

10.22402/j.rdipycs.unam.7.1.2020

eISSN 2448-8119



Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social

*Análisis de los actos humanos desde lo social, or-
ganizacional y educativo*

Volumen 7 | Número 1 | Enero-Junio 2021



Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Iztacala





*Análisis de los actos humanos desde lo social,
organizacional y educativo*

Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social

Volumen 7 | Número 1 | Enero-Junio 2021

*Analysis of human acts from the social,
organizational and educational aspects*

International Digital Journal of Psychology & Social Science



Universidad Nacional Autónoma de México
México, 2021

“Nada en la vida es para ser temido, es sólo para ser comprendido. Ahora es el momento de entender más, de modo que podamos temer menos”

Marie Curie

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: © 2021 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

Diana Elisabeth Reza Morales
UNAM | FES Iztcala | México

Evelin Alejandra Galicia Gómez
UNAM | FES Iztacala | México

Adriana Irene Hernández Gómez
UNAM | FES Iztacala | México

Soraya I. Ramírez-Chelala Hernández
UNAM | FES Iztacala | México

Evaluadores externos a la institución

Enrique Berra Ruiz
Universidad Autónoma de Baja California | México

Elisa Esther Rodríguez-Maldonado
Universidad de Puerto Rico | Puerto Rico

Giovanni Chavez-Melo
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla | México

Juan Martín Sánchez-Bautista
Universidad Autónoma de Zacatecas | México

Felipe de Jesús Díaz-Reséndiz
Universidad de Guadalajara | México

Verónica Azofeifa-Espinoza
Universidad de Costa Rica | Costa Rica

Jorge García Villanueva
Universidad Pedagógica Nacional | México

Andrea Galván Guerra
Universidad de Guadalajara | México

Marcelo Della-Mora
Universidad Kennedy | Argentina

Hugo Alberto Yam-Chalé
Universidad Iberoamericana | México

Gaspar Orellana Méndez
Universidad Nacional Mayor de San Marcos | Perú

Modesto Solís Espinoza
Investigador independiente | México

Thalia Monserrat Honorato Bernal
Universidad Autónoma del Estado de México | 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



e-ISSN: 2448-8119

*Análisis de los actos humanos desde lo social,
organizacional y educativo*

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

Volumen 7 | Número 1 | Enero-Junio 2021

*Analysis of human acts from the social,
organizational and educational aspects*

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



Universidad Nacional Autónoma de México
México, 2021

*Volumen 7 | Número 1
Enero-Junio 2021*

[10.22402/j.rdipecs.unam.7.1.2021.352.13-21](https://doi.org/10.22402/j.rdipecs.unam.7.1.2021.352.13-21)

PRESENTACIÓN DEL NÚMERO

Esperanza Guarneros Reyes y Mirna Elizabeth Quezada
Universidad Nacional Autónoma de México
México

VOLUMEN 7 | NÚMERO 1 | ENERO - JUNIO 2021

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

A pesar de los cambios que ha traído la pandemia para la vida humana, en los que estamos enfocados en los contagios que aumentan día a día, el sistema de salud está prioritariamente centrado en la atención de enfermos por COVID, la educación se da en un formato televisivo y de sincronía por videollamada, la economía trata de estar activa, los sucesos diversos alrededor de la pandemia han estado modificando nuestra cotidianidad, seguimos teniendo problemas que a pesar de la pandemia existen como antes de ésta, los cuales involucran procesos sociales, de tipo organizacional y educativos que atañen a la infancia, los jóvenes y los adultos. Es así como en la investigación de los procesos sociales y psicológicos en la Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social, los autores de los manuscritos del presente número exponen sus reflexiones, análisis, propuestas y hallazgos en problemas que no son viejos, más bien que existían antes de la pandemia y siguen presentes durante la misma.

En los siete artículos escritos por académicos de diferentes puntos geográficos, el lector encontrará el abordaje teórico y empírico que los autores hacen de problemáticas suscritas en lo social, lo organizacional y lo educativo. Hallará en estos manuscritos algunas propuestas originales en la metodología implementada para estudiar los problemas que presentan, también el uso de herramientas o técnicas sistemáticas para encontrar cómo sus intervenciones logran modificar y mejorar un aspecto de la realidad de jóvenes universitarios y adultos con altos cargos directivos. A continuación se dará un panorama de cada uno de los artículos para mostrar sus singularidades.

MATERIAL CIENTÍFICO PUBLICADO

El primer artículo a revisarse es el de “Prácticas económicas alternativas, Una mirada desde la teoría fundamentada” es una investigación realizada por Durán Eridani Vázquez, Francisco Javier Ruvalcaba Coyaso y Miguel Ángel Sahagún Padilla de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, Moisés Hussein Chávez Hernández de la Universidad Autónoma de Baja California y Bélgica María Romero de Loera de la Universidad Cuauhtémoc. Este trabajo presenta de manera innovadora un acercamiento

a las prácticas económicas alternativas que se desarrollan en la ciudad de Aguascalientes, México; ellos plantean algunas prácticas que se utilizan en contextos de cooperativas, mutualidades, asociaciones y fundaciones, así como mercados alternativos, orgánicos y espacios de trueque que según la literatura responden a una idiosincrasia, política o a ciertos grupos sociales.

Sin embargo, como las prácticas económicas alternativas de la ciudadanía de Aguascalientes no necesariamente corresponden a las condiciones que dice la literatura, los autores las estudiaron a través de la observación participante en parques donde se desarrolla usualmente la actividad, en la calle Carranza, donde llegaron a converger ambos grupos promovidos por el Instituto Municipal Aguascalentense de la Cultura, y en casas donde hacían reuniones los participantes del trueque con algunos artesanos del Estado, también en las redes sociales que las personas usaban como WhatsApp y Facebook. Además, hicieron entrevistas semiestructuradas con informantes clave en las cuales encontraron interesantes resultados que pueden considerarse para la comprensión sobre cómo las personas construyen su economía siempre vinculada a una ideología, ya que los autores encontraron que los espacios donde se dan las prácticas económicas alternativas funcionan sobre todo como una expresión de una adhesión ideológica en la cual el activismo es medular.

Como puede verse en la actualidad, la realidad social involucra los lugares físicos y digitales también, tan es así que este estudio contempló las redes sociales para acercarse al fenómeno de interés, si esto ya era así antes de la pandemia, en los tiempos que se viven de nueva normalidad, la realidad social continuará siendo más digital y se necesitarán más estudios como este que contemplen el estudiar las actividades y prácticas humanas en su cotidianidad física y tanto como digital.

El siguiente artículo titulado “Escala de toma de decisiones para directivos” es una investigación del equipo de académicos conformado por Cynthia Zaira Vega Valero, Diana Elisabeth Reza Morales, Oscar García Arreola, Rosa Alejandra Hernández Toledano y David Ruiz Méndez de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México. La mirada de este trabajo se hace desde el modelo teórico de toma de decisiones proactivas (TDP) de Siebert y Kunz. Los autores adaptaron este modelo para poder evaluar la frecuencia de habilidades ejecutadas, las cuales no estaban consideradas en el modelo original, además de que tampoco estaba dirigido para el ámbito organizacional ni para directivos.

Este estudio contó con la participación de 235 directivos mexicanos, los datos se analizaron obteniendo la consistencia interna y un análisis factorial exploratorio que permitió tener un valor de confiabilidad e índices de ajuste aceptables, además realizaron un análisis factorial que aportó tres factores: 1) identificación y análisis de información y alternativas; 2) identificación de objetivos organizacionales, y 3) decisiones precipitadas. Finalmente, los autores plantean que el instrumento que obtuvieron puede usarse para realizar investigación mostrando evidencia de las habilidades de los directivos relativas a la toma de decisiones, y efectuar un diagnóstico para identificar las áreas de oportunidad de un directivo en su toma de decisiones cotidianas.

Otro aporte al ámbito organizacional es el artículo titulado "Comportamiento antisocial en las organizaciones: Una revisión y análisis conceptual" el cual dirige su interés al comportamiento desajustado dentro de los centros de trabajo. Este manuscrito es un aporte teórico de Julio César Álvarez Escalante y Francisco Javier Rualcaba Coyaso de la Universidad Autónoma de Aguascalientes; Bélgica María Romero de Loera de Universidad Cuauhtémoc, Campus Aguascalientes y de José Carlos Palacios Montoya de la Universidad Iberoamericana, Campus Tijuana, México.

Los autores plantean un panorama conceptual a partir de una revisión de la literatura desde la década de los noventa hasta la actualidad, de la cual se generan algunas críticas acerca de la tendencia de la concepción de conducta antisocial como concepto que se estudia bajo el nombre de comportamientos contraproducentes en el trabajo y comportamiento desviado en el trabajo, así como sus implicaciones respecto a una visión que divide a la organización y a sus miembros o trabajadores, en donde destaca la dirección en que ocurren dichos comportamientos. De igual modo los autores destacan que el estudio de este fenómeno se ha orientado hacia el trabajador y la organización, y se le ha atribuido sobre todo a los rasgos de personalidad expuestos a determinadas condiciones laborales.

Este trabajo plantea como propuesta un abordaje social para este problema que interesa a la psicología del trabajo y las organizaciones. Artículos de este tipo permiten delimitar un aspecto a estudiar para comprender como se dan las conductas antisociales en las organizaciones, ya que de definir y ubicar adecuadamente los problemas se puede intervenir para mejorar las relaciones en el trabajo, el desarrollo personal de los trabajadores y el funcionamiento de las organizaciones.

En una línea similar de interés por los comportamientos inadecuados, pero ahora en el ámbito educa-

tivo y con otra población, el siguiente artículo titulado "Disminución de conductas disruptivas en clases usando técnicas conductuales, deporte y motivación" muestra la aplicación de una intervención integral de técnicas conductuales, deportivas y de motivación en alumnos de secundaria. Los autores José Gonzalo Amador Salinas, Virginia González Rivera y Gisela Pérez Martínez quienes son académicos del Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud Unidad Santo Tomás del Instituto Politécnico Nacional (IPN), presentan una intervención en la que aplicaron un tratamiento grupal conformado por el contrato de contingencias, economía de fichas y costo de respuesta para disminuir las conductas disruptivas de alumnos de secundaria.

Para esto se utilizó la actividad deportiva organizada como reforzamiento positivo, además, se comparó el efecto de la práctica deportiva organizada en el disfrute de actividades, satisfacción de necesidades y motivación de los participantes. Los estudiantes eran de tercer grado de secundaria y pertenecían a hogares de bajos recursos donde la mayoría de sus padres trabajaban por lo que en las tardes al salir de la escuela la pasaban solos, lo cual muestra un contexto desfavorable pero que al hacer la intervención en la escuela se denota una posibilidad para lograr mejores relaciones entre los estudiantes.

Los autores describen a detalle la intervención lo cual permite una posible replicación para quienes estén interesados en aplicar este programa con una población similar, además de alimentar el cuerpo de conocimiento del área. En la adolescencia es común que los estudiantes muestren agresividad física, respondan de manera desafiante, muestren agresividad verbal, se digan malas palabras, se muestren irritables, altaneros, desobedientes, e indisciplinados, además de que se refieran falta de valores, problemas de atención, problemas sociales, rompimiento de reglas y no atiendan a las tareas escolares. Estas son las principales conductas disruptivas de los alumnos mexicanos por lo que programas como el que realizaron los autores brindan una manera de encausar el comportamiento esperado o exacerbado de los adolescentes de secundaria, para darles orientación, y que de esta manera logren transformar su comportamiento disruptivo por uno proactivo socialmente y de cohesión grupal, lo que repercutirá en la estima personal y en la formación de mejores lazos de amistad con sus pares.

Por otra parte, el lector encontrará un artículo que también se dedica a los menores de edad pero que crecen y viven en un contexto muy particular, el título de este manuscrito es: "El estigma heredado: Un estudio cualitativo con los niños y niñas que nacen al interior del Centro de Readaptación Social en Pachuca de Soto, Hidalgo,



México.” Escrito por Carlos Augusto Hernández Armas de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, donde con una mirada desde las ciencias sociales, el autor adentra al lector en las interacciones sociales de los niños que nacen y viven en prisión en compañía de sus madres recluidas, todo esto visto a través del enfoque del interaccionismo simbólico y la teoría del estigma.

El investigador tuvo como objetivo analizar los procesos sociales que viven los niños que permanecen hasta los cinco años al interior de un Centro de Readaptación Social del estado de Hidalgo en México. El investigador realizó entrevistas a profundidad y observaciones en las estancias infantiles del Centro de Readaptación Social, logró 31 informantes entre mujeres en prisión e hijos infantiles de estas. Las mujeres recluidas participaron recibiendo un beneficio de estimulación temprana para sus hijos que asisten al jardín de niños del centro. Con la información recabada el investigador pudo categorizar las respuestas con base en los conceptos de acuerdo con la teoría del interaccionismo simbólico y la teoría del estigma. Su estudio da cuenta de una realidad que permite comprender la vida de las mujeres en prisión y sus hijos que viven con ellas en el mismo medio, qué futuro les espera según el interaccionismo simbólico y la teoría del estigma.

Como sexto artículo del presente número, se tiene “Estrategias discursivas y opinión del alumnado sobre la interacción con el docente en formación médica” de los autores José Luis Cruz González y Edgardo Ruiz Carrillo pertenecientes a la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, de la Universidad Nacional Autónoma de México. Este trabajo se suscribe en el ámbito educativo universitario ya que analiza las interacciones discursivas que se dan entre docentes y alumnos en el salón de clase de la carrera de medicina, y la percepción del alumnado respecto a la interacción. Sobre esto, las secuencias de discurso fueron identificadas y comparadas con las valoraciones del alumno mediante el Inventario de Interacción Profesor-Alumno (IIP-A) aplicado a 144 estudiantes de medicina.

Entre los hallazgos se destaca las muestras de la didáctica, además de que las interacciones que propiciaban el aprendizaje entre los alumnos fomentaban la evaluación formativa. Con base en la percepción de los estudiantes también se observó un impacto que les permitió a los investigadores hacer recomendaciones importantes. Así, los investigadores afirman con base en su análisis y evidencia que los modelos de evaluación formativa deben estar sustentados por el concepto de calidad docente y el perfil de un buen profesor de la facultad de Medicina, para que los estándares de evaluación se lleven a cabo tanto cualitativa como cuanti-

tativamente en un ambiente de confianza; para esto es necesario promover la retroalimentación efectiva, hacer ajustes con base en los resultados, reconocer la profundidad de la evaluación y fomentar la capacidad de autoevaluarse y entender cómo mejorar.

En este sentido, los autores hacen hincapié en que es indispensable que la institución educativa ofrezca al profesor todos los escenarios requeridos para la formación, actualización e implementación de los cambios. Además de que si se acompaña la evaluación del docente con evaluaciones formativas mediante instrumentos sensibles a la práctica dentro del salón de clases como el IIP-A, puede abrir espacios de reflexión y de mejor comprensión de su actuar en el salón de clases; en otras palabras, incentivando el cambio a través de la autoevaluación. Así los autores mencionan que el verdadero desarrollo de la educación médica se logra en un entorno de aprendizaje y de reflexión individual crítica del profesor, donde éste sea capaz de hacer autoevaluaciones formativas.

Para continuar con las investigaciones del ámbito educativo y en cierta medida clínico, además de seguir con la población estudiantil universitaria, el último artículo del presente número de la Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social es “Relación entre la violencia de pareja, el afrontamiento y el ambiente familiar en estudiantes universitarios” que realizaron Iris Xóchitl Galicia Moyeda, Francisco Javier Robles Ojeda y Alejandra Sánchez Velasco, pertenecen a la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, de la Universidad Nacional Autónoma de México.

En este artículo se presenta un estudio de las variables violencia de pareja, el afrontamiento y el ambiente familiar en 190 estudiantes universitarios. Usaron el Cuestionario de Maltrato en el Noviazgo, en versión corta de la Escala de Estrategia de Manejo de Conflictos y la Escala de Ambiente Familiar. Entre los hallazgos más relevantes se destacan las correlaciones respectivas y encontraron que a mayor violencia, menores eran sus estrategias de afrontamiento en cuanto a reflexión y el momento inadecuado, una correlación negativa entre la violencia y dos estrategias de afrontamiento reflexión y momento adecuado. El apoyo de los padres correlacionó sólo con las estrategias de afrontamiento. Con base en este estudio se propone fortalecer las estrategias de reflexión y momento adecuado, así como propiciar el apoyo entre padres e hijos.

Con estos artículos se cierra el actual número. Esperamos que sean de su interés y que colabore a mantenernos actualizados en lo que hoy se investiga en las áreas de nuestra incumbencia.

ESQUEMA EDITORIAL

La transparencia a la información del proceso de dictaminación, así como del proceso editorial que se efectúa en la Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social es un compromiso establecido que tenemos con los lectores. El objetivo de proporcionar a los lectores en general la información correspondiente al trabajo interno que efectuamos es que tengan la oportunidad de conocer la manera en que ha sido dictaminado el artículo y trabajado para su publicación, partiendo desde el envío y aceptación de este, el trabajo interno y la publicación que se hace semestre a semestre.

Para ello, enlistamos las secciones con una breve explicación de ellas, contribuyendo así a la transparencia del proceso de revisión abierto por pares que rigen a nuestra revista.

- **Portada.** Constituida por título, resumen, abstract y palabras clave. En esta sección se comparte la bitácora del artículo la cual expone los tiempos editoriales de recepción, aceptación y publicación. Por otra parte, se comparte el Digital Object Identifier (DOI) que permite rastrear y encontrar el recurso en la red.
- **Autoría y derechos de propiedad intelectual.** Integrada por las fotografías y extracto curriculares de los primeros dos autores(as) del artículo, así como la contribución de cada uno de los autores(as) en la elaboración del manuscrito y sus datos de afiliación. Por último, se presentan los términos de licencia Creative Commons (CC BY-NC-SA 4.0).
- **Índice.** Serie de vínculos que permiten al lector navegar de manera libre por el cuerpo del artículo, desarrollando así una lectura dinámica del material científico publicado.
- **Cuerpo.** Consiste en el artículo científico en su totalidad cuyos apartados dependerán del tipo de estudio en cuestión (teórico, empírico, metodológico, etcétera).
- **Meta-análisis del artículo.** Constituido una sección cuantitativa y otra cualitativa; la primera consiste en la exposición de los procedimientos meta-analíticos donde se presentan de modo cuantitativo las opiniones que emitieron los revisores sobre el artículo antes de ser trabajado en su versión final. Esta sección tiene tres partes: 1) perfil con respecto a la calidad de la introducción, la metodología, los resultados y todos los apartados del artículo; 2) figura de concordancia entre las opiniones de los revisores (Bland y Altman, 1986), y 3) nivel de acuerdo entre los revisores al calificar los apartados del material científico. Por otra

parte, se presenta la dimensión cualitativa 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

En esta sección se presenta la opinión de los revisores de los artículos que conforman el número, así como el análisis que se hace de la puntuación proporcionada. Este último análisis permite comparar las diferentes opiniones de los revisores en función de la calidad del manuscrito. Para repasar la opinión de los revisores, se han dividido en cinco secciones; 1) perfil de evaluación entre pares; 2) calificación promedio otorgada a cada uno de los artículos; 3) índice de concordancia; 4) correlograma, y 5) índice de desacuerdo entre revisores.

Para el caso de este número de la revista se analizaron las respuestas de 14 revisores en 7 artículos, uno de ellos teórico y el resto empíricos. Cabe destacar que la revisión es un paso anterior a la aceptación de los manuscritos que se publican, por lo cual la opinión expresada por los revisores corresponde a la primera versión del artículo sometida a revisión, la cual se trabajó con base en recomendaciones y observaciones del dictamen para su aceptación y publicación. Este proceso puede revisarlo el lector.

Perfil de evaluación entre pares

Este apartado presenta el análisis de las opiniones de los revisores con respecto a la estructura de los manuscritos, que incluye las secciones de introducción, método, resultados y todos los apartados del artículo. En este último se incluyen la opinión referente al título, resumen, propósito de estudio, introducción, método, resultados, discusión, conclusiones, referencias, apreciación global del manuscrito, y calificación final otorgada al manuscrito. A continuación, se ofrece un análisis más detallado de cada sección evaluada.

Introducción

La respuesta de los revisores sobre cada sección es evaluada en una escala de -1 a 4, donde -1 corresponde a "No se desarrolla", 0 es "No aplica" (determinado por el

tipo de manuscrito a revisar), 1 es “Muy deficiente”, 2 “Deficiente”, 3 “Satisfactorio”, y 4 “Muy satisfactorio”.

Teniendo esto en cuenta, los revisores posicionaron los elementos de las introducciones entre deficiente a muy satisfactorio como puede observarse en la Figura 1. El elemento mejor puntuado para los artículos revisados es el planteamiento del problema en un nivel muy satisfactorio (3.18) junto con el marco teórico (3.16). Seguido de esto podemos encontrar elementos como desarrollo (2.92), pertinencia de las referencias (2.83) y objetivo e hipótesis (2.21) en un nivel satisfactorio. Por último, los revisores consideraron que la definición de variables de los artículos que componen este número era deficiente (1.88).

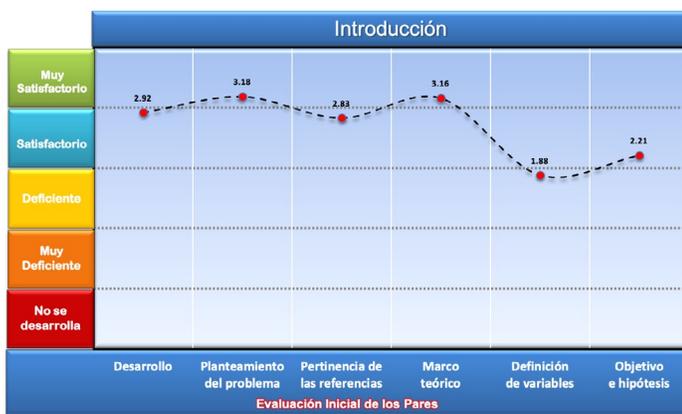


Figura 1.
Introducción.

Método

En lo que respecta al método, los revisores evaluaron la calidad de los elementos primordiales de esta sección como lo son el desarrollo, la especificidad de la población y muestra para cada estudio, la pertinencia en la recolección de datos, así como la presencia y detalle de las cuestiones éticas relacionadas a los estudios. Esta sección es especialmente importante en los manuscritos que presentamos en este número, ya que la mayoría está representada por estudios empíricos (86%), que van desde estudios cualitativos a cuantitativos e instrumentales, por lo que la claridad en esta sección permite a grandes rasgos la replicabilidad de los hallazgos reportados.

Con base en la escala mencionada en la sección anterior, los elementos mejor calificados fueron el desarrollo de la sección (2.61) y lo referente a la recolección de datos (2.56) posicionándose en un nivel satisfactorio. No así para lo referente a la población y muestra (1.94) y las cuestiones éticas presentes en el manuscrito (1.42),

dichos elementos se posicionaron en un nivel deficiente de la escala (ver Figura 2).



Figura 2.
Método

Resultados

Para el caso de los resultados, los revisores emitieron su opinión con respecto a su desarrollo, el análisis de datos realizado y la presentación de datos en el manuscrito. Así, la opinión de los revisores se posicionó en un nivel satisfactorio para los tres elementos (ver Figura 3), siendo la presentación de datos lo mejor puntuado (2.64), seguido de los análisis de datos elaborados (2.49) dejando el desarrollo de la sección en último lugar (2.48).



Figura 3.
Resultados.

Todos los apartados

Por último, el perfil de los artículos incluye todos los apartados que componen al manuscrito (título, resumen, propósito de estudio, introducción, método, resultados, discusión, conclusiones y referencias). Además, se le solicitó a los revisores dar una apreciación global sobre la

precisión de escritura y originalidad del manuscrito, con lo cual se pudo calcular en conjunto la calificación final del artículo en la misma escala antes reportada.

De este modo, en la figura 4 se puede observar que solo dos apartados se posicionaron en un nivel muy satisfactorio, los cuales fueron los títulos de los manuscritos (3.43) y la apreciación global (3.02). Por otra parte, la mayoría de los apartados se colocaron en un nivel satisfactorio de la escala, siendo las puntuaciones más bajas las presentadas para la sección de conclusiones (2.02) y el método (2.42).



Figura 4.
Todos los apartados.

Calificación promedio de los artículos

Como se comentó anteriormente, la calificación final de los artículos fue dada tomando en cuenta las puntuaciones de todas las secciones, de esta manera para este análisis se promedió la calificación final los revisores en cada artículo para posteriormente ponderarse, siendo el resultado lo mostrado en la Figura 5.

El manuscrito mejor calificado fue el de Cruz y Ruiz “Estrategias discursivas y opinión del alumnado sobre la interacción con el docente en formación médica” el cual obtuvo 81.80%, seguido del artículo instrumental de Vega y cols. “Escala de toma de decisiones para directivos” con un 75.51%. Muy cercanos a esta calificación se encuentran los artículos de Galicia y cols. “Relación entre la violencia de pareja, el afrontamiento y el ambiente familiar en estudiantes universitarios”(75.11%) y de Durán y cols. (72.83%) titulado “Prácticas económicas alternativas: Una mirada desde la teoría fundamentada”. Por debajo de esto tenemos el artículo de Álvarez y cols. “Comportamiento antisocial en las organizaciones: Una revisión y análisis conceptual” (65.91%), mientras que por debajo del 60% se encuentran los artículos de Amador y cols. “Disminución de conductas disruptivas en clases usando

técnicas conductuales, deporte y motivación” (59%) y el manuscrito de Hernández-Armas (58.36%) titulado “El estigma heredado: Un estudio cualitativo con los niños y niñas que nacen al interior del Centro de Readaptación Social en Pachuca de Soto, Hidalgo, México”.

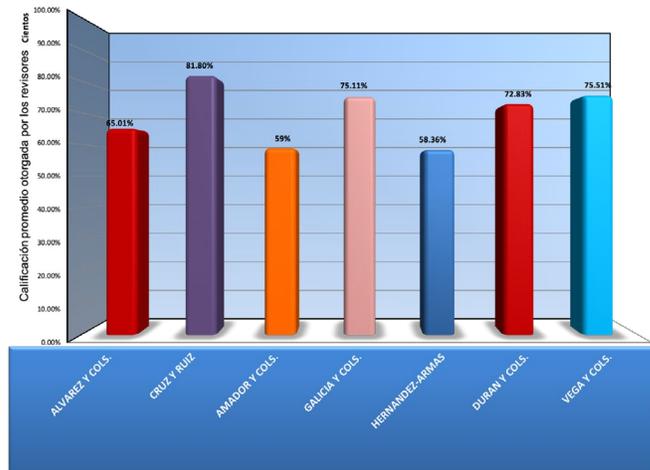


Figura 5.
Calificación promedio de los artículos.

Índice de concordancia

Este análisis indica la variabilidad entre las opiniones respecto a las secciones de los artículos dictaminados, así podemos observar en la Figura 6 el acercamiento que hubo en las calificaciones de los revisores sobre todas las secciones. Para elaborar dicho análisis se calculó la media de puntuaciones en las secciones del artículo (título, resumen, propósito, introducción, método, resultados, discusión, conclusiones y referencias, apreciación global y la calificación fina).

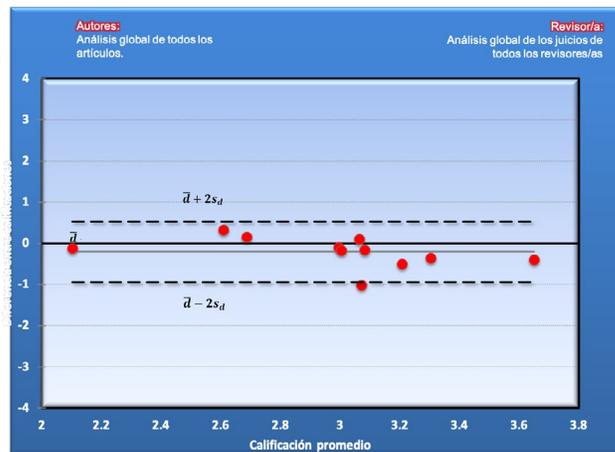


Figura 6.
Índice de concordancia.

De este modo se muestra en la figura 6 la concordancia entre las puntuaciones ya que no se superó el límite de las desviaciones estándar de las diferencias para la mayoría de los apartados. Sin embargo, se puede observar cómo una puntuación superó el límite inferior, en este caso esa puntuación es la referente a las diferencias en el apartado de Introducción (-0.094), lo cual nos habla de que esta sección fue de las más controversiales por presentar variabilidad entre las puntuaciones de los revisores.

Correlograma

El presente análisis tomó en cuenta los índices de correlación entre las calificaciones que otorgaron los revisores a todos los apartados, así se graficó la relación y dirección entre las opiniones en un mismo artículo (Figura 7). Con base en este análisis se detectó que el artículo de Galicia y cols. "Relación entre la violencia de pareja, el afrontamiento y el ambiente familiar en estudiantes universitarios" presenta la correlación más alta y positiva ($r=0.87$), seguido por los artículos de Amador y cols. ($r=0.74$), Hernández-Armas ($r=0.63$) y Álvarez y cols. ($r=0.62$).

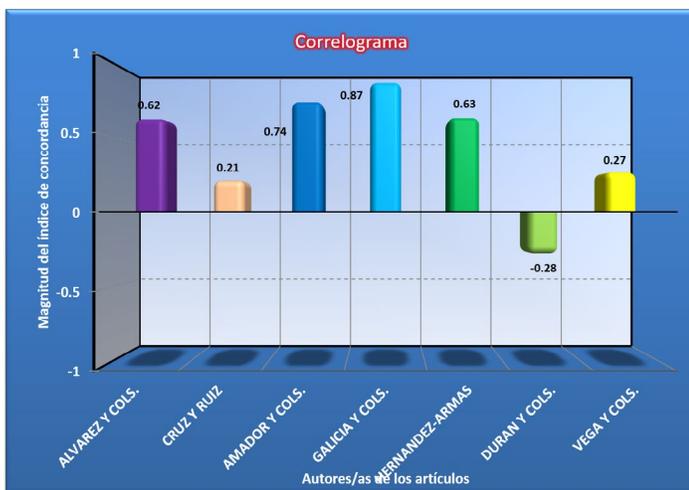


Figura 7. Correlograma..

En correlaciones bajas y positivas encontramos los artículos de Vega y cols. ($r=0.27$) así como de Cruz y Ruiz ($r=0.21$), lo cual indica que las evaluaciones otorgadas se inclinaron hacia la misma opinión, pero con mayor amplitud. Por su parte, en este análisis se detectó que en el artículo de Durán y cols. hubo disparidad de opiniones al presentarse una relación negativa ($r=-0.28$) que no es más que el reflejo de dos opiniones distintas sobre el mismo artículo convergiendo.

Con los resultados de este análisis se le recuerda al lector que el análisis del material científico se realiza desde distintas perspectivas, las cuales en ocasiones

pueden relacionarse de manera positiva y en otras veces diferir sobre lo mismo, lo cual nos habla no sólo del material que se publica, sino de la perspectiva de los pares académicos que evalúan el material.

Desacuerdo entre revisores

En la figura 8 se puede observar la diferencia de opinión con respecto a la calificación final del manuscrito, el punto representa la calificación de cada revisor y la línea la magnitud de la diferencia entre esas puntuaciones. Así podemos observar que el artículo con mayor diferencia entre las puntuaciones es el de Galicia y cols. "Relación entre la violencia de pareja, el afrontamiento y el ambiente familiar en estudiantes universitarios" con 25.98 de diferencia, mientras que el artículo con menos diferencia entre sus puntuaciones es el de Durán y cols. "Prácticas económicas alternativas: Una mirada desde la teoría fundamentada" con tan solo 5.71 puntos de diferencia entre cada calificación.



Figura 8. Magnitud de desacuerdo entre revisores.

El análisis hasta aquí mostrado refleja cómo la perspectiva de los revisores juega un papel importante en la aceptación del material científico, ya que plantea las carencias o áreas de oportunidad de los manuscritos con respecto a la calidad científica esperada. Cabe destacar, que la calidad científica es un concepto universal que puede caer la mayoría de las veces como una obviedad, pero que en lo singular regula nuestras decisiones y juicios sobre el material publicado en cualquier revista científica.

Es un requisito del mundo académico que los artículos para gozar de científicidad requieran ser arbitrados por

pares, lo cual en la mayoría de los casos sucede a través de una revisión doble ciego. Ante esto, el lector y público en general no cuenta con información para conocer cuál fue la perspectiva o el juicio de esos revisores, sino que observan solamente el resultado final de dicha revisión.

Por tal motivo, la RDIPyCS asume como compromiso acercar al lector al mundo de las decisiones académicas, en donde no sólo se comparta con la comunidad el resultado final de las decisiones editoriales representado en un número, sino el recorrido editorial para que ese número fuera conformado, y en primer momento, dictaminado. Ante esto, se invita al lector a tomar con ojo crítico lo presentado hasta el momento, y a analizar el consumo que se realiza de material académico aquí y en el mundo. 📌

Esperanza Guarneros Reyes

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.



Artículo Teórico

[Artículo teórico]

[10.22402/j.rdipycs.unam.7.1.2021.330.23-41](https://doi.org/10.22402/j.rdipycs.unam.7.1.2021.330.23-41)

COMPORTAMIENTO ANTISOCIAL EN LAS ORGANIZACIONES: UNA REVISIÓN Y ANÁLISIS CONCEPTUAL

Julio César Álvarez Escalante, Francisco Javier Ruvalcaba Coyaso,
Bélgica María Romero de Loera y José Carlos Palacios Montoya
Universidad Autónoma de Aguascalientes
México

RESUMEN

Considerando la diversidad conceptual para el estudio de los comportamientos antisociales dentro de las organizaciones se desarrolla este texto, una revisión y análisis teórico. A partir del panorama conceptual mostrado se hacen algunas críticas acerca de la tendencia a ser estudiado bajo el nombre de comportamientos contraproducentes en el trabajo y comportamiento desviado en el trabajo y sus implicaciones respecto a una visión que divide a la organización y a sus miembros o trabajadores, en donde destaca la dirección en que ocurren dichos comportamientos; trabajador hacia la organización, atribuida sobre todo a los rasgos de personalidad expuestos a determinadas condiciones laborales. Por último se plantean consideraciones para futuros trabajos en relación con los comportamientos antisociales en las organizaciones desde una perspectiva social, en las cuales se contemplen formas que no sólo consideren las cuestiones individuales de la problemática.

Palabras Clave:

psicología social, psicología del trabajo y las organizaciones, comportamiento antisocial en las organizaciones, comportamientos contraproducentes en el trabajo, comportamiento desviado en el trabajo

ANTISOCIAL BEHAVIOR IN ORGANIZATIONS; A CONCEPTUAL ANALYSIS AND REVIEW.

ABSTRACT

Taking into account the existing conceptual diversity for the study of antisocial behaviors within organizations, the present text shows a review and theoretical analysis. From the conceptual panorama shown, some criticisms will be made about the tendency to be studied under the name of counterproductive behaviors at work and behavior sent at work and its implications regarding a vision that divides the organization and its members or workers, where the direction in which these behaviors occurs is marked; worker towards the organization, mainly attributed to specific personality traits to certain working conditions. Finally, considerations are raised for future works in relation to antisocial behaviors in organizations from a social perspective, in which ways are contemplated that do not only take into account the individual issues of the problem.

Keywords:

social psychology, psychology of works and organizations, antisocial behaviors in organizations, counterproductive workplace behavior, deviant workplace behavior

BITÁCORA DEL ARTÍCULO:

| Recibido: 1 de Septiembre de 2020 | Aceptado: 07 enero de 2021 | Publicado en línea: Enero - Junio de 2021 |



AUTORÍA Y DERECHOS DE PROPIEDAD INTELECTUAL

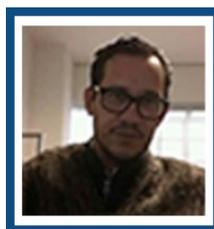
COMPORTAMIENTO ANTISOCIAL EN LAS ORGANIZACIONES: UNA REVISIÓN Y ANÁLISIS CONCEPTUAL

Julio César Álvarez Escalante, Francisco Javier Ruvalcaba Coyaso,
Bélgica María Romero de Loera y José Carlos Palacios Montoya
Universidad Autónoma de Aguascalientes
México



Julio César Álvarez Escalante
UAA
Correo: cesar_alvarez08@hotmail.com

Lic. en Psicología y maestro en Investigación en Psicología por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Participó como profesor adjunto y en asistencia de investigación en problemáticas sobre psicología social. Actualmente Labora en la Secretaría de Salud del Estado de Aguascalientes. Es docente de la licenciatura en Psicología en la Universidad del Valle de México.



Francisco Javier Ruvalcaba Coyaso
UAA
Correo: javier.ruvalcaba@edu.uaa.mx

Licenciado en Psicología, maestría en Psicología del Trabajo y las Organizaciones. doctorado en Psicología con énfasis en Psicología Social y Organizacional. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del 2014 al 2019. Coordinador de diplomados, curso y talleres sobre la norma 035 de riesgos psicosociales en el trabajo.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Julio César Álvarez Escalante concibió, y desarrollo el proyecto. | Francisco Javier Ruvalcaba Coyaso realizo revisiones en cuanto a redacción, estilo. Contribuciones en el análisis y conclusiones. | Bélgica María Romero de Loera realizo revisiones en cuanto a redacción, estilo, así como contribuciones en el análisis y conclusiones. | José Carlos Palacios Montoya realizo revisiones en cuanto a redacción, estilo.

AGRADECIMIENTOS

El artículo es parte de la tesis para optar al grado de maestría en Investigación en Psicología de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, México, con apoyo de Conacyt.

DATOS DE FILIACIÓN DE LOS AUTORES

Julio César Álvarez Escalante, Departamento de Psicología de la Universidad Autónoma de Aguascalientes | Francisco Javier Ruvalcaba Coyaso, Departamento de Psicología de la Universidad Autónoma de Aguascalientes | Bélgica María Romero de Loera, Universidad Cuauhtémoc, campus Aguascalientes | José Carlos Palacios Montoya, Universidad Iberoamericana, campus Tijuana.



Copyright: © 2021 Álvarez-Escalante, J.C.; Ruvalcaba-Coyaso, F.J.; Romero de Loera, B.M; & Palacios-Montoya, J.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/10.24018/revista-digital-internacional-de-psicologia-y-ciencia-social) y a sus autoras.

TABLA DE CONTENIDO

COMPORTAMIENTO ANTISOCIAL EN LAS ORGANIZACIONES	25
CLASIFICACIONES DEL COMPORTAMIENTO ANTISOCIAL EN LAS ORGANIZACIONES	26
CONCEPTOS ALTERNATIVOS DEL COMPORTAMIENTO ANTISOCIAL ORGANIZACIONAL Y MANERAS DE ABORDAR EL PROBLEMA	27
ANÁLISIS CONCEPTUAL	31
CONCLUSIONES	32
REFERENCIAS	33

En el ámbito de la Psicología, el comportamiento antisocial y su prevención en los contextos organizacionales son temas recurrentes que han causado gran interés en los círculos académicos. Dichas problemáticas representan uno de los mayores obstáculos que enfrentan las organizaciones actuales en distintos países (Robinson y O’Leary-Kelly, 1998; Omar, Vaamonde y Uribe, 2012).

Autores como Appelbaum, Iaconi y Matousek (2014), Omar (2010) y Patlán, Navarrete y García (2010) exponen la manera en que los comportamientos antisociales en las organizaciones representan una problemática emergente que requiere mayor profundización para su comprensión debido a que tienen consecuencias para las organizaciones de manera significativa, pues abarca un amplio número de comportamientos negativos, como el robo, el consumo de sustancias, el ausentismo, hacer el trabajo de modo inapropiado, el acoso y hostigamiento, fraude, y agresiones físicas y verbales. De acuerdo con Appelbaum, Iaconi y Matousek (2014), los comportamientos antisociales pueden ser de tres maneras: 1) interpersonales, es decir, los que ocurren hacia otros miembros de la organización; 2) organizacionales, que se refieren a los que trasgreden las normas establecidas o que son dirigidos hacia los bienes de la organización, y 3) los anti-productivos, que son los que las personas efectúan para su propio provecho o distracción personal dentro de los horarios laborales.

Uno de los principales retos para el estudio de estas problemáticas es la diversidad de términos y clasificaciones utilizados para nombrarlos y explicarlos. Robinson y Bennett (1995) los denominan comportamientos desviados en el trabajo, Giacalone y Greenberg (1997) los definen comportamientos antisociales en las organizaciones, Sacket y De Vore (2001) los refieren como comportamientos contraproducentes en el trabajo, mientras que Vardi y Weitz (2003) los identifican como mala conducta en la organización. A diferencia de los autores citados, Griffin y O’Leary-Kelly (2004) utilizan un término más particular —“el lado oscuro del comportamiento organizacional”— para englobar los diversos comportamientos negativos en las organizaciones.

Así, los términos mencionados se han utilizado como sinónimos en distintas investigaciones (Griffin y López, 2005). Es importante subrayar que estos conceptos, dentro de sus definiciones, hacen referencia al mismo objeto de estudio o problema de las organizaciones. La multiplicidad de términos expuesta en líneas anterior-

es puede generar confusiones para quienes pretenden acercarse a su estudio; por ejemplo, se puede pensar que se trata de diferentes problemáticas.

Debido a lo anterior, este texto tiene como objetivo hacer un recorrido por los diversos conceptos utilizados para estudiar los comportamientos antisociales dentro de las organizaciones. Se comienza por exponer las aportaciones de los autores que abonaron al estudio de los comportamientos antisociales en las organizaciones a partir de esta manera de referirlo. Después se muestran los distintos términos alternativos.

A partir de una revisión conceptual se reflejan algunas similitudes entre los términos con el objetivo de mostrar que abordan el mismo problema. En este sentido también se muestran las diferencias entre cada postura. Del mismo modo, se retoman las implicaciones de los estudios bajo la postura de comportamientos contraproducentes y comportamientos desviados en el lugar de trabajo, pues estas acciones efectuadas por el trabajador afectan los objetivos de la organización. De esta manera se visibiliza la división entre la organización y el trabajador. Desde esta perspectiva, enfocada en las características individuales de cada uno de sus miembros, el comportamiento antisocial es visto como las acciones negativas que comenten los sujetos en su lugar de trabajo y que tienen repercusiones en el desempeño laboral y la productividad de la organización.

Por último se propone, a modo de propuesta, comenzar a desarrollar formas de investigación e intervención para el estudio de los comportamientos antisociales en las organizaciones desde perspectivas sociales que logren englobar este fenómeno de manera integral.

COMPORTAMIENTO ANTISOCIAL EN LAS ORGANIZACIONES

En el campo de la psicología, el estudio de los comportamientos antisociales no es una problemática reciente. En el ámbito organizacional se ha abordado desde hace ya algunos años sobre todo por la manera en que repercute en las organizaciones (Robinson y O’Leary-Kelly, 1998). Griffin y López (2005) mencionan, como una de las principales dificultades que se puede encontrar al estudiar esta problemática, la falta de consenso acerca de cómo definirla, generado una gran cantidad de términos, clasificaciones y hasta confusiones debido a la multiplicidad de formas para nombrarlos en el contexto de las organizaciones.

Por su parte, Giacalone y Greenberg (1997) hacen una de las primeras menciones de esta problemática en el contexto de las organizaciones. Definen el término “comportamiento antisocial en las organizaciones”

como “los comportamientos dirigidos a causar daño o con intención de causarlo hacia los individuos, la organización, y de manera general a todas las personas involucradas dentro de ese contexto” (p. 7).

Giacalone y Greenberg (1997) sustentan que el interés central de la Psicología en el área organizacional es comprender las características individuales que tienen los sujetos que se involucran en conductas consideradas deshonestas. Así, se plantea como principal intervención la atención de los aspectos de personalidad que influyen en ellas. Del mismo modo, el comportamiento antisocial en las organizaciones es explicado mediante los aspectos de la personalidad y los factores del ambiente laboral que pueden llegar a ser un antecedente para generar este tipo de acciones. Argumentan también que el interés en conocer algunos factores relacionados con la ocurrencia de dichos comportamientos es algo que ya se ha visto en otras áreas de la Psicología que enfocan su atención en las acciones antisociales. Desde esta perspectiva organizacional, además de atender aspectos individuales o rasgos de personalidad, también se busca comprender los aspectos del clima y la cultura organizacional como desencadenantes o antecedentes de las acciones negativas en relación con las características del sujeto. En este sentido, estos comportamientos representan una oposición a los comportamientos considerados prosociales, los cuales buscan el bien y permiten el correcto desempeño de los individuos en su lugar de trabajo. En otras palabras, estas acciones son consideradas como algo “malo” o “negativo” y “deshonesto” en la organización.

CLASIFICACIONES DEL COMPORTAMIENTO ANTISOCIAL EN LAS ORGANIZACIONES

A partir de la aportación de Giacalone y Greenberg (1997) se comienza a dar seguimiento al estudio de los comportamientos antisociales dentro del contexto organizacional. En este sentido, Robinson y O’Leary-Kelly (1998) continúan por la misma línea al usar el término “comportamiento antisocial en las organizaciones” para abarcar las acciones negativas que suceden de manera intencional y que van en contra de los principios de éstas, es decir, las acciones que ocurren hacia otros empleados o hacia la organización, y que tienen el potencial de producir daños físicos, económicos, psicológicos y emocionales.

Para Robinson y O’Leary-Kelly (1998), el término “comportamiento antisocial” representa una forma más completa de englobar esta problemática en comparación con otros términos que podrían utilizarse. Al igual que Giacalone y Greenberg (1997), el uso del término “antisocial” representa la oposición a los comporta-

mientos prosociales, es decir, comportamientos buenos o favorables para las organizaciones.

Las aportaciones principales de Robinson y O’Leary-Kelly (1998) hacen referencia a la diversidad de acciones negativas que repercuten en las organizaciones: el ausentismo, el trabajo lento, daños a la propiedad, robo y acoso laboral y/o sexual. Dichas prácticas son perjudiciales para las organizaciones y para quienes las conforman; por lo regular son efectuadas con la intención de dañar o vulnerar a los otros.

De esta manera, es posible diferenciar las acciones hechas por los individuos en tres rubros: 1) las que repercuten de manera económica hacia la organización (como el daño dirigido a los bienes); 2) los comportamientos antisociales relacionados con los aspectos psicológicos o emocionales, como el acoso laboral y las agresiones físicas, y 3) las relacionadas con el desempeño inadecuado que afecta la productividad.

Por otra parte, Robinson y O’Leary-Kelly (1998) hablan acerca de los factores que pueden generar que se desencadenen estas acciones en las organizaciones. Explican que este fenómeno ha sido estudiado sobre todo como una cuestión individual. Destacan la necesidad de comenzar a considerar el contexto social del grupo para explicar la ocurrencia de estos comportamientos. Dichos autores describen la importancia del grupo de trabajo y su influencia para que cada uno de sus miembros comience a generar comportamientos antisociales.

Por otro lado, Griffin y O’Leary-Kelly (2004) proponen una manera distinta y particular de referirse a los comportamientos antisociales, porque los nombran como el “lado oscuro del comportamiento organizacional”. Al hablar de lado oscuro del comportamiento organizacional dichos autores también hacen referencia a los aspectos antisociales en un contexto organizacional. Así, introducen una categorización de las acciones antisociales medible u objetivas y las subjetivas. Las primeras son las que pueden tener repercusión sobre todo económica o material en la organización, como el robo o el fraude, o dañar alguna propiedad de la misma. En cuanto a las segundas, las acciones antisociales subjetivas, mencionan que pueden ser el daño hacia la reputación de algún individuo, acciones de acoso u hostigamiento, agresiones físicas o de cualquier tipo de repercusión psicológica.

En cuanto a la primera categorización descrita en líneas anteriores, el principal interés está dirigido a los bienes de la organización, porque estos comportamientos antisociales son nombrados como algo que puede ser medible, es decir, los daños que pueden ser detectados con más facilidad. En cuanto a los otros comporta-

mientos antisociales de manera subjetiva, están los que no son observables con facilidad.

De esta manera, en las aportaciones de Griffin y O'Leary-Kelly (2004) se comienza a observar esa distinción entre trabajador y organización la clasificación de comportamientos antisociales: 1) los comportamientos negativos que dañan o son perjudiciales al ser humano (incluyendo los comportamientos que dañan o son perjudiciales al trabajador y a otros miembros de la organización), y 2) los comportamientos negativos que dañan o son perjudiciales a la organización (incluyen los comportamientos que generan un costo a la organización y los que se producen y no generan costo alguno).

En esta clasificación se considera una diversidad de actos considerados antisociales: la alienación laboral, el síndrome de burnout, estrés laboral, evitación del trabajo, resistencia al cambio, ausentismo, violencia, acoso en el trabajo, sobrecarga laboral, diversas formas de agresión, dañar, destruir o robar el equipo y las instalaciones, el consumo de sustancias adictivas, trabajar con más lentitud siempre que sea posible y el no comunicar ideas favorables para la organización (Patlán, García y Navarrete, 2011).

Como se observa, los autores que se han retomado hasta el momento han utilizado el término de comportamientos antisociales en el contexto de las organizaciones. Es evidente que todos hacen referencia a un conjunto de actos emitidos de modo intencional por algún individuo y acciones que tienen la posibilidad de causar daño. Las acciones antisociales pueden llegar a tener consecuencias legales significativas, por lo que hay una gran diversidad de acciones que pueden clasificarse en esta categoría antisocial como las ya mencionadas. En las posturas propuestas por los autores que han abonado al estudio de este problema se refleja este punto en común: el notable interés en la comprensión de por qué ocurren las acciones antisociales y de las consecuencias que tienen para las organizaciones y sus miembros.

CONCEPTOS ALTERNATIVOS DEL COMPORTAMIENTO ANTISOCIAL ORGANIZACIONAL Y MANERAS DE ABORDAR EL PROBLEMA

El modo de nombrar los comportamientos antisociales en el contexto organizacional es algo complejo, porque ha tenido diferentes denominaciones a lo largo del tiempo, por lo que es necesario clarificar los términos utilizados hasta ese momento. Por otra parte, también es importante destacar algunas particularidades de cada uno de estos términos para clasificar las acciones antisociales, así

como algunas aportaciones respecto a cómo han estudiado el fenómeno desde estas perspectivas, en donde han sido considerado los rasgos de personalidad, así como como la relación de los mismos con los aspectos del ambiente laboral como antecedente a estas acciones.

Robinson y Bennett (1995) pueden ser considerados los pioneros en el estudio de esta problemática, incluso antes de ser denominada como comportamientos antisociales en las organizaciones. Para dichos autores estas acciones se denominan comportamientos desviados en el trabajo y son definidos como "un comportamiento que de forma voluntaria viola significativamente las normas de una organización, y al hacerlo amenaza el bienestar de la organización, sus miembros, o de ambos" (p. 556). En esta visión, las normas de la organización son la pauta principal para establecer cuando algo es un comportamiento desviado o un comportamiento antisocial. A partir de esta definición los autores mencionados desarrollaron una de las primeras tipologías de comportamientos antisociales o desviados en el trabajo. Esta investigación permitió una primera clasificación de las manifestaciones antisociales o desviadas en las organizaciones. La manera de clasificar la desviación laboral por parte de estos autores es a partir de los comportamientos desviados de modo interpersonal y los que son hacia la organización. Dentro de estas dos clasificaciones, Robinson y Bennett (1995) proponen cuatro categorías: 1) el comportamiento desviado hacia la producción; 2) hacia la propiedad; 3) hacia las políticas de la organización, y 4) la agresión personal. En cada una de ellas es posible observar los ejemplos de las acciones que constituyen cada una de las categorías.

En relación con la producción, Robinson y Bennett (1995) plantean las siguientes acciones: cuando los trabajadores salen sin permiso antes de la hora establecida, toman descansos prolongados, trabajan de manera más lenta o el mal uso de los recursos del lugar de trabajo. En cuanto a las acciones relacionadas con la propiedad se encuentran el sabotear el equipo de trabajo, mentir acerca de las horas de trabajo y robar objetos del lugar de trabajo, por mencionar sólo algunas. Estas dos primeras categorías están relacionadas con los daños hacia la organización.

Por otra parte, Robinson y Bennett (1995) abordan los comportamientos desviados en relación con las políticas de la organización. Aquí se encuentran situaciones como la muestra de favoritismos, culpar a los compañeros de trabajo, así como hacer comentarios negativos acerca de los compañeros. Por último están las agresiones personales, es decir, el acoso y hostigamiento, agresiones verbales, robar objetos de los compañeros o

poner en peligro a los demás. Estas dos últimas categorías forman parte de las desviaciones interpersonales.

Robinson y Bennett (1995) argumentan que las desviaciones de agresiones personales y las de la propiedad son consideradas las más severas. Las desviaciones de las políticas y la producción son consideradas menos severas. Postura similar a la de Robinson y O'Leary-Kelly (1998), quienes también establecen una clasificación desde la cual estos comportamientos desviados o antisociales son de mayor gravedad.

La aportación de estos autores permitió una mejor y más detallada comprensión y categorización de cada una de estas maneras de actuar negativas y el modo en la que éstas ocurren en las organizaciones. Por otro lado, de nuevo se observa una distinción entre las acciones que son hacia la organización y las que son para quienes trabajan dentro de ella. Como se ha mencionado, esta división un poco recurrente en cada uno de estos términos utilizados para abordar dicho fenómeno.

La postura de los comportamientos desviados en el trabajo y el comportamiento antisocial en las organizaciones tienen un punto en común, ya que ambas ponen su foco de interés en las distintas consecuencias que tienen para la organización y para quienes están dentro de ella. De esta manera, las clasificaciones que proponen los autores citados están construidas en función de a quién van dirigidas las acciones y en relación con cuáles son consideradas de mayor impacto.

En este análisis la propuesta que utiliza el término de comportamientos contraproducentes en el trabajo incluye una perspectiva más amplia, en el sentido de que refleja los factores que influyen en los comportamientos antisociales o desviados y una forma más clara de categorizar dichos factores. Este tipo de comportamientos se refieren de igual manera a los que ocurren de modo intencional y que son considerados por la organización como contrario a sus intereses legítimos, por lo que éstos siempre ocurren de manera voluntaria y afectan el desempeño de los individuos y de la organización (Lau, Au y Ho, 2003; Sackett y DeVore, 2001; Spector et al., 2006).

Sackett y DeVore (2001) argumentan que no deben entenderse como sinónimos los comportamientos contraproducentes en el trabajo y la contra productividad o la falta de productividad. Para dichos autores la segunda es una consecuencia de la primera, es decir, esta postura está marcada por la perspectiva de la organización y destaca el desempeño laboral. De modo que la ocurrencia de estos comportamientos impide que los miembros de las organizaciones logren los resultados esperados en el trabajo. De manera contraria a lo propuesto por Robinson y Bennet (1995), des-

de esta perspectiva tiene un papel importante todo lo que afecte resultados o lo esperado por la organización.

Debido a la importancia que tienen estos comportamientos para los intereses de las organizaciones, prevalece la urgencia de una explicación más clara de los antecedentes o factores que propician estas acciones. Sackett y DeVore (2001) indican que las acciones negativas se deben sobre todo a las características de personalidad de los sujetos. Otras categorías consideran aspectos como antecedentes al desencadenamiento de estos comportamientos, las características del trabajo, las características del grupo de trabajo, la cultura organizacional y la percepción de la injusticia. Del mismo modo que los estudios referentes a comportamientos antisociales en la organización, Sackett y DeVore (2001) consideran que en esta postura se agrupan acciones negativas, como el robo, la destrucción de propiedad, el mal uso de información o del tiempo de trabajo y el uso de drogas, entre otros comportamientos que representan acciones de violencia hacia otros o que involucran un mal desempeño laboral (en contra de lo establecido por la organización).

Una última propuesta conceptual es la de Vardi y Weitz (2003), quienes introducen el término de mala conducta en la organización, definiéndolo como "los actos en el lugar de trabajo que se hacen intencionalmente y constituyen una violación de las reglas que se proporcionan a dichas conductas" (p. 3). Esta propuesta destaca la necesidad de abordar la problemática no sólo de modo individual o micro, sino de manera más extensa, estudiándola desde la relación que tienen los contextos organizacionales con las características individuales. En el mismo sentido, estos autores analizan las relaciones que establecen los miembros dentro de la organización manteniendo una postura macro de la problemática, pues considera elementos de la cultura organizacional y el ambiente.

La manera de nombrar a las acciones antisociales propuestas por Vardi y Weitz (2003) considera aspectos del contexto y del grupo social, al igual que la perspectiva de Robinson y O'Leary-Kelly (1998). Lo anterior refleja la importancia de los aspectos relacionados con el clima y la cultura organizacional referidos por Giacalone y Greenberg (1997). Por último, retoman los distintos factores que pueden propiciar estas acciones antisociales mencionadas por Sackett y DeVore (2001), quienes plantean categorías que reflejan los aspectos individuales en relación con los del mismo contexto organizacional.

Para Vardi y Weitz (2003) la perspectiva es igual a las mencionadas. Dan mayor relevancia al punto de vista de la organización, es decir, que ésta es la que dicta las reglas como pauta para establecer lo que es una mala

conducta o una conducta antisocial. Por otra parte, la postura del individuo como principal ejecutor de las acciones negativas hacia la organización se mantiene por las propuestas conceptuales comentadas. Al presentar algunos rasgos de personalidad en combinación con estímulos dentro del ambiente laboral se considera que llega a involucrarse en estas conductas.

A partir de los términos expuestos se da cuenta de los trabajos que buscan sobre todo el establecimiento de la relación entre las características de los individuos para explicar su influencia en los comportamientos antisociales. Hoy es posible encontrar aportaciones de Bowling y Eschleman (2010), quienes contribuyen al estudio de esta problemática indicando cómo los rasgos de personalidad tienen un efecto moderador en la relación del estrés y la manifestación de comportamientos contraproducentes en el trabajo, es decir, que los sujetos que presentan determinadas características de personalidad, como bajos niveles de conciencia y altos niveles de afectividad negativa, serán más propensos a encaminar el estrés presentado en el trabajo hacia comportamientos negativos. Otros estudios también se enfocan en la inteligencia emocional o en la influencia de las emociones en la presencia de comportamientos contraproducentes. En este sentido, Ugwua, Enwereuzora, Fimbera y Ugwub (2017) muestran cómo es que la inteligencia emocional tiene un efecto moderador en la relación positiva entre la presencia del síndrome de burnout en trabajadores y las respuestas en forma de comportamientos contraproducentes. De manera que los trabajadores que presenten dicho síndrome, y a su vez mantengan un buen manejo de su inteligencia emocional, les ayudará a no inclinarse por acciones contraproducente en el trabajo.

Rahman, Ferdousy y Karan (2012) también indican cómo los individuos que presentan una menor inteligencia emocional son más propensos a involucrarse en comportamientos contraproducentes y a presentar peor desempeño laboral, es decir, que hay una relación negativa entre ambas variables; a menor grado de inteligencia emocional los empleados tienden a involucrarse más en estas prácticas en el trabajo. De acuerdo con los trabajos que se enfocan en aspectos emocionales, Shkoller y Tziner, (2017) analizan cómo la inteligencia emocional puede ser una característica de los individuos que logran contrarrestar la ocurrencia de comportamientos desviados cuando son influenciados por el estrés presentado en los miembros de una organización y por la percepción de justicia organizacional. Con estos resultados se puede entender que los sujetos con un nivel de inteligencia emocional adecuada podrán manejar de mejor manera el estrés y evitar que se vean involucrados en actos que perjudiquen a otros o a la organización.

En esta misma línea, hay investigaciones que muestran la relación entre la percepción de falta de justicia en el contexto organizacional y el efecto mediador que tienen emociones negativas como el enojo y el miedo para que a partir de esto desencadenen en comportamientos contraproducentes (Le Roy, Bastounis y Minibas, 2012; Nisar, Bashir, Fatima y Ali, 2018).

En dichos estudios, como determinante que influye en la problemática en cuestión, existen trabajos que, a partir de los cinco grandes rasgos de personalidad, muestran cómo los sujetos con niveles altos en los rasgos de neuroticismo y los que presentan índices elevados en la escala de apertura a la experiencia, se ven más implicados en comportamientos contraproducentes en el lugar de trabajo (Firdaus, Safin, y Rahim, 2013; Ramana, Sambasivan y Kumar, 2016).

Por otra parte, en las investigaciones referentes a los comportamientos antisociales en las organizaciones también hay las que tienen en cuenta las condiciones laborales y los aspectos relacionados con el ambiente laboral como desencadenantes de dichos comportamientos, en relación con los aspectos individuales y rasgos de personalidad ya mencionados.

Es posible encontrar trabajos que establecen una relación entre la ocurrencia de los comportamientos contraproducentes, el estrés y la satisfacción laboral presentados en los sujetos de una organización (Aldea, 2013; Omar, 2010), es decir, una relación positiva entre estrés laboral y comportamientos contraproducentes y una relación negativa entre satisfacción laboral con dichos comportamientos. Los sujetos que cursen por situaciones de estrés laboral aumentarán la posibilidad de expresar comportamientos contraproducentes, y por otro lado los que experimentan menor satisfacción laboral dentro de la organización pueden verse más involucrados en los mismos. Siguiendo esta línea, Spector y Zhou (2013) indican la relación entre el estrés laboral y los comportamientos contraproducentes como un antecedente a estos comportamientos. Por otra parte, establecen que también los mismos comportamientos contraproducentes pueden ser los causantes del estrés laboral manifestado por los sujetos de una organización.

Zoghbi y Caamaño (2010) hacen aportaciones relevantes al considerar la alienación laboral como un factor que desencadena comportamientos desviados en el trabajo dirigido contra la organización, los compañeros o los clientes. Zoghbi y Caamaño (2010) definen la alienación laboral como la discrepancia o alejamiento de la persona de sus propios valores o de sí mismo, por consecuencia de las exigencias a que son expuestos en el trabajo, es decir, una contradicción entre cómo es el trabajador y la na-

turalidad del trabajo. Al ocurrir esta situación el trabajador puede no encontrar un significado a sus tareas laborales, y es aquí donde se establece la relación con la ejecución de comportamientos contraproducentes.

En este sentido, Zoghbi y Caamaño (2010) indican que el comportamiento contraproducente de los individuos se establece a partir del constante intercambio de beneficios obtenidos por otros dentro del contexto organizacional y su relación con las tres dimensiones de la alineación laboral, las cuales abarcan la ausencia de control o impotencia en su trabajo desempeñado, y ausencia del significado en su trabajo desempeñado, es decir, sentir que su trabajo no genera influencia en el proceso de producción de la organización. Por último, la falta de sentimientos de realización a partir del trabajo desempeñado como un predictor de los comportamientos contraproducentes. La primera dimensión en relación con las acciones hacia la organización, la segunda hacia los compañeros y la tercera hacia los clientes. Los resultados muestran cómo las dos últimas tienen influencias significativas en los comportamientos contraproducentes de manera contraria a la primera.

Otra de las condiciones que se ha estudiado como antecedente es la percepción de supervisión abusiva. De esta manera, hay investigaciones que se refieren a la influencia de esta manera de supervisión, y cómo el afecto negativo presentado en el trabajo por parte de los individuos es un mediador entre la supervisión abusiva y la ejecución de comportamientos desviados en el trabajo (Eschleman, Bowling, Michel y Burns, 2014; Sulea, Fine, Fischmann, Sava y Dumitru, 2013; Michel, Newness y Duniewicz, 2016). A estos resultados le acompaña que los sujetos con puntuaciones bajas en rasgos de personalidad, como la estabilidad emocional, consciencia y afabilidad, se verán más inclinados a ser partícipes de comportamientos desviados al momento de ser sometidos a condiciones de supervisión abusiva. A partir de estos trabajos se ha buscado establecer a la supervisión abusiva como un predictor de los comportamientos negativos en los sujetos.

Respecto a las condiciones laborales o interacciones que se establecen entre trabajadores y los sujetos que desempeñan funciones de encargados, es posible encontrar los que hablan de la percepción de justicia en la organización (Syaebani y Sobri, 2011; Priesemuth, Arnaud y Schminke, 2013), donde la percepción de justicia organizacional es un claro predictor acerca de si ocurrirán comportamientos desviados en la organización por parte de los individuos. En esta misma línea, diversos autores (Chernyak y Tziner 2014; Kelloway, Francis, Prosser y Cameron, 2010) también destacan la percepción de justicia distributiva organizativa experimentada de manera psicológica y

el clima organizacional como predictores del comportamiento contraproducente en el trabajo, sobre todo en las relaciones establecidas entre los miembros de menor hacia los que ocupan un puesto más alto en la organización.

Para dichos estudios los comportamientos antisociales pueden ser una respuesta de protesta donde los miembros de la organización expresan insatisfacción o intento de resolver la injusticia dentro de la organización. Es decir, los miembros de la organización que presentan mayor identificación con quienes persiguen intereses contrarios se verán más implicados en los comportamientos en contra de la organización con el objetivo de mitigar las condiciones mencionadas, así como aquellos en que no exista una percepción de encontrar beneficios dentro de su interacción con la organización.

Las investigaciones mencionadas en esta sección, bajo la postura de comportamientos contraproducentes en el trabajo, comportamientos desviados en el lugar de trabajo y mala conducta en el lugar de trabajo, destaca con más claridad la perspectiva de la organización y la importancia de clasificar como negativo todo lo que se perciba o se considere contradictorio para los objetivos que se pretendan lograr en dichos contextos.

Por otro lado, es evidente una tendencia a estudiar el fenómeno desde una perspectiva que considera características individuales como los rasgos de personalidad, pues son los trabajadores quienes sobre todo cometen estas acciones en contra de la organización. No obstante, desde esta perspectiva también son considerados aspectos del contexto de trabajo, siendo constante la dirección de cómo ocurren estos comportamientos trabajador hacia la organización. En estas últimas posturas, el desempeño laboral y los daños hacia la organización reflejan mayor importancia porque son las que padecen las consecuencias negativas de los comportamientos contraproducentes; esto representa un obstáculo para que las organizaciones logren sus objetivos.

En todas las formas de nombrar a esta problemática de estudio siempre se hace referencia a los comportamientos motivados por un empleado, o un grupo de empleados, con consecuencias negativas para otro individuo, grupo o la organización, lo que es constante en las definiciones y posturas de los autores citados. Los trabajos mencionados coinciden en que siempre habrá una pauta de normas y reglas establecidas por las organizaciones que determinarán quién ejecuta las acciones consideradas antisociales.

ANÁLISIS CONCEPTUAL

El recorrido mostrado evidencia la prevalencia de diversas maneras de nombrar el estudio de los comportamientos antisociales en las organizaciones. Se expusieron las diversas formas de nombrar esta problemática organizacional: comportamientos antisociales, desviados, contraproducentes o como malas conductas en la organización. Se ha dejado claro cómo estos distintos términos son sinónimos porque van dirigidos a atender la misma problemática. Sin embargo, es necesario hacer una síntesis de cada una de esas similitudes y diferencias para clarificar cada una de las aportaciones (tabla 1).

De manera común, cada uno de los autores formula una idea central relacionada con las acciones negativas e intencionales dirigidas a causar daño, ya sea a los miembros, a la organización o a la sociedad en general. Estos aspectos son compartidos en cada uno de los términos sin importar el nombre. Al no ser una problemática nueva, el término antisocial presenta una gran variedad de maneras de nombrarlo. Es situado en un contexto organizacional como una problemática de relevancia. Por tanto, su definición no presenta distinciones considerables.

Tabla 1.
Comportamiento antisocial en las organizaciones:

CONCEPTO	DEFINICIÓN
Comportamiento antisocial en las organizaciones.	<i>"[...] comportamientos dirigidos a causar daño o con intención de causarlo hacia los individuos, la organización y de manera general a todas las personas interesadas dentro de ese contexto"</i> (Omar, 2010).
Comportamiento desviado en el lugar de trabajo.	<i>"... comportamiento que de forma voluntaria viola significativamente las normas de una organización, y al hacerlo amenaza el bienestar de la organización, sus miembros, o de ambos"</i> (Robinson y Bennett, 1995: 556).
Comportamiento contraproducente en el trabajo.	<i>"[...] cualquier comportamiento intencional, por parte de un miembro de la organización, visto por la organización de forma contrario a sus fines legítimos"</i> (Sackett y DeVore, 2001: 145).

CONCEPTO	DEFINICIÓN
Mala conducta en el trabajo.	<i>"[...] los actos en el lugar de trabajo que se hacen intencionalmente y constituyen una violación de las reglas que se proporcionan a dichas conductas"</i> (Vardi y Weitz, 2003: 3).

Las diferencias entre cada postura comienzan a distinguirse a partir de lo que cada una marca como punto de interés para estudiar el fenómeno. En el caso de los autores que usan el término "comportamiento antisocial en las organizaciones", su aportación es relevante en el sentido que permitió la introducción de este problema y su distinción en los contextos de trabajo. En este punto, la preocupación central es el establecimiento de una división en la diversidad de actos y de consecuencias que traen consigo. Así, en función de estas consecuencias también se ofrece una clasificación acerca de cuáles son más graves y cuáles menos. Sin embargo, la manera de nombrarlos como comportamientos antisociales en la organización ha sido poco retomada en la actualidad, sustituyendo así otras formas de nombrarlo.

En primer lugar, entre los motivos principales del abandono del término antisocial es que sitúa el comportamiento antisocial en el campo de las organizaciones, y así adquiere otro sentido. Por tanto, se considera que este modo de nombrarlo ha carecido de interés por el intento de diferenciarlo con las maneras de abordar este mismo problema por parte de otras áreas de la Psicología.

En segundo lugar, al hablar de este problema en las organizaciones representa una amenaza para los sujetos; sin embargo, la importancia central gira en torno a la parte económica y material de ellas, a la cual se le da más énfasis. La importancia que ha adquirido este tema es ahora un riesgo para el desempeño laboral y la productividad (por lo mencionado). Su sustitución por los términos "comportamientos contraproducentes", "desviación en el trabajo" y "mala conducta en el trabajo", permite mostrar una postura en la que la perspectiva de la organización es más marcada, el interés hacia el desempeño laboral, la productividad y los objetivos de la organización toman mayor relevancia sobre los miembros. Es por esto que es más marcada la mencionada división entre estos dos aspectos: individuo (trabajador) y organización.

Un tercer punto, concatenado al anterior, es que a pesar de que existe este problema en las organizaciones, ha sido de interés, sobre todo de la Psicología del trabajo y las organizaciones. Sin embargo, la mayor prevalencia de perspectivas psicológicas no significa que exista un abordaje sólo por parte de académicos de esta área o

disciplina. Al ser un problema dentro de estos contextos hay una gran diversidad de autores que no optan por este término, o han considerado más útil nombrarlo de otras maneras que otorgan mayor relevancia a la postura de la organización y a los daños económicos o productividad, en lugar de los otros daños mencionados como subjetivos, en donde se encuentran más los aspectos psicológicos y emocionales de los miembros.

Por tanto, muchas de las posturas propuestas por otros autores que han abonado al estudio de este problema, se enfocan en reflejar sobre todo esta importancia en común, es decir, el principal interés de los autores está dirigido en la comprensión de por qué ocurren y de las consecuencias que tienen para las organizaciones. En función de eso han clasificado su gravedad a partir de la postura de la misma organización. En caso de las acciones que han sido consideradas menos severas, llama la atención que éstas son aceptadas dentro de la dinámica del trabajo (como llegar tarde o los favoritismos).

En la postura de comportamientos desviados, contraproducentes y mala conducta organizacional hay una pauta similar. Todo lo que sea considerado en contra de la organización es tomado como una acción negativa o un comportamiento desviado en el trabajo. La pauta de lo que está bien o mal es marcado por la organización. Todo lo que se aleje o se considere perjudicial a los intereses legítimos o que impida el bienestar dentro del ambiente laboral para lograr los objetivos de la organización, se considera dentro de esta clasificación de comportamientos negativos.

Estas últimas posturas hacen referencia a cuando los miembros de las organizaciones o los trabajadores son quienes ejecutan las acciones negativas sin considerar, en su mayoría, otras interpretaciones que puedan darse en el contexto organizacional en relación con este mismo fenómeno por parte de los trabajadores. En este caso, el énfasis está más en la productividad o el desempeño laboral, en los resultados, en los aspectos y acciones contraproducentes en el trabajo.

Al estudiar este problema dentro de las organizaciones y analizar las posturas, es posible observar esa tendencia a una división entre la organización y sus miembros, como si se trataran de aspectos que hay que entender de manera separada. Es común que las explicaciones tiendan a ser en función de los rasgos de personalidad o características individuales de los miembros que, al ser expuestos a elementos del contexto de trabajo, propician acciones negativas hacia ella.

En relación con lo anterior es importante comenzar a rescatar las propuestas que hacen énfasis en iniciar el estudio de la problemática de manera social, porque las organizaciones son consideradas contextos sociales

en donde hay una diversidad de grupos de personas e interacciones entre éstos. Es conveniente evitar la división entre la organización y sus miembros y comenzar a estudiar de modo integral el problema teniendo en cuenta las interacciones dentro de las organizaciones, las distintas interpretaciones, significados y sentidos que puede tener un mismo problema para cada uno de los grupos de éstos en un mismo contexto. Al considerar lo anterior, será posible obtener distintos elementos como los aspectos sociales, culturales, creencias, actitudes, estereotipos y opiniones que están detrás de un fenómeno complejo como el descrito en el este trabajo. Esto permitirá formas de intervención que puedan abarcar distintos elementos como los mencionados, y por tanto formas de intervención más integrales del problema.

CONCLUSIONES

En este artículo se mostró un recorrido por los distintos términos o conceptos utilizados para el estudio de los comportamientos antisociales en las organizaciones. Se plasmó la prevalencia de la diversidad existente, y con ello es evidente que los autores se refieren al mismo problema de estudio. A partir de lo anterior también se mostraron las distintas formas de clasificación que han sido utilizadas. Del mismo modo, se ha expresado la manera en la que cada uno de los autores, de acuerdo con sus perspectivas, estudian la problemática en las organizaciones. Se logró reflejar cómo los comportamientos antisociales ya representan un problema que adquiere relevancia en estos contextos.

Al ser parte de las organizaciones, es un tema que resulta bastante complejo, pues se tienen que encontrar formas de prevención, por la diversidad de aspectos que comprenden una organización. En este sentido es necesario unificar estos distintos términos y establecer una postura global para evitar confusiones en futuras investigaciones.

Por otra parte, debido a la complejidad del fenómeno se propone que debe ser estudiado considerando tanto los aspectos individuales como los del grupo social, así como todas las características de las organizaciones en relación con el ambiente laboral, porque esta problemática no puede ser sólo estudiada desde una postura individual, teniendo en cuenta que las organizaciones son contextos sociales en los cuales las personas interactúan de modo constante. Se debe dejar de lado la perspectiva de la organización, así como la división entre el trabajador y la organización, esto con el objetivo de evitar limitaciones para futuros trabajos, permitiendo así desarrollar formas de investigación e intervención más integradas.

En cuanto a las limitaciones de este trabajo, no se muestra una revisión sistemática de los antecedentes por-

que el objetivo fue la clarificación conceptual y mostrar las distintas posturas que guarda el uso de un concepto sobre otro para estudiar un mismo problema. Sin embargo, se reconoce que es pertinente hacer también la revisión mencionada, lo cual puede contribuir a plasmar la tendencia acerca del abordaje actual del problema. Con los estudios mostrados hasta el momento puede inferirse la inclinación más hacia el trabajo cuantitativo, buscando correlaciones y relaciones causales en torno a los factores que pueden propiciar este tipo de comportamientos en las organizaciones, por lo que han quedado de lado los aspectos subjetivos que pueden estar detrás de la ocurrencia de estas acciones dentro de las organizaciones y las formas de interpretar un mismo fenómeno por cada grupo social que componen dichos contextos. ■

REFERENCIAS

- Aldea, R. (2013) Antecedents and mediators of employees, counterproductive work behavior and intentions to quit. *Procedia Social and Behavioral Sciences: An Exploratory Study*. *Procedia Economics and Finance*, (7), 181 – 187.
- Appelbaum, S., Iaconi, G., & Matousek, A. (2014). Positive and negative deviant workplace behaviors: causes, impacts and solutions. *Corporate Governance International Journal of Business in Society*, 7 (5), 586-598.
- Bowling, N. A., & Eschleman, K. J. (2010). Employee personality as a moderator of the relationships between work stressors and counterproductive work behavior. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15 (1), 91-103.
- Chernyak-Hai, L., & Tziner, A. (2014). Relationships between counterproductive work behavior, perceived justice and climate, occupational status, and leader-member exchange. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 30 (1), 1-12.
- Eschleman, K. J., Bowling, N. A., Michel, J. S., & Burns, G. N. (2014). Perceived intent of supervisor as a moderator of the relationships between abusive supervision and counterproductive work behaviours. *Work & Stress*, 28 (4), 362-375.
- Firdaus, I. A., Safin, S. Z., & Rahim, A. A. (2013). The relationship of big five personality traits on counterproductive work behaviour among hotel employees: An exploratory study. *Procedia Economics and Finance* (7), 181-187.
- Giacalone, R., & Greenberg J. (1997). *Antisocial behavior in organization*. EUA: Sage.
- Griffin, R. W., & O'Leary-Kelly, A. (2004). *The Dark Side of Organizational Behavior*. New York: Pfeiffer/Jossey-Bass.
- Griffin, R., & Lopez, Y. (2005). "Bad Behavior" in Organizations: A Review and Typology for Future Research. *Journal of Management* (31), 988.
- Kelloway, E., Francis, L., Prosser, M., & Cameron, J. (2010). Counterproductive work behavior as protest. *Human Resource Management Review* (20), 18-25.
- Lau, V., Au, W., & Ho, J. (2003). A qualitative and quantitative review of antecedents of counterproductive behavior in organizations. *Journal of Business and Psychology* (18), 73-100.
- Le Roy, J., Bastounis, M., & Minibas, J. (2012). Interactional Justice and Counterproductive Work Behaviors: The Mediating Role of Negative Emotions. *Social Behavior and Personality, Society for Personality Research*, 40 (8), 1341-1355.
- Michel, J. S., Newness, K., & Duniewicz, K. (2016). How abusive supervision affects workplace deviance: A moderated-mediation examination of aggressiveness and work-related negative affect. *Journal of Business Psychology* (31), 1-22. doi: [10.1007/s10869-015-9400-2](https://doi.org/10.1007/s10869-015-9400-2).
- Nisar, M., Bashir, M., Fatima, T., & Ali, S. (2018). The underlying mechanism between perceived organizational injustice and deviant workplace behaviors: Moderating role of personality traits. *Asia Pacific Management Review*, 30 (1), 11.
- Omar, A. (2010) Comportamientos extra papel: de la colaboración a la transgresión. *Revista Interamericana de Psicología Ocupacional Investigaciones y Análisis*, 29 (1), 32-53.
- Omar, A., Vaamonde, J., & Uribe, H. (2012). Comportamientos contraproducentes en el trabajo: Diseño y validación de una escala. *Divers. Perspect. Psicol*, 8 (2), 249-265.
- Patlán, J., García, M. D. R., & Navarrete, D. M. (2011). El lado oscuro de las organizaciones y del comportamiento organizacional. *Gest. Soc.*, 4 (2), 81-92.
- Patlán, J., Navarrete, D. M., & García, M. (2010). El lado oscuro de las organizaciones: Efectos negativos en el factor humano. *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle*, 9 (34), 71-86.
- Priesemuth, M., Arnaud, A., & Schminke, M. (2013). Bad behavior in groups the impact of overall justice climate and functional dependence on counterproductive work. *Group and Organization Management*, 38 (2), 230-257.
- Rahman, S., Ferdousy, S., & Karan, R. (2012). Relationship among emotional intelligence, deviant workplace behavior and job performance: An empirical study. *Portuguese Journal of Management Studies*, 7 (1).
- Ramana, P., Sambasivan, M., & Kumar, N. (2016). Counterproductive work behavior among frontline government employees: Role of personality, emotional intelligence, affectivity, emotional labor and emotional exhaustion. *Journal of Work and Organizational Psychology* (32), 25-37.
- Robinson, S. L., & O'Leary-Kelly, A. M. (1998). Monkey see, monkey do. The Influence of Work Groups on the Antisocial Behavior of Employees. *The Academy of Management Journal*, 41 (6), 658-672.
- Robinson, S., & Bennett, R. (1995). A typology of deviant workplace behaviors: A multi-dimensional scaling study. *Academy of Management Journal*, 38, 555-572.
- Sackett, P. R., & DeVore, C. J. (2001). Counterproductive behaviors at work. In N. Anderson, D. S. Ones, H. K. Sinangil & C. Viswesvaran (eds.). *Handbook of Industrial, Work, & Organizational Psychology*. Vol. 1 (pp. 145-164). London, UK: Sage.
- Shkoler, O., & Tziner, A. (2017). The mediating and moderating role of burnout and emotional intelligence in the relationship between organizational justice and work misbehavior. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 33, 157-164.
- Spector, P., Fox, S., Penney, L., Bruursema, K., Goh, A., & Kessler,

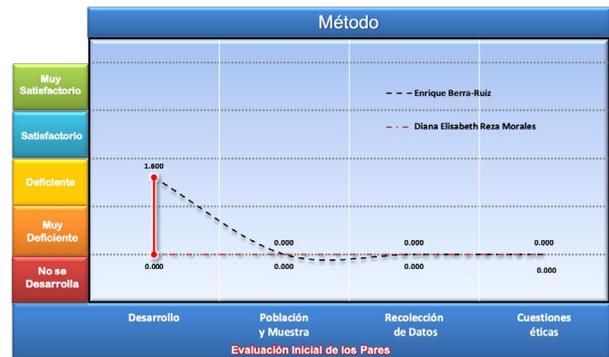
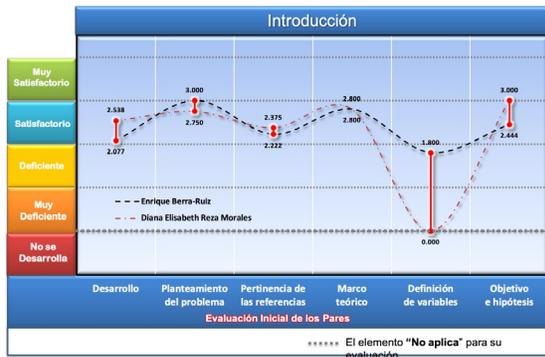
- S. (2006). The dimensionality of counterproductivity: ¿Are all counterproductive behaviors created equal?. *Journal of Vocational Behavior*, 68, 446-460.
- Spector, P., & Zhou, Z. (2013). The Moderating Role of Gender in Relationships of Stressors and Personality with Counterproductive Work Behavior. *Journal of Business and Psychology* (29), 669-681.
- Sulea, C., Fine, S., Fischmann, G., Sava, F., & Dumitru, C. (2013). Abusive supervision and counterproductive work behaviors the moderating effects of personality. *Journal of Personnel Psychology*, 12 (4), 196-200. doi: [10.1027/1866-5888/a000097](https://doi.org/10.1027/1866-5888/a000097).
- Syaebani, M. I., & Sobri, R. R. (2011). Relationship between organizational justice perception and engagement in deviant workplace behavior. *The South East Asian Journal of Management*, 5 (1).
- Ugwua, L. I., Enwereuzora, I. K., Fimbera, U. S., & Ugwub, D. I. (2017). Nurses' burnout and counterproductive work behavior in a Nigerian sample: The moderating role of emotional intelligence. *International Journal of Africa Nursing Sciences* (7), 106-113.
- Vardi, Y., & Weitz, E. (2003). *Misbehaviors in organizations: A dynamic approach*. USA: Routledge.
- Zoghbi, P., & Caamaño, G. (2010). El impacto de la alienación laboral sobre las conductas desviadas en el trabajo: Un estudio exploratorio. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones* (26), 79-92.



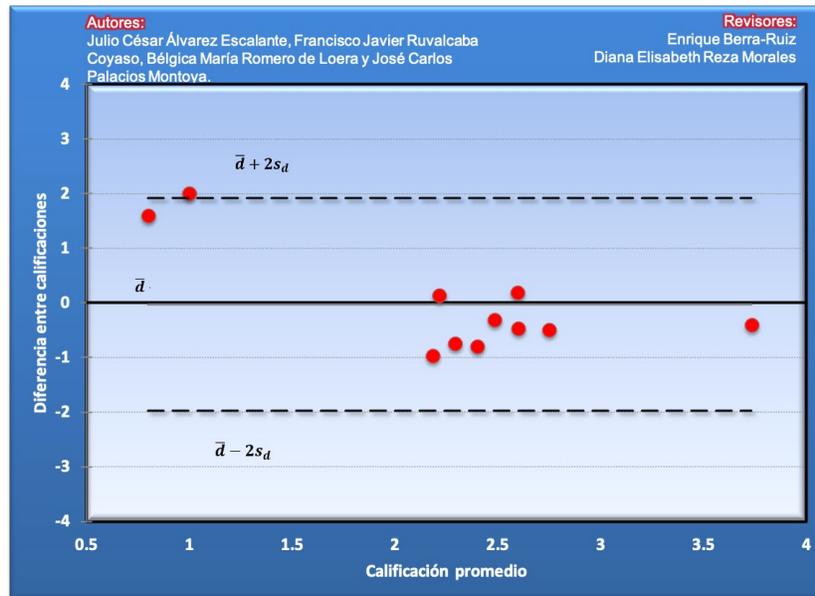


DIMENSIÓN CUANTITATIVA

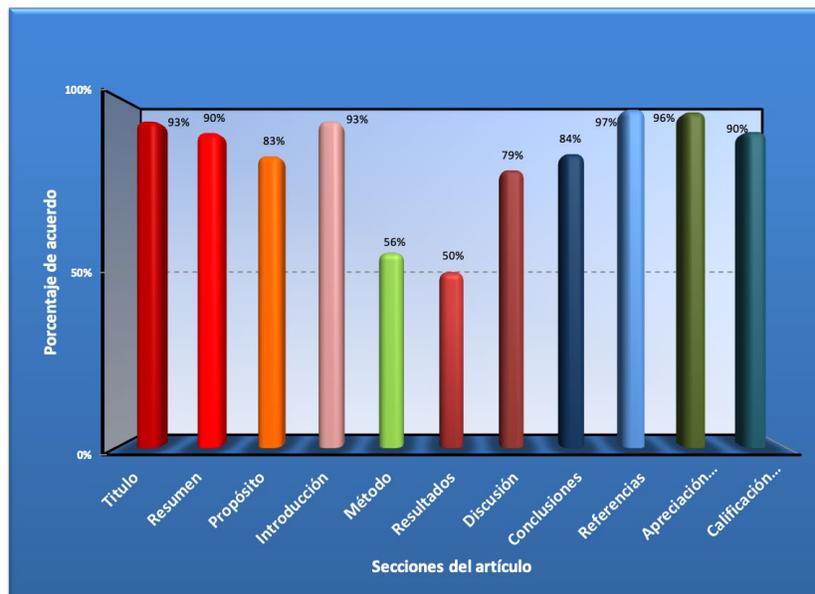
Perfil de Evaluación entre pares



Índice de Concordancia



Índice de Acuerdo



DIMENSIÓN CUALITATIVA

Revisor 1	Revisor 2
Enrique Berra Ruiz	Diana Elisabeth Reza Morales
Título/Autoría	
El título da una idea clara de lo que se busca exponer en el documento. Los datos de contacto se muestran únicamente de un autor, se recomienda incluir los datos de todos los autores.	En el título reemplazar ; por :
Resumen	
El resumen es menor a 150 palabras no integra todos los elementos sobre todo en la sección del análisis, resultados y conclusiones.	1) Se sugiere mejorar la redacción para que sea más clara la conexión entre las ideas. 2) Se pueden ocupar sinónimos para que las palabras no sean tan repetitivas. 3) Agregar palabras clave.
Próposito del Estudio	
El propósito es claro pero al paso de la lectura va desvaneciendo el abordaje del problema.	En el análisis conceptual que se propone dentro del texto, hace falta citar a los autores, con la finalidad de brindar un sustento sólido al argumento.
Introducción	
El artículo requiere determinar mejor su marco teórico, identificando mejor su abordaje de la problemática, se requiere integrar mejor los objetivos específicos para brindar una mayor congruencia entre las variables con la problemática delimitada.	Para brindar solidez al trabajo se recomienda agregar más referencias de autores que hablen de las conductas desviadas/antisociales/contraproducentes en las organizaciones, complementando con estudios que den sustento a la validez de tales definiciones.
Método	
Al ser un artículo teórico no aplicada gran mayoría de estos elementos.	Ningún comentario, ya que esta sección no aplica para un artículo de revisión teórica.
Resultados	
Al ser un artículo teórico no aplican diversos rubros en su valoración.	No aplica
Discusión	
Se requiere refinar la discusión desde un abordaje más claro en los antecedentes y desarrollo de la revisión teórica que se plantea de la problemática.	Agregar referencias para dar un sustento más sólido en el apartado de análisis conceptual.

Revisor 1	Revisor 2
Conclusiones	
Las conclusiones derivan una fracción del objetivo principal, quedando corto el abordaje inicial que se planteaba.	Se sugiere quitar del título la palabra revisión, ya que en las conclusiones se comenta que no se hizo una revisión del estado del arte de la temática, o bien especificar que tipo de revisión se hizo desde un inicio. Ampliar las conclusiones con lo que se encontró a nivel conceptual, no poner únicamente el recorrido que se hizo para efectuar la investigación.
Referencias	
Para una revisión teórica son muy pocas las referencias empleadas, asimismo se requiere ajustar el listado de referencias bajo el mismo estilo.	1) Verificar las citas al formato APA 6ta edición 2) Verificar errores en la escritura del nombre de los autores. 3) Ampliar la cantidad de referencias de investigadores que hablan del tema a nivel conceptual y empírico.





Artículo Empírico

[Artículo teórico]

[10.22402/j.rdipecs.unam.7.1.2021.299.43-67](https://doi.org/10.22402/j.rdipecs.unam.7.1.2021.299.43-67)

ESTRATEGIAS DISCURSIVAS Y OPINIÓN DEL ALUMNADO SOBRE LA INTERACCIÓN CON EL DOCENTE EN FORMACIÓN MÉDICA

José Luis Cruz González y Edgardo Ruíz Carrillo
FES Iztacala UNAM
México

RESUMEN

Con el objetivo de identificar la relación entre estrategias discursivas hechas entre docentes y alumnos, y la percepción del alumnado respecto a la interacción, las secuencias de discurso fueron identificadas y comparadas con las valoraciones del alumno mediante el Inventario de Interacción Profesor-Alumno (IIP-A). Los participantes fueron 144 alumnos correspondientes a cinco grupos de la carrera de Medicina de una institución pública de educación superior (IPES) y cinco profesores de la misma asignatura teórica. Se encontró que los docentes permitían a los alumnos ser expositores durante las clases, pero no mejoraba la impresión del alumnado respecto a la interacción; era la cohesión dentro del discurso, al mantener una comunicación constante entre ambos roles, donde la opinión mejoraba. Se propone fomentar la retroalimentación efectiva y la evaluación formativa docente para mejorar e incrementar las herramientas discursivas que permitan una comunicación abierta y enriquecedora con el alumnado.

Palabras Clave:

estrategias discursivas, interacción profesor-alumno, formación médica, análisis del discurso, evaluación formativa.

DISCURSIVE STRATEGIES AND OPINION OF THE STUDENTS ABOUT THE INTERACTION WITH THE TEACHER IN MEDICAL TRAINING

ABSTRACT

With the objective of identify the relationship between discursive strategies carried out between teachers and students, and the student's perception regarding this interaction, the discursive sequences were identified, and compared with the students' evaluations, using the Inventario de Interacción Profesor-Alumno (IIP-A). The participants were 144 students from five groups in the medical career of a Institución Pública de Educación Superior (IPES), and five professors from the same theoretical subject. It was found that the teachers allowed the students to be speakers during the classes, but it did not necessarily improve the students' impression of the interaction, it was the cohesion within the discourse, by maintaining constant communication between both roles, where the opinion improved. It is proposed to promote effective feedback and teacher training evaluation, to improve and increase the discursive tools that allow open and enriching communication with students.

Keywords:

discursive strategies, teacher-student interaction, medicine teaching, discourse analysis, formative evaluation.

BITÁCORA DEL ARTÍCULO:

| Recibido: 8 de Mayo de 2020 | Aceptado: 07 enero de 2021 | Publicado en línea: Enero - Junio de 2021 |



AUTORÍA Y DERECHOS DE PROPIEDAD INTELECTUAL

ESTRATEGIAS DISCURSIVAS Y OPINIÓN DEL ALUMNADO SOBRE LA INTERACCIÓN CON EL DOCENTE EN FORMACIÓN MÉDICA

José Luis Cruz González y Edgardo Ruíz Carrillo
FES Iztacala UNAM
México

José Luis Cruz González
FES- Iztacala, UNAM
Correo: jlcgsiruscapella@gmail.com

Edgardo Ruíz Carrillo
FES- Iztacala, UNAM
Correo: edgardo@unam.mx

Licenciatura en Psicología, alumno de doctorado en Psicología de la Educación y del Desarrollo por la UNAM. Becario de investigación/ colaborador en los proyectos de PAPIME PE304715 Y PE300617 enfocado al análisis del discurso en el ámbito educativo.

Doctor en Investigación Psicológica, Universidad Iberoamericana. Distinción como Investigador Nacional Nivel 1 (Sistema Nacional de Investigadores Conacyt). Ratificación para seguir siendo del Padrón de Tutores del Plan de Estudio de Doctorado en Psicología de la UNAM.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

José Luis Cruz González realizó la documentación científica, grabación y recopilación de datos, aplicación de instrumentos, análisis de resultados, y elaboración de discusión y conclusiones. | Edgardo Ruíz Carrillo estuvo a cargo de la documentación científica, análisis de resultados y elaboración de la discusión

AGRADECIMIENTOS

La investigación fue apoyada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) por medio de una beca nacional otorgada al primer autor con número de CVU 771380 y número de registro de beca 609130.

DATOS DE FILIACIÓN DE LOS AUTORES

Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM



Copyright: © 2021 Cruz-González, J.L.; & Ruíz-Carrillo, E.

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

TABLA DE CONTENIDO

MÉTODO	28
Participantes, 28	
Materiales, 28	
Consideraciones éticas, 29	
PROCEDIMIENTO	29
Mediciones, 29	
ANÁLISIS ESTADÍSTICOS	31
RESULTADOS	32
Estadística descriptiva del IIP-A en la muestra completa, 32	
Frecuencia de eventos registrados de la muestra completa, 32	
Correlación de categorías de discurso, 32	
DISCUSIÓN	35
CONCLUSIONES	37
REFERENCIAS	37
ANEXOS	39

Esta investigación se desarrolló para encontrar la relación entre las estrategias discursivas usadas por el docente y la opinión de los alumnos respecto a las clases tomadas con él. A continuación se hará una revisión de la literatura disponible para entender la evolución teórica de la interacción en el aula, los interlocutores involucrados y las comprensiones respecto a la relevancia del discurso en el salón de clases.

Para iniciar se debe entender que alumno y docente ocupan formas únicas de acción dentro del salón de clases. Coll y Miras (1993) citan a Hargreaves (1977), quien definió dos sub-roles básicos que todo profesor desempeña en el aula: el de instructor y el de mantenedor de la disciplina. Para Hargreaves (1977, citado en Coll y Miras, 1993) el sub-rol de instructor se relaciona con los esfuerzos por conseguir que los alumnos aprendan y se asocia con las expectativas de comportamiento vinculadas al establecimiento y desarrollo del currículum, mientras que ser encargado de la disciplina se relaciona con la gestión de actividades, así como el control de normas y reglas de conducta. Al ser ineludibles el docente no puede abandonar alguno de ellos, sin embargo puede prestarles importancia de manera diferente. Nassaji y Wells (2000) explican de modo similar que el docente tiene un rol doble como conocedor primario y manager o facilitador en el salón, donde mediante mecanismos o estrategias discursivas el docente confirma el conocimiento del estudiante como correcto e incorrecto (evaluaciones), haciendo reparaciones si es necesario (retroalimentando), asignando derechos de habla (preguntando a personas en específico o reanudando el tema) y revisando el entendimiento de los estudiantes (preguntas de sondeo o monitoreo).

Estas características toman forma en la teoría de la actividad de Engestrom (1993, en Lin, 2007), el cual define un sistema de actividad, como la enseñanza escolarizada, a manera de un conjunto de formaciones socio-históricas-culturales, constituidas por personas e instituciones que evolucionan a través del tiempo, autorreproductoras hasta que contradicciones internas (multivocidad o pluralidad de voces) generan fuerza de cambio y transformación, y se encuentran mediadas por herramientas culturales simbólicas y físicas cuyos usos son socialmente compartidos y de naturaleza colectiva.

Esto se vincula a lo expresado por Pozo (2014), quien en su estudio sobre la práctica docente encontró una tendencia de ayudar para aprender de manera similar a como el experto (docente) aprendió, haciendo

relevante el analizar las concepciones de la docencia y herramientas que ha adquirido el docente para desempeñar esta práctica porque las preferencias evaluativas y enfoques de aprendizaje son correlativos a la manera en que el docente enseña, como ya fue confirmado por Argos, Ezquerro, Osorio, Salvador y Castro (2013).

Gutiérrez-Giraldo y López-Isaza (2011) indagaron esta interactividad en el aula a partir de un enfoque socio-cultural buscando las interrelaciones que forman el triángulo interactivo de Coll y Solé (2001), que son la influencia educativa o ayuda prestada a la actividad constructiva del alumno en un proceso de ajuste constante. Encontraron que los episodios de interactividad de los salones que observaron compartían elementos en común, como la comunicación cara a cara bajo la pauta del docente en un inicio, pero con un paulatino traslado de la participación predominante a los alumnos. También identificaron monólogos docentes que a visión de los autores inhiben el desarrollo del pensamiento científico, diálogos triádicos que fueron predominantes en ambos cursos y que generan que el alumno aprenda a responder a estructuras de control docente tal y como Mehan (1979) y Lemke (1990) describieron, e intercambios de construcción conjunta que promovían la interacción con el conocimiento y se volvía un espacio para que no sólo el docente sino entre iguales hicieran intervenciones de ajuste.

Estudios tempranos en la interacción en el aula se enfocaron en descubrir patrones de discurso por medio de expresiones del docente; estos trabajos revelaron que el habla en el aula estaba estructurada (Sinclair y Coulthard, 1975), y por ello podía ser categorizada, cuantificada y analizada. Sinclair y Coulthard influyeron en demás la lingüística social al proponer una estructura de interacción triádica al concluir que había al menos un entendimiento tácito entre estudiantes y maestros acerca de quién habla y cuándo lo debe hacer. Esto abrió paso a un intercambio muy estructurado consistente en una iniciación del docente (I), a manera de una pregunta, resultando en la respuesta del alumno (R), que en turno era seguida por la retroalimentación por parte del docente (F). Esto llevó a que la secuencia IRF se volviera el punto de origen de diversas investigaciones, aun cuando esta estructura fuese nombrada de otras maneras: IRE por Mehan (1979), Diálogo triádico por Lemke (1990), o guión de recitación por Sharp y Gallimore (1989).

Acorde a Clarà y Mauri (2013), Coulthard y Brazil (1981) incorporaron otro principio explicativo que se basaba en la observación de cómo un movimiento del locutor predecía un movimiento de respuesta del interlocutor; años después, Wells (1999) denominó esto "Prospectividad" (Prospectiveness): un movimiento en el discurso

que se presenta ante la obligación de proporcionar una respuesta para el movimiento anterior se torna prospectivo. Al mismo tiempo, los distinguió como dependientes o independientes con base en si su espacio de inicio se encontraba en el espacio R o F de otro intercambio.

Hall y Walsh (2002) distinguieron entre la E y la F argumentado que los usuarios de la evaluación verían el proceso de aprendizaje como un proceso de transmisión, mientras que los que utilizaban la retroalimentación valoraban las actividades de exploración, prueba de hipótesis y resolución de problemas, lo que hace del aprendiz más activo en su propio aprendizaje, a la vez que muestra que el docente desea generar actitudes y aptitudes de un "profesional reflexivo".

Investigaciones recientes (Villalta-Páucar, Martinic-Valencia y Guzmán-Droguett, 2011) se han basado en la clasificación de las estructuras de intercambio de sala de clase según las demandas cognitivas (consideradas como el grado requerido de que el alumno reestructure conocimientos previos) que implicaban, esta clasificación fue elaborada originalmente por Wells y Mejía-Arauz (2005) y consiste en intercambios de baja exigencia cognitiva, como el transmitir conocimiento, es decir, de pregunta-respuesta, de validación, donde la tercera intervención es para aceptar la segunda, y co-formados donde la respuesta es inducida mediante pistas del profesor. Mientras estas estructuras de intercambio son memorísticas y el docente sólo brinda conocimiento, las de alta exigencia cognitiva implican al alumno en una situación activa donde depende de él la negociación de información, y se dividen en intercambios explicativos (donde se profundiza a detalle en elementos y detalles de las preguntas de los alumnos), cooperativos (donde la tercera parte sirve para contribuir y enriquecer la segunda aportación) y colaborativos (donde el intercambio de conocimiento es más simétrico y se expone a debate el saber que se está compartiendo).

Park (2020) desarrolló una investigación en el aula dividiendo la manera en que el docente elicitaba la respuesta del alumno en dos formas: el método abierto y el método limitante (*opening up and limiting*), consistentes en preguntas evaluativas hechas a todos los alumnos o alumnos en específico, encontrando que los docentes hacían preguntas de variable dificultad por medio del método abierto, a manera de una puesta a prueba con las expectativas que tenía del desempeño de los alumnos en la adquisición de conocimientos de la clase; esto lleva a elucidar la importancia del modo de preguntar del docente para la complejidad de respuesta del alumnado.

Los intercambios presentados muestran que las secuencias IRE se encontrarían en la categoría de valida-

ción al ser de baja exigencia cognitiva y de estructura simple, lo que concuerda con Wells y Mejía-Arauz (2005) al definir como recitación memorística al intercambio inicio-respuesta-seguimiento (su traducción de IRE); asimismo, Stierer y Maybin (1994) describen el diálogo triádico tradicional como inadecuado para el aprendizaje y expresión de conocimiento en el aula por parte de los alumnos, y colocan a las secuencias que involucran una retroalimentación dentro de las categorías de alta exigencia; sin embargo las retroalimentaciones donde el docente induzca la respuesta continuarían siendo de baja exigencia cognitiva al ser de naturaleza memorística, por lo que la información sugiere que una retroalimentación constante no necesariamente lleva a una co-construcción y reinterpretación del conocimiento por parte del alumno, sino sólo las que conducen a que el alumno reintegre sus conocimientos o los exponga para confrontar lo expuesto durante la clase.

Para entender la manera en que los participantes de esta actividad se involucran, se puede usar del análisis conversacional; para Waring (2011) su uso incrementa la atención a la naturaleza emergente y compleja de las interacciones del lenguaje; documenta cómo el aprendizaje ocurre a través del tiempo y tras la reconceptualización del aprendizaje como una participación en la teoría sociocultural sirve a su vez para obtener más información de las prácticas interaccionales que crean o inhiben las oportunidades para participación, y por extensión las oportunidades de aprendizaje.

Las investigaciones enfocadas en el lenguaje (Jacknick, 2011; Waring, 2011) han mostrado que hay ocasiones en las cuales el alumno pregunta información esperando ser contestada por el docente, situaciones que no corresponden a la secuencia IRE/F desde el momento en donde son iniciadas por el alumno, quienes, con habilidad y respetando la situación del docente como moderador y conocedor primario, buscan obtener información específica acerca de los temas vistos en clase. Estas iniciativas del aprendiz abren acceso a varias oportunidades de aprendizaje a partir de una acción casual, como lo es bromear o comentar a partir de algo vivido por ellos, apartada de un objetivo académico, como lo sería explicar o exponer (Waring, 2011).

De la misma manera, Waring (2011) indagó la agencia del aprendiz en la formación de oportunidades de aprendizaje, encontrando y dividiendo sus iniciativas de aprendizaje en tres bloques diferentes: 1) cuando el alumno inicia el turno; 2) cuando hay una autoselección donde el alumno tiene la iniciativa de responder, y 3) cuando se puede explotar un turno asignado para comenzar una secuencia; los resultados muestran



que el alumno es capaz de estructurar oportunidades de aprendizaje mostrando su agencia; sin embargo hizo notar que es necesario encontrar un balance donde los alumnos sean capaces de contribuir más que afectar la agenda del docente durante sus iniciativas.

Li (2013) también se interesó por las iniciativas del estudiante al considerarlas como generadoras de contingencia en la secuencia IRF, y también capaces de crear oportunidades de aprendizaje. Fundando su investigación en los hallazgos de Waring (2011) buscaba cumplir dos propósitos: demostrar cómo el análisis de la conversación en general puede proporcionar luz en los momentos pedagógicamente significativos en la interacción del aula, e ilustrar cómo docentes de lenguas extranjeras y en particular docentes de lengua china en particular pueden beneficiarse de un microanálisis de sus prácticas y de las de otros. Waring (2011) muestra la premisa de que el fenómeno observado donde los aprendices al tomar iniciativas usan el lenguaje para configurar y reconfigurar patrones de participación y crear oportunidades de aprendizaje está relacionada con la visión sociocultural del aprendizaje del lenguaje como participación.

Por último, Waring, Reddington y Tardic (2016) abordaron el tema de la investigación de Waring (2011), en un artículo que describía dos prácticas docentes donde el control del docente se mantenía sin perder la participación y el aprendizaje, haciendo un recuento de investigaciones que se encargan de comprender cómo los docentes controlan aportes del alumno que podrían considerarse inesperadas o desordenantes.

De manera similar, Tronchoni (2019) indica que la para conseguir una cooperación dialógica a partir de varios actos comportamentales, y en el caso de las clases de tipo expositivo los actos de dar-tomar y pedir-recibir son los principales conductores dentro del flujo discursivo, mientras que el compartir conocimientos y experiencias en clase cumple la función de andamiaje necesario para que el alumno pueda avanzar a representaciones más complejas de conocimiento.

La investigación centrada en la enseñanza dentro de la carrera de Medicina en México (Lazcano, Valenzuela y Conget, 2013; Urrutia-Aguilar y Guevara-Guzmán, 2013) se ha dedicado al estudio de las estrategias del docente durante las clases y las variaciones de consecuencias que tienen en la interacción profesor-alumno dentro del salón de clases.

Lazcano, Valenzuela, y Conget (2013) desarrollaron un estudio orientado a conocer que teorías implícitas de la enseñanza tenían más predominancia en docentes de la carrera de Medicina, así como la manera en que vinculaban estas teorías a diferentes modelos pedagógicos. El

supuesto principal que los llevó a efectuar la investigación es que la práctica pedagógica está condicionada por las teorías implícitas de la enseñanza a las que adhieren los docentes, por lo que esta puede afectar de manera directa la implementación de las estrategias propuestas durante reformas educacionales. Los autores encontraron que los docentes se adhieren en su mayoría a la teoría expresiva e interpretativa al creer que el estudiante es el centro del proceso formativo; por ende, haciendo uso de modelos pedagógicos activos y constructivistas, sus teorías implícitas están condicionadas por sus vivencias como estudiantes y profesionales, que a la capacitación docente que han recibido mediante cursos o en el día a día. Esto implica que es durante la interacción en el aula que los docentes se han formado, y forman maneras de actuar como profesionales, ser en su rol de docentes, y aprender conocimientos y formas de interactuar con otros.

Por su parte, Urrutia-Aguilar y Guevara-Guzmán (2013) analizaron la relación entre la opinión de los estudiantes respecto a las estrategias de enseñanza utilizadas por el profesor en el aula y el aprovechamiento académico de los estudiantes; la intención surgió porque en la carrera de Médico Cirujano que se imparte en la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se había reportado un alto índice de alumnos que no acreditaban el primer año de la carrera, sobre todo en las materias del área básica, lo que implicaba deserción y recursamiento en gran escala. Los investigadores encontraron que los docentes con mayor cantidad de estrategias docentes llevaban a un mejor aprovechamiento académico, por lo que concluyeron que el docente, como facilitador del aprendizaje, debe contar con suficiente capacitación didáctica que le permita implementar estrategias de enseñanza durante su práctica.

Finalmente, la manera en que el docente instruye y construye con el alumno, la manera en que se expresa y ve al otro, adquiere un papel muy relevante como producto de la interacción que se da entre docente y alumno. Coscia (2015) destaca la importancia del lenguaje como herramienta de mediación social, de comunicación y negociación en la interacción, y de mediación simbólica. El lenguaje permite dar sentido al cúmulo de construcciones, experiencias y actividades que se efectúan, en este caso, durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y la manera en que el docente se conduce durante la clase define de manera determinante la forma de participación del alumno, su postura respecto a participar en compañía del docente, y la actitud que asumirá ante los conocimientos a adquirir y tareas a desarrollar durante su preparación profesional.

Ávila-Morales (2017) hizo una investigación teórica respecto a los causantes de la deshumanización en el ejercicio profesional de medicina, interpretando deshumanización como la incapacidad de experimentar emociones humanas complejas, de compartir creencias o de actuar según los valores y las normas sociales y morales. Explica que en la enseñanza de Medicina hay factores relevantes dentro de la enseñanza de esta disciplina que llevan a actitudes deshumanizadas, como la observación de comportamientos poco éticos en los docentes que hagan uso de modelos de aprendizaje basados en la burla, el maltrato y la deshumanización.

Dado el amplio conocimiento de estos procesos en el aula, así como la disponibilidad de las publicaciones llenas de ideas para alterar el patrón de diálogo IRE (Waring, 2009, 2011; Jacknick, 2011), se esperaría que los profesores usaran un repertorio de diferentes estrategias a lo largo de su enseñanza; sin embargo Sert y Seedhouse (2011) argumentan que una gran cantidad de aprendizaje alrededor del mundo continúa dirigido por medio de formas tradicionales de enseñanza dominadas por la interacción con el docente al frente del aula y controlada por la naturaleza asimétrica de la distribución de turnos. Acorde a Nunn (2001), el diálogo triádico, más que ser sólo una estructura de discurso, es un ritual cotidiano en el contexto escolar que da orden y coordina la relación educativa similar a la interacción padre-hijo (Seedhouse, 2004), volviéndolo un acompañante del andamiaje en contextos educativos, junto con la estructura PE/F. Esto aunado a las observaciones de Villalta-Páucar y Martinic-Valencia (2013) al referir que la manera en que los docentes dan prioridad a diferentes competencias profesionales afecta de modo directo los tipos de intercambios comunicativos que tiene con el alumno, por lo que la estructura de diálogo puede variar por efecto directo de estas apreciaciones y la manera en que el docente y los alumnos construyen su identidad y rol dentro del aula.

Esto enriquece la postura constructivista de la presente investigación al reafirmar que en la manera con que se establece el discurso es como se da lugar a conflictos o coordinaciones que pueden afectar en tiempo real el proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo en las situaciones donde el docente está al frente del aula, porque en estas condiciones tiene más capacidad de control en la interacción (Nassaji y Wells, 2000), razón por la cual es necesario generar mayor conocimiento respecto a los diversos elementos que comprenden el diálogo docente. Con esta investigación se pretende obtener información que pueda servir como material útil para el diseño de cursos de preparación docente, una necesidad que otros autores, como Urrutia-Aguilar y

Guevara-Guzmán (2013), han colocado sobre la mesa como una oportunidad de generar docentes de la carrera de Medicina mejor preparados y con mayor número de estrategias educativas que causen efecto en el aprendizaje de sus alumnos.

Pregunta de investigación: ¿Cuáles son las estrategias discursivas usadas por el docente durante la interacción con los alumnos en el aula durante las clases de Medicina, y cómo son percibidas por los participantes de esta interacción?

Objetivo: Identificar las estrategias discursivas practicadas por el docente durante su interacción con los alumnos, y la percepción del alumno con base en esta interacción, en clases teóricas de la carrera de Medicina en una IPES.

MÉTODO

Participantes

Los participantes fueron cinco profesores (una mujer y cuatro hombres) de la asignatura teórica "seminario de integración socio-psico-biológica I" correspondiente a la carrera de Medicina de una IPES, y los alumnos de sus grupos (n = 144), y corresponden a 42% del alumnado cursando esa asignatura. Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo de sujetos-tipo; los criterios de inclusión fueron: profesores con asignaturas teóricas correspondientes a la carrera de Medicina de IPES seleccionada y los alumnos correspondientes a una de sus clases. En la tabla 1 se muestra la distribución de los alumnos por grupo y semestre al que corresponden.

Tabla 1.

Estadística de los participantes por grupo.

GRUPO	MUESTRA	HOMBRES	MUJERES	EDAD	SEMESTRE
A	27	8	19	18-27	3
B	31	12	19	17-21	1
C	27	10	17	18-29	3
D	32	13	19	17-22	1
E	27	8	19	17-25	1
Total	144	51	93	17-29	1-3

Materiales

Se utilizó una videocámara con micrófono externo, así como un protocolo de registro de interacciones discursivas y también el Inventario de Interacción Profesor-Alumno (IIP-A), el cual consiste en 31 ítems en escala tipo Likert; de cuatro opciones de respuesta (Totalmente

de acuerdo, De acuerdo, En desacuerdo, Totalmente en desacuerdo), el cuestionario fue creado con la finalidad de conocer la opinión de los estudiantes respecto a su interacción con los docentes al impartir su clase (Ruiz, González-Celis, Cruz y Hernández, 2018), y en la investigación permitió observar el grado de acuerdo en general que los alumnos dan en relación con su interacción con el docente en cuatro dimensiones.

1. Estrategia metodológica (EM). Valoración del uso de recursos pedagógicos del docente, que incluyen el uso de actividades didácticas y de herramientas en el aula, que sirven para que los estudiantes alcancen los niveles de competencia que no podrían conseguir por sí solos.
2. Enseñanza colaborativa (EC). Valoración al docente acerca de su modo de comunicarse, la directividad de la clase, su rol orientador y/o facilitador, su nivel de control de la clase e imparcialidad en la evaluación de los estudiantes.
3. Oportunidad de participación (OP). Valoración de la manera en que el profesor propicia ocasiones de exposición, argumentación y discusión, promoviendo participación de los alumnos.
4. Apreciaciones positivas de la interacción (API). Opinión personal del alumno referente a la interacción que llevó con el docente.

Consideraciones éticas

El trabajo se desarrolló siguiendo las recomendaciones del código ético del psicólogo de la Sociedad Mexicana de Psicología (2010), que indican trabajar con el consentimiento informado de los participantes, guardar su confidencialidad al usar seudónimos para evitar la identificación de la persona, e informándoles de cuando se les iba a grabar, así como de su derecho a obtener la transcripción de los datos que fueron analizados.

PROCEDIMIENTO

Después entrar en contacto con los participantes, explicarles los objetivos de investigación y procedimiento, y obtener el consentimiento informado para efectuar la observación, se ingresó al salón de clases de los participantes en tres ocasiones diferentes. Las sesiones de observación se desarrollaron durante la etapa final del ciclo escolar, debido a que era requerida una interacción entre docente y alumnos ya consolidada para promover significancia entre las secuencias discursivas en el salón de clases. Se hizo uso de la videocámara con micrófono externo colocándola dentro del salón donde el docente y los alumnos tomaban clase. Al concluir la última obser-

vación, se aplicó el cuestionario IIP-A a los alumnos de cada grupo; la grabación fue transcrita a posteriori para poder usar categorías de análisis, y los datos recabados en el IIP-A fueron vaciados en el software SPSS22.

Mediciones

El instrumento de conversión de los datos observados en categorías de análisis; se trata de una combinación entre formato de campo y sistemas de categorías, generado por medio del establecimiento de un rango jerárquico de unidades de conducta (Anguera-Arguilaga, Santoyo y Espinoza, 2003) a partir de un marco teórico fundamentado (Anguera-Arguilaga e Izquierdo, 2006), que en este caso es la definición de los patrones IRE/F y PE/F, así como las conductas que se observen en las grabaciones y requieran su modificación ad hoc. Esto llevó a un sistema taxonómico de categorías de observación bien definidas, con unidades de conducta operacionales, validada mediante jueceo de expertos en el estudio del análisis del discurso en el aula.

Las unidades de conducta fueron hechas a partir de las tres condiciones sugeridas por Anguera-Arguilaga, Santoyo y Espinoza (2003), que consisten en ser identificables por sí mismas, denominables y definibles, buscando llegar a la exhaustividad y la mutua exclusividad (E/ME) de las mismas, para que exista una categoría para cada acción posible, y una acción posible para cada categoría de interés. Con la intención de identificar la estructura discursiva del hablante en turno, las características interactivas de la actividad se codificaron considerando las funciones sociales (habla, relación y tarea) que cumplen (Anguera e Izquierdo, 2006). Cada turno se codificó como un "todo" en el cual no se tiene en cuenta el tiempo de duración ni latencia entre turnos, ubicando cada uno como un evento temporal simple (Bakeman y Quera, 2011).

De esta manera la codificación generada con base en el marco teórico y las observaciones resulta en la taxonomía que se muestra en la tabla 2.

Cada una de las categorías planteadas fue vista con una probabilidad de ocurrencia presente en cualquier participante, distinguidos con base en su relación con el conocimiento expuesto (como aprendiz o como experto del mismo); con la finalidad de diferenciar el rol en el aula del participante que llevó a cabo la categoría, al comienzo de cada una de ellas se colocó una "M" en caso de que haya sido presentada por el maestro, y una "A" cuando fuera alguno de los alumnos (por ejemplo, Maestro instruyendo explicando: MInsexp).

Tabla 2.
Categorías de la secuencia discursiva, con clave y definición.

SEC.	DIMENSIÓN GENERAL	SISTEMA DE CATEGORÍAS	CÓDIGO
I	Instruir: Acción donde un experto (poseedor del conocimiento) da información o conocimientos referentes a un tema a algún aprendiz (en proceso de conocer el(los) tema(s)).	Elicitando: El profesor genera una frase con la intención de que la complete el alumno.	Inseli
		Explicando: Exponer un saber para hacerlo más comprensible mediante el discurso.	Insexp
		Orientando: Dirigir al otro hacia elementos del contexto necesarios para la actividad.	Insori
		Guiando: Dirigir tareas referentes al tema.	Insgui
		Ordenando: Demandar el cumplimiento de una tarea.	Insold
		Pregunta moduladora: Acción donde un Experto pregunta información o conocimientos referentes a la actividad a algún aprendiz en búsqueda del saber que poseen al respecto.	Evaluando a cualquier participante: Determinar conocimientos y/o aptitudes de cualquier miembro de un grupo.
P	Preguntar: Acción donde un aprendiz pide información para obtener conocimientos relativos a las prácticas llevadas a cabo.	Evaluando a un participante en específico: Determinar conocimientos y/o aptitudes de alguien en particular.	Predeva
		Sondeando: Conocer si existen dudas ante una explicación o retroalimentación.	Preson
		Simple: Sin argumentar o entrar en detalles.	Presim
R	Responder: Acción donde un aprendiz contesta ante una instrucción o pregunta mostrando el conocimiento adquirido.	Ordenando: Generar una acción por parte del otro.	Preord
		Orientando: Señalando elementos del contexto relativos a lo que se desconoce.	Preori
		Explicando: Exponiendo a detalle las características de la interrogante.	Preexp
		Dudando: Usar un conocimiento que aún no está estructurado.	Redud
		Ordenando: Demandar el cumplimiento de una tarea.	Reord
		Confirmando: Corroborar información.	Reconf
		Reinterpretando: Usar un conocimiento reconstruido a partir de lo enseñado.	Rereint
		Simple: Sin argumentar o entrar en detalles.	Resim
		Explicando: Exponer un saber para hacerlo más comprensible.	Reexp
		Negando: Reconocer la falta de un saber propia.	Reneg
Afirmando: Reconocer la presencia de saber propia.	Reafi		
E	Evaluar: Acción donde el experto calcula la validez de algún supuesto o tema expresado por el aprendiz o un igual.	Validando: Dando como válida la información mostrada por el otro.	Evaval
		Rechazando: Dando como inválida la información mostrada por el otro.	Evarech
		Calificando: Puntuar el nivel de aceptación del conocimiento del otro con base en un juicio de valor.	Evacal

SEC.	DIMENSIÓN GENERAL	SISTEMA DE CATEGORÍAS	CÓDIGO
F	Feedback: Acción donde un experto proporciona información importante a los aprendices sobre sus conductas previas observadas y/o evaluadas, con la intención de que tenga oportunidades de aprendizaje y reflexión.	Parfraseando: Reinterpretar la respuesta dada por el estudiante con el objetivo de enseñarle nuevas estructuras de entendimiento.	Fpar
		Corrigiendo explícitamente: Proporcionar la respuesta correcta.	Fcorr
		Recast: reacoplar la oración del alumno a la esperada por el profesor.	Frec
		Explicando: Proporcionar la respuesta e información adicional respecto a la misma.	Fexp
		Dando claves o pistas: Dar información sobre el error del estudiante, por medio de claves léxicas que él debe relacionar para alcanzar sentido y continuar con el discurso.	Fclue
		Elicitando: El profesor genera una pregunta o frase con la intención de que la complete el alumno.	Feli
Xn		Comentario: Contribución espontánea y personal respecto a la acción previa del participante.	XA
		Escucha activa: Comentarios monosilábicos donde el participante corrobora el mensaje del otro sin tomar turno (ej. Aham, uhummm, entiendo).	XB
		Tiempo de espera prolongado: El participante sólo agrega aclaraciones a los argumentos del otro, sin tomar control del tema de conversación en curso.	XC
		Asignar turno de participación: El participante da el turno a quien desee hablar.	XD

ANÁLISIS ESTADÍSTICOS

Para codificar las transcripciones se usaron las categorías de análisis (tabla 2) en cada acción discursiva hecha por los participantes, generando una agrupación secuencial codificada, que se volvió la base de datos. Se utilizó la técnica de análisis estructural, traduciendo al lenguaje SDIS (Sequential Data Interchange Standard) para poder aplicar el programa de análisis secuencial GSEQ (Generalized Sequential Event Querier) (Bakeman y Quera, 1996). El SDIS-GSEQ se apoya en una técnica analítica desarrollada por Bakeman (1978), en colaboración con Gottman (Bakeman y Gottman, 1986) y por Sackett (1980, 1987), que siguen siendo de gran relevancia (Bakeman y Quera, 2011) para analizar datos secuenciales y, en esta investigación, sirve para construir los patrones IRE/F y PE/F efectuados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje al analizar los patrones secuenciales de discurso, así como las diferencias en su predominancia que tienen durante la clase.

Para identificar los patrones estadísticamente significativos en el flujo de discurso se aplicaron las técnicas de análisis secuencial, que son las pausas o distancia

temporal entre la aparición de los elementos observados, en nuestro caso de los actos de habla, llevados a cabo con la búsqueda de contingencias secuenciales entre las categorías de análisis. La investigación se enfoca en las relaciones secuenciales en el discurso de los participantes de habla identificados, considerando los que tengan residuales ajustados con un valor Z superior a 1.96 (valor $p < 0.05$) y un coeficiente de correlación Phi por encima de 0.20 (valor $p < 0.05$). Este tipo de análisis sirve para la detección de patrones secuenciales de conducta (Quera, 1993), lo cual se logra buscando contingencias secuenciales entre las categorías de análisis, en nuestro caso, relaciones secuenciales en el discurso de los participantes, teorizadas a partir del principio de prospectividad de los pares adyacentes.

De la misma manera, para analizar los datos del cuestionario IIP-A los datos vaciados en el software SPSS22 fueron integrados en sus dimensiones correspondientes, llevando a cabo una alpha de Cronbach en cada grupo para confirmar la consistencia interna entre los ítems de la prueba; después los valores por dimensión fueron convertidos en porcentajes para de esa manera observar el grado de acuerdo que los alumnos tenían hacia el desempeño del docente en la dimensión evaluada.

Tabla 3.

Porcentajes de acuerdo con la interacción en el aula obtenidos por medio del IIP-A.

GRUPO	PORCENTAJE DE ACUERDO CON LOS FACTORES DEL INVENTARIO DE INTERACCIÓN PROFESOR-ALUMNO (IIP-A)					
	ESTRATEGIA METODOLÓGICA	ENSEÑANZA COLABORATIVA	OPORTUNIDAD DE PARTICIPACIÓN	APRECIACIONES POSITIVAS DE LA INTERACCIÓN	CALIFICACIÓN TOTAL IIP-A	ALPHA DE CRONBACH
A	83.00	84.58	85.47	84.37	84.47	0.953
B	90.50	91.66	89.52	91.12	90.45	0.859
C	72.75	86.08	71.40	72.68	73.60	0.836
D	78.91	81.00	75.95	76.28	77.41	0.937
E	94.75	96.00	94.45	96.06	95.11	0.898
Muestra completa	84.00	86.00	83.27	83.18	83.98	0.962

RESULTADOS

Estadística descriptiva del IIP-A en la muestra completa

En la tabla 3 se muestran las estadísticas descriptivas de los resultados del IIP-A en todos los grupos registrados.

Se observa que la calificación promedio de los grupos fue de 83.98% de acuerdo con la interacción con el docente en el salón de clases; los grupos con porcentajes generales de acuerdo por encima de 90% fueron el B (90.45%) y el E (95.11%), mientras que los grupos C (73.60%) y D (77.41%) tuvieron porcentajes de acuerdo con la interacción en el aula menores a 80%. El alfa de Cronbach de cada una de las aplicaciones del instrumento (una por grupo) se ubicaron entre 0.898 y 0.953, representando buena consistencia interna entre los ítems de la prueba.

Frecuencia de eventos registrados de la muestra completa

Para esta investigación un total de 30 horas de grabación fueron recabadas, transcritas y codificadas, identificando 4,760 eventos de interacción en el aula, con un mínimo de 536 y un máximo de 1,236 eventos por grupo, cuyas frecuencias se presentan en la tabla 4.

Se puede observar que los eventos principales registrados fueron el Alumno instruyendo explicando (como expositor, AInsexp), Respondiendo explicando (AREexp) y Respondiendo sin entrar en detalles (AREsim), y en el caso del docente: Instruyendo explicando (MInsexp), Preguntando si existían dudas por aclarar (MPreson), Validando la aportación del otro (MEvalval),

Retroalimentando a detalle (MFexp), y Haciendo uso de comentarios personales (MXA).

Correlación de categorías de discurso

En la figura 1 se muestra el diagrama de flujo de los intercambios discursivos del grupo A en su primer nivel categorial (instrucción, pregunta moduladora, respuesta, evaluación, retroalimentación, pregunta, y follow-up); en el esquema se puede observar que las preguntas moduladoras del maestro y alumno, así como las preguntas del maestro en papel de aprendiz llevaron a que el alumno respondiera, y de la misma manera que el docente, en rol de experto, retroalimente o evalúe; en el caso de que haya evaluado la respuesta del alumno, el docente reinició las secuencias IRE por medio de una instrucción. Por otra parte, el alumno ha logrado iniciar seguimientos que son continuados de la misma manera por el docente.

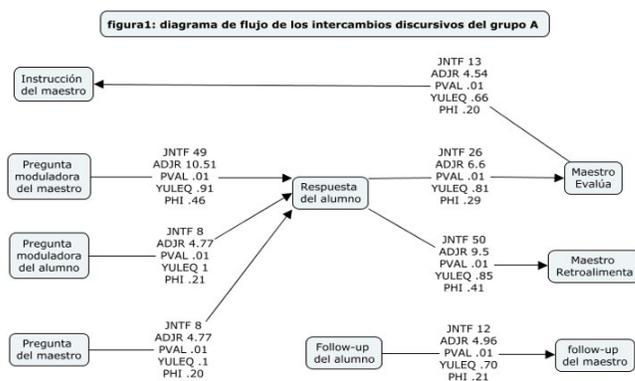
**Figura 1**

Diagrama de flujo de los intercambios discursivos del grupo A.

Tabla 4.
Frecuencia de eventos registrados por grupo.

CATEGORÍA PRINCIPAL	SUBCATEGORÍA	GRUPO A	GRUPO B	GRUPO C	GRUPO D	GRUPO E	TOTAL
Instrucción del alumno	Alnsexp	41	9	22	85	90	247
	Alnsgui	4	1	0	1	5	11
	Alnsord	2	0	1	0	1	4
Instrucción del maestro	MInsexp	21	71	40	96	23	251
	MInsgui	14	18	9	16	8	65
	MInsord	33	26	47	54	21	181
	MInsori	1	0	0	0	0	1
Pregunta moduladora del alumno	APreeva	6	0	0	0	1	7
	APreson	2	0	1	1	10	14
Pregunta moduladora del maestro	MPreeva	28	35	14	91	10	178
	MPreson	31	142	113	93	70	449
Pregunta del alumno	APreexp	2	4	6	4	0	16
	APreord	1	0	1	1	0	3
	APreori	0	1	1	0	0	2
	APresim	5	9	14	5	15	48
Pregunta del maestro	MPreexp	0	2	2	0	0	4
	MPreord	0	1	0	0	0	1
	MPreori	0	0	1	0	0	1
	MPresim	8	15	25	4	27	79
Respuesta del alumno	AReafi	11	18	38	26	22	115
	AReconf	1	5	14	11	9	40
	ARedud	8	28	8	26	7	77
	AReexp	58	125	139	87	78	487
	AReneg	1	2	7	1	2	13
	AReord	0	1	0	0	0	1
	AReori	0	3	7	1	0	11
	ARereint	4	3	10	8	25	50
	AResim	59	234	82	144	61	580
	Respuesta del maestro	MReafi	0	1	3	0	0
MReconf		1	3	5	2	0	11
MReexp		0	2	1	0	1	4
MResim		0	1	3	0	1	5
Alumno evalúa	AEval	2	0	0	0	0	2

CATEGORÍA PRINCIPAL	SUBCATEGORÍA	GRUPO A	GRUPO B	GRUPO C	GRUPO D	GRUPO E	TOTAL
Maestro evalúa	MEvacal	0	0	1	0	0	1
	MEvarech	4	14	15	17	2	52
	MEvaval	31	116	49	56	49	301
Alumno retroalimenta	AFcorr	0	1	0	0	1	2
	AFeli	2	0	0	0	1	3
	AFexp	1	0	2	0	3	6
Maestro retroalimenta	MFclue	4	8	4	20	0	36
	MFcorr	3	20	33	22	15	93
	MFeli	14	52	9	79	23	177
	MFexp	44	92	87	65	58	346
	MFpar	2	7	5	6	7	27
Follow-up del alumno	AXA	38	10	52	17	26	143
	AXB	0	0	3	0	0	3
	AXC	0	0	0	0	5	5
	AXD	0	0	3	1	3	7
Follow-up del maestro	MXA	38	75	133	40	53	339
	MXB	0	19	8	1	0	28
	MXC	5	10	10	17	15	57
		6	52	38	60	16	172
Total		536	1236	1066	1158	764	4760

Los intercambios discursivos del grupo B (figura 2) mostraron que el maestro ha instruido y de inmediato ha hecho preguntas moduladoras para elicitación de la respuesta del alumno, o ha ocupado follow-ups para la misma consecuencia. Tanto las preguntas como las respuestas del alumno han suscitado que el maestro retroalimente, pero las respuestas del alumno también pudieron ser evaluadas llanamente.

Figura 2: Diagrama de flujo de los intercambios discursivos del grupo B

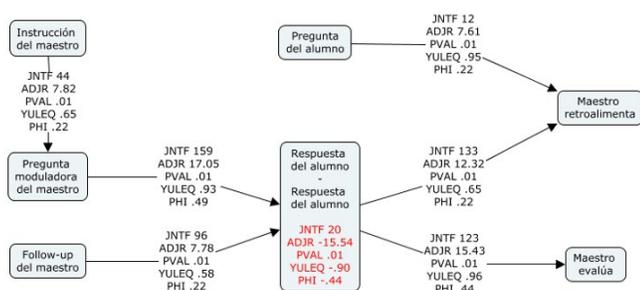


Figura 2
Diagrama de flujo de los intercambios discursivos del grupo B.

En el diagrama de flujo de los intercambios discursivos del grupo C en el primer nivel categorial (figura 3) se observa una secuencia IRE/F donde el docente ha hecho preguntas moduladoras para elicitación de la respuesta del alumno, donde estas respuestas han sido evaluadas o retroalimentadas; en otro flujo diferente, al alumno instruyendo de modo recurrente sin correlación con otra categoría, muestra de una falta de cohesión/unión en el flujo de discurso.

Figura 3: Diagrama de flujo de los intercambios discursivos del grupo C

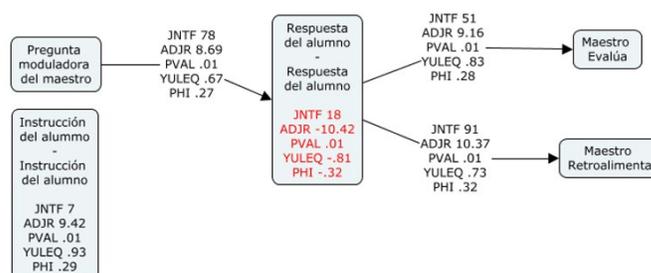


Figura 3
Diagrama de flujo de los intercambios discursivos del grupo C.

En la figura 4 se muestra el diagrama de flujo correspondiente al grupo D; se pueden observar dos flujos de discurso: uno donde la instrucción docente ha contribuido a que el alumno participe instruyendo a sus compañeros, o a que el profesor generara preguntas moduladoras, y otro donde el follow up del docente elicita de manera significativa las respuestas del alumno, y ante esta respuesta el docente, al retroalimentar, ha generado ciclos donde tanto la retroalimentación docente como respuesta del alumno se tornaron recurrentes; también hay una correlación significativa entre la respuesta del alumno y la evaluación de la respuesta por parte del docente, mostrando que la retroalimentación del maestro ha sido efectiva y se vuelve un puente para que los alumnos participen de manera activa en el discurso de la clase.

Figura 4: Diagrama de flujo de los intercambios discursivos del grupo D

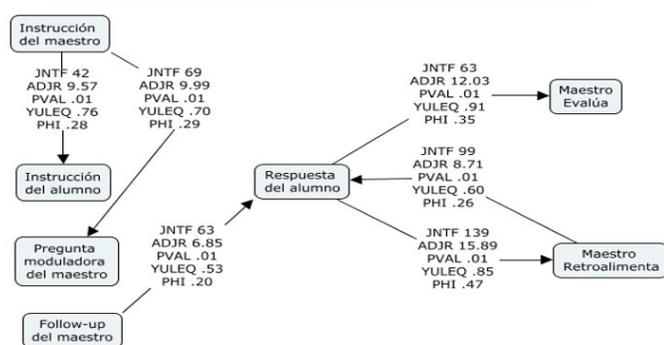


Figura 4
Diagrama de flujo de los intercambios discursivos del grupo D.

Figura 5: Diagramas de flujo de los intercambios discursivos del grupo E

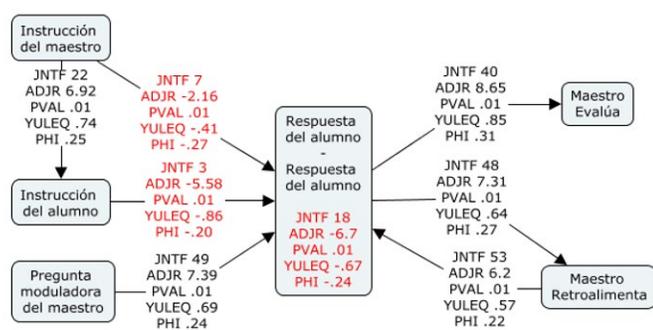


Figura 5
Diagrama de flujo de los intercambios discursivos del grupo E.

En el diagrama de flujo del Grupo E (figura 5) se muestra una correlación significativa y positiva entre la instrucción del docente y la posterior instrucción del alumno, y una correlación significativa y negativa entre la aparición

de ambas instrucciones y la respuesta del alumno. Es por medio de que el docente hiciera preguntas moduladoras que se ha elicitado la respuesta del alumnado, y de modo similar al grupo D, el docente, después de retroalimentar, ha motivado la respuesta del alumno de manera recurrente; en caso de que el docente evaluara la respuesta, esto no ha conducido a otra categoría significativa.

DISCUSIÓN

La investigación buscó identificar los efectos de las estrategias discursivas desarrolladas durante las clases de Medicina de una IPES, describiendo en el proceso las estrategias de intercambio discursivo (en forma de las diferentes configuraciones en las que docente y alumno intervienen, preguntan, responden, retroalimentan o evalúan entre ellos) y comparando estos resultados con la valoración que los alumnos tienen de esa interacción con el docente en la clase.

A partir de la tabla de frecuencia de eventos registrados por grupo se puede observar que los eventos con mayor ocurrencia corresponden a estructuras IRE/F; el docente ha llevado a cabo instrucciones, evaluaciones y retroalimentaciones, y comentarios personales complementarios; por otro lado, el alumno también ha sido capaz de instruir a manera de expositor. En los cinco grupos de Medicina que formaron parte de la investigación, el alumno no mostró su propia agencia (se reportó una baja presencia de preguntas por parte del alumno hacia el docente en búsqueda de información). En cuanto a interacciones, la mayor parte se fundó en una jerarquía de conocimiento en la cual el docente asumió un papel de experto y el alumno uno de aprendiz.

Mientras que Tronchoni, (2019) indicó que en el salón de clases predomina el carácter tradicional a partir del esquema “el profesor habla y los estudiantes escuchan” (p. 172), Lazcano, Valenzuela y Conget (2013) reportaron que los docentes de Medicina se adhieren a modelos pedagógicos y constructivistas; de los cinco grupos que formaron parte de la investigación, dos de ellos desarrollaron modelos tradicionales donde el docente estaba frente al aula, mientras que los tres restantes efectuaron interacciones donde el alumno asumía un papel más activo al instruir a sus compañeros como expositores.

Estas situaciones donde los alumnos han ocupado el papel de expositor frente al aula, instruyendo a sus compañeros, puede ser interpretado a partir de la teoría de la actividad de Engestrom (1993, citado en Lin, 2007) e implica que el alumno que expone tiene una posición diferente al alumno que está atendiendo a la exposición; por ende cambia la forma en que se llevan a cabo los intercambios comunicativos porque el expositor tiene conocimientos

que el otro no. En esta situación la relación entre alumnos ya no es equivalente por jerarquía de conocimiento y genera una interacción donde se establece un andamiaje entre "iguales". Se podría esperar que ante la mayor similitud entre los agentes involucrados (ambos alumnos) se abrieran nuevas oportunidades de reestructurar la interacción, pero los alumnos continuaban el patrón IRE/F como si el rol del expositor no afectara la interacción discursiva.

Una explicación probable viene de los sub-roles que desempeña un docente y no lograron transmitirse al expositor; los alumnos que exponían podían abarcar el sub-rol definido por Hargreaves (1977, citado en Coll y Miras, 1993) correspondiente al de instructor, pero los expositores continuaban siendo dirigidos por el docente; aún tenía control completo del rol de manager o facilitador del salón, por lo cual la estructura de interacción era decidida por él de la misma manera en que lo haría sin ceder el lugar al frente del aula; los alumnos siguieron escuchando y el docente hablando al dirigir al alumno expositor; una acción muy negativa porque al mantener a los alumnos en el rol de oyentes se volvió ineficaz el proceso de enseñanza para hacer una construcción de significados compartidos (Tronchoni, 2019).

De hecho, en los cinco grupos se pudo observar que la secuencia IRE/F es el hilo principal con el cual se entrelaza el discurso escolar; la respuesta del alumno era retroalimentada o evaluada, y ésta se generaba después de una instrucción o secuencia moduladora. Sin embargo, los docentes de los grupos C y D obtuvieron porcentajes de acuerdo con la interacción por parte de sus alumnos de menores de 80%, mientras que los docentes de los grupos B y E mayores a 90%.

Al observar los diagramas de flujo discursivo se ve que los grupos D y E, y B y C tienen semejanzas entre sí, pese a que el porcentaje de acuerdo obtenido en el IIP-A fue divergente. Los grupos D y E han sido capaces de llevar a más allá la retroalimentación, generando bucles de discurso donde el alumno ha podido mantenerse respondiendo y ahondando en los temas y aprendizajes objetivo en la clase, mientras que en los grupos B y C la pregunta moduladora del docente ha llevado a que el alumno respondiera y en la mayoría de las ocasiones el docente retroalimentara estas respuestas.

El grupo A es el punto intermedio entre todos los grupos, y como tal se puede ver que comparte un poco de todos los grupos: las preguntas moduladoras de docentes y alumnos, así como las de tipo informal del docente llevan a que el alumno responda, y estas respuestas son su mayoría retroalimentadas, pero en caso de ser evaluadas el docente aprovecha la evaluación para reanudar la instrucción. Se puede observar también que tiene un

bloque separado donde los seguimientos del alumno son respondidos del mismo modo por el docente, llevando la situación en el aula a una plática informal.

Por último, los grupos E y C se alejaban de un control total dentro del salón de clases al observarse instrucciones de los alumnos como expositores; esto involucra los resultados de Lazcano, Valenzuela y Conget (2013), quienes encontraron a docentes que se adherían a modelos pedagógicos activos y constructivistas, y abrían espacios donde el alumno pudiera mostrar su propia agencia al iniciar turnos de participación, autoselección y explotación de sus turnos participativos (Waring, 2011), o en los raros casos de la investigación de Tronchoni (2019), en donde al generar una interacción participativa de alteridad (hablar para el otro) y colaboración (hablar a favor del otro) llevaban a dinámicas más enriquecedoras para los alumnos. En este caso, estos grupos adoptaban roles divergentes de los establecidos tradicionalmente.

El grupo A es el punto intermedio entre todos los grupos, y se pueden observar un cúmulo de semejanzas: las preguntas moduladoras de docentes y alumnos, así como las de tipo informal del docente, han llevado a que el alumno respondiera, y estas respuestas han sido en su mayoría retroalimentadas; en caso de ser evaluadas, el docente ha aprovechado la evaluación para reanudar la instrucción. También se puede ver que tiene un bloque separado donde los seguimientos del alumno han sido respondidos con más seguimientos por el docente, llevando la situación en el aula a una plática informal.

Los docentes de los grupos A, B y D han buscado mantener una posición de conocedores primarios, lo que a partir de los hallazgos de Gutiérrez-Giraldo y López-Isaza (2011) podrían generar episodios monológicos donde se podría inhibir el aprendizaje. Sin embargo, la ejecución de los docentes en los grupos A, E y B ha sido mucho mejor recibida por los alumnos que los de los grupos C y D, aun si sus modelos pedagógicos eran distintos (el grupo C tiene un modelo abierto a que el alumno tome control de la clase, mientras que en el grupo D el docente se presenta constantemente frente al aula).

Se puede observar en los dos grupos con porcentajes de acuerdo menores a 80% flujos de discurso divididos en dos segmentos que no entran en contacto uno con el otro: en el caso del grupo C se ha mostrado la secuencia IRE/F ya descrita, pero de modo adicional se ha encontrado al alumno instruyendo al alumno de manera recurrente, manteniendo una situación expositiva, mientras que en el grupo D el follow-up del docente ha llevado a respuestas del alumno que de ser retroalimentadas dirigieron a bucles más enriquecedores de la temática a tratar; pero también se encuentra otro bloque donde el maestro ha instruido y ge-

nerado preguntas moduladoras que no llevaron de manera clara a otra categoría de interacción, sino que el alumno empezó a asumir el papel de expositor.

Esto implica una ruptura en la interacción en el salón de clases donde el flujo de discurso pierde cohesión, eventos que van de la mano con los resultados de Urrutia-Aguilar y Guevara-Guzmán (2013): mientras que los autores registraron que los profesores con mayor cantidad de estrategias docentes llevaban a un mejor aprovechamiento académico, en este estudio los alumnos identificaron las carencias en las estrategias docentes que pudieran generar un flujo de discurso constante y estable, aún para un ambiente positivo de interacción en el aula, es decir, la forma y el tipo de participación de los estudiantes así como su actitud frente a la información y a las tareas a efectuar durante el proceso de aprendizaje han sido condicionados tanto por la manera de organizar las actividades como el tipo de discurso de los docentes (Coscia, 2015).

Aun en una dinámica estrechamente centrada en el docente como conocedor primario el alumno ha tenido opiniones positivas, mientras el docente mantuviera cohesión en el discurso en compañía de los alumnos y no se enfocará en sólo mantener un diálogo con quien se encuentra en papel de expositor; esto ha llevado a una mayor motivación por parte del alumno a enfocarse en el discurso y conocimientos que eran compartidos dentro del salón de clases.

CONCLUSIONES

Los resultados sugieren que el uso de estrategias metodológicas del docente dentro del salón de clase afecta la interacción profesor-alumno, el alumno se muestra sensible a la estrategia metodológica y la manera en que el docente desempeña su rol, y ubica al alumno dentro de un proceso de co-construcción de conocimiento que puede ser o no de su agrado, afectando la manera en que pueda negociar y co-construir significados en compañía de expertos e iguales.

Se coincide con la opinión de Jara-Gutiérrez, Díaz-López y Zapata-Castañeda (2015), quienes afirman que los modelos de evaluación formativa deben estar sustentados por el concepto de calidad docente y el perfil de un buen profesor de la facultad de Medicina, incluyendo el contexto en que trabaja, para que los estándares de evaluación se lleven a cabo tanto cualitativa como cuantitativamente en un ambiente de confianza.

Para esto es necesario promover la retroalimentación efectiva, hacer ajustes con base en los resultados, reconocer la profundidad de la evaluación y fomentar la capacidad de autoevaluarse y entender cómo mejorar; es indispensable que la institución educativa ofrezca al pro-

fesor todos los escenarios requeridos para la formación, actualización e implementación de los cambios.

Si se acompaña la evaluación del docente con evaluaciones formativas mediante instrumentos sensibles a la práctica dentro del salón de clases como el IIP-A, puede abrir espacios de reflexión y de mejor comprensión de su actuar en el salón de clases; en otras palabras, incentivan-do el cambio a través de la autoevaluación. El verdadero desarrollo de la educación médica se logra en un entorno de aprendizaje y de reflexión individual crítica del profesor, donde éste sea capaz de hacer autoevaluaciones formativas. Esto le permite ser parte activa del proceso y, a la vez, reflexionar sobre lo que favorece o dificulta su propia labor; de esta manera identificará sus fortalezas y debilidades para lograr mejores resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje al fortalecer o cambiar sus acciones (Jara-Gutiérrez, Díaz-López y Zapata-Castañeda, 2015).

Para futuras indagaciones es relevante enmarcar y vincular las implicaciones que la historia del docente, su trayectoria y sus ideales ocupan en la manera en que elabora su discurso, siendo éste un elemento que acompaña de manera íntima la estrategia metodológica que ocupa, así como su modo de ver al alumno y su proceder para proporcionar y construir conocimiento al lado suyo; este elemento que no se retomó en esta investigación ayudaría a crear criterios que apoyaran al docente en la labor autorreflexiva que es necesaria para que modifique y mejore su enseñanza. ■

REFERENCIAS

- Anguera-Argilaga, M. T., & Izquierdo, C. (2006). Methodological approaches in human communication. From complexity of situation to data analysis. En G. Riva, M. T. Anguera, H. Wiederhold & F. Mantovani (Eds.), *From Communication to Presence: Cognition, Emotions and Culture towards the Ultimate Communicative*. Amsterdam: IOS Press. <http://dx.doi.org/10.1162/pres.16.5.559>.
- Anguera-Argilaga, M. T., Santoyo, C., & Espinosa, M. C. (2003). Evaluating links intensity in social networks in a school context through observational designs. En R. García Mira, J. M. Sabucedo Cameselle & J. Romay Martínez (Eds.), *Culture, Environmental Action and Sustainability* (pp. 286-298). Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Argos, J., Ezquerro, P., Osorio, J. M., Salvador, L., & Castro, A. (2013). La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): Sus prácticas, preferencias y evolución. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(3), 181-194.
- Ávila-Morales, J. C. (2017). La deshumanización en medicina. Desde la formación al ejercicio profesional. *latreia*, 30(2), 216-229.
- Bakeman, R. (1978). Untangling streams of behavior: Sequential analysis of observation data. En G. P. Sackett (Ed.), *Observing Behavior* (vol. 2): Data collection and analysis methods (pp. 63-78). Baltimore: University of Park Press.
- Bakeman, R., & Gottman, J. M. (1986). *Observación de la interacción*.

- Introducción al análisis secuencial. Madrid: Morata.
- Bakeman, R., & Quera, V. (1996). *Análisis de la interacción: Análisis secuencial con SDIS y GSEQ*. Madrid: Ra-Ma.
- Bakeman, R., & Quera, V. (2011). *Sequential analysis and observational methods for the behavioral sciences*. Cambridge: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/cbo9781139017343>.
- Clarà, M., & Mauri, T. (2013). How Triadic Dialogue Allows Transfer of Responsibility in Dyadic Tutoring. *Human Development*, 56(5), 325-340.
- Coll, C., & Miras, M. (1993). Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: Los conocimientos previos. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó, 47-63.
- Coll, C., & Solé, I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.). *Desarrollo Psicológico y Educación*, 2.
- Coscia, P. (2015). Las estructuras de participación de los estudiantes en un curso universitario. En L. Orsi (coord.) (2019). *VI Jornadas de Investigación en Humanidades: homenaje a Cecilia Borel*. Bahía Blanca, Argentina. 383-387
- Coulthard, M., & Brazil, D. (1981). Exchange structure. En M. Coulthard y M. Montgomery (Ed.), *Studies in discourse analysis* (pp.82-106). London: Routledge.
- Gutiérrez-Giraldo, M. C., & López-Isaza, G. A. (2011). La interactividad en la construcción del conocimiento escolar. *Innovar*, 21(41), 5-18.
- Hall, J. K., & Walsh, M. (2002). Teacher-student interaction and language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 186.
- Jacknick, C. M. (2011). "But this is writing": Post-Expansion in Student-Initiated Sequence. *Novitas-Royal (Research on youth and language)*, 5(1), 39-54.
- Jara-Gutiérrez, N. P., Díaz-López, M. M., & Zapata-Castañeda, P. N. (2015). Desafíos educativos para el profesor de medicina: Evaluación de su desempeño. *Iatreia*, 28(3), 292-299.
- Lazcano, X., Valenzuela, J. S. C., & Conget, P. (2013). Teorías implícitas sobre la enseñanza y su asociación con las prácticas pedagógicas de los docentes de la carrera de Medicina. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 10(1), 47-52.
- Lemke, J. L. (1990). *Talking Science. Language, learning, and Values*. Norwood, NJ: Ablex.
- Li, H. (2013). Student Initiatives and Missed Learning Opportunities in an IRF Sequence: A Single Case Analysis. *L2 Journal*, 5(1), 68-92.
- Lin, A. M. (2007). What's the use of "triadic dialogue"? Activity theory, conversation analysis, and analysis of pedagogical practices. *Pedagogies: An International Journal*, 2(2), 77-94.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Nassaji, H., & Wells, G. (2000). What's the use of "triadic dialogue"? An investigation of teacher-student interaction. *Applied Linguistics*, 21(3), 376-406.
- Nunn, R. (2001). Language learning across boundaries. Negotiating classroom rituals. *Teaching English as a second foreign language*, 5(2). Recuperado de <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume5/ej18/ej18a1/?wscr>.
- Park, J. E. (2020). Exploring the Assumptions that Underlie Knowledge Elicitation in Classroom Interaction. *Journal of Research*, 24(1), 127-136.
- Pozo, J. I. (2014). *Psicología del aprendizaje humano: Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Madrid: Morata.
- Quera, V. (1993). Análisis secuencial. En M. T. Anguera (Ed.). *Metodología observacional en la investigación psicológica*, vol. II. Barcelona: PPU.
- Ruiz, E., González-Celis, A., Cruz, J., & Hernández, D. (2018). Validación de contenido de un cuestionario profesor-alumno. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 23(3), 260-270.
- Sackett, G. P. (1980). An initial investigation of the usability of conversational data for doing Sociology. En D. Sudnow (ed.), *Studies in Social Interactions*. New York: Free Press.
- Sackett, G. P. (1987). Analysis of sequential social interaction data: Some issues, recent developments, and causal inference model. En J. Osofsky (ed.), *Handbook of infant development*. (pp. 855-878). New York: Wiley.
- Seedhouse, P. (2004). *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Malden, MA: Blackwell.
- Sert, O., & Seedhouse, P. (2011). Introduction: Conversation Analysis In Applied Linguistics. *Novitas-Royal (Research on Youth and Language)*, 5 (1), 1-14.
- Sinclair, J., Mc H., & Coulthard, R. M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse. The English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- Sociedad Mexicana de Psicología (2010). *Código Ético*. México: Trillas.
- Stierer, B., & Maybin, J. (eds.) (1994). *Language, Literacy and Learning in Educational Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Tharp, R., & Gallimore, R. (1989). *Rousing Minds to Life: Teaching, Learning, and Schooling in Social Context*. American Educator.
- Tronchoni, A (2019). *Estudio observacional de la comunicación multimodal en el aula universitaria: Contextos y estructuras de participación discursiva en las sesiones magistrales (tesis doctoral)*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Facultat de Psicologia.
- Urrutia-Aguilar, M. E., & Guevara-Guzmán, R. (2013). Estrategias docentes en el primer año de la carrera de Médico Cirujano y nivel de aprovechamiento académico. *Investigación en educación médica*, 2(6), 77-81.
- Villalta-Páucar, M. A., & Martinic-Valencia, S. (2013). Interacción didáctica y procesos cognitivos. Una aproximación desde la práctica y discurso del docente. *Universitas Psychologica*, 12(1), 221-233.
- Villalta-Páucar, M. A., Martinic-Valencia, S., & Guzmán, D. (2011). Elementos de la interacción didáctica en la sala de clase que contribuyen al aprendizaje en contexto social vulnerable. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(51), 1137-1158.
- Waring, H. Z. (2009). Moving out of IRF (Initiation-Response-Feedback): A single-case analysis. *Language Learning*, 59 (4), 796-824.
- Waring, H. Z. (2011). Learner initiatives and learning opportunities in the language classroom. *Classroom Discourse*, 2(2), 201-218.
- Waring, H. Z., Reddington, E., & Tadic, N. (2016). Responding artfully to student-initiated departures in the adult ESL classroom. *Linguistics and Education*, 33, 28-39.
- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wells, G., & Mejía-Arauz, R. (2005). *Hacia el diálogo en el salón de clases: Enseñanza y aprendizaje por medio de la indagación*. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación* (26), 1-19.

ANEXOS

Anexo 1.

Muestra del inventario de interacción profesor-alumno (IIP-A).

Inventario de Interacción Profesor-Alumno

Grupo: _____ Semestre: _____ Edad: _____ Género: _____

Instrucciones: A continuación se presenta una lista de 31 afirmaciones de las que deberás seleccionar la opción que mejor refleje tu opinión sobre la actividad en el salón de clases. Coloca una X según sea el caso en la casilla correspondiente empleando la siguiente escala:

- 4 – Totalmente de acuerdo
- 3 – De acuerdo
- 2 – En desacuerdo
- 1 – Totalmente en desacuerdo

No.	ÍTEMS	1	2	3	4
1	El profesor imparte los temas de la asignatura en un orden que facilita su seguimiento.				
2	El profesor mantiene un ritmo de exposición adecuado.				
3	El profesor demuestra interés por la materia que imparte.				
4	El profesor clarifica la importancia de los contenidos del curso.				
5	El profesor distribuye el tiempo entre los temas según su dificultad.				
6	El profesor relaciona los nuevos conceptos con otros conocidos.				
7	El profesor contrasta varias teorías relacionadas con la asignatura.				
8	El profesor relaciona los conceptos teóricos con ejemplos, ejercicios y problemas.				
9	Las explicaciones del profesor me han ayudado a entender mejor la asignatura.				
10	El profesor procura que los estudiantes apliquen los conceptos adquiridos en la asignatura.				
11	El profesor genera interés por la asignatura a los alumnos				
12	El profesor motiva a sus alumnos a cursar materias con el				
13	El profesor fomenta la participación de los alumnos.				
14	El profesor consigue que los estudiantes participen activamente en sus clases.				
15	El profesor brinda oportunidades para participar activamente en sus clases.				
16	El profesor introduce temas de discusión y anima a los estudiantes a participar.				
17	El profesor hace preguntas interesantes y estimulantes en clase.				
18	El profesor resuelve las dudas con exactitud.				
19	El profesor procura saber si los alumnos entienden lo que explica.				
20	El profesor busca la forma de que los estudiantes respondan sus preguntas.				
21	El profesor adapta sus estrategias para afrontar situaciones imprevistas.				
22	El profesor se muestra dispuesto a ayudar a los estudiantes que tienen dificultades.				
23	El profesor proporciona la posibilidad de conocer y comentar la valoración de las evaluaciones.				
24	El profesor motiva a sus alumnos a trabajar al máximo.				
25	El profesor hace un seguimiento del aprendizaje a lo largo del curso.				

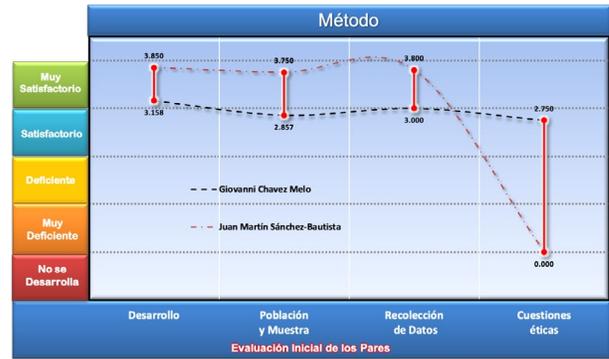
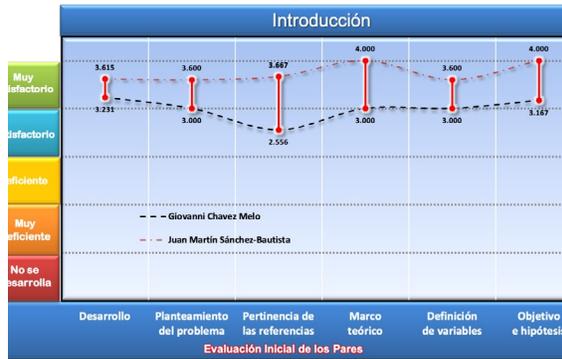
No.	ÍTEMS	1	2	3	4
26	El profesor se muestra accesible con sus alumnos.				
27	El profesor atiende correctamente las consultas en las horas de tutoría.				
28	El profesor brinda un trato personal satisfactorio.				
29	El profesor trata a los estudiantes de forma respetuosa.				
30	El profesor genera confianza incluso para pedir un consejo fuera de clase.				
31	El profesor tiene un verdadero interés por sus estudiantes.				



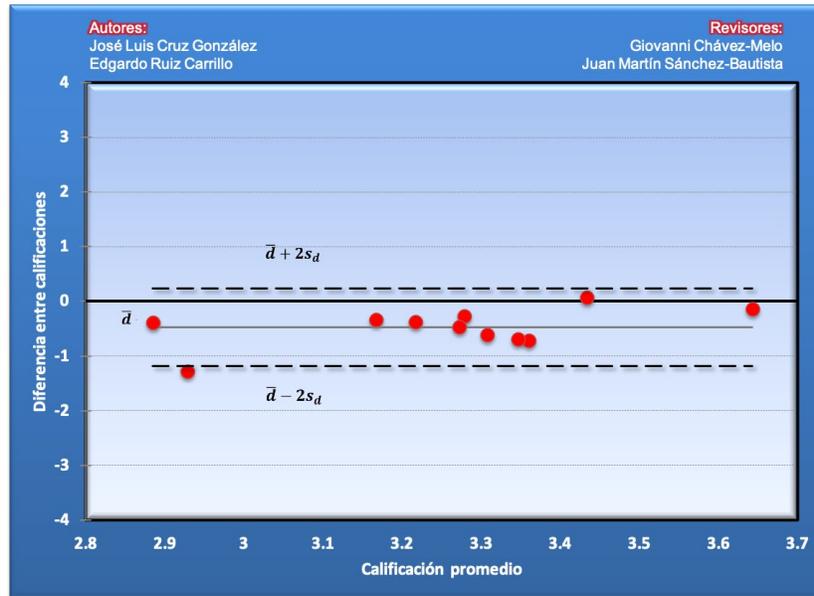


DIMENSIÓN CUANTITATIVA

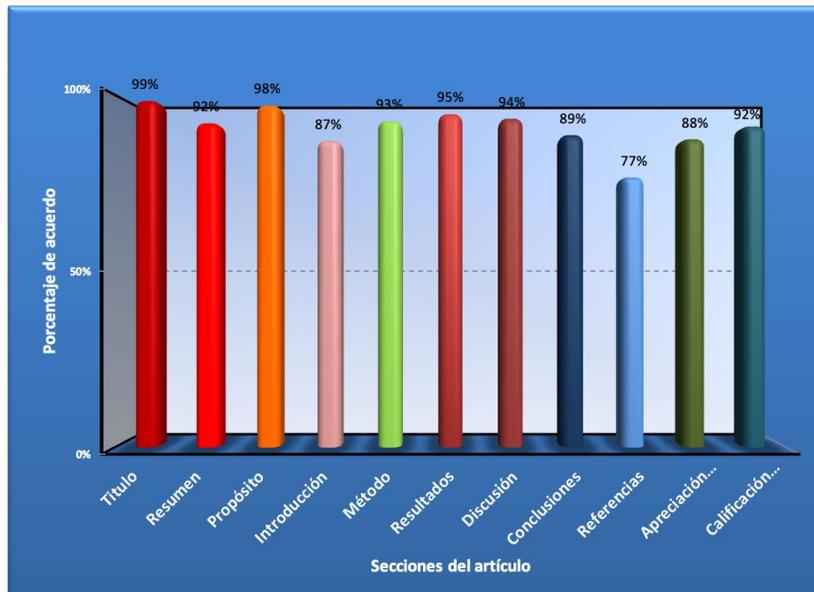
Perfil de Evaluación entre pares



Índice de Concordancia



Índice de Acuerdo



DIMENSIÓN CUALITATIVA

Revisor 1	Revisor 2
Giovanni Chavez-Melo	Juan Martín Sánchez-Bautista
Título/Autoría	
El término “clases” puede tener un significado diferente en disciplinas de ciencias sociales, puede referirse a clases sociales, se sugiere cambiar por algún sinónimo.	Se sugiere las siguientes forma para ajustarse al requisito de 15 palabras “Estrategias discursivas y opinión de alumnos de Medicina sobre la interacción con el docente” “Estrategias discursivas y opinión de alumnos que estudian Medicina sobre la interacción con el docente” Solo incluye el correo de uno de los autores
Resumen	
Se requiere reducir la longitud del resumen a 150 palabras e integrar al menos una palabra clave. Revisar la redacción del resumen en inglés, la corrección de algunas palabras mejorarán el sentido de la redacción.	Se sugiere la siguiente redacción “Los participantes fueron alumnos de cinco grupos de la carrera de medicina de una institución Educativa de Educación Superior (IPES) y cinco profesores que impartían asignaturas teóricas en sustitución de la original “La investigación contó con la participación de cinco grupos consistentes de cinco profesores de asignaturas teóricas de la carrera de Medicina de una Institución Educativa de Educación Superior (IPES), y los alumnos correspondientes a sus grupos” por considerar que así se mejor ala redacción.
Próposito del Estudio	
Se sugiere proporcionar mayores detalles del método utilizado.	Se sugiere que defina el uso de los conceptos de percepción y opinión para homogeneizar su redacción.
Introducción	
La revisión de literatura a la que hace mención no se encuentra actualizada, la gran mayoría de las fuentes son de 5 años o más de antigüedad, no se abarcan las investigaciones recientes relacionadas con el tema de investigación en la disciplina que aborda.	Algunos planteamientos de la introducción son presentados de una manera que serían más adecuados en la discusión
Método	
Los totales de la Tabla 1: Estadística de los participantes por grupo que corresponde a hombres y mujeres no es consistente. Se sugiere la integración del cuestionario IIP-A para la replicabilidad del estudio.	Desarrollar los mecanismos de validación de las categorías construidas No se explica como se seleccionaron las sesiones a observar
Resultados	
Ya se había comentado que los datos de la Tabla 1 no presentan consistencia en los totales.	Los códigos en la tabla hacen poco accesible leer los datos.

Revisor 1	Revisor 2
Discusión	
La discusión que se aborda es crítica y profunda respecto a los resultados y la teoría.	Se sugiere considerar discutir sobre porcentajes más que sobre frecuencias
Conclusiones	
Se sugiere abordar con mayor detalle la aportación de los hallazgos.	-
Referencias	
Falta consistencia en las citas, algunas aparece "&" y en otras "y" cuando se menciona a más de un autor. Existe un gran número de citas y referencias que no se encuentran disponibles en el documento o en el listado de referencias.	buscar referencias actualizadas



[Artículo empírico]

[10.22402/j.rdipycs.unam.7.1.2021.332.68-85](https://doi.org/10.22402/j.rdipycs.unam.7.1.2021.332.68-85)

DISMINUCIÓN DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN CLASES USANDO TÉCNICAS CONDUCTUALES, DEPORTE Y MOTIVACIÓN

José Gonzalo Amador Salinas, Virginia González Rivera
y Gisela Pérez Martínez
Instituto Politécnico Nacional
México

RESUMEN

El objetivo de este trabajo fue aplicar un tratamiento grupal conformado por el contrato de contingencias, economía de fichas y costo de respuesta para disminuir las conductas disruptivas de alumnos de secundaria, usando la actividad deportiva organizada como reforzamiento positivo. Además, se comparó el efecto de la práctica deportiva organizada en el disfrute de actividades, satisfacción de necesidades y motivación de los participantes. Se utilizó un diseño experimental N = 1 tipo A-B; en el tratamiento se emplearon las técnicas de contrato de contingencias, economía de fichas y costo de respuesta para la disminución de las conductas disruptivas (agresión física, distracción y llegar tarde al salón). Además, se usó un diseño con prueba y postprueba para comparar el efecto de la práctica de actividades deportivas organizadas en la motivación, satisfacción de necesidades básicas y el disfrute de actividades. Los resultados indican que las tres conductas disruptivas disminuyeron (agresión física $Me = 12.5 > 1$; distracción $Me = 39.5 > 8$; llegar tarde $Me = 11 > 6$) obteniendo en todos una diferencia significativa ($p = 0.0143$). También se observó un incremento en los puntajes de los cuestionarios de motivación ($M = 63.47 < 71.97$; $p = 0.005$), satisfacción de necesidades básicas ($M = 44.82 < 50.06$; $p = 0.001$) y disfrute de actividades ($M = 47.26 < 51.00$; $p = 0.008$). Se concluye que la combinación de contrato de contingencias, la economía de fichas y el costo de respuesta son efectivos en la modificación de la conducta, y que las actividades físicas organizadas pueden usarse como reforzador y para aumentar la motivación.

Palabras Clave:

adolescentes, conductas disruptivas, actividades deportivas, economía de fichas, contrato de contingencias, costo de respuesta.

REDUCTION OF DISRUPTIVE BEHAVIORS IN CLASSES USING BEHAVIORAL TECHNIQUES, SPORTS AND MOTIVATION

ABSTRACT

The objective of this research has been to analyze how disruptive behaviors of high school students decrease, using organized sports activity as positive reinforcement and observing the impact of these activities on their motivation and enjoyment of physical activities through organized sports. It was used an experimental design N = 1 type A-B, in the treatment used the techniques of contingency contract, token economy and response cost for the decrease of disruptive behaviors (physical aggression, distraction and arriving late to the classroom). In addition, a design with pre-test and post-test was used to compare the effect of the practice of organized sports activities on motivation, satisfaction of basic needs and enjoyment of activities. The results indicate that the three disruptive behaviors decreased (physical aggression $Me = 12.5 > 1$; distraction $Me = 39.5 > 8$; arriving late $Me = 11 > 6$) obtaining in all a significant difference ($p = 0.0143$). An increase was also observed in the scores of the motivation questionnaires ($M = 63.47 < 71.97$; $p = 0.005$), satisfaction of basic needs ($M = 44.82 < 50.06$; $p = 0.001$), and enjoyment of activities ($M = 47.26 < 51.00$; $p = 0.008$). It is concluded that the combination of contingency contract, token economy, and response cost are effective in modifying behavior, and that organized physical activities can be used as reinforcers and to increase motivation.

Keywords:

adolescents, disruptive behavior, sport activities, token economy, contingency contract, response cost.

BITÁCORA DEL ARTÍCULO:

| Recibido: 9 de Septiembre de 2020 | Aceptado: 07 enero de 2021 | Publicado en línea: Enero - Junio de 2021 |

AUTORÍA Y DERECHOS DE PROPIEDAD INTELECTUAL

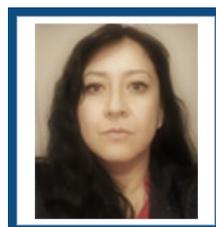
DISMINUCIÓN DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN CLASES USANDO
TÉCNICAS CONDUCTUALES, DEPORTE Y MOTIVACIÓN

José Gonzalo Amador Salinas, Virginia González Rivera
y Gisela Pérez Martínez
Instituto Politécnico Nacional
México



José Gonzalo Amador Salinas
Instituto Politécnico Nacional
Correo: gamadors@ipn.mx

Licenciado en Psicología por la FES Iztacala UNAM. Maestro en Ciencias con especialidad en Sociología Educativa por el ICyTEG. Se ha desempeñado laboralmente en el DIF Estado de México y como docente en el Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud, Unidad Santo Tomás con tiempo completo, y categoría titular C. Se ha desempeñado como jefe del Departamento de Innovación Educativa (2009-2016) y jefe del Departamento de Psicología del 2019 a la fecha en el CICS UST.



Virginia González Rivera
Instituto Politécnico Nacional
Correo: vicky_gori@live.com.mx

Licenciada en Psicología, profesora titular C del Instituto Politécnico Nacional, Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud Unidad Santo Tomás (IPN CICS UST) en nivel superior de la carrera de Psicología, es integrante de la Academia Científico-Básica. Su experiencia laboral ha sido en el Instituto Mexicano del Seguro social como Psicóloga en fomento a la salud y en el Instituto Nacional de Pediatría en el Departamento de Epidemiología y Salud Comunitaria.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

José Gonzalo Amador Salinas elaboró el marco teórico, propuesta de método, análisis estadístico, discusión y referencias. | Virginia González Rivera estuvo a cargo de la revisión del manuscrito, propuesta de método y propuesta de análisis estadístico. | Gisela Pérez Martínez participó con la idea original del tema, revisión del manuscrito, aplicación del método y captura de resultados.

AGRADECIMIENTOS

Se agradece a las autoridades de la escuela secundaria por las facilidades otorgadas para la realización de este trabajo. Este trabajo es producto del seminario de titulación Análisis Conductual Aplicado, que se imparte en el Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud, Unidad Santo Tomás del IPN, en modalidad b-learning con la opción de actualización o titulación.

DATOS DE FILIACIÓN DE LOS AUTORES

Instituto Politécnico Nacional, Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud Unidad Santo Tomás



Copyright: © 2020 Amador-Salinas, J.; González-Rivera, V.; & Pérez-Martínez, 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/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	26
Participantes, 26	
Materiales, 26	
PROCEDIMIENTO	26
Mediciones, 27	
ANÁLISIS ESTADÍSTICOS	28
RESULTADOS	28
DISCUSIÓN	29
CONCLUSIONES	30
REFERENCIAS	30

El sistema educativo mexicano está dividido en educación básica obligatoria: preescolar, primaria, secundaria y media superior (Universia, 2019; SITEAL, 2018; Pacheco, Eulogio, Tejero y González, 2018). Uno de los factores comunes en todos los niveles de la educación básica son los problemas de conducta. Según Valencia y Andrade (2005), en países como India se reportó que 45,60% de los niños presentaban problemas de conducta; también indican que en Uruguay los problemas de conducta fueron alrededor de 53% y en Chile se calcula que es de 15% (Ramírez, 2018; Valencia y Andrade, 2005).

Según Oliva, Rivera, González y León (2009), en México los problemas de conducta en los adolescentes mexicanos fueron alrededor de 40%. Por su parte, Valencia y Andrade (2005) indican que los profesores mexicanos de educación básica reportaron conductas problemáticas en alumnos, como agresividad física, responder de manera desafiante, altanería, agresión verbal, malas palabras, indisciplina, desobediencia y el no llevar tareas.

En otro estudio con adolescentes mexicanos, Caraveo, Colmenares y Martínez (2002) mencionan que los problemas de conducta detectados en estudiantes fueron inquietud, irritabilidad, nerviosismo, déficit de atención, desobediencia y explosividad, lo que es similar a lo reportado por Rabadán y Giménez (2012) y por Betancourt y Andrade (2011).

Por su parte, Pineda, López, Torres y Romano (2007) mencionan que los problemas de conducta pueden dividirse en carencias conductuales, como falta de orden, problemas de alimentación, falta de aseo, problemas en el sueño, problemas en el estudio, falta de cooperación; también se pueden considerar un problema por sus excesos, como hiperactividad, impulsividad, berrinches, negativismo, destructividad, robo, y agresiones físicas y verbales.

Respecto a la conductas disruptivas, Oliva, et al. (2009) indican que la conducta problemática más frecuente en estudiantes de secundaria fue la agresividad, seguida de problemas sociales y romper las reglas. Estas conductas afectan el rendimiento académico de los estudiantes y la enseñanza de los docentes (McKissick, Hawkins, Lentz, Hailley y McGuire, 2010).

De acuerdo con esta información, es importante la intervención en las conductas disruptivas; para ello existen diferentes técnicas de manejo conductual para disminuir los excesos, como el costo de respuesta, que es una forma de castigo negativo (Cooper, Heron y Heward, 2020) en el que se establece contingencia entre una respuesta (conducta disruptiva), a la que le sigue de manera

inmediata la retirada de un estímulo (que refuerza la conducta), obteniendo como resultado una disminución en la frecuencia de la conducta o conductas similares (Ramírez, 2015; Serrano, Guidi y Alda, 2013; Pineda, López, Torres y Romano, 2007; Delgado, 2014; Ribes, 1974); es usado para el tratamiento de conductas agresivas o autolesivas (Delgado, 2014); también se usa junto con la economía de fichas mostrando efectividad en su aplicación individual o grupal (Jowett, Dozier y Payne, 2016; Eluri, Andrade, Trevino y Mahmoud, 2016).

Cuando se interviene con conductas disruptivas, es importante definir y promover las conductas adaptativas o prosociales para mejorar el ambiente escolar y la interacción social en el grupo. Unas técnicas de manejo conductual que se utilizan para incrementar las conductas adaptativas o prosociales son la economía de fichas y el contrato de contingencias.

En la economía de fichas se entrega una "ficha" o "tarjeta" por la emisión de la conducta adecuada; esa ficha puede ser canjeada por el reforzador positivo acordado antes de la implementación del programa; es necesario aclarar que el programa de la economía de fichas puede ser sencillo (una conducta, una ficha y un reforzador), o puede ser más complejo (varias fichas con diferentes valores, diferentes conductas, diferentes reforzadores y varios participantes); de cualquier manera, la técnica ha demostrado ser efectiva en diferentes contextos y con conductas variadas (Amador, González y Luna, 2020; Sleiman, Betz, Rey y Blackman, 2020; Gutierrez, Reeve, Vladescu, DeBar y Giannakakos, 2020; Roman, 2019; Hine, Ardoin y Call, 2018; Bados y García, 2011; Peñafiel y Serrano, 2010; Juárez, 2015; Ramírez, 2015; Barraca, 2014; Olivares y Méndez, 2010; Martin y Pear, 2008; Labrador, 2008; Walker y Shea, 2002; Crespo, 1998; Martínez, 1978; Patterson, 1998; Meyerson, Ker y Michael, 1977; Ayllon y Azrin, 1974). La economía de fichas es considerada como un estudio aplicado actual que ofrece oportunidad de desarrollar investigación (Hackenberg, 2018).

Por su parte, el contrato de contingencias es una gestión de las contingencias (Edgemon, et al., 2020) que consiste en un acuerdo escrito en el cual se establecen las conductas que se reforzarán positivamente y el reforzador que se otorgará; es importante que se establezcan las consecuencias de no efectuar las conductas establecidas. El contrato es negociado por los padres, profesores o cualquier persona que aplique las consecuencias del contrato y la persona que recibirá el tratamiento (Bados y García, 2011; Rey, 2006; Aguilar y Navarro, 2008; Ruiz, Díaz y Villalobos, 2012). Se ha reportado que el

contrato de contingencias es efectivo (Budworth, et al., 2019; Mruzek, Cohen y Smith, 2007).

Domínguez y Pino (2008) consideran que los tratamientos en que participa la mayoría de los alumnos involucrados en el ambiente escolar son más efectivos que el tratamiento individualizado, ya sea a la víctima o al agresor (Corsi, Montes, Flores, Perivancich y Guerra, 2015).

Es oportuno mencionar que un reforzador positivo que se puede usar de manera práctica en las escuelas es la actividad física practicando actividades deportivas organizadas, porque se le considera una actividad lúdica y anhelada que mejora el autocontrol de los adolescentes (Carrillo, 2015). Además, algunos efectos de los sistemas de reforzamiento es que incrementan la motivación (Martínez, 2013) tanto intrínseca (gusto por hacer las actividades) como extrínseca, que está orientada a lograr un objetivo (Stover, Bruno, Uriel y Fernández, 2017).

Es importante indicar que, según la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición ENSANUT (2016, 2018), 82.8% de los habitantes ente 10 y 14 no realiza actividad física adecuada. Otro dato importante que refiere la encuesta es que se registró un incremento de sobrepeso y obesidad en los adolescentes mexicanos que viven en la ciudad (36.3% < 39.7%); lo anterior es un indicador de lo oportuno que es incrementar la actividad física organizada de los adolescentes.

Por lo expuesto, el objetivo de este trabajo fue aplicar un tratamiento grupal conformado por el contrato de contingencias, economía de fichas y costo de respuesta para disminuir las conductas disruptivas de alumnos de secundaria, utilizando la actividad deportiva organizada como reforzamiento positivo. Además, se comparó el efecto de la práctica deportiva organizada en el disfrute de actividades, satisfacción de necesidades y motivación de los participantes.

MÉTODO

Participantes

En el estudio se incluyeron 34 adolescentes (20 hombres y 14 mujeres), quienes al momento del estudio tenían una media de 13 años de edad y cursaban el tercer grado en una secundaria técnica del Estado de México en el turno matutino. La muestra fue elegida con un muestreo por conveniencia porque el director de la secundaria, cuando se le explicó el proyecto de investigación, solicitó que se interviniera en el grupo con más problemas de conducta, el cual no había recibido una atención profesional como grupo; se acordó que se tomaría la clase de "educación física" para que la investigadora impartiera las actividades deportivas

previstas en el plan de intervención (actividades lúdicas, acondicionamiento físico, comunicación, seguimiento de instrucciones, coordinación, concentración y autonomía, trabajo en equipo y manejo de emociones).

Otra característica de los estudiantes es que pertenecían a un nivel socioeconómico medio-bajo; la mayoría reportó que ambos padres trabajaban y que por las tardes permanecían solos en casa durante varias horas. A los estudiantes se les invitó a participar en el estudio y se les explicaron las características del programa, como la economía de fichas, el contrato de contingencias y que, de cumplir con las especificaciones, podrían participar en las clases de educación física. Todos aceptaron participar de manera voluntaria y a los padres se les solicitó que firmaran un permiso escrito para que les permitieran participar en el programa.

Materiales

En este trabajo se utilizaron hojas, bolígrafos, papel para economía de fichas con caras felices y estrellas, lápices, silbato, conos, pelotas, pañuelos, paracaídas y aros.

PROCEDIMIENTO

Este trabajo es de tipo cuantitativo, con un diseño experimental tipo N =1 (A-B) para el tratamiento de conductas disruptivas identificadas, y un diseño experimental con prueba y postprueba para la comparación de las puntuaciones de la motivación, satisfacción de necesidades básicas y disfrute de actividades.

La intervención estuvo conformada por 29 sesiones: en la sesión 1 se hizo la presentación con el director y la solicitud para trabajar en la escuela secundaria; el director asignó un grupo al que los profesores reportaban de manera constante con conductas disruptivas. En la sesión 2 se realizó entrevista con los profesores del grupo y la presentación con el grupo; se definieron las conductas a observar. En las sesiones 3 a 10 se efectuó el registro conductual en la clase de educación física (fase A, línea base) de la siguiente manera: 3 y 4 se observó y registró la agresión física; en los días 5 y 6 se continuó con la agresión y se agregó la distracción; los días 7 y 8 se dejó de registrar la agresión y se continuó con la observación y registro de la conducta de distracción, y se agregó la observación y registro de llegar tarde; los días 9 y 10 se dejó de observar y registrar la distracción, y se observó y registró sólo la llegada al salón. En la sesión 11 se aplicaron los cuestionarios. En la sesión 12 se recabaron los permisos firmados por los padres de familia. En la sesión 13 se elaboró el contrato de contingencias y se firmó por los participantes. En la sesión 14 se elaboró la economía

de fichas y se confeccionó el cartel donde se registrarían las fichas. En las sesiones 15 a 30 se aplicaron las contingencias acordadas con el grupo. En las sesiones 24 a 28 se efectuaron los registros (fase B). En la sesión 29 se hizo el cierre y agradecimiento con los participantes.

En el análisis funcional se identificó que las conductas disruptivas eran reforzadas de manera negativa, porque por mostrar esas conductas los profesores sacaban de la clase a los alumnos, lo que les permitía escapar de la situación; si no los sacaban, los profesores ignoraban a los alumnos y los dejaban hacer lo que querían dentro del salón. Se procedió a elaborar el plan de intervención en el que se usaron las técnicas de modificación de conducta: contrato de contingencias, economía de fichas y costo de respuesta. Para definir los reforzadores, se solicitó a los estudiantes que elaboraran una lista con las actividades físicas que les gustaba hacer en la escuela; en primer lugar indicaron jugar fútbol y hacer ejercicio. Las actividades adicionales que manifestaron fueron sentarse en el lugar que eligieran durante la clase, tiempo libre, tener décimas en las evaluaciones y más tiempo de receso.

En el contrato de contingencias se estableció que los alumnos formarían equipos de cinco participantes con las personas que eligieran; se acordó que debían reunir 25 fichas en modo grupal y como mínimo cinco de manera individual; si cumplían de manera grupal e individual con la cantidad de fichas, se harían acreedores a participar en las actividades físicas todo el tiempo establecido, además de alguna actividad adicional. Si los profesores los reportaban (escribir su nombre en el registro) por alguna de las conductas disruptivas, perdían fichas de manera individual y afectaban la cantidad de fichas grupal y el tiempo o la participación en las actividades físicas; si el alumno mostraba conductas de distracción o llegaba tarde, tenía la oportunidad de ofrecer disculpas y pedir el permiso necesario, con lo cual se eliminaba el reporte.

En la economía de fichas se usó el reforzamiento diferencial, por lo cual se estableció que se otorgarían fichas por conductas como pedir cosas prestadas, por pedir permiso para pasar, por expresar sus emociones verbalmente y por ayudar a otros. También se les dijo que se les quitarían fichas por patear y empujar a sus compañeras y compañeros o lanzar objetos.

Se les explicó que obtendrían fichas por permanecer quietos en su lugar y por solicitar permiso para levantarse de su silla; se les informó que se les quitarían fichas si se levantaban de su lugar o se salían del salón sin permiso o de manera innecesaria. Al final se les indicó que se les entregaría su ficha si llegaban más temprano al salón en comparación de la última vez que se había registrado (para el

análisis estadístico se registraba la hora de llegada de cada alumno al salón y al último alumno que entró al salón).

Se les aclaró que cada equipo debía reunir 25 fichas en grupo y cinco fichas individuales; a los equipos que reunían todas las fichas y que no se les había retirado ninguna se les entregaría una ficha especial (estrella azul). El costo de respuesta consistió en restar tiempo de actividades físicas según la cantidad de fichas reunidas (se les restarían 30 minutos por la falta de una ficha), o cancelar su participación en las actividades (al reunir solo dos fichas, ya fuera de manera individual o 10 de manera grupal).

Se aplicó el plan de intervención y se colocó una cartulina al frente para mostrar las fichas de manera individual y grupal (economía de fichas), entrega de reforzadores positivos (actividad física) y coste de respuesta (para quienes no reunieron la cantidad de fichas).

Como consideraciones éticas se invitó a participar a los alumnos de manera voluntaria; se les explicó que su colaboración sería anónima porque no se manejarían datos personales como nombre completo, dirección o número de teléfono; se les aclaró que los datos obtenidos por su participación serían tratados de manera estadística y confidencial, y que en el momento que así lo consideraran pertinente podrían dejar de participar. Se les explicaron de modo verbal los procedimientos que se iban a desarrollar junto con las instrucciones hasta que expresaron que habían entendido; se les aclaró que el tratamiento sería gratuito.

Mediciones

Para medir las variables dependientes se usaron formatos de registro de frecuencia para las variables "agresión" y "distracción", mientras que para la variable "llegar tarde" se utilizó un registro de latencia. También se usó un cronómetro.

Las mediciones de línea base se desarrollaron durante cuatro días, y las mediciones de la fase de tratamiento se hicieron durante cinco días. Para medir las variables dependientes "motivación", "disfrute" y "satisfacción" se aplicaron los cuestionarios correspondientes antes del tratamiento, explicando las instrucciones; posterior al tratamiento, se aplicaron de nuevo los instrumentos de la fase postprueba.

Se aplicó el Cuestionario de Motivación en las Clases de Educación Física (CMEF) de Sánchez, Leo, Amado y González (2012); el objetivo del instrumento es valorar la regulación motivacional de los alumnos en las clases de educación física. El cuestionario tiene 20 preguntas tipo Likert (con cinco opciones de respuesta: totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo) con cinco dimensiones: motivación intrínseca, regulación identificada, autorregulación, regulación externa y desmotivación. El

cuestionario obtiene una consistencia interna de 0.70. El instrumento se calificó asignando la puntuación correspondiente (de 1 a 5 puntos), invirtiéndose la calificación con las preguntas de la sección de desmotivación (1 = 5, 2 = 4, 3 = 3, 4 = 2 y 5 = 1), de manera que la puntuación más alta representara una mayor motivación.

Además, se administró la versión en español de La Basic Psychological Needs in Exercise Scale BPNES (2006, Vlachopoulos y Michailidou; citados en Sánchez y Núñez, 2007); adaptado por Moreno, Cutre, Chillón y Parra (2008), evalúa la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas en contextos de ejercicio físico: competencia, autonomía y relación con los demás. Está integrado por 12 preguntas divididas en tres dimensiones: autonomía, competencia y emociones; está construido con preguntas tipo Likert con cinco opciones de respuesta (totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo); el cuestionario se evaluó asignando la calificación correspondiente (de 1 a 5), de manera que una puntuación mayor significaba una mejor satisfacción de necesidades psicológicas básicas en la clase de educación física.

Por último se utilizó la Escala de Disfrute en la Actividad Física (PACES, por sus siglas en inglés) (Kendzierski y DeCarlo; citados por Moreno, González, Martínez, Alonso y López, 2008) adaptada al español por Moreno et al. (2008); está integrada por 16 preguntas en escala Likert (totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo); el cuestionario se calificó asignando el valor correspondiente y restando las preguntas que así lo ameritaban; puntuaciones altas significan mayor disfrute de las actividades deportivas.

ANÁLISIS ESTADÍSTICOS

La propuesta de análisis estadístico para los datos obtenidos del tratamiento de disminución de conductas disruptivas fue la aplicación de la prueba estadística no paramétrica Porcentaje de Datos que exceden la Mediana (PEM), la cual es una manera de medir el efecto del tratamiento (Sanz y García, 2015) y la aplicación de la prueba estadística no paramétrica Tau-u, que es una prueba estadística para pocos datos obtenidos de diseños $N = 1$, en la que se compara si la fase de línea base (A) es diferente a la fase de tratamiento (B) sin superposición (Parker, Vannest, Davis y Sauber, 2011).

En el caso del diseño experimental con prueba y postprueba en el que se compararon cambios en los puntajes de los cuestionarios aplicados antes y después del tratamiento, en las variables "motivación", "satisfacción de necesidades básicas" y "disfrute de actividades", se aplicó la prueba paramétrica t de Student para grupos relacionados.

RESULTADOS

Dadas las respuesta, se obtuvieron los siguientes resultados en las conductas disruptivas: en la agresión se hicieron cuatro observaciones de la línea base; en la primera observación se obtuvo un total de 11 conductas agresivas; en la segunda observación se tuvieron 17 conductas violentas; en la observación tres se identificaron seis conductas agresivas, y en la cuarta observación se registraron 14 conductas agresivas (Me = 12.5).

En la intervención se hicieron cinco observaciones y en la primera se obtuvo una conducta agresiva; en la segunda observación no se registraron conductas violentas; en la tercera observación no hubo conductas agresivas; en la cuarta observación se registró una conducta agresiva, y en la quinta observación se verificaron dos conductas violentas (Me = 1; $12.5 > 1$) (figura 1).

Respecto a las observaciones de la variable distracción, en la línea base se hicieron cuatro observaciones; en la primera observación se registraron 27 ocurrencias; en la segunda observación se reportaron 54; en la tercera observación fueron 46, y en la cuarta 32 (Me = 39.5).

Después de la intervención, en la primera observación se obtuvieron 14 ocurrencias; en la segunda siete; en la tercera seis; en la cuarta ocho, y en la quinta nueve (Me = 8; $39.5 > 8$) (figura 1).

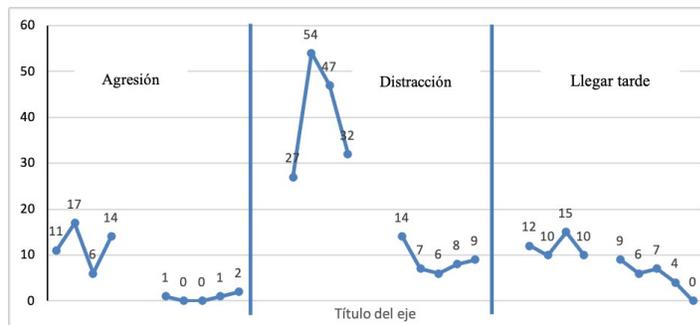


Figura 1.

Línea base y tratamiento.

Comparación de la línea base y fase de tratamiento de las conductas disruptivas detectadas.

En la tercera variable (Llegar tarde), en la fase de línea base, se obtuvo una latencia de 12 minutos en la primera observación, una latencia de 10 minutos en la segunda observación, una latencia de 15 minutos en la tercera observación, y 10 minutos de latencia en la cuarta observación (Me = 11). Por otro lado, en la fase de intervención, en la primera observación se obtuvieron nueve minutos de latencia, en la segunda seis minutos de latencia, en la tercera siete minutos, en la cuarta ob-

servación se obtuvieron cuatro minutos de latencia y en la quinta observación no hubo tiempo de latencia ($Me = 6; 11 > 6$) (figura 1).

En el análisis estadístico inferencial no paramétrico, las variables agresión, distracción y llegar tarde obtuvieron en la prueba no paramétrica Tau-U sin superposición un valor $Z = -2.4495$ y $p = 0.0143$; y con la prueba no paramétrica PEM se obtuvo 100% de efectividad.

Respecto a los cuestionarios motivación, satisfacción de necesidades básicas y disfrute de actividades, se obtuvieron las siguientes medias en la motivación (Cuestionario de Motivación en las Clases de Educación Física, CMEF), en el pretratamiento ($M = 63.47$) y en el postratamiento ($M = 71.97$; $63.47 < 71.97$; $p = 0.005$); en la variable satisfacción de necesidades básicas (Cuestionario necesidades psicológicas básicas en contextos de ejercicio físico) en el pretratamiento se obtuvo ($M = 44.82$) y en el post tratamiento ($M = 50.06$; $44.82 < 50.06$; $p = 0.001$), y en la variable disfrute de actividades (cuestionario Escala de Disfrute en la Actividad Física) en el pretratamiento se obtuvo ($M = 47.26$) y en el post tratamiento ($M = 51.00$; $47.26 < 51.00$; $p = 0.008$) (figura 2).

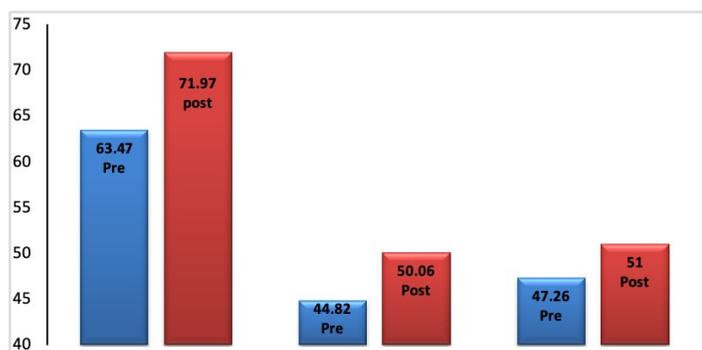


Figura 2.

Comparación de los puntajes antes y después del tratamiento. CMEF: Cuestionario de Motivación en las Clases de Educación Física; BPNES: Basic Psychological Needs in Exercise Scale; PACES: Escala de Disfrute en la Actividad Física.

DISCUSIÓN

Se puede afirmar que el tratamiento fue efectivo porque las conductas disruptivas agresión ($Me = 12.5 > 1$), distracción ($Me = 39.5 > 8$) y llegar tarde ($Me = 11 > 6$) mostraron una disminución en su frecuencia y en su latencia, por lo cual los resultados son coincidentes con Aguilar y Navarro (2008) y con Corsi, Montes, Flores, Perivancich y Guerra, (2015) en que la combinación de la economía de fichas, el contrato de contingencias y el

costo de respuestas son efectivas en la disminución de conductas disruptivas. También se coincide en que la intervención planeada de manera grupal es preferible a los tratamientos individuales (Corsi et al., 2015) debido a que son más eficientes. En este trabajo se confirma que la actividad física planeada es un buen reforzador positivo, de acuerdo con lo que indica Carrillo (2015).

La economía de fichas considerada en el plan de intervención podría haber incrementado la motivación de los participantes en el tratamiento, como ha sido señalado por investigadores como Martínez (2013). En este trabajo, en el cuestionario CMEF la motivación mostró un aumento significativo en el puntaje ($63.47 < 71.97$; $p = 0.005$); en el cuestionario BPNES la satisfacción de necesidades básicas también registró un incremento significativo ($44.82 < 50.06$; $p = 0.001$), y en el cuestionario PACES el disfrute de actividades también se muestra un aumento significativo ($47.26 < 51.00$; $p = 0.008$). Se usó la actividad física como reforzador positivo porque era una actividad de baja frecuencia (sólo en la clase de educación física) y debido al interés que mostraron los estudiantes en participar en las actividades en las que se trabajó el esfuerzo colectivo en las relaciones con los demás (cuestionario BPNES).

Algunos investigadores indican diversas conductas que han sido reportadas como un problema en los estudiantes mexicanos, como Valencia y Andrade (2005), Rabadán y Giménez (2012) y Oliva, et al. (2009), quienes mencionaron que la agresividad física, responder de manera desafiante, agresividad verbal y decir malas palabras, irritabilidad, altanería, responder, desobediencia, indisciplina, falta de valores, problemas de atención, problemas sociales, romper las reglas y no llevar tareas son las principales conductas disruptivas de los alumnos mexicanos. En este trabajo se identificó que en el grupo asignado la distracción, la agresión y llegar tarde fueron las conductas disruptivas definidas como un problema por su exceso, coincidiendo con lo indicado por otros investigadores, como Pino y García (2007).

Otro aspecto importante fue que con las actividades planeadas, organizadas y supervisadas por psicólogos y profesores, la actividad física puede ser un elemento que proporcione a los estudiantes satisfacción en la competencia, autonomía y agrado en la relación con los demás, y puede generar disfrute de las actividades deportivas y motivación (Navarro, Basanta y Abelairas, 2017; García, 2016). Esto es importante porque según la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (ENSANUT, 2016; 2018) hay 36.3 y 39.7% respectivamente de sobrepeso y obesidad en los adolescentes, y también 82.8% de los habitantes entre 10 y 14 que no hacen actividad física

adecuada. Por tanto, se propone que en futuras investigaciones se mida el impacto de las actividades físicas organizadas y planeadas en variables como el peso y hábitos saludables en la población participante.

Por último, se recomienda que en futuras investigaciones se estudie la relación entre el nivel socioeconómico y las conductas disruptivas; al respecto diversos autores —como Evans (2004), McLoyd (1991), Conger, Conger, Elder, Lorenz, Simons y Whitbeck (1993), citados por Del Barrio y Capilla (2006)— han señalado que las clases menos favorecidas muestran una serie de comportamientos que favorecen el desarrollo de conductas disruptivas (como más uso de castigos y prohibiciones). En este trabajo se observó que los alumnos pertenecían a un nivel socioeconómico medio-bajo, por lo que las intervenciones tendrían que considerar no sólo a los alumnos y sus grupos escolares, sino que también a los profesores y los padres por medio de talleres en los que se expliquen las contingencias entre estímulos y sus efectos en la conducta; programas como el de Pineda, López, Torres y Romano (2007) podrían ser muy útiles.

Por último, en futuros tratamientos en grupo a estudiantes en el ámbito escolar será necesario incluir un entrenamiento específico a los profesores del grupo para que emitan reforzadores verbales y tangibles a las conductas correctas (permanecer en su lugar, pedir las cosas que necesitan, llegar a tiempo), lo cual está relacionado con más efectividad en el tratamiento y mayor permanencia de las conductas adecuadas (Lynne, et al., 2017; Corsi, Montes, Flores, Perivancich y Guerra 2015).

CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados obtenidos, se concluye que los paquetes de tratamiento que consisten en la combinación de diferentes técnicas de modificación de conducta son efectivos para tratar las conductas disruptivas. En particular el contrato de contingencias y la economía de fichas, los cuales dan la impresión de que incrementaron las conductas adecuadas. Además, el costo de respuestas redujo las conductas disruptivas de los estudiantes. Estas técnicas son efectivas cuando se aplican de manera individual a una persona, y también cuando son aplicadas en grupos con los que se han acordado las contingencias que se aplicarán.

También se concluye que los sistemas que administran la entrega de reforzadores positivos tienen impacto en la motivación de las personas que participan en él, por lo que una de las consecuencias en los estudiantes será un mayor esfuerzo por seguir las contingencias establecidas para obtener los reforzadores positivos indicados en plan de intervención, sobre todo cuando los

participantes colaboran en la elaboración del contrato de contingencias y la economía de fichas.

Se recomienda que la aplicación de este tipo de intervención tenga la participación de los docentes, para que puedan reforzar conductas adecuadas y así propiciar un mejor ambiente en el salón de clases.

REFERENCIAS

- Aguilar, C., & Navarro, J. I. (2008). Análisis funcional e intervención con economía de fichas y contrato de contingencias en tres casos de conductas disruptivas en el entorno escolar. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(1), 133-139.
- Amador, S. J., González, R. V., & Luna, O. P. (2020). Incremento en la entrega de tareas escolares por medio de la economía de fichas grupal. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 6 (2), 372-381.
- Ayllon, T., & Azrin, N. (1974). Economía de fichas: un sistema motivacional para la terapia y la rehabilitación. México: Trillas.
- Bados, A., & García, G. E. (2011). Técnicas operantes. Barcelona: Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos, Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona.
- Barraca, M. J. (2014). Técnicas de modificación de conducta: Una guía para su puesta en práctica. Madrid: Síntesis.
- Betancourt, O. D., & Andrade, P. P. (2011). Control parental y problemas emocionales y de conducta en adolescentes. *Revista Colombiana de Psicología*, 20 (1), 27-41.
- Budworth, L., Prestwich, A., Sykes, M. B., Khatun, K., Ireland, J., Clancy, F., & Conner, M. (2019). A feasibility study to assess the individual and combined effects of financial incentives and monetary contingency contracts on physical activity. *Psychology of Sport and Exercise*, 44, 42-50.
- Caraveo, A. J., Colmenares, B. E., & Martínez, V. N. (2002). Síntomas, percepción y demanda de atención en salud mental en niños y adolescentes de la Ciudad de México. *Salud Pública de México*, 44 (6), 492-498.
- Carrillo, L. R. (2015). Las actividades lúdicas en la didáctica de la educación física. Tesis de grado. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de Jaén.
- Corsi, S. E., Montes, B. P., Flores, B. C., Perivancich, H. X., & Guerra, V. C. (2015). Efectos de un programa combinado de técnicas de modificación conductual para la disminución de la conducta disruptiva y el aumento de la conducta prosocial en escolares chilenos. *Acta Colombiana de Psicología*, 12 (1), 67-76.
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2020). Applied behavior analysis. Hoboken.
- Crespo, L. M. (1998). Técnicas de modificación de conducta: guía práctica y ejercicios. Madrid: Dykinson.
- Del Barrio, G. V., & Capilla, M. R. (2006). Factores de riesgo y protección en agresión infantil. *Acción Psicológica*, 4 (2), 36-61.
- Delgado, L. I. (2014). Atención y apoyo psicosocial. España: Paraninfo.
- Domínguez, A. J., & Pino, J. M. (2008). Las conductas problemáticas

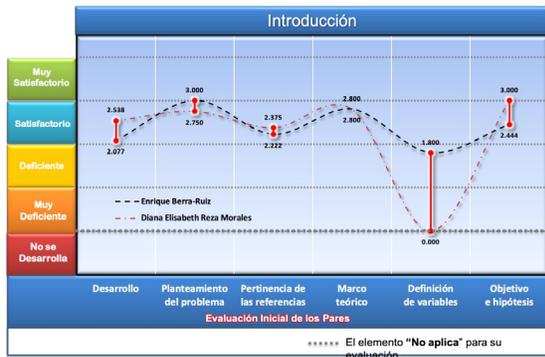
- en el aula: Propuesta de actuación. *Revista Complutense de Educación*, 19 (2), 447-457.
- Edgemon, A. K., Rapp, J. T., Coon, J. C., Cruz, K. A., Brogan, K. M., & Richling, S. M. (2020). Using behavior contracts to improve behavior of children and adolescents in multiple settings. *Behavioral Interventions*.
- Eluri, Z., Andrade, I., Trevino, N., & Mahmoud, E. (2016). Assessment and treatment of problem behavior maintained by mand compliance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 49 (2), 383-387.
- ENSANUT (2016). Encuesta Nacional de Salud y Nutrición de Medio Camino. Obtenido de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/209093/ENSANUT.pdf>.
- ENSANUT (2018). Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2018. Obtenido de Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (ENSANUT) 2018. Presentación de resultados: https://ensanut.insp.mx/encuestas/ensanut2018/doctos/informes/ensanut_2018_presentacion_resultados.pdf.
- García, C. E. (2016). El aprendizaje de los valores a través del deporte. XIV Encuentro del Consejo Escolar de la Región de Murcia con Consejos Escolares Municipales y de Centro. Aplicación del modelo de responsabilidad personal y social a alumnos de bachillerato y sus efectos en la motivación, necesidades psicológicas básicas e intensidad de ser físicamente activos (pp. 95-113). Murcia: Consejo Escolar de la Región de Murcia.
- Gutierrez, J., Reeve, S. A., Vladescu, J. C., DeBar, R. M., & Giannakakos, A. R. (2020). Evaluation of Manualized Instruction to Train Staff to Implement a Token Economy. *Behavior Analysis in Practice*, 1-11.
- Hackenberg, T. D. (2018). Token reinforcement: Translational research and application. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 5 (12), 393-435.
- Hine, J. F., Ardoin, S. P., & Call, N. A. (2018). Token Economies: Using Basic Experimental Research to Guide Practical Applications. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 48 (3), 145-154.
- Jowett, H. E., Dozier, C. L., & Payne, S. W. (2016). Efficacy of and preference for reinforcement and response cost in token economies. *Journal Applied Behavior Analysis*, 49 (2), 329-345.
- Juárez, D. F. (2015). Técnicas de modificación de conducta paso a paso. Tesis. México: UNAM.
- Labrador, E. F. (2008). Técnicas de modificación de conducta. Madrid: Pirámide.
- Lynne, S., Radley, K. C., Dart, E. H., Tingstrom, D. H., Barry, C. T., & Lum, J. D. (2017). Use of a technology-enhanced version of the good behavior game in an elementary school setting. *Psychology in the School*, 54 (9), 1049-1063.
- Martin, G., & Pear, J. (2008). *Modificación de conducta qué es y cómo aplicarla*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Martínez, C. S. (2013). El refuerzo positivo como estrategia motivacional en el aula de educación primaria. Propuesta didáctica. Tesis de grado. Valladolid: Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación.
- Martínez, R. M. (1978). Entrenamiento a padres en técnicas de modificación de conducta. Tesis. México: UNAM.
- McKissick, C., Hawkins, R. O., Lentz, F. E., Hailley, J., & McGuire, S. (2010). Randomizing multiple contingency components to decrease disruptive behaviors and increase student engagement in an urban second-grade classroom. *Psychology in the Schools*, 47 (9), 944-959.
- Meyerson, L., Ker, N., & Michael, J. (1977). Modificación de la conducta en la rehabilitación. En Bijou & Baer, *Psicología del desarrollo infantil* (vol. 2, pp. 211-233). México: Trillas.
- Moreno, J. A., González, C. D., Martínez, C., Alonso, N., & López, M. (2008). Propiedades psicométricas de la Physical Activity Enjoyment Scale (PACES) en el contexto español. *Fundación Infancia y Aprendizaje*, 29 (2), 173-180.
- Moreno, M. J., Cutre, C. D., Chillón, G. M., & Parra, R. N. (2008). Adaptación a la educación física de la escala de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio. *Revista Mexicana de Psicología*, 25 (2), 295-303.
- Mruzek, D. W., Cohen, C., & Smith, T. (2007). Contingency Contracting with Students with Autism Spectrum Disorders in a Public School Setting. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 19 (2), 103-114.
- Navarro, P. R., Basanta, C. S., & Abelairas, G. C. (2017). Los juegos cooperativos: incidencia en la motivación, necesidades psicológicas básicas y disfrute en Educación Primaria. *Revista Técnico-Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad*, 3 (3), 589-604.
- Oliva, Z. L., Rivera, V. E., González, F. M., & León, C. D. (2009). Problemas de conducta más frecuentes en jóvenes de secundaria. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 12 (3), 30-43.
- Olivares, R. J., & Méndez, C. F. (2010). *Técnicas de modificación de conducta* (6a. ed.). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Pacheco, B. G., Eulogio, V. A., Tejero, B. F., & González, H. D. (2018). Estructura del Sistema Educativo Mexicano: Antecedentes y generalidades. En M. Reyes, *Ciencias de la Educación* (pp. 15-28). Del Carmen: ECORFAN.
- Parker, I. R., Vannest, J. K., Davis, L. J., & Sauber, B. S. (2011). Combining Nonoverlap and Trend for Single-Case Research: Tau-U. *Behavior Therapy*, 42, 284-299.
- Patterson, R. L. (1998). La economía de fichas. En E. V. Caballo, *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta* (pp. 329-348). Madrid: Siglo XXI.
- Peñañiel, P. E., & Serrano, G. C. (2010). *Habilidades Sociales*. México: Editex.
- Pineda, F. L., López, R. M., Torres, G. N., & Romano, H. (2007). Modificación de conductas problema en el niño. Programa de entrenamiento a padres (2a. ed.). México: Trillas.
- Pino, J. M., & García, R. M. (2007). Concepto, tipos y etiología de las conductas disruptivas en un centro de Educación Secundaria y Bachillerato desde la perspectiva del profesorado. *Revista de Pedagogía*, 28 (81), 111-134.
- Rabadán, R. J., & Giménez, G. A. (2012). Detección e intervención en el aula de los trastornos de conducta. *Educación XX1*, 15 (2), 185-212.
- Ramírez, G. F. (2018). Diagnóstico de los problemas de conducta infantil. México: UNAM, FES Zaragoza.
- Ramírez, P. M. (2015). Tratamiento cognitivo-conductual de conductas disruptivas en un niño con TDAH y trastorno negativista desafiante. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 2 (1), 45-54.
- Rey, C. A. (2006). Entrenamiento a padres: una revisión de sus principales componentes y aplicaciones. *Revista*

- Adolescencia y Familia, 1 (1), 61-84.
- Ribes, I. E. (1974; 2009). Técnicas de modificación de conducta. Su aplicación en el retardo. México: Trillas.
- Roman, Z. L. (2019). Programa de economía de fichas para un caso: de problemas de conducta en el hogar de una niña de 9 años. Tesis de licenciatura. Lima, Perú: Universidad Nacional Federico Villarreal.
- Ruiz, F. Á., Díaz, G. M., & Villalobos, C. A. (2012). Manual de técnicas de intervención cognitivo conductuales. Desclée de Brouwer.
- Sánchez, J. M., & Núñez, J. L. (2007). Análisis preliminar de las propiedades psicométricas de la versión española de la escala de necesidades psicológicas básicas en el ejercicio físico. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 2 (2), 83-92.
- Sánchez, O. D., Leo, M. F., Amado, A. D., & González, P. I. (2012). Desarrollo de un cuestionario para valorar la motivación en educación física. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 7 (2), 227-250.
- Sanz, J., & García, V. M. (2015). Técnicas para el análisis de diseños de caso único en la práctica clínica: Ejemplos de aplicación en el tratamiento de víctimas de atentados terroristas. *Clínica y Salud*, 26 (3), 167-180.
- Serrano, T. E., Guidi, M., & Alda, D. J. (2013). ¿Es el tratamiento psicológico eficaz para el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)? Revisión sobre los tratamientos no farmacológicos en niños y adolescentes con TDAH. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 44 (1), 44-61.
- SITEAL. (2018). Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. Obtenido de La estructura del sistema educativo mexicano: http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_mexico_0101.pdf.
- Sleiman, A. A., Betz, A. M., Rey, C. N., & Blackman, A. L. (2020). Effects of Token Manipulation on Responding within a Token Economy Implemented with Children with Autism. *Education and Treatment of Children*, 1-11.
- Stover, J. B., Bruno, F. E., Uriel, F. E., & Fernández, L. M. (2017). Teoría de la Autodeterminación: Una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología*, 14 (2), 105-115.
- Universia. (2019). Estructura de sistema educativo. Obtenido de <https://www.universia.es/estudiar-extranjero/mexico/sistema-educativo/estructura-sistema-educativo/2734>.
- Valencia, G. M., & Andrade, P. P. (2005). Validez del Youth Self Report para problemas de conducta en niños mexicanos. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5 (3), 499-520.
- Walker, E. J., & Shea, M. T. (2002). Manejo conductual: un enfoque práctico para educadores (2a. ed.). (T. M. Ramos (ed.), & H. J. Núñez (trad.). México: Manual Moderno.

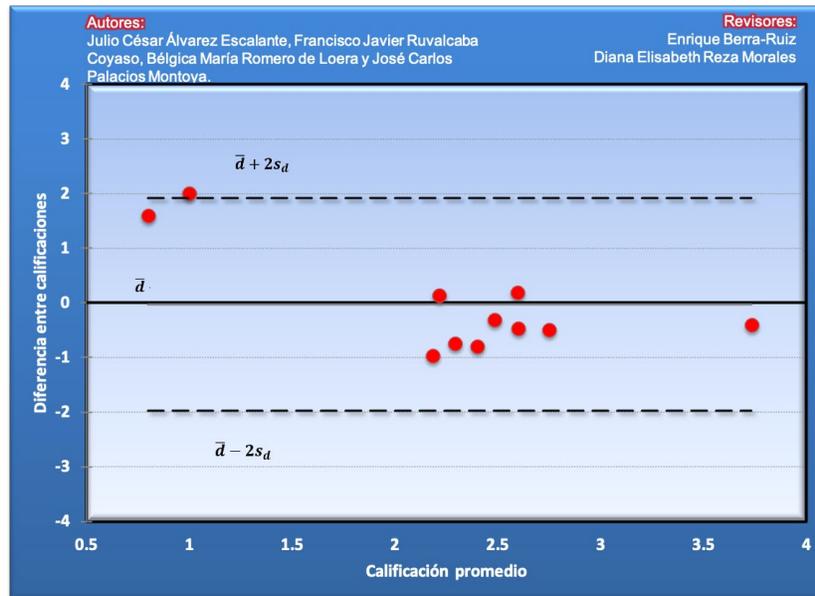


DIMENSIÓN CUANTITATIVA

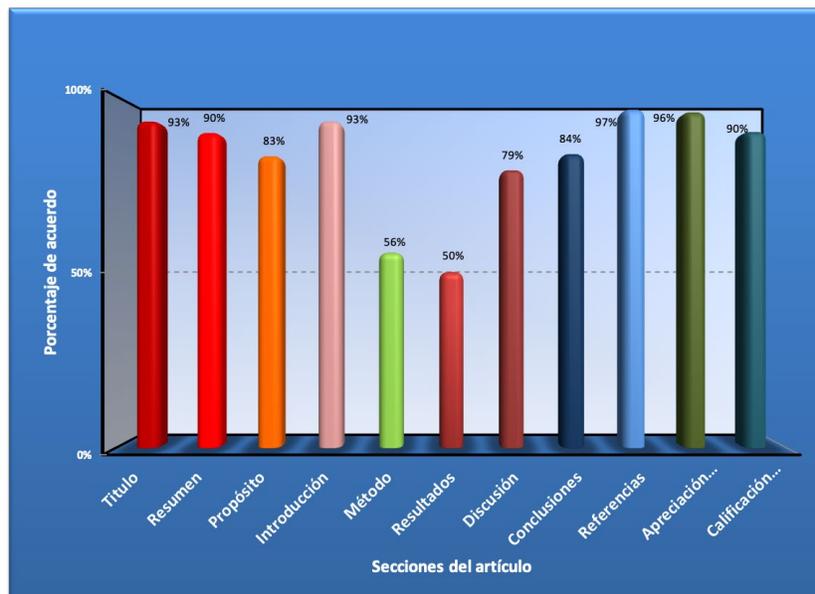
Perfil de Evaluación entre pares



Índice de Concordancia



Índice de Acuerdo



DIMENSIÓN CUALITATIVA

Revisor 1	Revisor 2
Felipe de Jesús Díaz-Reséndiz	Verónica Azofeifa-Espinoza
Título/Autoría	
<p>Describir la relación entre las variables que se manipularon y las que se midieron. Usar técnicas conductuales es aceptable aunque no se menciona qué técnicas pero deporte y motivación no son explicativas en sí mismas.</p>	<p>Leer documento que se adjunta a los correos. Gracias</p>
Resumen	
<p>En el primer párrafo del resumen no está mencionada la técnica conductual que se declara en el título. En éste se entiende que las VI's son las técnicas conductuales, el deporte y la motivación. Sin embargo, en la primera idea del resumen, desde el inicio hasta el primer punto el deporte y la motivación se presentan como variables dependientes.</p>	<p>Leer el documento al correo</p>
Próposito del Estudio	
<p>La inconsistencia entre cuál o cuáles son las verdaderas VI's y las VD's Sugiero replantear el propósito para que no quede como una declaración de método sino que sea una relación entre variables. Asimismo, sugiero declarar primero la variable independiente (VI) porque la variable dependiente, en la versión actual se declara primero. En este tipo de estudios la VI se presenta primero dada su relevancia para modificar la conducta (VD). En el sentido estricto al propósito le falta información para que sea autocontenido, al declarar primero la VD se asume que las conductas de los estudiantes de secundaria se emitieron en el contexto escolar y no necesariamente fue así. Es posible pensar en que el propósito fue disminuir las conductas disruptivas en casa, lo cual puede ser una ganancia extra al propósito.</p>	<p>Leer en email al correo</p>

Revisor 1	Revisor 2
Introducción	
<p>En el texto inserté comentarios específicos casi en cada párrafo porque veo que falta dominio de conceptos básicos como los que se incluyen en el manuscrito. Llama la atención que no se citen revistas como JABA, European Journal of Behavior Analysis, Behavior Modification entre otras, así como el libro más reciente de ABA (i.e., Cooper et al., 2020). En su lugar se citan libros (más de 5 años de antigüedad) y trabajos previos de algunos de los autores .</p>	<p>leer en email al correo</p>
Método	
<p>Básicamente falta claridad en qué se hizo y cómo. Se asume que el lector entenderá el procedimiento cuando debería explicarse paso a paso y brevemente cómo se realizó la intervención para disminuir la CD. No se reporta nada sobre el grado de acuerdo entre observadores pero no sé si la intervención la realizó una sola persona en cuyo caso la investigación carece de validez en la medición.</p>	<p>leer en email al correo</p>
Resultados	
<p>La sección de resultados es la que requiere más cambios para la siguiente versión. Aunque no se deben señalar cuestiones de formato enfatizo los errores típicos que en el Manual de la APA se sugiere evitar. Por ejemplo, la repetición innecesaria de los datos, se presentan en el texto, se incluyen en las figuras (NO gráficas) y se incluyen en las tablas. El formato de las figuras contiene todos los señalamientos contrarios a la APA, se repiten datos innecesariamente. La sugerencia es decidir qué formato es mejor (breve, conciso y claro) para presentar los resultados (todos positivos) del estudio. Como se señala en el manual si una figura y una tabla muestran lo mismo se privilegia el uso de figuras. Las tablas y las figuras no tienen formato APA. Algunas figuras solamente se copiaron y pegaron tal cual del procesador que se utilizó, no tienen leyendas en los ejes y una serie de “detalles” corregibles que se deben atender para aceptar este manuscrito.</p>	<p>leer en email al correo</p>

Revisor 1	Revisor 2
Discusión	
<p>Una vez que se defina claramente el propósito del estudio y la relación entre las variables (VI's y VD's) y se utilice consistentemente en todo el manuscrito la influencia de la VI sobre las CD y se actualice la información bibliográfica en relación a los antecedentes de la investigación será más fácil organizar la discusión la cual, se extralimita con afirmaciones sin fundamento, como la actividad física y el supuesto mejor estado de salud de los participantes sin mostrar evidencia clara de la medición de ninguna de las dos variables.</p>	<p>leer en email al correo</p>
Conclusiones	
<p>Seguramente las CD se presentaban también en el lugar de residencia de los estudiantes así que afirmaciones como la que está en el primer párrafo es cuestionable porque a menos que se aclare que la intervención también se realizó en las casas de los jóvenes, se puede aceptar dicha conclusión.</p>	<p>leer en email</p>
Referencias	
<p>Actualizar las referencias y basarse en las revistas especializadas del área (ABA).</p>	<p>leer en correo</p>



[Artículo empírico]

[10.22402/j.rdipycs.unam.7.1.2021.317.86-104](https://doi.org/10.22402/j.rdipycs.unam.7.1.2021.317.86-104)

RELACIÓN ENTRE LA VIOLENCIA DE PAREJA, EL AFRONTAMIENTO Y EL AMBIENTE FAMILIAR EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Iris Xóchitl Galicia Moyeda, Francisco Javier Robles Ojeda
y Alejandra Sánchez Velasco.
FES Iztacala UNAM
México

RESUMEN

Hay evidencias de la relación entre el modo de afrontar situaciones estresantes con el ambiente familiar y con la violencia de pareja, de manera separada. Sin embargo, no hay evidencia de cómo se relacionan entre sí estas tres variables. En este estudio se examinan de manera conjunta esas tres variables. Participaron 190 jóvenes universitarios (68% mujeres y 32% hombres). Se exploraron la violencia en sus relaciones de pareja, estrategias de afrontamiento, ambiente familiar, por medio del Cuestionario de Maltrato en el Noviazgo, la versión corta de la Escala de Estrategia de Manejo de Conflictos y la Escala de Ambiente Familiar, y se buscó la relación estadística entre tales variables. Se encontró una correlación negativa entre la violencia y dos estrategias de afrontamiento: reflexión y momento adecuado. El apoyo de los padres correlacionó sólo con las estrategias de afrontamiento. Se propone fortalecer las estrategias de reflexión y momento adecuado, así como propiciar el apoyo entre padres e hijos.

Palabras Clave:

relación de pareja, afrontamiento, violencia, comunicación familiar, universitarios mexicanos

RELATIONSHIP BETWEEN INTIMATE PARTNER VIOLENCE, COPING AND THE FAMILY ENVIRONMENT IN UNIVERSITY STUDENTS

ABSTRACT

Intimate partner violence has been extensively studied and there is certain evidence indicating its link to family environment. On the other hand, there is data indicating that the manner of coping with stressful situations is linked to family environment and violence. However, since there is no available evidence on the link between these three variables, the aim of this study was to jointly explore them. 190 University students (68% women and 32% men) participated. Dating violence, coping strategies, family dynamics were explored and a statistical link between such variables was searched for. The Dating Violence Questionnaire, a short version of the Conflict Management Strategy Scale and the Family Environment Scale were applied to that end. A significant negative correlation between four types of violence and the Reflection and Right Moment coping strategies was found. Family environment was not related to violence, but to coping strategies, particularly to parent support. Strengthening the Reflection and Right Moment strategies, as well as interaction fostering support between parents and children are suggested as mechanisms to prevent violence.

Keywords:

relationships, coping, violence, family communication, mexican university students

BITÁCORA DEL ARTÍCULO:

| Recibido: 25 de Julio de 2020 | Aceptado: 12 enero de 2021 | Publicado en línea: Enero - Junio de 2021 |



AUTORÍA Y DERECHOS DE PROPIEDAD INTELECTUAL

RELACIÓN ENTRE LA VIOLENCIA DE PAREJA, EL AFRONTAMIENTO Y EL AMBIENTE FAMILIAR EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Iris Xóchitl Galicia Moyeda, Francisco Javier Robles Ojeda
y Alejandra Sánchez Velasco
FES Iztacala UNAM
México



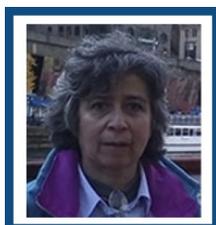
Iris Xóchitl Galicia Moyeda
FES- Iztacala, UNAM
Correo: iris@unam.mx

Licenciada en Psicología. Maestra en Modificación de Conducta por la FES Iztacala, Especialista en Terapia breve por el Instituto Mexicano de Terapias Breves, afiliado al MRI. Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Sinaloa. Docente de la licenciatura y maestría en Psicología de la FES Iztacala y tutora del posgrado en Psicología de la UNAM



Francisco Javier Robles Ojeda
FES- Iztacala, UNAM
Correo: [solución20@gmail.com](mailto:solucion20@gmail.com)

Licenciado en Psicología. Maestro en Psicología con residencia en Terapia Familiar. Doctor en Educación por la Universidad Hispánica. Docente de la licenciatura y maestría en Psicología en la Universidad del Valle de México y ayudante de profesor en la División de Investigación Posgrado de la FES Iztacala



Alejandra Sánchez Velasco
FES- Iztacala, UNAM
Correo: aavale@unam.mx

Licenciada en Psicología. Maestra en Psicología por la FES Iztacala, UNAM. Docente de la licenciatura en Psicología de la FES Iztacala. Orientadora escolar.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Iris Xóchitl Galicia Moyeda realizó la revisión bibliográfica, aplicación de instrumentos, análisis estadístico, escritura del trabajo. | Francisco Javier Robles Ojeda participó en la revisión bibliográfica, aplicación de instrumentos, análisis estadístico, escritura del trabajo. | Alejandra Sánchez Velasco se encargó de la revisión bibliográfica, aplicación de instrumentos, análisis estadístico, escritura del trabajo.

DATOS DE FILIACIÓN DE LOS AUTORES

Integrantes del Grupo de Investigación en Aprendizaje Humano de la División de Investigación y Posgrado de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM



Copyright: © 2021 Galicia-Moyeda, I.X. ; Robles-Ojeda, F.J. ; & Sánchez-Velasco, A.

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

TABLA DE CONTENIDO

MÉTODO	27
Participantes, 27	
Materiales, 27	
PROCEDIMIENTO	27
ANÁLISIS ESTADÍSTICOS	27
RESULTADOS	27
DISCUSIÓN	30
CONCLUSIONES	33
REFERENCIAS	33

En las relaciones personales existen diversas situaciones que pueden conducir al conflicto, que si no es resuelto lleva a la violencia. El conflicto se concibe como la percepción, por dos o más partes, de que sus intereses actuales son incompatibles (Rubin, Pruitt y Kim, 1994). Tanto la percepción de dicha incompatibilidad como la solución de ésta se expresa por medio de la comunicación. Por lo anterior, para algunos investigadores (Mejía y Laca, 2006) en la solución de un conflicto se ve implicado un proceso cognitivo de toma de decisiones que se relaciona en buena medida con los patrones de comunicación, los cuales se establecen y están presentes en el ambiente familiar. Para otros la solución del conflicto se asocia con las estrategias y estilos de afrontamiento que tiene el individuo. Considerando lo anterior, es necesario indagar acerca de los patrones de comunicación promovidos en el ambiente familiar y su relación con las estrategias de solución de conflictos o de afrontamiento y la presencia de violencia en la pareja.

En el ambiente familiar la comunicación es importante, y sobre todo la que se da entre padres e hijos, pues constituye uno de los pilares para las competencias sociales de estos últimos. Luna, Laca y Cedillo (2012) postulan que algunos patrones de comunicación positivos y afectivos (identificados por la libertad de expresión y la aceptación) facilitan la resolución de discusiones. En contraste, los patrones negativos con carácter violento y dominante, caracterizados por la hostilidad y el rechazo, promueven la persistencia de los conflictos.

En estudiantes en el nivel de bachillerato se ha encontrado que la comunicación familiar abierta correlaciona de manera positiva con estilos orientados hacia la cooperatividad, mientras que los patrones de comunicación familiar ofensiva y evitativa están asociados a estilos orientados hacia los intereses propios (Luna y Laca, 2014), lo que implica tener un estilo de dominación que puede conducir a solucionar los conflictos de manera violenta.

La solución del conflicto está relacionado con las estrategias y estilos de afrontamiento que tiene el individuo. Se habla de estrategia de afrontamiento cuando los esfuerzos cognoscitivos y/o conductuales para hacer frente a una situación son contingentes a la misma, en tanto que se menciona un estilo de afrontamiento cuando se identifica un conjunto de estrategias asociadas con varias situaciones, de manera que las estrategias son más específicas y cambiantes, en tanto que el estilo es más general y estable en una persona (Filley, 1985). En general se distinguen dos estilos de afrontamiento: centrado en

el problema y centrado en la emoción. El primer estilo se caracteriza porque el individuo hace esfuerzos para modificar o eliminar la fuente del estrés, y con ello busca una solución; este estilo suele tener los efectos más positivos para las relaciones interpersonales y la salud. El segundo se refiere a los esfuerzos encaminados a regular emociones derivadas de la situación, buscando un efecto paliativo y los resultados del mismo.

Para analizar el afrontamiento se sugiere usar instrumentos específicos al comportamiento que se pretende valorar (Moral y López, 2011). En las relaciones de pareja es común que surjan problemas, y para solucionarlos los individuos suelen presentar ciertos comportamientos para terminar con dicha situación desagradable, ejerciendo de esta manera control de su ambiente y las fuentes generadoras de estrés, de ahí que utilicen algunas estrategias de afrontamiento. Es necesario indicar que en México se ha desarrollado un instrumento para medir el afrontamiento en situaciones de conflicto en la pareja, denominado Escala de Estrategias de Manejo de Conflictos (EEMC).

La relación entre la violencia en la pareja y los estilos de afrontamiento se ha reportado por medio de otros instrumentos, por ejemplo, Rodríguez, Fonseca y Puche (2002), Canchig (2012). Respecto al uso del instrumento diseñado para población mexicana (la EEMC), Moral y López (2011) valoraron las estrategias de afrontamiento y su relación con la violencia en población adulta de ambos sexos. Sus datos sugieren que las estrategias de evitación y acomodación ante los conflictos están relacionadas con la violencia recibida, y la evitación con el ejercicio de la violencia. Referente al género encuentran algunas diferencias: las estrategias de afecto y acomodación tienen mayores promedios en los hombres. Estos investigadores consideran que con las estrategias incluidas en dicha escala se pueden identificar dos estilos de afrontamiento: activo y pasivo. Al respecto, encuentran que la violencia recibida es predicha por el estilo de afrontamiento pasivo, en tanto que la violencia ejercida es pronosticada por el estilo de afrontamiento activo. Puede decirse que no hay diferencias de estilos entre hombres y mujeres, pero dado que los hombres usan con más frecuentemente las estrategias de afecto y acomodación, y que ambas estrategias pertenecen al estilo activo, dichos investigadores consideran de modo parcial cierta la expectativa de un estilo activo de afrontamiento más definido en hombres.

De manera más específica, se ha encontrado correlación entre las estrategias de afrontamiento y violencia de pareja. Cuando los conflictos de pareja se afrontan con la estrategia de evitación o con un estilo pasivo hay más probabilidad que quien utiliza dicha estrategia reciba violencia, en tanto que la falta de flexibilidad y una

tendencia a evitar los conflictos se asocia con el ejercicio de la violencia (Moral, López, Díaz y Cienfuegos, 2011). La relación entre violencia de pareja y afrontamiento, valorando éste por medio del EEMC, muestra que dos estrategias se correlacionan de manera positiva con la violencia recibida: 1) la estrategia de evitación se asoció con cuatro tipos de violencia: física, económica psicológica y sexual, y 2) la estrategia de acomodación se correlacionó con recibir violencia económica, psicológica y sexual. (Moral et al., 2011; Méndez y García, 2015). También se han encontrado correlaciones negativas, es decir, a mayor presencia de determinadas estrategias, existe una menor presencia de algún tipo de violencia: 1) la estrategia de reflexión se correlaciona de manera negativa con la recepción de violencia física y económica; 2) la estrategia de muestras de afecto tiene una relación indirectamente proporcional con la violencia física, económica y psicológica, y 3) una frecuencia alta del uso del factor de tiempo, que implica la búsqueda del momento adecuado y disminuye la violencia física y psicológica (Méndez y García, 2015).

Si se considera como eje a la violencia, se ha detectado que la violencia física puede ser predicha por la estrategia de evitación y búsqueda del momento adecuado; la violencia económica por la evitación, muestras de afecto y acomodación; la violencia psicológica por la reflexión-comunicación y evitación, y por último la violencia sexual por la evitación (Méndez y García, 2015).

Aunque hay esta información, se tienen pocos datos de la relación entre las estrategias de afrontamiento y la violencia de pareja durante la juventud temprana. El interés en el estudio de la violencia en parejas se ha desplazado hacia edades cada vez más tempranas por diversas razones, entre las que está el que la frecuencia de la violencia en el noviazgo es superior a la violencia de las parejas adultas en una relación conyugal (González-Ortega, Echeburúa y Corral, 2008). Es necesario indicar que, para efectos de este trabajo, se usará el término "violencia de pareja", pues hoy los jóvenes establecen relaciones amorosas muy diversas y las denominan y clasifican con gran diversidad, de ahí que quizá no sea adecuado agruparlas todas en un solo término, como el de noviazgo. Entonces el término violencia de pareja se utiliza en este trabajo para analizar los comportamientos violentos de jóvenes que se encuentran en una relación sentimental o amorosa con cualquiera de las denominaciones actuales, pero que no tienen un vínculo conyugal.

La violencia en la pareja en el estudiantado universitario en general es poco analizada. Quizá porque se tiene la idea de que el nivel de estudios puede ser un factor de protección para no ser víctima de violencia en el no-

viazgo. No obstante, en una investigación a nivel internacional, 42% del estudiantado universitario mexicano manifestó haber agredido a su pareja (Straus, 2004). El tipo de violencia con mayor frecuencia en los estudiantes universitarios mexicanos es la psicológica, seguida por la sexual y la física, estas dos con valores similares y, en último lugar, la económica (Osorio, Tani, Bazán, Bonechi y Menna, 2012; Vargas, Galicia y Garduño, 2016). Referente al género, se sabe que en los varones el nivel de violencia ejercida disminuye en niveles de educación superior, en tanto que en las mujeres los niveles de violencia se mantienen sin cambio (Ramírez y Núñez, 2010).

Conocer cómo ocurre la violencia en las relaciones de pareja en el estudiantado universitario y las maneras en que suele reaccionarse ante ella en general, y atendiendo al género de los estudiantes, permitirá diseñar estrategias para que el estudiantado la identifique y encuentre la manera de afrontarla de manera adecuada. En ello no hay que dejar de lado la relación que el ambiente familiar tiene con las manifestaciones de violencia y con las estrategias de afrontamiento, pues, como ya se mencionó, se tiene evidencia de que la comunicación ofensiva y evitativa en la familia se relaciona con estilos orientados a la dominación y proclives a la violencia, o que en ambientes familiares donde está presente la comunicación violenta existe una predisposición para que los jóvenes presenten violencia con sus parejas (González-Ortega, Echeburúa y Corral, 2008).

Con base en las evidencias mostradas, en este trabajo se indaga acerca de la relación que se establece entre tres variables de manera conjunta: 1) modo de afrontar situaciones estresantes; 2) ambiente familiar, y 3) violencia de pareja; todos ellos en jóvenes universitarios.

Se postula que hay una interrelación entre el comportamiento violento de los integrantes de una pareja formada por jóvenes universitarios, su ambiente familiar, entendido como el comportamiento comunicativo entre sus miembros, y algunas estrategias de afrontamiento utilizadas para resolver los conflictos de pareja.

De manera más específica se hipotetiza, en función de las investigaciones descritas, que patrones negativos de comunicación en la familia, caracterizados por la hostilidad y el rechazo, propiciarán algún tipo de violencia en la pareja. Dichos patrones se presentarán asociados con estilos de afrontamiento denominado pasivo, en tanto los patrones familiares de comunicación considerados positivos (orientados hacia la cooperatividad) se relacionarán con menos expresiones de violencia y las siguientes estrategias de afrontamiento: reflexión, muestras de afecto y uso del factor de tiempo.

Por lo anterior, en este estudio se explora, en una población de estudiantes de licenciatura: 1) las manifestaciones de violencia en las relaciones de pareja; 2) las estrategias de afrontamiento ante conflictos de pareja; 3) la naturaleza de la comunicación familiar en dichos estudiantes; 4) la relación entre el tipo de violencia recibida en la relación de pareja, las estrategias de afrontamiento ante conflictos de pareja y el ambiente familiar manifestado en la comunicación entre sus miembros, y 6) identificar si alguna estrategia de afrontamiento pudiera determinar puntajes altos de violencia.

MÉTODO

Participantes

Se eligió una muestra no probabilística, casual o incidental, conformada por 190 estudiantes, inscritos en el primer semestre de la licenciatura de Psicología de una universidad pública, localizada en el Estado de México. El 68% eran mujeres y 32% hombres, y tenían una edad comprendida en un rango de 18 a 25 años, con una media de 19.6 y una desviación estándar de 1.2. Fueron informados del interés de la investigación y se invitó a que participaran los que en ese momento sostuvieran una relación de pareja. Los que aceptaron firmaron un consentimiento y se les comunicó que la información sería usada sólo para la investigación, asegurándoles que se guardaría la confidencialidad correspondiente. A quienes de manera personal solicitaron los resultados de los instrumentos, les fueron proporcionados en una sesión individual en la que además se proporcionó retroalimentación y, en caso de solicitarlo, fueron canalizados al servicio de terapia psicológica de su institución.

Materiales

Cuestionario Maltrato en el Noviazgo (CMN) (Osorio et al., 2012). Instrumento desarrollado y validado con población universitaria mexicana para valorar la violencia en la pareja. Se utilizaron 54 reactivos que valoran la presencia y el nivel de violencia física, psicológica, sexual y económica recibida en la relación de pareja, por medio de una escala tipo Likert con opciones de respuesta que van de 1 (Nunca) a 5 (Siempre). El índice de confiabilidad del Alfa de Cronbach obtenido en las puntuaciones de esta muestra fue de 0.94.

Escala de Estrategia de Manejo de Conflictos, versión corta (EEMC, Arnaldo, 2001, revisada con población mexicana, en Moral y López, 2011). Valora las estrategias y estilos de afrontamiento de la persona en situaciones de conflicto con su pareja íntima. Consta de

34 reactivos con un rango de respuesta de 1 ("Nunca") a 5 ("Siempre") y se distribuyen en seis estrategias o factores: 1) reflexión-comunicación; 2) evitación y negativismo; 3) muestras de afecto; 4) búsqueda del momento adecuado; 5) acomodación o sumisión, y 6) atenuación del conflicto. La confiabilidad de este instrumento obtenida en esta muestra fue de 0.73.

Escala de Ambiente Familiar (EAF). Instrumento desarrollado y validado por Villatoro et al. (1997) con población mexicana, el cual tiene como objetivo evaluar las áreas de comunicación, apoyo y cohesión familiares. En cada una de esas áreas se diferenciaron los reactivos de los aspectos cotidianos y los significativos. Está constituido por 43 afirmaciones con una escala tipo Likert que va del 1 al 4, donde 1 corresponde a "Casi nunca" y 4 a "Con mucha frecuencia". En las afirmaciones se hace distinción entre el sujeto que efectúa la acción, los padres o los hijos, y con base en ello se dividen en cuatro categorías: 1) comunicación del hijo; 2) apoyo cotidiano del hijo a los padres; 3) comunicación de los padres, y 4) apoyo de los padres a los hijos; se incluye una categoría más: "Hostilidad y rechazo". El Alfa de Cronbach para la escala total, obtenida en esta muestra, fue de 0.79.

PROCEDIMIENTO

Se entró en contacto con diversos profesores de la licenciatura, a quienes se les explicaron los objetivos de la investigación y se les solicitó autorización para disponer de un espacio de tiempo para aplicar los instrumentos. Concedida ésta, se invitó a sus alumnos que en ese momento tuvieran una relación de noviazgo a participar de manera voluntaria y confidencial. Después de firmar el consentimiento correspondiente, se les distribuyeron los instrumentos, proporcionándoles las instrucciones necesarias para contestarlos. La aplicación de los instrumentos se hizo en una sesión de manera colectiva en el salón de clases.

ANÁLISIS ESTADÍSTICOS

La información obtenida se analizó con el paquete estadístico SPSS versión 22 para hacer análisis descriptivos de las variables estudiadas. Además se utilizó la prueba t de Student para muestras independientes para los análisis de diferencia por sexo; se aplicó el índice de correlación de Pearson para identificar relaciones entre las variables estudiadas y se hizo un análisis discriminante.

RESULTADOS

Atendiendo a los puntajes totales obtenidos en la muestra analizada, la estrategia de afrontamiento más frecuente fue la Reflexión, seguida por el Afecto y el Momento adecuado. La estrategia menos establecida entre el estu-

relativas al sexo (tabla 1, parte superior). En la tabla 1 se muestran las medias totales para hombres y mujeres, así como los valores de la t de Student y el nivel de significancia obtenidos en cada dimensión que conforman los instrumentos que valoran estrategias de afrontamiento, violencia recibida y ambiente familiar.

Tabla 1.

Se presentan las medias totales, para hombres y mujeres así como los valores de la t de Student y el nivel de significancia obtenidos en cada dimensión que conforman los instrumentos que valoran estrategias de afrontamiento, violencia recibida y ambiente familiar

		Total	Hombres	Mujeres	t	p
Estrategias de afrontamiento	Reflexión	4.02	4.02	4.02	-0.676	0.501
	Muestras de afecto	3.70	3.81	3.60	1.719	0.087
	Momento adecuado	3.60	3.51	3.70	-1.828	0.063
	Atenuar conflicto	3.46	3.39	3.54	-1.233	0.188
	Acomoda/ Sumisión	2.87	2.96	2.78	1.477	0.116
	Evita/ Negación	2.41	2.41	2.42	-0.113	0.911
		Total	Hombres	Mujeres	t	p
Violencia recibida	Psicológica	1.39	1.44	1.34	1.422	0.157
	Física	1.16	1.18	1.15	0.591	0.555
	Económica	1.12	1.13	1.11	-0.475	0.636
	Sexual	1.08	1.11	1.05	0.994	0.558
		Total	Hombres	Mujeres	t	p
Ambiente familiar	Apoyo de los padres al hijo (a)	3.59	3.52	3.66	-1.55	0.123
	Comunicación del hijo(a) hacia los padres	2.55	2.36	2.74	-3.175	0.002
	Apoyo del hijo(a) a los padres	2.73	2.71	2.75	-2.597	0.011
	Comunicación de los padres hacia el hijo(a)	2.65	2.55	2.75	-1.96	0.051
	Hostilidad y rechazo	1.48	1.51	1.46	0.6	0.549

diantado participante fue la Evitación. Se analizaron los puntajes obtenidos por hombres y mujeres, pero no se encontraron diferencias estadísticamente significativas

Respecto a la violencia recibida, los puntajes totales son relativamente bajos; la violencia psicológica es la más reportada; le siguen la violencia física y econó-

Tabla 2.

Muestra los índices de correlación significativos entre los puntajes obtenidos en la muestra total de los instrumentos que valoran las estrategias de afrontamiento, los tipos de violencia y el ambiente familiar.

TIPOS DE VIOLENCIA	ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO					
	REFLEXIÓN	BÚSQUEDA DE AFECTO	MOMENTO ADECUADO	ATENUAR CONFLICTO	SUMISIÓN	EVITA/NEGACIÓN
Psicológica	-0.192**	—	-0.326**	-0.234**	—	0.209**
Física	-0.222**	—	-0.302**	-0.202**	—	0.183*
Económica	-0.238**	—	-0.255**	-0.202**	—	—
Sexual	-0.182*	-0.160*	-0.162**	—	—	0.153*
Ambiente familiar						
Apoyo al hijo	0.225**	—	0.204**	—	—	-0.112*
Comunicación con el hijo	0.153*	0.205**	—	—	—	—
Apoyo al padre	0.236**	0.176*	0.223**	0.168*	—	-0.166*
Comunicación con el padre	0.174**	—	—	—	—	—
Hostilidad y rechazo	-0.209**	—	—	—	—	—

* Significancia al .05

** Significancia al .01

mica que presentan puntuaciones muy similares entre ellas (tabla 1, parte media). La menos presentada fue la violencia sexual. Es necesario indicar que aún cuando los hombres reportaron sufrir ligeramente más violencia que las mujeres, los análisis estadísticos revelaron que no hay diferencias significativas atribuibles al sexo.

En la escala de “Ambiente familiar” los puntajes totales obtenidos muestran que en las familias del estudiantado universitario predominan interacciones en las que los padres apoyan a sus hijos(as) (tabla 1, parte inferior). Además, se advierte que las conductas de comunicación y apoyo que los padres dirigen hacia sus hijos(as) es mayor que la que éstos(as) dirigen hacia sus padres. Al observar los puntajes obtenidos en función del sexo, se encontraron diferencias significativas: las mujeres se comunican con sus padres y los apoyan en mayor medida que los hombres. De manera recíproca, los padres se comunican más con sus hijas que con sus hijos. Es necesario destacar que el ambiente de hostilidad y rechazo es el que tuvo menor puntuación, y se presenta de manera similar tanto en las familias de las y los estudiantes.

Se buscó la correlación entre los puntajes totales obtenidos en la muestra en los tres instrumentos utilizados.

En la tabla 2 se muestran sólo los índices de correlación significativos. Las correlaciones entre los puntajes de las estrategias de afrontamiento y de los tipos de violencia recibida en la pareja fueron negativas, es decir que entre mayor desarrollada está la habilidad de afrontamiento, la violencia recibida de la pareja es menor. En particular se encontró que las estrategias de afrontamiento consistentes en la “Reflexión” y “Momento adecuado” correlacionaron de manera negativa con niveles relativamente bajos (oscilaron entre 0.162 y 0.302), pero de manera significativa con todos los tipos de violencia (tabla 2). La excepción se encuentra en las correlaciones entre la violencia y la estrategia de “Evitación”, donde los índices fueron positivos; con ello se sugiere que a mayor “Evitación”, mayor “Violencia recibida”. En la tabla 2 se muestran los índices de correlación significativos entre los puntajes obtenidos en la muestra total de los instrumentos que valoran las estrategias de afrontamiento, los tipos de violencia y el ambiente familiar.

En tanto que las correlaciones entre los puntajes de afrontamiento obtenidos con la escala de manejo de conflictos y los puntajes del ambiente familiar, muestran que el apoyo de los padres y de los hijos correlacionan con más

estrategias de afrontamiento que las otras categorías del ambiente familiar. El apoyo de los padres se relaciona de modo significativo con cinco de las estrategias: de manera positiva con momento adecuado, búsqueda de afecto, atenuar el conflicto y reflexión; y de manera negativa con evitación. Respecto al apoyo de los hijos, se relaciona de manera semejante, pero sólo con tres estrategias.

Al dirigir la mirada hacia las estrategias de afrontamiento, se advierte que las estrategias de Reflexión y Momento adecuado se correlacionaron de manera significativa con más dimensiones de los otros dos instrumentos. En específico, la estrategia de "Reflexión" es la que se correlaciona de modo significativo con todas las dimensiones del ambiente familiar evaluadas, en tanto que la estrategia "Momento adecuado" se correlaciona sólo con dos de las cinco dimensiones del ambiente familiar. Por otra parte, la estrategia de "Sumisión" no se correlaciona con ninguna dimensión de la violencia y del ambiente familiar.

Es necesario indicar que no se encontraron índices de correlación significativos entre los distintos elementos evaluados en el ambiente familiar y los tipos de violencia recibida. Se hicieron correlaciones particulares para cada sexo con el objetivo de conocer si las relaciones entre variables presentaban un comportamiento semejante que con la población general. Al respecto,

Tabla 3.

Muestra los índices de correlación que resultaron significativos entre los puntajes obtenidos de los instrumentos que valoran las estrategias de afrontamiento, los tipos de violencia y el ambiente familiar, en el grupo de mujeres.

TIPOS DE VIOLENCIA	ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO					
	REFLEXIÓN	BÚSQUEDA DE AFECTO	MOMENTO ADECUADO	ATENUAR CONFLICTO	SUMISIÓN	EVITA/NEGACIÓN
Psicológica	-0.223*	—	-0.448**	-0.267**	—	0.226*
Física	-0.263**	—	-0.383**	-0.245**	—	—
Económica	-0.277**	0.185*	-0.350**	-0.218*	—	—
Sexual	-0.230**	—	-0.265**	—	—	0.189*
Ambiente familiar						
Apoyo al hijo	0.234**	—	—	—	-0.192*	-0.354**
Comunicación con el hijo	—	0.262**	—	—	—	-0.255**
Apoyo al padre	0.283**	0.277**	0.217*	—	—	-0.362**
Comunicación con el padre	0.219*	—	—	—	—	-0.185
Hostilidad y rechazo	-0.230**	—	—	—	—	-0.336**

* Significancia al .05

** Significancia al .01

en el grupo de hombres no se hallaron correlaciones significativas, en tanto que en el grupo de las mujeres sí se identificaron correlaciones significativas entre los puntajes obtenidos en los tipos de violencia recibida, de comunicación familiar y los de las estrategias de afrontamiento, de ahí que en la tabla 3 sólo se muestran los índices de correlación de las puntuaciones obtenidas por el grupo de las mujeres. En esta tabla se encuentran los índices de correlación que resultaron significativos entre los puntajes obtenidos de los instrumentos que valoran las estrategias de afrontamiento, los tipos de violencia y el ambiente familiar, en el grupo de mujeres.

En dicha tabla se advierte la misma tendencia encontrada en los datos generales. No hay correlaciones significativas entre la violencia y el ambiente familiar. Las relaciones entre estrategias de afrontamiento, tipos de violencia recibida y dimensiones de ambiente familiar son semejantes con los datos generales. La diferencia a destacar en el caso exclusivo de las mujeres, es que a mayores puntuaciones obtenidas en las dimensiones del ambiente familiar, disminuyen las puntuaciones en la estrategia de "Evitación".

Con el objetivo de identificar si las estrategias de "Reflexión" y "Momento adecuado" pudieran ser las que permitirían detectar los puntajes altos de violencia recibida en la muestra analizada, se efectuaron análisis discriminantes

con cada una de dichas estrategias, los cuales no arrojaron resultados significativos. Se decidió agrupar los puntajes de dichas estrategias para ver si la media combinada podría ofrecer una función discriminante. Así pues, se hizo un análisis discriminante uniendo las dos estrategias de afrontamiento —“Reflexión” y “Momento adecuado”—, cuyo resultado muestra una sola función discriminante (autovalor = 0.232, que explica 70% de las diferencias entre grupos, correlación canónica de 0.434 y con alto valor de lambda [.761] y significativa [.000]). Con base en ella y en los valores de los centroides en la función discriminante, se puede interpretar que los puntajes obtenidos en el grupo de participantes con estrategias de “Reflexión” y “Momento adecuado” altamente desarrolladas pueden explicar los bajos índices de los diversos tipos de violencia recibida.

DISCUSIÓN

Respecto al objetivo de explorar las manifestaciones de violencia recibida en las relaciones de noviazgo, los resultados fueron semejantes a los encontrados por Galicia, Robles y Sánchez (2017b) y a los del estudio de Moral et al. (2011), en donde los hombres presentaron de manera significativa mayores puntuaciones que las mujeres; sólo que en este estudio no se encontraron niveles de significancia. Esas discrepancias entre estudios pueden deberse a que fueron usados distintos instrumentos. Vargas, Galicia y Garduño (2016) utilizaron el mismo instrumento que el que se usó en este estudio y tampoco encontraron diferencias significativas entre los sexos en los tipos de violencia, a excepción de la violencia física, la cual fue reportada ser recibida en mayor medida por los hombres. El dato referente al predominio de la violencia física en un género determinado quizá deba investigarse de manera más controlada y con determinamiento; si bien hay datos que indican que ésta es más recibida por las mujeres, también existen estudios que revelan que son los hombres quienes más la padecen y otros no reportan diferencias (Corral, 2009). Una posible interpretación ante esos resultados es que algunos estudios, como el presente, no hacen distinción entre violencia de tipo mayor y de tipo menor, de ahí que se requiera más control en cómo se estudia la violencia, su nivel de daño y su cronicidad. Por otra parte, las diferencias encontradas entre estudios, que reportan que los hombres sufren más violencia por parte de las mujeres, también pueden deberse a que los hombres tienden a maximizar la violencia recibida por parte ellas y a trivializar la que ellos ejercen (Deal y Wampler, 1986). Lo anterior lleva a considerar el estudio de la violencia de pareja en todos sus tipos, atendiendo diversos factores,

entre ellos la conceptualización que se tiene de la violencia recibida por el sexo opuesto.

Las divergencias entre los resultados de las investigaciones mencionadas también pudieran deberse a las características de la población analizada. En el estudio de Moral et al. (2011) la edad promedio era de 30 años, y sólo la mitad de los participantes tenían estudios de licenciatura. En lo referente al estado civil, 46% eran casados. En este estudio la totalidad de los participantes eran solteros, tenían estudios de licenciatura y una edad promedio de 18 años. Se sugiere analizar si las variables relativas a edad, nivel de estudios y estado civil pudieran intervenir en las estrategias de afrontamiento y en la violencia recibida y/o ejercida de manera diferencial entre hombres y mujeres. Al respecto se tienen datos con muestras de baja escolaridad y bajo estatus socio-económico que revelan que la mujer reporta recibir violencia con más frecuencia que el hombre (Nayaran, Chambers, Shah y Petesch, 2001; Olaiz, Rojas, Valdez, Franco y Palma, 2006; citados en Moral y López, 2011). Otro estudio que analizó una muestra de mujeres reporta que la violencia ejercida estuvo determinada por la baja escolaridad (Moral y Ramos, 2015), pero los investigadores refieren que dicha violencia es violencia reactiva, de ahí que sugieran que la baja escolaridad, asociada con menos recursos cognitivo-afectivos, probabilice que las mujeres reciban más violencia supuestamente por su incapacidad para resolver problemas de convivencia y que reaccionen ejerciendo violencia (Ramos, 2014).

Diversos estudios indican que las mujeres reciben más violencia, y con ello se sugiere que ellas tienen un papel pasivo, el cual se ha asociado a su condición de feminidad (Castro y Casique, 2005; Johnson, 2008; Ramos y Saltijeral, 2008). Se sugiere continuar indagando, pero desde otra perspectiva, analizar diversas variables y considerar los datos que en la violencia recibida no muestran diferencias entre géneros.

Otro análisis atiende al objetivo de explorar las estrategias de afrontamiento ante conflictos de pareja en función del sexo de los participantes y atendiendo a las variables estudiadas. Los datos encontrados en este trabajo no coinciden del todo con los de otras investigaciones. Moral et al. (2011) hallaron diferencias en las estrategias de afrontamiento entre mujeres y hombres; en el caso de los varones su afrontamiento estuvo caracterizado por las estrategias de muestras de afecto y acomodación. Si bien en este estudio se ven las mismas diferencias, éstas no resultaron significativas.

Se sugiere continuar el análisis de las posibles diferencias en función al género en las estrategias de afrontamiento en las relaciones de pareja en estudiantes

universitarios, no sólo por los resultados encontrados en este estudio, sino porque también en otros estudios que analizan estrategias de afrontamiento en los estudiantes de este nivel educativo se han encontrado diferencias de género, pero, por ejemplo, relacionándolo con el estrés académico. En específico se menciona que en este nivel educativo los hombres se caracterizan por usar las estrategias de reevaluación positiva y planificación como medidas de afrontamiento, a diferencia de las mujeres que lo que las caracteriza es la búsqueda de apoyo (Cabanach, Fariña, Freire, González y Ferradás, 2013). Es necesario indicar que estas diferencias en las estrategias de afrontamiento se refieren a situaciones académicas estresantes, además de que son valoradas con otro instrumento. No obstante, hay que pensar que esas diferencias de género en las estrategias de afrontamiento también podrían presentarse en el caso de violencia de pareja, por lo que sugiere seguir indagando.

Respecto al objetivo de explorar la naturaleza de la comunicación familiar, se puede mencionar que las diferencias entre géneros relativas al ambiente familiar encontradas en este estudio no concuerdan con otras investigaciones que usan el mismo instrumento (EAF). Vargas, Galicia y Garduño (2016) analizaron el ambiente familiar de estudiantes universitarios de diversas carreras y reportaron semejanzas en ambos géneros. Sin embargo, en otro nivel educativo y con población adolescente, Quiroz del Valle, Juárez, Gutiérrez, Amador y Medina-Mora (2007) reportaron diferencias significativas entre géneros sólo en el área de apoyo de los padres: los hombres reportan menor apoyo que las mujeres. Dato similar al encontrado actualmente, pues en este estudio desarrollado con jóvenes, aunque los hombres reportan menos apoyo, ello ocurre de manera no significativa. Lo anterior respalda la sugerencia de seguir explorando cómo es que se manifiestan las variables evaluadas en este trabajo dependiendo de factores como edad y nivel de estudios.

Acerca de la cuestión relativa al objetivo de explorar las relaciones entre las variables, los datos identificados en este estudio sugieren que las estrategias de afrontamiento ante situaciones conflictivas de pareja están asociadas a los tipos de violencia recibida y al ambiente familiar de los estudiantes. Sin embargo, no es posible establecer la relación entre el ambiente familiar del estudiantado y la violencia recibida por parte de la pareja; relación tampoco encontrada en el estudio de Vargas, Galicia y Garduño (2016). No obstante, Osorio, Villegas y Rodríguez (2016), al usar otro instrumento relativo al ambiente familiar, reportan una correlación positiva débil y significativa entre los roles familiares violentos de mujeres estudiantes de bachillerato y universidad, y el maltrato sexual, físico

y psicológico recibido de parte de sus parejas. De ahí que será menester seguir indagando acerca de la relación entre ambiente familiar y violencia.

Las estrategias de afrontamiento que se asociaron de manera negativa con todos los tipos de violencia fueron sobre todo la "Reflexión" y el "Momento adecuado". Para informar acerca del último objetivo, se consideraron esas dos estrategias como elementos clasificatorios en un análisis discriminante. Se confirma que los estudiantes con más altos índices en dichas estrategias de afrontamiento tienen menos índices de violencia recibida. Los datos obtenidos en este estudio coinciden de modo parcial con los obtenidos por otros investigadores (Méndez y García, 2015) que reportan que la estrategia de reflexión predijo de modo negativo la violencia psicológica y el momento adecuado resultó predictor negativo de la violencia física. Con mayor o menor precisión, los datos de este estudio y las otras investigaciones sugieren que los estudiantes universitarios que no confrontan a su pareja, sino que dialogan, o dejan pasar el tiempo buscando el momento ideal para confrontarla, reciben escasa violencia sexual, económica, física y psicológica, en especial estas dos últimas.

Considerando lo anterior, es que a estas dos estrategias pueda considerárseles como factores de protección ante los cuatro tipos de violencia en la pareja en jóvenes universitarios. Esto lleva a plantear que debieran fortalecerse dichas estrategias en los jóvenes para que las pongan en práctica, sobre todo cuando se vieran en una situación de violencia con su pareja.

En especial hay que poner atención a la estrategia de "Reflexión" que correlacionó con todas las dimensiones del "Ambiente familiar", pero con los índices más altos en las dimensiones de apoyo del padre y apoyo del hijo. Es necesario tener cautela con estos datos, pues Ruiz (2015), con otros instrumentos, encontró una relación escasa entre "Funcionalidad familiar" y "Afrontamiento" en estudiantes universitarios, por lo que se sugiere seguir analizando estas dos variables. Por otra parte, fueron esas dimensiones del ambiente familiar las que correlacionaron con más estrategias de afrontamiento. Esto lleva a pensar que, en el diseño de intervenciones con carácter preventivo de la violencia en las relaciones de pareja violentas en los jóvenes universitarios, deberían incluirse actividades para desarrollar una habilidad entre los miembros de la familia que fortalezca el apoyo entre los miembros del holón filial de dicho sistema. Si bien no hay relación directa del ambiente familiar con la violencia, se puede establecer un vínculo con las estrategias de afrontamiento que ayudan a disminuir la violencia recibida por la pareja.

Al retomar la relación entre estrategias de afrontamiento y violencia en la pareja es claro que la estrategia de evitación usada por los participantes se correlaciona con la recepción de tres tipos de violencia: psicológica, sexual y física, dato que concuerda con otras investigaciones. Por ejemplo, Ramos (2014) reporta que la estrategia de evitación estuvo más correlacionada con la violencia física y sexual. En particular, en dicho estudio se refiere que mientras las mujeres hacen más uso de las estrategias de evitación en la resolución del conflicto de pareja, más sufren de violencia y ésta ocasiona más daño.

Los datos de diversas investigaciones hechas con muestras de jóvenes adultos han mostrado que la estrategia de evitación de conflicto se asocia a la violencia, sobre todo con la violencia recibida (Moral y López, 2011), lo que permite pensar que en los y las jóvenes víctimas de violencia de pareja, pero en particular en las mujeres, se apegan a un estilo de afrontamiento pasivo caracterizado por la evitación del conflicto. En la muestra estudiada en este reporte, la evitación se asocia con recibir violencia psicológica y sexual, de modo que las estudiantes reciben violencia de su pareja muy probablemente por la evitación del conflicto y por pasividad. Lo anterior no excluye que las chicas respondan con violencia, pero dicha respuesta puede estar relacionada con la expresión de un estado de ánimo irritable dentro de los síntomas depresivos causados por la violencia recibida (Ramos, 2014) o como una forma de defensa (Corral, 2009). Las evidencias encontradas llevan a plantear que las intervenciones en los espacios educativos del nivel superior fortalezcan otras estrategias de afrontamiento diferentes a la evitación. Se sugiere fortalecer las relaciones familiares, en especial en las mujeres, pues en este trabajo se encontró que a mayores puntuaciones obtenidas en las dimensiones del ambiente familiar, disminuyen las puntuaciones en la estrategia de evitación, y por ello se esperaría que disminuyera la violencia recibida asociada a esa estrategia de afrontamiento.

Dentro de las limitaciones de este estudio se puede mencionar que la muestra de los participantes se conformó sólo con estudiantes universitarios de la licenciatura de Psicología. Lo anterior conduce a que los hallazgos no sean generalizables a estudiantes universitarios de diversas disciplinas y/o a otras poblaciones. Hay estudios que revelan una tendencia a establecer diferencias en la violencia de pareja expresada en estudiantes universitarios de diferentes disciplinas (Galicia, Robles y Sánchez, 2017a), pero también hay otros estudios que no encuentran diferencias en estudiantes de diversas licenciaturas (Osorio, Villegas y Rodríguez, 2016; Vargas,

Galicia y Garduño, 2016), de modo que es necesario seguir explorando si el cursar una licenciatura u otra puede ser una variable que module la violencia dirigida a las parejas del estudiantado, o que le posibilite a éste no ser víctima de dicha violencia.

CONCLUSIONES

Las estrategias de afrontamiento “Reflexión” y “Momento adecuado” se asociaron de modo negativo con todos los tipos de violencia, por lo que puede considerarseles como factores de protección ante los cuatro tipos de violencia en la pareja en jóvenes universitarios. Por lo anterior se propone diseñar intervenciones con carácter preventivo de la violencia en las relaciones de pareja violentas en los jóvenes universitarios, incluyendo actividades para desarrollarse ampliamente estas estrategias y demás actividades entre los miembros de la familia que fortalezcan el apoyo entre los miembros del núcleo filial de dicho sistema. Aunque no se encontró una relación directa entre el ambiente familiar y la violencia de pareja, se puede establecer un vínculo con las estrategias de afrontamiento que ayudan a disminuir la violencia recibida por la pareja.

Lo encontrado en este trabajo lleva a considerar, como ya se puntualizó, que la relación entre el ambiente familiar y la violencia de pareja es indirecta, pues pasa a través de la relación establecida con las estrategias de afrontamiento asociadas con el ambiente familiar.

REFERENCIAS

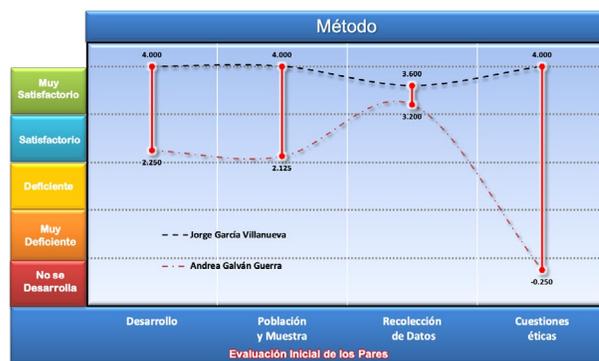
- Cabanach, R., Fariña, F., Freire, C., González, P., & Ferradás, M. (2013). Diferencias en el afrontamiento del estrés en estudiantes universitarios hombres y mujeres. *European Journal of Education and Psychology*, 6 (1), 19-32. doi:10.1989/ejep.v6i1.100.
- Canchig, S. R. (2012). Influencia de las estrategias de afrontamiento en el nivel de ansiedad que presentan las mujeres expuestas a la violencia psicológica. Informe final del trabajo de titulación de Psicólogo Clínico. Quito: Universidad Central del Ecuador. Recuperado de <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/1995>.
- Castro, R., & Casique, I. (2005). Violencia de pareja contra las mujeres en México: Una comparación entre encuestas recientes. *Notas de Población*, 35 (87), 35-61. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/255631157_Violencia_de_pareja_contra_las_mujeres_en_Mexico_Una_comparacion_entre_encuestas_recientes.
- Corral, S. (2009). Estudio de la violencia en el noviazgo en jóvenes universitarios/as: Cronicidad, severidad y mutualidad de las conductas violentas. *Psicopatología Clínica Legal y Forense*, 9, 29-48. Recuperado de <https://masterforense.com/pdf/2009/2009art2.pdf>.

- Deal, J. E., & Wampler, K. S. (1986). Dating violence: The primacy of previous experience. *Journal of Social and Personal Relationships*, 3 (4), 457-471. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0265407586034004>.
- Filley, A. C. (1985; 1975). *Solución de conflictos interpersonales*. México: Trillas.
- Galicia, I. X., Robles, J., & Sánchez, A. (2017a). Diseño y pilotaje de un instrumento de violencia directa hacia el alumnado en el contexto universitario. *Memorias del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí, México: COMIE.
- Galicia, I. X., Robles, J., & Sánchez, A. (2017b). Violencia en el noviazgo en estudiantes de diferentes niveles educativos. En A. L. Robles (coord.). *Expresiones de violencia escolar. Análisis, evaluación, prevención y corresponsabilidad*. México: Colofón.
- González-Ortega, I., Echeburúa, E., & Corral, P. (2008). Variables significativas en las relaciones violentas en parejas jóvenes: Una revisión. *Psicología Conductual*, 16 (2), 207-225. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/revista/2034/V/16> y <https://www.uv.mx/cendhiu/files/2012/09/Variablespsic.manoella.pdf>.
- Johnson, M. (2008). *A typology of domestic violence: Intimate terrorism, violent resistance, and situational couple violence*. Boston: Northeastern University Press.
- Luna, A. C. A., & Laca, F. A. V. (2014). Estilos de mensajes en el manejo de conflictos en adolescentes y jóvenes mexicanos. *Boletín de Psicología*, 110, 37-51. Recuperado de <https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N110-3.pdf>.
- Luna, A. C. A., Laca, F. A., & Cedillo Navarro, L. I. (2012). Toma de decisiones, estilos de comunicación en el conflicto y comunicación familiar en adolescentes bachilleres. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17 (2), 295-311. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/263810875_Toma_de_decisiones_estilos_de_comunicacion_en_el_conflicto_y_comunicacion_familiar_en_adolescentes_bachilleres.
- Mejía, J. C., & Laca, F. A. (2006). Estilos de comunicación en el conflicto y confianza en las propias decisiones. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11 (2), 347-358. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/26483550_Estilos_de_comunicacion_en_el_conflicto_y_confianza_en_las_propias_decisiones.
- Méndez, M. P., & García, M. (2015). Relación entre las estrategias de manejo del conflicto y la percepción de la violencia situacional en la pareja. *Revista Colombiana de Psicología*, 24 (1), 99-111. doi:10.15446/rpc.v24n1.41439. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcps/v24n1/v24n1a07.pdf>.
- Moral, J., & López, F. (2011). Escala de estrategias de manejo de conflictos de 34 ítems: Propiedades psicométricas y su relación con violencia en la pareja. *Revista Peruana de Psicometría*, 4 (1), 1-12. Recuperado de <https://docplayer.es/9951641-Escala-de-estrategias-de-manejo-de-conflictos-de-34-ite-m-propiedades-psicometricas-y-su-relacion-con-violencia-en-la-pareja.html>.
- Moral, J., López, F., Díaz, R., & Cienfuegos, Y. (2011). Diferencias de género en afrontamiento y violencia en la pareja. *Revista CES Psicología*, 4 (2), 29-46. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/299837581/Dialnet-DiferenciaSDeGeneroEnAfrontamientoYViolenciaEnLaPa-3817863>.
- Moral, J., & Ramos, S. (2015). Alexitimia como predictor directo y mediado por la depresión en la violencia de pareja. *Revista Costarricense de Psicología*, 34 (1), 15-40. Recuperado de <http://perspectivassociales.uanl.mx/index.php/pers/article/view/86>.
- Osorio, G. M., Tani, F., Bazán, R. G., Bonechi, A., & Menna, P. (2012). Cuestionario Maltrato en el Noviazgo (CMN): Instrumento Binacional (Italia-México). *Revista de Psicología*, 14 (1), 47-60. Recuperado de https://sisbib.unmsm.edu.pe/BVRevistas/rev_psicologia_cv/v14_2012_1/pdf/a05v14n1.pdf.
- Osorio, G. M., Villegas, A., & Rodríguez, H. (2016). Presencia, tipo y niveles de maltrato en el noviazgo en mujeres estudiantes de bachillerato y universidad. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 19 (2), 569-584. Recuperado de <https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol19num2/Vol19No2Art6.pdf>.
- Quiroz del Valle, A., Juárez, F., Gutiérrez, M. L., Amador, N., & Medina-Mora, M. E. (2007). La familia y el maltrato como factores de riesgo de conducta antisocial. *Salud Mental*, 30 (4), 47-64. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/sm/v30n4/0185-3325-sm-30-04-47.pdf>.
- Ramírez, R., & Nuñez, L. (2010). Violencia en la relación de noviazgo en jóvenes universitarios: Un estudio exploratorio. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 15 (2), 273-283. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/381024417/A-Violencia-en-la-relacion-de-noviazgo-pdf>.
- Ramos, S. (2014). *Violencia sufrida y ejercida en la pareja desde una perspectiva ecológica*. Disertación doctoral inédita. Universidad Autónoma de Nuevo León, México. Recuperado de <https://cd.dgb.uanl.mx/handle/201504211/16785>.
- Ramos, L., & Saltijeral, M. T. (2008). ¿Violencia episódica o terrorismo íntimo? Una propuesta exploratoria para clasificar la violencia contra la mujer en las relaciones de pareja. *Salud Mental*, 31, 469-478. Recuperado de <http://inprf-cd.gob.mx/pdf/sm3106/sm3106469.pdf>.
- Rodríguez, M., Fonseca, A. P., & Puche, J. J. (2002). Características psicológicas de los hombres que ejercen violencia conyugal: Un estudio en Bogotá DC. *Revista Colombiana de Psicología*, (11), 91-98. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/1200>.
- Rubin, J. Z., Pruitt, D. G., & Kim, S. H. (1994). *Social conflict: Escalation, stalemate and settlement*. New York: McGraw Hill Inc.
- Ruiz, M. (2015). *Funcionalidad familiar y afrontamiento en estudiantes universitarios*. Temática Psicológica: Revista especializada de los programas académicos de Doctorado y Maestría en Psicología. UNIFE, 11 (1), 53-63. Recuperado de <http://revistas.unife.edu.pe/index.php/tematicapsicologica/article/view/817/731>.
- Strauss, M. A. (2004). Prevalence of violence against dating partner by male and female university students worldwide. *Violence Against Women*, 10 (7), 790-811. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1077801204265552>.
- Vargas, V., Galicia, I. X., & Garduño, A. (2016). Violencia en el noviazgo en alumnos universitarios relacionada con el ambiente familiar y el consumo de sustancias. *Revista Internacional Pei: Por la Psicología y Educación Integral*, 10 (5) 45-68. Recuperado de <http://www.alfepsi.org/wp-content/uploads/2016/01/RevistaPEINo.10Vol-V.pdf>.
- Villatoro, J., Andrade, P., Fleiz, C., Medina-Mora, M., Reyes, I., & Rivera, E. (1997). La relación padres-hijos: una escala para evaluar el ambiente familiar de los adolescentes. *Salud Mental*, 20 (2), 21-27. Recuperado de http://www.revistasaludmental.mx/index.php/salud_mental/article/view/647/646.

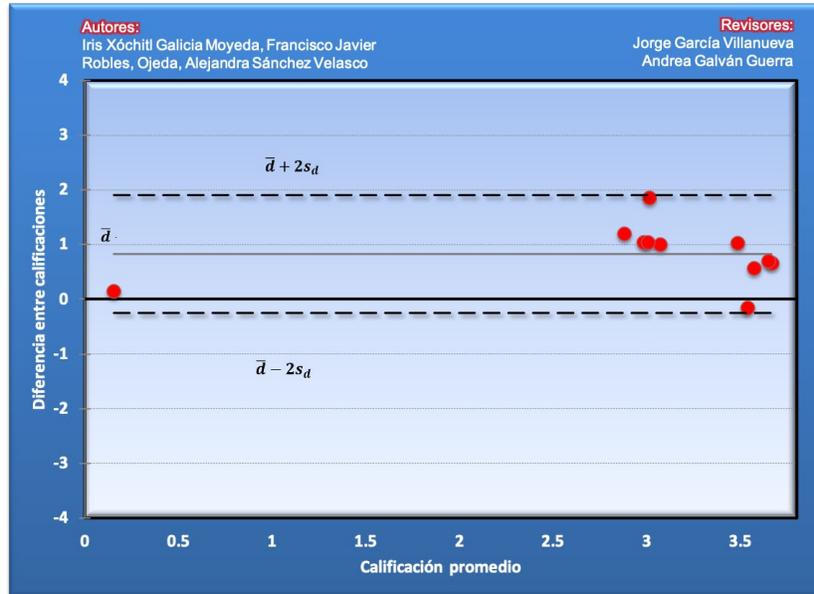


DIMENSIÓN CUANTITATIVA

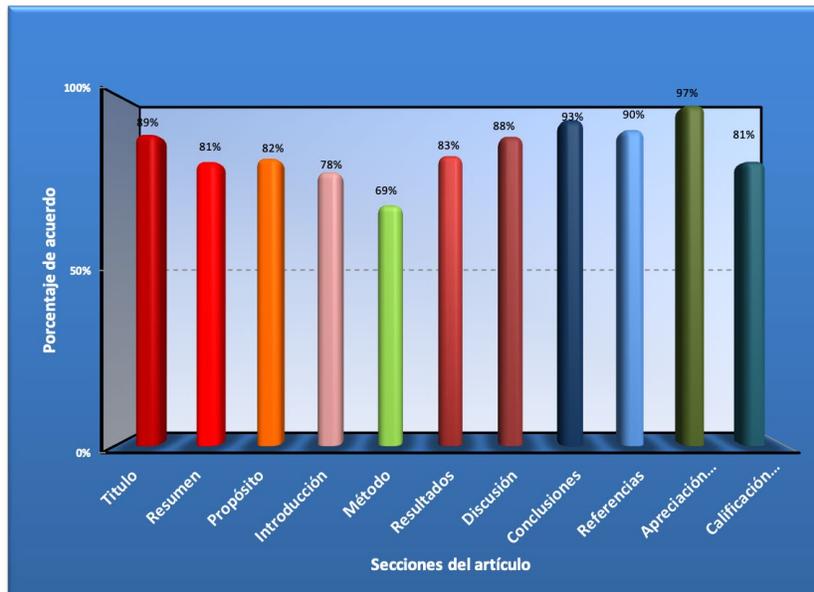
Perfil de Evaluación entre pares



Índice de Concordancia



Índice de Acuerdo



DIMENSIÓN CUALITATIVA

Revisor 1	Revisor 2
Jorge García Villanueva	Andrea Galván Guerra
Título/Autoría	
--Sin comentarios.--	Ninguno
Resumen	
Ajustar al número de palabras solicitado.	No se expresa método de selección de muestra. Falta apoyar a los resultados con valores numéricos. La extensión excede el límite indicado por la revista.
Propósito del Estudio	
Poner preguntas de investigación.	Falta mayor precisión en la hipótesis de trabajo, mismas que se deben hacer mas explicitas en la discusión
Introducción	
Se recomienda ampliar la revisión bibliográfica e incluir trabajos que estudian las dimensiones de la violencia en jóvenes y en sus relaciones de noviazgo. Tal como se encuentra se aprecia pobre o de autores que si bien se justifican en las referencias, pues sustentan el aparato crítico, no refleja la panorámica del estado de la cuestión.	Resaltar de manera más explícita el modelo teórico del estudio Hacer más énfasis en el propósito de la investigación Reforzar con mayores referencias actualizadas los antecedentes, resaltando las investigaciones actuales tanto nacionales como internacionales Describir las variables del estudio, mencionando la forma de control de las variables extras que se pudieran presentar Resaltar mas el objetivo del estudio con su respectiva relación entre las variables
Método	
No se describe el procedimiento para el consentimiento informado ni se incluye constancia de aseguramiento del anonimato.	En el diseño falta agregar la dimensión temporal En los participantes especificar las características sociodemográficas y los criterios de selección Falta justificar el porque de la selección del tipo de muestreo, asi como la representatividad de la muestra En relación a los instrumentos seleccionados no se justifica su elección, ni su forma de aplicación Falta agregar el manejo y contenido del consentimiento informado empleado.
Resultados	
Esta sección está completa y tratada con rigurosidad.	Agregar a los resultados el sustento estadístico. Enlazar la hipótesis con los resultados siguiendo el orden de exploración descrito en la introducción Explicitar los intervalos de confianza Resaltar la relación encontrada entre las variables con énfasis en lo indicado en la hipótesis
Discusión	
La discusión podría enriquecerse si se retoman otras investigaciones adicionales a las pocas revisadas.	Reforzar discusión mayores referencias y mas actualizadas

Revisor 1	Revisor 2
Conclusiones	
Las conclusiones son sumamente escuetas. Se solicita atender las observaciones no desarrolladas en este apartado.	Falta desarrollar éste apartado. Favor de apegarse a las directrices de la revista
Referencias	
Sin comentarios.	RECOMENDACIÓN: Ajustarse preferentemente al APA (2020), 7a edición Modificar la URL por el Doi



[Artículo empírico]

[10.22402/j.rdipecs.unam.7.1.2021.307.105-127](https://doi.org/10.22402/j.rdipecs.unam.7.1.2021.307.105-127)

EL ESTIGMA HEREDADO: UN ESTUDIO CUALITATIVO CON LOS NIÑOS Y NIÑAS QUE NACEN AL INTERIOR DEL CENTRO DE READAPTACIÓN SOCIAL EN PACHUCA DE SOTO, HIDALGO, MÉXICO

Carlos Augusto Hernández Armas
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
México

RESUMEN

En esta investigación se estudiaron las interacciones sociales de los niños que nacen y viven en prisión, en compañía de sus madres recluidas, con el enfoque del interaccionismo simbólico y la teoría del estigma; el objetivo general fue analizar los procesos sociales que viven los niños que permanecen hasta los cinco años de edad al interior del Centro de Readaptación Social de Pachuca de Soto, Hidalgo, México, bajo el supuesto de que el estigma es heredado e institucional, y deriva en reacciones comportamentales consecuenciales. La investigación fue cualitativa, utilizando herramientas metodológicas del interaccionismo simbólico y la teoría fundamentada; el muestreo fue teórico; el escenario fue el Centro de Readaptación Social de Pachuca, Hidalgo; los instrumentos fueron entrevistas a profundidad y la observación participante; 31 informantes se congregaron para el desarrollo del estudio; el análisis de la información fue categorial, utilizando el software Atlas.ti; después se efectuaron el análisis y las correlaciones con el cuerpo teórico. En esta presentación se exponen los resultados concernientes a una categoría psicológica: la carrera moral, la cual consiste en la interiorización del estigma a partir de las predisposiciones generadas por el entorno. Se utilizan las categorías de chivo expiatorio y la autoprofecía cumplida para analizar los efectos del estigma criminalizante en el futuro de los niños.

Palabras Clave:

estigma, niños en prisión, carrera moral

INHERITED STIGMA: A QUALITATIVE STUDY WITH CHILDREN BORN INSIDE THE CENTER FOR SOCIAL READAPTATION IN PACHUCA DE SOTO, HIDALGO, MEXICO

ABSTRACT

In this research, I studied the social interactions of children born and living in prison in the company of their incarcerated mothers, under the focus of symbolic interactionism and the stigma theory; the general objective was to analyze the social processes experienced by children who remain up to 5 years of age, within the Cereso of Pachuca, Hgo., under the assumption that the stigma is inherited and institutional, and derives in consequential behavioral reactions. The research was qualitative, using methodological tools of symbolic interactionism and grounded theory; the sampling was theoretical; the scene was the Cereso of Pachuca, Hgo.; as instruments, in-depth interviews and participant observation; there were 31 informants; the analysis of the information was categorial, using the Atlas.ti software, and later, analysis and correlations with the theory. In this presentation, the results concerning a psychological category are presented: the moral career, which consists in internalizing the stigma from the predispositions generated by the environment. The categories Scapegoat and self-profiling are used to analyze the effects of criminalizing stigma on children's future.

Keywords:

stigma, children in prison, moral career.

BITÁCORA DEL ARTÍCULO:

| Recibido: 9 de Junio de 2020 | Aceptado: 07 enero de 2021 | Publicado en línea: Enero - Junio de 2021 |



AUTORÍA Y DERECHOS DE PROPIEDAD INTELECTUAL

EL ESTIGMA HEREDADO: UN ESTUDIO CUALITATIVO CON LOS NIÑOS Y NIÑAS QUE NACEN AL INTERIOR DEL CENTRO DE READAPTACIÓN SOCIAL EN PACHUCA DE SOTO, HIDALGO, MÉXICO

Carlos Augusto Hernández Armas
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
México



Carlos Augusto Hernández Armas
UAEH
Correo: carlosaugustoarmas@hotmail.com

Licenciatura en Psicología por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, maestría en Educación por el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, en ambos acreedor al mérito académico; doctor en Ciencias Sociales por la UAEH; perito en Psicología Forense. Es docente en la carrera de Psicología en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo; es psicoterapeuta y director general de la empresa consultora "Grupo Cenit"; ha sido consultor de programas gubernamentales como Pronapred y de instituciones como ChildFund México. Actualmente es coordinador CDM de Inmujeres, en el estado de Hidalgo.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

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

AGRADECIMIENTOS

Agradezco al Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, por el apoyo recibido dentro del programa de Doctorado en Ciencias Sociales, para el desarrollo de esta investigación. De igual manera a los programas de becas de posgrado nacionales y mixtas del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, por el financiamiento para la realización de la misma.

DATOS DE FILIACIÓN DE LOS AUTORES

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo



Copyright: © 2021 Hernández-Armas, C.A.

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

TABLA DE CONTENIDO

EL CHIVO EXPIATORIO Y LA AUTOPROFECÍA CUMPLIDA	27
MÉTODO	29
Participantes, 29	
Materiales, 30	
PROCEDIMIENTO	30
Mediciones, 31	
RESULTADOS	34
Esquema binivel de cautiverio (las cadenas de género), 34	
Lo desacreditable en las internas., 34	
La maternidad en prisión., 34	
Los niños que nacen en prisión., 34	
La carrera moral., 34	
El chivo expiatorio., 35	
El egreso de los niños(as), 35	
Las técnicas de neutralización:, 35	
DISCUSIÓN	35
CONCLUSIONES	36
REFERENCIAS	37

En el caso de las madrespresas la situación del encierro y la criminalización, complejos en sí mismos, se ven magnificados por el proceso de maternidad, el cual acentuará las desventajas y derivará en una multiplicidad de fenómenos. En primer lugar, el hecho de que un niño nazca y crezca durante sus primeros años de vida en prisión es un desorden estructuralmente provocado, en el que se engendra no como una forma de atentar contra la institución, sino como un recurso con el que cuenta la madre para enfrentar al entorno (Payá, 2006). El anhelo de la prisionera es colocado en la dinámica de la institución, y el tener a su hijo consigo es un intento de no dejarse destruir o atrapar por completo por la misma; la cárcel mutila, insensibiliza, desmoraliza, da una sensación de abandono, y el querer ser madre se puede explicar como un intento de defenderse a la colonización del yo a la que es sometida.

Sin embargo, los reproches surgen de su misma imagen de mujer estereotipada como “mala”, la cual la hace parecer “sospechosa” en su comportamiento; la institución la orilla entonces a una encrucijada de la que no puede escapar: si no sigue los lineamientos normativos se le considerará “transgresora”, pero si los sigue al pie de la letra, se le infantilizará y criticará como un ser incapaz de hacerse responsable de sus actos. Un ejemplo de ello lo exponen por Antonacachi, Tiravassi y Gómez (2013)

En cuanto a la educación de los niños, no se ve afectada por los límites de la cárcel sino que el problema está en la nula participación de la madre en el proceso educativo de su hijo. Cuenta la Lic. Verónica que las madres no solo no participan del proceso de aprendizaje de sus hijos en interacción con el jardín, solo pueden acompañarlos hasta el pasillo de control y tampoco participan de la adaptación. A la adaptación de los más pequeños asisten las mismas psicólogas o quien esté en el consejo (p. 11).

Estos autores reportan casos de los penales en Argentina en los que las mujeres no participan en la educación de sus hijos nacidos al interior, a pesar de que existían programas destinados a ello, lo que se traduce en que las mujeres reafirman el estereotipo en dos niveles que se analizaba en el apartado anterior: en primera por estar presas y después por no cumplir con el rol de madre esperado por la sociedad. Esta discursividad imperante escindida entre lo que son y lo que deberían ser, se lleva a cabo en el marco de la globalización en que las categorías son maleables, por lo

que los niños pueden ser objetos de satisfacción emocional, pero también mercancías que responden a las lógicas del mercado (Palomar, 2007).

Por otro lado, el estigma hace que las capacidades de madre sean puestas en tela de juicio; por ejemplo, Vergatti (2007) expone un caso en el que una mujer que fue drogodependiente y catalogada como “mujer peligrosa” por el delito que cometió, y por ende quedó inhabilitada en su rol de madre por parte de la institución (porque “una buena madre no se droga”). El tribunal consideró que el problema de adicciones de esta mujer era fundamental para resolver su situación legal, sin utilizar fundamentos jurídicos o científicos. El estigma de la mujer surge del supuesto positivista de que el delito cometido es un síntoma de un estado del autor, de sus patologías; y ese estado personal es una falla que aporta peligro. La interna, entonces, es despojada de su identidad como madre, pues al ser criminalizada deja de ser una persona para convertirse en una falla peligrosa. El sistema penal —el cual no existe sólo en sus límites físicos, sino que forma parte de un imaginario social que permea en los medios de comunicación, las familias, y en general en la sociedad— reproduce la violencia y la internalización de estereotipos, los cuales construyen a su vez un rol que se autorreproduce dentro y fuera de las instalaciones.

La búsqueda del ideal de la “madre buena” comienza desde antes del delito, se refuerza en su estadía en la cárcel y prolonga las “cadenas de género” en lugar de proporcionar herramientas que permitan egresar con mejores posibilidades de desarrollo. Esta condena social deja de ser sólo de la mujer en el momento en que se convierte en madre: en la cárcel el castigo para la madre es también un castigo para el hijo, pues si éste permanece en la cárcel, también está preso sin haber pasado por los mismos procesos sociales; es decir, es un preso circunstancial. Los significados identitarios pueden variar, pero en todos los casos son contingentes: para algunas presas la maternidad agrava el castigo, pues sufren por ellas mismas, pero también por sus hijos, y en gran medida se desquitan con ellos. Otras, en cambio, se sienten bien de tener con ellas alguien suyo y bueno (Lagarde, 2005). Hay casos en que el niño se convierte en un escudo que defiende a las mujeres de los riesgos y que proporciona algunas ventajas ante las que no son madres, y en otros casos la institución ve en los niños un condicionante que sirve como control disciplinario (se les amenaza con quitarlos si rompen las normas del penal). Sin embargo, a pesar de esta diversidad de interpretaciones institucionales y personales que se atribuyen a las mujeres y los niños presos, la opinión constante de los investigadores es que la estancia en la cárcel estigmatiza a la madre y al hijo al

mismo tiempo, pero en condiciones distintas. En los párrafos anteriores se identificaron los principales estigmas que se atribuyen a las mujeres, los cuales se resumen en las categorizaciones de Lagarde (2005): “ellas son las mujeres malas, cautivas y presas” (p.685).

Por otro lado, la familia es un elemento incompatible con la cárcel, pues la familia se contrapone a la vida solitaria. Cuando la familia se encuentra en el exterior permite que las presas permanezcan integradas a la comunidad exterior y se sustraigan así a la tendencia absorbente de la institución total (Goffman, 2001). Ahora, en el caso de las mujeres en situación de encierro que mantienen a sus hijos consigo, este vínculo familiar cercano es una garantía estructural de resistencia permanente contra la institución. Por otro lado, los niños se convierten en un elemento facilitador en la condición de internamiento (Palomar, 2007; Payá, 2006), pues de modo objetivo defiende a las madres de las amenazas del entorno, y en algunos casos proporciona beneficios económicos, situacionales, de actividades, de descansos, etcétera; sin embargo, según la teoría dramaturgista, vemos que también los niños les permiten conseguir cosas a nivel simbólico, pues su condición especial pudiera parecer una excusa para otras razones. Goffman (2001) pone distintos ejemplos de cómo los estigmatizados tenían claras las ganancias sociales que obtenían por medio de la estigma y la pérdida que implicaba el retiro de su estigma. Invidentes, inválidos y escleróticos refirieron en entrevistas que cuando dejaban de ser estigmatizados hacían conciencia de los beneficios que ésta le acarrea en distintos niveles; por ejemplo, un hombre con labio leporino relataba que sus problemas, fracasos, inadecuaciones y demoras los atribuía a su defecto físico, por lo que le servía de apoyo para evadir complicaciones y responsabilidades sociales. Cuando fue intervenido quirúrgicamente para corregir su labio, perdió la protección emocional que le ofrecía, y no tardó en descubrir que a partir de ahí tendría que enfrentar los sinsabores de la vida sin la ayuda de una desventaja (Goffman, 2006). Esto ofrece una idea de los beneficios objetivos y subjetivos que dota un estigma, más allá de la connotación discriminatoria lógica, a las mujeres en prisión; pero cuáles serían estos beneficios para los niños que son parte de este proceso interaccional de una manera fortuita y circunstancial; a diferencia de sus madres —y usando los términos dramaturgistas— están en esta escena social sin haber decidido participar en ella.

El concepto “carrera moral” que propone Goffman (2006) se refiere a la secuencia de ajustes del yo relativas a su condición. Una fase de este proceso de socialización es aquella en que el estigmatizado incor-

pora el punto de vista de los normales, adquiriendo las creencias relativas a la identidad propias del resto de la sociedad mayor y una idea general de lo que significar tener un estigma particular. Después se da otra fase en la que la persona comprende las consecuencias de su estigma, lo que le otorga un medio para distinguir lo que le será accesible y lo que no. En el caso de las madres presas son evidentes los puntos de ruptura en que su carrera moral de estigmatizada comienzan, y estos son los momentos en que su comportamiento se cataloga como delincuente, lo que las conduce a su encierro. Sin importar los distintos tipos de cautiverio a que se enfrenta en la cultura, el inicio de su estigmatización se da al ser tipificada como presa (no cuando delinque, pues esto no implica su encierro). No profundizaremos en la etiología y naturaleza del comportamiento criminal; sólo es necesaria la noción de que el estigma apareció después de un acto social que llevó a la reacción de las instituciones (en este caso penales); para esta explicación, abriré un paréntesis acerca de la explicación estructural de Merton, la cual se opuso a la concepción patológica de la desviación, afirmando que las causas de la criminalidad no deben buscarse en factores bioantropológicos sino en las producciones de la estructura social, ya que es un fenómeno localizado en la normalidad y sólo cuando se sobrepasan ciertos límites el fenómeno de la desviación es negativo para dicha estructura. Merton intentó descubrir cómo algunas estructuras sociales ejercen presión para que algunas personas sigan una conducta conformista mientras otras se inconforman. Desde esta perspectiva, la cultura proporciona objetivos culturales por los que “vale la pena esforzarse”, y la misma cultura controla los medios para lograr estas objetivos (Merton, 1992). Las sociedades consiguen un equilibrio en la conformidad de dichos objetivos porque ofrecen satisfacciones al destacar en ese medio competitivo. Entonces, el comportamiento desviado es una consecuencia de la contradicción entre los objetivos sociales y la falta de recursos a que se enfrentan algunos sujetos por lograr dichos objetivos; ante ello se buscan diferentes modos de adaptación que van desde la innovación y el ritualismo hasta movimientos transgresores como el retraimiento y la rebelión. En palabras de Merton (1992), uno de los hallazgos centrales de su trabajo fue que “la conducta anómala puede considerarse desde el punto de vista sociológico como un síntoma de disociación entre las aspiraciones culturalmente prescritas y los caminos socialmente estructurales para llegar a ellas” (p. 13).

Aquí cierro el paréntesis de la explicación somera del comportamiento desviado, para continuar con el análisis del estigma de la madre presa, el cual se da como

una reacción social consecuente del desequilibrio entre los objetivos y los recursos, y a su vez este desequilibrio es el punto inicial de su carrera moral. Conforme su nueva situación se normaliza, la mujer recluida se da cuenta del punto de vista de los normales respecto a ella, y va viviendo e interiorizando las consecuencias de su encierro, incluyendo las particularidades de la maternidad en prisión. Sin embargo, en el caso de los niños los puntos de quiebre en la carrera moral no son tan claros porque el estigma les es inculcado en el momento mismo de su nacimiento; no hay un antes y un después, o un acto de inconformidad que atente contra las aspiraciones culturales, sino es un estado primigenio que no requiere un proceso de normalización. Goffman (2006) indica que en la carrera moral hay distintas pautas entre las que aparece el caso del estigma innato (por ejemplo, los niños huérfanos); en esta pauta los sujetos son socializados dentro de su situación de desventaja al mismo tiempo que aprenden a incorporar estándares ante los cuales fracasan; un niño institucionalizado va aprendiendo que hay algo más allá de la institución en el momento en que sale. Otra pauta que se relaciona con el caso de los niños en prisión es la que se refiere a las comunidades locales que encapsulan a su joven miembro por medio del control de la información; en este caso la realidad es sostenida por su círculo cerrado, por lo que el estigmatizado se ve a sí mismo como un ser humano corriente, lo que le otorga una identidad constante alejada de los estándares de otros círculos (Goffman, 2006). Sin embargo, en este caso llega un momento en que el círculo cerrado no puede seguir cobijándolo, pues su aparición en otros lugares exigirá una experiencia moral que le diferenciará de las personas normales. En este caso los niños en prisión se enterarían de su condición cuando interactúen con familiares del exterior o se incorporen a la educación escolarizada. El autor no consideró en sus estudios a los niños en prisión porque tal vez las circunstancias legales de su contexto y su tiempo no se enfrentaban a esta disyuntiva, por lo que fue uno de los elementos que se puso a prueba en este estudio, utilizando estas categorías con las adaptaciones pertinentes que abarcaron los fenómenos locales.

EL CHIVO EXPIATORIO Y LA AUTOPROFECÍA CUMPLIDA

La socialización temprana proporciona conocimientos prácticos que permiten desenvolverse de tal o cual manera en los momentos futuros que evoquen la impregnación primaria; en términos de Sutherland (1940), los lenguajes que aprendemos habitan en el cuerpo. En el caso de los niños que delinquen se ha abierto en la

discusión la posibilidad de que intenten por medio de los comportamientos transgresores encontrar los límites que han impuesto sus primeros modelos sociales (Payá, 2013), lo cual proporciona gratificaciones por significar los padres el máximo reconocimiento de su identidad subjetiva. Sin embargo esta explicación se enfrenta con obstáculos al momento en que dicha identidad se encapsula en un marco donde el estigma está normalizado; es decir, un niño que aún no distingue la etiqueta que se le impuesto no requeriría delinquir para conseguir las gratificaciones mismas del estigma, puesto que aun sin actuar ya cuenta con ellas. Para profundizar en este particular hay dos categorías teóricas que son de utilidad: la autoprofecía cumplida y el chivo expiatorio (Pichon-Rivière, 2006; Girard, 1986; Larrauri, 1992; Watzlawick, 2008; Boszormenyi-Nagy y Spark, 2003; Payá, 2013).

La autoprofecía cumplida es definida por Victor Payá (2013) como un elemento teórico coherente con las premisas del etiquetamiento social o labelling approach, al ser estudiado el fenómeno de la etiquetación social no sólo como un atributo propio del individuo en cuestión que padece una enfermedad, defecto físico, etcétera, sino como una consecuencia del juego interactivo. Este concepto se relaciona con el discurso que define al otro como diferente y le otorga una identidad por adelantado. Los sujetos se reconocen a sí mismos como parte del discurso que emiten los normales y de los catalogados como anormales; y esta diferenciación entendida como una relación de poder y control se convierte en un juego estratégico que sostiene la situación social a partir de lineamientos institucionales. La autoprofecía cumplida, mantenida en el relato social, es eficaz en la segregación y etiquetamiento de los extraños, pero también en la aceptación de esa identidad impuesta, lo que conlleva a que el estigma sea admitido como parte de la identidad sustantiva y sea reforzada actuando acorde a lo esperado. Según Becker (2014), tratar a un individuo como si fuese un desviado detona una serie de mecanismos que conspiran para dar forma a la persona a imagen de lo que los demás ven en ella:

En primer lugar, una vez que ha sido identificado como desviado, el individuo tiende a ser aislado de las actividades más convencionales, aun cuando las consecuencias específicas de ese particular accionar desviado no habrían generado el aislamiento de no haber sido por la publicidad del hecho y la reacción de los demás. Por ejemplo, ser homosexual puede no afectar la habilidad de alguien para el trabajo de oficina, pero ser conocido como homosexual

en un ambiente de oficina puede hacer imposible la continuidad laboral de alguien. Del mismo modo, aunque el efecto de los opiáceos no atente contra la capacidad de trabajo de una persona, si su adicción se conoce lo más probable es que pierda su empleo. En esos casos, al individuo le cuesta mucho ajustarse a otras normas que no tenía intenciones ni deseos de violar, y se ve forzado a verse a sí mismo como un desviado en esas áreas también. (p. 53).

Becker concluye que el diagnóstico que se otorga a un desviado cuando éste es atrapado, da una explicación acerca de por qué es como es, y el tratamiento que se le asigne quizá profundice su desviación, porque éste va a generar comportamientos fuera de la norma para cumplir con las asignaciones que le han sido impuestas. Esto significa que la autoprofecía es una reacción a las etiquetas que le han sido asignadas, y no una manifestación de las características de la persona; en palabras de Becker (2014), *“el comportamiento es más una consecuencia de la reacción pública ante la desviación que un efecto de las cualidades inherentes al acto desviado en sí”* (p.54).

Larrauri (1992) reporta que la base de este etiquetamiento es el consenso cognitivo que significa que los participantes de la interacción identifiquen la situación del mismo modo, y es esta interpretación la que elaborará su siguiente curso de acción. Por ejemplo, Payá (2013) identificó que las mujeres entrevistadas en reclusión coincidieron en manifestar sentirse culpables de la situación en que se encuentran, pero también evidenciaban una falta de reflexividad y conciencia de su propia historia, lo que llevaba a que naturalizaran su estado como su única posibilidad de vida, reproduciéndola a su pesar. Es decir, tenían presente las implicaciones negativas de su estigma, pero cumplían con los rasgos identitarios esperados, al sentirse rebasadas por el mismo. En esta escena social, ¿cuál sería el papel asignado para sus hijos y cuáles serían las expectativas que se tienen de ellos?, porque a primera vista no concebirían ellos mismos las connotaciones negativas de su estado, pues como ya vimos esta es su realidad primigenia. Por otro lado, la autoprofecía perdería su sentido de “auto” al ser una extensión de la condición de sus madres. Para tratar de responder estas preguntas debemos remitirnos a las conclusiones a que han llegado algunos estudios respecto a los efectos identitarios que padecen los niños tras haber vivido en prisión, sin pretender dar por hecho que estos efectos sucedan en el plano objetivo, sino analizándolos como nociones desacreditables que constituyen al estigma, proporcionando a los actores una identidad por adelantado. El concepto “desacreditable” lo

usa Goffman (2006) para referirse a las características enjuiciables de una persona que no son necesariamente comprobables, pero que sí sostienen el estigma.

Gea (2016) plantea la posibilidad de que esta situación alimente una “espiral de exclusión” en la que los niños se ven inmersos y los predispone a perpetuar las diferencias de clase y la marginalidad, y con ello la institucionalización de diversas formas: la relación con el sistema de protección, de reforma, e incluso la cárcel en años posteriores. Sostiene su idea en la observación de que un gran número de mujeres adultas que están en reclusión ya había pasado por situaciones similares en sus etapas de niñez y juventud (refiere la estadística de que cuatro de cada 10 mujeres presas entre 2000 y 2003 ya habían pasado por instituciones de tutela para menores). Por su parte, Boix y Aguirre (2017) recopilaron testimonios entre voluntarios de organizaciones no gubernamentales y expertos en el tema de los efectos de la institucionalización y coincidían en que el desarrollo de los niños es más lento (aunque esta idea se pone en duda con estudios como los de Jiménez (2002) y Lora (2012), lo que evidencia la falta de consenso respecto a este particular), y sus capacidades de aprendizaje y reacción son menores; hubo afirmaciones de que los niños tienden a ser solitarios e independientes, y que tratan de pasar desapercibidos al grado de hablar poco y no demostrar interés por jugar con otros niños. Reportaron también algunas peculiaridades en su interacción: en general son obedientes y ocultan lo que sienten; tienen curiosidad por las personas del sexo masculino con las que tienen contacto y se asustan por cosas tan simples como los perros, las palomas, los gatos, las motocicletas, etcétera, y prácticas comunes, como apagar el interruptor de la luz, pueden representar algo inédito para ellos (Boix y Aguirre, 2017). Sin embargo, a diferencia de Gea (2016), refieren que no hay datos contundentes que demuestren que el ambiente delictivo devenga en comportamientos antisociales.

Escobar e Hincapié (2017) analizan de manera muy interesante la construcción del lenguaje de los niños en prisión; en sus conclusiones indican que su lenguaje parece estereotipado y un tanto reproductor de los estilos de relación lingüística que se establecen en la cárcel, aspecto que se relaciona con el tipo de juegos que reproduce la vida social de la que participan en el encierro. Otro elemento a rescatar es que identificaron que los niños tienden a resolver conflictos entre ellos recurriendo al llanto, los ataques de ira, los golpes y la autoagresión, lo que se puede explicar a partir de la carencia de recursos simbólicos para resolver sus malestares, en compa-

ración con niños y niñas que tienen condiciones de socialización diferentes a las establecidas en la cárcel.

Menciono de nuevo que datos como los anteriores no los analizamos aquí como una verdad que acontece en el plano de lo objetivo (de hecho existen más puntos en desacuerdo que de consenso respecto a los efectos criminógenos de la cárcel), sino más bien como una pauta de interacción que construye el pronóstico social de los niños, la cual a su vez establece las expectativas sociales hacia ellos. Siguiendo la noción de la autoprofecía cumplida damos cuenta de que la aceptación de esa identidad deteriorada pudiera acontecer de manera automática sin que se presenten los sentimientos de culpabilidad que experimentan las madres al contar con elementos de diferenciación entre lo que sucede al interior y al exterior de la prisión. Procesos similares se han estudiado en otros ámbitos; por ejemplo, el trabajo de sociología histórica desarrollado por Girard (1986), que se basó en la persecución de los judíos, identifica que el estereotipo que se implanta en los agentes extraños es impulsado por un imaginario persecutorio que culmina en la violencia y rechazo, pero por otro lado estrecha los lazos sociales entre los normales, al existir un consenso que explique el peligro de los anormales. Según Girard (1986), el estereotipo no se basa en la determinación de causas reales sino en mitos, pero de cualquier modo establece criterios con que operan ambas partes en un acuerdo implícito que sostiene la segregación:

Aunque enfrente unos hombres a otros, esta mala reciprocidad uniformiza las conductas y provoca una predominancia de lo mismo, siempre un poco paradójica puesto que es esencialmente conflictiva y solipsista. Así pues, la experiencia del cese de las diferencias corresponde a algo real en el plano de las relaciones humanas pero no por ello resulta menos mítica. Los hombres, y esto es lo que ocurre de nuevo en nuestra época, tienden a proyectarla sobre el universo entero y a absolutizarla (p. 23).

La persecución se basa entonces en la búsqueda de indicios útiles para confirmar la sospecha, y antes de que los normales se culpen a sí mismos por el etiquetamiento se acusa a los sospechosos de las deficiencias sostenidas en sí mismas, sin la necesidad de referentes reales; es por ello que Girard denominó a este fenómeno chivo expiatorio, una especie de justificación del estigma a partir de la cultura, en los significados que se construyen en el plano de lo abstracto; en el momento en que aparece el actor sujeto a la estigmatización, se le implantan las expectativas elaboradas previamente para él, con el propósito de que las acepte y actúe en función a ellas.

Otro enfoque que ha estudiado el fenómeno del chivo expiatorio es el del psicoanálisis grupal y sistémico. Su representante, Pichon-Rivière, quien trabajó el psicoanálisis desde una perspectiva social, basando su teoría en una visión dialéctica del funcionamiento de los grupos, reporta que los estigmatizados (como el enfermo mental, el adicto, el rebelde, el criminal, etcétera), se transforman en portavoces del grupo al expresar hacia afuera del mismo las características del grupo, en una especie de designación negativa. Este proceso permite que el grupo se integre y encuentre su razón de ser en el cumplimiento de ese rol asignado, lo que significa el cumplimiento de una identidad y lealtad al mismo grupo: "el agrupamiento es necesario para saber quiénes son los amigos y quiénes los enemigos. El problema de la lealtad en el grupo es un problema fundamental de protección del grupo frente a los peligros del exterior" (Pichon-Rivière, 2006, p. 74). En la misma línea, Boszormenyi-Nagy y Spark (2003) proponen que la lealtad familiar puede establecerse a partir de las alianzas, acuerdos y conclusiones que establecen los integrantes alrededor de una persona estereotipada. El grupo es un campo donde se da un intercambio complejo de significados que los mantiene unidos, independientemente de que estos significados sean de connotación negativa. Watzlawick (2008) menciona que el grupo familiar establece una fuerte dependencia entre sus miembros a partir de las lealtades y los mitos que retroalimentan las relaciones entre ellos. A este fenómeno le nombra estado constante de un sistema, el cual en general se mantiene mediante mecanismos de retroalimentación negativa (Payá, 2013). Por tanto, el estigma que se inocula en los niños desde sus primeros años de vida, no sólo debe estudiarse desde la connotación moral negativa que sucede como una consecuencia de su estado, sino como parte de una dinámica estructural que sirve como base de su carrera moral (que podría interpretarse también como una autoprofecía cumplida), la cual tiene funciones, beneficios y problemáticas que deberán estudiarse desde una perspectiva amplia en el flujo de las interacciones.

MÉTODO

Participantes

Catorce mujeres privadas de su libertad, 14 niños y niñas que viven en el Cereso de Pachuca Hidalgo, dos miembros del personal que ahí labora (la directora del penal y la psicóloga), una niña que vivió en el penal y que ahora está en el exterior. El muestreo fue teórico, y consiste en seguir recopilando datos hasta que se saturan las categorías, no habiendo un número predeterminado de entrevistas sino

que la saturación se logra con una serie de conceptos bien desarrollados o una teoría que se desarrolle a partir de sus propiedades y dimensiones, la cual incluya también procesos y variaciones (Corbin, en Bernard, 2016). En este caso las y los participantes de la investigación son el universo total de personas con las características coincidentes con las categorías teóricas. Al tratarse la mitad del grupo de niños y niñas menores de edad, se tuvieron que hacer reuniones institucionales en las que al inicio del proceso se compartió con las internas las características de la investigación, su propósito y el producto a obtener; en el caso de las adultas su adhesión fue voluntaria, anónima y firmaron un consentimiento informado para autorizar la participación de sus hijos e hijas.

La protección de las identidades de los participantes fue fundamental debido a la compartición de información sensible; por ello fue revisado el proceso desde la dirección de tesis y la institución penal.

Materiales

Entrevista a profundidad y observación participante.

La entrevista es la realización cara a cara de una conversación entre el entrevistador y el entrevistado, la cual tiene como objetivo generar un proceso comunicativo en que el entrevistado exprese de manera libre y espontánea el conjunto de sus vivencias y sus puntos de vista acerca del tema investigado (Gordo y Serrano, 2008). Este es el instrumento básico en la investigación enfocada desde la teoría fundamentada, ya que en ella el participante presenta su relato cargado de algunos significados, los cuales no deben alterarse con una directividad muy alta por parte del investigador (Sandoval, 1996). En contraste con las entrevistas utilizadas en la metodología cuantitativa —que son estructuradas—, las cualitativas tienen las características de ser flexibles, dinámicas, no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas. Para describir este tipo de entrevistas, Taylor y Bogdan (1987), propusieron el término “entrevistas en profundidad”, y las definen de la siguiente manera: “Por entrevistas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto a sus vidas, experiencias o situaciones, tal y como lo expresan sus propias palabras” (p. 101).

La observación participante plantea una forma de mirar los fenómenos estudiados, distintos a la observación “desde lejos”; implica que el equipo de investigación participe de modo directo con los grupos sociales

que analiza (Gordo y Serrano, 2008). Por medio de la inmersión directa en los ámbitos de interacción de las personas, el investigador puede recoger información de primera mano, al mismo tiempo que sitúa su atención en los hechos relacionados con su línea de análisis. Para lograr esto, los observadores deben comportarse de modo que lleguen a ser una parte no intrusiva de la escena (los informantes se olvidan de la investigación) y lo consiguen permaneciendo pasivos durante el desarrollo del trabajo en campo, sobre todo al inicio (Taylor y Bogdan, 1987).

PROCEDIMIENTO

El plan de inmersión al escenario ocurrió de modo gradual de la siguiente manera.

1. Aprobación del proyecto de investigación por parte del cuerpo académico del doctorado en Ciencias Sociales. - Enero de 2017.
2. Presentación del proyecto al personal del Cereso.-Marzo de 2017.

Es necesario indicar que en este primer acercamiento no hubo una respuesta favorable por parte de la institución; por un lado se preveían nuevos cambios en el personal, y por otro el concepto de “investigación” al parecer generaba suspicacia al interpretarse como una indagatoria en las deficiencias que pudieran existir en el trabajo que realizaban. Esto resultó en que no se obtuviera una respuesta clara, por lo que en algún momento hubo un poco de incertidumbre respecto a la factibilidad del proyecto.

3. Participación en el proyecto de investigación del Comité de seguimiento y vigilancia de aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño, dirigido por un grupo de investigación del cuerpo académico de Sociología y Demografía del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAEH. - Diciembre de 2017.

Este trabajo se desarrolló en coordinación entre el grupo de investigación mencionado y el Sistema de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes del Estado de Hidalgo (Sipinna), y permitió el enlace directo con esta institución, lo cual fue fundamental para un posterior ingreso al Cereso.

4. Presentación del proyecto de investigación al personal del Sipinna. - Enero de 2018.

El encuentro fue afortunado. Se manifestó que esta Secretaría tenía como una de sus prioridades el atender a los niños y niñas que viven en prisión, como parte de los lineamientos que el Senado de la República había indicado al gobierno del Estado. Para atender esta demanda las direcciones de diferentes instancias se habían coordinado para establecer un

panorama de la situación de estos niños y niñas en el estado, y en general prevalecía una apertura a iniciativas que aportaran en esta materia.

Después de la entrega de documentos y el resumen ejecutivo, así como un par de reuniones de seguimiento, el Sipinna aprobó el desarrollo de la investigación, por lo que emitió un documento dirigido al director general de Prevención y Reinserción Social en el estado, solicitándole autorización de ingreso al penal para iniciar los trabajos.

5. Presentación del proyecto de investigación ante el personal de la Dirección General de Prevención y Reinserción en el estado. - Abril de 2018.

Con la presencia del personal de la Dirección se presentó el resumen ejecutivo del proyecto y el protocolo de investigación, los objetivos, alcances, requerimientos, procedimientos y un panorama general de trabajo.

6. Presentación del proyecto de investigación ante el personal de la Dirección del Centro de Reinserción Social Femenil. - Mayo de 2018.

Se presentó el proyecto a la entonces directora del área femenil del Cereso y a su personal de apoyo, el cual fue de su agrado y aprobación, por lo que se procedió a elaborar un plan de ingreso para comenzar los trabajos. Es necesario indicar que después de algunas semanas, hubo varios cambios en el personal. A la directora actual se le expuso también el proyecto.

7. Presentación del proyecto a las internas del Cereso Femenil. - Junio de 2018.

Previamente se tuvieron algunas sesiones de trabajo con las psicólogas que hacen su servicio social en la institución y que están a cargo de la estancia infantil; con ellas se hizo una revisión de la población total para identificar a las madres de familia que podrían participar en el proyecto; su participación fue importante porque fungieron como porteras (personas responsables de las actividades de la institución, quienes facilitan y asesoran el ingreso; Taylor y Bogdan (1987) sugieren que se debe tratar de convencer a estos actores de que el investigador no es una persona amenazante y que de ningún modo se dañará a la organización) del escenario, fueron quienes facilitaron los horarios para que no se interfiriera con las actividades cotidianas del penal; después se convocó a las internas a una reunión en donde se les invitó de manera formal a participar de manera voluntaria; se respondieron sus dudas y se hizo una agenda para el desarrollo de las entrevistas. Es necesario mencionar que uno de los acuerdos a que se llegó con la institución fue que se les apoyaría en las sesiones de estimulación temprana que se desarrollan en la

estancia, esto para que los beneficios resultantes del proyecto fueran recíprocos y, por otro lado, porque esas sesiones servirían como un entorno natural para hacer las observaciones registradas en el diario de campo. Entre los requerimientos solicitados a la dirección estuvo la autorización de grabar las entrevistas y la participación del personal en algunas de ellas; se indicaron los lineamientos de seguridad y se asignó un espacio (la estancia infantil) para hacer las entrevistas con las internas. De esta manera se inició la inmersión completa al escenario.

8. Las sesiones de entrevista y observación se efectuaron durante seis meses, en los horarios que dispuso la institución y acorde con las actividades semanales de las internas. Las entrevistas se efectuaron en la estancia infantil o en una oficina del penal; se cumplió bien con el requisito de la privacidad y los tiempos invertidos dependieron de las actividades del día de las internas; sin embargo, en todos los casos se completaron las preguntas de la guía de entrevista que surgieron de la tabla de operacionalización del apartado metodológico.

Mediciones

Una manera muy didáctica para establecer el ordenamiento conceptual es la técnica propuesta por Hernández, Fernández y Baptista (2014), denominada tabla de operacionalización, la cual es un instrumento que sigue un proceso lógico para hacer transitar una variable a sus dimensiones o componentes, después a sus indicadores y por último a los ítems o preguntas; aunque esta técnica la dirige a las investigaciones cuantitativas, también puede servir para categorizar los conceptos y ramificarlos en dimensiones cualitativas; la diferencia es que en la investigación cuantitativa los ítems se convierten en escalas, mientras que en la cuantitativa en preguntas. En este caso, el concepto principal, la categoría central, es el estigma de los niños que nacen y/o crecen en reclusión, y sus dimensiones son: 1) las interacciones de la maternidad en prisión; 2) la profecía autocumplida; 3) el chivo expiatorio, y 4) el estigma.

Estas categorías son los conceptos emanados de la teoría del estigma y la teoría del etiquetamiento social, y combinados derivan en la categoría central del estudio. A su vez cada dimensión se disgrega en indicadores que reflejarían su composición integral, y a este nivel tienen la posibilidad de ser operacionalizados en preguntas. A continuación se presenta completa la tabla de operacionalización que sustenta la guía de preguntas (tabla 1); a ésta se le agregó la columna de "supuesto" para justificar cada uno de los indicadores acorde con los objetivos de la investigación.

Tabla 1.
Estigma de los niños que nacen y/o crecen en prisión

DIMENSIÓN	INDICADOR	ÍTEMS	SUPUESTO
Defensa, protección y beneficios de la maternidad en prisión		¿Qué beneficios consideras que tenga el hecho de que esté tu hijo contigo?	La maternidad en prisión puede ser un condicionante y protector social para las internas.
		¿Qué te agrada de la compañía de tu hijo?	
Estigma de la maternidad en prisión		¿Tienes alguna consideración especial por parte de las autoridades por ser madre? ¿Cuál?	La maternidad en prisión está estigmatizada como disfuncional y el ambiente se considera contaminante.
		¿Qué crees que los demás piensan respecto a que esté tu hijo contigo, tus familiares, las autoridades, tus compañeras?	
Interacciones de la maternidad en prisión	Cautiverio cultural (madrespresas)	¿Qué te han dicho sobre el hecho de que tu hijo esté contigo?	El cautiverio en prisión es la continuación de las cadenas de género que comienzan a construirse culturalmente desde que viven en el exterior.
		¿Cómo te fue en los requisitos y procedimientos para la estancia de tu hijo aquí contigo?	
Formas de maternidad en prisión		¿Cómo fue tu vida antes de ingresar a prisión?	La maternidad en prisión puede presentar particularidades como la maternidad múltiple y la maternidad sustituta.
		¿Qué esperaba tu familia de ti respecto a la formación de tu propia familia?	
Discurso de los "normales"		¿Qué piensas de la equidad entre hombres y mujeres?	La maternidad en prisión puede presentar particularidades como la maternidad múltiple y la maternidad sustituta.
		¿Cómo reaccionaron cuando supieron que ingresarías al Cereso?	
Discurso de los etiquetados		¿Piensas que has tenido diferentes oportunidades por el hecho de ser mujer? ¿Por qué?	La maternidad en prisión puede presentar particularidades como la maternidad múltiple y la maternidad sustituta.
		¿Cómo has vivido tu maternidad en la prisión?	
Expectativas hacia las madrespresas		¿Quién te ayuda al cuidado de tu hijo y cómo lo hace?	La maternidad en prisión puede presentar particularidades como la maternidad múltiple y la maternidad sustituta.
		¿Cómo se comportan tus compañeras por el hecho de que eres madre?	
Expectativas sociales hacia los hijos		¿Cómo tratan los demás a tu hijo, tus compañeras, las autoridades?	La maternidad en prisión puede presentar particularidades como la maternidad múltiple y la maternidad sustituta.
		¿Qué te dicen los demás respecto a tu maternidad en prisión?	
La autoprofecía cumplida		¿Qué has escuchado sobre las afectaciones que pueden tener los niños que viven aquí?	La autoprofecía cumplida surge de la opinión que los normales emiten hacia los anormales.
		¿Qué opinan respecto a la maternidad en prisión tus compañeras que también tienen a sus hijos aquí?	
Expectativas sociales hacia los hijos		¿Qué opinan tus compañeras que no son madres?	La autoprofecía se interioriza y acepta por parte de los estigmatizados.
		En caso de que el niño ya hable: ¿Qué dice tu hijo respecto a la vida en el Cereso?	
Expectativas sociales hacia los hijos		¿Cómo piensas que debe ser tu maternidad aquí?	La autoprofecía se sostiene en las expectativas que los grupos sociales tienen hacia el estigmatizado.
		¿Cuál es tu papel como madre en la prisión?	
Expectativas sociales hacia los hijos		¿Qué esperan los demás de ti?	La autoprofecía de los niños puede ser una continuación de la de sus madres.
		¿Crees que cumples con esas expectativas y crees que las debes cumplir?	
Expectativas sociales hacia los hijos		¿Cómo crees que deberías cumplirlas?	La autoprofecía de los niños puede ser una continuación de la de sus madres.
		¿Qué esperan los demás de tus hijos en su estancia en el Cereso?	
Expectativas sociales hacia los hijos		¿Qué esperan los demás de tus hijos cuando egresen de aquí?	La autoprofecía de los niños puede ser una continuación de la de sus madres.

DIMENSIÓN	INDICADOR	ÍTEMS	SUPUESTO
El chivo expiatorio	Identidad de los niños en prisión	¿Cómo es tu hijo, en su manera de ser, en su desarrollo? Si pudieras describirlo con una sola palabra, ¿cuál sería? ¿A qué grupos consideras que pertenece tu hijo?	La estigmatización genera una identidad que comienza a gestarse desde la niñez.
	Lealtad al grupo	¿Qué piensas de la lealtad? ¿A quién consideras que debe serle leal? ¿A quién consideras que debe serle leal tu hijo? ¿Cómo crees que debe demostrar su lealtad?	El chivo expiatorio produce un sentimiento de lealtad hacia el grupo al que se pertenece.
	Carrera moral	¿Cuál consideras que es tu destino? ¿Cuál consideras que es el destino de tu hijo? ¿Crees que se puede cambiar su destino? ¿Cómo?	La carrera moral de las madres puede ser transmitida a los hijos.
Estigma	Reacción social	¿Cómo reaccionan los demás cuando saben que estás en prisión? ¿Cómo crees que reaccionarán los demás cuando estén fuera y sepan que estuviste aquí? ¿Cómo crees que reaccionen cuando sepan que tu hijo estuvo aquí contigo?	El estigma es una forma de interacción social que se mantiene en las reacciones espontáneas que se producen al percibir las características desacreditables.
	Estigma validado por las ciencias	¿Qué te han dicho los "expertos" respecto a tu maternidad en prisión (psicólogos, criminólogos, etcétera)? ¿Qué has escuchado en la televisión o leído en algún lado respecto a tu maternidad en prisión?	Los estigmas son validados por las ciencias positivistas por medio de investigaciones y conceptos teóricos.
	Autoconcepto	¿Qué piensas de ti misma? ¿Qué crees que pensará tu hijo sobre sí mismo?	El estigma se evidencia en la percepción que el estigmatizado tiene de sí mismo.
	Lenguaje	¿Cómo te dicen de cariño o de apodo? ¿Cómo le dicen a tu hijo? Compárteme algunas palabras o términos que has aprendido aquí adentro	El estigma es expresado con los códigos compartidos con el grupo social.
	Lo desacreditable	¿Consideras que hay cosas que los demás piensan de ti y tu hijo por estar aquí y que no son ciertas? ¿Cuáles?	Los elementos desacreditables de un sujeto estigmatizado no son necesariamente justificados objetivamente.
	Estereotipo	¿Qué estereotipos crees que tengan tu hijo y tú por haber estado en prisión?	El estigma deriva en discriminación basada en estereotipos que se construyen alrededor del estigma.

RESULTADOS

Para el proceso de codificación se utilizó el programa de análisis cualitativo Atlas.ti versión 7. Se separaron las entrevistas por su tipo (personal, hija, madres presas) y se ingresaron al programa. Después se registraron los códigos derivados de las categorías y dimensiones descritas en el capítulo anterior, los cuales son coherentes con el corpus teórico del estudio. Es necesario mencionar que, siguiendo la metodología de la teoría fundamentada, las entrevistas se mantuvieron flexibles y abiertas a la posibilidad de generar agregados conceptuales. y eso se reflejó en la información desembocada, la cual presionó a la apertura de códigos emergentes. Por ejemplo, el indicador “Defensa, protección y beneficios de la maternidad en prisión” de la categoría “Interacciones de la maternidad en prisión” tuvo que escindirse en tres: 1) beneficios institucionales; 2) beneficios personales, y 3) defensa y protección de los niños; dicha escisión se debió a que la información que emanaba era tan vasta que exigía registrarse por separado. Por otro lado, el código “Necesidades del Cereso” se creó como una manera de atender las solicitudes de las autoridades del penal, respecto a que la investigación sirviera como un diagnóstico de la situación particular de esta población. Aunque a primera vista esta pareciera información “extra”, lo compartido en este indicador también arrojó información relacionada con las categorías de estudio. En seguida se procedió a codificar todas las entrevistas, identificando línea por línea los segmentos de información correspondiente a cada uno para su posterior análisis. El programa permite aislar la información por códigos para facilitar la revisión. Los resultados de las entrevistas codificadas, separadas por código, son los siguientes (los números son la frecuencia de citas correspondientes a cada código).

Nombre	Fundamentado
Autoconcepto	57
Beneficios institucionales	36
Beneficios personales	36
Carrera moral de las madres	67
Cautiverio cultural (cadenas de género)	108
Cárcel	196
Defensa y protección del niño en la presi...	59
Discurso de los etiquetados	21
Discurso de los normales	28
Estigma de madrespresas	15
Expectativas hacia los hijos	43
Expectativas hacia madrespresas	13
Formas de maternidad en prisión	276
Identidad de los niños en prisión	175
Lenguaje	19
Lo desacreditable	38
Necesidades en CERESO	16
Reacción social	48

Figura 1. Resultados de la codificación en Atlas.ti.

Es necesario indicar que para este artículo se retoman sólo las categorías relacionadas con la carrera moral de las madres y sus hijos e hijas. A continuación se enlistan algunos fragmentos de respuestas que ilustran la información procesada respecto a estas categorías.

Esquema binivel de cautiverio (las cadenas de género).

• “Después de que ingresé, pues prácticamente perdí todo, perdí mi familia, todo, todo, todo. Me negaron. Entonces, este, pues sí, sí fue algo fuerte; de hecho estuve año y medio en terapia por no querer aceptar que mi familia me negara” (Paola, 22 años, interna).

Lo desacreditable en las internas.

• “Lo que está esperando la mayoría de las personas de mí es que caiga, ¿no?, en que regrese al consumo o les pegue, me hagan enojar y les pegue, porque la verdad soy agresiva. O que de plano pase eso, ¿no?, la gritonadera para que termine agrediendo” (Verónica, 19 años, interna).

La maternidad en prisión.

• “Se ponen a jugar, se la llevan a la tienda, es así como que el suplir las necesidades de sus propios hijos, yo creo. ¿no?. como que en los niños que están aquí vemos reflejados a nuestros propios hijos. Ya así como que ‘me lo voy a llevar; un ratito con él’, como si fuera mi propio hijo” (Catarina, 30 años, interna).

Los niños que nacen en prisión.

• “Por ejemplo, dicen muchas groserías. Ellos hablan con puras groserías, así como de ‘No mames puto’, cosas así, ¿no? Entonces ahí es cuando decimos ‘No, esas palabras no se dicen. Esas palabras son de adultos’. Y también, este, por otra parte hemos tenido quejas de compañeras donde por ejemplo nos dicen ‘pues es que fulanita le pega a su hija bien fuerte’, o se anda drogando y ahí está la niña o el niño. Entonces todo eso obviamente va a tener alguna repercusión en el niño” (S. G, psicóloga del penal).

La carrera moral.

• “Yo digo que como nosotras, como que la gente nos ve mal por el simple hecho de estar aquí; aquí a nosotras se nos ignora; es bien feo; bueno, a mí sí me han ignorado; ‘¡ash!, no puedo, estoy ocupada’. O sea, te buscan cualquier excusa para no ponerte atención, y como yo soy una persona de que me di-

cen 'no', también les hago caso, ¿por qué?, por lo mismo que no quiero tener problemas. Lo único que quiero, ora sí queirme de este lugar y ya" (Sol, 27 años, interna).

• "Es que mi familia es así como rara, porque todos mis primos, bueno, mi familia, son estudiados y tienen una carrera, y yo no. Yo soy así como que la oveja negra de la familia, y mi tía es así como 'no, yo no te puedo ir a visitar, por mi trabajo y qué van a decir', o sea, realmente el apoyo que ellos me quitaron fue así por el qué va a decir la gente" (Matilde, 18 años, interna).

El chivo expiatorio.

• "A lo mejor que piensan que los niños de aquí adentro no tienen una educación, o que los niños de aquí adentro no reciben cuidados, o que piensen que los niños de aquí adentro a lo mejor y van a aprender, que salgan de aquí y que van a ser delincuentes" (Gabriela, 20 años, interna).

• "Pues no propiamente con los niños, ¿no?, sino de que de dónde vienen. Digámoslo así, dónde fueron procreados; vuelvo a retomar la palabra que los etiquetan, ¿no? Digámoslo así, los etiquetan pues diciendo 'el hijo de fulanita, que se encuentra en la cárcel', y que a lo mejor han de pensar que genéticamente pues va a ser igual, ¿no?" (S. G., directora del penal).

• "Me ha tocado platicar con algunas personas y por eso te digo que yo creo que como sociedad sí influyamos demasiado porque son muy duros, ¿no? Me ha tocado platicar y nos dicen 'pues sí, pues son futuros delincuentes'" (S. G., psicóloga del penal).

El egreso de los niños(as).

• "Ha de ser así como que un shock, porque ellos están acostumbrados a un ambiente cerrado, no conocen el exterior algunos y en el momento de sacarlos es como que '¿esto qué es?', es algo extraño. Y más porque algunos, sus mamás se tienen que quedar aquí y ellos tienen que ir al exterior, y es algo fuerte para los niños por la separación" (Catarina, 32 años, interna).

La autopredicción cumplida.

• "Pus luego allá, pus, los que me hacen burla luego me dicen que voy a caer aquí, que por ser una chismosa, que por ser una ratera, todo eso, y me dicen y luego yo sí me pongo a llorar [...] Me doy cuenta de que cuando me porto mal o así, algún delito pus me reflejo; luego me pongo a pensar así, por qué están aquí [en la cárcel] por qué fueron así, y ya luego me

pongo a pensar, ¿y qué haría de mí cuando ya estuviera aquí? (Maty, 10 años, niña que nació y vivió en el penal, ahora vive en el exterior).

Las técnicas de neutralización:

• "Pues nunca jamás decirles que estuvieron aquí o que nacieron aquí, je, ¿no? Sí podría ser, ¿no? ¿Por qué?, porque yo creo que a veces sí, hay personas que sí son así como, pos no sé, por quererse desquitar o cosas así; 'ay, es que tu papá o tu mamá estuvieron en la cárcel', ¿no? Y por algo así, sí sería lo mejor y lo más factible que no supieran, ¿no?, jeje" (Fernanda, 29 años, interna).

DISCUSIÓN

El objetivo de esta investigación fue analizar los procesos sociales que viven los niños que permanecen hasta los cinco años de edad al interior del Centro de Readaptación Social de Pachuca de Soto, Hidalgo, México, y la categoría específica que se presenta aquí en cuanto a sus resultados y análisis, es la concerniente a la carrera moral de las madres y de los niños que viven en reclusión en un centro penitenciario. El punto de partida es un análisis sintáctico del proceso de etiquetamiento de las madres en prisión, con base en lo revisado en el apartado teórico. Según Merton (1992), el proceso de desviación comienza cuando el grupo social impone objetivos culturales, pero al mismo tiempo no ofrece al individuo herramientas sociales para lograrlo; esto conlleva a estados de inconformidad, los cuales, al ser padecidos por los grupos segmentados de la sociedad, abren la posibilidad de delinquir como una opción para lograrlos objetivos.

En el caso de las mujeres este proceso general de desviación se combina con las problemáticas relacionadas con la desigualdad de género, identificando una diferencia básica entre el proceso de criminalización masculino y el femenino: por el lado de los hombres, la estigmatización ocurre a partir de la ruptura de las normas fácticas, las legales, creadas a partir de las instituciones; sin embargo no existe tal ruptura en el orden simbólicas o morales porque son aceptadas —e incluso reconocidas— las conductas "masculinas" relacionadas con el crimen, como la agresividad y la transgresión. Sin embargo, en el caso de las mujeres son estigmatizadas en dos planos: el legal y el moral. Por un lado rompen, en términos de Parsons (1968), los lineamientos que han surgido de los consensos de las relaciones sociales acontecidos en determinado grupo, pero por otro lado también con los lineamientos morales, pues los rasgos agresivos y transgresores se anteponen al estereotipo fe-

menino porque una mujer “debe ser buena mujer y buena madre”. En este fenómeno que he nombrado esquema binivel de cautiverio, los dos planos (legal y moral) coexisten para sostener el estigma ante el otro y ante sí mismas. Trascienden el plano lingüístico y van más allá de los procedimientos legales, empoderando el plano simbólico con la aplicación de la ley, y soportando a las leyes por medio de las acciones sociales cotidianas. Esto se puede evidenciar en la relación de los internos y las internas con el exterior: mientras que los hombres tienen múltiples visitas, parejas, amigos, familia, las mujeres en su gran mayoría padecen abandono por parte sus familiares, amigos y parejas.

Por otro lado está la institución total (en este caso la cárcel) como organismo impositor de los parámetros criminalizantes; en palabras del (Becker, 2014), la desviación no sólo es un determinado tipo de comportamientos sino un proceso de valoración que hacen los “normales” sobre los “anormales”; esta valoración se institucionaliza y exige la alineación de los miembros de la sociedad, independientemente de las opiniones particulares. Dicho de otra manera, la desviación no está en la conducta inherente del ser humano, sino en las categorizaciones institucionales dirigidas a determinados sectores de la sociedad. Como se mencionó en el caso específico aquí tratado, las mujeres son etiquetadas como criminales a partir de la doble ruptura (legal y moral), y a partir de ese momento son consideradas como peligrosas para los demás, por lo que deben segregarse. Cuando son madres, se infiere entonces que son contaminantes de los niños, y esta idea se mitifica y se legitima a partir de diferentes disciplinas (como las ciencias naturales). Basta revisar algunos estudios que se han hecho acerca de niños en prisión (Gea 2016; Boix y Aguirre, 2017) para identificar que se ha posibilitado la hipótesis de que la situación de encierro de los niños derive en alteraciones en su desarrollo psicológico y social. Sin embargo, si interpretamos esto desde la perspectiva del interaccionismo simbólico, deducimos que las teorías de la contaminación de los niños, aunque no sean comprobables de modo objetivo, sí son elementos desacreditables que determinan una serie de expectativas, límites, condiciones y proyecciones en la vida de los niños. Entonces no es la experiencia de la cárcel lo que los predispondría a una conducta desviada, sino las expectativas de los “normales” hacia ellos.

En este panorama la noción de autoprofecía cumplida puede explicarse como la tendencia de las mujeres a entrar en el consenso social en el momento que responden a las creencias que tienen los “normales” respecto a ellas. Esto se comprueba con las respuestas

relacionadas con su proyección a futuro o la autopercepción: no saben con certeza qué es lo que quieren o pueden hacer cuando salgan, pero sí tienen claro qué es lo que deben hacer en el presente. Se aprueban como parte del grupo y han interiorizado los estigmas (carrera moral) y aceptan el rol que les corresponde desempeñar. Como se ha visto, a esto se le denomina chivo expiatorio, el desarrollo de la lealtad al grupo que se le ha asignado (en este caso las internas), para que sean reafirmadas en su identidad al interior de éste.

La condición de los niños es distinta: ellos no tienen el antecedente del estado de inconformidad ni de la emisión de una conducta desviada, por lo que el estigma que les es asignado es circunstancial; no se podría interpretar como una reafirmación de la identidad, pues su identidad es primigenia. La categoría de autoprofecía cumplida pierde su naturaleza de auto porque es creada y asignada desde el exterior. Las madres expresan la opinión generalizada proveniente de la otredad (penal, familia, amigos), que se refiere a que los niños son caneritos, que son fuertes, que se saben defender, que no tienen un futuro claro, que van a regresar a la prisión cuando crezcan. Esta es una idea que no les gusta, a la que se resisten, pero sin embargo reconocen. Muchas de las madres buscan estrategias de evitar la contaminación que perciben como inminente; por ejemplo, mencionaron la posibilidad de ocultar a los niños esa parte de su propia historia, o construirles una diferente diciéndoles que nacieron y vivieron en el exterior. Se preguntan cómo podrán borrar sus memorias y cómo sostendrán esa versión con sus familiares y amigos. Este esfuerzo recuerda a las llamadas técnicas de neutralización propuestas por Matza (1981), que se refieren a una serie de justificaciones que validan el comportamiento del estigmatizado desde su propia percepción, con la finalidad de disminuir la angustia que genera el estigma. En el caso de la maternidad en prisión, es un esfuerzo por evitar la herencia del estigma por medio de estrategias que invaliden las expectativas alrededor de éste. Lo que también se evidencia es que no tienen claridad respecto a los beneficios de dicho esfuerzo, pero sí denotan que al mismo tiempo que interiorizan y aceptan el propio estigma, rechazan la estigmatización de sus hijos, a pesar de reconocer la tendencia a que suceda.

CONCLUSIONES

La investigación abre la posibilidad de explicar la génesis del estigma en el proceso de interacción y etiquetamiento social, a partir de las diferencias entre los procesos de las madres y de los niños. Se abren campos exploratorios en

la noción de las técnicas de neutralización de los grupos estigmatizados hacia los nuevos miembros del grupo y en los procesos de herencia social de los estigmas.

A diferencia de los abordajes tradicionales de la criminología, los cuales explicaban la estigmatización como una consecuencia de la desviación, el enfoque del interaccionismo simbólico y sus derivados críticos que aquí se manejaron nos dicen otra cosa: el comportamiento desviado es una respuesta a los objetivos culturales que les han sido impuestos de modo arbitrario de manera fáctica y moral, de las cuales no tienen una salida moralmente aceptable, por tener los recursos para lograrlos. Estas expectativas van atravesadas por su género, ya que el papel que les ha sido asignado se basa en los principios de lo que debe ser una mujer: un ser dócil cuya misión principal es la maternidad y el cuidado de su familia. Por otro lado, en el caso de los niños y niñas que nacen en prisión, no existe el antecedente de un comportamiento desviado porque, al ser esta su realidad primigenia, no cuentan aún con objetivos culturales interiorizados respecto a lo que deben ser, y por tanto no se han inconformado con ellas ni las han transgredido. Su castigo (el encierro que comparten con sus madres) es circunstancial, lo que significa que su desacreditación no dependería de su comportamiento ni sería su responsabilidad, lo cual hace dudar que la criminalización deba ser explicada desde su etiología y no desde los procesos de la institucionalización.

Los criterios de selección de las personas que serán estigmatizadas se basan en los mecanismos de afrontamiento con que cuentan y los elementos desacreditables en su historia social; por ejemplo, una persona que aparte de ser mujer es pobre, y que aparte de ser pobre tiene familiares que ya han sido criminalizados, ya es vista con sospecha desde las instituciones reguladoras, y en el momento en que incurra en la falta esperada será perseguida para cumplir con sus designios desacreditados. En resumen, la criminalización no se basa en lo que los individuos hagan, sino en quiénes fueron los que lo hicieron. 📍

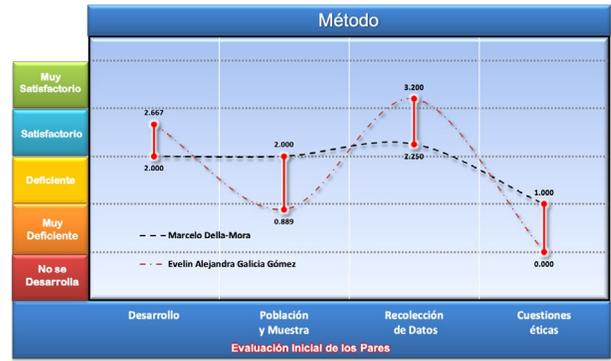
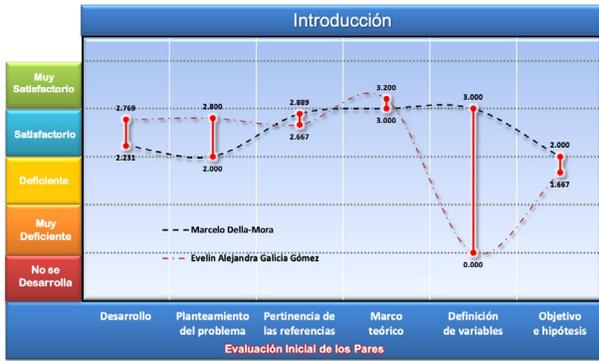
REFERENCIAS

- Antonacachi, D., Tiravassi, A., & Gómez, M. (2013). Los niños en la cárcel. Nacer y crecer en una institución penal. *Jornadas de Sociología*. Recuperado en <http://cdsa.academica.org/000-038/560.pdf>.
- Becker, H. (2014). *Outsiders*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bernard, S. (2016). *La teoría fundamentada: una metodología cualitativa*. Universidad Autónoma de Aguascalientes: Aguascalientes.
- Boix, M., & Aguirre, A. (2017). La infancia entre rejas. *Necesidades y demandas*. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10 (1), 31-44.
- Boszormenyi-Nagy, I., & Spark, G. (2003). *Lealtades invisibles*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Escobar, B., & Hincapié, A. (2017). Dar la palabra. Entorno al lenguaje de los niños y niñas en la cárcel. *Revista Interamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (1), 51-70.
- Gea, M. J. (2016). Maternidad en prisión. Situación de los hijos e hijas que acompañan a sus madres compartiendo condena. *Papers*, 102 (1), 287-310.
- Girard, R. (1986). *El chivo expiatorio*. Barcelona: Anagrama.
- Goffman, E. (2001). *Internados*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, E. (2006). *Estigma, la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gordo, A., & Serrano, A. (2008). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. México: Prentice Hall.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Jiménez, J. (2002). Niños y madres en prisión: Escenarios de desarrollos familiares y escolares en los centros penitenciarios españoles. *Infancia y Aprendizaje*, 25 (2). Universidad de Sevilla.
- Lagarde, M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres: Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: UNAM.
- Larrauri, E. (1992). *La herencia de la criminología crítica*. México: Siglo XXI.
- Lora, L. (2012). Niños y madres que permanecen en establecimientos carcelarios: Escenarios de conflicto. *XII Jornadas Nacionales de Filosofía y Ciencias Políticas*. Universidad Nacional de Mar de la Plata.
- Matza, D. (1981). *El proceso de desviación*. Madrid: Taurus.
- Merton, R. (1992). *Teoría y estructuras sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Palomar, C. (2007). *Maternidad en prisión*. México: Universidad de Guadalajara.
- Parsons, T. (1968). *La estructura de la acción social*. Madrid: Guadarrama.
- Payá, V. (2006). *Vida y muerte en la cárcel. Estudio sobre la situación institucional de los prisioneros*. México: Plaza y Valdés.
- Payá, V. (2013). *Mujeres en prisión. Un estudio socioantropológico de historias de vida y tatuaje*. México: UNAM.
- Pichon- Riviére, E. (2006). *Teoría del vínculo*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá: ICFES.
- Sutherland, E. (1940). White-collar criminality. *American Sociological Review*, 5 (1), 1-12.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Vergatti, S. (2007). La cárcel como resocializadora de las "malas madres". *Boletín de Jurisprudencia en Materia Penal y Procesal*, núm. 1.
- Watzlawick, P. (2008). *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías, paradojas*. Barcelona: Herder.

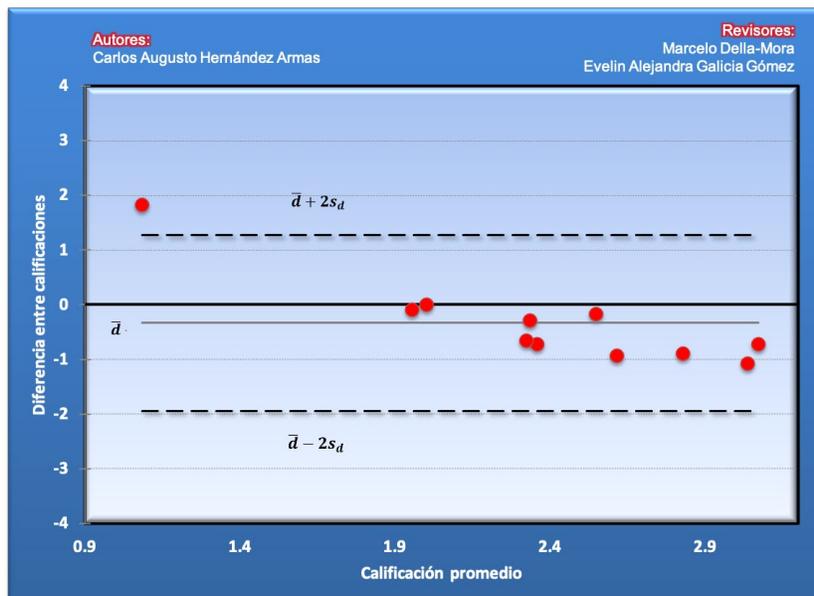


DIMENSIÓN CUANTITATIVA

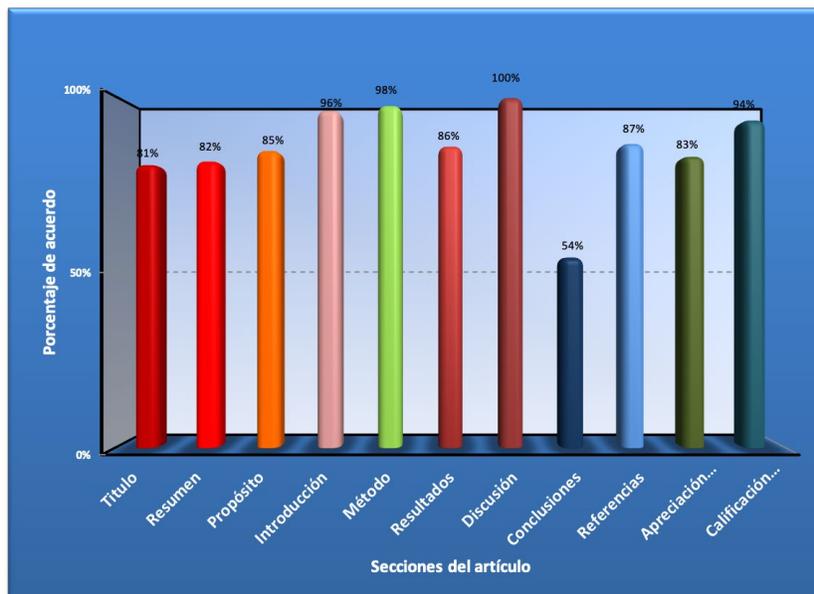
Perfil de Evaluación entre pares



Índice de Concordancia



Índice de Acuerdo



DIMENSIÓN CUALITATIVA

Revisor 1	Revisor 2
Marcelo Della-Mora	Evelin Alejandra Galicia Gómez
Título/Autoría	
El título “El estigma heredado: el caso de los niños que nacen en prisión” contiene categorías muy amplias. Se sugiere agregar un subtítulo orientativo para los lectores; por ejemplo: un estudio cualitativo al interior del Centro de Readaptación Social en Pachuca de Soto, Hidalgo, México.	Aunque el título contiene elementos que reflejan el tema de la investigación, sólo es como un comentario, se sugiere que sea un poco más explícito, por ejemplo, si se trata de un estudio de caso, o si se espera alguna aproximación.
Resumen	
Se sugiere aclarar entre paréntesis la siguiente sigla: CERESO. Conviene no usar abreviaturas, como por ejemplo: Hgo.	El resumen no describe claramente las conclusiones a las que se llegó, ni presenta resultados numéricos de estos, además de tener más de 150 palabras.
Propósito del Estudio	
El objetivo del estudio [analizar los procesos sociales que viven los niños que permanecen hasta los 5 años de edad al interior del Centro de Readaptación Social de Pachuca de Soto, Hidalgo, México] se menciona únicamente en el resumen, pero no se retoman en el cuerpo del documento.	Dentro del texto no existe algún apartado donde se exponga el propósito del estudio, por lo cual este no guarda congruencia con el método, sin este no podemos establecer si los resultados presentan datos relativos al propósito de la investigación, este motivo no determina si el propósito del estudio, guarda congruencia con la discusión.
Introducción	
La revisión de las fuentes es adecuada y se relaciona con el tema presentado. El objetivo del estudio [analizar los procesos sociales que viven los niños que permanecen hasta los 5 años de edad al interior del Centro de Readaptación Social de Pachuca de Soto, Hidalgo, México] se menciona únicamente en el resumen, pero no se retoman en el cuerpo del documento. El apartado metodológico es un tanto confuso; se sugiere que la redacción de este apartado se ajuste al estilo de un escrito científico, manteniendo el tiempo verbal impersonal en lugar de la primera persona del singular.	Dentro de esta sección no se mencionan los objetivos de la investigación, sólo son mencionados en el resumen, pero dentro del cuerpo del escrito no hay nada que nos indique a que se requiere llegar, no existe el propósito de la investigación.

Revisor 1	Revisor 2
Método	
<p>Materiales y Método. Este apartado es bastante confuso. Participantes. Se sugiere aclarar cuál fue el criterio y el método de selección de los participantes. Sería recomendable aclarar si los menores de dieciocho años participantes del estudio firmaron el consentimiento para ser parte del estudio, si contaron con la autorización expresa de los referentes adultos. Por otra parte sería conveniente aclarar si se le dio participación a un comité de bioética, ya que se trataron temas muy sensibles.</p>	<p>Dentro del estudio no se especifica como se medirán los resultados obtenidos, sólo se menciona en el resumen del trabajo, pero en el desarrollo de la metodología esto no se encuentra, la selección de la población no queda clara, ya que no existen especificaciones del por que se está eligiendo a esta población, por ejemplo: si las entrevistadas están en un área exclusiva del CERESO, que tipo de criterios de inclusión o exclusión debían cumplir las internas para ser consideradas dentro del estudio. No existe evidencia de que se haya considerado el consentimiento informado para la realización de este trabajo de investigación.</p>
Resultados	
<p>Resultados y discusión. Conviene presentar los resultados por un lado, y luego la discusión en otro apartado. En el caso de los resultados, quizá pudieran compartirse pequeñas viñetas de las respuestas colectadas para ilustrar los relatos de los participantes. También sería conveniente aportar las categorías anidadas del programa Atlas.ti</p>	<p>En el resumen se menciona que los datos fueron analizados con el software Atlas.ti, sin embargo en el cuerpo del proyecto no se encuentra nada de evidencia que justifique que efectivamente se utilizó tal herramienta,</p>
Discusión	
<p>Resultados y discusión. Conviene presentar los resultados por un lado, y luego la discusión en otro apartado. En el caso de los resultados, quizá pudieran compartirse pequeñas viñetas de las respuestas colectadas para ilustrar los relatos de los participantes. También sería conveniente aportar las categorías anidadas del programa Atlas.ti</p>	<p>Se debe cuidar la redacción de los resultados, y dentro de la discusión procurar incluir los objetivos de la investigación para poder contrastarlos con lo encontrado.</p>
Conclusiones	
<p>Conclusión. Sería muy apreciado que el autor se explique un poco más en este apartado ya que, como refiere en el apartado metodológico, se trató de un estudio que llevó mucho tiempo.</p>	<p>Las conclusiones de este trabajo no se basan en los datos obtenidos durante la investigación, por lo consiguiente no se discuten ya que no existen objetivos de estudio a cubrir, en las conclusiones no se justifican los resultados ni existe la relevancia clínica o social que esta pudo tener, no hay una opinión por parte del autor sobre los hechos para contrastar los resultados y las investigaciones realizadas.</p>
Referencias	
<p>Referencias Las citas de las fuentes consultadas están correctamente referenciadas. Se sugiere ordenarlas alfabéticamente.</p>	<p>El escrito presenta varias faltas de estilo, gramaticales y ortográficas.</p>





[Artículo empírico]

[10.22402/j.rdipecs.unam.7.1.2021.334.128-145](https://doi.org/10.22402/j.rdipecs.unam.7.1.2021.334.128-145)

PRÁCTICAS ECONÓMICAS ALTERNATIVAS, UNA MIRADA DESDE LA TEORÍA FUNDAMENTADA

Eridani Durán Vázquez, Francisco Javier Ruvalcaba Coyaso, Moisés Hussein Chávez Hernández,
Bélgica María Romero de Loera y Miguel Ángel Sahagún Padilla
Universidad Autónoma de Aguascalientes
México

RESUMEN

En el siglo XIX surgió la economía social como resultado de la movilización de grupos de obreros que se organizaron para generar alternativas a los trabajos que desempeñaban en una búsqueda para contrarrestar las condiciones de explotación que vivían. De esta manera comenzó una serie de movilizaciones sociales para buscar condiciones laborales más dignas. Aunque las expresiones más conocidas de estos emprendimientos son las cooperativas o mutualidades, hay otros movimientos que se adhieren de manera ideológica a las premisas de la economía social o economías alternativas, como los espacios de trueque y los mercados o tianguis alternativos. En este sentido, el propósito de este trabajo es comprender qué significados les otorgan los participantes a las prácticas de economías alternativas e identificar cómo dichos significados inciden en las prácticas, de manera que han permitido la construcción social de los espacios económicos en la ciudad de Aguascalientes. Se hizo un estudio cualitativo y se desarrolló en dos espacios distintos: 1) tianguis y mercados alternativos, y 2) lugares con prácticas de trueque. Se utiliza como método la teoría fundamentada. Las categorías centrales identificadas son: 1) Alternativo, 2) Perfil de quien participa, 3) Ideología y 4) Activismo. Se observa que estos espacios funcionan sobre todo como una expresión de una adhesión ideológica donde el activismo es parte fundamental de estas prácticas.

Palabras Clave:

ALTERNATIVE ECONOMIC PRACTICES, A LOOK FROM GROUNDED THEORY

ABSTRACT

The social economy emerged in the 19th century from groups of workers who mobilized to generate other alternatives to work that counteracted the conditions of exploitation that they lived, from that moment a series of social movements began to seek more dignified working conditions. The best-known expressions of these ventures are cooperatives or mutual, however, there are other movements that ideologically adhere to the premises of the Social Economy or Alternative Economies, such as barter spaces and alternative markets or markets. A qualitative study was carried out in the city of Aguascalientes, Mexico, in two different spaces, one of them alternative markets and another dedicated specially to barter practices. Grounded theory was used as a research method. The central categories identified so far are: instrumentalization of labels, profile of who participates, space to spread ideology, indoctrination, alternative and feminism. It is observed that, unlike the studies usually reported in the literature, these spaces are mainly as an expression of an ideological adherence, where activism is a fundamental part of the practices.

Keywords:

alternative economies, grounded theory, practices, alternative markets

BITÁCORA DEL ARTÍCULO:

| Recibido: 21 de Septiembre de 2020 | Aceptado: 07 enero de 2021 | Publicado en línea: Enero - Junio de 2021 |



AUTORÍA Y DERECHOS DE PROPIEDAD INTELECTUAL

PRÁCTICAS ECONÓMICAS ALTERNATIVAS, UNA MIRADA DESDE LA TEORÍA FUNDAMENTADA

Eridani Durán Vázquez, Francisco Javier Ruvalcaba Coyaso, Moisés Hussein Chávez Hernández, Bélgica María Romero de Loera y Miguel Ángel Sahagún Padilla
Universidad Autónoma de Aguascalientes
México



Eridani Durán Vázquez
UAA
Correo: eridani.duran@hotmail.com

Licenciada en Psicología y candidata a maestra en Investigación en Psicología por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Colaboró como profesora adjunta a nivel licenciatura, así como asistente de investigación. Es miembro del Observatorio laboral del estado de Aguascalientes.



Francisco Javier Ruvalcaba Coyaso
UAA
Correo: javier.ruvalcaba@edu.uaa.mx

Licenciado en Psicología, maestría en Psicología del Trabajo y las Organizaciones. doctorado en Psicología con énfasis en Psicología Social y Organizacional. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del 2014 al 2019. Coordinador de diplomados, curso y talleres sobre la norma 035 de riesgos psicosociales en el trabajo.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Eridani Durán Vázquez concibió y desarrolló el proyecto | Francisco Javier Ruvalcaba Coyaso hizo revisiones en cuanto a redacción y estilo. Contribuciones en el análisis y conclusiones | Moisés Hussein Chávez Hernández efectuó revisiones conceptuales y aporte en las discusiones | Bélgica María Romero de Loera apoyó en el análisis de datos | Miguel Ángel Sahagún Padilla hizo revisiones en cuanto a redacción y estilo.

AGRADECIMIENTOS

El artículo fue elaborado como parte de los requisitos para obtener el grado de maestría en Investigación en Psicología de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.

DATOS DE FILIACIÓN DE LOS AUTORES

Eridani Durán Vázquez, Francisco Javier Ruvalcaba Coyaso, Miguel Ángel Sahagún Padilla, Universidad Autónoma de Aguascalientes | Moisés Hussein Chávez Hernández Universidad Autónoma de Baja California | Bélgica María Romero de Loera Universidad Cuauhtémoc



Copyright: © 2020 Durán-Vázquez, E.; Ruvalcaba-Coyaso, F.J.; Chávez-Hernández, M.H.; Romero de Loera, B.M.; & Sahagún-Padilla, M.A. Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia [Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/), por lo que su contenido gráfico y escrito se puede compartir, copiar y redistribuir total o parcialmente sin necesidad de permiso expreso de sus autoras con la única condición de que no se puede usar con fines directamente comerciales y los términos legales de cualquier trabajo derivado deben ser los mismos que se expresan en la presente declaración. La única condición es que se cite la fuente con referencia a la [Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social](https://doi.org/10.24018/revista-digital-internacional-de-psicologia-y-ciencia-social) y a sus autoras.

TABLA DE CONTENIDO

MÉTODO	26
TEORÍA FUNDAMENTADA	26
Codificación desde la Teoría fundamentada, 27	
Codificación abierta, 27	
Codificación axial, 27	
Codificación selectiva, 27	
PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE LOS DATOS	28
RESULTADOS	28
DISCUSIÓN	31
CONCLUSIONES	32
REFERENCIAS	33

Durante el siglo XIX surgen prácticas sociales denominadas como “economías sociales”. Nacen como parte de los movimientos efectuados por los obreros que hacían frente a las situaciones de injusticia y sobreexplotación en las fábricas debido al desarrollo industrial (Avendaño, Canales y Atria, 2012; González, 2011). A partir de ahí se inició el desarrollo de diversas formas de organización económicas que permitían la satisfacción de las necesidades básicas guiadas por otros principios éticos, como la primacía del ser humano sobre el capital, el cuidado del medio ambiente, la inclusión de mujeres en espacios de trabajo y la promoción de una vida digna y sustentable (Monzón-Campos, 2006; Pérez-Mendiguren, Etxezarreta-Etxarri y Guridi-Aldanondo, 2008).

Los términos “economía social”, “economía solidaria”, “economía social y solidaria”, así como “economías alternativas”, se usan de manera indiscriminada en la literatura. Estos hacen referencia a las prácticas que se utilizan en contextos de cooperativas, mutualidades, asociaciones y fundaciones, así como mercados alternativos, orgánicos y espacios de trueque (Diez, 2002; Sanz, Carrero y Alcañiz, 2018).

En la revisión de la literatura se logró identificar que usualmente los participantes de estos espacios son individuos que se encuentran en una situación de marginación social (población de escasos recursos económicos, indígenas, migrantes y empleadas domésticas) y con un bajo nivel de escolarización. Así, estos espacios brindan a estos sujetos la posibilidad de tener acceso a una fuente de remuneración, pues dadas sus condiciones están limitados para ingresar de manera exitosa al engranaje del sistema capitalista. No obstante, en la ciudad de Aguascalientes se ha observado la participación de grupos poblacionales que no comparten condiciones de marginación ni de baja escolaridad como los individuos descritos en líneas anteriores (Coutinho, Beiras, Picinin y Lückman, 2005; Calil y Szymanski, 2010; Marañón-Pimentel, 2013; García y Valdés, 2015; Méndez, 2015; Santos, et al., 2016).

Sanz, Carrero y Alcañiz (2018) describen las diferencias entre los participantes de estas economías. Por un lado se encuentran aquellos que utilizan estos espacios de manera instrumental como una forma para crear espacios asistenciales donde se satisfacen algunas necesidades básicas. Por otro lado, hay otros participantes que están por componentes ideológicos que guardan relación con la transformación social. Siguiendo a Sanz, Carrero y Alcañiz (2018) ven en sus prácticas y discursos “[...] la

forma de construir «otra economía» de la economía social y solidaria se basa en –y se legitima mediante– un discurso ideológico político-moral en el que se enfatizan las diferencias en su actuación, respecto a una racionalidad capitalista” (p.39). Además, dado que en estos espacios se fomenta el prosumo, es decir el producir y consumir, Duhau y Giglia (2007) afirman que las prácticas de consumo no se realizan sólo de manera instrumental, sino que también están encargadas por una idiosincrasia.

Además de los espacios típicamente conocidos dentro de la economía social solidaria, como las cooperativas, también existen los mercados o tianguis locales en los que se conservan prácticas de comercio antiguas, donde resurgen y adquieren diferentes significados (Roldán, Gracia, Santana y Horbath, 2016). Algunos de ellos autodenominados como mercados alternativos, solidarios u orgánicos, buscan asimismo la venta de productos libres de químicos y la promoción de un vínculo de intercambio directo, ya que son espacios de interacción donde además de favorecer lazos de socialización con los pertenecientes a la región, los sujetos resignifican sus identidades.

Santana (2011) observa en los mercados alternativos una propuesta de economía solidaria, pues percibe que son una forma de combatir el consumismo debido al papel activo que desarrollan sus miembros. Así, estos sujetos pueden acceder al mercado sin entrar en el mercado capitalista debido a que el trabajo es valorado por el consumidor, y por ende se paga un precio justo. Del mismo modo representa una alternativa a los supermercados. No obstante, es importante destacar que, aunque la economía solidaria se plantea como una alternativa al sistema capitalista, las prácticas están envueltas en dicho sistema.

Debido a que la producción académica respecto a las economías sociales y solidarias muestra una tendencia por la construcción continua de definiciones o propuestas de aplicación o mejora, se identifica la necesidad de acercarse a los mismos actores sociales que desarrollan estas prácticas; asimismo, como ya se mencionó, en la ciudad de Aguascalientes existen otras características sociodemográficas diferentes a las referidas en la literatura; también se observan diferencias en el tipo de participantes, por lo que las motivaciones o significados de estos individuos parte de otra necesidad o función. Es por ello que la pregunta de investigación que guía este estudio es “¿qué prácticas económicas alternativas se desarrollan en la ciudad de Aguascalientes, y cómo dichas prácticas son significadas por sus participantes?”; esta pregunta también generó el siguiente objetivo: comprender qué significados otorgan los participantes a las prácticas de economías alternativas, e identificar cómo estos significados inciden en las prácti-

cas, de modo que han permitido la construcción social de los espacios. El método que se eligió para este estudio es la teoría fundamentada (TF).

MÉTODO

El estudio se efectuó en la ciudad de Aguascalientes con dos diferentes grupos que desarrollaban actividades económicas alternativas como el tianguis o mercado alternativo y el espacio de trueque. La recolección de datos se hizo en un periodo de 11 meses. Se utilizaron distintas técnicas, como la observación participante en los lugares físicos, pero también ser parte de los grupos que ellos tenían en sus redes sociales (WhatsApp y Facebook) y ocho entrevistas semiestructuradas a informantes clave. La observación participante se hizo en distintos escenarios: 1) en parques donde se desarrolla usualmente la actividad; 2) en la calle Carranza, donde llegaron a converger ambos grupos promovidos por el Instituto Municipal Aguascalentense de la Cultura, y 3) en la casa donde hacían reuniones los participantes del trueque con algunos artesanos del estado. El número de entrevistas fue en función de la saturación teórica y de los datos obtenidos por la observación participante, esta última recomendada por Corbin (2010) como elemento importante para descubrir nuevos significados e intenciones, así como elemento de contraste o complementaria de la información obtenida en entrevistas.

Para la selección de los participantes se hizo un muestreo no probabilístico por conveniencia; ellos fueron identificados por medio de la observación participante como informantes clave, por ejemplo, coordinadores de los espacios de trueque y de los tianguis alternativos, así como a otros productores y participantes de esos espacios. Para la aplicación de las entrevistas se utilizó un guión temático encaminado a conocer las prácticas económicas y los significados que le otorgaban a la ejecución de éstas; no había categorías predefinidas; éstas se elaboraron conforme se analizaban los datos como marca la TF. Se obtuvieron los consentimientos informados y los avisos de privacidad; fueron grabadas y tuvieron una duración de entre 15 y 60 minutos. Se transcribieron utilizando el programa de windows media y la aplicación en computadora de Speechnotes.

A partir de las técnicas de recolección de datos comentados, se identificó que estos dos grupos, los que se desarrollan en la actividad del trueque y los que participan en el tianguis alternativo, de manera general están dentro de la clase media o media alta, la mayoría de los integrantes tiene estudios universitarios o está en un proceso de formación (preparatoria o universidad), par-

ticiparon jóvenes y adultos como los principales actores, aunque también hubo inclusión en algunas actividades como los talleres a niños y adultos mayores.

Con el objetivo de que el análisis de los resultados tenga mayor claridad se dará una amplia explicación sobre la TF. Después se describe cómo fue utilizada en esta investigación.

TEORÍA FUNDAMENTADA

Para Glaser y Strauss (1967), autores de la Teoría fundamentada, no hay mejor manera de retratar la realidad social que hacerlo mediante la recogida sistemática de los datos en lugar de comprobar teorías ya existentes basadas en la especulación, por lo que la teoría que surja con la implementación de este método aumenta la posibilidad de comprensión del fenómeno y, por tanto, aporta una guía más relevante para la acción (Abela, García-Nieto y Pérez-Corbacho, 2007; Strauss y Corbin, 2002).

Se llama Teoría fundamentada o Teoría enraizada porque la teoría deviene de los mismos datos. Algunos de los aspectos que caracterizan a la TF es que es un método inductivo en el que la recogida de datos y el análisis de éstos se efectúa de manera simultánea, a diferencia de otros métodos que comienzan el análisis después de la obtención de los datos. Es por ello que no hay hipótesis a priori, pues éstas se generan durante el proceso. De ahí que se inicie con preguntas directrices.

Otra característica importante de la TF es la circularidad del proceso, porque hay una interacción constante entre la recogida de datos, el análisis de éstos (codificación), el surgimiento de nuevas preguntas y el regreso al campo para continuar recabando datos hasta llegar a la saturación (figura 1). En la TF hay distintos tipos de codificación y tipos de códigos.

Codificación desde la Teoría fundamentada

Para este proceso existen tres tipos de codificación y tres tipos de códigos. Los tipos de codificación son 1) abierta; 2) axial, y 3) selectiva; los códigos pueden ser 1) in vivo; 2) sustantivo, y 3) teórico. El primero alude al nombre dado por la persona entrevistada, el segundo a la descripción del fenómeno y el tercero al concepto que permite la comprensión del fenómeno. El proceso de codificación se da de manera circular, porque es común volver de modo recurrente a los procesos anteriores para verificar y modificar el código (Abela, García-Nieto y Pérez-Corbacho, 2007; Strauss y Corbin, 2002).

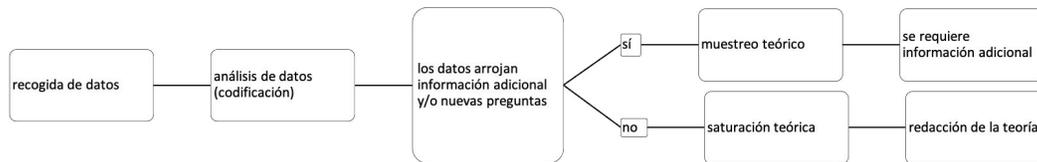


Figura 1.
Muestreo y saturación teórica.

Codificación abierta

Consiste en una lectura recursiva línea por línea o párrafo por párrafo para segmentar de manera minuciosa la información para identificar pensamientos, ideas o significados en la información. Una vez identificados los datos se hace una cita para seleccionar la parte del texto que contiene información relevante para la investigación con el objetivo de ser etiquetados (codificados) y comenzar a desarrollar descripciones o conceptos.

La TF busca que los códigos emerjan de los datos; sin embargo, existen también los códigos de “construcciones sociológicas” en los que se permite retomar el conocimiento previo del investigador que va recordando al leer la información contenida en los datos (Abela, García-Nieto y Pérez-Carbacho, 2007).

Los conceptos son la forma de nombrar el fenómeno y surgen por medio de impresiones, significados y pensamientos que emergen de los datos obtenidos: los conceptos que tienen relación con el fenómeno se denominan categorías, y uno de los pasos para identificarlas es cuestionarse “¿qué sucede aquí?”. Los elementos subordinados a las categorías tienen la función de dar más detalles o elementos para ampliar la comprensión del fenómeno. Algunas preguntas que permiten identificarlas son cuándo, dónde, por qué y cómo es probable que ocurra el fenómeno.

Codificación axial

La codificación axial consiste en comenzar a unir los datos que se fragmentaron durante la codificación abierta; sin embargo, previamente es necesaria la elaboración de categorías con la finalidad de establecer relaciones entre ellas. Las categorías representan al fenómeno y pueden ser acontecimientos o los aspectos significativos para la persona entrevistada. Las subcategorías también surgen al contestar preguntas referentes a cuándo, dónde, por qué, quién y con qué frecuencia (Strauss y Corbin, 2002).

La codificación axial requiere que, además de las relaciones entre las categorías se ubiquen dentro de un contexto. A este proceso se le llama Paradigma de la Codificación.

Este permite entender por qué se presenta el fenómeno, cuáles circunstancias lo favorecen, cuáles lo mantienen o lo limitan. Además, permite identificar qué estructura tiene y cuál es el proceso (Strauss y Corbin, 2002).

Una de las maneras en que uno se puede dar cuenta de esto es respondiendo a la pregunta “¿A qué problemas responde?”. Asimismo permite identificar las consecuencias de las prácticas a nivel micro y macrosocial, qué consecuencias tiene a nivel personal y grupal, y en un sector más amplio.

Codificación selectiva

Este tipo de codificación tiene como objetivo integrar y refinar la teoría. El investigador previamente pudo haber identificado y jerarquizado algunas categorías que parecían ser el eje conductor para comprender el fenómeno. Durante esta codificación se pretende identificar la categoría central. Ésta es la que tiene mayor número de relación con otras categorías y se encuentra repetidamente en los datos.

Una técnica utilizada para identificar la categoría central es escribir el argumento de la historia, además de recuperar los diagramas y memorandos utilizados durante el proceso de codificación. Los memorandos son las notas personales que el investigador hace en referencia a los hallazgos encontrados y a las posibles hipótesis formuladas por medio de identificar las relaciones entre los códigos. Además ayudan conocer cómo se fue desarrollando la construcción de un código, así como la descripción de cómo identificó las relaciones que determinaron la categoría central y las subcategorías (Strauss y Corbin, 2002).

Previo a la escritura de la teoría formal es necesario identificar el nivel de saturación teórica para asegurarse que la información recolectada es suficiente para la comprensión del fenómeno (Cuñat, 2007). Posterior a eso se redacta la teoría. Es conveniente mencionar que este es un proceso dinámico porque de manera constante se regresa a alguno de los tipos de codificación para mejorar los códigos, las categorías y las relaciones entre éstas. Como consecuencia de esta constante interacción

se puede pasar a la redacción de la teoría o se vuelve al campo a recolectar más información que permita la comprensión del fenómeno.

PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE LOS DATOS

Las transcripciones de las entrevistas y los datos obtenidos de las publicaciones hechas en las redes sociales se analizaron mediante el programa Atlas-ti versión 7.5. El análisis se dividió en cuatro fases: 1) lectura de los datos; 2) codificación; 3) análisis de las relaciones entre códigos, y 4) redacción de la teoría (figura 2). Una vez añadidos los datos al Atlas-ti se prosiguió a efectuar la codificación abierta que consistió en el análisis del texto completo sin hacer anotaciones. Después se hizo un análisis párrafo por párrafo. Se leyó de modo minucioso el contenido de un párrafo para ser marcado como una cita y en seguida se etiquetó con un código (codificación abierta).

En la codificación axial se comenzaron a hacer rela-

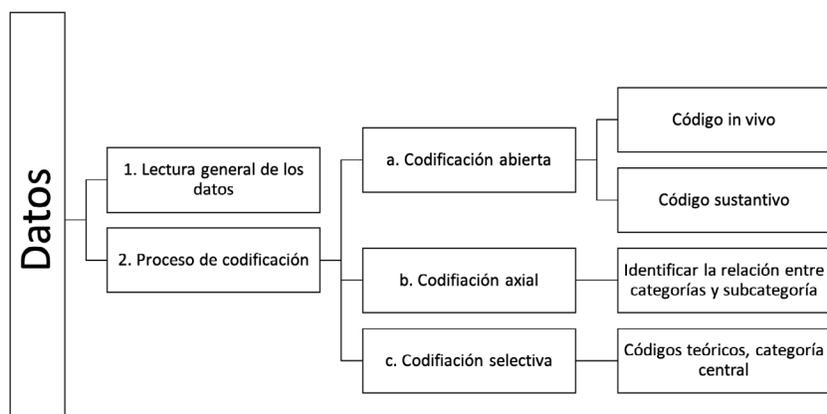


Figura 2.
Proceso para desarrollar teoría fundamentada.

ciones entre las categorías y se analizaron los elementos de éstas. Cuando las propiedades eran las mismas se fundieron en una sola categoría, y cuando las propiedades eran diferentes se identificaron relaciones o contradicciones entre ellas. Después se hizo una búsqueda de las categorías centrales (codificación selectiva). Éstas fueron evidentes por ser las más repetidas y con mayor alcance explicativo. En el proceso se elaboraron 215 códigos; a partir de las relaciones entre ellos resultaron cuatro categorías, las cuales se describen en el siguiente apartado.

Durante la recolección de datos se tuvo especial cuidado con el anonimato de las personas; por ejemplo, cuando se tomaban fotografías. Para hacer las entrevistas se entregó un formato de consentimiento informado y un aviso de privacidad; además, en las transcripciones no se utilizó su nombre y se cuidaron los datos personales que de alguna manera evidenciaran la identidad del informante.

RESULTADOS

Con el objetivo de exponer los resultados de modo más claro se presentarán en dos apartados. En el primero, a manera de contextualización, se describen los hallazgos encontrados, las características de los espacios y los participantes. En el segundo se exponen las categorías que emergieron del análisis. Se integra una explicación contextual para que las categorías puedan ser comprendidas con mayor facilidad. Es necesario destacar que éstas están relacionadas entre sí, por lo que en el trabajo se mostrará la vinculación entre las categorías que se entrecruzan.

En la investigación se estudiaron los grupos que participaban en el tianguis o mercados alternativos y los que practicaban el trueque. Los primeros dedicados a actividades lucrativas y los segundos a actividades no lucrativas. Ambos grupos tenían una frecuencia semanal. En el tianguis alternativo suelen encontrarse pequeños productores que comercializan de manera directa

con el consumidor productos agroecológicos, comida vegana, productos ecológicos para la limpieza del hogar o el aseo personal, cosmética natural, café orgánico, artesanías, reiki y terapia floral. Se promueve la venta de artículos de uso cotidiano reutilizables como termos o popotes de acero inoxidable. De igual modo se pueden encontrar productos relativos al ecofeminismo y artículos y servicios para mascotas.

En los espacios en que la actividad principal es el trueque se encuentra el intercambio de artículos; cada fin de semana los participantes llevan los objetos que ya no son de su interés y hacen el intercambio con otro asistente. En ocasiones se usa una moneda social para organizar el ejercicio, sobre todo cuando la cantidad de participantes es numerosa. Los trueques se pueden pactar desde las redes sociales para ofertar sus objetos y

hacer acuerdos con otros miembros del grupo (sin necesidad de ir de modo personal al lugar habitual).

En ambos espacios se promueven foros y talleres. Las pláticas versan acerca de diferentes temáticas, por ejemplo, cómo hacer composta, huertos orgánicos, reproducir plantas, economía o restauración de libros. Se dejan espacios abiertos para que los miembros compartan sus saberes o habilidades, así como para aceptar la participación de personas externas al mismo.

Una cuestión particular que se identificó en la investigación es que los sujetos que suelen estar involucrados en economías alternativas dentro de la ciudad de Aguascalientes son personas con estudios superiores, es decir, suelen tener una formación profesional. Además, es común que participen en varios de estos mismos espacios, es decir, si alguno de ellos vende comida vegana, ofrece sus productos en mercados alternativos en diferentes lugares.

Otra característica de estos participantes es que también tienen alguna otra fuente de ingresos, por ejemplo, los que tienen formación profesional tienen un empleo relacionado con su carrera, pero participan en estos talleres o lugares de trueque los fines de semana. Se identificó que la principal fuente de ingresos de estos participantes no proviene de estos espacios, pero sí satisface otras necesidades. Los espacios tienen una función importante en la expresión ideológica de sus miembros, algunos autodenominados a sí mismos como activistas por la manera en que consumen determinados productos y promueven algunas prácticas (cuidado del medio ambiente, rescate de animales, ingerir comida vegana o vegetariana).

Con base en lo anterior y para concretar cómo tienen lugar los significados y las prácticas para los participantes, para ellos estos espacios son una manera de expresar, fomentar y compartir estilos de vida que deviene de una adhesión ideológica, de modo que los artículos aquí promovidos son diferenciados del mercado convencional, desde la forma de producción, elaboración y distribución. Asimismo, por medio de sus prácticas intentan concientizar acerca del sentido original del trabajo, así como priorizar la calidad de vida respecto a la acumulación. Se observa que lo que motiva a estos participantes en Aguascalientes a integrarse a estos espacios es el activismo por el cuidado al medio ambiente y la promoción de un estilo de vida que promueva la práctica de otras formas de consumo y de relación con el medio ambiente; así, estos participantes distan de los comúnmente reportados en la literatura como pertenecientes a un grupo vulnerable, además de que se prioriza más el cuidado de la relación que se tiene del medio ambiente, más que ser una opción para obtener como primera fuente de ingre-

so el solventar las necesidades básicas. Igualmente debe considerarse que los significados y las intenciones no son estáticas, sino que se definen y se redefinen mediante las diversas interacciones en y fuera del espacio.

Por último se identificó que se pueden utilizar de manera indistinta los términos “economía social”, “economía solidaria” y “economía circular”. Usar estos términos posibilita que los participantes tengan acceso a los espacios públicos donde puedan desarrollar sus actividades, por lo que también estas etiquetas son utilizadas de manera instrumental, pues denominarse dentro de estas etiquetas facilita que les den espacios en parques y jardines, así como en algunos otros lugares públicos. A pesar de que el nombre del tipo de economía puede cambiar según el acceso a los espacios, lo que también se observa es que escogen estas etiquetas porque tienen una ideología afín al cuidado animal y ambiental. Para los participantes es significativo contar con lugares donde puedan ingresar los pequeños productores y activistas con el objetivo de ganar espacio público y político.

Una vez hecha la contextualización se presentan las categorías. Durante el proceso de análisis de datos que incluyó la codificación abierta, axial y selectiva se identificaron cuatro categorías centrales: 1) alternativo; 2) perfil de quien participa, 3) ideología, y 4) activismo. A continuación se explicará cada una de ellas.

1. Alternativo

Esta categoría se refiere al conjunto de prácticas económicas diferenciadas de los participantes, donde denotan una posición ideológica ante el sector económico dominante, un modo de producción distinto y el perfil de quienes participan en dichas actividades. Estos espacios suelen autodenominarse como alternativos porque representan una opción frente a otros tipos de mercados, como los mercados capitalistas. Lo alternativo se distingue en dos sentidos: las prácticas y el componente ideológico; la primera se refiere a la acción desarrollada por los participantes, mientras que la segunda hace referencia al significado, la intención o postura ideológica que motiva a la práctica.

[...]Una diferencia quizá de las más importantes de la economía solidaria y el capitalismo es que en la economía solidaria lo más importante es la persona, ¿no? Por eso yo te digo que en el trueque nuestra finalidad sería que pudiéramos satisfacer nuestras necesidades como personas y crecer como personas; por eso se invita a los chicos a hacer estos productos para que ellos tengan una herramienta en el futuro [...] (María).

[...]Si lo ves es muy diferente a cualquier otra expo, ¿por qué?, porque en una expo vas, y vas a ver qué com-

pras, y aquí hacen un super, o sea, aquí es un cambio de conciencia; todos los productos que entran aquí tiene que demostrar que son agroecológicos, no hay nada con pesticidas, sobre todo lo que es comida; tratamos también de los demás productos que sean todos amigables con el medio ambiente, que sean sustentables y que den algo diferente, un plus, no nada más sea un producto por ponerte y ya [...] (Romina).

Una vez más aparece el componente ideológico, el cambio de conciencia como lo que posiciona a estos sujetos como seres alternativos, pues llevan prácticas con fines de tener una vida digna y sustentable protegiendo al medio ambiente.

[...] tenemos otro tipo de necesidades como seres humanos, no sólo materiales, espiritual, social, cultural; este, y esa parte el mercado convencional que es primordialmente capitalista no lo ve, no es importante, no es lo relevante, ¿no? En estos mercados sí; es justo que lo queremos, lo que buscamos; le damos más importancia al bienestar de las personas (Sofía).

Como ya se mencionó, las prácticas son varias; sin embargo, son en búsqueda de acciones que promuevan formas alternativas que satisfagan las necesidades de sus usuarios, no sólo en bienes materiales sino relacionales, ideológicos, donde son aceptados por el consenso social; es decir, el desarrollo de estas prácticas tiene sentido en ese espacio, dada la finalidad del mismo; no obstante, el costo de los productos es más elevado que los ofertados en un tianguis popular, por lo que el productor y el consumidor usualmente comparten características o perfiles.

2. Perfil de quien participa

Esta categoría hace referencia a las formas de autonombrarse y diferenciarse según el tipo de actividad o rol desempeñado dentro de estos espacios, y en ocasiones también desempeñados fuera de este escenario. Los participantes buscan ser reconocidos como alternativos mediante prácticas diferenciadas a las ofrecidas en el mercado dominante. Esto lo consiguen por medio de la manifestación ideológica a la que son afines en ese espacio, adoptando estilos de vida diversos; éstos se ven matizados en una amplia gama de perfiles. Ellos suelen autodenominarse “rescatistas”, “ecologistas”, “ambientalistas”, “antiespecistas”, “pequeños productores”, “veganos”, “prosumidores”, “traidores”, etcétera. Esta adhesión ideológica configura algunos patrones de comportamiento que pueden ser o no constantes en el tiempo, pero que desempeñan un papel importante dentro de ese espacio.

[...] he identificado personas afines con intereses comunes; si las ves, es difícil que alguna no sea rescatista; todas son ambientalistas, son ecologistas; todas las perso-

nas que participan en esto, la mayoría de ellos no tienen fecha; me habla de una congruencia, ¿sí? Yo sí tengo; no disponer de un vehículo contaminante (Raúl).

Estas formas de autonombrarse también marcan diferencias entre los participantes, pues también definen el propósito o significado de su actividad. Si bien ellos mismos pueden sentirse identificados con más de una categoría, también les permite identificarse como personas “congruentes” en la relación entre intenciones y prácticas efectuadas. La intencionalidad de la práctica también es un elemento importante o que marca distinción en estos espacios, pues ellos identifican que algunos participantes utilizan el espacio y las etiquetas de manera instrumental:

[...] no era su forma habitual de vestir, no me agradó; me pareció un fingimiento y una técnica de venta. Cuando dejas de ser auténtico, como que cuando necesitas esconderte, o disimular, ya puedes dudar de otras acciones (Raúl).

Además, las etiquetas también muestran formas de radicalidad ideológica, pues para ellos denota qué tan comprometido o congruente eres ante dicha causa; es ahí donde se observa la diferencia entre el grado de activismo y adhesión ideológica.

3. Ideología y activismo

Esta categoría originalmente se planteó como dos categorías independientes, es decir, a) ideología, y b) activismo; sin embargo se decidió integrar en una sola porque guardan una estrecha relación entre sí: para el estudio esta categoría se define como “ideología”, hace referencia al conjunto de creencias, posicionamiento, ideas que disponen formas de actuar; mientras que “activismo” es una práctica que pretende demostrar una posición ideológica o defender una causa política, social, ambiental. Aquí el tipo de práctica específica y los significados tienen una función destacada respecto al nivel de activismo y a la flexibilidad o radicalidad de la adhesión ideológica.

Se identificó que las actividades lucrativas implementadas en el tianguis, si bien tienen la intención de poner en práctica el activismo mediante el tipo de productos que venden, existe mayor margen de flexibilidad y permiten la convivencia con personas que no comparten la misma ideología, mientras que el grupo que desarrollaba actividades no lucrativas haciendo trueque, mostraban menos flexibilidad y menos permisividad para efectuar actividades en contra de los códigos morales establecidos en el mismo grupo, como no permitir el consumo de alimentos provenientes de animales mientras se llevaba a cabo el intercambio o abandonar espacios de venta porque se permitía la venta de cárnicos.

[...] decidí salirme porque la organizadora me dijo que era vegana y permitía la venta de carne de conejo. A veces la ética tiene precio. Sé que la situación está difícil, pero yo prefiero ser lo menos incongruente posible que tener dinero (Ximena).

Si bien se pueden encontrar estas posiciones dicotómicas, también aquellos que se muestran más flexibles lo hacen con la finalidad de que poco a poco los miembros que participan, aunque no tienen una adhesión ideológica regida por todos los códigos éticos y morales impuestos en los grupos, promuevan la participación por medio de diferentes estrategias como los talleres, cursos de inducción, foros, la manera en la que solicitan que se comercialice el producto al consumidor, así como permitir la participación en el espacio.

[...] tampoco se les puede obligar. Porque no es nuestra intención excluir a las personas; al contrario, ¿cómo vamos a involucrarlos en estas dinámicas si nunca lo ven, si nunca lo palpan, lo experimentan de menos con el vecino que tal vez si lo está haciendo?, ¿no? (Sofía).

DISCUSIÓN

Los productos típicos ofertados en los mercados alternativos de la ciudad de Aguascalientes son productos agroecológicos, ecológicos, orgánicos y artesanales, entre otros (Roldán et al., 2016). Este tipo de oferta mercantil es lo que los distingue de otros espacios y otros supermercados o tianguis populares. En estos espacios se difunde el prosumo, es decir, ser productor y consumidor de los mismos compañeros del mercado o tianguis. Se observa que el componente adicional de estas mercancías, es decir su valor agregado, es que son productos alternativos que mejoran la salud y preservan el medio ambiente; además, como lo indican Duhau y Giglia (2007), las prácticas de consumo están motivadas por componentes idiosincráticos y socioespaciales, por lo que tanto productores como consumidores acuden a este tipo de espacios por una ideología compartida.

A diferencia de la población referida en la literatura, se observa que en Aguascalientes los actores involucrados en estos espacios no se encuentran en alguna situación de exclusión o marginación social, pero son un grupo minoritario dentro del contexto histórico cultural de dicha ciudad. Un ejemplo de ello son los grupos de activistas afines al feminismo, cuya ideología les hace reconocer algunos principios de las economías alternativas como congruentes a los fundamentos del feminismo (Coutinho, Beiras, Picinin y Lückmann, 2005; Calil y Szymanski, 2010; Marañón-Pimentel, 2013; García y Valdés, 2015; Méndez, 2015; Santos et al., 2016).

Participar en estos espacios brinda a sus miembros una visibilidad política porque a partir de las interacciones ahí efectuadas hay un intercambio ideológico. Los grupos minoritarios, como los pequeños productores o artesanos, tienen la posibilidad de hacer resistencia ante el mercado dominante. Se observa que estos espacios pueden tener una doble funcionalidad; por un lado, se satisfacen las necesidades básicas, y por otro existe una instrumentalización de los espacios para el esparcimiento ideológico del que forman parte. Los sujetos que se adhieren a las corrientes de pensamiento presentes en estos espacios pueden ser nombrados ambientalistas, rescatistas, antiespecistas, feministas, prosumidores, ecologistas, veganos y vegetarianos, entre otros (Roldán et al., 2016).

Otro aspecto que no se evidencia en los estudios anteriores es la perspectiva dicotómica que surge en estos espacios, es decir, al definirse como ambientalistas, prosumidores, feministas, o alguna otra manera de las mencionadas, aquellas personas o grupos que no compartan su visión o estilo de vida son vistos como adversarios, personas faltas de conciencia y como responsables de que no haya un cambio en las condiciones sociales y ambientales que hoy se viven.

Como lo indican Sanz, Carrero y Alcañiz (2018), una pieza fundamental de la participación de estos espacios de economías alternativas son los discursos ideológicos de tipo político-moral que son el punto central de la diferencia entre lo convencional y lo alternativo (economías alternativas versus capitalismo). Mediante estos discursos se promueve entre los clientes el consumo responsable sin incurrir en daño ambiental o animal, además de no contribuir a la explotación de los trabajadores ni promover la acumulación. Se identificó la importancia que prevalece en estos espacios la posición ideológica, pues para varios de ellos participar en estos espacios significa una forma de activismo.

En los diferentes procesos de codificación, sobre todo en la codificación abierta, fue evidente que, si bien para los participantes las economías solidarias o alternativas buscan privilegiar al hombre sobre el capital, también hay una connotación de activismo ambiental y proanimal sobre un interés filantrópico. Si bien el antiespecismo se escucha en sus discursos, se observa que las principales motivaciones están dirigidas a la preservación del medio ambiente y las especies sobre la búsqueda de la satisfacción de las necesidades humanas. Este activismo es más evidente dentro del espacio de trueque que del mercado alternativo.

Por otra parte, de acuerdo con Monzón-Campos (2006) y Pérez-Mendiguren, Etxezarreta-Etxarri y Guridi-Aldanondo (2008), en estos espacios se privilegia la partici-

pación de las mujeres, así como buscar formas alternativas para una vida digna y sustentable. Se identificó que, si bien las mujeres eran en muchas ocasiones las coordinadoras o promotoras de estas actividades, no era un elemento que los participantes destacaran en sus discursos. No obstante, un aspecto que sí se vislumbraba en algunos de ellos era el contraste entre el capitalismo y el feminismo, y cómo este último se vincula con las economías solidarias.

Los aspectos identificados al implementar este método, en el que se teoriza a partir de los datos obtenidos y no desde teorías preestablecidas (Strauss y Corbin, 2002), contribuyeron a comprender cómo surgen estas prácticas alternativas, a qué necesidades responden y cómo los significados incidían en dichas prácticas en Aguascalientes. Estos datos tienen contrastes significativos a los reportados en la literatura en cuanto a las características de los participantes, así como el evidente carácter ideológico que motiva el desarrollo de las prácticas en estos escenarios. Respecto a las limitaciones encontradas en el estudio, se tuvo dificultad para conversar con varios productores, porque para hacer las entrevistas sólo accedían hacerlas dentro del mismo espacio de venta, por lo que con frecuencia había interrupciones y en ocasiones no había oportunidad de profundizar acerca de los significados con algunos de ellos; asimismo, la elaboración de las categorías fue un proceso largo porque éstas se formaban y adaptaban conforme se obtenían los datos; además fue necesario hacer adaptaciones al método porque no se podía analizar una entrevista y volver a la colecta de datos debido a la poca disponibilidad de tiempo de los participantes; algunas entrevistas se hacían en conjunto para su posterior análisis, aunque, según Strauss y Corbin, (2002), sólo dan algunas directrices para realizar TF, pues es un método flexible.

CONCLUSIONES

Respecto al objetivo de la investigación acerca de los significados y las implicaciones que tienen en sus prácticas económicas se identificó que, si bien el trueque puede ser visto como una práctica precapitalista, el resurgimiento de esta práctica en este espacio significó para los participantes una alternativa para ampliar la vida útil de los objetos, y con ello disminuir el impacto ambiental, además de solventar alguna necesidad prescindiendo del dinero para el intercambio, lo que también es significativo para ellos porque les permite experimentar que se abren posibilidades ante el mercado dominante.

Asimismo, los significados de las prácticas económicas alternativas radicarón en 1) otras formas de producción, donde se optaba por la elaboración de productos agroecológicos y los productores tenían que someterse

a un escrutinio interno por parte de los coordinadores del tianguis para comprobarlo; 2) lo diferente en la presentación del producto y forma de venta, donde se tiene contacto directo entre el productor y consumidor, por lo que se facilita promover y compartir una ideología, y 3) el tipo de productos, usualmente más dirigidos a lo artesanal o de preparación lenta, así como la promesa de tener un bajo impacto ambiental.

Asimismo se identificó que el autonombrarse como “economías solidarias”, si bien puede usarse de modo instrumental, también es apropiado como un componente ideológico donde pueden poner de manifiesto expresiones de activismo, donde se buscan formas alternativas de producción y satisfacción de necesidades materiales, sociales y relacionales donde se promueven prácticas de consumo diferenciadas al mercado dominante.

Por otro lado, durante la investigación las limitaciones encontradas fueron que es un espacio excluyente no sólo para los que piensan diferente, sino que también para personas de clase baja, ya que estos espacios tienen un costo más elevado al mercado convencional o los tianguis populares; en expresión de un consumidor, son elitistas, porque no son costos accesibles, por lo que el cuidado ambiental o la salud no están al alcance de todos.

Respecto al desarrollo metodológico, se identificó como una virtud el haber implementado TF porque permitió ampliar el nivel de comprensión de este fenómeno, así como adentrarse en los significados otorgados de los participantes. La diversidad de técnicas de recolección de datos, como entrevistas, observación participante y la información publicada por los participantes en las redes sociales, permitió notar los contrastes y similitudes entre lo dicho en el discurso y sus prácticas.

Por otro lado, ya que al implementar teoría fundamentada se sugiere que la teoría surja de los propios datos, así como ingresar al campo sin hipótesis, la recolección de datos y el dar un orden a ellos requiere soportar altas dosis de ambigüedad y el no tener claridad acerca de la relevancia o no de algunos datos. Asimismo, la dificultad de integrar la información recabada y de analizar cada dato antes de hacer nueva colecta de los mismos, en ocasiones es poco práctico o inviable dadas las condiciones en que se hizo la investigación.

Para finalizar, hemos identificando que el artículo se concluye en un contexto mundial de emergencia sanitaria por el nuevo coronavirus Sars-CoV-2, y dados los estragos en cuestiones de salud, sociales y económicas, sería interesante investigar si este tipo de prácticas económicas alternativas permanecen o surgen en nuevos espacios y con distintas poblaciones e identificar qué alcances y limitaciones tienen al adaptarlas. Se sugiere

que en próximas investigaciones también se aborden estos desde distintos marcos teóricos o métodos, como la investigación-acción. ■

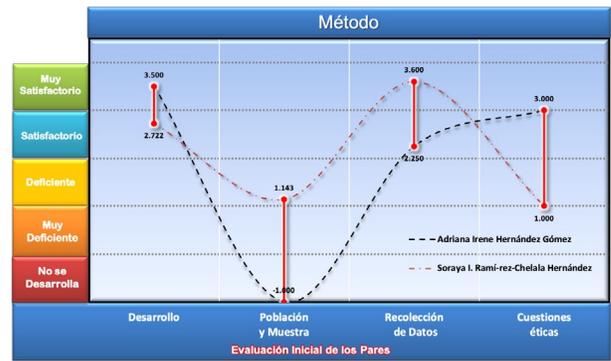
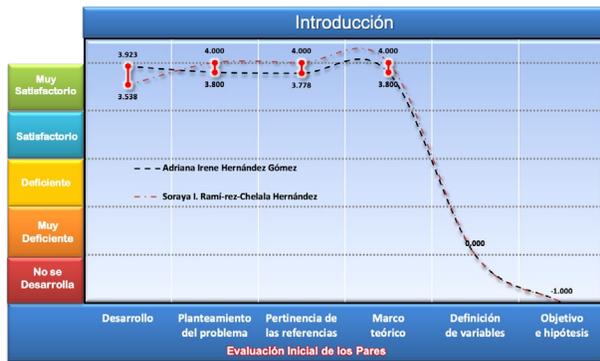
REFERENCIAS

- Abela, A. J., García-Nieto, A., & Pérez-Corbacho, A. M. (2007). Evolución de la teoría fundamentada como técnica de análisis cualitativo (1a. ed). Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Avendaño, O., Canales, M., & Atria, R. (2012): Sociología: Introducción a los clásicos. K. Marx, E. Durkheim, M. Weber. Santiago, Lom Ediciones.
- Calil, S. D., & Szymanski, H. (2010). A constituição de uma cooperativa eo proceso identitário. *Psico*, 41(3), 356-365.
- Corbin, J. (2010). La investigación en la teoría fundamentada como medio para generar conocimiento profesional. En S. Bernard (ed.). *La teoría fundamentada. Una metodología cualitativa* (pp.13-54). México, Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Coutinho, M. C., Beiras, A., Picinin, D., & Lückmann, G. L. (2005). Novos caminhos, cooperação e solidariedade: A psicologia em empreendimentos solidários. *Psicologia & Sociedade*, 17(1), 7-13.
- Cuñat, R. (2007). Aplicación de la teoría fundamentada (Grounded Theory) al estudio del proceso de creación de empresas. XX Congreso anual de AEDEM, Decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa. Madrid, España.
- Diez, M. A. (2002). ¿Qué son las llamadas economías alternativas? *Millcayac. Anuario de Ciencias Políticas y Sociales*, 1(1), 205-266.
- Duhau, E., & Giglia, A. (2007). Nuevas centralidades y prácticas de consumo en la Ciudad de México: Del microcomercio al hipermercado. *EURE*, 33(98), 77-95. <https://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612007000100005>.
- García, F., & Valdés, E. (2015). Producción de subjetividades en emprendimientos económicos solidarios. Una comparación de dos casos. *Revista cooperativismo y desarrollo*, 5(12), 28-38.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Londres, Weidenfield & Nicolson.
- González, A. A. (2011). Mercados alternativos locales frente al sistema agroalimentario global. *Líder*, 1 (19), 39-56.
- Marañón-Pimentel, B. (ed.) (2013). *La economía solidaria en México* (1a. ed.). México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Méndez, R. (2015). Redes de colaboración y economía alternativa para la resiliencia urbana. Una agenda de investigación. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 20(1.139), 1-24.
- Monzón-Campos, J. L. (2006). Economía social y conceptos afines. *Fronteras borrosas y ambigüedades conceptuales del Tercer Sector*. CIRIEC-España, *Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, (56), 9-24.
- Pérez-Mendiguren, J. C., Etxezarreta-Etxarri, E., & Guridi-Aldanondo, L. (2008). ¿De qué hablamos cuando hablamos de Economía Social y Solidaria? Concepto y nociones afines. Comunicación presentada a las XI Jornadas de Economía Crítica, 27-29.
- Roldán, H. N, Gracia, M. A., Santana, M. E., & Horbath, J. E. (2016). Los mercados orgánicos en México como escenarios de construcción social de alternativas. *Polis*, 15(43), 1-18.
- Santana, M. (2011). Los mercados alternativos y la economía solidaria. *CAOS Revista Electrónica de Ciencias Sociales*, 1(17), 136-146.
- Santos, C., Monteiro, É., Possamai, H., Giombelli, J., Pilati, L. H., Schmitz Albuquerque, M., Ampese, R., & Machado Bazzi, V. (2016). *Psicologia & economia solidária: Possíveis intervenções*. *Diálogo* (31), 47-57. <http://dx.doi.org/10.18316/2238-9024.16.23>.
- Sanz, J., Carrero, G., & Alcañiz, G. (2018). Retos metodológicos y potencialidades de la etnografía para el estudio de la Economía Social y Solidaria. En E. Santamaría, L. C. Yufra y J. Haba (eds.). *Investigado Economías Solidarias* (pp. 31-41). Barcelona, Associació ERAPI.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia, Universidad de Antioquía.

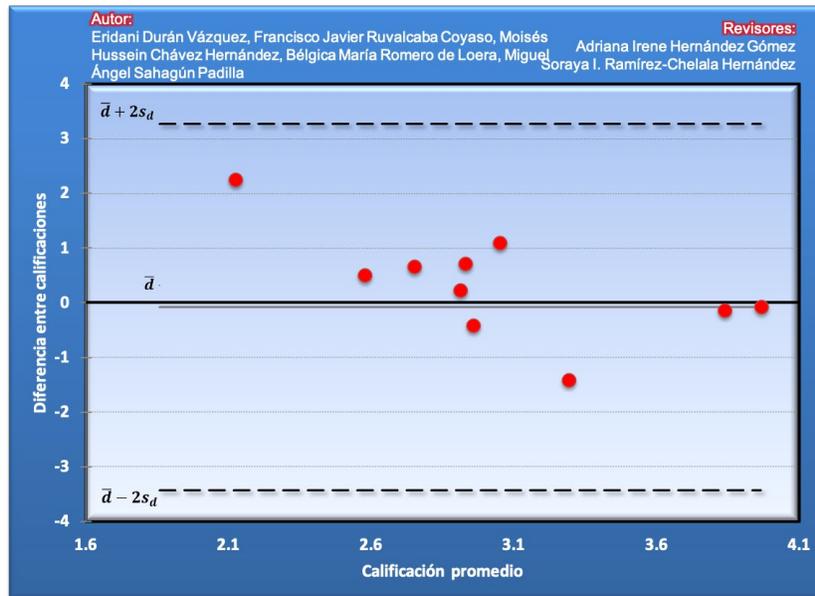


DIMENSIÓN CUANTITATIVA

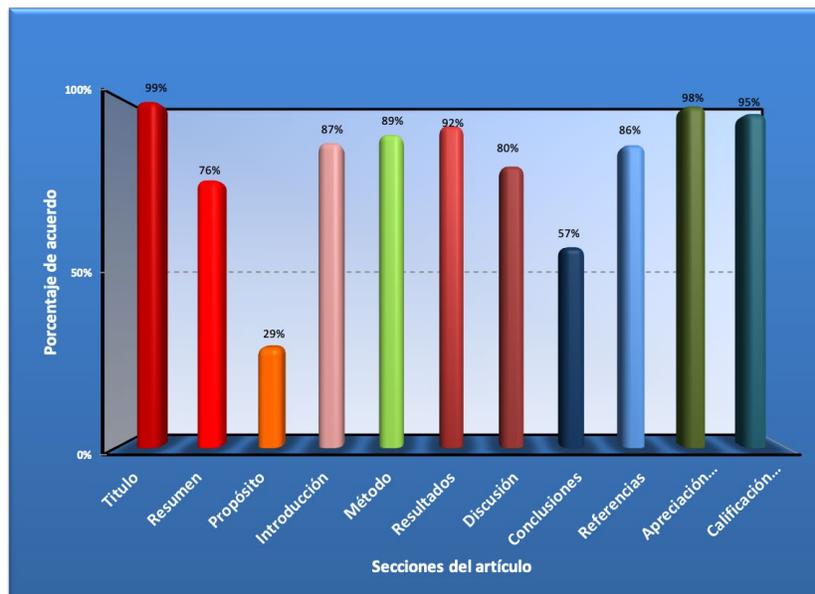
Perfil de Evaluación entre pares



Índice de Concordancia



Índice de Acuerdo



DIMENSIÓN CUALITATIVA

Revisor 1	Revisor 2
Adriana Irene Hernández Gómez	Soraya I. Ramírez-Chelala Hernández
Título/Autoría	
	Sin comentarios
Resumen	
	No aplica
Próposito del Estudio	
	En la pregunta de investigación dice ¿qué practicas alternativas se llevan a cabo en el estado de Aguascalientes y cómo estas prácticas son significadas por sus participantes? Hay que ser claros en cuanto a prácticas alternativas en qué y significativas en qué sentido.
Introducción	
En cuanto al Marco teórico está muy bien escrito y estructurado; sin embargo, se afirma que hay poca literatura en el área. Recomiendo los trabajos de la Dra. Angela Giglia, quien investiga el tema desde hace años y es un referente importante en la temática. No se enuncia el objetivo de la investigación. Y aun cuando la investigación cualitativa se centra sobre la pregunta de investigación (y ésta está bien redactada), es importante incluir el propósito de la investigación. Hace falta también en el resumen.	Desarrollar los objetivos y ponerlos en una apartado claramente identificables.
Método	
El método carece de secciones, se sugiere agregarlas y hacer un acomodo de la información en las mismas. Por otro lado, en cuanto a los participantes del estudio, estos no se describen. Pensando que es una investigación cualitativa, la adecuada descripción de los participantes y sus condiciones sociales, económicas, etáreas, etc., se vuelve sustancial en el análisis de los resultados. Por otro lado, no se justifica, ni se describe suficientemente el por qué de las técnicas aplicadas. Esto es fundamental. Se recomienda reestructurar este apartado.	Que en un apartado se diga el total de participantes que integran los grupos y las características de esos grupos.

Revisor 1	Revisor 2
Resultados	
Los Resultados se quedan únicamente a un nivel descriptivo, no únicamente la primera parte de los resultados, sino también la segunda donde se presentan las categorías. Por otro lado, los resultados no integran completamente lo que establece la pregunta de investigación. Y aunque la última categoría "Alternativo", pudiera tratar de responder, al ser tan concisa, no lo expresa. Se recomienda enriquecer el apartado de resultados.	Los apartados de análisis de datos va antes de los resultados. Ya después discusión y resultados.
Discusión	
Es una buena discusión; sin embargo, es importante nombrar las limitaciones del estudio. Igualmente que en los resultados, se toca de manera en extremo alguna la cuestión de cómo significan sus prácticas los participantes. Una pequeña extensión en ambos sentidos puede mejorar significativamente esta parte.	Se incluyen algunos comentarios
Conclusiones	
Es importante ampliar las conclusiones en relación con los propósitos de la investigación. Pero también es indispensable abordar las posibles deficiencias o limitaciones del estudio, ya que tampoco se abordan en la Discusión. Se recomienda ampliar las Conclusiones en este sentido y tal vez para no ampliar demasiado la extensión del documento, prescindir de la explicación de la Teoría Fundamentada que se encuentra en el Método, haciendo de esta explicación sólo un párrafo que deje espacio al enriquecimiento de resultados, discusión y conclusiones.	Revisar comentarios. Incluir objetivos para poder contrastar con resultados
Referencias	
Es importante revisar el aparato crítico del documento. No aparecen en el artículo los siguientes autores: Andréu (2007), Giménez (2007), Haernecker, 1985) y Kormilov (1924) En el cuerpo del texto aparecen varios autores que no se incluyen en el listado de referencias: Szymanki (2010), Santana (2011) y Avendaño (2012) En el texto se cita a Diez (2002) y en el listado se coloca el año 2003.	Revisar referencias



[Artículo Empírico]

[10.22402/j.rdipecs.unam.7.1.2021.312.146-166](https://doi.org/10.22402/j.rdipecs.unam.7.1.2021.312.146-166)

ESCALA DE TOMA DE DECISIONES PARA DIRECTIVOS

Cynthia Zaira Vega Valero, Diana Elisabeth Reza Morales, Oscar García Arreola, Rosa Alejandra Hernández Toledano y David Ruiz Méndez
Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM
México

RESUMEN

En la investigación organizacional se ha mostrado que la efectividad de un directivo y el éxito organizacional se relaciona con la toma de decisiones. Pese a ello, aún no se cuenta con un instrumento que evalúe la toma de decisiones en las organizaciones y que se enfoque en habilidades directivas. El objetivo de esta investigación es presentar el desarrollo de la escala de toma de decisiones enfocada en el ámbito laboral y en habilidades directivas, así como presentar evidencia de la confiabilidad y validez de la medición. Se hizo un estudio transversal con la participación de 235 directivos mexicanos. Se efectuaron un análisis de consistencia interna y un análisis factorial exploratorio. Los resultados mostraron un valor de confiabilidad e índices de ajuste aceptables. A partir del análisis factorial se obtuvo una estructura con tres factores: 1) identificación y análisis de información y alternativas; 2) identificación de objetivos organizacionales, y 3) decisiones precipitadas. Se concluye que la escala demuestra propiedades psicométricas adecuadas y que se puede considerar como un medio para proporcionar mediciones de toma de decisiones en las organizaciones en directivos.

Palabras Clave:

toma de decisiones, directivos, organizaciones, análisis factorial exploratorio

DECISION-MAKING SCALE FOR MANAGERS

ABSTRACT

Organizational research has shown that an effective managerial performance and organizational success is related to decision making. However, a measurement instrument to assess organizational decision-making focused on managerial abilities is not yet available. The aim of this study is to present a decision-making scale designed for work settings and focused on managerial skills, as well as to show evidence of its reliability and statistical validity. A cross-sectional study was carried out with 235 Mexican managers. Internal consistency analysis, and an exploratory factor analysis were performed. Results showed acceptable reliability values, and adequate factor exploration conditions. Factor analysis revealed a three-factor structure: Identification and analysis of the alternatives, identification of organizational objectives and hasty decisions. It is concluded that the scale shows adequate psychometric properties and can be considered as means of measuring organizational decision-making in managers.

Keywords:

decision making; managers, organizations, exploratory factor analysis

BITÁCORA DEL ARTÍCULO:

| Recibido: 1 de Septiembre de 2020 | Aceptado: 07 enero de 2021 | Publicado en línea: Enero - Junio de 2021 |



AUTORÍA Y DERECHOS DE PROPIEDAD INTELECTUAL

ESCALA DE TOMA DE DECISIONES PARA DIRECTIVOS

Cynthia Zaira Vega Valero, Diana Elisabeth Reza Morales, Oscar García Arreola, Rosa Alejandra Hernández Toledano y David Ruiz Méndez
Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM
México



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

Imparte clases en licenciatura y posgrado en la FES Iztacala de la UNAM; es responsable de la maestría en Psicología: Residencia en Gestión Organizacional. Es tutora de maestría y doctorado; es colaboradora de comités de admisión del posgrado de Psicología de aspirantes para ingreso a maestría y doctorado.



Diana Elisabeth Reza Morales
FES- Iztacala, UNAM
Correo: psic.diana.reza.morales@gmail.com

Licenciada en Psicología y maestra en Psicología con residencia en Gestión Organizacional por parte de la UNAM. Tiene experiencia laboral en el área de recursos humanos, en particular en reclutamiento y selección de personal de puestos operativos y administrativos, capacitación, evaluación de desempeño y desarrollo organizacional. Ha impartido clases a nivel licenciatura con materias relacionadas con el ámbito organizacional, como Psicología empresarial, Administración de pruebas psicométricas y Procesos de reclutamiento y Selección de personal. Imparte clases a nivel posgrado en la FES Iztacala.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Cynthia Zaira Vega Valero se encargó de la dirección para la constitución del artículo. Recopilación y análisis de artículos empíricos y documentos teóricos para la construcción del marco teórico, redacción del artículo, análisis exhaustivo de datos y la discusión. | Diana Elisabeth Reza Morales realizó la búsqueda, recopilación y análisis de artículos empíricos y documentos teóricos en bases de datos para el apoyo en la construcción del marco teórico, redacción del artículo, recolección y apoyo en el análisis de datos. | Oscar García Arreola apoyó para la construcción y delimitación del marco teórico, redacción del artículo, recolección y el exhaustivo análisis de datos. | Rosa Alejandra Hernández Toledano apoyó para la construcción del marco teórico, redacción del artículo involucrando precisiones en el formato APA, recolección y apoyo en el análisis de datos. -| David Ruiz Méndez participó en la elaboración del abstract, construcción del marco teórico, redacción del artículo y el análisis exhaustivo de datos.

AGRADECIMIENTOS

La elaboración de este artículo fue posible gracias al financiamiento correspondiente al proyecto PAPIIT-UNAM IT300218.

DATOS DE FILIACIÓN DE LOS AUTORES

Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM



Copyright: © 2020 Vega-Valero, C.Z.; Reza-Morales, D.E.; García-Arreola, O.; Hernández-Toledano, R.A.; & Ruiz-Méndez, 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/10.24068/revista.digital.internacional.de.psicologia.y.ciencia.social) y a sus autoras.

TABLA DE CONTENIDO

MÉTODO	26
Participantes, 26	
Tipo de investigación, 26	
PROCEDIMIENTO	26
Mediciones, 27	
ANÁLISIS ESTADÍSTICOS	27
RESULTADOS	27
DISCUSIÓN	29
CONCLUSIONES	31
SUGERENCIAS	31
REFERENCIAS	31

Las habilidades directivas no son atributos de personalidad o tendencias estilísticas, sino que consisten en conjuntos identificables y observables de acciones que los individuos efectúan en las organizaciones (Analoui, Labbaf y Noorbaksh, 2000; Sánchez, Aguirre, Barrales, Vergara y Mota, 2015). Son conductas que pueden ser entrenadas y practicadas, a tal grado que los propios individuos pueden demostrar, mejorar o perfeccionarlas con el objetivo de tener un efecto significativo en su desempeño dentro de una organización (VandenBos, 2007; Whetten y Cameron, 2011).

En la literatura se destaca un conjunto de habilidades centrales que debe tener un directivo para ser efectivo en su puesto, tales como solución de problemas (Pereda, López y González, 2014; Ramón, Ollage, Granda y Naranjo, 2017; Rodríguez y Posadas, 2005; Vega-Valero, Hernández-Toledano, García-Arreola, Nava-Quiroz y Ruiz-Méndez, 2019), habilidades sociales (Moreno-Jiménez, Blanco-Donoso, Aguirre-Camacho, De Riva y Herrero, 2014; Salvador, Fuente y Álvarez, 2009; Veloso-Besio, Cuadra-Peralta, Gil-Rodríguez, Quiroz-Cornejo y Meza-Castro, 2015), gestión del tiempo (Salazar, 2017; Vickers, Dowell y House, 2019), gestión de trabajo (Pérez, Barroso, Escalante y Eliseo, 2008; Sánchez et al., 2015; Whetten y Cameron, 2011) e involucramiento en el proceso creativo (Quintero, Granada, Álvarez y Calderón, 2011). De entre estas variables, una habilidad clave es la toma de decisiones (Griffin, y Van Fleet, 2016; Kepner, y Tregoe, 1972; Madrigal, 2009; Vélez, 2006; Whetten, y Cameron, 2011).

En el contexto organizacional se indica que cuando un directivo se involucra en un patrón de toma de decisiones estratégico y sistemático, no sólo produce beneficios para la organización sino que establece una ventaja competitiva en relación con otras organizaciones (Bruine de Bruin, Parker y Fischhoff, 2012). Por otro lado, una toma de decisiones asistemática puede generar situaciones desfavorables en distintos niveles de la organización (Cabeza de Vergara, Muñoz y Vivero, 2004). Tomar una decisión implica elegir el mejor curso de acción o alternativa basándose en la información que se tiene en ese momento (Anderson, et al., 2016; Butler, 1991; Peñalosa, 2010; Winterfeldt, y Edwards, 1986). En la literatura la toma de decisiones se considera como un proceso susceptible a analizarse a partir de los siguientes aspectos: 1) definición del problema; 2) identificación de posibles alternativas; 3) identificación de las consecuencias de cada alternativa; 4) evaluación de al-

ternativas en relación con un objetivo; 5) evaluación de la probabilidad de que ocurra una u otra consecuencia, y 6) elección de la mejor opción (Anderson et al., 2016; Butler, 1991; Furby y Beyth-Marom, 1992). A pesar de la identificación de los aspectos, la manera en que se ha medido esta variable es con base en los resultados (Freixa, 2003). Esto significa que la decisión se evalúa de manera indirecta y en un solo momento, perdiendo la posibilidad de medir las características del proceso de acuerdo con los pasos planteados y limitando la indagación empírica (Winterfeldt y Edwards, 1986).

Otras posturas que abordan la toma de decisiones han desarrollado una serie de escalas que abordan la toma de decisiones retomando los aspectos anteriores e incluyendo otros elementos, como el estilo decisorio analítico o intuitivo (Azzollini y Depaula, 2013; Sjöberg, 2003), el riesgo de una consecuencia negativa de la decisión que tienen las personas, la posibilidad de una consecuencia positiva, y saber si la decisión se encontraba bajo el control del decisor (Sjöberg, 2003), la valoración positiva o negativa del individuo respecto a las consecuencias futuras a partir de sus rasgos de personalidad (Nenkov, Inman y Hulland, 2008) y el patrón de comportamiento decisorio ante un conflicto (Mann, Burnett, Radford y Ford, 1997; Maciá, et al., 1996). Sin embargo, los instrumentos indicados se enfocan en medir la toma de decisiones en un contexto diferente al organizacional. Además esta habilidad se mide de manera genérica a partir de la apreciación de uno mismo. Esto resulta en limitaciones importantes para la identificación de las conductas específicas que tiene o debe desarrollar un directivo para caracterizar su toma de decisiones.

Uno de los modelos teóricos para explicar la toma de decisiones a partir de habilidades es el de toma de decisiones proactivas (TDP) de Siebert y Kunz (2016). Este modelo explica la toma de decisiones como un concepto multidimensional. Parte de su explicación se relaciona con competencias conductuales como la identificación de objetivos, alternativas, información y anticipación de consecuencias. Adicionalmente, este modelo supone que la personalidad se relaciona con la toma de decisiones, identificando dos estilos: 1) la toma de decisiones proactiva, 2) y la toma de decisiones reactiva. Por ejemplo, un individuo con personalidad proactiva establece metas que puede cumplir en cualquier contexto, mientras que los individuos con personalidad reactiva suelen ser pasivos y están limitados por su entorno. A partir de este modelo se propuso un instrumento conformado por 21 ítems con opciones de respuesta que van en un continuo de 1 ("muy en desacuerdo") a 7 ("muy de acuerdo"). Los ítems estaban distribuidos en cuatro dimensiones de acuerdo con una habilidad: 1)

identificación sistemática de objetivos (tres ítems); 2) identificación sistemática de alternativas (cuatro ítems); 3) búsqueda sistemática de información (tres ítems), y 4) uso del radar decisional (cinco ítems); además de dos dimensiones para medir los rasgos de personalidad (seis ítems). El valor de confiabilidad reportado por los autores del instrumento fue de 0.840. Adicionalmente se reportó evidencia de validez de la medición (Siebert y Kunz, 2016).

A pesar de las ventajas que ofrece el instrumento de Siebert y Kunz (2016) en términos de la medición de habilidades relativas a la toma de decisiones, éste no fue diseñado para un contexto organizacional ni está enfocado a directivos. Lo anterior genera una serie de problemas al usar el instrumento para medir la toma de decisiones en las organizaciones. Por ejemplo, en el contexto organizacional se considera que la personalidad de un directivo no es necesariamente la característica más importante en su desempeño, sino sus habilidades en un contexto complejo y demandante (Judge, Bono, Ilies y Gerhardt, 2002; Rynes, Colbert y Brown, 2002). Por tanto, las dimensiones de personalidad del instrumento original podrían no ofrecer información relevante de la toma de decisiones en directivos. Otro aspecto a considerar se relaciona con las opciones de respuesta que presenta el instrumento. Dichas opciones están redactadas en términos de acuerdo-desacuerdo, por lo que esta manera de medir la toma de decisiones no permite identificar la valoración de un directivo en términos de la frecuencia del ejercicio de sus habilidades de toma de decisiones.

Considerando estas limitaciones, se retomaron sólo las dimensiones del instrumento que aludían estrictamente a las habilidades. Dichas dimensiones fueron la identificación de objetivos y alternativas, la búsqueda de información y la anticipación de consecuencias. Fue a partir del tipo de comportamientos sugeridos por estas dimensiones que se elaboraron los ítems de la escala. Por otro lado, se decidió excluir las dimensiones que evaluaban la personalidad en el proceso de construcción de la escala, ya que el interés se encuentra en la frecuencia del ejercicio de habilidades de toma de decisiones en un contexto organizacional. De acuerdo con lo anterior, se desarrolló una escala que tuviera el propósito de evaluar la frecuencia de las habilidades de toma de decisiones en contexto organizacional y con énfasis en directivos. La escala propuesta se titula "Escala de toma de decisiones en directivos" (ETDD) (anexo 1). El desarrollo de la escala siguió un proceso de validación de contenido (Ruiz y Vega, 2018). Sin embargo, durante el desarrollo de un instrumento de medición fue necesario obtener evidencia de la confiabilidad y validez de las mediciones, por lo que el objetivo de la presente investigación

es presentar evidencia de la confiabilidad y validez de la ETDD, además de buscar estimar la confiabilidad a partir de la consistencia interna de la medición y la validez por medio de la exploración factorial (DeVellis, 2017; Kyriazos y Stalikas, 2018).

MÉTODO

Participantes

En el estudio participaron 235 directivos mexicanos de manera voluntaria. El muestreo utilizado fue de tipo no probabilístico por conveniencia (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2014).

De la muestra, 60% (141) eran hombres y 40% (94) mujeres con un nivel de edad de 21 a 69 años. La mayoría tenía un nivel escolar de licenciatura o ingeniería (46%; 108), seguido por un nivel de posgrado (24.7%; 58), bachillerato (15.7%; 37), carrera técnica (8.5%; 20) y secundaria (4.7%; 12). Del total, 27.2% (64) correspondía a mandos altos, 62.1% (146) a mandos medios y 10.6% (25) a mandos bajos. El 53.2% (125) se desempeñaba en organizaciones públicas y 46.8% (110) en privadas. Los directivos tenían un nivel de entre 1 a 32 años en el puesto en que en ese momento se encontraban.

Tipo de investigación

Se trata de un estudio *expost-facto* transversal, que consiste en una medida única sin manipulación de las variables por parte del investigador (Hernández et al., 2014).

PROCEDIMIENTO

La aplicación del instrumento se efectuó vía electrónica por medio de la plataforma en línea "Typeform". Se contactó a los participantes vía correo electrónico. Una vez que el participante accedía a la liga para contestar el cuestionario, se le presentó un consentimiento informado para autorizar el uso de la información proporcionada. También se le garantizó la confidencialidad de sus datos y se le aseguró que la medición no era una evaluación de desempeño. Se requirió de un tiempo promedio de 10 minutos para contestar la escala. Una vez que el participante terminaba de contestar, se le agradecía su participación y se cerraba la ventana del cuestionario. La aplicación de la escala a la muestra total tuvo una duración de dos meses.

Mediciones

La escala de toma de decisiones en directivos (ETDD) parte de la lógica propuesta por Siebert y Kunz (2016) y retoma la lógica de las dimensiones enfocadas en habilidades, así como algunos de los ítems de la escala. La versión final se conformó de acuerdo con las siguientes dimensiones planteadas en el instrumento original: 1) identificación de objetivos; 2) identificación de alternativas; 3) identificación de información, y 4) uso de radar decisional. Durante el proceso de traducción, y con el objetivo de una mejor comprensión en el contexto del habla hispana, se modificó el nombre de la cuarta dimensión para la ETDD, cambiando "Uso de radar decisional" por "Análisis de las consecuencias". Por otro lado, se generaron más ítems que hacían referencia a conductas específicas de los directivos, complementando cada una de las dimensiones. La ETDD se constituyó por 21 ítems divididos en las siguientes cuatro dimensiones: 1) identificación objetivos (seis ítems); 2) identificación de alternativas (cinco ítems); 3) identificación de información (cuatro ítems), y 4) análisis de las consecuencias (seis ítems) (anexo 1). Se utilizó una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta en términos de frecuencia (1 "nunca", 2 "rara vez", 3 "a veces", 4 "casi siempre", y 5 "siempre"). Un trabajo previo destacó la validez de contenido de la escala (Ruiz y Vega, 2018) (anexo 1).

ANÁLISIS ESTADÍSTICOS

Para efectuar los análisis estadísticos se utilizaron los programas Factor versión 10.8.03, SPSS y AMOS versión 22. El orden de los análisis hechos fue el diagnóstico de normalidad en los puntajes generales del instrumento y la normalidad multivariada en los ítems. Para complementar el análisis se obtuvieron estadísticos descriptivos y se siguieron los criterios recomendados por Lloret-Segura, Ferreres-Traver, Hernández-Baeza y Tomás-Marco (2014) y Quero (2010).

Para evaluar la adecuación de los ítems al análisis factorial se consideraron los criterios recomendados por Ferrando y Anguiano-Carrasco (2010) y Pérez y Medrano (2010). Estos criterios consideran la normalidad multivariante, el estadístico Kaiser-Mayer-Olkin (KMO), la prueba de esfericidad de Bartlett y valor de determinante diferente de 0. El análisis factorial exploratorio se hizo con un procedimiento de análisis robusto con muestreo simulado (bootstrapping) siguiendo las recomendaciones propuestas por Lloret-Segura et al. (2014), Efron (1987), Cupani, Vaiman, Font, Pizzichini y Saretti (2012) y Lambert, Wildt y Durand (1991). Por último, se evaluó la consistencia interna de las dimensiones con el estadístico Omega propuesto por McDonald (1999).

RESULTADOS

En la tabla 1 se muestran los estadísticos descriptivos y las pruebas de normalidad para el puntaje total del instrumento. Se aprecia la presencia de un sesgo negativo en la distribución que afecta la concentración de los valores en el punto modal de la distribución. Sin embargo, el análisis de normalidad con la prueba Shapiro Wilk reveló evidencia de normalidad.

Tabla 1.

*Estadísticos descriptivos y pruebas de normalidad del puntaje total.**

M (S)	95% IC	MDN	RANGO INTERCUARTIL	ASIMETRÍA	CURTOSIS	EVALUACIÓN NORMALIDAD
74.13 (9.31)	[72.93, 75.33]	74	11	-0.285	-0.096	W(235) = 0.989 p = 0.068

* M = media, DS = desviación estándar, IC = intervalo de confianza, Mdn = mediana.

En la figura 1 se muestra un histograma y una gráfica cuantil-cuantil (Q-Q) para evaluar la normalidad de la distribución de los puntajes totales del instrumento. Primero, la distribución de puntuaciones totales presenta un sesgo negativo sin que esto aleje mucho su forma funcional a una curva normal. De modo adicional, los puntos en el gráfico Q-Q no muestran un alejamiento pronunciado a la línea recta ni una forma sigmoidal pronunciada. Estos resultados, junto con la prueba de normalidad en la tabla 1, proporcionan evidencia de normalidad en los puntajes generales.

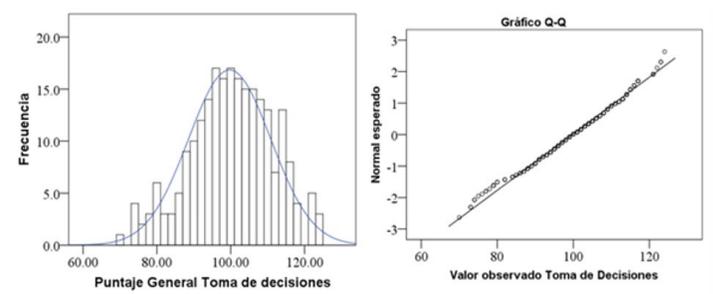


Figura 1.

Análisis de la distribución de los puntajes totales. El panel izquierdo es un histograma y el panel derecho un gráfico cuantil-cuantil (Q-Q).

Después se hizo una prueba de normalidad multivariante con la prueba de Mardia para curtosis y asimetría (Mardia, 1970). Los resultados para curtosis $b_1 p = 25.48$ $k = 0.758$ $p = 0.44$ y asimetría $b_2 p = 2.89$ $k =$

Tabla 2.
Estadísticos descriptivos de los ítems.

ÍTEM	M	S	R	ASIMETRÍA	ÍTEM	X	S	R	ASIMETRÍA
1	4.472	0.674	0.596	-1.245	12	4.566	0.619	0.552	-1.233
2	4.497	0.643	0.592	-.916	13*	3.642	1.247	0.310	-.709
3	4.455	0.716	0.638	-1.140	14	4.510	0.712	0.415	-1.684
4	4.502	0.681	0.602	-1.191	15	4.408	0.786	0.568	-1.501
5	4.445	0.722	0.683	-1.280	16*	3.812	1.108	0.445	-.7023
6	4.561	0.633	0.517	-1.252	17	4.387	0.794	0.518	-1.428
7*	3.080	1.280	0.261	-.115	18*	3.829	1.167	0.410	-.768
8	4.297	0.748	0.676	-.734	19	4.421	0.677	0.635	-.835
9	4.391	0.745	0.567	-1.403	20*	4.178	1.017	0.466	-1.321
10	4.472	0.681	0.619	-1.004	21	4.255	0.833	0.468	-1.089
11*	2.838	1.226	0.229	.116					

*Ítem invertidos.

24.15 $p = 0.23$ demostraron evidencia de normalidad multivariante. En la tabla 2 se muestran los estadísticos descriptivos de los ítems. Se decidió eliminar todos los ítems que tuvieran correlaciones ítem total negativas o inferiores a 0.30, así como valores de asimetría superiores al valor absoluto de dos, como lo sugieren Lloret-Segura et al. (2014), Cozby (2005) y Quero (2010). Los ítems eliminados fueron el 7 y el 11 por no tener correlaciones ítem totales al menos de 0.30.

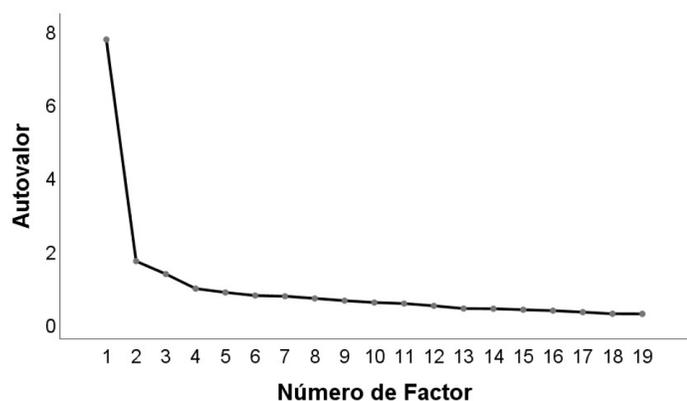


Figura 2.

Gráfico de sedimentación para determinar la cantidad de dimensiones tomando como criterio el punto de inflexión; se observan tres posibles factores.

Después de eliminar los ítems de acuerdo con los criterios indicados, se hizo la valoración de la adecuación de los datos al análisis factorial exploratorio (AFE) como mencionan Ferrando y Anguiano-Carrasco (2010) y Pérez y Medrano (2010). Se consideraron como valo-

res aceptables: 1) valores del índice Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) superior a 0.80; 2) una prueba de esfericidad de Bartlett con un valor de significancia inferior a 0.05, y 3) un valor del determinante diferente de 0. En este caso se obtuvieron valores aceptables en el coeficiente $KMO = 0.921$ y la prueba de esfericidad de Bartlett $X^2 = 2019.307$ (153), $p < 0.001$ y un valor del determinante diferente de 0 (0.00061).

En la figura 2 se muestran los autovalores como función del número de factores. En el gráfico se identificó por el punto de inflexión la posibilidad de tres factores.

Para el análisis factorial se utilizó el método de extracción de máxima verosimilitud porque se demostró normalidad multivariante y una rotación oblimin directa, ya que se asumió correlación entre factores (Lloret-Segura et al., 2014). Para evitar estimaciones sesgadas, se utilizó un análisis robusto para la estimación de las cargas factoriales a partir del método de muestreo Monte Carlo con 500 muestras seleccionadas a partir del método de percentil por sesgo corregido y acelerado propuesto por Efron (1987) con un intervalo de confianza de 95% en las cargas factoriales. Al hacer el análisis factorial se considera una estructura aceptable como aquella que cumpla con los siguientes criterios: la carga factorial mínima para considerar la posible pertenencia de un ítem respecto a alguna dimensión fueron de 0.25 en el intervalo inferior; cada ítem sólo puede pertenecer a una dimensión, por lo que los ítems con saturaciones secundarias con cargas que difieran al menos en una décima fueron excluidos del análisis, y cada posible factor está constituido por al menos tres ítems con una clara

relación semántica entre cada uno de ellos (Cupani et al., 2012; Lambert, Wildt y Durand, 1991).

En la tabla 3 se muestra la matriz factorial con las cargas para cada ítem. Durante el análisis se eliminaron los ítems 6, 12, 19, 20 y 21 por presentar cargas factoriales menores al criterio de 0.25 en el intervalo inferior, quedando una solución con tres factores y 14 ítems.

y explica 43.5% de la varianza, con $\Omega= 0.91$; el segundo factor se identificó como “Identificación de objetivos organizacionales”, con 11.05% de la varianza explicada y $\Omega= 0.68$; mientras que en el tercer factor se agruparon ítems que correspondían a “Decisiones precipitadas”, explicando 8.7% de varianza con $\Omega= 0.63$. El omega general resultó en 0.92. Los ítems finales se muestran en el anexo 2.

Tabla 3
Matriz factorial con los ítems restantes

ÍTEM	F1	CI 95%		F2	CI95%		F3	CI95%	
		INF	SUP		INF	SUP		3	INF
1	.677	.505	.822	.044	-.170	.213	.039	-.125	.235
2	.888	.799	.999	-.101	-.234	.009	-.052	-.155	.032
3	.767	.622	.874	.020	-.117	.139	.043	-.072	.166
4	.829	.700	.958	-.085	-.230	.050	.004	-.099	.124
5	.720	.431	.836	.054	-.081	.158	.106	-.016	.276
8	.580	.429	.729	.230	.059	.385	.091	-.057	.233
9	.578	.397	.731	.245	.074	.428	-.086	-.230	.040
10	.638	.473	.764	.137	.004	.298	-.022	-.157	.085
13	-.005	-.145	.145	-.014	-.125	.142	.463	.251	.657
14	-.040	-.215	.095	.814	.627	1.035	-.055	-.144	.047
15	.064	-.100	.222	.706	.516	.889	.139	.047	.246
16	-.040	-.168	.099	.050	-.075	.164	.698	.408	.992
17	.202	.040	.389	.577	.337	.770	-.034	-.0174	.087
18	.156	.029	.323	-.090	-.227	.051	.535	.274	.757

El ajuste del análisis factorial exploratorio se evaluó con base en los criterios sugeridos por Schumacker y Lomax (2010), basados en los indicadores de bondad de ajuste absoluto, de ajuste incremental y parsimonia. En la tabla 4 se muestran los índices de ajuste absoluto del modelo. De acuerdo con estos índices es evidente que hay una similitud entre el modelo empírico y teórico, chi cuadrada no significativos y el RMSEA con un valor inferior a 0.05. Los índices de bondad de ajuste robustos indican una buena adecuación de la estructura factorial. Por otro lado, los índices de ajuste incremental indican un buen ajuste con valores mayores a 0.95 en los índices NNFI y CFI. Por último, el índice de parsimonia resultó menor a 3, lo que se interpreta como un buen ajuste.

El resultado final del análisis presenta una solución de tres factores que hacen referencia a las acciones que el directivo considera o no para tomar una decisión dentro de su ámbito laboral. El primer factor hace referencia a “Identificación y análisis de información y alternativas”

DISCUSIÓN

La escala de toma de decisiones directivas (ETDD) mostró adecuados índices de confiabilidad en general y por cada una de las tres dimensiones presentadas en el modelo. Esto supone que el instrumento podrá arrojar datos consistentes de las habilidades que competen a la toma de decisiones al ser aplicado en muestras similares, permitiendo un diagnóstico oportuno de necesidades de capacitación específica en directivos.

Los procedimientos de validez estadística efectuados mostraron que los ítems no se agruparon en las dimensiones propuestas por Siebert y Kunz (2016). Dichas dimensiones eran 1) identificación sistemática de objetivos; 2) identificación sistemática de alternativas; 3) búsqueda sistemática de información, y 4) análisis de las consecuencias. Sin embargo, nuestro análisis reveló una solución diferente para los ítems basada en tres dimensiones. La agrupación de los ítems tiene consistencia teórica con la propuesta.

Tabla 4.
Índices robustos de ajuste del análisis factorial exploratorio (AFE).*

ÍNDICES DE AJUSTE ABSOLUTO		ÍNDICES DE AJUSTE INCREMENTAL		ÍNDICE DE PARSIMONIA	
X ² ROBUSTO AJUSTADO POR VARIANZA	GFI	RMSEA ESTIMADO A PARTIR DE LA NO CENTRALIDAD DEL PARÁMETRO (NCP)	NNFI	CFI	X ² /GL
49.343(52) p = 0.57	0.996 IC 95% [0.995- 0.997]	NCP = 30.42 (52) Ho: RMSEA < 0.05; p = 0.987	1.00 IC 95% [1-1]	1.00 IC 95% [1-1]	0.948

* X² = chi-cuadrada, GFI = estadístico de bondad de ajuste, RMSEA = raíz cuadrada del error de aproximación, NFI = índice de ajuste de normalidad, CFI = índice de ajuste comparativo, PGFI = índice de ajuste de bondad de la parsimonia, X²/gl = división entre la chi-cuadrada y grados de libertad.

Debido a lo anterior, las tres dimensiones obtenidas fueron denominadas: 1) identificación y análisis de información y alternativas; 2) identificación de objetivos organizacionales, y 3) toma de decisiones precipitadas.

En el modelo obtenido en este estudio, la primera dimensión hace referencia a la habilidad de que antes de tomar una decisión los directivos recuperen información que les permita tener un panorama más amplio para elegir el mejor curso de acción. Esto lo hacen identificando las posibles consecuencias de sus acciones y los riesgos implicados, así como cada una de las opciones que pueden seleccionar para tomar una decisión satisfactoria. Lo anterior está de acuerdo con lo hallado en la literatura en cuanto a la generación de alternativas previa a la toma de decisiones y a la anticipación de las consecuencias (Cabeza de Vergara, Muñoz y Vivero, 2004; Kepner y Tregoe, 1972; Peñaloza, 2010; Solano, 2003; Vélez, 2006).

Por otro lado, la segunda dimensión se refiere a la habilidad de que, al tomar una decisión, los directivos se enfocan en los objetivos y necesidades de la organización, las necesidades de su lugar de trabajo, los objetivos emergentes y la forma en que es necesario que se tome la decisión para cumplir con ellos. Este resultado se debe a la manera en que se agruparon los ítems en esta dimensión, aunque también es similar a los reportados en la literatura, en donde se ha venido indicando que los directivos basan sus decisiones en las necesidades, objetivos y requerimientos de la organización, con el objetivo de que se ésta se mantenga a la vanguardia (Martínez, Bonilla y Botero, 2014; Cabeza de Vergara y Muñoz, 2006; Solano, 2003; Vélez, 2006).

Por último, la tercera dimensión hace referencia a que algunos directivos suelen tomar decisiones importantes sin recurrir o enfocarse de modo parcial en la información que se tiene de la situación. Estos directivos no identifican las consecuencias a corto y largo plazos o se enfocan sólo en una alternativa. Lo anterior parece insertarse en lo indicado por la literatura cuando se dice que, en ocasiones, los directivos otorgan poca importancia a la utilización de ayudas informativas en el proceso de toma de decisiones (Cabeza de Vergara y Muñoz, 2006). Dicha poca importancia se debe a factores como la presión del tiempo para decidir rápidamente, la carga de ofrecer resultados efectivos a corto plazo, o a que en varias ocasiones los datos e información que se tienen para tomar una decisión son muy numerosos y difíciles de ordenar (Citroen, 2011). A pesar de lo anterior, el limitado número de ítems en este factor, así como el valor de consistencia interna y las saturaciones obtenidas, indican que la presencia de este factor debe tomarse con cautela. También indica la necesidad de investigaciones posteriores donde se pueda replicar la misma estructura con este factor porque, si bien cuenta con tres ítems, la confiabilidad es muy baja (Lloret-Segura et al., 2014).

De manera general, los resultados de este trabajo contribuyen a la generación de un instrumento que explique la toma de decisiones a partir de habilidades específicas en las organizaciones. Esto, en contraste con otros instrumentos que se enfocaban en la medición de aspectos genéricos como los estilos decisionales intuitivo, racional y ante el conflicto, los rasgos de personalidad de los individuos al tomar decisiones o la valoración positiva o negativa respecto a las consecuencias futuras (Azzollini

y Depaula, 2013; Mann et al., 1997; Nenkov, Inman y Hulland, 2008; Sjöberg, 2003; Maciá et al., 1996). Hacer la medición de la toma de decisiones con este nuevo instrumento podría permitir un diagnóstico más preciso de las áreas de oportunidad, abriendo la posibilidad de generar entrenamientos en las habilidades específicas que los directivos deben ejecutar al tomar una decisión efectiva (Ruiz y Vega, 2017; VandenBos, 2007).

CONCLUSIONES

Este estudio ofrece un panorama diferente a la medición de la toma de decisiones de directivos dentro de las organizaciones, caracterizándola en tres componentes diferentes que no necesariamente suceden en secuencia. El instrumento aquí propuesto resulta una aportación al campo del análisis del comportamiento directivo porque ahora se cuenta con un instrumento que permita caracterizar la toma de decisiones en el ámbito laboral y enfocado en directivos. Esto permite: 1) realizar investigación mostrando evidencia de las habilidades de los directivos relativas a la toma de decisiones, y 2) contar con un instrumento que permita efectuar un diagnóstico para identificar las áreas de oportunidad de un directivo en su toma de decisiones cotidianas. De lo anterior, también se desprendería la posibilidad de generar entrenamientos específicos con base en el diagnóstico, dejando de lado aspectos como estilos decisorios o rasgos de personalidad. Ruiz y Vega (2017) detallan cómo desarrollar una capacitación específica de este tipo. Estos autores exponen que el primer paso es definir las variables de interés. Después se hace una evaluación a partir de instrumentos o entrevistas que permitan elaborar un diagnóstico. Una vez hecho esto, se procede a usar la lógica de los diseños intrasujeto para aplicar técnicas de modificación conductual pertinentes a la situación de análisis. Al final se podría efectuar un seguimiento para identificar si los cambios observados en la intervención se mantienen.

SUGERENCIAS

Una limitación importante del estudio fue que sólo se proporcionó evidencia de un número reducido de fuentes que suman a la validez de la medición. En este sentido, las líneas de trabajo a seguir se relacionarían con garantizar validez convergente y discriminante de la toma de decisiones utilizando otras variables que compartan la lógica teórica con que se desarrolló este instrumento.

Por otro lado, una manera de aportar validez predictiva a la concepción de la toma de decisiones como

conductas explícitas sería mediante el diseño de intervenciones con directivos enfocadas en mejorar su proceso de toma de decisiones. Dichos esfuerzos podrían seguir el uso de metodología intrasujeto para verificar 1) si se puede modificar el proceso en cada individuo, y 2) si los resultados presentan una covariación positiva con indicadores relacionados con el éxito organizacional. ■

REFERENCIAS

- Analoui, F., Labbaf, H., & Noorbakhsh, F. (2000). Identification of clusters of managerial skills for increased effectiveness. The case of the steel industry in Iran. *International Journal of Training and Development*, 4 (3), 217-234. doi: 10.1111/1468-2419.00109
- Anderson, D. R., Sweeney, D. J., Williams, T. A., Camm, J. D., Cochran, J.J., Fry, M. J., & Ohlmann, J. W. (2016). Métodos cuantitativos para los negocios. Recuperado de https://issuu.com/cengagelatam/docs/m_todos_cuantitativos_para_los_neg
- Azzollini, S. C., & Depaula, P. D. (2013). Análisis de validez y confiabilidad de una escala para la evaluación de estilos decisorios operativos. *EVALUAR*, 13(1), 38-60. doi: <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v13.n1.6795>
- Bruine de Bruin, W., Parker A. M., & Fischhoff, B. (2012). Explaining Adult Age Differences in Decision-making Competence. *Journal of Behavioral Decision Making*, 25, 352-360. doi: <https://doi.org/10.1002/bdm.712>
- Butler, R. (1991). *Designing Organizations. A Decision-Making Perspective*. Londres: Routledge.
- Cabeza de Vergara, L., & Muñoz, S. A. (2006). Análisis del proceso de toma de decisiones en las grandes empresas de Barranquilla utilizando el análisis por conglomerados. *Pensamiento y Gestión*, (20), 55-109. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/pensamiento/article/view/3573>
- Cabeza de Vergara, L., Muñoz, S. A. E., & Vivero, S. S. M. (2004). Aproximación al proceso de toma de decisiones en la empresa barranquillera. *Pensamiento y Gestión*. (17), 1-38. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/pensamiento/article/view/3601>
- Citroen, C. L. (2011). The role of information in strategic decision-making. *International Journal of Information Management*, 31 (6), 493-501. doi: 10.1016/j.ijinfomgt.2011.02.0057
- Cozby, P. C. (2005). *Métodos de investigación del comportamiento* (8th ed.). México: McGraw-Hill
- Cupani, M., Vaiman, M., Font, M. L., Pizzichini, F., & Saretti, B. (2012). Análisis factorial confirmatorio del NEO-FFI utilizando parcelización de ítems y método Bootstrap. *Avaliação Psicológica*, 11(2), 159-168. Recuperado el 13 de julio de 2020, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712012000200002
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale Development: Theory and Applications* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Efron, B. (1987). Better bootstrap confidence intervals (with discussion). *Journal of the American Statistical Association*, 82, doi: [171-20.10.2307/2289144](https://doi.org/10.2307/2289144)

- Ferrando, P.J., & Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en Psicología. *Papeles del psicólogo*, 31 (1), 18-33. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77812441003>
- Freixa i B., E. (2003). ¿Qué es la conducta? *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 3 (3), 595-613. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33730310>
- Furby, L., & Beyth-Marom, R. (1992). Risk taking in adolescence: A decision-making perspective. *Developmental Review*, 12 (1), 1-44. doi: [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(92\)90002-j](https://doi.org/10.1016/0273-2297(92)90002-j)
- Griffin, R., & Van Fleet, D. (2016). *Habilidades directivas evaluación y desarrollo*. México: CENGAGE Learning
- Hernández S., R., Fernández-Collado, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Judge, T. A., Bono, J. E., Ilies, R., & Gerhardt, M. W. (2002). Personality and leadership: A qualitative and quantitative review. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 765-780. doi: <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.4.765>
- Kepner, C. H., & Tregoe, B. B. (1972). *El directivo racional: Enfoque sistemático a la resolución de problemas y la toma de decisiones*. México: McGraw-Hill
- Kyriazos, T. A., & Stalikas, A. (2018). Applied Psychometrics: The Steps of Scale Development and Standardization Process. *Psychology*, 9, 2531-2560. doi: [10.4236/psych.2018.911145](https://doi.org/10.4236/psych.2018.911145)
- Lambert, Z. V., Wildt, A. R., & Durand, R. M. (1991). Approximating Confidence Intervals for Factor Loadings. *Multivariate Behavioral Research*, 26(3), 421-434. doi: [10.1207/s15327906mbr2603_3](https://doi.org/10.1207/s15327906mbr2603_3)
- 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: <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- Maciá, A., Barbero, I., Pérez-Llantada, C., Vila, E., Navas M. J., & Mandakovic, T. (1996). Estudio interno de una escala de toma de decisión: E.T.D. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 49,2, 267-278. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/28175031>
- Madrigal, T.B.E. (2009). *Habilidades directivas*. México: McGraw Hill
- Mann, L., Burnett, P., Radford, M., & Ford, S. (1997). The Melbourne Decision Making Questionnaire: An Instrument for Measuring Patterns for Coping with Decisional Conflict. *Journal of Behavioral Decision Making*, 10 (1), 1-19. doi: [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0771\(199703\)10:1<1::AID-BDM242>3.0.CO;2-X](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0771(199703)10:1<1::AID-BDM242>3.0.CO;2-X)
- Mardia, K.V. (1970). Measures of Multivariate Skewness and Kurtosis with Applications Measures of Multivariate Skewness and Kurtosis with Applications. *Biometrika*, 57(3), 519. doi: [10.2307/2334770](https://doi.org/10.2307/2334770).
- Martínez, P. G. D., Bonilla, B. L. F., & Botero, O. B. G. (2014). El procesamiento de la información y el carácter racional de la toma de decisión en el ámbito organizacional. Importancia e implicaciones. *Gestión y desarrollo*, 11 (1), 191-203. doi: <https://doi.org/10.21500/01235834.2128>
- Moreno-Jiménez, B., Blanco-Donoso, L., Aguirre- Camacho, A., De Riva, S., & Herrero, M. (2014). Habilidades sociales para las nuevas organizaciones. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 22, 585-602. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/271507225_Habilidades_Sociales_para_las_Nuevas_Organizaciones
- McDonald, R.P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Nenkov, G.Y., Inman, J.J., & Hulland, J. (2008). Considering the Future: The Conceptualization and Measurement of Elaboration on Potential Outcomes. *Journal of Consumer Research*, 35 (1), 126-141. doi: [10.1086/525504](https://doi.org/10.1086/525504)
- Peñaloza, P. M. (2010). Teoría de las decisiones. *Perspectivas*, (25), 227-240. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=425942454012>
- Pereda, J., López, T., & González, F. (2014). Las habilidades directivas como ventaja competitiva. El caso del sector público de la provincia de Córdoba (España). *Intangible Capital*, 10(3), 528-561. Recuperado de <http://www.intangiblecapital.org>
- Pérez G.G., Barroso T. F. G., Escalante F. J. J., & Eliseo D. H. (2008). Medición de habilidades directivas en los institutos tecnológicos del sureste de México. *Avance de Investigación*, (5), 193-234.
- Pérez, E., & Medrano, L. (2010). Análisis factorial exploratorio: Bases conceptuales y metodológicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2 (1), 58-66. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3161108>
- Quero, V. M. (2010). Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach. *Telos*, 12 (2), 248-252. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99315569010>
- Quintero, P. F., Granada, K., Álvarez, C.T., & Calderón, G. (2011). El director como líder creativo. *AD-minister*, 19, 67-81. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322327250004>
- Ramón, D. I., Ollage V., J., Granda B., J., & Naranjo S., C. (2017). Valoración de habilidades gerenciales personales a empleados de organizaciones públicas y privadas, por parte de directivos. *INNOVA Research Journal*, 2(8.1), 42-55. doi: <https://doi.org/10.33890/innova.v2.n8.1.2017.329>
- Rodríguez C., M., & Posadas D., A. (2005). La Psicología en el escenario del trabajo: Una revisión. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 8(2), 60-80.
- Ruiz, M. D., & Vega, V. C. Z. (2017). Capacitación basada en evidencias. Una aportación tecnológica desde la psicología. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 10 (2), 135-143. Recuperado de <https://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/ripsicologia/article/view/12477>
- Ruiz, M. D. & Vega, V. C. Z. (octubre, 2018). Caracterizando habilidades directivas: Una aproximación experimental a la toma de decisiones. En C. Juárez (presidencia), XXVIII Congreso Mexicano de Análisis de la Conducta. Congreso llevado a cabo en Boca del Río, Veracruz, México.
- Rynes, S.L., Colbert, A. E., & Brown, K. G. (2002). HR Professionals' beliefs about effective human resource practices: correspondence between research and practice. *Human Resource Management*, 41 (2), 149-174. doi: <https://doi.org/10.1002/hrm.10029>
- Salazar, D. (2017). La gestión del tiempo como factor clave en las habilidades directivas aplicadas al sector turístico. *Gran Tour*, (15), 26-42.

- Salvador, M., Fuente, M. & Álvarez, J. (2009). Las habilidades sociales en directores de centros escolares. *European Journal of Education and Psychology*, 2(3), 275-288. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129312574008>
- Sánchez, J., Aguirre, M., Barrales, A., Vergara, J., & Mota, I. (2015). Las habilidades directivas. En *Red Mexicana de Investigadores en Estudios Organizacionales* (ed.), *El análisis organizacional en México y América Latina, Retos y perspectivas a 20 años de estudios* (pp. 125-164). México: Hess. Recuperado de remineo.org/images/documentos/memorias/ciao/xiiicio/aomal.pdf
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). *A Beginner's Guide to Structural equation modeling*. New York: Routledge.
- Siebert, J., & Kunz, R. (2016). Developing and validating the multidimensional proactive decision-making scale. *European Journal of Operational Research*, 249 (3), 864-877. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ejor.2015.06.066>
- Sjöberg, L. (2003). Intuitive vs. Analytical decision making: which is preferred? *Scandinavian Journal of Management*, 19 (1), 17-29. doi: [https://doi.org/10.1016/S0956-5221\(01\)00041-0](https://doi.org/10.1016/S0956-5221(01)00041-0)
- Solano, A. I. (2003). Toma de decisiones gerenciales. *Tecnología en marcha*, 16 (3), 44-51. Recuperado de https://www.academia.edu/35156699/Dialnet_TomaDeDecisionesGerenciales
- VandenBos, G. R. (ed.) (2007). *APA dictionary of psychology*. EUA: American Psychological Association.
- Vega-Valero, C., Hernández-Toledano, R., García-Arreola, O., Nava-Quiroz, C., & Ruíz-Méndez, D. (2019). Escala de habilidades de solución de problemas en directivos: Desarrollo y validación. *EVALUAR*, 19(3), 68-85. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar>
- Vélez, E. M. I. (2006). El proceso de toma de decisiones como un espacio para el aprendizaje en las organizaciones. *Revista Ciencias Estratégicas*, 14 (16), 153-169. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=151320326003>
- Veloso-Besio, C., Cuadra-Peralta, A., Gil-Rodríguez, F., Quiroz-Cornejo, Á., & Meza-Castro, S. (2015). Capacitación en trabajadores: Impacto de un programa, basado en psicología positiva y habilidades sociales, en satisfacción vital, satisfacción laboral y clima organizacional. *Interciencia*, 40 (11), 736-743. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33942541002>
- Vickers, C., Dowell, S., & House, S. (2019). A Role-Playing Simulation Strategy to Develop Prioritization, Delegation, and Time Management Skills. *Teaching and Learning in Nursing*, 14(1), 7-8. doi: <https://doi.org/10.1016/j.TELN.2018.08.002>
- Whetten, D. A., & Cameron, K. S. (2011). *Desarrollo de habilidades directivas*. México: Pearson Educación
- Winterfeldt, D. V., & Edwards, W. (1986). *Decision Analysis and Behavioral Research*. Cambridge: Cambridge University Press

ANEXOS

Anexo 1. Ítems de las dimensiones originales del instrumento de Toma de Decisiones en Directivos

A continuación, se presentan los 21 ítems por dimensión, la enumeración corresponde a la manera en que fueron presentados en su aplicación y análisis estadístico. Posteriormente se muestra los ítems con la nueva agrupación de las dimensiones.

DIMENSIÓN	ÍTEM
Identificación objetivos	6. Mis objetivos son claros cuanto tengo que tomar una decisión en mí trabajo.
	12. Cuando tengo que tomar una decisión en mi trabajo, pienso de manera clara en el objetivo que quiero alcanzar.
	14. En decisiones importantes, reflexiono sobre lo que requiere la organización.
	15. Identifico los objetivos de la organización para generar alternativas de solución a un problema.
	17. Pienso detenidamente en la manera de alcanzar los objetivos de la organización.
Identificación de alternativas	20. Tomo decisiones sin generar un objetivo previo.
	3. Analizo los posibles resultados al evaluar las alternativas.
	5. Considero todas las alternativas posibles antes de decidir.
	9. Considero todas las alternativas generadas.
Identificación de información	11. Elaboro mis alternativas teniendo solo la información inmediata disponible.
	16. Considero únicamente la información de una alternativa.
	2. Recopilo ordenadamente información relevante para tomar una decisión.
Análisis de las consecuencias	4. Al tomar decisiones reúno toda la información posible.
	10. Verifico mi información para asegurarme que tengo los elementos adecuados antes de tomar una decisión.
	18. Tomo decisiones importantes sin recurrir al uso de reportes escritos o documentos normativos.
Análisis de las consecuencias	1. Antes de tomar una decisión en mi trabajo considero todas las posibles consecuencias.
	7. Para tomar una decisión me centro poco en las consecuencias a largo plazo.
	8. Para tomar una decisión evalúo de manera cuidadosa los riesgos de cada resultado en mi trabajo.
Análisis de las consecuencias	13. Para tomar una decisión no pienso en las consecuencias a corto plazo.
	19. Evalúo la importancia de las consecuencias de mis decisiones.

Anexo 2. Ítems de las dimensiones resultantes del instrumento Toma de Decisiones en Directivos

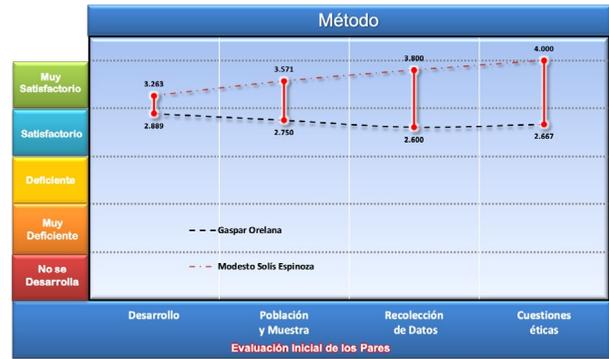
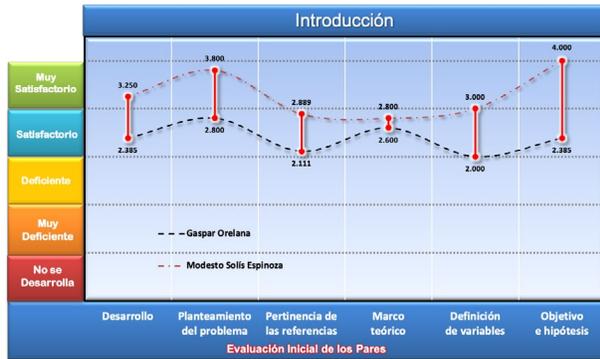
A continuación, se presentan los 15 ítems ordenados a partir de la agrupación de las dimensiones resultantes.

DIMENSIÓN	ÍTEM	
Identificación y análisis de información y alternativas	1. Antes de tomar una decisión en mi trabajo considero todas las posibles consecuencias.	
	2. Recopilo ordenadamente información relevante para tomar una decisión.	
	3. Analizo los posibles resultados al evaluar las alternativas.	
	4. Al tomar decisiones reúno toda la información posible.	
	5. Considero todas las alternativas posibles antes de decidir.	
	8. Para tomar una decisión evalúo de manera cuidadosa los riesgos de cada resultado en mi trabajo.	
	9. Considero todas las alternativas generadas.	
	10. Verifico mi información para asegurarme que tengo los elementos adecuados antes de tomar una decisión.	
	Identificación de objetivos organizacionales	12. Cuando tengo que tomar una decisión en mi trabajo, pienso de manera clara en el objetivo que quiero alcanzar.
		14. En decisiones importantes, reflexiono sobre lo que requiere la organización.
15. Identifico los objetivos de la organización para generar alternativas de solución a un problema.		
Decisiones precipitadas	17. Pienso detenidamente en la manera de alcanzar los objetivos de la organización.	
	16. Considero únicamente la información de una alternativa. 18. Tomo decisiones importantes sin recurrir al uso de reportes escritos o documentos normativos.	

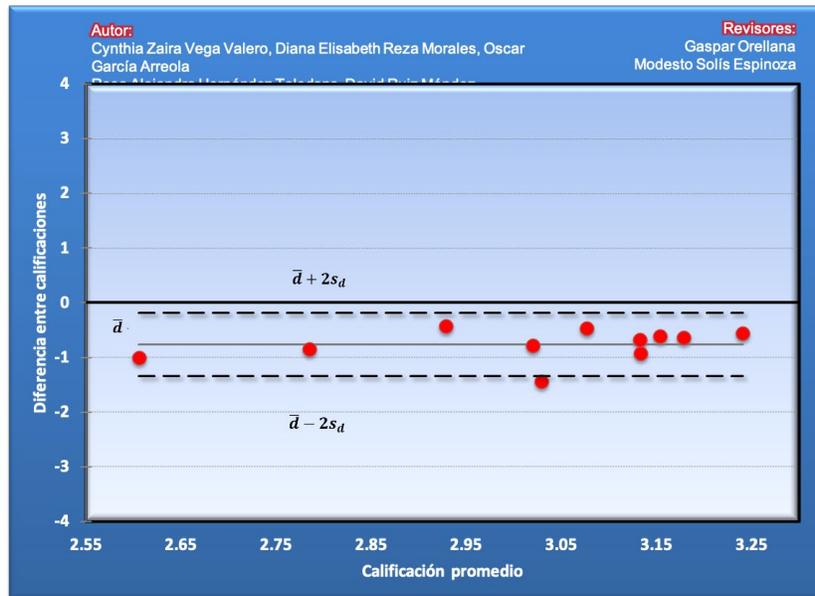


DIMENSIÓN CUANTITATIVA

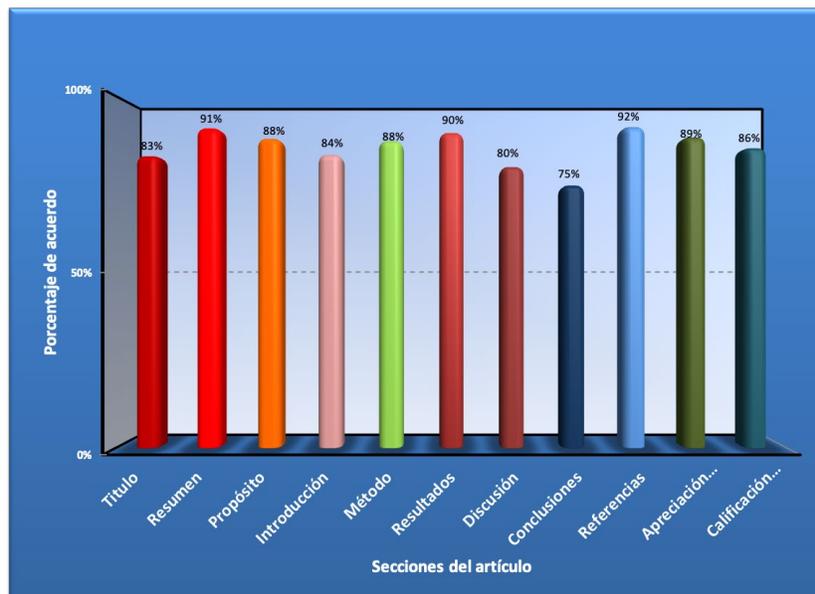
Perfil de Evaluación entre pares



Índice de Concordancia



Índice de Acuerdo



DIMENSIÓN CUALITATIVA

Revisor 1	Revisor 2
Gaspar Orellana	Modesto Solís Espinoza
Título/Autoría	
la variable es escala de toma de decisiones el objetivo es análisis psicométrico y propuesta para directivos de la escala de otro autor	Sugiero la modificación del título de manera que se mencionen explícitamente las palabras “escala” ó “instrumento”, dado que por “estrategia de medición” se podría entender que están incluidas otras actividades o que la evaluación no consiste únicamente en el llenado de una escala. Además de que así sería mucho más fácil acceder al artículo en los buscadores cuando se haga una búsqueda de instrumentos.
Resumen	
Omitir la importancia de estudio	El resumen es claro pero mejoraría la redacción del párrafo introductorio, con lo que quedaría también más breve.
Próposito del Estudio	
Redactar la discusión en función de los objetivos	El propósito queda claro y se guarda congruencia en las diferentes partes del texto.

Revisor 1	Revisor 2
Introducción	
<p>Agregar información teórica y antecedentes de psicometría: validez, confiabilidad y análisis factorial</p>	<p>Aunque queda clara la justificación de por qué estudiar la toma de decisiones, podría ser útil complementar con más información sobre por qué es clave, por qué darle más importancia a esa habilidad por sobre las demás. Es innegable que hay autores de hace muchos años que han dado aportes que siguen vigentes hoy en día, sin embargo el texto contiene varias citas de hace más de 20 años, por lo que sugeriría continuar la búsqueda de artículos más recientes. Aunque se menciona la evaluación de la toma de decisiones con base en los resultados, no se ahonda en dicho aspecto, no queda claro si existen estrategias para analizar los resultados o es meramente algo que se deduce. Posteriormente mencionan el modelo teórico de Toma de Decisiones Proactivas, sin embargo no se explica dicho modelo o cómo es que se relacionan sus dimensiones, aspectos relevantes al ser la base del instrumento. Por otro lado, omitir a la personalidad del la escala resulta contradictorio con el modelo teórico de Siebert y Kunz, quienes en el desarrollo de su instrumento expusieron la relevancia de los rasgos de personalidad (tomar iniciativa y deseo de mejora) como piezas claves en la toma de decisiones, mi sugerencia es que se justifique por qué no se incluyó dicho aspecto del modelo teórico, o fundamentar explícitamente por qué no es tan importante la personalidad de los directivos en la toma de decisiones, de lo contrario incluirlo como una limitación del estudio, dado que no están retomando el modelo teórico como lo postularon los autores.</p>
Método	
<p>Justificar mejor el uso de parámetros de algunos estadísticos describir como se consiguieron los ítems de la variable de estudio Señalar indicadores de cada dimensión de la variable</p>	<p>Al final del procedimiento la redacción no es clara, parece que se repite parte del procedimiento cuando se menciona la plataforma en línea.</p>
Resultados	
<p>Señalar autores que respalden las interpretaciones</p>	<p>Se mencionan análisis factorial abierto y cerrado, sin embargo la descripción de los mismos se semeja a los análisis factorial exploratorio y confirmatorio, por lo que no me queda claro el beneficio de usar esos términos más allá de lo teórico. Sugiero que se modifique la Tabla 4 de forma que sea más fácil su lectura, de modo que se pueda identificar más claramente las cargas de cada factor.</p>

Revisor 1	Revisor 2
Discusión	
Agregar explicaciones psicométricas de los hallazgos, refiriendo autores en los cuales se respalda	Al final de la discusión se menciona que el proceso de toma de decisiones puede no ser lineal, sin embargo no se fundamenta o no queda claro el por qué de esa afirmación, sería necesario hacerlo explícito.
Conclusiones	
Ceñirse a los objetivos y lo hallado	Se menciona que se podrían hacer entrenamiento dejando de lado estilos decisorios o rasgos de personalidad, sin embargo no se especifican cuales rasgos y cual es la ventaja de no retomarlos, esto es relevante considerando que en el trabajo de Siebert y Kunz se menciona una “forma de personar proactivamente” y se hace alusión al entrenamiento de habilidades aún asociado con dichos rasgos. Sería interesante que se ejemplificara cómo podría ser el entrenamiento enfocándose en lo que sí está incluido dentro de la escala, o hacer mención de cómo funcionaría.
Referencias	
Incrementar mas autores actuales y corregir las referencias en el doi y recuperado de, quitar los dos putos	Hay detalles en el formato como el uso de mayúsculas en uno de los títulos y el espacio entre referencias que va cambiando a lo largo del listado.



La edición en formato electrónico
fue realizada en la Editorial LEED
del Laboratorio de Evaluación
y Educación Digital
Enero-Junio, 2021





REVISTA DIGITAL INTERNACIONAL DE PSICOLOGÍA Y CIENCIA SOCIAL, Año 6, Volumen 7, No. 1, enero-junio 2021, 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.