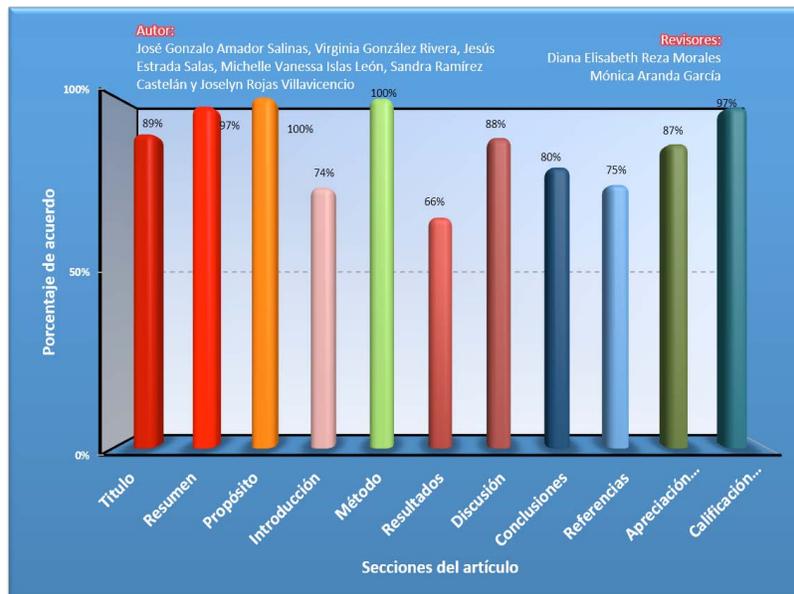
Perfil de Evaluación entre pares



Índice de Concordancia



Índice de Acuerdo



DIMENSIÓN CUALITATIVA

Revisor 1	Revisor 2
Diana Elisabeth Reza Morales	Mónica Aranda García
Título/Autoría	
Sugiero que en el título se incluya una palabra que haga referencia a su objetivo de su investigación, que es “evaluar el impacto o la efectividad”, con la finalidad de que sea conciso desde el inicio	Dejar claro que se hace una evaluación del seminario y mencionar el modelo bajo el que se realizó.
Resumen	
Para que cumpla con el criterio de máximo 150 palabras, es posible que en los resultados solo se señale que para todo el análisis se utilizó la prueba T de Student, o bien solo señalar la “t” previo a la presentación del valor. Asimismo, no se señalaron las desviaciones estándar en todas las categorías que se midieron. En cuanto a las palabras clave, podrían ser más concretas dirigidas al estudio en general tales como: “b-learning”; Análisis conductual aplicado”; “Modelo Kirkpatrick”. En el resumen de inglés es importante verificar la redacción para que sea mejor entendible en tal idioma.	Se sobrepasa por 100 palabras. No menciona el modelo de evaluación en las palabras clave.
Próposito del Estudio	
Considero que es una investigación que resulta interesante, para que tenga elementos contundentes hago las siguientes sugerencias: 1) El marco teórico podría complementarse con una descripción y hallazgos que avalen el modelo Kirkpatrick, de tal forma que el lector tenga una idea de a que se hace mención. 2) El objetivo del estudio es evaluar el impacto del seminario, sin embargo, lo que se expone en el método y resultados hace referencia a mediciones de satisfacción, lo que lo ubica en un instrumento basado al criterio, de tal forma que a partir de este único elemento no se podría medir del todo la efectividad del seminario. Al respecto podría modificarse el objetivo. 3) Se podría incrementar la discusión, de tal forma que se contraste la información del marco teórico con los resultados y hallazgos ubicados en su estudio.	Redactar a manera de pregunta el propósito del estudio.

Revisor 1	Revisor 2
Introducción	
Así como lo señalé anteriormente, considero que en el marco teórico que añade información que haga referencia al modelo Kirkpatrick con la finalidad de que sea más clara la secuencia lógica de lo que implementaron con lo que existía en la teoría o en otros estudios empíricos.	En la introducción desarrollar la justificación del modelo de evaluación elegido. Dejar claros tanto el propósito como los objetivos del estudio.
Método	
Considero que resultaría adecuado describir las propiedades psicométricas de los instrumentos que se emplearon para obtener, en un apartado específico para ello.	Del punto 13 al 17 del ítem 16 se incluyen, pero en el apartado de mediciones, no materiales. En el caso de la descripción del instrumento, mencionar de manera detallada las características de la escala de calificación (respuesta). No se hace mención de la presentación de consentimientos informados a los participantes.
Resultados	
Considero sería pertinente poner figuras o gráficas que representen de una mejor forma lo que describen en el texto, con la finalidad de hacer el artículo más concreto. También sería recomendable alinear el objetivo con los hallazgos para tener congruencia interna.	Desde secciones anteriores se debió explicar la obtención de datos para las pruebas t (promedio de calificaciones y satisfacción con los docentes). Por esta razón no queda claro si estas mediciones son comparables.
Discusión	
Sería importante en los resultados identificar que medición puede corroborar la efectividad del uso de B-learning que se señala al inicio de la discusión, con la finalidad de que esté totalmente argumentada.	Es necesario nutrir los fundamentos teóricos del trabajo para que de esta forma las interpretaciones no se perciban con poco sustento.
Conclusiones	
Se podrían agregar las limitaciones y proponer investigaciones futuras para ampliar el estudio.	Son necesarias propuestas para mejorar la presente investigación, no sólo el seminario de investigación.
Referencias	
Considero que este apartado cumple con los criterios establecidos	Corregir algunos enlaces, pues son de la ubicación en el equipo del investigador, no de la ubicación en línea.



[Artículo empírico]

[10.22402/j.rdipecs.unam.6.1.2020.226.227-244](https://doi.org/10.22402/j.rdipecs.unam.6.1.2020.226.227-244)

CORRUPCIÓN EN EL ÁMBITO POLICIAL: SIGNIFICADOS CONSTRUIDOS POR POLICÍAS PREVENTIVAS DE TRES CIUDADES DE MÉXICO

Hugo Alberto Yam Chalé y Erika Nayeli Clairgue Caizero
Universidad Iberoamericana
 México

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue identificar los significados construidos por policías preventivos de tres ciudades de México en torno a la corrupción en el ámbito policial y sus efectos. Se hizo un estudio de tipo fenomenológico; se recolectaron datos mediante grupos focales con policías de Tijuana y de Ciudad de México, así como de entrevistas semiestructuradas a policías de Mérida. Los relatos de los policías muestran que la corrupción ocurre en dos ámbitos: 1) en la corporación policial, debido al influyentismo y a arrestos disciplinarios arbitrarios, y 2) en la interacción policía-ciudadanía, debido a la normalización, la racionalización y los bajos salarios. Algunos efectos de la corrupción son la insuficiencia de personal, equipamiento deficiente y problemas económicos. Los significados de los policías en torno a la corrupción favorecen al mantenimiento de esta práctica, siendo importante comprenderlos para así deconstruirlos y favorecer a su disminución.

Palabras Clave:

policías, corrupción policial, construccionismo social, policía mexicana

CORRUPTION IN THE POLICE FIELD: MEANINGS CONSTRUCTED BY PREVENTIVE POLICE FROM THREE CITIES IN MEXICO

ABSTRACT

This study aimed to identify meanings constructed by preventive police officers from three cities of Mexico regarding corruption in the police and its effects. A phenomenological study was conducted; data were collected through focus groups with police officers from Tijuana and Mexico City, as well as semi-structured interviews with police officers in Mérida. The stories constructed by the police officers show that corruption occurs in two areas: (1) in the police corporation, due to influyentismo and arbitrary disciplinary arrests; and (2) in the police-citizenship interaction, due to normalization, rationalization, and low wages. Some effects of corruption are insufficient staff, poor equipment, and economic problems. The meanings constructed by the police around corruption favor the maintenance of this practice, it is important to understand them to deconstruct them and ease their reduction.

Keywords:

law enforcement, police corruption, social constructionism, mexican police, police officers

BITÁCORA DEL ARTÍCULO:

| Recibido: 10 de Julio de 2019 | Aceptado: 11 de Noviembre de 2019 | Publicado en línea: Enero - Junio de 2020 |

AUTORÍA Y DERECHOS DE PROPIEDAD INTELECTUAL

CORRUPCIÓN EN EL ÁMBITO POLICIAL: SIGNIFICADOS CONSTRUIDOS POR
POLICÍAS PREVENTIVOS DE TRES CIUDADES DE MÉXICO

Hugo Alberto Yam Chalé y Erika Nayeli Clairgue Caizero
Universidad Iberoamericana
 México



Hugo Alberto Yam Chalé
 Universidad Iberoamericana Ciudad
 de México-Tijuana
 Correo: hugo.yam@ibero.mx

Doctor en Psicología por la UNAM. Maestro en Psicología Aplicada al Área Criminológica y licenciado en Psicología por la Universidad Autónoma de Yucatán. Es Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), con el nivel de Candidato. Es Profesor de tiempo completo en la Universidad Iberoamericana.



Erika Nayeli Clairgue Caizero
 Universidad Iberoamericana Ciudad
 de México-Tijuana
 Correo: erika.clairgue@tijuana.ibero.mx

Maestra en estudios culturales por el Colegio de la Frontera Norte y licenciada en Psicología por la Universidad Veracruzana. Académica de tiempo completo y gestora de Vinculación Universitaria en el área de Innovación Bienestar de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México-Tijuana, en Tijuana.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Hugo Alberto Yam Chalé estuvo a cargo de la revisión de literatura, coordinación de grupos focales y transcripción de información, la realización de entrevistas, análisis de datos y redacción de resultados, discusión y conclusiones. | Erika Nayeli Clairgue Caizero participó en la revisión de literatura, coordinación de grupos focales y transcripción de información, análisis de datos y redacción de resultados, discusión y conclusiones.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a los policías de la Ciudad de México; Mérida, Yucatán y Tijuana, Baja California por su apoyo para la realización de este trabajo. Asimismo agradecemos la colaboración de las estudiantes de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México-Tijuana Carla Celeste Ulloa Vázquez, Rubi Silem Vazquez Meneses y Alexis Akerlundh Oviedo, por su colaboración en la realización de los grupos focales y la transcripción de las narrativas.

DATOS DE FILIACIÓN DE LOS AUTORES

Universidad Iberoamericana Ciudad de México-Tijuana



Copyright: © 2020 Yam-Chalé, H. A. y Clairgue, E. N. Caizero

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

TABLA DE CONTENIDO

MÉTODO	264
Participantes, 265	
Materiales, 265	
Procedimiento, 265	
ANÁLISIS	266
RESULTADOS	266
Factores que favorecen a la corrupción, 266	
Efectos de la corrupción, 267	
DISCUSIÓN	268
CONCLUSIONES	270
REFERENCIAS	270

La corrupción es un fenómeno social complejo cuya definición depende de ámbitos y contextos específicos. Para materializarse son necesarios dos componentes: el que corrompe y el que se deja corromper; los funcionarios públicos son quienes obtienen beneficios por medio de actos de corrupción, en complicidad con personas u organizaciones, lo cual favorece la impunidad, y por tanto altera el orden público (Hernández, 2017). Así, los datos que se tienen muestran que la población mexicana percibe un alto índice de corrupción en México. Según el Índice de Percepciones sobre Corrupción (Transparency International, 2018), este país tiene un alto nivel de corrupción porque presenta un índice de 28, siendo cero “altamente corrupto” y 100 “muy transparente”.

En México la corrupción se entiende sobre todo como soborno y se vincula principalmente a la institución policial (Grijalva y Fernández, 2017). Según el INEGI (2018), durante 2017 se estiman, a nivel nacional, 1,688 actos de corrupción por cada mil elementos de policía del orden federal, estatal y municipal; de ellos 1,391 corresponden a soborno por ciudadanos, 292 a extorsiones por compañeros o superiores y cinco a personal de la corporación, sea para ingresar o para conseguir un ascenso. Es necesario indicar que el acceso a las ganancias de la corrupción no es igual para todos los policías; depende de las oportunidades derivadas de las características demográficas, sociales, económicas, culturales y delictivas, entre otras, del área donde desempeñan sus funciones (López, 2007), de ahí que los actos de corrupción se presenten en diferentes modalidades.

Según Newburn (1999), en el ámbito policial el término corrupción hace referencia a actividades como soborno, violencia y brutalidad, fabricación y destrucción de evidencia, racismo, favoritismo y nepotismo, así como a otras actividades relacionadas. Autores como Punch, Roebuck, Barker, Carter, Sayed y Bruce (citados en Newburn, 1999) sugieren nueve tipos de corrupción policial.

(1) Corrupción de autoridad: aceptación de ganancias materiales por su posición como policía; (2) Kickbacks, recibir compensaciones de bienes y servicios por asuntos relacionados a individuos particulares o compañías; (3) robo oportunista, durante detenciones o a ciudadanos fallecidos; (4) omisión o persecución por dádivas, de arrestos, crímenes, incautación de propiedades; (5) protección de criminales, para que continúen con el

desarrollo de sus actividades criminales; (6) “la fija”, socavar investigaciones criminales o la “pérdida” de multas de tránsito; (7) actividades criminales directas, cometer un crimen en contra de otros por ganancia personal; (8) pagos internos, para obtener roles, ascensos; (9) plantación de evidencias, principalmente en casos de drogas.

López (2007) clasifica los actos de corrupción en dos categorías generales: 1) los actos que van en contra del sistema normativo, que permiten la obtención de beneficios negros, y 2) los actos que representan una ganancia personal, que permiten obtener beneficios blancos. Los beneficios negros se relacionan con actos que atentan contra el servicio público al que están obligados los policías; aquí se incluye la corrupción ocasional mediante la cual se obtiene dinero extra en un momento determinado, como cuando se intimida a cualquier persona considerada “sospechosa” con el pretexto de estar transgrediendo algún reglamento, aunque no es clara la falta cometida. Por lo regular, en estos casos el ciudadano ofrece dinero (soborna) para no ser sancionado; esto disminuye la carga moral negativa del hecho. En otros casos, cuando la persona transgrede reglamentos o leyes se practica la extorsión, es decir, el policía solicita el dinero. En su vertiente sistemática se obtienen pagos de manera regular para no ejercer la ley contra individuos que la violan de manera cotidiana.

Por su parte, los beneficios blancos son los que se obtienen de comerciantes formales e informales (como comida, agua, refrescos, cigarros y tortas, entre otros, que son consumidos sin pagar por ellos). Pueden ser ocasionales o regularizados por medio de cuotas diarias. Son entregados en forma de propina o de recompensa por la labor del policía. Cuando son regularizados, las personas esperan que los policías actúen de manera parcial y rápida en caso de algún riesgo. En general, para la mayoría de los policías los beneficios blancos no corresponden con actos de corrupción porque consideran que son una forma en que la población reconoce y recompensa su labor como policías; esto a pesar de que las normatividades les prohíben la aceptación de bienes o de dinero (López, 2007).

Los índices de la corrupción son difíciles de medir por la falta de acceso a información confiable y de fuentes de datos únicos y comparables de modo internacional; por lo regular, incluso los datos que las investigaciones utilizan para reportar niveles de corrupción se basan en encuestas recolectadas en hogares referentes a percepciones y experiencias (Asch, Fu y Burger, 2011). Grijalva y Fernández (2017) analizaron los efectos de la percepción de corrupción en una muestra de la comunidad de la Universidad Nacional Autónoma de México. Indican que la población que percibe corrupta a la

policía también la percibe como ineficiente y carente de compromiso con la comunidad, lo que favorece el incremento de los niveles de temor a ser víctima del delito. Esto se agrava en los casos en que hay violencia por parte de los oficiales. Silva (2016) indica que el abuso de la fuerza por parte de los policías es una de las formas de victimización relacionadas con la corrupción; comenta también que este tema ha sido poco estudiado a pesar de ser relevante porque muestra la heterogeneidad del fenómeno de las agresiones por parte de los policías y los efectos que la corrupción llega a tener.

Por otro lado, Orces (2017) indica que la corrupción afecta de manera particular a los sectores de la población menos favorecidas económicamente, siendo que en países ricos sus habitantes tienen menos probabilidad de ser víctimas de corrupción policial, mientras que la probabilidad en países pobres es significativamente alta para el ciudadano promedio. Esto es posible debido a los múltiples contactos sociales, permeados por el contexto socio-cultural, entre ciudadanía y oficiales de policía. Alvarado y Silva (2011) comentan que la relación entre policías y ciudadanía implica una amplia diversidad de contactos, propósitos y espacios, favoreciendo a que se ignore lo que el policía hace en la mayoría de ellos. Estos investigadores indican que en seis de cada 10 encuentros con policías debido a faltas de tránsito, acusaciones de delitos y faltas administrativas se solicitó "mordida", y que estos actos de corrupción se agravan cuando los superiores e instancias de control participan en dichos actos. En un estudio de corrupción en la policía de tránsito de Colombia, Fink y Boehm (2011) identificaron, en una muestra de taxistas de Bogotá y Barranquilla, que el soborno era una práctica cotidiana para evitar infracciones, con conocimiento incluso de los mandos oficiales superiores.

En definitiva, la corrupción es una problemática social que genera diversidad de efectos individuales, familiares, organizacionales y sociales que, de no ser atendidos, pueden agravarse y afectar a un mayor número de personas. Intervenir en esta problemática requiere conocer este aspecto desde diferentes perspectivas; sin embargo, encontramos que la mayoría de los estudios relacionados con la corrupción se enfocan en la manera en que los ciudadanos experimentan o perciben este fenómeno social o refieren índices de corrupción. Conocer y comprender la corrupción desde la perspectiva de los actores implicados, en este caso los policías, puede favorecer a la generación de propuestas de prevención e intervención que respondan a la realidad particular en que se presenta dicha problemática. Esta es la causa de que en este estudio el interés se enfocó en los significados que los policías han establecido en torno a la co-

rrupción en su ámbito laboral, así como los efectos que, desde su perspectiva, han tenido dichos actos.

Considerando que el interés de este estudio se enfoca en los significados establecidos por los policías, este análisis se desarrolló desde el construccionismo social, enfoque teórico que postula que las personas creamos la realidad conversacional en interacción con los demás, mediante las prácticas discursivas (Guañes y Ramera, 2006), y otorga relevancia al saber compartido por una comunidad en la manutención y reproducción de la realidad (Sandoval, 2010). Aquí se sostiene que los significados los establecemos por medio de narraciones constantes y permanentes en el intercambio con los otros; además de intercambiar información, negociamos los significados que atribuimos a eventos y comportamientos, construimos identidad individual y colectiva, definimos roles y relaciones, y desarrollamos un modo específico de organizar la realidad (Perdomo, 2002).

Lo que interesa desde el construccionismo es la manera en que los sujetos narran sus experiencias y significados; lo exacto y objetivo no se logra porque al ser el conocimiento una construcción, ésta se localiza inmersa en una cultura determinada (Gergen y Warhus, 2001), de modo que la posición o posiciones que se puedan asumir frente a las diversas situaciones que se presentan, están influidas por las experiencias y significados sociales aprendidos (Donoso, 2004). Ahora bien, los significados contruidos cobran importancia cuando, una vez establecidos, determinan lo que las personas hacen y lo que creen que son capaces de hacer (Valverde, 2009); dichos significados determinan cursos de acción, pero cierran otros (Ema, García y Sandoval, 2003).

Los significados contruidos por los policías en torno al concepto "corrupción" pueden facilitar o dificultar su realización; incluso pueden llevar a su normalización y perpetuación. Estos actos pueden propiciar diferentes tipos de efectos, con diversos niveles de gravedad. Por ello en este estudio se pretendió dar respuesta a las preguntas "¿Cuáles son los significados que los policías preventivos de México han construido en torno a la corrupción en el ámbito policial?" y "¿Cuáles son los efectos que identifican dicha corrupción?" El objetivo que se planteó fue identificar los significados contruidos por policías preventivos de tres ciudades de México en torno a la corrupción en el ámbito policial, así como los efectos que reconocen de dichos actos.

MÉTODO

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, utilizando el método fenomenológico para conocer

y comprender las experiencias y significados de las personas en relación con un fenómeno (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Como indica Martínez (2015), los métodos fenomenológicos estudian los fenómenos tal como son experimentados, vividos y percibidos por las personas; más que interesar la realidad externa y objetiva, interesa la manera en que es vivida y percibida por las personas. Para la recolección de datos se establecieron tres grupos focales y 21 entrevistas semiestructuradas. Los grupos focales se integraron con policías preventivos de Ciudad de México y de Tijuana, Baja California. Las entrevistas se hicieron a policías preventivos estatales de Yucatán asignados a la ciudad de Mérida.

Participantes

El muestreo fue por oportunidad, teniendo como criterio de inclusión ser o haber sido policía preventivo municipal o estatal. Dos de los grupos focales se establecieron en Tijuana y uno en Ciudad de México durante el segundo semestre de 2018; cada grupo focal estuvo conformado por cinco personas en promedio. En el grupo de Tijuana participaron dos mujeres. En promedio tenían 10 años en la corporación policial. El grupo de Ciudad de México estuvo conformado por policías que participan en una asociación civil que promueve y se manifiesta por los derechos de los agentes policiales. Los y las participantes pertenecían a la escala básica de la policía. En ambos casos las actividades de los policías y los requerimientos de la corporación influyeron en el número de participantes; sin embargo, hubo consistencia en los datos obtenidos de los tres grupos focales. Dichos grupos focales se integraron fuera de la jornada laboral de los policías.

Las entrevistas semiestructuradas se efectuaron en 2009 como parte de la tesis de maestría del primer autor. A pesar de la distancia temporal de 10 años, se decidió integrar dichas entrevistas, cuyo análisis en el tema de corrupción no se hizo antes, pues se observó consistencia con lo obtenido en los grupos focales; además se consideró que no han ocurrido cambios relevantes en la estructura policial y los procesos internos. Estas entrevistas permitieron ilustrar los discursos de los policías de Ciudad de México y Tijuana. Se entrevistó a 21 policías estatales de Yucatán, asignados a la ciudad de Mérida; tres fueron mujeres; en promedio tenían 10 años trabajando para la corporación y pertenecían a la escala básica de la policía. Las entrevistas se efectuaron durante la jornada laboral de los policías, siendo que el número de participantes estuvo determinado por la saturación de la información. Para garantizar el anonimato de los participantes, durante los grupos focales y entrevistas se omitió mencionar sus nombres; además, en la elaboración de este informe se

omiten nombre, edad, procedencia y otros datos que pudieran revelar su identidad.

Materiales

Para la integración de los grupos focales se utilizó una guía que contenía el objetivo general del estudio y los temas de interés relacionados con sus funciones, las condiciones laborales físicas y sociales de su trabajo, así como los efectos que derivan de dichas condiciones. La corrupción no fue un tema inicial en los grupos focales; pero después se hicieron preguntas al respecto ya que los y las policías sí lo refirieron. Para las entrevistas semiestructuradas se usó una guía de preguntas relacionadas con el ser y quehacer del policía, sus condiciones laborales y los efectos de dichas condiciones, y se incluyó una pregunta general acerca de la corrupción: “¿Qué opinas respecto a la corrupción en la corporación?”. A partir de ésta se plantearon otras preguntas para profundizar en el tema.

Procedimiento

A los policías de Tijuana se les invitó por medio de sus superiores; la mayoría de los que asistieron al primer grupo focal se retiraron. Después se les invitó de manera personal y se solicitó su participación voluntaria durante el horario de clases sabatinas en la Academia Municipal de Policías, con autorización de la Dirección de Policía. Los policías de Ciudad de México acudieron por invitación de oficiales que pertenecen a una organización civil que se manifiesta por los derechos de los policías; la participación se redujo por motivos laborales. Los policías de Yucatán fueron registrados de manera directa, con autorización de altos mandos.

Tanto a los participantes de los grupos focales como a las personas entrevistadas se les explicó la intención académica y de investigación de las sesiones; también se les explicó que la información que proporcionaran se usaría de manera confidencial y que se guardaría el anonimato, y que su participación era libre y voluntaria. Se les solicitó autorización para audiograbar las sesiones, se aclararon sus dudas y se les pidió firmar un documento donde manifestaban haber sido informados de estos aspectos y que aceptaban participar en la investigación. Los autores conservamos en archivo dichos documentos. Como no se hicieron intervenciones que arriesgaran la integridad o la salud de los participantes, se consideran bajos los riesgos potenciales de esta investigación. Aun así, en todo momento se tuvo cuidado respecto al bienestar de la persona y el cumplimiento de los principios éticos de la investigación.

Debido a que la deshabilitación social es un factor que pudo afectar las respuestas de los participantes, los gru-

pos focales y entrevistas se efectuaron sin la presencia de sus superiores; además se les insistió en el anonimato y confidencialidad con que se utilizaría la información.

Análisis

Se hizo un análisis de contenido cualitativo, para lo cual se desarrolló una codificación y categorización inductiva (Mayring, 2014); es decir, se generaron códigos a partir del texto, que fueron agrupados en categorías, según su relación. Para la organización del material se utilizó el software Altas.ti versión 8.4 para análisis de datos cualitativos. En el texto se cita parte de los relatos de los policías; dichos relatos se modificaron para hacerlos más comprensibles; por ejemplo, se eliminaron muletillas, regionalismos, sonidos guturales y tartamudeos, pero se procuró conservar su sentido original.

RESULTADOS

A partir de sus relatos podemos decir que los policías identificaron dos ámbitos donde se efectúan actos de corrupción: 1) dentro de la corporación, y 2) en la interacción policía-ciudadanía. También identificaron factores que favorecen a que se presenten dichos actos en cada uno de esos ámbitos y sus efectos.

Factores que favorecen a la corrupción

En sus relatos se observó que un factor que favorece a la corrupción dentro de la misma corporación, es el influyentismo. Los oficiales señalaron que la corrupción inicia desde las esferas de mayor poder cuando, por ejemplo, se asignan cargos directivos sin llevar a cabo el proceso de contratación correspondiente debido a las influencias políticas; por lo tanto, los cargos directivos son ocupados por razones ajenas a la carrera policial, como los oficiales desearían.

Antes, para ser jefe de alto nivel era necesario tener cierta antigüedad y haber sido policía de a pie, patrullero o jefe de sección, hasta llegar a ser jefe de sector; ahora no (A. Grupo focal).

Hoy los mandos son personas que por apoyar en la campaña política de una persona les dicen "vete de director o de subdirector [de la policía]". No son de los que empezaron desde abajo; son policías que nunca han patrullado (B. Grupo focal).

Este proceso de obtención de cargos también se observa, según indicaron los oficiales, en los aviadores, es decir, personas registradas en la nómina de la corporación que, a pesar de recibir un sueldo no se presentan a trabajar; esto con el conocimiento de los mandos superiores. Estas situaciones son resultado sobre todo de su

relación con algún político o directivo, o a que pagan para poder ausentarse del servicio.

Tenemos compañeros, como normalmente se dice, en el aire, "aviadores"; ésa es una entrada de dinero [para los jefes], otra pues... los que llegan a faltar, ésa es otra entrada de dinero para ellos (A. Grupo f)

Otro factor que favorece la corrupción dentro de la corporación son algunas prácticas disciplinarias habituales. En los relatos se observó una particular referencia a los arrestos, medida usada ante faltas y violaciones a normas y reglas policiales; sin embargo, los oficiales indicaron que se abusa de esta medida aplicándose con mayor frecuencia que en el pasado, incluso sin que se haya presentado alguna falta. Según el INEGI (2018), durante 2017 a nivel nacional 83.3% de los policías federales, estatales y municipales refirió como sanción aplicada las llamadas de atención, 78.2% arrestos y 62.5% amonestaciones por escrito; siendo que 32.1% de los policías preventivos estatales y 15.9% de la policía preventiva municipal recibieron algún tipo de sanción durante 2017. En los relatos de los oficiales se observó que, de los arrestos, de manera directa o indirectamente, los superiores esperan que los oficiales arrestados ofrezcan dinero o algún tipo de servicio o favor a cambio de que no se les aplique dicha medida.

Hoy se abusa de los arrestos; cuando no encuentran algún motivo para arrestarnos indican un artículo de ley que dice que el arresto puede ser por demostrar disgusto o antipatía ante una supervisión. Es una problemática muy grave; los mandos lo usan para doblegar al policía, e incluso como una manera fácil de obtener dinero (A. Grupo focal).

Por otro lado, al hablar de la corrupción que se presenta en la interacción policía-ciudadanía, los factores más relevantes que la propician, según se observó en los relatos de los oficiales, son la normalización y la racionalización. Cabe señalar que, de acuerdo con el INEGI (2018), a nivel nacional, por cada mil elementos de policía de los tres ámbitos, 1,391 recibieron soborno por parte de los ciudadanos durante 2017. Los oficiales describieron la corrupción como una respuesta a un fenómeno normalizado; aceptaron que existe, pero no la reconocieron en primera persona, adjudicando la responsabilidad a los ciudadanos. Consideraron que la corrupción está en todos lados, que siempre ha existido y que por tanto es difícil de erradicar. Tendieron a pensar que son maneras de actuar instauradas en el quehacer del policía y en la sociedad en general; es una práctica normalizada.

No sólo el policía es corrupto; todos los ciudadanos son corruptos. Un maestro, un doctor, to-

dos son corruptos; simplemente se refleja más en el policía (A. Entrevista).

A uno mismo le pasa; por ejemplo, cuando vas a hacer un trámite y no quieres hacer fila, aunque no seas policía, ofreces dinero para evitarla. Eso es algo normal (C. Grupo focal).

Respecto a la racionalización, se observó que los policías reconocieron la existencia de actos de corrupción en su interacción con la ciudadanía; sin embargo, generaron una serie de explicaciones y justificaciones para la aceptación de dichos actos. Una de las principales razones que argumentaron fue que la corrupción es propiciada por los ciudadanos que ofrecen dinero al oficial a cambio de que no se les aplique la multa o sanción respectiva.

La misma gente lo ocasiona; la gente que comete una infracción o delito lógicamente no quiere pagar multa grande o estar detenido, y te ofrecen algo para solucionarlo; nosotros no lo exigimos a la gente; sería un riesgo para nosotros (B. Entrevista).

La mayoría de las personas tiene doble moral; quieren que se aplique la ley, pero no a ellos. [...] Policías hay buenos y malos, pero la ciudadanía es la que alimenta la corrupción y se va con esa imagen (B. Grupo focal).

Además, en los relatos se observó que las justificaciones de los policías tienen un sentido positivo. Consideraron, por ejemplo, que la ley no debe aplicarse de manera estricta, sino más bien en algunas ocasiones se debe ser flexible. También consideraron que el dinero que les ofrece la gente es un regalo por el buen trato brindado o por haber sido comprensivos. Estas situaciones, al ser mal interpretadas, son percibidas como actos de corrupción.

A veces le dices a un ciudadano “caballero, está cometiendo una falta”. Le explico que no lo debí para pedirle dinero sino para señalarle su error, pero dicen “me gustó su trato; mi deber como ciudadano es agradecerle de alguna manera; le regalo 100 pesos para que compre un refresco”. Es un regalo; no se lo pedí; él me lo está dando (C. Entrevista).

Con menor énfasis indicaron que los actos de corrupción relacionados con la ciudadanía obedecen a que los sueldos que perciben son bajos. De acuerdo con la Secretaría de Gobernación (2018), hasta el 31 de julio de 2017 el promedio nacional del salario neto de policías preventivos estatales y municipales era de 9,993 pesos al mes (casi 524 dólares). En nueve de 32 entidades federativas los policías preventivos tenían sueldos inferiores a dicha cantidad.

Por otro lado, en los relatos de los oficiales se observó que los arrestos que tienen en la corporación policial como medida disciplinaria, también son un factor que favorece a los actos de corrupción con la ciudadanía. Los policías consideran estos actos de corrupción como necesarios para su economía, sobre todo para recuperar el dinero que usaron para comprar sus alimentos durante el arresto o para pagar a sus superiores para no ser arrestados.

[Algunos compañeros que pagaron por su arresto o que gastaron dinero], en su siguiente turno salen a la calle no con la intención de servir ni proteger; sólo están cazando a la “víctima”. Salen con la intención de recuperar ese dinero que tuvieron que desembolsar. Es una cadenita; es realmente eso, una cadenita (A. Grupo focal).

Efectos de la corrupción

Además de los factores que favorecen a la corrupción, los oficiales refirieron en sus relatos diversas situaciones y condiciones laborales que derivan de manera directa o indirecta de la corrupción; las principales son: 1) existencia de aviadores (personas registradas en la nómina que no se presentan a trabajar, y a pesar de ello reciben un sueldo); 2) equipamiento deficiente e insuficiente, y 3) directivos sin experiencia policial. En los relatos se observó un mayor énfasis en los dos primeros aspectos.

La existencia de aviadores favorece, desde la perspectiva de los participantes, a que no se tenga el personal suficiente, y por tanto a las jornadas laborales extensas. Es necesario indicar que, de acuerdo con la Secretaría de Gobernación (2018), durante 2017 a nivel nacional había 127,689 policías preventivos estatales en activo; sin embargo, al restar 8,556 elementos que no aprobaron las evaluaciones de control de confianza, quedó un total de 119,133 elementos conformando el estado de fuerza real operativo. Por tanto, hay 0.8 policías por cada mil habitantes, siendo que la ONU establece un estándar mínimo de 1.8 policías por cada mil habitantes. Para lograr dicho estándar son necesarios 96,022 elementos nuevos. Al no haber el personal necesario, los oficiales no son relevados o no se les asigna tiempo para descansar.

Esos compañeros que faltan pudieran ser un gran apoyo [...]. Si somos 30, 15 son aviadores y 15 trabajamos; de esos 15, siete no vienen y ocho se quedan a trabajar, y de esos ocho tres o cuatro son el escribiente, el armero y el jefe. Los que quedamos tenemos que hacer el trabajo de los demás [...]. Los aviadores impiden que haya gente que me releve para descansar o sentarme un rato (A. Grupo focal).

En los relatos de los oficiales se observó una frecuente referencia a las jornadas laborales extensas. Según datos del INEGI (2018), durante 2017 los policías de los tres órdenes a nivel nacional trabajaron en promedio 70 horas a la semana. Los oficiales reconocieron que el sistema de horarios de la corporación, la falta de personal, las necesidades de servicio y otros factores estructurales favorecen a esta situación. Dichas jornadas laborales son más extensas en caso de que hayan sido arrestados.

Desde hace siete años tengo un horario laboral de 24 horas por 48 de descanso [...]. No siempre son esas 24 horas de trabajo; por supuestas necesidades del servicio que alegan los mandos, trabajamos otras 12 horas. Hace casi tres años, debido a movimientos sociales que se dieron en la ciudad, trabajamos en promedio 48 horas continuas por menos de 24 de descanso (A. Grupo focal).

Otro efecto importante que se identificó en los relatos de los participantes, es que el equipamiento con que cuenta la corporación es deficiente e insuficiente. Como indicaron algunos oficiales, varias armas no se están en condiciones adecuadas; lo mismo ocurre con los escudos, visores de los cascos y chalecos antibalas; las patrullas y demás vehículos de uso policial no son suficientes y en ocasiones no se les proporciona el mantenimiento adecuado.

En días festivos, que trabajamos más elementos, no hay armas suficientes. Hay zonas que están peor; en ocasiones no tienen patrullas para salir, no hay armas ni radio. [...] La corporación me dio un uniforme, una placa y un cinto de fornitura. Me han dado cuatro uniformes y llevo cinco años trabajando, dos o tres pares de botas y una cachucha. Todo lo demás hay que comprarlo (B. Grupo focal).

Según los relatos de los oficiales, esto repercute sobre todo de dos maneras; una es la dificultad para el cumplimiento de sus funciones. Las actividades de vigilancia, las detenciones y resguardo de personas, entre otras, se ven afectadas. Los visores de cascos y escudos rallados dificultan la visión, y por tanto colocan en desventaja al policía; las armas y chalecos antibalas en condiciones inadecuadas no dan confianza y seguridad al policía en las intervenciones. Un ejemplo de esto es lo que refirieron oficiales asignados a zonas altas de la ciudad.

El clima donde estoy es muy extremo; son climas bajo cero. El equipo que nos dan no es térmico; por lo tanto, uno tiene que usar mallas térmicas, doble o hasta triple calcetín, un pants de algodón, el pantalón, dos playeras, una sudadera, y si se

puede otra sudadera, y la chamarra. Luego el chaleco, guantes y un tipo de bufanda. Todo esto nos quita mucha movilidad, nos estorba, nos impide movernos adecuadamente (A. Grupo focal).

Debido a estas circunstancias los policías se ven en la necesidad de comprar sus accesorios, e incluso de comprar las balas que utilizan. Esto, según refirieron, afecta su economía (19 pesos equivalen a un dólar).

Tenemos que comprar todo; yo he invertido poco, como 5,000 pesos. Una lámpara buena cuesta como 250 pesos, la placa 200, las insignias 200, la funda para pistola 600, las esposas como 800 y de nivel más bajo. La Secretaría te da, por ejemplo, fundas desechables que en un forcejeo te pueden quitar el arma. Entonces tienes que invertirle (A. Grupo focal).

Según el INEGI (2018), a nivel nacional 86.4% de los policías estatales y municipales con funciones operativas obtuvo por su cuenta al menos un accesorio o material de apoyo o protección; esto se debió a que no se lo proporcionó la institución, no fue proporcionado en cantidad suficiente o no es adecuado para el cumplimiento de sus funciones. El 2.2% de la policía preventiva estatal y 6.7% de la policía preventiva municipal obtuvo por su propia cuenta armas, municiones o accesorios para armamento para el cumplimiento de sus funciones.

DISCUSIÓN

La corrupción genera una serie de efectos que dañan a la sociedad (instituciones y personas que la conforman). Los policías refirieron efectos en la corporación y en sí mismos, entre ellos la existencia de aviadores, que favorece a que las jornadas laborales sean extensas; y la deficiencia o inexistencia del equipamiento, que impacta en el cumplimiento de sus funciones y en su economía. En ambos casos se observan efectos en la corporación que también afectan a los oficiales, a lo que se suman efectos directos de la corrupción, como cuando les piden dinero para no ser arrestados.

Las y los policías preventivos desempeñan diversas funciones en escenarios y espacios también diversos; debido a esto, la interacción policías-ciudadanía se evidencia en numerosas modalidades. Si a esto se suman factores como una estructura jerárquica y una cultura policial que favorece y promueve actos de corrupción, bajos sueldos y uso de sus propios recursos económicos para comprar equipamiento que la corporación proporciona en mal estado, o no proporciona; interés por parte de los ciudadanos por evitar pagar multas o evitar trámites burocráticos complejos, entre otros, podemos pensar

que se tiene una suma de factores que favorecen de manera relevante a los actos de corrupción. Como indican Alvarado y Silva (2011), la diversidad de interacciones y espacios en que el policía desarrolla sus funciones hacen difícil su vigilancia, a la vez que se torna un campo propicio para actos de corrupción.

Ahora bien, de acuerdo con sus relatos, se puede decir que los policías identificaron dos escenarios donde se desarrollan actos de corrupción en el ámbito policial: en la corporación y en la interacción policías-ciudadanía, lo cual coincide con lo reportado por el INEGI (2018). En estos ámbitos, los tipos de corrupción que se identificaron siguiendo la propuesta de Punch et al. (apud Newburn, 1999): corrupción de autoridad, al momento de recibir ganancias por ser una figura de autoridad en la sociedad; kickbacks o soborno, al recibir ganancias de particulares sea como pagos para que no les aplique la ley o como agradecimiento por su servicio como policías, y los pagos internos, sobre todo por los “aviadores” y por oficiales que quieren evitar el cumplimiento de su arresto. Es necesario mencionar el nepotismo, que se presenta cuando otorgan puestos de directivos a familiares, por amistad o por relaciones políticas.

También se identificó la búsqueda tanto de beneficios negros como blancos (López-Alvarado, 2007). Los beneficios negros hacen referencia al dinero que reciben los policías para no aplicar la ley, sea porque el ciudadano lo ofrece o porque es solicitado por el oficial. Llama la atención que los oficiales tendieron a justificar estos actos argumentando que ellos no solicitan dinero, sino más bien la población, con tal de evitar el pago de multas altas o los trámites engorrosos, prefieren dar el dinero; o también argumentando que la aplicación de la ley debe ser flexible, lo que en ocasiones conlleva que los ciudadanos les den dinero como agradecimiento. Los beneficios blancos se refiere a recibir compensaciones monetarias o en producto, como propinas o como muestra de agradecimiento, por el servicio del policía. Como también indica la literatura, este tipo de actos los policías no los consideran corrupción porque argumentan que ellos no lo solicitan; que más bien es una manera en que la ciudadanía muestra su agradecimiento por el buen servicio. En ambos tipos de beneficios los policías tendieron a racionalizar y justificar la corrupción.

Si se quiere erradicar la corrupción en el ámbito policial, es necesario comprender los factores que la promueven. De acuerdo con los relatos de los policías, la corrupción que se presenta en la corporación obedece al influyentismo y a los arrestos disciplinarios arbitrarios que, si bien son en sí actos de corrupción, favorecen a que tengan lugar otros actos de corrupción.

El influyentismo hace referencia a un fenómeno cultural normalizado en la sociedad mexicana, pero que no es exclusivo de ésta; un fenómeno responsable de la asignación de puestos en sectores privados y públicos. Así, en la interacción policías-ciudadanía los factores que identificaron los policías fueron la normalización, la racionalización y los sueldos bajos.

Abordar este fenómeno desde el construccionismo social permitió conocer los significados que los policías han construido en torno a la corrupción. Observamos y mantenemos como hipótesis para análisis posteriores que uno de los principales factores que propician y mantienen la corrupción son los significados que se han establecido al respecto. Esto cobra importancia si se considera que los significados que construimos se pueden institucionalizar, debilitando o significando como inaceptable otras versiones (Carrillo, 2006). De ahí que pueda ocurrir que los comportamientos corruptos sean mejor vistos que las conductas no corruptas. Si bien los policías hicieron una diferencia entre la corrupción que se presenta en la corporación y la que se presenta en la interacción policía-ciudadano, en ambos casos se identificaron significados que, según sus narraciones, favorecen a que estos actos se mantengan arraigados.

Por un lado, observamos que los policías incluyeron en sus significados de corrupción que es promovida y permitida por los altos mandos, ya sea para ocupar cargos o para conseguir dinero por medio de los arrestos; esto favorece a la instauración de la corrupción como algo propio de la corporación, incluso que la corrupción tenga lugar y venga desde los altos mandos tiende a legitimar dichos actos. Por otro lado, normalizar y justificar la corrupción que se da en la interacción policía-ciudadano favorece a que se continúe con estos actos y que incluso nuevos elementos se involucren en ellos. Es necesario considerar que los significados y lo que las personas narran de sus experiencias y su entorno, se construyen y reproducen en contextos interaccionales, culturales, históricos, institucionales y discursivos, entre otros (Riessman, 2008).

En este sentido la corrupción en el ámbito policial, o en cualquier otro, no surge de manera espontánea sino que está retroalimentada y sostenida por su contexto. La comprensión que cada persona tiene de sí mismo y del mundo está en función de los relatos a que tiene acceso y con que interactúa (Rivas, 2010). Tal como observamos en el caso de los policías, los discursos que se tienen en la corporación, en todos los niveles, tienden a aceptarla y promoverla. Independientemente de las condiciones laborales y estructurales de la corporación, consideramos de relevancia deconstruir las narrativas mantenidas entre los policías

porque, como se indicó, los significados construidos favorecen a que se generen algunas líneas de acción.

Por otro lado, los policías refirieron diferentes efectos de la corrupción; sobre todo hicieron referencia a efectos en sus condiciones laborales. La labor que desarrollan los policías implica que están en condiciones físicas y psicológicas óptimas. Sin embargo, como los policías refirieron, no tienen el equipamiento adecuado, trabajan horarios muy largos y los sueldos son bajos, entre otras condiciones que ponen en riesgo su salud y su vida. Si no se mejoran de modo sustancial las condiciones en que los/las policías desempeñan sus funciones, pocos avances podrán verse en materia de seguridad pública (Suárez de Garay, 2008).

Los bajos salarios pueden ser objeto de conflictos. Zepeda (2010) indica que ser policía en México implica un alto riesgo, un sueldo bajo y un estigma social muy negativo. Los salarios de los policías pueden causar situaciones de discriminación, privación y conflicto. Desde el punto de vista económico, los bajos salarios pueden ser una variable o potencial causa para la corrupción de las policías (Hyemin, Valencia, Rodríguez, Preciado y Soltero, 2013). Lo observado en los relatos de los policías apoya esta idea; sin embargo, consideramos que independientemente de ello se debe favorecer la deconstrucción de las narrativas que favorecen la corrupción en la corporación. De no trabajarse en ellas podrían continuar los actos de corrupción, a pesar de que se incrementen los sueldos.

CONCLUSIONES

En sus diferentes formas y alcances, la corrupción es un fenómeno social que en México afecta a diferentes instituciones y a la sociedad en general. Para intervenir sobre la corrupción es necesario el entendimiento de todos los aspectos que la conforman y la promueven; no obstante, dicha tarea es compleja porque surge de diversos factores relacionados con la cultura y la sociedad en general, pero también de factores específicos de cada grupo o institución. Por lo regular, los estudios al respecto han abordado aspectos estructurales y sociales, dejando de lado la perspectiva de las personas involucradas. Es por ello que en este estudio abordamos el fenómeno desde la perspectiva de los policías, permitiéndonos observar que, desde su enfoque, la corrupción abarca tanto a los mandos altos de la corporación como a los policías de rangos bajos, dentro y fuera de la corporación, y que en cada uno de esos escenarios la corrupción adopta determinadas modalidades, afectando a la corporación como tal, pero también a ellos como individuos.

Los policías desarrollan una profesión de alta responsabilidad que además genera altas expectativas en la sociedad; al mismo tiempo que debe satisfacer el servicio de los clientes, debe cumplir y hacer cumplir la ley (Castro, Orjuela, Lozano, Avedaño y Vargas, 2011). Para cumplir con ello, es necesario tener condiciones laborales óptimas, que no se alcanzarán mientras la corrupción siga instaurada en las corporaciones policiales. Es preciso indicar que la corrupción también favorece la desconfianza hacia las corporaciones policiales (Grijalva y Fernández, 2017).

Una de las estrategias que recomendaríamos seguir es la deconstrucción de significados que favorecen a dichos actos. Los significados construidos pueden ser reconstruidos para favorecer la reducción de estos actos; a fin de cuentas, las interpretaciones y sentidos que damos a la realidad no son las únicas posibles ni son inamovibles; las personas podemos generar gran cantidad de realidades (Crespo, 2003) por medio de la construcción y reconstrucción de significados.

Dentro de las limitaciones de este estudio encontramos la poca disponibilidad de los policías para los grupos focales, como consecuencia de sus necesidades laborales o a que se les reunió después de su jornada laboral, lo que implicó que estuvieran cansados. Se sugiere, para futuras ocasiones, acordar un mejor horario para su participación. Otra limitante es que se recurrió a policías que pertenecen a una organización que promueve y defiende los derechos de los policías; esto pudo haber favorecido a que se tuvieran respuestas sesgadas; sin embargo, se observó consistencia de sus respuestas con los otros grupos focales, con las entrevistas y con la literatura. Es una población en la que la deseabilidad social y el temor a los superiores puede influir en la información que proporcionan acerca de su medio laboral; en este caso se trató de aminorar la influencia de estos dos factores, incluyendo sólo a oficiales de la escala básica y asegurando el anonimato y la confidencialidad de la información. ■

REFERENCIAS

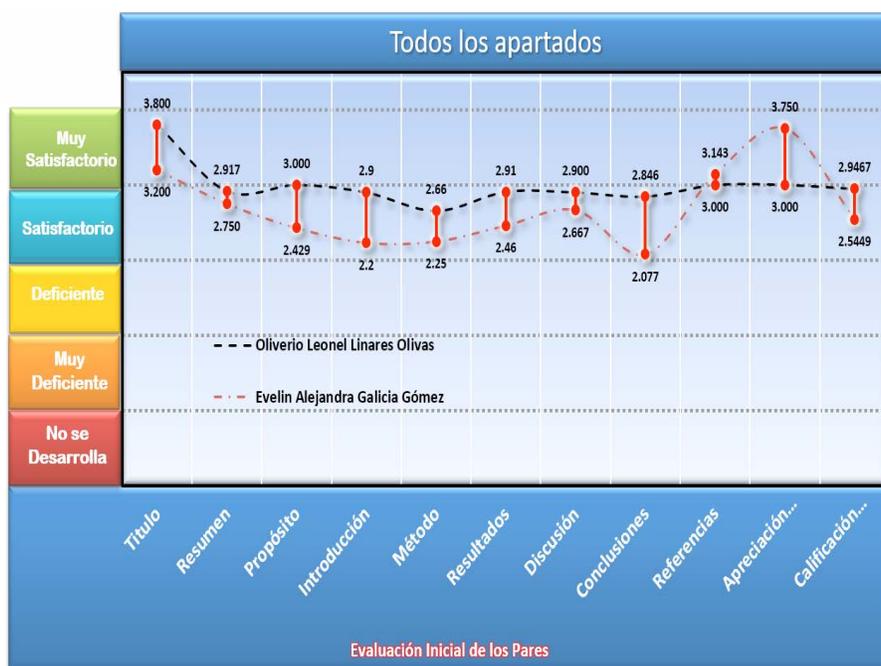
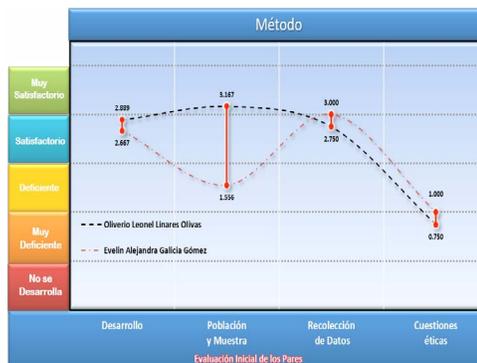
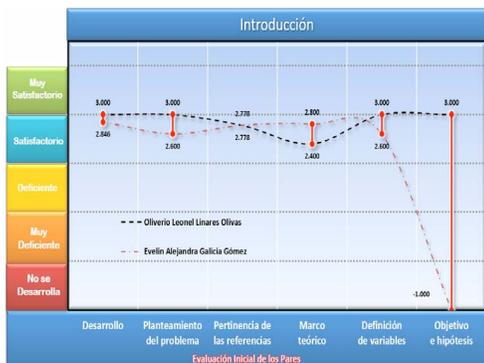
- Alvarado Mendoza, A., & Silva Forné, C. (2011). Relaciones de autoridad y abuso policial en la Ciudad de México, *Revista Mexicana de Sociología*, 73(3), 445-473.
- Asch, B., Fu, M., & Burger, N. (2011). Chapter four. Empirical data on corruption and inputs to professionalism in the Mexican Security Services en *Mitigating Corruption in Government Security Forces: The role of Institutions, Incentives and Personnel Management in México*. Rand Corporation eBook Academic Collection (EBSCOhost).
- Carrillo, L. (2006). La (lógica) construcción de la realidad. *Ámbitos* (15), 129-156.

- Castro, Y., Orjuela, M., Lozano, C., Avedaño, B., & Vargas, N. (2011). Estado de salud de una muestra de policías y su relación con variables policiales. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 8(1), 53-71.
- Crespo, E. (2003). El construccionismo y la cognición social: metáforas de la mente. *Psicología y Sociedad*, 40(001), 15-26.
- Donoso, T. (2004). Construccionismo social: aplicación del grupo de discusión en praxis de equipo reflexivo en la investigación científica. *Revista de Psicología*, 13(001), 9-20.
- Ema, J., García, S., & Sandoval, J. (2003). Fijaciones políticas y trasfondo de la acción: Movimientos dentro/fuera del socioconstruccionismo. *Política y Sociedad*, 40(001), 71-86.
- Fink, H., & Boehm, F. (2011). Corrupción en la policía de tránsito. Una primera aproximación a través de entrevistas con taxistas. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 32(126), 67-85. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13718501003>
- Gergen, K., & Warhus, L. (2001). La terapia como construcción social: Dimensiones, deliberaciones y divergencias. *Sistemas Familiares*, 17(001), 11-27.
- Grijalva Eternod, Á. E., & Fernández Molina, E. (2017). Efectos de la corrupción y desconfianza en la policía sobre el miedo al delito. Un estudio exploratorio en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* (231), 167-198.
- Guanaes, C., & Rasera, E. (2006). Therapy as social construction: an interview with Sheila McNamee. *Revista Interamericana de Psicología*, 40(001), 127-136.
- Hernández Aguilar, S. A. (2017). La corrupción y los grupos de poder en México. *Revista Internacional Transparencia e Integridad* (4).
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. México: McGraw-Hill.
- Hyemin, J., Valencia, S., Rodríguez, C., Preciado, L., & Soltero, R. (2013). Ambiente laboral violento y salud mental en los policías del a zona metropolitana de Guadalajara. *Waxapa*, 1(8), 31-48.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2018). Primera Encuesta Nacional de Estándares y Capacitación Profesional Policial (Enecap). Comunicado de prensa número 548/18. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2018/EstSegPub/ENECAP2017.pdf>
- López Alvarado, M. (2007). Corrupción y control en la organización policial preventiva. *Acta Republicana Política y Sociedad*, año 6 (6), 47-56
- Martínez Miguélez, M. (2015). Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa. (2a. ed.). México: Trillas.
- Mayring, P. (2014). Qualitative content analysis: Theoretical foundation, basic procedures and software solution. Klagenfurt: Gesis. Recuperado de <http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/39517/ssoar-2014-mayring-Qualitative-Content-Analysis-Theoretical-Foundation.pdf?sequence=1>
- Newburn, T. (1999). Understanding and preventing police corruption: lessons from the literature. London: Research, Development, and Statistics Directorate.
- Orces, D. (2017). Victimización por corrupción por la policía. *Revista de Ciencia Política (Santiago)*, 28 (2), 203-208.
- Perdomo, M. (2002). Socioconstruccionismo y cultura. Relaciones, lenguaje y construcción cultural. Recuperado de http://bibliotecadigital.icesi.edu.co/biblioteca-digital/bitstream/item/3767/1/Socioconstruccionismo_cultura_2002.pdf
- Riessman, C. (2008). Narrative methods for the human sciences. Thousand Oaks, California: Sage.
- Rivas, J. (2010). Narración, conocimiento y realidad. un cambio de argumento en la investigación educativa. En J. Rivas y D. Herrera (coords.), *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp.17-36). Barcelona: Octaedro.
- Sandoval, J. (2010). Construccionismo, conocimiento y realidad: Una lectura crítica desde la psicología social. *Revista Madrid*, septiembre (23), 31-37.
- Secretaría de Gobernación (Segob) (2018). Modelo óptimo de la función policial. Diagnóstico nacional sobre las policías preventivas de las entidades federativas. Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de <https://www.gob.mx/sesnsp/es/articulos/modelo-optimo-de-la-funcion-policial-172616?idiom=es>
- Silva, C. (2016). The excessive use of force by Mexico City law enforcement agencies: Corruption, normal abuse and other motives. *Mexican Law Review*, IX (1), 3-21.
- Suárez de Garay, M. E. (2008). Los policías: Una averiguación antropológica. México: ITESO/Universidad de Guadalajara.
- Transparency International (2018). Corruption Perception Index 2018. Transparency International. Recuperado de <https://www.transparency.org/cpi2018>
- Valverde, C. (2009). Los pacientes sangran historias: Un enfoque narrativo para disminuir los desencuentros clínicos. *Norte de Salud Mental*, 8 (34), 75-84.
- Zepeda L., G. (2010). La policía mexicana dentro del proceso de reforma del sistema penal. México: CIDAC.

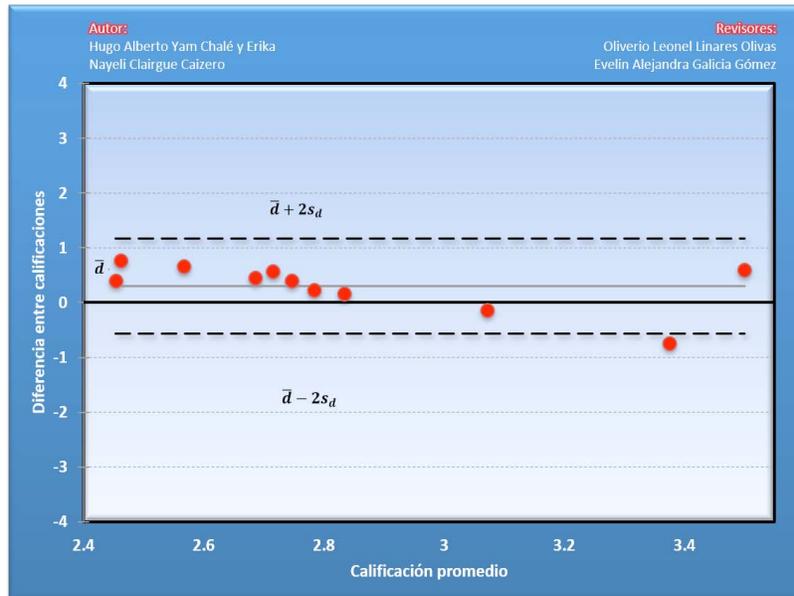


DIMENSIÓN CUANTITATIVA

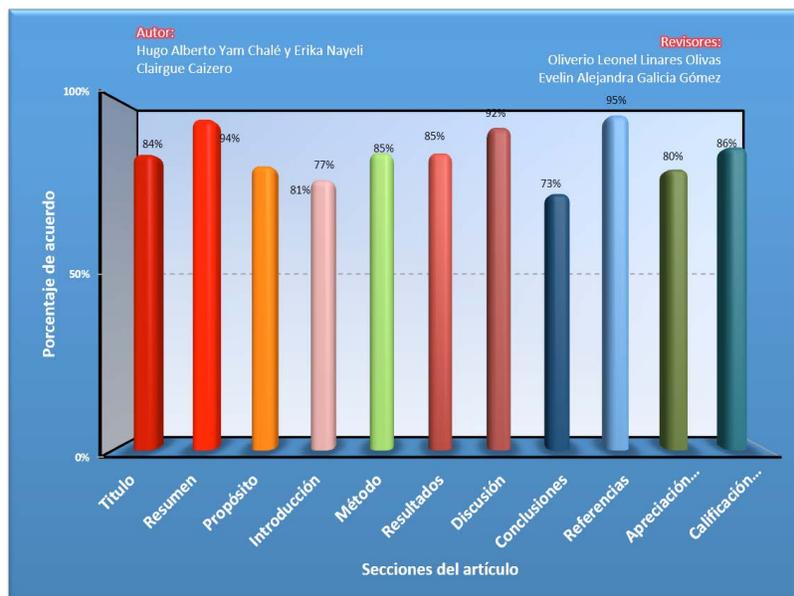
Perfil de Evaluación entre pares



Índice de Concordancia



Índice de Acuerdo



DIMENSIÓN CUALITATIVA

Revisor 1	Revisor 2
Oliverio Leonel Linares Olivas	Evelin Alejandra Galicia Gómez
Título/Autoría	
Ninguno	En el título original es general "...por policías preventivos de México", aunque el estudio en algunos estados, al leerlo se entiende que es en toda la república y no en estados específicos.
Resumen	
El resumen rebasa el número de palabras.	Deben ser un poco más específicos en mencionar resultados y conclusiones.
Próposito del Estudio	
	Los resultados no están muy bien especificados ya que no hay un cuestionario o entrevista como anexo que respalde que el propósito se haya cumplido
Introducción	
Es muy deseable que el marco teórico sea mejorado en función de las teorías que abordan el fenómeno de la corrupción. El artículo presenta un marco teórico descriptivo solamente. Con una discusión teórica se podrían mejorar el análisis de resultados y las conclusiones.	No hay una sección con objetivos generales o específicos

Revisor 1	Revisor 2
Método	
No se justifica el hecho de haber retomado 21 entrevistas hechas con antelación, es necesario indicarlo. Por otro lado, el hecho de que hayan pasado 10 años desde ese muestreo pone en riesgo la vigencia de la información. Sobre todo, en un contexto como es el mexicano, en donde han existido múltiples cambios en la política de seguridad nacional. Mi recomendación es que solo se usen los grupos focales y se les dé más énfasis a su análisis. Hace falta una sección de consideraciones éticas y contar cómo es que se controló la desestabilización social en un contexto donde los participantes son precisamente vigilados.	No hay una descripción precisa de de riesgos potenciales o un consentimiento informado firmado por los participantes del estudio
Resultados	
	Con las preguntas de la entrevista se puede confirmar si los objetivos esperados fueron cumplidos
Discusión	
La discusión es limitada y esto puede deberse a que en el marco teórico hacen falta argumentos teóricos que permitan una reflexión más fluida.	Falta que se mencionen las limitaciones y alcances de esta investigación
Conclusiones	
Las conclusiones tienen repercusiones muy importantes, por ello, es deseable que los autores hagan énfasis en la importancia de un estudio tan relevante para la seguridad pública.	No hay propuestas dentro de la conclusión o bien como estas construcciones pueden beneficiar en el problema de investigación que es la corrupción policial
Referencias	
Es deseable revisar la redacción. Puede ser que haya abuso del punto y la coma, sobre todo en oraciones donde no existe verbo callado.	Faltan referencias más actuales



La edición en formato electrónico
fue realizada en la Editorial LEED
del Laboratorio de Evaluación
y Educación Digital
Enero-Junio, 2020



REVISTA DIGITAL INTERNACIONAL DE PSICOLOGÍA Y CIENCIA SOCIAL, Año 5, Volumen 6, No. 1, enero-junio 2020, 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, e-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.