Año 2, Número 2, 2016

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES

Investigación y práctica en psicología del desarrollo

Año 2, Número 2, 2016

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE AGUASCALIENTES

Investigación y práctica en psicología del desarrollo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES

M. en Admón. Mario Andrade Cervantes
Rector

Dr. en C. Francisco Javier Avelar González
Secretario General

Dr. en Ed. Daniel Eudave Muñoz
Decano del Centro de Ciencias Sociales y Humanidades

Dra. Martha Leticia Salazar Garza
Jefa del Departamento de Psicología

LCO. Ignacio de Jesús Hernández Figueroa
Director General de Difusión y Vinculación

Investigación y práctica en psicología del desarrollo

Editor
Dr. Pedro Palacios Salas

Consejo editorial
Dra. María Luisa Marván Garduño
Universidad Veracruzana
Dra. Alicia Edith Hermosillo de la Torre
Universidad Autónoma de Aguascalientes
Dra. Cecilia Méndez Sánchez
Universidad Autónoma de Aguascalientes
Dra. Cintia Rodríguez Garrido
Universidad Autónoma de Madrid
Dra. Clara Selva Olid
Universitat Autònoma de Barcelona
Dra. Kalina Isela Martínez Martínez
Universidad Autónoma de Aguascalientes
Dra. Karina Cárdenas Conejero
Pontificia Universidad Católica de Chile
Dra. María de la Luz Pérez Padilla
Universidad de Guadalajara
Dra. María Teresa Dávalos Romo
Universidad Autónoma de Zacatecas
Dr. Miguel Ángel Sahagún Padilla
Universidad Autónoma de Aguascalientes
Dra. Neyda María Mendoza Ruvalcaba
Universidad de Guadalajara
Dra. Sonia Sánchez Busqués
Universitat Autònoma de Barcelona
Mtra. Marta Padrós Castells
Universitat Autònoma de Barcelona

Investigación y Práctica en Psicología del Desarrollo, Año 2, Número 2, 2016, es una publicación anual editada por la Universidad Autónoma de Aguascalientes a través del Centro de Ciencias Sociales y Humanidades, Av. Universidad No. 940, Ciudad Universitaria, C.P. 20131, Tel. (449) 9107454, correo-e: ppalacio@correo.uaa.mx. Editor responsable: Dr. Pedro Palacios Salas. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo Núm. 04-2015-070310051400-203, ISSN 2448-4741 Responsable de la última actualización de este número: Departamento Editorial, Carlos Gutiérrez Lozano, Av. Universidad 940, Ciudad Universitaria, Edificio 222, Tercer Piso, Aguascalientes, Ags., C.P. 20131. Fecha de la última modificación: 15 de diciembre 2016.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

ÍNDICE

Editorial 7

Análisis de la complejidad del vocabulario en infantes de 36 meses de edad 8
Paloma Suárez Brito, Elda Alicia Alva Canto y Tania Valdés González

Conflicto de pareja y su impacto en el retraimiento de niños preescolares 24
Luz María Flores Herrera

Relación entre el nivel socioeconómico y las atribuciones de causalidad en niños de diferentes edades 37
Eduardo Galindo-Trejo, Cecilia Méndez-Sánchez y Andrea Jazmín Mosqueda-Esparza

Relación entre la depresión infantil y la percepción de las relaciones intrafamiliares 53
Margarita Vega Vázquez

Adquisición del proceso de comprensión lectora en estudiantes de nivel primaria y universitario 67
Alma Yadira Aguilar Zedeño, María Teresa Dávalos Romo, Aidé Trinidad Vital Caballero y Jennifer Rentería Conseción

El juego como herramienta educativa para fomentar el pensamiento socioeconómico en adolescentes
Rosalía de la Vega Guzmán y Rocío Zariñana Herrejón 77

Mapa Digital de México para el análisis de riesgo suicida
Diana Lucía Domínguez Mercado, Alicia Edith Hermosillo de la Torre, Cecilia Méndez Sánchez, Miguel Sahagún Padilla y Pedro Palacios Salas 90

Indicación de ser observado y consumo alimentario de adolescentes
Yulemi Ortega Orozco, Carolina Ávalos Gómez, Ma. de los Ángeles Vacio Muro, José Félix Valdez Ruiz y Cecilia Méndez Sánchez 103

Estilos de vida en alumnos de recién ingreso a la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
Marcela Patricia del Toro Valencia y Leticia Sesento García 119

Evaluación de actitudes sociales en estudiantes de primer ingreso a psicología
María Inés Gómez del Campo del Paso e Ithzel Liliana Fernández Montaño 126

Análisis de los estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes de psicología
Ulises Delgado Sánchez, Fernanda Gabriela Martínez Flores y Angélica Flores López 138

Análisis de las estrategias de aprendizaje en estudiantes de psicología-UAEM y LEPTIC-UPN
Ulises Delgado Sánchez y Fernanda Gabriela Martínez Flores 147

Dónde, cuándo y cómo estudiar: la vigencia del diagnóstico sobre técnicas y hábitos de estudio en universitarios
José Eduardo Cambrón García, Joanna Koral Chávez López y David Ulises Llamas Abarca 156

Las competencias del psicólogo profesional: análisis de perfiles de egreso
José Manuel De-Loera Chávez, Kalina Isela Martínez Martínez, Joel Martínez-Soto y Ferran Padrós Blázquez 170

Trabajo y vejez: significado del trabajo para los adultos mayores de Guadalajara
Isis Eréndira Medina Román, Alejandro Chávez Rodríguez, Iris Aída Marín Muñoz, Patsy Jaquelin Córdova Ramírez, Noemi Elizeth Hernández Solano, María Fernanda Mireles Hernández y Pamela Yazmín García Ramos 186

Prácticas de autocuidado de la salud en el ciclo vital
Joel Zapata Salazar, Mayra Aracely Chávez Martínez, Jana Petrzelová Mazacová, Gonzalo Villanueva Ibarra y Lizett Aimée Hernández Olivares 201

El desarrollo psicológico desde el análisis conductual animal: ejemplo en comportamiento alimentario
Marina Liliana González Torres y Ma. de los Ángeles Vacio Muro 210

Editorial

En su segundo año de existencia, la revista *Investigación y práctica en psicología del desarrollo* acoge artículos originados en los trabajos presentados durante el Cuarto Congreso Internacional de Psicología del Desarrollo. Persona e Instituciones realizado en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, los días 31 de agosto, 1 y 2 de septembre de 2016.

Las temáticas abordadas en el presente volumen son diversas. Los primeros trabajos centran su interés en la complejidad del vocabulario, las atribuciones de causalidad, el retraimiento, la comprensión lectora y la percepción de las relaciones intrafamiliares en niños/as de edades preescolares y escolares. El fomento del pensamiento socioeconómico, el riesgo suicida y el consumo alimentario son estudiados en adolescentes. En estudiantes universitarios se investigan sus estilos de vida, actitudes, estrategias de aprendizaje, técnicas y hábitos de estudio y perfiles de egreso. Las prácticas de autocuidado y los significados del trabajo son abordados en adultos. Cierra este volumen un estudio en el que se recurre al uso de animales en la investigación del comportamiento alimentario.

Nuestro agradecimiento infinito a todos los colegas que amablemente destinaron parte de su tiempo y conocimientos para la evaluación de los trabajos; y a los autores de los artículos electos para desarrollar y ampliar su contenido, adecuándolo para su publicación. Asimismo, reiteramos nuestra gratitud a todos los participantes y asistentes al congreso. A todos, muchas gracias.

Pedro Palacios, Editor

Análisis de la complejidad del vocabulario en infantes de 36 meses de edad

Paloma Suárez Brito[1], Elda Alicia Alva Canto[1]
y Tania Valdés González[1]

Resumen

Se realizó un análisis sobre la influencia de la complejidad verbal de cuidadores sobre la complejidad verbal de 35 infantes de 36 meses de edad, durante una tarea de lectura conjunta. Ésta consistió en proporcionar a la díada un libro ilustrado con la instrucción de narrar al infante la historia del libro y viceversa (Valdés, 2015). Se utilizaron las medidas *type/token* como medida de producción verbal y nueve categorías gramaticales como medida de complejidad.

Se realizaron análisis por cada categoría gramatical, los cuales mostraron correlaciones significativas entre la producción de cuidadores y la producción de infantes para las categorías gramaticales sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio e interjección; tanto en la medida *type* como *token*. Se propone que la producción verbal de los infantes es un reflejo de la producción de sus cuidadores, tanto en cantidad como en complejidad.

1 Universidad Nacional Autónoma de México.

Palabras clave: producción, lenguaje, interacción diádica, infantes.

Introducción

Las interacciones que ocurren dentro del contexto familiar, son de las primeras experiencias sociales en las que participa el infante y contribuyen a la adquisición de lenguaje del bebé (Arias-Trejo y Hernández, 2007; Álvarez, 2006), además, afectan el aprendizaje del infante y su adaptación al mundo (Melgarejo, Molina, y López, 2005). Asimismo, los contextos sociales tales como las escuelas, centros de cuidado infantil y grupos de iguales, son la fuente directa de interacción de los infantes con el mundo, interacciones que son consideradas motores de desarrollo, y por tanto, son la principal fuente de estimulación de éste, favorecen la adquisición del repertorio léxico, estructuras gramaticales y significados del sujeto (Bronfenbrenner y Morris, 1998 citado en Hoff, 2006), así como la complejidad del lenguaje (Alva, 2004; Kyong, Bingham, Lewsader, Jeon, y Elicker, 2013).

La familia del infante y la escuela a la que asiste el menor son instancias importantes que intervienen en el desarrollo del lenguaje infantil, pues ambos proveen de información y de diferentes estilos de comunicación característicos de cada uno de ellos. A causa del contacto constante que el infante mantiene con ambas entidades, es decir, la experiencia que el niño obtiene del lenguaje en el ambiente escolar, difiere de las experiencias que puede adquirir en casa. En contextos familiares, varias investigaciones han analizado las interacciones entre adulto e infante durante actividades cotidianas específicas como la lectura de libros. En su estudio, Hoff-Ginsberg (1991) observó y video-grabó las sesiones de interacción diádica de infantes de 18 a 29 meses de edad junto con sus madres en situaciones de lectura de libros y juego con juguetes. Los resultados mostraron que las madres generaron una mayor diversidad léxica, complejidad sintáctica y mayor tasa de producción verbal durante la lectura de libros comparada con el juego con juguetes, además de que el discurso de las madres durante la interac-

ción incluyó un mayor número de preguntas que generaron verbalizaciones por parte de los infantes (Hoff-Ginsberg, 1991). Asimismo, Peralta de Mendoza (1995) observó que cuando los padres miran libros de imágenes junto con sus hijos, nombran y realizan preguntas a los niños sobre las figuras del material (libros o revistas) utilizando un lenguaje mucho más complejo que cuando se encuentran en otros contextos de interacción en la vida cotidiana.

Hoff (2006) asegura que los niños que han sido expuestos a experiencias sociales que proveen mayores oportunidades de comunicación y entradas de información más ricas, tienden a desarrollar un vocabulario más amplio y en menos tiempo que los niños que no han sido expuestos a este tipo de ambientes. Las situaciones de interacción y la habilidad social cognitiva se ven favorecidas por la capacidad de atención conjunta, además de la adquisición del lenguaje y la capacidad de comprender las intenciones de las personas que se encuentran en el entorno del infante (Brooks y Meltzoff, 2007; Tomasello, 1995). Estigarribia y Clark (2007) realizaron un estudio en el que se analizó la interacción que generaban 40 díadas de padres e infantes para mostrar cómo los adultos inician tal interacción al hablar con niños pequeños. Todas las interacciones se registraron en video, mostrando que los adultos nombraban y proporcionaban información ante cada objeto desconocido que se presentaba al infante. También, se observó que los adultos presentaron conductas para atraer la atención del infante, tales como la verbalización de interjecciones, por ejemplo, ¡Oye!, ¡Wow!, ¡Aquí!, ¡Esto!, ¡Mira!, usar el nombre del niño, entre otras.

En una investigación sobre el desarrollo del lenguaje, Alva (2004) analizó y comparó el lenguaje productivo de escolares entre cinco y 12 años durante su interacción en escenarios naturales. En dicha investigación, se utilizaron las unidades de análisis de vocabulario *type* y *token*; *type* representa la diversidad léxica como el número de palabras diferentes, mientras que *token* refleja lo extenso del repertorio del vocabulario del hablante. Ambas medidas han sido utilizadas en diversas investigaciones como unidades confiables de evaluación de lenguaje productivo (Kyong *et al*., 2013), pues una mayor proporción de

palabras diferentes entre sí, implica una mayor cantidad de información y, por lo tanto, se considera como una mayor riqueza de contenido (Alva, 2004).

En estudios sobre interacción diádica, se ha mostrado que, a diferencia de los infantes menores de dos años, durante el tercer año de vida los infantes ya han logrado dominar diversas características gramaticales de su lengua y son capaces de construir oraciones más elaboradas cuando se les pide realizar narraciones a partir de ciertas imágenes (Berman y Slobin, 1995). Ejemplo de esto es el estudio realizado por Berman y Slobin (1995), el cual consistió en pedir a individuos con edades desde tres años que realizaran narraciones orales a partir de la historia ilustrada *Frog, where are you?* (*Rana, ¿dónde estás*? de Mayer y Mayer, 1969). Los autores proponen que los hablantes del español de tres años de edad ya tienen control sobre diversas características de su lengua, y no es sino hasta que son mayores que son capaces de utilizar intencionalmente formas gramaticales más complejas para realizar una mayor variedad de funciones comunicativas (Berman y Slobin, 1995).

De igual manera, autores como Estigarribia y Clark (2007) apoyan que es durante cierto tipo de interacciones como la lectura de libros que los padres hablan acerca de los objetos que aparecen y acciones que los personajes realizan en las historias, contribuyendo y favoreciendo a la adquisición del vocabulario de los infantes (Olson y Masur, 2011). Un ejemplo demostrativo de ello son los estudios de Valdés (2015) y Alva, Valdés, y Suárez (2015), quienes mostraron que la producción verbal de infantes de 30 meses de edad puede predecirse a partir de la producción verbal de su cuidador, cuando ambos se encuentran realizando la misma actividad, en este caso, la lectura de un libro.

En general, diversas investigaciones han mostrado las diferencias que actividades tales como el juego, los contextos escolares y la interacción con sus cuidadores generan en el vocabulario de los infantes a diferentes edades. Si bien en el estudio de Alva *et al*. (2015) se mostró una descripción de la cantidad de palabras que los infantes utilizaron durante la interacción, poco se ha ahondado sobre la complejidad de su discurso. Con

complejidad, nos referimos específicamente a la frecuencia de uso de las diferentes categorías gramaticales durante una narración o discurso y que implica una mayor riqueza de contenido.

Por lo anterior, la presente investigación tiene como objetivo analizar la producción verbal de infantes de 36 meses de edad y de sus cuidadores, así como determinar si la producción verbal de estos últimos tiene una relación, tanto en cantidad como en complejidad, con el vocabulario productivo de los infantes durante una tarea de lectura conjunta.

Método

Diseño

El presente estudio es no experimental de tipo observacional, descriptivo, correlacional y, para cumplir con los objetivos del mismo, se utilizó una muestra no aleatoria de participación voluntaria.

Participantes

Participaron 35 díadas, conformadas cada una por cuidador principal e infante, de los cuales 10 eran niñas y 25 eran niños. Los infantes contaban con la edad cronológica de 36 meses, con un rango de 35 meses 15 días a 36 meses 15 días. La edad promedio de los cuidadores fue de 35.6 años (DE= 11.8 años).

Criterios de inclusión

Participaron en la muestra infantes mexicanos cuya lengua materna fuera el español, nacidos a término (36 semanas de gestación), que no hubieran presentado problemas de alto riesgo al nacer de tipo prenatal, perinatal o postnatal, sin problemas de audición o visión ni antecedentes de enfermedades graves. Además, se consideró que los cuidadores de los infantes participantes fueran hispanohablantes mexicanos nativos y que tuvieran una escolaridad mínima de bachillerato terminado. Todos los criterios anteriormente mencionados fueron reportados por el cuidador responsable del infante y se consideraron con el objetivo de evitar sesgos en los resultados que pudieran deberse a daño físico, fisiológico o lingüístico entre los participantes.

Medidas

Se utilizó la palabra como unidad de análisis y se tomaron en cuenta los diferentes sentidos o significados que puede tener una palabra según el contexto en el que fue producida (Alva, 2004). De esta manera, un conjunto de palabras podía ser considerado como una sola, dependiendo de la situación en la que fue producida.

Para registrar el número de palabras emitidas, se utilizaron las medidas *type/token* (Alva, 2004; Suárez, 2015), de las cuales, *type* se refiere a la variedad de palabras existentes en la producción verbal, mientras *token* se refiere al número total de palabras emitidas sin importar las repeticiones de éstas en el discurso del hablante.

Instrumentos y materiales

Se utilizó un Cuestionario Sociodemográfico (Alva y Hernández-Padilla, 2001), con el fin de recabar los datos de los participantes como control de los criterios de inclusión. Asimismo, se utilizó un libro que se proporcionó a la díada para la realización de una tarea de lectura conjunta, el cual se titula *Frog, where are you?* (*Rana, ¿dónde estás?* de Mayer y Mayer, 1969), en su edición de pasta dura.

Cabe resaltar que el hecho de que el título del libro se encuentre en el idioma inglés no es de relevancia, puesto que este libro no contiene texto, a excepción del título en portada. Presenta una secuencia de imágenes en 24 láminas que constituyen una historia acerca de un niño y la búsqueda de su rana perdida. Este libro ha sido utilizado en investigaciones anteriores sobre desarrollo de lenguaje, tal como la realizada por Acosta, Moreno, y Axpe (2013), en la que se analizaron y compararon las características de producción y comprensión narrativas de niños de entre cuatro y 12 años de edad, encontrando que niños de desarrollo típico presentan un mejor desempeño en cuanto a hablar sobre las imágenes del cuento, la producción lingüística y la comprensión narrativa, así como de la habilidad para manejar el libro.

Se utilizó una videocámara digital Canon Vixia HF M40, la cual se instaló en el escenario experimental y cuyo lente fue orientado hacia la díada sobre un soporte fijo a la pared a una

altura de 1.60 metros del piso y a 1.90 metros de distancia de la díada, de manera que la cámara pudiera captar la imagen y audio de ambos participantes a la vez, así como parte de la superficie de la mesa en la que se situaron los participantes, con el fin de captar el manejo del libro.

Escenario

Se recibió a los participantes en un cubículo acondicionado para la estancia de cuidador e infante durante su participación, cuya dimensión es de 4x3 metros y cuenta con una mesa circular de 1.45 metros de diámetro y dos sillas acomodadas lado a lado que permiten la interacción de los participantes; infante o cuidador podían elegir sentarse juntos (el infante sobre las piernas del cuidador) o separados (infante y cuidador en una silla diferente, pero cerca uno del otro). Durante la participación de las díadas, se mantuvo la puerta del cubículo cerrada, así como factores óptimos para el desarrollo del estudio, tales como iluminación con luz blanca de 30 Watts que permitiera una visión cómoda, temperatura que oscilaba entre los 18° y 20° C y la ausencia durante el estudio del experimentador, el cual únicamente accedía al cubículo para recabar los datos sociodemográficos, proporcionar el libro y la instrucción propia de este estudio al cuidador y encender y detener la grabación de la videocámara, todo lo anterior con el fin de no distraer ni influir en el desempeño de la díada durante la tarea.

Procedimiento

Al inicio de su visita se informó al cuidador del infante en qué consistiría su participación y que la tarea en la que participaría requería ser grabada en audio y video, por esta razón, se solicitó a los cuidadores firmar un consentimiento en el que accedían a ser grabados junto con el infante. Posterior a esto, se recabaron los datos generales de los participantes a través del cuestionario demográfico y una vez obtenida la información general de ambos participantes, el experimentador proporcionaba verbalmente al cuidador la instrucción siguiente (Valdés, 2015):

> Le proporcionaremos un libro ilustrado que no contiene palabras, por favor narre a su bebé una historia con base

> en los dibujos del libro y cuando haya terminado de contarle la historia, dé el libro al bebé y pídale que ahora sea él quien le cuente la historia a usted. Cuando terminen de contar ambas historias, por favor abra la puerta del cubículo en señal de que han concluido.

Inmediatamente después de esto, el experimentador facilitaba el libro antes citado, encendía la cámara para comenzar la grabación y salía de la habitación cerrando la puerta del cubículo.

Se realizó la transcripción y codificación de las emisiones verbales de la díada durante la tarea registrando todas y cada una de las palabras emitidas por ambos participantes. En el proceso de codificación, se tomaron las palabras transcritas de la díada y fueron clasificadas todas y cada una de ellas según las categorías gramaticales sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio, artículo, pronombre, preposición, conjunción e interjección utilizadas por Alva (2004). La codificación de las palabras emitidas por cuidador e infante durante la tarea de lectura conjunta se realizó tomando como base el contexto en el que los participantes emitieron las palabras. Por ejemplo, las palabras producidas por uno de los infantes: *"está saltando"* (señalando una imagen en el libro), las palabras *está* y *saltando* fueron codificadas como una sola en la categoría de verbos, pues la función que cumplen es la de denotar una misma acción.

Una vez terminada la codificación de las emisiones verbales de la díada, se realizó una confiabilización por jueces, la cual consistió en una codificación adicional e independiente realizada a partir de las transcripciones de cada una de las palabras, obteniendo un acuerdo mínimo de 98% entre jueces. Los jueces que realizaron esta confiabilización fueron dos licenciados en psicología con experiencia en investigación de desarrollo del lenguaje en infantes, además de entrenamiento previo, verificando la asignación de las categorías gramaticales según las situaciones contextuales en las que se encontraran las emisiones y fuera realizada para cada una de las participaciones de las díadas en la actividad de lectura conjunta, de modo que todas y cada una de las palabras emitidas por todos los cuidadores e infantes que participaron durante las sesiones fueron registradas, codificadas

y verificadas por jueces para los análisis posteriores.

Resultados

Producción

En cuanto a la producción verbal, el promedio obtenido de los cuidadores fue de X= 221.31 *types* (DE= 69.66) y X= 744.91 *tokens* (DE= 323.79), a diferencia del promedio de *types* y *tokens* producido por los infantes, quienes obtuvieron una media de X= 67.6 *types* (DE= 27.8) y X= 166.25 *tokens* (DE= 78.28), respectivamente. La media de producción de *types* de los niños fue de 63.12 y de las niñas 78.8; mientras que la media de producción de *tokens* fue de 157.36 para los niños y de 188.50 para las niñas. Además, con el fin de comprobar si existe una relación entre la producción de palabras emitidas por los cuidadores y la producción verbal de los infantes durante la tarea de lectura conjunta, se realizaron análisis de correlación de Pearson entre el total de las emisiones de *types* de los cuidadores y el total de *types* producidos por los infantes, al igual y entre el total de emisión de *tokens* producidos por los cuidadores y el total de *tokens* producidos por los infantes. Tal análisis reveló correlaciones positivas estadísticamente significativas entre la producción verbal de los infantes y la producción verbal de los cuidadores de r= 0.636 (p= 0.000) y r= 0.584 (p= 0.000) para las medidas *type* y *token*, respectivamente.

Complejidad verbal

Respecto a la complejidad verbal, se obtuvo la media de emisión de palabras *type* y *token* en cada una de las categorías gramaticales tomadas del estudio realizado por Alva (2004), las cuales se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1. Media y desviación estándar de categorías gramaticales producidas por cuidadores e infantes de 36 meses durante la tarea de lectura conjunta

	CUIDADORES				INFANTES			
	Types		***Tokens***		***Types***		***Tokens***	
CATEGORÍAS	**(Media)**	**DE**	**(Media)**	**DE**	**(Media)**	**DE**	**(Media)**	**DE**
Sustantivo	43.11	14.65	125.77	51.14	14.60	7.30	30.09	15.44
Verbo	92.74	33.94	174.28	80.44	19.37	8.09	34.40	15.80
Adjetivo	14.63	6.98	31.22	15.59	4.11	3.97	7.51	8.03
Adverbio	19.49	6.95	80.00	40.53	7.17	3.02	23.03	12.21
Artículo	6.34	1.08	72.57	28.43	4.00	1.57	15.4	10.18
Pronombre	13.37	4.10	84.22	43.53	6.29	3.21	21.14	13.70
Preposición	6.40	1.49	53.40	27.90	3.26	1.55	9.86	7.60
Conjunción	8.40	2.30	83.08	40.59	3.20	1.77	14.06	12.23
Interjección	16.77	7.13	39.17	23.74	5.46	4.55	10.09	8.04

Se realizó un análisis de correlación bivariada, con el objetivo de identificar si la producción verbal de la díada fue estadísticamente similar entre sí por cada categoría gramatical. Se correlacionó el total de *types* obtenido de cada categoría producida por los cuidadores con el total de *types* producido por los infantes en cada categoría, y se realizó el mismo procedimiento para la medida *token* (Tabla 2).

Tabla 2. Correlaciones entre producción de categorías gramaticales en las medidas *type*/*token* producidas por cuidadores e infantes durante la tarea de lectura conjunta

Correlación Cuidador/Infante		**Sustantivo**	**Verbo**	**Adjetivo**	**Adverbio**	**Artículo**	**Pronombre**	**Preposición**	**Conjunción**	**Interjección**
Types	r=	0.635**	0.431**	0.630**	0.424*	0.207	0.286	0.156	0.461**	0.616**
	sig=	0.000	0.010	0.000	0.011	0.232	0.096	0.371	0.005	0.000
Tokens	r=	0.588**	0.522**	0.640**	0.536**	0.282	0.554**	0.573**	0.205	0.379*
	sig=	0.000	0.001	0.000	0.001	0.100	0.001	0.000	0.237	0.025

Notas: *$p \leq .05$; **$p \leq .01$.

Para la medida *type*, las categorías gramaticales que muestran correlaciones positivas estadísticamente significati-

vas entre sí en la producción de cuidadores e infantes, fueron sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio, conjunción e interjección. Respecto a la medida *token*, se muestra que las correlaciones estadísticamente significativas en la producción se encontraron en las categorías sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio, pronombre, preposición e interjección. En términos generales, estos resultados demuestran que la complejidad verbal de infantes a los 36 meses de edad es bastante similar que la de sus cuidadores, siendo proporcional el aumento de uno respecto al otro. Sin embargo, se puede inferir que a esta edad los infantes aún no incorporan totalmente el uso de artículos ni preposiciones, y en el caso de las conjunciones, no las utilizan reiteradamente. Esto último no es sorprendente, ya que esta categoría gramatical tiene una función que indica relación y no designa o identifica personas u objetos como, por ejemplo, los sustantivos.

Discusión

El principal aporte de este trabajo es presentar por primera vez un análisis minucioso de la producción de categorías gramaticales de cuidadores e infantes de 36 meses de edad durante una tarea de lectura conjunta. En esta investigación, se mostró la frecuencia y variedad de la producción de los cuidadores en comparación con la frecuencia y variedad de las palabras que los infantes produjeron. Además, se realizaron análisis de correlación en los que se encontró que existe una relación positiva entre la producción de *types* de los cuidadores y los *types* producidos por los infantes, de igual manera que con la medida *token*. Es decir, mientras mayor número de palabras produzcan los cuidadores, los infantes también lo harán y cuanta mayor diversidad de palabras produzcan los cuidadores, mayor diversidad presentarán los infantes.

En investigaciones anteriores, se ha encontrado que contextos de lectura conjunta generan una mayor diversidad léxica y mayor producción verbal en las madres durante la interacción con sus hijos, en comparación con otras situaciones de interacción (Acosta *et al.*, 2013; Berman y Slobin, 1995; Estigarribia y

Clark, 2007). En la presente investigación, se muestra que son las categorías gramaticales de sustantivos y verbos las que presentan la más alta media de producción, en comparación con las demás categorías gramaticales, resultado que coincide con autores como Olson y Masur (2011), quienes señalan que las madres durante la interacción con sus hijos suelen expresar nombres de objetos cuando los infantes los señalan. En este estudio, es posible considerar a la lectura conjunta como un escenario que permite la producción de sustantivos y verbos a partir de la aparición de los personajes principales del cuento. Esto último incentiva el uso de estas categorías al describir tanto a los personajes como las acciones que los participantes narran a lo largo del cuento.

Cabe destacar que la categoría de adjetivos resultó con una correlación significativa tanto en la medida *type*, como en la medida *token*. Sin embargo, en las investigaciones referentes a la producción verbal infantil, tal categoría no ha sido de interés de estudio y, por lo tanto, no se tiene un precedente del uso de esta categoría gramatical. Como se mencionó anteriormente, la presencia de los diversos personajes “en movimiento” en el material ilustrado y la historia que presenta, favorece el uso de los adjetivos por parte de cuidadores e infantes, pues la función principal de esta categoría es la de acompañar al sustantivo para describir características físicas, cualidades o propiedades.

Se resalta que las interjecciones presentaron una correlación significativa, pues en este caso, su uso indica una función de complemento para comunicar expresiones, explicar las acciones de los personajes y acompañar el relato del cuento, más que sustituir o reducir el vocabulario de la díada (Estigarribia y Clark, 2007). También se muestra por primera vez la relevancia de la categoría de adverbios durante la actividad de lectura conjunta, especialmente cuando los cuidadores utilizaron adverbios de interrogación tales como *¿cuándo?, ¿dónde?* y *¿cómo?*, ya que provocan una respuesta verbal por parte de los infantes. Estos hallazgos son consistentes con lo propuesto por Estigarribia y Clark (2007) y Olson y Masur (2011) en sus investigaciones con infantes.

Tomando como referencia lo propuesto por diversos autores tales como Alva (2004) y Hoff (2006), quienes afirman que

los entornos en los que los infantes se desarrollen influirán directamente en su formación del lenguaje, además de lo propuesto por autores como Peralta de Mendoza (1995) y Hoff-Ginsberg (1991), quienes estudiaron el lenguaje infantil utilizando contextos familiares y material ilustrado, en la presente investigación es posible proponer que la tarea de lectura conjunta tal y como se presenta en este estudio, es un contexto promotor del lenguaje productivo en los infantes, pero también en los adultos. De esta manera, la producción del lenguaje del adulto y la interacción de éste con su bebé resulta ser un entorno estimulante para la producción verbal de los infantes, a tal grado que ésta se correlaciona positivamente con la producción de vocabulario de sus cuidadores.

En investigaciones anteriores, diversos autores afirman que los contextos a los que los niños han sido expuestos, influyen directamente sobre el desarrollo de lenguaje de éstos (Alva, 2004; Hoff, 2006). La presente investigación tomó por objetivo determinar si la producción verbal de los cuidadores tiene una relación con la producción verbal de los infantes. Los resultados del análisis de correlación realizado en este trabajo apuntan a que el léxico que los cuidadores mostraron durante la tarea, así como la diversidad de palabras que utilizaron al dirigirse a los infantes, tienen una influencia sobre el léxico, diversidad y producción del vocabulario que los infantes presentaron durante dicha tarea.

En este tipo de estudios sobre interacción diádica, Berman y Slobin (1995) proponen que los hablantes del español de tres años de edad ya tienen control sobre la construcción de las oraciones. Dicha habilidad de construcción de oraciones pudo ser observada en la producción de los infantes participantes en la presente investigación, pues éstos ya comienzan a combinar palabras de diferentes categorías gramaticales, logrando organizar y producir oraciones acordes tanto con la narración que se realiza durante la tarea junto con sus cuidadores, como con la serie de imágenes que el material ilustrado presenta.

Hoff (2006) menciona en sus investigaciones que el desarrollo verbal del infante se ve influido por el tiempo que pasa con sus cuidadores en una actividad de lectura de libros, lo cual apoya los hallazgos del presente estudio, pues una condición de

interacción como es la lectura conjunta, permite que el infante adquiera mayor amplitud de vocabulario a medida que aumenten las sesiones de lectura conjunta con su cuidador o cuidadores. De tal manera que el contexto de interacción de lectura conjunta realizada en el presente estudio resulta un entorno que facilita y promueve la adquisición de lenguaje productivo en los infantes de 36 meses de edad. Además de lo anterior, el valor de implementar una tarea de lectura conjunta en interacción diádica radica en que se pueden obtener muestras del lenguaje de los infantes y observar la magnitud tanto en la producción como en la complejidad del léxico desde una sola sesión. Asimismo, la situación de interacción que ocurre durante la lectura conjunta brinda la posibilidad de analizar tanto el lenguaje del bebé como el de su cuidador y, de esta manera, observar cómo la conducta del adulto influye sobre la conducta del infante en términos de producción verbal.

A diferencia de estudios anteriores, esta investigación es la primera en utilizar una medida de complejidad verbal en infantes mexicanos y sus cuidadores, adicional al análisis de la cantidad de palabras producidas. La complejidad verbal medida en términos de la frecuencia de uso de categorías gramaticales además de sustantivos y verbos, permitió ofrecer un panorama de la configuración de la producción lingüística que presentan infantes tan pequeños como de tres años de edad en interacción con sus cuidadores y sin presencia del experimentador.

En la presente investigación se realizaron análisis cuantitativos de las producciones verbales tanto de los cuidadores como de los infantes durante una tarea de lectura conjunta. Por lo que se sugiere que en investigaciones posteriores puedan realizarse análisis cualitativos de la tarea, además, se considera valioso conocer qué conductas que las díadas presentan en una interacción de esta naturaleza además del lenguaje del cuidador, pueden estar influyendo en el desarrollo del lenguaje de los infantes. Asimismo, se propone que la tarea de lectura conjunta continúe siendo investigada en edades posteriores, para observar el efecto que tiene el desarrollo en la ejecución de las díadas en la tarea y, de esta forma, ubicar posibles diferencias en la conducta de los cuidadores en función de la edad de los infantes.

Referencias

Acosta, V., Moreno, A., & Axpe, A. (2013). Análisis de las dificultades en el discurso narrativo en el alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, *33*, 165-171.

Alva, E. A. (2004). *Modelos de desarrollo del lenguaje espontáneo en infantes y escolares: análisis de muestras masivas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Alva, E. A., & Hernández-Padilla, E. (2001). *La producción del lenguaje de niños mexicanos. Un estudio transversal de niños de 5 a 12 años.* México.

Alva, E. A., Valdés, T., & Suárez, P. (2015). Producción léxica en interacción diádica durante una tarea de lectura conjunta. En *XXIII Congreso Mexicano de Psicología*.

Álvarez, S. (2006). Relación entre el habla materna y la adquisición y desarrollo del lenguaje en el niño. *Mapfre Medicina*, *17*, 202-215.

Arias-Trejo, N., & Hernández, E. (2007). Introducción al estudio de la adquisición de la lengua en etapas tempranas. En E. A. Alva (Ed.), *Del universo de los sonidos a la palabra: investigaciones sobre el desarrollo del lenguaje en infantes*. México: UNAM.

Berman, R., & Slobin, D. (1995). Relating events in narrative: A cross-linguistic developmental study. *Language*, *71*, 806-808.

Brooks, R., & Meltzoff, A. (2007). The development of gaze following and its relation to language. *Journal of Child Language*, *34*, 799-814.

Estigarribia, B., & Clark, E. (2007). Getting and maintaining attention in talk to young children. *Journal of Child Language*, *34*, 799-814.

Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, *26*, 55-88.

Hoff-Ginsberg, E. (1991). Mother-child conversation in different social classes and communicative settings. *Child Development*, *62*, 782-796.

Kyong, K., Bingham, G., Lewsader, J., Jeon, H., & Elicker, J. (2013). Structured task versus free play: The influence of

social context on parenting quality, toddlers' engagement with parents and play behaviors, and parent-toddler language use. *Child Youth Care Forum*, *42*, 207-224.

Mayer, M., & Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* Dial.

Melgarejo, C., Molina, C., & López, F. (2005). Interacción madre-hijo: Una comparación de niños con y sin problemas de lenguaje. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, *10*, 21-38.

Olson, J., & Masur, E. (2011). Infants' gestures influence mothers' provision of object, action and internal state labels. *Journal of Child Language*, *10*, 21-38.

Peralta de Mendoza, O. (1995). Developmental changes and socioeconomic differences in mother-infant picturebook reading. *European Journal of Psychology of Education*, *10*, 261-272.

Suárez, P. (2015). Unidades de análisis para el estudio de participaciones de alumnos de educación a distancia. *RIDHYC*, *2*, 89-95.

Tomasello, M. (1995). Joint attention as social cognition. En *Joint attention its origins and role in development* (pp. 103-122). NY: Psychology Press.

Valdés, T. (2015). *Producción léxica en interacción diádica durante una tarea de lectura conjunta*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Conflicto de pareja y su impacto en el retraimiento de niños preescolares

Luz María Flores Herrera[1]

Resumen

La prevalencia de problemas de salud mental en la infancia temprana y edad preescolar pueden propiciar problemas de retraimiento en el niño que, de continuar, desencadenan padecimientos depresivos y suicidas en etapas posteriores como la adolescencia y adultez. Uno de los principales factores que puede asociarse con el retraimiento es el conflicto en la pareja. En este estudio se tuvo como propósito analizar tal relación; los padres de 167 niños respondieron a dos escalas (retraimiento y conflicto en la pareja). Los resultados revelan dos explicaciones: primera, el retraimiento infantil se relaciona significativamente con la presencia de conflicto en la pareja ($F_{(1,165)}= 3.668$; $p= 0.05$); y segunda, al incorporar en el modelo predictivo sexo y edad del niño, se incrementan las diferencias significativas ($F_{(3,163)}= 5.979$; $p= 0.001$). Los hallazgos son explicados tanto por el conflicto en la pareja (manipulación económica y agresión verbal), como por características individuales de desarrollo (edad y sexo).

1 Universidad Nacional Autónoma de México.

Palabras clave: Preescolares, padecimientos, relación de pareja, retraimiento.

Introducción

La prevalencia de problemas de salud mental en la infancia temprana y edad preescolar puede propiciar problemas de aislamiento social en el niño que, de continuar, desencadenan padecimientos depresivos y suicidas en etapas posteriores como la adolescencia y adultez (Achenbach, Dumenci, y Rescorla, 2002). De ahí el interés por identificar las variables asociadas a tales problemas. Entre los principales hallazgos que se han obtenido, resalta que el retraimiento además de formar parte de las características individuales y adaptativas, se desencadena por una constelación de factores ambientales físicos y sociales ocurridos en el hogar (Bronfrenbrenner, 1987). Uno de estos factores es el conflicto en la pareja e incide en la posibilidad de que se produzcan conductas internalizadas en los hijos.

El conflicto es un proceso interpersonal producido siempre que las acciones de una persona interfieren con las de la otra (Peterson, 1983). Es así que la pareja parental se encuentra frecuentemente en situaciones de conflicto cuyas razones son múltiples: el dinero, las actividades de la casa, las relaciones con los parientes, la crianza de los hijos. Indudablemente, el conflicto marital constituye un factor de riesgo para el desarrollo psicológico de los hijos, ya que la exposición al conflicto parental en el ámbito familiar es causante de efectos negativos para los hijos, teniendo diversas consecuencias como dificultades en la relación entre pares, retraso cognitivo, desorganización en el apego y dificultad en habilidades sociales (aislamiento), entre otras.

El retraimiento es una sensación de incomodidad en situaciones sociales, se prefiere estar solo, aislado, reservado o poco activo, siendo relevante distinguir si la falta de interacción se debe a desinterés, problemas de atención o a falta de habilidades sociales (Feldman, 2007). De acuerdo con Dollberg, Feldman, Keren y Guedeney (2006), el retraimiento social es un fenómeno esencialmente diádico vinculado a alteraciones constantes en la

interacción, se considera un comportamiento defensivo ante la inconsistencia en la interacción madre-hijo. En otras palabras, la madre no es sensible a las demandas del niño, propiciando que éste se manifieste con baja reacción al entorno. Diversos estudios señalan que los hijos de madres depresivas muestran mayor retraimiento social en comparación con madres no depresivas (Braarud, Slinning, Moe, Smith, Vanned, Guedeney *et al*., 2013). Resultados similares son reportados cuando ambos padres muestran problemas de salud mental o farmacodependencia, incrementando la posibilidad de retraimiento en sus hijos (Fernández, M., Benítez, Pichardo, Fernández, E., Justicia, García *et al.*, 2010).

Aun cuando el retraimiento infantil ha sido investigado dentro del área social, el proceso de su desarrollo ha recibido poca atención. La mayoría de los estudios evalúan el retraimiento como un antecedente de otras conductas (lenguaje, autorregulación o socialización) o bien como resultado de problemas de salud de los padres. Escasos trabajos se han enfocado en estudiar el conflicto marital como factor de riesgo que puede asociarse al desarrollo del retraimiento. En el conflicto, lejos de ser el único predictor, es importante considerar otros factores que pueden moderar tal impacto (Ramírez, 2004), como las características individuales de los niños, la edad del menor en que ocurre el conflicto marital, con sus consecuencias adversas en la interacción madre-hijo.

En esta línea de ideas, si bien las condiciones de conflicto marital no son problemas de salud mental, son alteraciones emocionales en los cuidadores que podrían propiciar insensibilidad a las demandas del hijo, siendo inconsistente en las contingencias hacia el menor, interacción que, de mantenerse, podría, al igual que los problemas de salud, traer como consecuencia baja respuesta al entorno por parte del menor.

En función con la revisión anterior y teniendo en cuenta la necesidad de incrementar la evidencia en la relación entre conflicto marital, características individuales infantiles y el retraimiento, sobre todo en edades tempranas, el interés del estudio es identificar y describir la conducta internalizada que muestran los niños preescolares de familias con diferente nivel de conflicto

marital. Con tal fin se procede a describir desde la valoración, principalmente de las madres, las características de conducta internalizada, específicamente el retraimiento de sus hijos; comparar el nivel de retraimiento manifestado por niños preescolares provenientes de familias con distinto nivel de conflicto conyugal y determinar el nivel de retraimiento en función con el conflicto marital y las características individuales infantiles.

Método

Participantes

Los padres de 450 niños de diversos CENDIS fueron invitados a participar en el estudio; se les explicó el objetivo, sólo 167 completaron el formulario cabalmente. La muestra de niños: 90 varones y 77 niñas, entre 24 y 60 meses de edad, con una media de 52 meses (DE=9; Moda=60), provenientes de cinco centros de desarrollo infantil (CENDIS) públicos de nivel socioeconómico medio-bajo ubicados en distintas zonas de la Ciudad de México (Tabla 1).

Tabla 1. Distribución del número de participantes por CENDI y sexo

CENDIS	SEXO		TOTAL
	Masculino	Femenino	
1.	32	24	56
2.	10	8	18
3.	28	29	57
4.	6	11	17
5.	14	5	19
Total	90	77	167

Los padres de familia fueron 17 hombres (10.2%) y 150 mujeres (89.8%). La edad promedio fue de 32 años (DE=9). El nivel académico fue: 44.9% estudió el bachillerato, 30.5% la secundaria, 9.6% la licenciatura, 9% la primaria y 5.4% carrera técnica. La ocupación: 61.1% se dedica al hogar y 38.9% tiene

algún empleo. El tiempo que lleva la pareja de vivir juntos en promedio es de 10 años (Moda=7).

Instrumento

Con la finalidad de conocer la percepción de los padres del nivel de problemas de conducta internalizada en sus hijos e identificar el grado de conflicto marital, se aplicó un formulario compuesto por un cuestionario sociodemográfico y dos escalas.

1. Cuestionario de datos sociodemográficos del niño (edad, sexo, escolaridad) y sus padres (edad, sexo, escolaridad, ocupación, tiempo de vivir en pareja, estado civil y número de hijos).
2. Escala de retraimiento. Se construyó una lista de chequeo paterno para determinar el nivel de conductas de retraimiento en sus hijos. Para ello, se consultaron diversas escalas (Child Behavior Checklist, $1^{1/2}$-5, de Achenbach y Rescorla, 2000; Preschool and Kindergarten Behavior Scale–PKBS-2 de Fernández, Benítez *et al*., 2010; Alarm Distress Baby Scale ADBB, de Guedeney y Fermanian, 2001; Comportamiento Preescolar de Reyna, y Brussino, 2009; Alteraciones psicológicas en preescolares de Zambrano y Martínez, 2008). La prueba quedó integrada con 4 reactivos (Alpha= 0.78 por Flores, Bustos y Blanco, 2015) que evalúan conductas sociales habituales en los niños: contacto físico, contacto visual, relación afectiva con otros y jugar con otros. El instrumento tiene una puntuación de 0 (falso) a 2 (muy cierto o a menudo) puntos por reactivo. Se califica mediante la suma total de cada reactivo, dependiendo del nivel de retraimiento, es posible alcanzar un puntaje total que va de 0 a 8.
3. Escala de conflicto en la pareja o conflicto marital (Bermúdez, 2014; adaptada, obteniendo una consistencia interna o Alpha= 0.92 por Flores y Delgado, 2015). Se utilizó para determinar el nivel de conflicto; consta de 18 reactivos distribuidos en tres factores: 1. Agresión verbal: considera acciones de lastimar oralmente a la pareja con palabras altisonantes o de humillación (7 reactivos); 2. Agresividad

física: conjunto de acciones dirigidas a perjudicar, herir o lastimar de forma física directa a la pareja (5 reactivos); y 3. Manipulación económica: acciones de suspender el aporte económico a los gastos familiares (6 reactivos). Respuesta tipo Likert con 4 opciones que va de siempre a nunca. Se califica mediante la suma de los puntos obtenidos para cada reactivo. La puntuación máxima es de 72 puntos y el punto de corte que diferencia entre parejas con bajo y alto conflicto es 40.

Procedimiento

Una vez obtenidos los permisos institucionales y el consentimiento informado por escrito y firmado por los padres para participar en el estudio, dos psicólogos reunieron a los participantes en un salón del CENDI, se dieron las indicaciones necesarias para responder el formulario y se procedió a su aplicación. Los psicólogos fueron entrenados en el formulario y tenían conocimiento de las escalas. Permanecieron en el grupo para atender cualquier duda.

El tiempo promedio de aplicación fue de 20 minutos.

Análisis de datos

Mediante el Programa Estadístico para Ciencias Sociales (SPSS) versión 20, se realizaron análisis descriptivos para obtener una perspectiva global de las frecuencias, según las variables de estudio de retraimiento y conflicto. Luego, se aplicaron pruebas de correlación entre variables, mediante la prueba producto momento de Pearson para identificar asociación entre el conflicto y el retraimiento infantil y análisis de varianza con la prueba F de Fisher, para observar relaciones entre ambas variables y características individuales infantiles.

Resultados

Con el propósito de conocer la relación entre el conflicto marital y el retraimiento, primero se identificó la distribución global de las variables de estudio, mediante un análisis grupal de los datos sobre retraimiento y conflicto marital por separado.

En cuanto a la proporción de participantes que mostraron el porcentaje de comportamientos suficientes para alcanzar el criterio de retraimiento, se encontró que 18.3% (50) de los participantes reportó que sus hijos presentaron al menos 3 comportamientos frecuentes de retraimiento (con puntuaciones 2 y 3 de la escala Likert), siendo los niños de mayor edad (5 años) con altos puntajes (7 puntos de 8 posibles). Con respecto al porcentaje de conflicto marital, 45% (75) de los participantes reportó alto conflicto, con puntajes de muy frecuente en las respuestas.

En la Tabla 2 se presentan los promedios y desviaciones estándar por características individuales infantiles y escalas. Como se puede ver, el promedio de retraído es de 1.3 correspondiente a muy cierto o a menudo en los reactivos. También se puede ver el promedio de la escala de conflicto en la pareja, donde el promedio es de 35 puntos.

Tabla 2. Promedio, moda, desviación estándar y rango de características individuales infantiles. Subescala de retraimiento y conflicto marital

Características individuales o escalas	Medidas de tendencia central y dispersión			Rangos	
	Media	**Moda**	**DE**	**Mínimo**	**Máximo**
Sexo		1.461	.500	1	2
Edad		4.325	.745	2	5
Escala de retraimiento		1.290	1.521	0	7
Escala de conflicto marital		353	4.13	18	65
Agresión física		11.53	2.63	4	16
Agresión verbal		123	1.98	5	19
Manipulación económica		12.84	2.37	1	20

Con la finalidad de identificar la asociación entre las variables de estudio, en la Tabla 3 se muestran las correlaciones entre los factores de las escalas (conflicto y retraimiento) y características atributivas de los padres e hijos, observándose co-

rrelaciones moderadas y significativas con el factor de agresión verbal de la escala de conflicto marital y características del niño (edad) con la escala de retraimiento infantil.

Tabla 3. Análisis de correlaciones obtenidas para las escalas de conflicto marital y retraimiento

VARIABLES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Edad adulto	1									
2. Tiempo pareja	.748**	1								
3. Edad pareja	.870**	.756**	1							
4. Edad niño	.275**	.183*	.267**	1						
5. Sexo niño	-.045	-.036	-.013	-153	1					
6. Manipulación	.056	.007	.126	.192*	-.031	1				
7. Agresión física	-.137	-.207*	-.145	-.049	-.018	.414**	1			
8. Agresión verbal	-.140	-.145	-.125	.052	-.037	.577**	.616**	1		
9. TOTAL C marital	-.140	-.145	-.125	.052	-.037	.577**	.616**	1.000**	1	
10. Retraimiento	**-.089**	**-.041**	**-.069**	**.168***	**.101**	**.061**	**.105**	**.200***	**.105**	**1**

*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Para medir la intensidad de la relación entre las variables de estudio, se realizó un análisis de diferencias por medio de la prueba F y sus respectivos contrastes para cada uno de los factores de la escala por tipo de conflicto y su relación con el retraimiento, observándose diferencias significativas en la escala total de conflicto marital ($F_{(1,165)}$= 3.668; p= 0.05), específicamente con la manipulación económica ($F_{(1,122)}$= 2.668; p= 0.055) y agresión verbal ($F_{(1,122)}$= 2.358; p= 0.057); no se hallaron diferencias significativas con agresión física y retraimiento ($F_{(1,122)}$= 1.355; p= 0.247).

En cuanto a los dos indicadores evaluados de personalidad del niño, los datos muestran que los niños de 3 años son menos retraídos (M= 0.88), en comparación con los de 4 (M= 0.95) y 5 años (M= 1.69) de edad. En la variable sexo del menor, las niñas son menos retraídas (M= 1.00), en contraste con los niños (M= 1.53).

Por último, se realizó un análisis de regresión lineal con las características del niño, conflicto marital y retraimiento. Se encontró que al conjuntar estas dos variables, se incrementaron las diferencias estadísticamente significativas ($F_{(3,163)}$= 5.979; p= 0.001). En otras palabras, el conflicto marital es un buen predictor del problema de retraimiento de los hijos; la edad (3 años) y el sexo del niño (mujeres) modulan dicho impacto.

Discusión

En este trabajo, con el objetivo de identificar la relación entre conflicto marital y retraimiento, se estudió una muestra de niños que manifiestan diversos niveles de conducta internalizada, medido con una prueba de retraimiento, los cuales acuden a centros de desarrollo infantil públicos de familias de nivel socioeconómico medio-bajo. Es una muestra que comprende distintos niveles educativos y edades, pero dado que acuden a centros de desarrollo infantil públicos, es posible pensar que no están representados los menores con recursos socioeconómicos altos que pueden asistir a CENDIS privados.

Se parte de la base argumentada científicamente de que un problema internalizado como el retraimiento infantil, indica la presencia de factores familiares inadecuados favorecedores de dicho padecimiento (Dollberg *et al.*, 2006; Braarud *et al*, 2013). Uno de tales factores es el conflicto en los padres. Si bien cualquier relación interpersonal enfrenta diferencias de opinión que pueden desencadenar conflictos, a los que se tienen que enfrentar las parejas en sus relaciones y que, de la persistencia del conflicto, se derivan consecuencias importantes sobre el comportamiento de sus hijos (Ramírez, 2004).

Los hallazgos indican que los conflictos parentales que predominan en la muestra de padres de familia son la manipulación económica y la agresión verbal; las parejas ejercen el poder siendo controladores financiera o verbalmente. En otras palabras, los padres tratan de resolver los problemas en su relación de manera dominante por parte de uno de ellos imponiendo claramente su forma de ser. Estos datos son congruentes con la cultura tradicional de la Ciudad de México (Díaz Guerrero, 1994), puesto que al parecer la pareja mantiene frecuentes conflictos durante mucho tiempo, ya sea por bajo nivel socioeconómico o la existencia de prohibiciones impuestas por el marido respecto a las actividades (Hurtado, Ciscar y Rubio, 200; Viaux-Savelon, Rabain, Aidane, Bonnet, Montes de Oca, Camon-Sénéchal *et al*., 2010).

De este modo, en el estudio se encontró que la presencia de retraimiento está relacionada significativamente en los niños cuyos padres están en alto conflicto (Ramírez, 2004). Por tanto, estos problemas conyugales pueden disminuir la capacidad de la madre para ser sensible o ajustarse a las demandas infantiles, ante esta situación, el hijo puede disminuir su nivel de respuesta al no recibir consecuencias de su interacción, mostrando retraimiento de conducta que aparece en contraste a la capacidad responsiva del ser humano desde sus primeros meses de vida.

De acuerdo con Guedeney y Pérez (2015), el retraimiento evidencia el fracaso para ajustar los errores de sincronía continua madre-hijo, cuyo origen puede estar en el propio niño (cuando tiene déficits sensoriales) o en la respuesta materna (padres con problemas emocionales, en este caso, en el matrimonio).

Asimismo, se debe tener en cuenta la edad en que el niño presencia el conflicto paterno y manifiesta retraimiento, un pequeño desde los tres años puede darse cuenta de los gritos y diferencias entre los padres, en esta forma, un mismo síntoma de retraimiento puede tener diferente significado e implicaciones a los tres que a los cinco años.

En este estudio, el niño de cinco años mostró mayor puntaje de retraimiento en contraste con el de tres, lo cual se relacionó significativamente con el conflicto parental. Es decir, en esta muestra, el conflicto parental mostró ser un predictor del re-

traimiento infantil con mayor impacto en los niños de cinco años. Se debe considerar que de mantenerse esta situación paterna, como podría ser el caso, el retraimiento, al ser duradero, entorpecerá el desarrollo del menor con sus consecuencias adversas futuras. Por ende, conociendo primero qué factores intervienen en el retraimiento y actuando después sobre tales predictores, es posible prevenir o minimizar las consecuencias negativas sobre la conducta de retraimiento.

La conducta de retraimiento es un síntoma clave de diferentes trastornos patológicos y constituye un elemento relevante en el diagnóstico oportuno. Por tanto, debe considerarse que el retraimiento afecta el desarrollo psicológico del menor y conviene detectarlo oportunamente, pues sus efectos son duraderos.

En términos generales, los resultados derivados de esta investigación podrían servir para generar nuevos programas de intervención enfocados a mejorar la forma en que los padres resuelven sus conflictos, para adecuar la forma en la que los padres interactúan con sus hijos en edad preescolar.

Referencias

Achenbach, T. M. y Rescorla, L. A. (2000). *Manual for the ASEBA Preschool-Age Forms & Profiles.* Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth and Families.

Achenbach, T. M., Dumenci, L. y Rescorla, L. A. (2002). Ten-year comparisons of problems and competencies for national samples of youth: Self, parent, and teacher reports. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 10*(4), 194-203.

Bermúdez, I., Flores, H. L. M., Jiménez, F. J. y Mercado, D. S. (2016). Diseño y validación de la escala de expresión del conflicto marital para mujeres mexicanas. En Rolando Díaz, Isabel Reyes, Sofía Rivera, Elemí Hernández y Renán García, *Aportaciones Actuales de la Psicología Social* (Vol. III). México: AMEPSO.

Braarud, H., Slinning, K., Moe, V., Smith, L., Vanned, U., Guedeney, A., y Heimann, M. (2013). Relation between social

withdrawal symptoms in full-term and premature infants and depressive symptoms in mother: a longitudinal study. *Infant Mental Health Journal, 34*(6), 532-541.

Bronfenbrenner, U. (1987). *Ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Díaz-Guerrero, R. (1994). *Psicología del mexicano*. México: Trillas.

Dollberg, D., Feldman, R., Keren, M., y Guedeney, A.(2006). Sustained withdrawal behavior in clinic referred and non-referred infants. *Infant Mental Health Journal, 27*(3), 292-309.

Feldman, R. (2007). Parent–infant synchrony and the construction of shared timing; physiological precursors, developmental outcomes, and risk conditions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48*(3-4), 329-354. Doi:10.1111/j.1469-7610.2006-01701.x

Fernández, M., Benítez, J. M., Pichardo, M. C., Fernández, E., Justicia, F., García, F. *et al*. (2010). Análisis factorial confirmatorio de las subescalas del PKBS-2 para la evaluación de las habilidades sociales y los problemas de conducta en educación infantil. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(22), 1229-1252. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293122000014.

Flores, H. L. M. y Delgado, A. (2015). Adaptación de la Escala Conflicto en la Pareja y correlatos con un factor situacional. Ponencia presentada en el *VIII Coloquio de Experiencias Ambientales.* Ciudad de México, México.

Flores, H. L. M., Bustos, A. J. M y Blanco, B. F. (2015). Escala de retraimiento para niños en edad preescolar. Ponencia presentada en el *1er Congreso Internacional de Psicología*. Ciudad de México, México.

Guedeney, A. y Fermanian, J. (2001). A validity and reliability study of assessment and screening for sustained withdrawal reaction in infancy: The Alarm Distress Baby Scale. *Infant Mental Health Journal, 22*, 559-575.

Guedeney, A. y Pérez Martínez, C. (2015). Retraimiento social en la primera infancia. Implicaciones en el desarrollo del psiquismo. *Revista uruguaya de Psicoanálisis* (en línea), (120): 120-132.

Hurtado, F., Cicar, C. y Rubio, M. (2004). El conflicto de pareja como variable asociada a la violencia de género contra la mujer: consecuencias sobre la salud sexual y mental. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, *9*(1), 49-64.

Harvey, T. L., Huston, G., Levinger, E., McClintock, L. A. Peplau y D. R. Peterson (Eds.), *Close relationship* (pp. 360-396). New York: W. H. Freeman.

Peterson, D. R. (1983). Conflict. En H. H. Kelley, E. Berscheid, A., Chistersen, J. H.,

Ramírez, Andrés María. (2004). Conflictos entre Padres y Desarrollo de los Hijos Convergencia. *Revista de Ciencias Sociales*. ISSN: 1405-1435. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10503407.

Reyna, C. y Brussino, S. (2009). Propiedades Psicométricas de la Escala de Comportamiento Preescolar y Jardín Infantil en una Muestra de Niños Argentinos de 3 a 7 Años. *Psykhe, 18*(2), 127-140. Disponible en: http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282009000200009.

Viaux-Savelon, S., Rabain, D., Aidane, E., Bonnet, P., Montes De Oca, M., Camon-Sénéchal *et al*. (2010). Phenomenology, psychopathology, and Short-term therapeutic outcome of 102 infants aged 0 to 12 months consecutively referred to a community-based 0 to 3 mental health clinic. *Infant Mental Health Journal*, *31*(2), 242-253. DOI: 10.1002/imhj.20254

Zambrano, E. y Martínez, M. (2008). Detección de alteraciones psicológicas en preescolares que asisten a ocho centros de desarrollo infantil del D.F. Alteraciones psicológicas en población infantil. *Revista Psicología Científica, 10*(6). Disponible en: http://www.psicologiacientifica.com/detec-cion-alteraciones-psicologicas-en-preescolares.

Relación entre el nivel socioeconómico y las atribuciones de causalidad en niños de diferentes edades

Eduardo Galindo-Trejo[1], Cecilia Méndez-Sánchez[2] y Andrea Jazmín Mosqueda-Esparza[3]

Resumen

Se buscó describir las diferencias en el estilo atributivo entre niños de diferentes edades (4-12 años) y diferente nivel socioeconómico (alto y bajo). Según la teoría, es hasta los 5 años que el niño es capaz de hacer atribuciones internas y conforme aumente la edad, éstas estarán más presentes. En estudios que diferencian el nivel socioeconómico, distinguen mayor motivación de logro en personas de nivel alto y menor en personas de nivel bajo. La investigación se realizó con 109 niños, se buscó que verbalizaran atribuciones a través de una actividad lúdica con distintos niveles de dificultad, de manera que se enfrentaran a situaciones de éxito y fracaso. Los resultados mostraron que los

1 Departamento de Psicología, Centro de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma de Aguascalientes. eduard_ogt@hotmail.com.

2 Departamento de Psicología, Centro de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma de Aguascalientes. cmendez@correo.uaa.mx.

3 Departamento de Psicología, Centro de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma de Aguascalientes. andymosqueda@hotmail.com.

niños de nivel socioeconómico bajo tienden a mencionar causas externas principalmente, sin importar el resultado obtenido ni la edad. Los niños de nivel socioeconómico alto tienden a atribuir el éxito a causas internas y el fracaso a externas.

Palabras clave: estilo atributivo, éxito, fracaso, motivación de logro, niños, nivel socioeconómico.

Introducción

Una de las dificultades más grandes a las que nos enfrentamos en la vida es comenzar alguna tarea, ya sea académica, hogareña o de cualquier índole, generalmente porque el inicio es lo que más energía requiere. Así como un automóvil requiere mayor consumo de gasolina para arrancar, el humano necesita un motivo con fuerza suficiente para impulsarlo a iniciar su acción. Varios teóricos han estudiado qué motivos son los más eficientes, los componentes de la motivación o los factores que influyen en ésta (Maslow, 1975; Yerkes y Dodson, 2007). Entre ellos, está Bernard Weiner (2012), quien desarrolló una teoría sobre la motivación de logro y las atribuciones de causalidad. En ella, sostiene que la motivación de logro de un sujeto está influenciada por las explicaciones que éste da al resultado que obtiene después de alguna acción, principalmente después de obtener éxito o fracaso. A esta explicación se le llama atribución. Weiner diferencia tres dimensiones de las atribuciones: *locus* de causalidad, estabilidad y controlabilidad. La primera refiere al origen que atribuye el sujeto a la explicación de su resultado, este origen puede ser interno al sujeto o externo a él. La segunda refiere a la variabilidad que atribuye el sujeto a la explicación, si la percibe estable, se considera que ésta se mantendrá con el tiempo o entre situaciones; si la cree inestable, entonces es funcional sólo para la situación particular y sólo por esa ocasión. La tercera refiere al grado de control que puede tener el sujeto sobre el resultado, si lo considera controlable, entonces el resultado está ligado a la voluntad del sujeto, si lo considera incontrolable, entonces será lo contrario.

Recordando que las alternativas de resultado pueden ser éxito o fracaso, cada una de estas dimensiones tienen repercusio-

nes psicológicas en el sujeto según el resultado que obtenga: el *locus* de causalidad se relaciona con la autoestima del sujeto, por ejemplo, puede tener un efecto negativo si se atribuye el fracaso a una causa interna, pues se considera que el fracaso se debió a una cualidad propia, disminuyendo la valoración de sí mismo. El carácter de estabilidad tiene repercusión en las expectativas del sujeto, si el éxito se explica por una atribución estable, entonces el sujeto esperaría tener éxito también en otras situaciones. En el caso de la controlabilidad, ésta repercute en la responsabilidad que toma el sujeto ante el resultado obtenido, por ejemplo, si el sujeto le atribuye un carácter de incontrolable, entonces no asumirá las consecuencias de dicho resultado ya que *no fue su culpa*.

¿Qué influye en una persona para que ésta decida a qué causa atribuir su éxito y su fracaso? Existen múltiples factores que se relacionan con la forma de atribuir de cada persona. Algunos son propios de la persona, como el desarrollo cognitivo, y otros son factores externos a ella, por ejemplo, la educación recibida por sus padres.

En cuanto a los primeros, la capacidad cognitiva, la formación de conceptos y su desarrollo conforme la edad cronológica, son algunos de los que se han estudiado. Por ejemplo, algunos han investigado cómo afecta la concepción de los infantes de la habilidad y el esfuerzo sobre las explicaciones que dan del resultado obtenido (Folmer *et al.*, 2007). Jiménez (1995) afirma que al momento de hablar de atribuciones, es importante considerar la relación que existe entre el desarrollo evolutivo de la persona y su desarrollo cognitivo. Alonso (1984) menciona que hasta los 3 o 4 años los niños son incapaces de considerar el éxito o fracaso debido a su acción, por lo tanto, no podrían atribuir sus resultados a causas internas, en cambio, a partir de los 5 años, se esperaría que este tipo de atribuciones sí estuvieran presentes. García-Señorán y González (2009) encontraron que los niños más grandes (a partir de cuarto y sexto grado) tienden a realizar atribuciones de casualidad en el éxito refiriendo causas controlables, en comparación a los niños más pequeños, quienes tienden a atribuir a causas incontrolables. En esta misma línea, Inglés *et al.* (2012) han encontrado que los alumnos de grados escolares bajos de secundaria tienden a realizar más atribuciones

externas y conforme aumenta el grado escolar, las atribuciones son internas.

En tanto a los factores externos al sujeto, Nenty (2010) asegura que factores como la familia o la escuela se relacionan con la forma en que el sujeto atribuye, pues es de esos ambientes donde la persona aprende cómo son las atribuciones en su entorno y la manera de expresarlas.

Hablando del ambiente social en general en el que se desarrolla la persona, existe un amplio número de estereotipos y culturas en las cuales se desenvuelven las personas y que afectan en el estilo atributivo del sujeto (Shaffer, 2002). Existen estudios que demuestran diferencias entre las atribuciones dadas por hombres y mujeres (Inglés, Díaz-Herrero, García-Fernández y Ruiz-Esteban, 2011; Eccles, Wigfield, Harold y Blumenfeld, 1993), en los que se menciona que los hombres tienden a atribuir el éxito a causas internas y el fracaso a causas externas, mientras que las mujeres hacen lo contrario.

Ardila (2012: 664) asegura que “la pertenencia a una clase social conlleva pautas de comportamiento, lenguaje, actitudes, opiniones, gustos, e incluso creencias políticas y religiosas”, lo que se relaciona con la propuesta de Shaffer (2002), quien afirma la existencia de diferencias según el nivel socioeconómico y la motivación de logro, de manera que las personas de nivel socioeconómico medio o alto están más motivadas, sus atribuciones reflejan esta situación y a la vez la mantienen, a diferencia de aquéllas de nivel socioeconómico bajo, quienes, debido a las situaciones de fracaso que seguramente han causado su estado económico, tienen una baja motivación de logro. Sigelman (2012) retoma esta relación con un estudio en el que se muestran las diferencias en las causas a las que se atribuye la existencia de la pobreza y la riqueza, a su vez, relacionadas también a los estereotipos que se tienen de estas situaciones económicas. A un grupo de personas se les planteó la situación de dos hombres hipotéticos, uno con características de una persona económicamente rica y el otro con características de una persona económicamente pobre, mencionando para ambos el nivel de escolaridad, ingreso económico y cantidad de pertenencias. Posteriormente, se les cuestionó por qué creían que

el hombre rico presentaba esas características, lo mismo con el hombre pobre. Los resultados que obtuvo son que la pobreza de un hombre es atribuida, principalmente, a causas de carácter externo al sujeto (oportunidades de trabajo, apoyo gubernamental), con una motivación de logro deficiente, en cambio, la riqueza se atribuye principalmente a causas de carácter interno (preparación académica, aspecto físico, esfuerzo en el trabajo o para conseguir uno), con una motivación de logro mayor en comparación a la de una persona considerada pobre.

A pesar de los estudios ya mencionados, existen muy pocos donde se considere el nivel socioeconómico del sujeto como variable relacionada a su estilo atributivo de manera intrapersonal. En el estudio de Sigelman (2012), se abarcan las creencias sobre el estado económico de una persona, pero no se hace una diferenciación en el estado socioeconómico de la persona que está atribuyendo sobre su propio resultado, sino que se abarcan las atribuciones de manera interpersonal.

Debido a lo anterior, el presente documento busca describir las tendencias en el estilo atribucional de niños entre 4 y 12 años de edad de niveles socioeconómicos bajo y alto, resaltando las semejanzas y diferencias existentes según las variables mencionadas.

Método

Participantes

109 niños elegidos de forma no probabilística. 39 de ellos fueron de edad preescolar (4 y 5 años) y 80 de edad escolar (6-12 años). Del total de participantes, 53 fueron hombres y 56 mujeres. En la Tabla 1 se puede ver la cantidad de participantes de manera más específica.

Tabla 1. Características de los participantes

	Número total de niños	Número de hombres	Número de mujeres	Edad	Nivel socioeconómico
Preescolar	12	6	6	4-5	Alto
	17	9	8	4-5	Bajo
Primaria	33	16	17	6-12	Alto
	47	22	25	6-12	Bajo

Total de participantes diferenciados según género, nivel escolar y nivel socioeconómico.

Materiales

Tangram. Rompecabezas chino formado por siete piezas: cinco triángulos (dos grandes del mismo tamaño, uno mediano y dos pequeños del mismo tamaño), un cuadrado y un romboide.

Modelos a reproducir. Cuatro láminas de papel donde se presentan diferentes modelos de figuras a reproducir con el Tangram con distinto nivel de dificultad, un modelo por cada lámina, denominadas N1, N1a, N5 y N7. Los niveles de dificultad se determinaron a partir de un estudio piloto realizado con 19 niños de 4 a 11 años de edad, seleccionados mediante un muestreo a propósito.

Formato de registro. Formato en hojas de tamaño oficio con los datos de identificación en la parte superior y una tabla de siete columnas y cinco filas. En la primera fila se muestra el título de cada columna. En la primera columna se muestra la denominación de cada lámina, una por fila. La segunda columna tiene los espacios para registrar, por lámina, las verbalizaciones que emita el participante antes de iniciar a formar la figura, la tercera sigue el mismo formato, pero se registran las verbalizaciones emitidas por el participante mientras realiza la figura. En las siguientes dos columnas se muestra el espacio para señalar si se tuvo éxito (cuarta columna) o fracaso (quinta columna) en la realización de la tarea, también por cada lámina. En las últimas dos colum-

nas se muestran los espacios para registrar las respuestas de los participantes a las preguntas que el investigador les hace después de terminar su figura: "¿Por qué?" en la sexta columna y "¿Qué más?" en la séptima (Méndez-Sánchez y cols., 2015). Ver Figura 1.

Sistema de codificación. Cada verbalización registrada se analizó según un sistema de categorías en las que se incluían seis tipos de atribución, dos categorías de descripción y una última categoría llamada "Otras" en la que se anotaban aquellas verbalizaciones que no cumplían los criterios de ninguna de las categorías anteriores. A continuación, se definen los 6 tipos de atribución y las 2 categorías de descripción que se utilizaron:

Habilidad: es el conjunto de destrezas que el sujeto tiene para poder llevar a cabo una tarea adecuadamente, cabe mencionar que la habilidad se reduce a algo en específico y el sujeto hace referencia a éstas. Ejemplo: *no puedo, no se me da, soy bueno para esto*, etc.

Esfuerzo: energía que el sujeto ejerce sobre alguna actividad que se ve reflejada en el resultado de sus acciones, siendo inestable y con control por parte del sujeto. Ejemplo: *me fijé, pude ver la forma, lo intenté, le eché ganas, puse atención, lo hice con cuidado*, etc.

Suerte: es la causa a la cual se le atribuye aquellos resultados al azar, o sea, que no dependieron del sujeto, por lo tanto, él no tiene control de ésta y puede ser inestable. Ejemplo: *porque tengo mucha suerte*.

Inteligencia: capacidad del sujeto que le permite ser más audaz y llevar a cabo una tarea adecuadamente siendo estable y teniendo control de ésta, le permite adaptarse al medio siendo de una forma más general, a diferencia de la habilidad. Ejemplo: *soy listo, siempre saco 10, soy inteligente, no entendí,* etc.

Dificultad de la tarea: al nivel de exigencia que implica la tarea para su correcta realización por parte del sujeto. Ejemplo: *es fácil, es difícil, son pequeños, no tiene líneas, por su forma, por el tamaño,* etc.

Conocimientos: conjunto de saberes que posee el individuo y que se adquieren a través de la experiencia (cognitivos). Ejemplo: *estoy aprendiendo, ya me lo enseñaron, no sé cómo hacerlo, no lo he jugado,* etc.

Descripción de la tarea: verbalizaciones que hace el sujeto en donde especifica lo que hizo para llegar al resultado o cómo debió hacerlo, no son causas. Ejemplo: *lo hice encima de la hoja, estaba viendo el dibujo, así iban, porque son figuras, no debe ir tal figura,* etc.

Descripción del resultado: emisiones verbales que el niño realiza en las que nos especifica su resultado o cómo debió ser el resultado. Ejemplo: *está mal, porque así va, porque están juntas las piezas, porque ya lo hice, porque no se ve bien.*

Formato de codificación. Tabla con 10 columnas en donde se muestran las seis categorías de atribución y las dos de descripciones, la última columna está encabezada como “Otras”, también a manera de categoría. Por cada una se especifica si se presentó en el éxito o fracaso del sujeto por lámina (Méndez-Sánchez y cols., 2015). Ver Figura 2.

Aparatos de videograbación y accesorios. Dos cámaras digitales Canon HD Vixia HF R500 y 2 tripiés.

FORMATO DE REGISTRO
"DESARROLLO EVOLUTIVO DE LAS ATRIBUCIONES DE CAUSALIDAD"

NOMBRE DEL NIÑO: _____ **EDAD:** _____ **GRADO/GRUPO:** _____

FECHA DE APLICACIÓN: _____ **NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN:** _____

NIVEL	ATRIBUCIONES ANTES DE COMENZAR	ATRIBUCIONES DURANTE	E	F	¿POR QUÉ CREES?	¿Y QUÉ MÁS?
N1						
N5						
*N7						
(N1)						

NOTA: * COLOCAR EL TRAPEZOIDE DE MANERA INVERSA A COMO SE PRESENTA EN LA LÁMINA
(): NIVEL ALTERNATIVO

Figura 1. Hoja de registro utilizada al momento de la aplicación

Sexo:
Edad:

Número de participante		Habilidad		Esfuerzo		Suerte		Inteligencia		Dificultad de la tarea		Conocimiento		Descripción de la tarea		Descripción de los resultados		Otras
		E	F	E	F	E	F	E	F	E	F	E	F	E	F	E	F	
1	N_1																	
	N_{1a}																	
	N_5																	
	N_7																	

Figura 2. Formato de codificación en el que se clasificaron las respuestas de los participantes

Procedimiento

Se contactaron dos instituciones de nivel socioeconómico bajo y una de nivel alto. Posteriormente, se les envió a los directores un consentimiento informado, éstos, a su vez, se los entregaron a los padres de familia para que ellos decidieran si autorizaban la participación de su hijo en la investigación. Una vez que se tuvieron los consentimientos firmados, los investigadores acudieron a dichas instituciones y en un lugar libre de ruido y con el espacio suficiente para una mesa amplia y dos sillas, se realizaron las aplicaciones individuales siguiendo el mismo procedimiento: el evaluador se colocó al lado derecho del niño, entregó la lámina 1 al niño y las piezas correspondientes y le dijo "hazme esta figura con estas piezas", anotó en el formato de registro todas las verbalizaciones que emitió el niño (antes, durante y después) en la casilla que correspondía. Cuando el niño concluyó la actividad, el evaluador le dijo: "está bien/está mal, ¿por qué crees?", escribió las respuestas en el formato de registro y preguntó: "y, ¿qué más?", anotando nuevamente las verbalizaciones.

Este procedimiento se repitió cambiando la lámina, las cuales estaban ordenadas por nivel de dificultad (Nivel 1, 1a, 5, y 7). Si el niño fracasaba en la lámina 1, se le otorgaba la lámina del Nivel 1a, con la finalidad de obtener ambos resultados (éxito/fracaso). Si por el contrario, tenía éxito en la lámina 1, se le otorgaba la lámina 5, si en esta tenía fracaso, se concluía la actividad (ya que se obtuvieron resultados de éxito/fracaso), y si tenía éxito en este nivel, se le proporcionaba la lámina 7; una vez que finalizaba con esta lámina, se terminaba la actividad independientemente del resultado.

Resultados

En la Figura 3 se pueden observar los tipos de atribuciones que emitieron los niños y su frecuencia, diferenciadas por nivel socioeconómico, resultado (éxito o fracaso), momento en que las emitieron (antes, durante o después de finalizar la figura) y edad. A pesar de que en la recopilación de datos se diferenció entre las respuestas dadas a la pregunta "¿Por qué?" y las dadas a

la pregunta “¿Qué más?”, en la Tabla se recopilaron los datos de ambas preguntas en una misma categoría, ya que ambas se realizaban después de que el participante terminara de formar la figura. Es importante hacer notar que en la edad de 11 años sólo se contó con un participante del nivel socioeconómico alto.

	Nivel socioeconómico alto				Nivel socioeconómico bajo			
	Éxito		Fracaso		Éxito		Fracaso	
Edad	Atr. Antes/ Durante	Atr. Durante	Atr. Antes/Durante	Atr. Después	Atr. Antes/Durante	Atr. Durante	Atr. Antes/ Durante	Atr. Después
4	0	Conocimiento (3) Inteligencia Habilidad	Dificultad, Conocimiento/Conocimiento, dificultad	Dificultad (2)	0	Dificultad (2)	Conocimiento/Dificultad Conocimiento	Dificultad (3) Conocimiento
5	0	0	Dificultad/Dificultad (2). Conocimiento	Dificultad (4)	0	Esfuerzo	0	Dificultad (3) Esfuerzo
6	0/Dificultad	Esfuerzo (2) Habilidad	0/Dificultad	Dificultad (2) Inteligencia	0	Dificultad (2) Esfuerzo	Dificultad/Dificultad	Dificultad (5) Habilidad (3) Conocimiento (2)
7	Esfuerzo/ Esfuerzo	Esfuerzo (3) Dificultad (2) Habilidad	0/Habilidad Dificultad (2)	Dificultad (8) Habilidad Esfuerzo	0	Esfuerzo (4) Dificultad (2) Inteligencia Conocimiento	0/Dificultad	Dificultad Conocimeitno (3) Habilidad Esfuerzo
8	0	Conocimiento Dificultad	0/Conocimiento (2) Dificultad	Dificultad (5) Habilidad (2)	0/Dificultad	Dificultad (10) Esfuerzo (3)	0/Dificultad	Dificultad (5) Inteligencia (2) Esfuerzo
9	0	Esfuerzo (2) Dificultad (2)	0/Dificultad Conocimiento (2)	Dificultad (5) Esuerzo Habilidad Inteligencia	0	Dificultad (10) Esfuerzo (7)	Dificultad/ Inteligencia	Dificultad (9) Esfuerzo (4) Inteligencia (2) Conocimiento (2)
10	0	Esfuerzo (3)	0	Habilidad (2) Inteligencia	0	Dificultad (4) Esfuerzo (4) Inteligencia (2) Conocimiento Habilidad	0	Dificultad (7) Inteligencia (2) Conocimiento (2) Esfuerzo
11	0	Dificultad	0	0	11/Habilidad	Dificultad (5) Esfuerzo (3) Conocimiento	0/Habilidad	Dificultad (10) Esfuerzo (2) Inteligencia Conocimiento
12	Dificultad/0	Conocimiento (4) Esfuerzo	0/Habilidad (2) Inteligencia (2)	Dificultad (5) Conocimiento (2) Esfuerzo Habilidad Inteligencia	0	Esfuerzo (4) Dificultad (2)	0	Dificultad (3) Conocimiento Habilidad

Figura 3. Atribuciones dadas antes, durante y después

Llama la atención la constante aparición de atribuciones de Dificultad de la tarea en el nivel socioeconómico bajo en todas las edades, cuando el resultado es fracaso, incluso en cada edad esta causa es la más referida; tendencia que se repite de forma similar cuando el resultado es éxito, donde sólo en los 5 y 12 años no es referida; esta causa en los 7 años es la segunda más frecuente, sólo superada por la de Esfuerzo. En cambio, en los participantes de nivel socioeconómico alto, se puede encontrar esta tendencia a referir atribuciones de Dificultad de la tarea cuando el resultado es fracaso, pero no así cuando el resultado es éxito. En este caso, las atribuciones referidas son principalmente Conocimiento (4, 8 y 12 años) y Esfuerzo (6, 7, 9 y 10 años).

En la Tabla 3 se puede observar el porcentaje de atribuciones del total de verbalizaciones hechas por edad durante la aplicación, sin importar el momento. Si se enfoca la atención en los porcentajes obtenidos ante situaciones de éxito, pueden notarse tendencias muy diferentes según el nivel socioeconómico. En el caso del nivel bajo, en las primeras edades hay un porcentaje bajo de atribuciones emitidas, siendo a los 5 años donde se tiene un menor porcentaje (7.69%); a partir de los 7 años hay un aumento de atribuciones emitidas con una leve disminución a los 8 años, pero llegando al máximo porcentaje de atribuciones alcanzado a los 9 años, con 89.47% del total de verbalizaciones dadas a esa edad. A partir de los 10 años disminuye de nuevo de manera gradual, llegando a 50% a los 12 años. En cambio, en los participantes de nivel socioeconómico alto, el mayor porcentaje se encuentra a los 4 años (35.71%), con una disminución de hasta 0% en los 5 años, vuelve a aumentar a los 6 y se mantiene de manera muy semejante hasta los 10 años, para después disminuir a 20.83% a los 12 años. Otro punto a resaltar es que las fluctuaciones del porcentaje no son muy variables, se mantienen entre 20% y 40%, siendo la mínima 20.83% a los 12 años y la máxima 35.71% a los 4 años. Solamente a los 5 años no se cumple con esta condición, pues no se presenta ninguna atribución.

En las situaciones de fracaso en el nivel socioeconómico bajo, se sigue una tendencia parecida a la presentada en situaciones de éxito. Con los participantes de nivel socioeconómico alto no ocurre así, sino que se observan fluctuaciones entre las distintas

edades, donde de una edad a la otra se presentan disminuciones y/o aumentos, manteniéndose sin cambios solamente a los 6 años. El porcentaje menor se encuentra a los 4 años (18.18%) y el porcentaje mayor fue el obtenido a los 7 años (83.33%). Recuérdese que sólo se tenía un participante de 11 años en esta condición, por lo que no se está tomando en cuenta el porcentaje de ello.

Tabla 3. Porcentajes relacionados a la emisión de atribuciones

	Éxito		**Fracaso**	
Edad	Atribuciones en total de verbalizaciones NSE Alto	Atribuciones en total de verbalizaciones NSE Bajo	Atribuciones en total de verbalizaciones NSE Alto	Atribuciones en total de verbalizaciones NSE Bajo
4	35.71%	18.18%	18.18%	40.00%
5	0.00%	7.69%	36.36%	28.57%
6	23.08%	23.07%	23.08%	71.42%
7	33.33%	69.23%	83.33%	70.58%
8	28.57%	64.28%	58.33%	80.00%
9	28.57%	89.47%	66.66%	89.47%
10	33.33%	66.66%	50.00%	75.00%
11	25.00%	56.25%	0.00%	70.00%
12	20.83%	50.00%	71.43%	50.00%

NSE= nivel socioeconómico.

Discusión

Los resultados muestran que los niños del nivel socioeconómico bajo tienden a atribuir tanto su éxito como fracaso a factores externos, lo cual le da un carácter incontrolable en ambos casos. Esto implica que sin importar el resultado que se obtenga, la motivación de logro tenderá a disminuir; además, la autoestima se verá afectada principalmente de manera negativa, pues a pesar de que el sujeto evite emociones como vergüenza o decepción en situaciones de fracaso, también se privará de las positivas deriva-

das en situaciones de éxito, las cuales sirven como reforzador de la autoestima. Sin embargo, aunque prevalecen las atribuciones de carácter externo, comienzan a aparecer algunas atribuciones ante el éxito de tipo internas y/o controlables (p. ej. Esfuerzo e Inteligencia), mismas que van aumentando con la edad.

Esto concuerda con lo propuesto por Shaffer (2002) y Ardila (2012), quienes aseguraban la existencia de diferencias en el estilo atributivo de las personas según el nivel socioeconómico, además de lo descubierto en el estudio de Sigelman (2012), donde se mencionaba la percepción de una persona de bajos recursos con una baja motivación de logro, al contrario de una de nivel socioeconómico alto a quien se percibe como alguien con suficiente motivación. Coincide también con lo planteado por García-Señorán y González (2009), quienes mencionan que conforme aumenta la edad, las atribuciones de tipo interno tienden a estar más presentes. Los resultados encontrados contradicen en parte el supuesto de que este tipo de atribuciones aparecen a partir de los 5 años, pues ello sólo se mostró en los niños de nivel socioeconómico bajo.

Edad y nivel socioeconómico resultan variables a considerar en las atribuciones de causalidad, aún más, la interacción de estas variables entre sí establece diferencias importantes. En el nivel socioeconómico bajo se sigue un patrón similar de incremento gradual hasta los 9 años y un descenso a partir de esta edad, tanto en situaciones de éxito como de fracaso. Por el contrario, este patrón no lo encontramos en el nivel socioeconómico alto ante ninguno de los resultados.

Conclusiones

Los resultados revelan que en esta muestra existen diferencias en el estilo atributivo según el nivel socioeconómico al que se pertenece, relacionándose también con las diferencias existentes según la edad. En el nivel socioeconómico bajo, los resultados obtenidos son relativamente constantes con tendencias claras en cantidad de atribuciones y tipo de causas, no así en el nivel socioeconómico alto donde, según el resultado, las dife-

rencias en cantidad de atribuciones de acuerdo con la edad pueden ser escasas o por el contrario numerosas. Es recomendable realizar este estudio con una muestra mayor para corroborar los patrones observados, sobre todo para corroborar la situación en participantes de nivel socioeconómico alto en situaciones de fracaso, donde se obtuvieron resultados más irregulares, además de hacer un análisis estadístico más preciso.

Referencias

Alonso, J. (1984). Atribución de la causalidad y motivación de logro desde una perspectiva evolutiva. Evidencia empírica. *Infancia y Aprendizaje, 26*, 30-45.

Ardila, R. (2012). ¿Habrá algún día una sociedad sin clases? La compleja relación entre habilidad cognitiva general y nivel socioeconómico. *Universitas Psychologica, 11*(2), 663-667. [Consultado el 12 de noviembre del 2015]. Recuperado de: http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/viewFile/1246/2230.

Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. D. y Blumenfeld, P. (1993). Age and Gender Differences in Children´s Self- and Task Perceptions during Elementary School. *Child Development, 64*, 830-847. [Consultado el 14 de noviembre del 2015]. Recuperado de: http://www.rcgd.isr.umich.edu/garp/articles/eccles93g.pdf.

Folmer, A. S., Cole, D. A., Sigal, A. B., Benbow, L. D., Satterwhite, L. F., Swygert, K. E. y Ciesla, J. A. (2007). Age-related changes in children´s understanding of effort and ability: Implications for attribution theory and motivation. *Journal of Experimental Child Psychology, 99,* 114-134.

García-Señorán, M. y González, G. S. (2009). Diferencias en las atribuciones causales sobre la ejecución de tareas académicas en alumnas y alumnos de educación primaria. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia.* ISBN- 978-972-8746-71-1.

Inglés, C., Díaz-Herrero, A., García-Fernández, J. M. y Ruiz-Esteban, C. (2011). El género y el curso académico como

predictores de las atribuciones en lectura y matemáticas en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de psicología*, *27*(2), 381-388.

Inglés, C. J., Díaz-Herrero, A., García-Fernández, J. M., Ruiz-Esteban, C., Delgado, B. y Martínez-Monteagudo, M. C. (2012). Auto-atribuciones académicas: diferencias de género y curso en estudiantes de educación secundaria. *Revista Latinoamericana de Psicología, 44*(2), 53-64. [Consultado el 18 de noviembre del 2015]. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/805/80525022005.pdf.

Jiménez, H. M. (1995). *Psicopatología infantil.* España: Alijibe.

Maslow, A. H. (1975) *Motivación y personalidad.* 4ª. Edición. Barcelona: Sagitario.

Méndez-Sanchez, C., Palacios, S. P., Sahagún, P. M., Hermosillo-de la Torre, A. E., Mosqueda, E. A. y Figueroa-Calzada, C. V. (2015). *¿Cómo podemos conocer las atribuciones causales espontáneas de los niños? Una propuesta de evaluación.* Cartel presentado en el 16° Seminario de Investigación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Nenty, H. J. (2010). Analysis of Some Factors that Influence Causal Attribution of Mathematics Performance among Secondary School Students in Lesotho. *Journal of Social Sciences, 22*(2), 93-99. [Consultado el 13 de noviembre del 2015]. Recuperado de: http://www.krepublishers.com/02-Journals/JSS/JSS-22-0-000-10-Web/JSS-22-2-000-10-Abst-PDF/JSS-22-2-093-10-955-Nenty-H-J/JSS-22-2-093-10-955-Nenty-H-J-Tt.pdf.

Shaffer, D. R. (2002). *Desarrollo social y de la personalidad.* Madrid, España: Thomson.

Sigelman, C. K. (2012). Rich man, poor man: Developmental differences in attributions and perceptions. *Journal of Experimental Child Psychology, 113*, 415-429. [Consultado el 17 de noviembre del 2015]. Recuperado de: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022096512001221.

Weiner, B. (2012). An Attribution Theory of Motivation. En P. M. van Lange, A. W. Kruglanski y E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of Theories of Social Psychology: Volume One* (pp. 135-155). Londres: SAGE Publications.

Yerkes, R. y Dodson, J. (2007). The relation of strength stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psichology*, *18*, 459-482.

Relación entre la depresión infantil y la percepción de las relaciones intrafamiliares

Margarita Vega Vázquez[1]

Resumen

El objetivo del presente estudio fue identificar la relación existente entre la depresión infantil y la percepción de las relaciones intrafamiliares de acuerdo al sexo de los participantes. En total participaron 79 menores, estudiantes de una primaria pública de la ciudad de Morelia, Michoacán, México, 42 niñas (53.2%) y 37 niños (46.8%) seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, con un rango de edad de 7 a 12 años ($\overline{xx}$= 9.54 y DE= 1.45). Se utilizaron el Inventario de Depresión Infantil y la Escala de Relaciones Intrafamiliares. Se encontró una correlación negativa y significativa de la depresión tanto con la dimensión de unión y apoyo (r_p= -0.249, $p<0.05$), como con la dimensión de expresión (r_p= -0.234, $p<0.05$); no se encontraron diferencias por sexo. Se concluye que a menor percepción de unión y apoyo, así como menor expresión al interior de las familias, mayores síntomas depresivos.

1 Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Palabras clave: depresión infantil, relaciones intrafamiliares, niños, familia, género, Michoacán.

Introducción

La depresión es definida por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2015) como "un trastorno mental frecuente, que se caracteriza por la presencia de tristeza, pérdida de interés o placer, sentimientos de culpa o falta de autoestima, trastornos del sueño o del apetito, sensación de cansancio y falta de concentración". Es un trastorno que puede llegar a ser crónico y como tal tener repercusiones en la vida cotidiana del individuo, incluso, en algunos casos, puede culminar en suicidio.

Así, este trastorno es, probablemente, el problema de salud mental más frecuente en el mundo (Acosta-Hernández *et al*., 2011). La depresión es un trastorno padecido por personas de cualquier edad, nacionalidad y nivel de ingresos, cuyos desencadenantes frecuentemente son una combinación de factores genéticos, biológicos, psicológicos y sociales (OMS, 2014). Es por ello que el estudio de la depresión desde sus primeras manifestaciones en la infancia resulta particularmente relevante.

No obstante, hablar de depresión en la población infantil resulta un tema polémico, en virtud de que existen dificultades tanto para aceptar que es una población susceptible de presentarla, como para diagnosticarla, esto debido a que los síntomas pueden ser confundidos con los cambios propios del desarrollo (Royo y Martínez, 2012; San Sebastián y Manzanero, 2012); además, el lenguaje de los niños no es lo suficientemente elaborado como para comunicar verbalmente los problemas que están viviendo (Collazos y Jiménez-Urrego, 2013). Aunado a todo ello, en muchas ocasiones las prácticas culturales no fomentan la identificación y expresión de los sentimientos.

A pesar de estas dificultades, se ha llegado a cierto consenso en cuanto a la sintomatología, misma que habrá de reunir síntomas observables en el comportamiento del menor, tales como irritabilidad, pérdida del disfrute, pérdida de concentración, problemas de atención, sentimiento de minusvalía, aislamiento,

menor rendimiento académico, pérdida o aumento del apetito y/o del sueño, llanto recurrente y desinterés por el futuro, ello durante al menos dos semanas seguidas (Vásquez, Cárdenas, Feria, Benjet, Palacios y De la Peña, 2010).

La identificación de sintomatología depresiva en la población resulta preocupante, puesto que se refiere a trastornos del estado de ánimo en una edad muy temprana, originando con ello interés por identificar los orígenes de dichas manifestaciones. Es así que al indagar los factores desencadenantes y/o asociados a la depresión infantil, se indaga sobre la familia del menor, las relaciones que en ella se suscitan y los recursos psicológicos con los que cuenta en función de que, como afirma Fonagy (2014), la familia es generadora (o no) de la resiliencia en los niños, mostrándole a éstos cómo relacionarse socialmente y, por consecuencia, consigo mismos. Así, la importancia de la comunicación en la familia es tal que ha sido un punto medular en programas de prevención del suicidio (Hooven, 2013).

En relación con ello, Rivera-Heredia y Andrade-Palos (2010) explican que las relaciones intrafamiliares son aquellas interconexiones que se suscitan al interior de las familias y éstas, a su vez, incluyen la percepción que cada integrante tiene de ellas en cuanto a la unión, la resolución de problemas, la expresión de emociones, la capacidad para adaptarse a los cambios y la manera en la que se manejan las reglas de convivencia.

Es así como se ha generado interés por indagar en la relación que existe entre las relaciones al interior de la familia y la aparición de síntomas depresivos en los menores, al respecto, se ha encontrado que existe una relación negativa y estadísticamente significativa entre la cohesión, expresividad, independencia, así como nivel cultural y de recreación de las familias en depresión infantil en niños de 1° a 4° grado de primaria (George, Herman y Ostrander, 2006). Aunado a ello, se ha reportado que existe una fuerte relación entre la presencia de depresión en niños de 8 a 12 años y la disfunción familiar (Garibay-Ramírez, Jiménez-Garcés, Vieyra-Reyes, Hernández-González y Villalón-López, 2014), así como con la baja inversión de tiempo por parte de las madres hacia el vínculo madre-hijo, el hecho

de que los niños tengan una percepción corporal negativa de sí mismos, y que las madres le otorguen mayor importancia a las obligaciones de los menores que a las actividades recreativas de los mismos (Kwak, Lee, Song *et al*., 2008).

Estos estudios indican que los padres están haciendo mayor énfasis en las obligaciones y los deberes cotidianos que en la recreación y el disfrute de los menores, lo cual está generando un impacto notorio en el estado de ánimo de éstos.

Se ha reportado también que la depresión materna, incluso en remisión, determina un sesgo importante en las madres en cuanto al reconocimiento de las emociones en sus hijos. Al parecer, las madres con esta problemática muestran una predisposición a interpretar como tristeza las diversas emociones de sus hijos (aunque no tengan relación), y es a través de las interacciones madre-hijo que este sesgo se reproduce en los niños. De esta forma, la depresión en las madres genera tanto vulnerabilidad como perpetuación de los síntomas depresivos en los infantes (Kluczniok *et al.*, 2016).

Dicho todo lo anterior, se infiere que la familia puede llegar a ser tanto desencadenante como mantenedora de trastornos depresivos en sus integrantes (Vargas-Murga, 2014; Mendes, Loureiro, Crippa, de Meneses Gaya, García-Esteve y Martín-Santos, 2012). Si a ello le agregamos que, ocasionalmente, un ambiente familiar adverso sugiere la existencia tanto de relaciones disfuncionales entre padres e hijos (Weich, Patterson, Shaw y Stewart-Brown, 2009), como de maltrato infantil, ya sea por negligencia, abandono, violencia intrafamiliar o abuso sexual (Zelaya de Migliorisi, Piris de Almirón y Migliorisi, 2012; Dion *et al.*, 2016), la situación es preocupante. Incluso en diversos estudios se ha encontrado mayor número de intentos suicidas en personas que reportan dificultades en sus relaciones intrafamiliares, así como desunión y falta de comunicación (Rivera-Heredia & Andrade Palos, 2006; Sánchez-Martínez & de la Torre, 2013), sin embargo, faltan estudios al respecto en población infantil.

Este breve recorrido da cuenta de la importancia de realizar estudios que permitan identificar la relación entre estas dos variables, para, con ello, dar lugar a investigaciones que permitan identificar la causalidad entre estas dos variables y, con

ello, justificar la inclusión de las relaciones intrafamiliares como elemento clave en el estudio y el abordaje de síntomas de depresión en infantes.

Asimismo, la diferenciación de la manifestación de síntomas depresivos por sexo, tal como lo proponen Osorno-Munguía, Vallejo-Casarín, Celis-Ochoa y Mazadiego-Infante (2008), permitirá determinar si es necesario que las intervenciones dirigidas a la disminución de síntomas depresivos tengan especial atención en función de si el menor es varón o mujer.

En esta misma línea, se ha reportado que las niñas suelen ser más sensibles a las situaciones adversas de la familia que los niños y, por lo tanto, manifestar una mayor sintomatología emocional ante ello (Cova, Maganto, y Melipillán, 2005; Matud, Guerrero y Matías, 2006; Lazarevich y Mora-Carrasco, 2008). Kendler y Gardner (2014) exponen que estas diferencias se pueden explicar en función de la importancia que cada género otorga a ámbitos de su vida, siendo las mujeres más sensibles ante las dificultades en las relaciones interpersonales, mientras que los hombres lo son más hacia cuestiones de tipo instrumental y de logro. No obstante, autores como Vogel (2012), Hyde (2014) y Ciubara *et al*. (2015), sostienen que en los niños no existen diferencias significativas en la presencia de síntomas depresivos, y que es hasta la adolescencia cuando las niñas muestran una mayor prevalencia.

Es así como, partiendo de la hipótesis de que al ser la familia el núcleo formador por excelencia y las relaciones intrafamiliares una forma de mostrar al menor cómo vincularse, no sólo con el mundo sino también consigo mismo, éstas habrán de relacionarse con la presencia o ausencia de síntomas depresivos en los niños.

Dicho lo anterior, el objetivo de la presente investigación fue identificar la relación existente entre la depresión infantil y la percepción de las relaciones intrafamiliares de acuerdo al sexo de los participantes. Los resultados de este estudio permitirán ampliar el conocimiento de estos fenómenos en la población infantil mexicana, sobre la cual todavía existe un profundo desconocimiento, y permitirán contar con mayores elementos para el diseño de programas de intervención y de tratamiento basados en evidencia.

Método

Diseño
Se realizó un estudio cuantitativo, transversal y correlacional.

Participantes
El muestreo fue no probabilístico por conveniencia. Participaron 79 menores con un rango de edad que va de los 7 a los 12 años ($\overline{xx}$= 9.54 y DE= 1.448), 42 niñas (53.2%) y 37 niños (46.8%), estudiantes de una escuela primaria pública de la ciudad de Morelia, Michoacán. En todos los casos se contó con la autorización de los padres.

Criterios de inclusión

- Tener entre 7 y 12 años de edad
- Saber leer y escribir
- Contar con el consentimiento de sus padres
- Contestar los instrumentos completos

Instrumentos
Inventario de Depresión Infantil (CDI; Del Barrio, Moreno-Rosset y López-Martínez, 1999). Es un inventario, adaptado a población española, que mide la depresión infantil en menores de 7 a 15 años. Está conformado por 26 ítems; cada uno responde a una escala donde 0 indica “normalidad”, 1 indica “cierta intensidad” y 2 indica la “presencia inequívoca” de un síntoma depresivo. Posee 5 factores: humor disfórico, *acting out*, pérdida del interés social o personal, auto devaluación y síntomas vegetativos. Estos factores se concentran en dos dimensiones: estado de ánimo disfórico e ideas de autodesprecio. Su validez está apoyada por su concordancia con otros instrumentos y su α de Cronbach fue de 0.736.

Escala de Relaciones Intrafamiliares (ERI; Rivera-Heredia y Andrade-Palos, 2010). Mide la percepción del ambiente familiar. Diseñada inicialmente para una población de 14 años en adelante. En su versión para niños consta de 12 reactivos. Es una escala autoaplicable con cinco opciones de respuesta que varían de: “Totalmente de acuerdo” a “Totalmente en desacuerdo”,

estandarizada en población mexicana. Incluye las subescalas de percepción que se tiene del grado de unión y apoyo (confiabilidad de 0.81), las dificultades (confiabilidad de 0.78), así como la expresión (confiabilidad de 0.88) al interior de la familia. Su coeficiente de confiabilidad total fue de 0.912.

Procedimiento

Se seleccionó una primaria pública de la ciudad de Morelia, Michoacán. Se enviaron 120 cartas de consentimiento informando a los padres de los niños de 4° a 6° grado, a quienes se les dio dos días para leerla, externar dudas o comentarios y enviarla de vuelta firmada al profesor del menor, en caso de que otorgaran el permiso para que su hijo participara en el estudio. Las dudas se abordaron y resolvieron en la escuela de los menores, y se refirieron a la fecha y hora de aplicación, así como a la entrega de resultados. Una vez que se obtuvo el permiso de 90 participantes, se aplicaron los instrumentos de manera grupal dentro del salón de clases. Se descartaron los instrumentos que no fueron contestados completamente (ocho) y los que se encontraban fuera del rango de edad especificado (tres).

Cabe mencionar que, una vez calificados los instrumentos, se fijó una fecha y hora de reunión para los padres de familia de cada uno de los grupos, con el fin de entregarles los resultados obtenidos, así como darles recomendaciones respecto a la atención de sus hijos, especialmente de aquéllos que obtuvieron altas puntuaciones en la escala de depresión infantil.

Análisis de datos

Los niños mostraron contrariedades para comprender la dimensión de dificultades de la ERI, motivo por el cual la dimensión fue eliminada del análisis estadístico; sin embargo, las dimensiones de expresión y de unión y apoyo fueron respondidas sin inconvenientes.

Dado lo anterior, se aplicó la prueba no paramétrica de correlación R de Spearman para analizar la relación entre la puntuación en la escala de depresión y la percepción de la expresión y la de unión y apoyo familiares, así como para analizar la relación entre la puntuación de depresión y la de expresión. Se aplicó la

prueba no paramétrica de U de Mann-Whitney para identificar las diferencias en las puntuaciones de depresión por sexo.

Resultados

Tal como se muestra en la Tabla 1, se encontró una correlación inversa y estadísticamente significativa en un nivel de intensidad bajo (resultante de una hipótesis bilateral), entre la dimensión de unión y apoyo y la puntuación en el inventario de depresión (r_p= -0.249, p<0.05), así como entre la dimensión de expresión y la puntuación en el inventario de depresión (r_p= -0.234, p<0.05), indicando que a mayor percepción de unión y apoyo, así como mayor expresión al interior de las familias, menor es la propensión de los niños a presentar síntomas de depresión.

Tabla 1. Correlaciones CDI y dimensiones de unión y apoyo y expresión

Dimensiones y subdimensiones	**Puntaje total del CDI**	**Unión y apoyo**	**Expresión**
Puntaje total del CDI	1		
Unión y apoyo	-.323**	1	
Expresión	-.245*	.883**	1

*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Por otro lado, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas por sexo en las puntuaciones de depresión (p =0.075) (ver Tabla 2); sin embargo, al contrario de lo esperado, el rango promedio fue un poco más alto en los varones que en las mujeres.

Tabla 2. Comparación del puntaje total del CDI entre los niños participantes

	Sexo	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Z	Significancia
Puntaje total del CDI	Masculino	37	44.89	1661.00	596.000	-1.782	.075
	Femenino	42	35.69	1499.00			
	Total	79					

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos muestran que los niños que perciben tanto menor expresión como menor unión y apoyo en sus familias, alcanzan puntuaciones más altas de depresión. Esto coincide con lo encontrado por George *et al.* (2006) y por Garibay-Ramírez *et al.* (2014). Con estos datos se confirma la existencia de una correlación significativa, aunque baja, entre variables familiares y síntomas depresivos.

Contrario a lo reportado por Cova *et al.* (2005), Matud *et al.* (2006) y Lazarevich y Mora-Carrasco (2008), en esta investigación no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones de depresión entre los niños y las niñas. Este resultado coincide con lo reportado por Vogel (2012), Hyde (2014) y Ciubara *et al.* (2015), quienes indican que durante la infancia la presencia de síntomas depresivos es indistinta en función del sexo, lo cual sugiere que aún no se conforma una identidad de género que haga tender a comportarse o expresar de determinada manera sus sentimientos, encontrando que los niños y las niñas manifiestan su malestar de manera indiferenciada, a diferencia de lo que ocurre en la población adulta (Osorno *et al.*, 2013).

Así, se concluye que la depresión infantil está asociada con la percepción de los menores de un bajo nivel en la unión y apoyo de la familia, así como con la falta de expresión en la misma. Sin embargo, es necesario ser cautelosos en esta afirmación, dado que el grado de la correlación es bajo, lo que lle-

va a reflexionar en la necesidad de identificar otros factores, ya sean del ámbito familiar o de algún otro contexto que tengan una mayor asociación con la sintomatología depresiva y con la depresión en población infantil mexicana.

Estos resultados concuerdan con lo expuesto por Fonagy (2014), debido a que, en este caso, las familias con poca unión y apoyo, así como con bajas puntuaciones de expresión, no fomentan la resiliencia, sino que, por el contrario, se convierten en un punto de partida para la manifestación de síntomas de depresión infantil, (George, Herman y Ostrander, 2006; Kwan, Lee, Song *et al*., 2008; Vargas-Murga, 2014; Mendes, Loureiro, Crippa, de Meneses Gaya, García-Esteve y Martín-Santos, 2012; Weich, Patterson, Shaw y Stewart-Brown, 2009).

Entre las limitaciones de este trabajo, se encuentra que el número de participantes es bajo, adicionalmente, la inclusión de niños de una sola escuela primaria imposibilita la generalización de los resultados obtenidos en el presente estudio. Se identificó la necesidad de adaptar la dimensión de dificultades del ERI, dado que, al estar sus reactivos redactados con afirmaciones negativas, fue difícil para los participantes comprenderlos y calificarlos, por lo que se sugiere revisar esta dimensión en futuras aplicaciones para la población infantil.

A partir de lo anteriormente expuesto, se corrobora la importancia que tienen las relaciones intrafamiliares en el desarrollo de la salud integral de los niños, especialmente en el campo de la salud mental. Es necesario continuar indagando en el papel de la familia en la aparición, mantenimiento o intensificación de los síntomas depresivos en los infantes, así como en su papel en el fortalecimiento de la resiliencia y los recursos psicológicos de los menores.

Los resultados encontrados sugieren que tanto en los programas de prevención de la depresión infantil, como en los del tratamiento de la misma, es necesario contemplar los aspectos relacionados con la unión y el apoyo familiar, como con los relativos a la expresión y comunicación de los integrantes de la familia.

Agradecimientos

Se agradece al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por su apoyo para la realización de esta investigación.

Referencias

Acosta-Hernández, M. E., Mancilla-Percino, T., Correa-Basurto, J., Saavedra-Vélez, M., Ramos-Morales, F. R., Cruz-Sánchez, J. S. y Durán-Niconoff, S. (2011). Depresión en la infancia y adolescencia: enfermedad de nuestro tiempo. *Archivos de Neurociencias,* 16(3), 156-161. Recuperado de: http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=e2c2e1da-e118-4912-a24d-e24d47a3421d%40sessionmgr4005&vid=27&hid=4201.

Cárdenas, E. M., Feria, M., Vázquez, M. J., Benjet, C., Palacios, L. y De la Peña, F. (2010). *Guía clínica para el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. Guías Clínicas para la atención de Trastornos Mentales.* México: Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente. Recuperado de: http://www.inprf.gob.mx/opencms/export/sites/INPRFM/psicosociales/archivos/guias/guia_tdah.pdf.

Ciubara, A., Chirita, R., Burlea, S. L., Ignat, A., Diaconescu, S., Untu, I., y Lupu, V. V. (2015). Clinico-demographic patterns of depression and anxiety in children and adolescents. *Romanian Journal Of Pediatrics*, 64(4), 398-457. Recuperado de: http://rjp.com.ro/articles/2015.4/Pedia_Nr-4_2015_Art-8-en.pdf.

Collazos, D., y Jiménez-Urrego, Á. M. (2013). Depresión infantil: caracterización teórica. *Revista Gastrohnup*, 15(2), 15-19. Recuperado de: http://revgastrohnup.univalle.edu.co/a13v15n2/a13v15n2art3.pdf.

Cova, F., Maganto, C., y Melipillán, R. (2005). Género, Adversidad Familiar y Síntomas Emocionales en Preadolescentes. *Psykhe*, 14(1), 227-232. Recuperado de: http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=e2c2e1da-e118-4912-a24d-e24d47a3421d%40sessionmgr4005&vid=14&hid=4201.

Dion, J., Matte-Gagné, C., Daigneault, I., Blackburn, M. E., Hébert, M., McDuff, P. y Perron, M. (2016). A prospective study of the impact of child maltreatment and friend support on psychological distress trajectory: from adolescence to emerging adulthood. *Journal of Affective Disorders*, 189, 336–343. Doi: 10.1016/j.jad.2015.08.074.

Fonagy, P. [The Menninger Clinic]. (10 de enero de 2014). *Mindscape: Peter Fonagy, PhD, on Child & Adolescent Relationship Development* [Archivo de video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=m74s_kSDyQk.

Garibay-Ramírez, J., Jiménez-Garcés, C., Vieyra-Reyes, P., Hernández-González M. M. y Villalón-López, J. (2014). Disfunción familiar y depresión en niños de 8-12 años de edad. *Revista de Medicina e Investigación*, 2(2), 107-111. Recuperado de: http://www.uaemex.mx/RevMedInvUAEMex/docs/Vol2Num2/06_AO_DISFUNCION_FAMILIAR.PDF.

George, C., Herman, K. C. y Ostrander, R. (2006). The family environment and developmental psychopathology: the unique and interactive effects of depression, attention, and conduct problems. *Child Psychiatry Hum Dev*, 37, 163–177. Doi: 10.1007/s10578-006-0026-5.

Hooven, C. (2013). Parents-CARE: A Suicide Prevention Program for Parents of At-Risk Youth. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing,* 26, 85-95. Doi: 10.1111/jcap.12025.

Hyde, J. S. (2014). Gender Similarities and Differences. *Annual Review of Psychology*, 65, 373-398. Doi: 10.1146/annurev-psych-010213-115057.

Kendler, K. S. y Gardner, C. O. (2014). Sex differences in the pathways to major depression: a study of opposite-sex twin pairs. *The American Journal of Psychiatry*, 171, 426-435. Doi: 10.1176/appi.ajp.2013.13101375.

Kluczniok, D., Hindi Attar, C., Fydrich, T., Fuehrer, D., Jaite, C., Domes, G., Winter, S., Herpertz, S. C., Brunner, R., Boedeker, K. y Bermpohl, F. (2016). Transgenerational effects of maternal depression on affect recognition in children. *Journal of Affective Disorders*, 189, 233–239. Recuperado de: http://www.jad-journal.com/article/S0165-0327(15)30544-9/fulltext.

Kwak, Y., Lee, C., Hong, S., Song, Y., Kim, I., Moon, S., Moon, J., Seok, E., Jang, Y., Park, M., Hong, J., Kim, Y., Lee, S., Kim, H. y Kim, M. (2008). Depressive symptoms in elementary school children in Jeju Island, Korea: prevalence and correlates. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 17(6), 343-351. Doi: 10.1007/s00787-008-0675-y.

Lazarevich, I. y Mora-Carrasco, F. (2008). Depresión y género: Factores psicosociales de riesgo. *Segunda época*, 4, 7-16. Recuperado de: http://148.206.107.15/biblioteca_digital/articulos/4-383-5776jlb.pdf.

Matud, M. P., Guerrero, K. y Matías, R. G. (2006). Relevancia de las variables sociodemográficas en las diferencias de género en depresión. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(1), 7-21. Recuperado de: http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-163.pdf.

Mendes, A. V., Loureiro, S. R., Crippa, J. A., de Meneses Gaya, C., García-Esteve, L., y Martín-Santos, R. (2012). Mothers with Depression, School-Age Children with Depression? A Systematic Review. *Perspectives In Psychiatric Care*, *48*(3), 138-148. Doi:10.1111/j.1744-6163.2011.00318.

Organización Mundial de la Salud. (2012). *Mensaje del Secretario General de las Naciones Unidas en ocasión del Día Mundial de la Salud Mental 2012*. Recuperado de: http://www.who.int/mental_health/mhgap/UN_message_mhgap_2012_es.pdf?ua=1.

Organización Mundial de la Salud. (2014). *La* OMS *pide que se preste mayor atención a la salud de los adolescentes*. Recuperado de: http://www.who.int/mediacentre/news/releases/2014/focus-adolescent-health/es/.

Organización Mundial de la Salud. (2015). *Depresión.* Recuperado de: http://www.who.int/topics/depression/es/.

Osorno-Munguía J. R., Vallejo-Casarín, A., Celis-Ochoa, B., Mazadiego-Infante, T. J. (2008). Evaluación del Funcionamiento Diferencial de los Ítems (DIF) de la Escala de Depresión del Centro para Estudios Epidemiológicos (CES-D) respecto del género en una muestra de adolescentes mexicanos. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 11(2), 138-152. Recuperado de: http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/18557.

Rivera-Heredia, M. E. y Andrade-Palos, P. (2006). Recursos individuales y familiares que protegen al adolescente del intento suicida. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 8(2), 23-40. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80280203.

Rivera-Heredia, M. E. y Andrade-Palos, P. (2010). Escala de evaluación de las Relaciones Intrafamiliares (ERI). *Uaricha Revista de Psicología*, 14, 12-29. Recuperado de: http://www.revistauaricha.umich.mx/Articulos/Uaricha_14_012-029.pdf.

Royo, J. y Martínez, M. (2012). Depresión y suicidio en la infancia y adolescencia. *Pediatría Integral*. 16(9), 755-759. Recuperado de: http://www.pediatriaintegral.es/numeros-anteriores/publicacion-2012-12/depresion-y-suicidio-en-la-infancia-y-adolescencia/.

San Sebastián, J. y Manzanero, R. (2012). Tratamiento de la depresión en el niño y el adolescente. *Anales de Pediatría Continuada*, 10(2), 72-8. Recuperado de: http://www.apcontinuada.com/es/tratamiento-depresion-el-nino el/articulo/90153496/.

Sánchez-Martínez, C. y de la Torre, J. (2013). Las relaciones intrafamiliares y su asociación con la sintomatología depresiva en alumnas de Psicología. *Revista de Educación y Desarrollo,* 25, 57-62.

Vargas-Murga, H. (2014). Tipo de familia y ansiedad y depresión. *Revista Médica Herediana*, 25(2), 57-59. Recuperado de: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1018-130X2014000200001&lng=es&nrm=iso. ISSN 1729-214X.

Vogel, W. (2012). Depression in children and adolescents. *CME: Continuing Medical Education*, 30(4), 114-117.

Weich, S., Patterson, J., Shaw, R. y Stewart-Brown, S. (2009). Family relationships in childhood and common psychiatric disorders in later life: systematic review of prospective studies. *The British Journal of Psychiatry*, 194, 392–398. Doi: 10.1192/bjp.bp.107.042515.

Zelaya de Migliorisi, L., Piris de Almirón, L. y Migliorisi, B. (2012). Intentos de suicidio en niños y adolescentes. ¿Máscara de Maltrato Infantil? *Pediatría,* 39(3), 167-172. Recuperado de: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4221424.

Adquisición del proceso de comprensión lectora en estudiantes de nivel primaria y universitario

Alma Yadira Aguilar Zedeño[1],
María Teresa Dávalos Romo[1], Aidé Trinidad Vital Caballero[1]
y Jennifer Rentería Conseción[1]

Resumen

La comprensión lectora no depende de un proceso cognitivo o mecanismo elemental, sino que se considera un proceso de alto nivel, agente del sistema cognitivo completo. Dado que es un proceso, se asume su dinamismo y progresión a través del desarrollo humano al ingresar al sistema educativo. El objetivo es aplicar el Modelo de Evaluación de Comprensión Lectora (ECOMPLEC.pri y ECOMPLEC.sec) en dos tipos de muestra, el nivel básico primaria vs. nivel medio superior. Participaron 150 alumnos (2°, 4° y 6° de primaria) y 109 alumnos de la Universidad Autónoma de Zacatecas (1°, 5° y 9° semestre), de Jalpa, Zacatecas. Los resultados sugieren que los alumnos de primaria van incrementando un 30% el promedio de aciertos en comprensión lectora según el grado académico; sin embargo, en los alumnos universitarios no se ve este fenómeno. Se puede suge-

1 Universidad Autónoma de Zacatecas.

rir que el nivel de primaria es decisivo para la adquisición de la competencia lectora.

Palabras clave: comprensión lectora, estudiantes, universitarios.

Introducción

Una de las capacidades primordiales dentro del desarrollo cognitivo del ser humano es la capacidad de comprender lo que se lee. Esta capacidad o competencia es una herramienta que resulta esencial para mejorar el nivel académico y es la base del aprendizaje permanente, impactando, incluso, en la búsqueda de mejores oportunidades de empleo y, con ello, en un mejor salario o calidad de vida (Pérez & Zayas, 2007). Dado el impacto que tiene este proceso cognitivo en la vida académica, personal o social, se desprende la necesidad de estudiarlo (Gómez, 2008).

La competencia lectora se adquiere en los primeros años de vida académica, con ella se asume la adquisición de la comprensión lectora, sin embargo, esto no sucede así. En este proceso de comprensión confluyen otros procesos complejos y de alto nivel que dificultan su adquisición (e.g., memoria, atención, percepción, codificación, procesos inferenciales, etc.) (De Vega, 1984). Aunado a lo anterior, el Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (por sus siglas en inglés, PISA, citado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2012), señala que la competencia lectora es la capacidad de un individuo para comprender, reflexionar e interesarse en los textos escritos con el fin de lograr sus metas personales, desarrollar sus conocimientos, su potencial personal y, en consecuencia, participar en la sociedad. En este sentido y sumado a lo anterior, la comprensión lectora no sólo es “saber leer”, es un proceso reflexivo que lleva a alcanzar objetivos y metas propuestas por el lector, ampliar conocimientos e incluso ser socialmente más participativo (León, 2003, 2004; León & Otero, 2009).

Dada la complejidad en los procesos de la comprensión lectora, resulta un tema de vital importancia a nivel internacional. Se tiene, por ejemplo, que expertos del Departamento de Psicología

Básica de la Universidad Autónoma de Madrid, han llevado a cabo la elaboración de un instrumento para evaluar la comprensión lectora a través del Modelo de Evaluación de la Comprensión Lectora (ECOMPLEC) a nivel básico: primaria y la Educación Superior Obligatoria (ESO) (León, Escudero & Olmos, 2012).

Este modelo ofrece una visión distinta en el proceso de evaluación de la comprensión lectora, es decir, la concibe como una habilidad asimétrica basada en tres aspectos fundamentales. Por un lado, se encuentran los *tipos de conocimiento*: empática, orientada a metas, conceptual, episódica, científica y metacognitiva; por otro lado, se atiende la diversidad de los *tipos de texto*, en este caso, los narrativos, expositivos y discontinuos; y finalmente, propone la exploración de *dos niveles de representación*: base del texto y modelo mental.

El primero de ellos atiende y preserva la forma exacta del texto, tanto de las palabras como de la sintaxis, tal y como aparecen en las cláusulas. En este nivel de representación se incluye un pequeño número de inferencias necesarias para establecer la coherencia local del texto (Dávalos, León, Aguilar, Vital, Lozano, Miramontes & González-Horta, 2012). En cuanto al modelo mental o modelo de situación, como su nombre lo indica, supone una representación que guarda más parecido con la experiencia y la relación existente con alguna situación determinada en el texto. En este caso, existe poca influencia en la gramática o estructura del texto, puesto que es una creación más compleja de inferencias o procesos cognitivos superiores (Díaz & De Vega, 2003).

Es importante señalar que esta investigación centra su esfuerzo en explorar los dos niveles de representación descritos previamente, los cuales fueron evaluados tanto en estudiantes de nivel básico (2°, 4° y 6° grado de primaria), como en estudiantes de nivel medio superior (1°, 5° y 9° semestre de Licenciatura en Psicología).

Problemática nacional

La comprensión lectora resulta un desafío en todos los niveles educativos, pues a pesar de que la competencia lectora inicia en educación preescolar y sigue su proceso evolutivo a lo largo de la formación académica, sigue siendo una debilidad real en los

estudiantes de un país como México (Frade, 2009). Al respecto, e intentando solventar esta situación, se han implementado diversos programas desde la política pública, por ejemplo: "México hacia un país de lectores", "Programa Nacional de Lectura", "Propuesta para la Adquisición de la Lectura, la Escritura y las Matemáticas (PALEM)", "Rincones de Lectura", "Salas de Lectura", entre otros, e incluso en el 2008 se eleva a rango de Ley "el fomento a la lectura y el libro", sin que todavía se logre despuntar en las evaluaciones nacionales e internacionales que a este respecto se llevan a cabo y en donde México obtiene continuamente los últimos lugares (Secretaría de Educación Pública, 2008).

La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) señala que los estudiantes mexicanos obtuvieron una media de desempeño en competencia lectora de 424 puntos; por lo cual, de los 65 países participantes, 51 se encuentran por encima de la media de desempeño de México y 12 se encuentran por debajo de la media. Este tipo de resultados ha generado la necesidad de poner atención a una problemática que repercute en el desarrollo educativo del país, sin considerar desde luego que este impacto se ve reflejado en la economía, desarrollo tecnológico, empresarial, etc. (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2012). Es importante señalar que las evaluaciones nacionales e internacionales se centran en la competencia lectora, no en la comprensión lectora; y aunque algunas instancias las toman como sinónimo, el proceso de comprensión lectora requiere de habilidades distintas al sólo saber leer.

Método

Participantes

Por un lado, participaron 150 estudiantes de educación básica (50 alumnos de cada grupo: 2°, 4° y 6°), divididos de forma aleatoria en diez escuelas del Municipio de Jalpa, Zacatecas. Por otro lado, se tomó una muestra de estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Autónoma de Zacatecas, Campus Jalpa, en este caso, la muestra fue de 109 alumnos divididos en 1°, 5° y 9° semestre.

Materiales

Se contó con los dos protocolos de aplicación del Modelo de Evaluación de la Comprensión Lectora (ECOMPLEC.pri y ECOMPLEC.sec). Cada uno de los textos tenía una serie de preguntas (entre 20 y 30) que componían el cuadernillo de respuestas. Las preguntas estaban divididas en tres categorías: nivel de representación y tipo de comprensión. Las dos primeras categorías se cruzan de tal forma que las preguntas quedaron: base del texto/empática, base del texto/orientada a metas, base del texto/conceptual, etc., así como modelo mental/empática, modelo mental/orientada a metas, modelo mental/conceptual, etc. A esta serie de preguntas se les añaden las preguntas metacognitivas (véase León *et al*., 2009; León *et al*., 2012).

Procedimiento

La aplicación fue de forma grupal y sin límite de tiempo. Se les dieron ambos cuadernillos y posteriormente las instrucciones de forma verbal y escrita: *"A continuación se te presentan dos cuadernillos. En uno te mostramos tres historias que tendrás que ver o leer cuidadosamente. En este cuadernillo no se escribe nada, sólo hay que leerlo. También se te da otro cuadernillo con preguntas, en éste sí puedes marcar.*

Primero lee o ve las historias, después responde las preguntas relacionadas con cada texto. Recuerda: a) rellena con tus datos la hoja del cuadernillo de preguntas; b) hay que seguir el orden de las preguntas; c) no te saltes ninguna pregunta; d) rodea con un círculo la respuesta que consideres correcta; y e) siempre va a haber sólo una respuesta correcta".

Al confirmar que no había dudas, se inició el test. Al terminar cada participante, se confirmó que todas las preguntas habían sido contestadas.

Resultados

A continuación, se muestra el promedio de respuestas correctas en relación con el grupo académico (primaria *vs*. universitario), grado escolar (2°, 4° y 6° de primaria *vs*. 1°, 5° y 9° semestre) y nivel de representación (base de texto *vs*. modelo mental).

En cuanto al grupo de primaria, en los resultados se observa que el grupo de 6° obtuvo un mayor promedio de aciertos tanto en el nivel de modelo mental (107.96) como en el nivel de base de texto (105.01). Seguidos del grupo de 4° grado, los cuales obtuvieron un puntaje similar tanto en el nivel de modelo mental (71.85) como en base de texto (71.21); y finalmente, el promedio de aciertos más bajo se encontró en el 2° grado de primaria, 45.32 en el nivel de modelo mental, y en base de texto 41.90. Este incremento es aproximadamente de 30% según el grado (ver Tabla 1 y Figura 1).

Tabla 1. Promedio de aciertos relacionados con los tipos de representación y los tres grados de alumnos de primaria

	GRADO ESCOLAR		
	Segundo	Cuarto	Sexto
Modelo mental	54.32	71.85	107.96
Base de texto	41.90	71.21	105.01

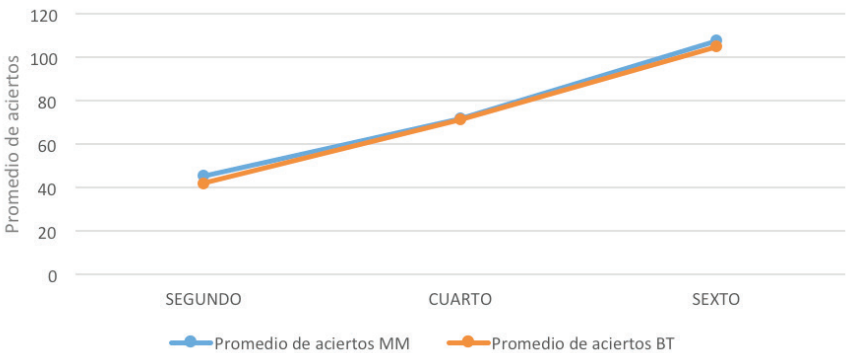


Figura 1. Datos obtenidos en los alumnos de primaria: promedio de aciertos *vs.* nivel de representación mental *vs*. grado escolar

En cuanto a los estudiantes universitarios, los promedios más altos se ubicaron en el noveno semestre y en ambos niveles de representación (modelo mental: 25.85 y base de texto:

25.63), esta diferencia no resulta notoria. Los siguientes promedios no son claros en cuanto a su ubicación o grado académico, pues como se observa, en quinto semestre, en nivel de representación de modelo mental se obtiene un promedio de 24.00 y en base de texto 21.90; y en primer semestre, en el nivel de representación de modelo mental un 24.15 y en base de texto un 22.56. De hecho, los promedios de aciertos disminuyen en quinto semestre y vuelven a incrementarse en noveno, pero de forma muy sutil; por lo tanto, las cantidades que aparentemente no son distantes y, sobre todo, que no se presentan como en el análisis anterior de forma creciente según el grado académico (ver Tabla 2 y Figura 2).

Tabla 2.
Promedio de aciertos relacionados con los tipos de representación y los tres grados de alumnos universitarios

	GRADO ESCOLAR		
	Primero	Quinto	Noveno
Modelo mental	24.15	24.00	25.85
Base de texto	22.56	21.90	25.63

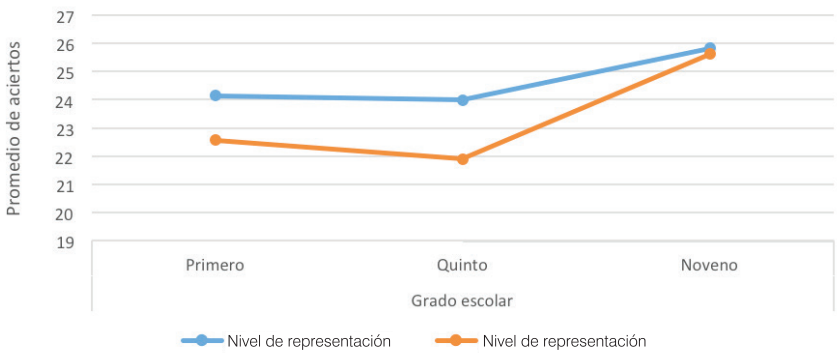


Figura 2. Datos obtenidos en los alumnos universitarios: promedio de aciertos *vs*. nivel de representación mental *vs*. grado escolar

Conclusiones

Con la información anterior, se concluye que en el nivel de primaria y según los grados escolares, sí se observa un cambio cualitativo y progresivo en cuanto a la comprensión lectora. Efecto que se nota tanto en el nivel de representación de base de texto como en el de modelo mental. Estos datos se podrían apoyar con lo sugerido por Frade (2009), quien señala que el aprendizaje de la competencia lectora y comprensión lectora se inicia en la educación preescolar y se desarrolla más allá del bachillerato hasta la educación superior. Considerado con esto que, a pesar de las deficiencias que presenta el sistema educativo mexicano, puede ser un eje facilitador, en parte, para mejorar los procesos cognitivos superiores, en este caso, la comprensión lectora.

En el caso de los alumnos universitarios, no se observa claramente ninguna progresión en los puntajes según el semestre. En este caso, las diferencias, aparte de que no son notorias entre un semestre y otro, se observa una reducción de puntajes en 5° semestre. Intentando explicar este fenómeno, se puede señalar que este grupo en particular, a lo largo de su formación académica, no presentó motivación por el estudio, por lo que existe un alto grado de deserción y una dinámica interna muy conflictiva. Factores que, de cierta forma, actúan en detrimento en su nivel de comprensión lectora.

La comprensión lectora no sólo es saber leer, implica varios procesos cognitivos superiores que si no se habilitan a tempranas edades se verán reflejados negativamente en su trayectoria académica. Esta investigación deja expuesta una problemática real y alarmante: los universitarios saben leer, pero no comprenden lo que leen. Este tipo de situaciones limita la adquisición de nuevos conocimientos o que los conocimientos adquiridos sean de calidad, llevándolos a la desmotivación y deserción académica. En este caso, no es lejano lo propuesto por Pérez & Zayas (2007) y Gómez (2008), quienes sugieren que la comprensión lectora es una herramienta que resulta esencial no sólo para la vida académica, sino también para la búsqueda de oportunidades de un mejor empleo, una mejor vida social o personal.

Los docentes tienen pocos instrumentos centrados en universitarios. La propuesta que en esta investigación se presenta se considera viable, pero aún queda pendiente la adaptación, validación o estandarización de éste y otros instrumentos que faciliten la evaluación, diagnóstico e intervención de esta población de estudiantes.

Finalmente, y a pesar de las propuestas que lleva a cabo la Secretaría de Educación Pública (2008) para incrementar la competencia y comprensión lectora en los niveles educativos básicos, es insuficiente o no es la adecuada, siendo, a pesar de los años, una de las mayores debilidades a nivel nacional e internacional (Frade, 2009). Los estudiantes no se ocupan por entender lo que leen. Por lo tanto, resulta alarmante pensar que los jóvenes universitarios llegan a un nivel medio superior con las carencias que en los niveles de educación básica presentan, sin que se tenga un plan de evaluación y mucho menos una propuesta de mejora para este grupo de estudiantes.

Referencias

Dávalos, M. T., Aguilar, A. Y., Vital, A. T., Lozano, G., Miramontes. S. & González-Horta, A. (2013). Propuesta diagnóstica a través del Modelo de Evaluación de la Comprensión Lectora (ECOMPLEC). En Pedro Palacios, Ma. del Carmen Farfán, Enrique Navarrete y Silvia Miramontes (Eds.), *Psicología Educativa: reflexión, práctica e intervención* (pp. 35-60). México: Libros Universitarios.

De Vega, M. (1984). *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.

Díaz, J. M. & De Vega, M. (2003). Modelos de situación e inferencias en la comprensión de textos, en J. A. León (Ed.), *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender* (pp. 139-152). Madrid: Pirámide.

Frade, L. (2009). *Desarrollo de las competencias lectoras y los obstáculos que se presentan.* Recuperado de: http://docplayer.es/7796680-Desarrollo-de-las-competencias-lectoras-y-los-obstaculos-que-se-presentan-laura-frade-rubio-inteligencia-educativa.html.

Gómez, L. (2008). El desarrollo de la competencia lectora en los primeros grados de primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 38(3-4), 95-126. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27012440005.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2012). *Leer… ¿Para qué? La competencia lectora desde* PISA. Recuperado de: http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/411/P1D411.pdf.

León, J. A. (2003*). Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender.* Madrid: Psicología Pirámide.

León, J. A. (2004). *Adquisición de conocimiento y comprensión. Origen, evolución y método.* Madrid: Biblioteca Nueva.

León, J. A., Escudero, I. & Olmos, R. (2012). *Modelo de Evaluación de la Comprensión Lectora.* Madrid: TEA Ediciones.

León, J. A. & Otero, J. (2009). Procesos metacognitivos y tareas de resumen en la lectura: implicaciones para la interpretación de los resultados del estudio PISA. *Revista AULA*, 179, 47-51.

Pérez, P. F. & Zayas H. (2007). *Competencia en comunicación lingüística.* Madrid: Alianza.

Secretaría de Educación Pública. (2008). *Programa de fomento para el libro y la lectura*. Recuperado de: http://lectura.dgme.sep.gob.mx/0ArchivosIndex/Mexico_Lee.pdf.

El juego como herramienta educativa para fomentar el pensamiento socioeconómico en adolescentes

Rosalía de la Vega Guzmán[1] y Rocío Zariñana Herrejón[1]

Resumen

El propósito del estudio fue utilizar el juego como estrategia educativa para impulsar a adolescentes a reflexionar sobre el mundo económico en el que se desarrollan y las repercusiones de la toma de decisiones económicas sin poseer información. Participaron 24 adolescentes. Estudio cualitativo de tipo descriptivo, en donde se adaptó un juego de mesa creado por Banamex, denominado “Decisiones de peso”, dirigido a jóvenes y adultos sobre educación financiera. Los datos se obtuvieron a través de una pregunta contestada por escrito. Los resultados muestran la reflexión sobre las consecuencias de las conductas económicas que se pueden presentar en situaciones en donde ellos se posicionaban como sujetos económicos activos. Estas ideas se categorizaron en “oportunidades de inversión para tener dinero”, “cuidado de los recursos económicos actuales”, “evitar deudas”, “decisiones y consecuencias” y “obtener trabajo para ganar dinero”. El

1 Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

juego es una estrategia educativa para la reflexión de jóvenes sobre el mundo económico.

Palabras clave: adolescentes, juego, toma de decisiones, pensamiento socioeconómico, educación socioeconómica.

Introducción

Las discusiones sobre los contenidos, los procesos, las modalidades y los agentes de la educación son y han sido desde hace mucho tiempo temas ampliamente abordados por quienes se interesan por este proceso, el cual tiene como fin último la inserción de los miembros más jóvenes a las filas de la sociedad. Autores como Pozo (2008) y Martínez (2010) han afirmado que desde épocas antiguas, las sociedades han manifestado su preocupación por tener los mejores elementos para formar a los jóvenes que después se harán cargo de construir y mantener las comunidades sociales, tarea nada fácil y que provoca crisis para quienes son encargados de tan valiosa labor, hecho que puede ser comprensible, ya que las sociedades también se van complejizando.

Esta complejidad igualmente se presenta en el mundo económico, lugar al que los miembros más jóvenes de la sociedad se tendrán que integrar con las herramientas que la familia, su contexto social y el sistema educativo les provea.

Una muestra de esta complejidad es el panorama económico que cada vez es menos alentador, al mostrar las fluctuaciones económicas (macro y micro) explicadas desde la ciencia económica. Ese tipo de fenómenos económicos afectan directamente a la población, y un ejemplo de ello es 8% de los hogares en México que se encuentran sobreendeudados, de los cuales 4.4% tiene deudas equivalentes a dos veces el monto total de sus activos o más (Leyva, 2016).

Ante este panorama y otros más complejos económicamente hablando, el gobierno federal ha construido una serie de políticas públicas que pretenden activar la economía, como por ejemplo, la llamada “Inclusión financiera”. Políticas como ésta buscan que los ciudadanos tengan mayor acceso a los servicios

que las instituciones financieras ofrecen. Dichos servicios les permitirán tener mayor liquidez para el consumo, como lo son las aperturas de líneas de crédito, concretizadas en la obtención de tarjetas de crédito, créditos hipotecarios, créditos para automóviles, entre otros, con el fin de que la economía nacional vaya creciendo.

Para el gobierno federal, la inclusión financiera es definida como "el acceso y uso de servicios financieros formales bajo una regulación apropiada que garantice esquemas de protección al consumidor y promueva la educación financiera" (CONAIF, 2016: 3).

En julio de 2014, el encargado en turno de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, subrayaba la necesidad de implementar la inclusión financiera en México, ya que más de la mitad de los municipios en el área rural no cuenta con servicios bancarios, lo que implica que más de 60% de los mexicanos acceden a algún tipo de ahorro o crédito de manera informal. Esta idea sirvió para afirmar que la inclusión financiera no es un tema financiero, sino un tema de equidad social y de justicia; es un tema que invita a reflexionar sobre la forma de "incorporar a aquéllos que se han quedado atrás" (Videgaray, 2014).

Este panorama económico que tiene repercusiones directamente en los miembros de la sociedad requiere de elementos prácticos y de un análisis mucho más exhaustivo de políticas como ésta, pero sobre todo, un análisis de las formas en que se proveerá de herramientas y conocimiento a los ciudadanos para transitar en esta inclusión financiera; herramientas y conocimientos que vayan forjando actitudes y conductas que permitan a los individuos tomar decisiones económicas de manera real, no sólo para favorecer sus finanzas personales que se reflejan directamente en su bolsillo, sino también variables como el impacto social y psicológico que generan las prácticas de consumo a través de líneas de crédito, sin que haya una educación específica de por medio.

Una de las disciplinas que ha aportado explicación sobre elementos tan específicos como las actitudes y conductas económicas, es la psicología.

Por ejemplo, la psicología económica involucra el estudio de las conductas económicas de las personas, es decir, el com-

portamiento económico individual y grupal, así como la influencia de los problemas económicos en la conducta de las personas, considerando variables psicológicas como la motivación, actitudes y toma de decisiones. Se interesa en conseguir cambios de comportamiento de los sujetos económicos a través de la alfabetización económica, que tiene por objetivo desarrollar procesos de aprendizaje donde las personas adquieran conceptos, habilidades, destrezas y actitudes que les permitan comprender el entorno económico en el que viven (Denegrí, 2010).

Derivado de este amplio campo de estudio, la psicología económica emplea varios conceptos como: educación financiera, conductas económicas, socialización económica, pensamiento económico, alfabetización económica, entre otros.

El pensamiento económico es aquél que incluye destrezas cognitivas y afectivas para lograr comprender la complejidad de las problemáticas económicas y la importancia de la acción individual y ciudadana como actores sociales y económicos (Denegrí, 2010; Delval, 2007).

La educación financiera es el proceso en donde se instituyen prácticas o actuaciones implícitas realizadas por los padres en el proceso de formación de los hijos para el mundo económico (Furnham y Thomas, 1984b; Lasarre, 1996; Furnham y Argyle, 1998 citado en Denegri, 2010). Las conductas económicas son el conjunto de acciones que lleva a cabo el individuo para adaptarse a su entorno económico (Amar, Abello, Denegrí, Llanos & Suárez, 2007).

La socialización económica, para algunos autores (Furnham & Argyle, 1998; Lasarre, 1996; citado en Denegri, 2010), está relacionada con las actuaciones de los padres cuando educan económicamente a sus hijos, y que se van modificando con el crecimiento de los niños. Según Aguirre (2000 en Amar *et al*., 2007), estas prácticas de los padres implican comportamientos no razonados o regulados que pretenden enseñar a los hijos a sobrevivir y actuar en la sociedad durante su crecimiento y desarrollo psicosocial para adecuarse al mundo que habitan.

El concepto de alfabetización económica surge de las palabras inglesas *economic literacy* e implica la habilidad de los individuos de obtener, entender y evaluar información necesa-

ria para asegurar su futuro financiero lo mejor posible (Singh, 2014).

Estos conceptos aclaran el alcance práctico de esta disciplina y la importancia de la investigación y estudio del sujeto psicológico en el contexto económico en el que se requiere comprender y adaptarse de manera sistémica al modelo económico social en el que se desarrollan, además de explicar la capacidad para acceder a la más amplia información que le permita realizar acciones sociales y económicamente eficaces (Amar *et al*., 2007).

Es así que, con apoyo de la socialización económica y el desarrollo de un pensamiento económico, el individuo adquiere una serie de habilidades concretas para la vida cotidiana, orientadas al uso adecuado de sus recursos mediante hábitos y conductas de consumo racionales y actitudes hacia el endeudamiento y el uso del dinero, que posibiliten una conducta económica eficiente y mejoren su calidad de vida (Denegri, 2010).

Volsoo (2014) advierte que el desconocimiento sobre finanzas personales en estudiantes provoca mayor vulnerabilidad en la toma de decisiones, pues se cometen mayores errores. Además, asienta sobre la importancia de adquirir y gestionar conocimientos económicos para evitar la incapacidad de interpretar información financiera, el exceso de confianza, el sobreendeudamiento, así como la falta de planificación para el futuro y la quiebra.

Por lo tanto, acciones educativas como las elaboradas a través de la alfabetización económica permiten que los estudiantes accedan y entiendan de manera más clara el mundo económico y los efectos que puede provocar en ellos de manera directa o indirecta, posibilitando la toma de decisiones racionales (Calderín, Fullaondo & Razquin, 2014), es decir, permite la comprensión de conceptos económicos, el entendimiento del contexto y la capacidad de autodirigirse mediante un análisis razonado de las cuestiones económicas (Banaszak, 2002, citado en Aldunate, 2009).

Este proceso de aprendizaje puede ser adquirido por niños, adolescentes y adultos, favoreciendo la comprensión de varias actividades económicas como serían la compra y venta de bienes, la ganancia, el valor de las monedas y billetes, el consumo, el ahorro, el cobro de un salario, etc. (Diez-Martínez,

Miramontes & Sánchez, 2001), así como las implicaciones sociales que todo ello conlleva.

Investigaciones de Dempsey, Meszaros y Suiter (1999, citado en Amar *et al*., 2007), destacan que la alfabetización económica en la infancia desarrolla un capital humano instruido a temprana edad en temas económicos, con toma de decisiones informadas y responsables, niños que se conviertan en trabajadores productivos, ciudadanos responsables, consumidores bien informados, ahorradores e inversionistas prudentes, siendo participantes efectivos en la vida económica y tomando decisiones adecuadas a ella (Denegri, 1997, citado en Amar *et al*., 2007).

Lo anterior hace referencia a la importancia de capacitar en temas específicos a los ciudadanos desde edades tempranas, pero como se mencionó en las primeras líneas, parece ser que las prácticas educativas siguen sin tener un impacto significativo.

Sin embargo, el proceso educativo requiere de diferentes dimensiones para llegar a su fin y el juego ha mostrado ser una herramienta poderosa en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, no necesariamente cuando se involucran contenidos escolares, sino también cuando se relacionan los contenidos de la realidad. Para Ortega (1991), el juego es un marco educativo privilegiado, ya que en él se pueden modificar los esquemas tradicionales que se relacionan con la trasmisión de ideas o habilidades y su dominio, es decir, en él se contemplan otras formas de aprendizaje.

Por lo anterior es que se diseñó un estudio que buscaba utilizar el juego como estrategia educativa para impulsar a los adolescentes a reflexionar sobre el mundo económico en el que se desarrollan, y las repercusiones de la toma de decisiones económicas sin poseer información y experiencia.

Método

El diseño de la investigación fue de corte cualitativo siguiendo el modelo del método clínico piagetiano, en donde se analizan los argumentos de los sujetos en función de una lógica de pensamiento posteriores a una interacción (Delval, 2012), en este caso, el juego de mesa.

Los sujetos corresponden a una muestra no probabilística, aleatoria. El criterio de inclusión fue ser estudiante de bachillerato inscrito en un evento académico de orientación vocacional organizado por la UMSNH.

El grupo al que se le aplicó la herramienta educativa estuvo integrado por 24 adolescentes que tenían entre 14 y 17 años de edad, de una escuela pública del estado de Michoacán. Se dividió al grupo en dos equipos, quedando 12 integrantes en cada uno de ellos y se formaron parejas para que, por cada tablero del juego, hubiera la participación de seis turnos.

El instrumento utilizado fue un juego de mesa creado por Banamex, denominado “Decisiones de peso”, diseñado originalmente para jóvenes y adultos sobre educación financiera, el cual fue adaptado para adolescentes de nivel medio superior. Para hacer la adaptación del juego de mesa, se consideraron los intereses y actitudes que presentan los adolescentes en esta etapa del desarrollo. Una de las características particulares de este juego es que a los jugadores se les presentan actividades con repercusiones socioeconómicas.

El juego consiste en un tablero donde cada posición dentro de él implica tomar una decisión económica o financiera relacionada con situaciones de la vida cotidiana; por ejemplo: el gasto que se tiene al sufrir un accidente, tener un bebé no planeado o no tener seguro de gastos médicos, así como otras oportunidades de generación de efectivo de manera periódica, como un trabajo de medio tiempo o actividades durante su tiempo libre.

Este tipo de situaciones les permiten reflexionar sobre las decisiones que se toman cotidianamente y que pueden estar implicadas para alcanzar una libertad financiera que requiere no tener deudas económicas y contar con flujo de efectivo. Pero además, los incita a deliberar sobre las implicaciones sociales que se generan al tomar decisiones económicas.

Durante el juego, los jóvenes deben anotar en una “Hoja de registro” las decisiones económicas que van haciendo. Al finalizar, en ese mismo formato se les solicitó respondieran a una pregunta: “¿Qué aprendieron en este juego?”, que permitió la reflexión de sus actitudes económicas y toma de decisiones en

el mundo económico actual. Una vez concluida esta tarea, los participantes socializaron su respuesta con el resto del grupo.

Los datos considerados en este escrito corresponden al análisis de los argumentos vertidos en las respuestas de la pregunta "¿Qué aprendieron en este juego?".

Durante el análisis de los datos, se identificaron las siguientes categorías: oportunidad de inversión, cuidado de los recursos económicos, evitar deudas, decisiones y consecuencias y obtener trabajo para ganar dinero.

Resultados

Los resultados muestran la reflexión sobre las consecuencias de las conductas económicas que se pueden presentar en situaciones en donde los participantes se posicionaban como sujetos económicos activos. Los argumentos a la pregunta "¿Qué aprendiste en este juego?" se organizaron en cinco categorías de respuesta.

En la categoría de "Oportunidades de inversión para tener dinero", se conjuntaron las respuestas que aludían a las ideas sobre cómo estos jóvenes pudieron percibir la importancia de aprovechar las oportunidades que se presentan en la vida para generar más ganancia; además, lograron reconocer a la acción de invertir como una actividad benéfica, pero que tiene riesgos, y que para invertir hay que aprender a hacerlo; también se presentaron argumentos sobre cómo el juego les permitió reflexionar acerca del tipo de inversiones que se pueden hacer, es decir, identificaron que hay inversiones que pueden ser buenas y unas malas y que es mejor invertir para obtener dinero que malgastarlo. En ese sentido, el concepto de inversión se les presentó como una oportunidad para hacer que las ganancias fueran creciendo; sin embargo, también hubo ideas que daban cuenta de que la inversión puede dar a ganar dinero, pero también se puede perder el monto invertido.

La categoría "Cuidado de los recursos económicos", conjuntó las ideas de los participantes que se caracterizaban por afirmar que habían aprendido que no es bueno malgastar el di-

nero, sino más bien "tratar de cuidarlo lo más que se pueda"; identificaron que es necesario para su cuidado saber diferentes formas de manejar los recursos económicos, es decir, saberlos administrar, agregando el valor de la responsabilidad para esta acción. En función de la idea de cuidado, también se presentaron argumentos que sugerían evitar pedir muchos préstamos y que todos estos cuidados deben contemplarse al manejar el dinero en la vida diaria.

Con relación al tema de las deudas, los jóvenes pudieron observar que un factor para el desarrollo del manejo óptimo de los recursos es "Evitar deudas". En esta categoría, los participantes afirmaron haber aprendido que es mejor no tener deudas, que las deudas se deben pagar y que hay mecanismos específicos para ir pagándolas, por lo que esta acción está relacionada con la administración de los mismos recursos. También, entre sus argumentos, aparecieron ideas acerca del beneficio de pagar las deudas al contado para no generar más deudas con otras formas de pago, haciendo referencia a los créditos. En esta categoría se encontró, además, un argumento que sugiere la idea de que las deudas pueden ser consideradas como gastos que hay que seguir pagando en el presupuesto diario.

Una de las características del juego es que incitaba a los jugadores a tomar decisiones con situaciones económicas, sociales y físicas ficticias, como por ejemplo, el hecho de haber gastado mucho dinero en crédito para el teléfono celular por interactuar en las redes sociales, pagar la salida a una fiesta o comprar un regalo para su mejor amigo. Por lo que algunas de las respuestas sirvieron para organizar la categoría de "Decisiones y consecuencias", las cuales indicaban la forma en que los participantes reflexionaron sobre las decisiones y consecuencias que acarrean las actividades económicas. Por ejemplo, argumentaron que aprendieron que las decisiones que se toman pueden perjudicar y a veces beneficiar, por lo que es necesario tener experiencia en estos asuntos. Alrededor de esta última idea, aparecen otros argumentos interesantes, por ejemplo, la idea de que aprender a tomar las decisiones no sólo se refiere al tema de las deudas, sino también lo que se hace con el tiempo

libre y que lo que se decida debe tomar en cuenta un beneficio, es decir, “lo que más conviene”.

Finalmente, otra categoría que recoge las ideas de los jóvenes sobre su representación del mundo económico y que estuvo presente en el juego, es la idea del trabajo. Al parecer, sus representaciones del trabajo dan cuenta de la influencia del contexto en el que se desarrollan, por responder que aprendieron que es bueno aceptar más trabajos para obtener más dinero (“como dice mi papá”); también sus respuestas fueron del tipo “aprendí que tenemos oportunidad de trabajar y ganar dinero extra para nuestros gustos”. Respuestas como éstas fueron agrupadas en la categoría denominada “Obtener trabajo para ganar dinero”. Es de resaltar que probablemente están relacionadas con una conducta que apareció en el transcurso del juego, y es que en él también presentaban situaciones específicas para incrementar su monto económico, las cuales los exhortaba a tomar un empleo más (sólo dos trabajos por persona) o de invertir dinero para un negocio. Cuando se presentaban este tipo de situaciones durante el juego, se podía apreciar la presencia de estrés en algunos de ellos, ya que la opción de invertir implicaba no contar con un monto de su capital destinado al gasto diario.

Discusión y conclusiones

Los resultados anteriores sugieren que actividades lúdicas como la que se describió pueden servir para la reflexión de temas tan complejos como es el mundo económico y financiero, sobre todo cuando la información que obtienen en la escuela acerca de estos temas no es clara y en muchas ocasiones está aislada de la realidad social en la que viven los niños y adolescentes (Diez-Martínez *et al*., 2001).

También parece importante destacar que la capacidad de los jóvenes participantes para analizar situaciones ficticias, como las que se les presentan en un juego como éste, puede ser aprovechada para organizar información que tienen presente, como la que les ofrece su propio contexto y que difícilmente puede ser discutida en los centros escolares (Denegri y Sepúlveda, 2011;

Llanos, Denegrí, Amar, Abello & Tirado, 2009) o en el seno de sus propios hogares (Amar, Abello, Denegri, Llanos & Suárez, 2007).

El juego parece entonces una estrategia educativa para la reflexión de jóvenes sobre el mundo económico, útil para preparar o presentar a los jóvenes experiencias como las que pretende prever uno de los rubros de la inclusión económica y financiera, en el sentido de evitar decisiones poco eficaces que tengan impacto negativo en su bienestar económico y financiero.

Este tipo de acciones lúdicas pueden ser incluidas en el proceso de alfabetización económica, comenzando en la infancia y permitiendo que un individuo desde temprana edad desarrolle habilidades y conceptos económicos necesarios en la vida cotidiana y que a lo largo de su crecimiento y experiencia podrán mejorar (Denegri, Del Valle, Gempp & Lara, 2006; Singh, 2014). Por lo que acciones educativas como ésta, sobre aspectos generales de economía y finanzas, pueden incidir positivamente en la solución de problemas relacionados con el uso ineficiente de los recursos, fomentando una cultura financiera que priorice la evaluación de los costos-beneficios de las conductas cotidianas.

Además, lo anterior permite la reflexión sobre la relevancia social de la alfabetización económica y financiera, de la concientización del ser humano sobre sus decisiones económicas, así como de las consecuencias de éstas, pues todo ello va vinculado al equilibrio o desequilibrio psicológico con consecuencias personales, laborales y sociales (Díez-Martínez, 2016). Por lo tanto, generar espacios y herramientas educativas que fomenten un pensamiento económico apto al mundo actual, así como actitudes y competencias necesarias para el manejo de los recursos disponibles, no es tarea fácil, pero sí responsabilidad de padres, sociedades y gobiernos, sobre todo cuando este último diseña políticas públicas que requieran a un ciudadano alfabetizado económicamente eficiente (Prutchenkov & Teriukova, 2010).

Cabe mencionar que los resultados de este estudio no pueden ser generalizables, ya que se necesita considerar una muestra mayor con características diferentes y que corresponda a diversos contextos sociales, económicos y culturales que no fueron analizados en este estudio, con el fin de identificar si estos factores modifican las reflexiones sobre el mundo económico

que experimentan los jóvenes, al utilizar una herramienta educativa y lúdica como la expuesta en este documento.

Referencias

Aldunate, A. E. K. (2009). *Desarrollo de conceptos económicos en niños y adolescentes ciegos.* (Tesis Doctoral). Recuperada de: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/42465/1/AEKA_TESIS.pdf.

Amar, J. A., Abello, R., Denegri, M., Llanos, M., & Suárez, R. (2007). Estrategias de socialización económica en padres de familia. *Revista de Economía del Caribe*, (1), 156-183.

Calderín, C., Fullaondo Trama, S., & Razquin, M. S. (2014). *El Proceso de socialización económica en la inserción laboral de jóvenes* (Tesis Doctoral). Recuperado de: http://rpsico.mdp.edu.ar/handle/123456789/103.

CONAIF. (2016). *Política Nacional de Inclusión Financiera*. México. Recuperado de: http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/110408/PNIF_ver_1jul2016CONAIF_vfinal.pdf.

Delval, J. (2001). *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico.* México: Siglo XXI.

Delval, J. (2007). Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad. Educar em Revista, 45-64. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155013356004.

Denegrí, M. (2010). *Introducción a la psicología económica*. Edición electrónica gratuita. Recuperado de: www.eumed.net/libros/2010b/681/.

Denegri, M., del Valle, C., Gempp, R. & Lara, M. A. (2006). Educación económica en la escuela: hacia una propuesta de intervención. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), *32*(2), 103-120. Recuperado de: https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000200006.

Denegri, M., & Sepúlveda, J. (2011). Educación económica en las escuelas. Un paso más hacia la inclusión social: propuestas desde la psicología educacional. En J. Catalán (Ed), *Psicología Educacional: proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones* (pp. 113-146). Chile: Universidad de la Serena.

Díez-Martínez, E., Miramontes, S., & Sánchez, M. (2001). Análisis descriptivo de algunos de los contenidos del libro de texto gratuito para el alumno de primaria sobre "alfabetización económica": el caso del trabajo y las ocupaciones. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *6*(12), 263-281.

Díez-Martínez, E. (2016). Alfabetización socioeconómica y financiera en adolescentes mexicanos del siglo XXI. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *18*(2), 130-143. Recuperado de: http://redie.uabc.mx/redie/article/view/861.

Leyva, J. (25 de enero de 2016). Sobreendeudados, el 8 % de los hogares en México. *El financiero*. Recuperado de: http://www.elfinanciero.com.mx/economia/sobreendeudados-el-de-los-hogares-en-mexico.html.

Llanos, M., Denegri, M., Amar, J., Abello, R., & Tirado, D. (2009). *Aprendiendo a comprender el mundo económico*. Barranquilla: Ediciones Uninorte.

Martínez, M. A. (2010). Escenarios de la Psicología Educativa II. En F. Tirado, M. Martínez, P. Covarrubias, M. López, R. Quesada, A. Olmos & F. Díaz-Barriga. (Eds.), *Psicología Educativa* (pp. 217-276). México: Mc Graw-Hill.

Ortega, R. (1991). Un marco conceptual para la interpretación psicológica del juego infantil. *Infancia y aprendizaje*, 87-102.

Pozo, J. I. (2008). *Apéndices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje* (2da. ed.). Madrid: Alianza.

Prutchenkov, A., & Teriukova, T. (2010). The Economic Education of Young People. *Russian Education & Society*, *52*(11), 3-11.

Singh, U. (2014). Financial Literacy and Financial Stability are two aspects of Efficient Economy. *Journal of Finance, Accounting and Management*, *5*(2), 59.

Videgaray, L. [SHCP]. (2014, 27 de junio). Discurso del Secretario Luis Videgaray en el Foro Internacional de Inclusión Financiera. [Archivo de video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=_eG97CWBNOk.

Vosloo, W. (2014). The relationship between financial efficacy, satisfaction with remuneration and personal financial well-being, *13*(6), 1-16. DOI: http://dx.doi.org/10.19030/iber.v13i6.8934.

Mapa Digital de México para el análisis de riesgo suicida

Diana Lucía Domínguez Mercado[1], Alicia Edith Hermosillo de la Torre[1], Cecilia Méndez Sánchez[1], Miguel Sahagún Padilla[1] y Pedro Palacios Salas[1]

Resumen

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud, la observación y el registro sistemático del comportamiento suicida constituye una de las primeras acciones a considerar en la conformación de planes estratégicos para la prevención del suicidio. El desarrollo de los Sistemas de Información Geográfica (SIG) facilita esta labor, al permitir integrar elementos psicológicos, sociales y culturales en un contexto geográfico. El presente trabajo muestra la utilidad del Mapa Digital para la georreferenciación de variables psicosociales asociadas al riesgo de suicidio, evaluadas en adolescentes y jóvenes del estado de Aguascalientes. La herramienta permite realizar un análisis multinivel reuniendo diferentes tipos de información en un punto geográfico. Se reconoce que el utilizar estos sistemas, permite profundizar en el análisis de la problemática y con ello incidir adecuadamente en las políticas de intervención comunitaria.

1 Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Palabras clave: comportamiento suicida, Mapa Digital, georreferenciación, Sistemas de Información Geográfica (SIG).

Introducción

Los Sistemas de Información Geográfica (SIG), son definidos como un conjunto de programas computacionales y de datos integrados que facilitan el análisis de información en una determinada zona geográfica (Brown, 2013). Para Walsan, Pai & Dawes (2016), son una plataforma tecnológica computacional capaz de almacenar, recuperar, analizar y desplegar datos e información espacial que proporcionan una ventaja invaluable para la investigación de fenómenos sociales, ambientales y de salud. Estos investigadores se muestran a favor de la proliferación y uso de los SIG, argumentando que se han implementado de manera exitosa alrededor del mundo con propósitos de investigación, planeación urbana, inteligencia militar, administración de recursos, cartografía, arqueología, mercadotecnia, entre otras. De igual forma, el uso de los SIG ha facilitado la identificación de diferentes tipos de relaciones entre variables ambientales/geográficas y enfermedades o conductas desadaptativas, como lo son: a) los factores de una comunidad asociados con el estrés, la depresión, la psicosis, el alcohol y el consumo de drogas; b) la geografía del suicidio, medicamentos psicotrópicos, retraso mental, esquizofrenia, autismo y el insomnio; c) la geografía de las relaciones de estrés, consumo de sustancias y el riesgo de psicopatología después de un desastre; y d) resultados neuropsicológicos adversos con respecto a riesgos ambientales físicos (Brown, 2013).

En el área de la salud se han utilizado para hacer análisis epidemiológicos, evaluar la efectividad de las intervenciones en salud, contar con plataformas tecnológicas de salud basadas en la evidencia para la toma de decisiones y la definición de políticas públicas; y recientemente, para analizar problemáticas de orden multifactorial como es el caso de la conducta suicida, a la que nos referiremos con especial atención en este trabajo.

El suicidio, como bien se sabe, es un problema de salud pública con serias implicaciones a nivel social y personal. De

acuerdo con la OMS (2008), alrededor de un millón de muertes ocurren al año en todo el mundo, afectando directamente a seis personas cercanas a la persona que terminó con su vida, estimándose que, además, por cada suicidio consumado, existen aproximadamente hasta veinte tentativas de suicidio, incrementando así el número de personas afectadas por esta causa (OMS, 2012). El suicidio en México se incrementa año con año y aunque la tasa se ubica por debajo del promedio mundial, algunas entidades como Aguascalientes, Campeche y Quintana Roo han registrado incrementos súbitos en los últimos cinco años, posicionándose como los estados con la mayor tasa de suicidios (INEGI, 2015), llamando la atención que la población mayormente afectada se encuentre entre los 14 y los 35 años de edad. Un problema tan complejo como éste, en el que simultáneamente intervienen variables de orden económico, social, político, climático, nutricional, psicológico y más, hace necesario y altamente conveniente el uso de los SIG para facilitar un análisis y comprensión más integral.

De acuerdo con Sui (2004), el uso de los SIG en la comprensión del suicido ha revolucionado la forma en la que se observa y registra la conducta suicida, en relación con otras variables de orden ambiental, social, económico y más. Estos sistemas permiten analizar el fenómeno en un espacio geográfico, facilitando la planeación, implementación y evaluación de acciones para la prevención del suicidio (Qi, Tong y Hu, 2010). Un estudio realizado en Brasil (Brando, Brunoni, Benseñor y Lotufo, 2012) relacionó la conducta suicida con el desarrollo económico, considerando variables como individualismo y aislamiento. Qi, Tong y Hu (2010 y 2009) hicieron uso de un SIG para hacer un análisis geográfico del suicidio, considerando variables sociodemográficas y climatológicas en Australia. En este estudio, el uso del SIG permitió hacer correlaciones espaciales y determinar que las altas temperaturas, la tasa de desempleo, la proporción de población indígena y la proporción de población de bajos ingresos individuales se asocian positivamente con el suicidio en la región norte de este país.

Algunos otros estudios han empleado los SIG para analizar el papel que los factores sociales tienen (estado civil, patrones

estacionales, situación económica o privación social) en la explicación de los patrones de suicidio (Kin-Sun, 2005; Oka, Kubota, Tsubaki y Yamauchi, 2015), la relación que existe entre los patrones de suicidio y los factores sociales como la privación y la fragmentación (Congdon, 2003), las diferencias urbano-rurales (Middleton, Gunnell, Frankel, Whitley y Dorling, 2003) y la desigualdad racial (Burr, Hartman y Matteson, 1999).

En el caso de México, el uso de los SIG en el análisis y estudio del suicidio y la conducta suicida es poco o nulamente referida, no obstante, en el estado de Aguascalientes se contempló por primera vez la utilización del Mapa Digital de México V.6 para georreferenciar los suicidios y las tentativas de suicidio registradas, a través del servicio telefónico de emergencia 066, operado por el Centro de Comunicación, Cómputo, Control y Comando de la Secretaría de Seguridad Pública del estado de Aguascalientes (C4-Aguascalientes). Posteriormente, esta misma plataforma tecnológica fue utilizada por un grupo de investigadores del Departamento de Psicología de la Universidad Autónoma de Aguascalientes en el estudio denominado “Modelo Diagnóstico para la Prevención del Suicidio en Adolescentes y Jóvenes del Estado de Aguascalientes”, conocido por sus siglas como MDPS. Dado que es la primera vez que se utiliza este SIG para estudiar factores de riesgo y protección asociados a la conducta suicida de adolescentes y jóvenes en Aguascalientes, resulta importante hacer una caracterización de la forma en que el Mapa Digital de México permitió hacer análisis geoespaciales mediante la asociación de variables psicológicas, como los síntomas de depresión, de ansiedad, autoestima, recursos psicológicos, consumo de sustancias e ideación suicida, entre otras, con variables sociodemográficas, económicas y urbanas generadas por el INEGI.

Mapa Digital de México y MDPS

El Mapa Digital de México es un sistema de información geográfica desarrollado por el INEGI en el año 2001. Este sistema permite asociar y consultar toda la información estadística y geográfica generada en el país con el propósito de “realizar consultas por medio de una sobreposición de capas de diferentes temas con manejo de niveles de transparencia, consulta y descarga

de marcas geodésicas, creación de áreas de influencia, digitalización de áreas, líneas y puntos […]" (INEGI, s/f: 3), y con ello se pueda "atender situaciones de diversa índole desde lo laboral hasta lo particular sin necesidad de contar con herramientas especializadas, sino únicamente un navegador y una conexión a Internet" (INEGI, s/f: 56). Los principales usuarios de este sistema son investigadores, estudiantes universitarios y personas con experiencia en el análisis de la información.

La capacidad que tiene el Mapa Digital es muy amplia, ya que puede configurar proyectos por medio de un sistema de coordenadas, realizar acercamientos, localizaciones, mediciones, visualizar la cartografía en escalas predeterminadas, incorporar capas de información de diferentes fuentes y formatos, incorporar tabulados e información documental, identificar el área de despliegue en plataformas como Google Maps u Open Street Maps, también permite construir capas de información propias, editar objetos geográficos, asociar información documental y tabular, relacionar datos propios con la zona geográfica correspondiente, entre muchas otras.

La georreferenciación es una de las aplicaciones que se pueden llevar a cabo por medio del Mapa Digital y se define como: "un proceso que permite determinar la posición de un elemento en un sistema de coordenadas espacial" (Dávila y Camacho, 2012: 1), esto nos indica que es capaz de identificar la ubicación exacta dentro de un mapa de los domicilios reportados y, si se conjuga con la aplicación de protección civil, se pueden realizar semáforos de riesgo, detectando los focos rojos que son los de mayor peligro ante distintas circunstancias, ya sean medio ambientales o conductas ejercidas por el ser. Estos servicios nos benefician, mostrando una diversidad de capas con información diferente que permite analizar e interpretar los contenidos y relacionarlos entre sí, dando pauta para formular y evaluar proyectos para un desarrollo social (INEGI, s/f) y psicológico como lo es el proyecto denominado Modelo Diagnóstico para la Prevención del Suicidio en Adolescentes y Jóvenes del estado de Aguascalientes (MDPS-AGS).

Método

El objetivo del proyecto MDPS-AGS fue transferir un modelo de prevención de suicidio para adolescentes y jóvenes del estado de Aguascalientes. Los datos obtenidos fueron recabados a través de una batería psicométrica denominada MDPS-AGS-2014, que evaluó variables psicosociales identificadas en la literatura como factores asociados a la conducta suicida (lesiones autoinfligidas deliberadamente y los intentos de suicidio, la interacción familiar, los síntomas de depresión, síntomas de ansiedad, la desesperanza, situaciones estresantes, recursos psicológicos, consumo de sustancias y autoestima). Se aplicó la evaluación a 504 adolescentes y jóvenes de los municipios de Aguascalientes y Jesús María (150 casos, 54 C1, 150 C2, 150 C3), con edades entre los 14 y 41 años, en cada una de las variables arriba señaladas. Los resultados individuales de cada una de estas variables fueron georreferenciadas en el Mapa Digital.

Para realizar la georreferenciación de las variables psicosociales, se recurrió a la ejecución de cuatro pasos generales que se describen a continuación:

1.- Construcción de base de datos: las variables implicadas para la construcción de la base de datos fueron: derecho-habiencia, sexo, edad, hijo único, primogénito, vive solo, jefe de familia, recursos básicos, recursos para lo no básico, problemas por falta de dinero, relaciones intrafamiliares (unión y apoyo, expresión de emociones y percepción de dificultades), sintomatología depresiva, ideación suicida, intento de suicidio, número de veces de intento, edad del primer y/o último intento, propósito del primer y/o último intento, seguridad de muerte del primer y/o último intento, consecuencias del primer y/o último intento, solicitud de ayuda del primer y/o último intento, impulsividad, consumo de sustancias, sintomatología ansiosa, desesperanza, situaciones estresantes, recursos afectivos (manejo de la tristeza, manejo del enojo, autocontrol, recuperación del equilibrio), recursos cognitivos (creencias religiosas y optimismo), recursos sociales (red de apoyo y altruismo) y autoestima.

2.- Generación del proyecto: en el programa del Mapa Digital se identificaron las unidades de información que se tenían que descargar al proyecto, teniendo que ordenar las capas desde lo más general hasta lo más particular para que no se sobrepusiera la información. Las unidades que se generaron fueron: Área Geoestadística Municipal 2010, Asentamiento Humano_2010, Manzanas Urbanas con Datos del Censo de Población 2010, Número_Exterior_Urbano_2009 y Vialidad Urbana 2010.

3.- Importación de la tabla de atributos para la georreferenciación de los factores de protección y de riesgo, georreferenciación de los factores de protección y de riesgo: al proyecto generado se le agregó una tabla de atributos con la información contenida en la base de datos, con ello se agregaron las capas con las coordenadas de los participantes y con los resultados de las variables evaluadas. Se crearon cuatro grupos que incluyeron las variables estudiadas: datos sociodemográficos, factores de protección, factores de riesgo y tentativa de suicidio.

4.- Identificación de los casos graves: de acuerdo a un análisis exploratorio de regresión lineal de la investigación MDPS-AGS, se reconocieron como las principales variables implicadas en el comportamiento: sintomatología depresiva, bajos recursos afectivos, incapacidad para solicitar ayuda, baja autoestima y consumo de sustancias. Al contar con esta información, en el Mapa Digital se realizaron consultas de cada una de dichas variables, utilizando los valores de riesgo junto con operadores lógicos, para que solamente se muestren los casos que cumplan con esa función. Para sintomatología depresiva se seleccionó =1, recursos afectivos =0, incapacidad para solicitar ayuda =0, autoestima =0 y consumo de sustancias >=1. Posteriormente, se operó una función que incluyera a estas condiciones en una sola para seleccionar a las personas que se encontraran en alto riesgo. Después, se realizó un mapa temático con las colonias que presentaron mayor riesgo.

Resultados

Capas de punto

Uno de los resultados más importantes que arrojó el Mapa Digital fue la creación de "capas de punto", las cuales nos dan la posibilidad de identificar la distribución geográfica de la población. Esta información permitió observar que la mayoría de la población en riesgo se localiza en el lado oriente de la ciudad. Aunado a lo anterior, se pudo hacer un análisis sociodemográfico de esta población, encontrándose, por ejemplo, que en el rubro de derecho-habiencia, la mayoría de las personas que participaron en el estudio están afiliadas al seguro popular, cuentan con los recursos económicos para cubrir sus necesidades básicas, pero no tienen el dinero suficiente para cubrir necesidades consideradas como no básicas.

Capas de factores psicosociales de riesgo

Estas capas permitieron identificar en un espacio geográfico municipal la distribución de la sintomatología depresiva. Se observó, por ejemplo, la ubicación de zonas (polígonos) en donde prevalece un posible episodio depresivo mayor a lo largo de toda la zona oriente y una pequeña zona en la parte sur-poniente del municipio. Respecto a los puntos geográficos que presentan bajos recursos afectivos y poca capacidad para solicitar ayuda, la herramienta permitió observar una dispersión espacial general sin diferencias significativas. Asimismo, la distribución de puntos que no cuentan con un alto nivel de autoestima se concentra también en la zona oriente.

Otra de las variables que el Mapa Digital nos permitió analizar en un espacio geográfico, fue la del consumo de sustancias. En este rubro se pudo apreciar que la mayoría ha consumido alcohol en el último mes y su distribución se encuentra en todo el municipio, sin encontrar diferencias significativas. En cambio, para el consumo de una sustancia ilegal, se identificó a toda la zona oriente y también con una densidad significativa a la zona sur-poniente. Para el consumo de dos o más sustancias ilegales, se localiza un aumento en la zona oriente, específicamente

en los límites del municipio y en la zona sur, pero acercándose más al centro del municipio.

Capa de casos graves

Finalmente, una de las funciones que se pueden ejecutar en el Mapa Digital, es la de elaborar sintaxis para analizar cierta función de las variables. En este caso, se pudieron localizar geográficamente los casos "graves" que necesitaban de una atención inmediata. La distribución de los casos graves se puede observar en la Figura 1, en la imagen que se encuentra a la izquierda, y del lado derecho de la imagen se puede apreciar un mapa temático por colonia que indica el grado de riesgo que existe en esa colonia de presentar una conducta suicida, los colores se asignaron según el número de casos graves que se encuentran en esa colonia; el color verde no representa riesgo, el amarillo presenta riesgo y el rojo indica un alto grado de riesgo.

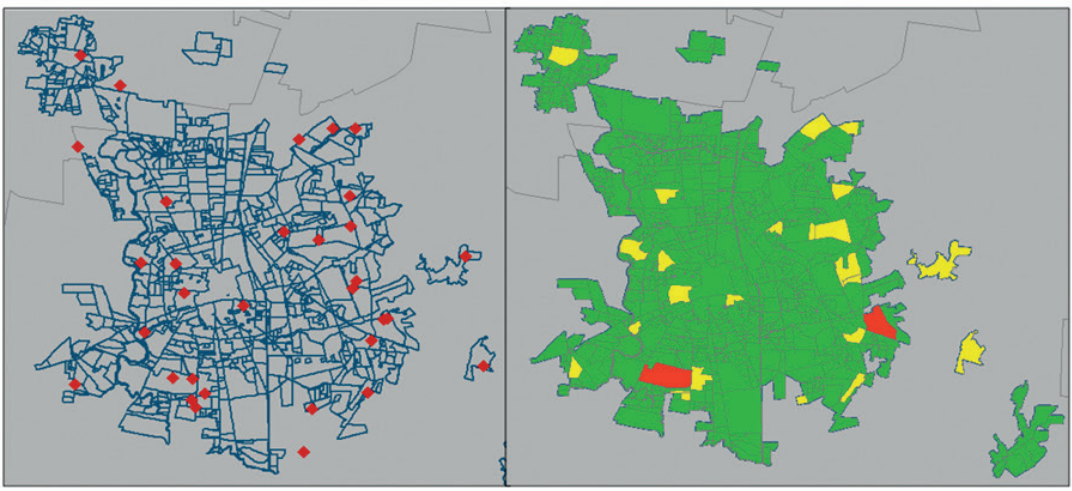


Figura 1. La imagen de la izquierda muestra la dispersión de los casos graves en la ciudad de Aguascalientes y la imagen de la derecha nos indica el grado de riesgo que presentan las colonias en conducta suicida.

Conclusiones

El uso del Mapa Digital de México para la georreferenciación de variables psicosociales asociadas a la conducta de riesgo de suicidio, resulta ser útil en el análisis espacial del fenómeno, en primera instancia, porque el formato en sí del programa es muy amigable y resulta sencillo entender las funciones que se pueden realizar, pero en segundo término, porque es compatible con otros archivos de diferentes formatos, lo que facilita la incorporación de información a las capas generadas. Acciones de consulta del proyecto de investigación resultaron ser muy efectivas, ya que por medio de ellas se pudieron establecer los condicionantes para conjuntar distintas variables a un mismo punto geográfico.

Los mapas temáticos son un resultado muy favorecedor para la investigación y su trascendencia, ya que por medio de éstos se pueden establecer lazos con instituciones gubernamentales para ejecutar diferentes políticas públicas o intervenciones, de acuerdo a lo observado en los mapas, ya que resultan ser sencillos de entender.

Otra bondad de utilizar sistemas de información geográfica como el Mapa Digital, es que se pueden establecer diagnósticos o hipótesis de un determinado fenómeno, incluyendo variables de diversa índole. Así como Brando, Brunoni, Benseñor y Lotufo (2012) en Brasil encontraron que las personas con un nivel socioeconómico alto se encuentran más vulnerables al suicidio, aquí en Aguascalientes se puede hipotetizar que las personas con un nivel socioeconómico medio-bajo se encuentran en riesgo, debido al grado de delincuencia, los pocos estudios y tener en su mayoría una población joven, aunado a los factores psicosociales identificados.

De acuerdo a lo anterior, se puede determinar que el uso de los sistemas de información en investigaciones sociales es efectivo, ya que permite la ubicación de variables psicosociales dentro de un mapa, logrando la creación de semáforos de riesgo que aportan grandes beneficios, como conocer la problemática en general, ubicando las variables implicadas y con ello determinar el nivel de especificidad de la intervención, la cual puede ir desde universal hasta indicada, dependiendo de las necesidades de la población.

Referencias

Alvarado-Pérez, J. G. (2012). *Nuevas tecnologías e información: un caso práctico para activar formas de prevención del suicidio en Nuevo León desde la comunicación.* (Tesis de maestría inédita). Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey.

Bando, D., Brunoni, A., Benseñor, I. y Lotufo, P. (2012). Suicide rates and income in São Paulo and Brazil: a temporal and spatial epidemiologic analysis from 1996 to 2008. *BioMed Central Psychiatry*, *12*(127), 1-12.

Brown, J. (2013). Emerging applications of Geographic Information Systems (GIS) in community and local mental health research. *Journal of Local and Global Health Perspective*, *5*, 1-8.

Burr, J. A., Hartman, J. T., & Matteson, D. W. (1999). Black suicide in US metropolitan areas: an examination of the racial inequality and social integration-regulation hypothesis. *Social Forces*, *77*(3), 1049-1080.

Congdon, P. (2003). Modelling spatially varying impacts of socioeconomic predictors on mortality outcomes. *Journal of Geographical Systems*, *5*(2), 161-184.

Dávila, F. J. y Camacho, E. (2012). Georreferenciación de documentos cartográficos para la gestión de archivos y cartotecas: propuesta metodológica. Recuperado de: http://www.ign.es/ign/resources/actividades/SDG/GeorrefIBERCARTO_SANTANDER_oct2012.pdf.

Hermosillo-de la Torre, A. E., Méndez-Sánchez, C., Palacios, P., Vacio-Muro, M. A., Rivera-Heredia, M. E., González-Betanzos, F., González-Forteza, C., Wagner, F. y Sahagún-Padilla, M. (2012). *Modelo diagnóstico para la prevención del suicidio en adolescentes y jóvenes de Aguascalientes*. Fondos mixtos CONACYT-Gobierno del estado de Aguascalientes convocatoria M001-2012-02.

Hermosillo de la Torre, A. E., Méndez-Sánchez, C., Palacios, P., Vacio, M. A., Rivera-Heredia, M. E., González-Betanzos, F., González-Forteza, C., Wagner, F. y Sahagún-Padilla, M. (2015). *Informe sustantivo anual PIPS14-3N.* (Informe técnico de Investigación). Unidad de atención e Investiga-

ción en Psicología, Departamento de Psicología, Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Hermosillo de la Torre, A. E., Vacio-Muro, M. A., Ponce de León, O., Ortega-Parga, S. y Macías-López, G. (2015). IXTAB: Anuario del comportamiento suicida en el estado de Aguascalientes 2013. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Instituto Municipal de Planeación. (2015). *Programa de Desarrollo Urbano Ciudad de Aguascalientes 2040.* Recuperado de: http://www.implanags.gob.mx/index.php?pagina=PDU 2015-2040.

Instituto Nacional de Geografía y Estadística. (2015). Estadísticas a propósito del día mundial para la prevención del suicidio (10 de septiembre). Recuperado de: http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2015/suicidio0.pdf.

Instituto Nacional de Geografía y Estadística. (2015). *Geografía*. Recuperado de: http://www.inegi.org.mx/geo/contenidos/geografia/default.aspx.

Instituto Nacional de Geografía y Estadística. (s/f). *Mapa Digital de México V6.0: Manual del usuario*. Recuperado de: http://www.inegi.org.mx/geo/contenidos/mapadigital/doc/musua_mdmlinea.pdf.

Kin-Sun, C. (2005). *An epidemiological study on older adult suicides in Hong Kong SAR*. (Tesis doctoral). Recuperada de: University of Hong Kong.

Martín del Campo, A., González, C. y Bustamante, J. (2013). El suicidio en adolescentes. *Revista Médica del Hospital General de México*, *76*(4), 200-209. Recuperado de: http://www.elsevier.es/es-revista-revista-medica-del-hospital-general-325-articulo-el-suicidio-adolescentes-90268732.

Middleton, N., Gunnell, D., Frankel, S., Whitley, E. y Dorling, D. (2003). Urban-rural differences in suicide trends in young adults: England and Wales, 1981-1998. *Social Science & Medicine*, *57*, 1183-1194.

Oka, M., Kubota, T., Tsubaki, H. y Yamauchi, K. (2015). Analysis of impact of geographic characteristics on suicide rate and visualization of result with Geographic Information System. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, *69,* 375-382.

Organización Mundial de la Salud. (2008). *Preventing suicide a resource for media professionals department of mental health and substance abuse world health*. Recuperado de: http://www.who.int/mental_health/prevention/suicide/resource_media.pdf.

Organización Mundial de la Salud. (2012). Salud Mental. Prevención del Suicidio (SUPRE). Recuperado de: http://www.who.int/mental_health/prevention/suicide/suicideprevent/es/.

Organización Mundial de la Salud. (2014). *Prevención del suicidio: un imperativo global.* Washington: OPS.

Qi, X., Tong, S. y Hu, W. (2010). Spatial distribution of suicide in Queensland, Australia. *BioMed Central Psychiatry*, *10*(106), 1-10.

Walsan, R., Pai, N. y Dawes, K. (2016). The relationship between environment and mental health: how does geographic information systems (GIS) help? *Australasian Psychiatry*, *24* (3), 315-315.

Indicación de ser observado y consumo alimentario de adolescentes

Yulemi Ortega Orozco[1], Carolina Ávalos Gómez[1],
Ma. de los Ángeles Vacio Muro[1], José Félix Valdez Ruiz[1]
y Cecilia Méndez Sánchez[1]

Resumen

Diversas investigaciones han demostrado que las personas disminuyen su ingesta alimentaria en presencia de otro, pues al sentirse evaluados, buscan causar una buena impresión. Dada la susceptibilidad de los adolescentes a la influencia social, resulta importante evaluar el efecto de las normas sociales sobre su consumo alimentario, específicamente cuando éstos se saben observados. Se realizó un estudio con diseño experimental ABA´, se evaluó el consumo inicial y final de los participantes en las fases A y A´, y en la fase B se les dio la indicación de que serían observados mientras se alimentaban. Participaron seis adolescentes con peso normal y se dividieron al azar en dos grupos (control y experimental). Se realizaron análisis individuales y entre grupos. El grupo experimental disminuyó su ingesta en la fase B en comparación con el grupo control. Estos hallazgos sugieren que el manejo de impresiones está presente en ausencia de un evaluador.

1 Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Palabras clave: manejo de impresiones, conducta alimentaria, monitoreo, adolescencia, peso normal.

Introducción

En la actualidad, existe una serie de problemáticas relacionadas con la manera en la que los adolescentes se alimentan, como los llamados trastornos alimentarios, anorexia y bulimia o problemáticas de salud como la obesidad y la desnutrición. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2014) ha indicado que muchos niños de países en desarrollo padecen desnutrición al llegar a la adolescencia y, paradójicamente, el número de adolescentes con sobrepeso u obesidad en países de ingresos altos y bajos se ha incrementado. Se esperaría que durante esta etapa se fomenten buenos hábitos de alimentación y ejercicio físico para reducir el consumo de alimentos grasosos o que contengan ácidos grasos trans, azúcares libres o sal y se facilite el acceso a alimentos sanos. De aquí la importancia de realizar investigaciones enfocadas a comprender los procesos psicológicos involucrados en la conducta de comer en adolescentes, con el fin de identificar los elementos involucrados en dichas problemáticas.

En México, la Encuesta de Salud y Nutrición (ENSANUT) reportó en 2012 que 35% de los jóvenes mexicanos entre 12 y 19 años tenía sobrepeso u obesidad, además de que 1.3% estaba en riesgo de presentar un trastorno de conducta alimentaria relacionado con la preocupación por engordar, comer demasiado y perder el control sobre lo que se come (Gutiérrez, Rivera, Shamah, Villalpando, Franco, Cuevas y Hernández, 2012).

Se ha reportado que los factores sociales representan mayor influencia sobre los adolescentes, ya que muchos de los medios de comunicación van dirigidos hacia ellos y es ahí donde se promueven estándares ideales de belleza, que para lograrlos, debe hacerse uso de ciertas estrategias desfavorables para la salud. Otro factor de influencia sobre la ingesta alimentaria de los adolescentes son las relaciones personales con familiares y amigos, es decir, los adolescentes comen según lo que han aprendido en casa o con personas más cercanas, y es justo en

el núcleo familiar donde se alienta a llevar una mala alimentación y se exige a sus miembros verse de cierta manera (Portela, da Costa Ribeiro, Moral y Raich, 2012).

Diversos investigadores se han dado a la tarea de evaluar los efectos de la influencia social sobre el consumo alimentario. Herman, Polivy y Roth (2003) hicieron una revisión de estudios experimentales existentes y concluyeron que las señales y normas sociales podrían estar causando modificaciones en la conducta de comer, por ello, propusieron el Modelo Social Normativo (MSN), el cual supone que el sabor de la comida (palatabilidad) dirige el comer y la influencia social actúa como factor decisivo para saber cuándo y cómo comer. El MSN plantea tres perspectivas principales: la facilitación social, el modelado y el manejo de impresiones. En la facilitación social se plantea que en la medida en que el tiempo de consumo y la familiaridad con las personas con quien se come aumentan, la cantidad de alimento ingerido también aumenta. El modelado se refiere a que la ingesta aumenta o disminuye a fin de igualar el consumo del otro. Por último, el manejo de impresiones señala que las personas disminuyen su consumo, incluso ignorando la palatabilidad o el hambre, a fin de causar una buena impresión en el otro al percibirlo como evaluador u observador. Dichos estudios están enfocados en dos aspectos principalmente: el manejo de una buena impresión y el acatamiento de normas. Con relación al efecto del manejo de las impresiones, se han realizado estudios en los cuales se pretenden observar los cambios en la conducta de comer cuando se está bajo una norma establecida, ya sea explícita o implícita, y ante la presencia de otro que provoca restricción o que es figura de autoridad.

Específicamente, en el estudio del efecto de la interacción con un modelo desconocido sobre la conducta alimentaria, se ha observado que mujeres con sobrepeso comen más que las mujeres con peso normal cuando el modelo desconocido come más y es del mismo sexo. Dicho efecto confirma que las mujeres con sobrepeso son más sensibles a las señales sociales (Conger, Conger, Constanzo, Wright y Matter, 1980). En cambio, en población que no presenta sobrepeso, se ha demostrado que tanto hombres como mujeres disminuyen su ingesta en presencia de un

modelo del sexo opuesto, siendo más notable en las mujeres, lo cual indica que el desenvolverse de una forma socialmente esperada influye sobre la conducta de comer (Pliner y Chaiken, 1990).

Recientemente, también los investigadores se han centrado en el estudio de la situación contraria, es decir, el grado de familiaridad del modelo. Al respecto, se ha encontrado que niños con sobrepeso comen bocados más grandes y con mayor rapidez cuando comen en presencia de su madre, en comparación con los niños de peso normal, quienes más bien disminuían el tamaño de los bocados (Leassle, Uhl y Lindel, 2012). En jóvenes universitarios, se ha observado que a mayor familiaridad mayor consumo, y viceversa, a menor familiaridad menor es el consumo. Dichos hallazgos permiten suponer que la disminución en el consumo alimentario no sólo se debe a querer causar una buena impresión en el otro, sino también por auto-presentarse de forma adecuada (Salvy, Paluch, Irfan y Pliner, 2007).

Además de evaluar el efecto del modelo desconocido y el grado de familiaridad del mismo, existe el interés de evaluar el efecto de un modelo que sólo observa el consumo del otro. Herman, Polivy y Silver (1977) evaluaron el efecto de la observación del experimentador en mujeres universitarias y encontraron que las participantes que no eran observadas comieron más, en comparación de quienes estaban siendo observadas. El mismo efecto se observó en mujeres universitarias que seguían una dieta restrictiva en comparación de aquéllas que no estaban en dieta. Robinson, Kersbergen, Brunstrom y Field (2014) evaluaron el efecto del monitoreo sobre la ingesta de jóvenes universitarios y encontraron que cuando los participantes eran monitoreados, consumían menos alimentos que quienes no eran monitoreados. Los mismos hallazgos fueron encontrados al plantear la situación de monitoreo de manera hipotética.

Por último, respecto a introducir normas sociales al momento de alimentarse, se ha observado que cuando se introduce una norma de aumento del consumo, los participantes se ajustan a dicha norma cuando están solos, pero la ignoran cuando son observados (Roth, Herman, Polivy y Pliner, 2001). Robinson, Benwell y Higgs (2013) evaluaron en mujeres universitarias el efecto, tanto de una norma de baja ingesta como de alta ingesta,

en mujeres universitarias de peso normal. Los autores encontraron que las participantes que estaban regidas con una norma de bajo consumo, tenían una menor ingesta y quienes se expusieron a una norma de alto consumo, tuvieron un mayor consumo, ambos en comparación con el grupo control. Los autores concluyeron que el consumo aumenta o disminuye de acuerdo a las normas sociales percibidas.

Los estudios antes revisados sugieren diversas estrategias, ya sea para evaluar el efecto de ser observado o el efecto de la norma social sobre la ingesta de alimentos. Sin embargo, la población de estudio de interés generalmente han sido jóvenes universitarias mujeres con normopeso o con sobrepeso, principalmente, lo que abre la posibilidad de enfocarse al estudio de otras poblaciones como adolescentes y niños hombres, ya sea con peso normal o con sobrepeso. Por otro lado, comúnmente, para dar cuenta del consumo alimentario o de la ingesta, se incluyen alimentos como galletas o *snacks*. Por lo que sería interesante evaluar el efecto de las variables relacionado con el manejo de impresiones sobre la ingesta de los alimentos consumidos habitualmente por las personas. Finalmente, el parámetro de análisis para dar cuenta del consumo alimentario más utilizado es la cantidad de ingesta, quizá debido a la complejidad metodológica que supone incluir los parámetros de análisis (tiempo, cantidad y tipo de alimento consumido) para dar cuenta del patrón de consumo alimentario. No obstante, considerar dichos parámetros podría dar cuenta de elementos adicionales a los ya reportados y facilitar la comparación entre estudios. Por lo anteriormente planteado, el objetivo de este estudio fue evaluar el efecto de la instrucción de ser observado sobre el patrón de consumo alimentario de adolescentes con peso normal.

Método

Participantes

Seis adolescentes hombres con peso normal (IMC= 18 a 24.9) con edades entre 12 y 15 años, quienes fueron asignados aleatoriamente al grupo control y al grupo experimental. La participa-

ción de los adolescentes fue voluntaria y con el consentimiento de sus padres. Como criterio de inclusión se consideró que no fuesen alérgicos a ningún alimento y que consumieran de todos los alimentos incluidos en los nueve menús.

Instrumentos y materiales

Alimentos. Con la ayuda de una especialista en nutrición, se diseñaron nueve menús para la comida principal del día, de acuerdo al Sistema Mexicano de Alimentos Equivalentes (SMAE) (Pérez, Palacios, Castro y Flores, 2014), y se consideró que la comida era la principal del día.

Formato de consentimiento informado y calendario de participación en el estudio. Tuvo el objetivo de comunicar a los padres el objetivo del estudio, las actividades que realizarían los participantes y el manejo que se haría tanto de las videograbaciones y de la información registrada. Además, a cada uno de los padres se le entregó un calendario con los horarios en los que su hijo debía presentarse a comer.

Formato de registro. Fue elaborado exprofeso para esta investigación y permitió sistematizar el registro de la cantidad en gramos y el tipo de alimentos consumidos por los participantes.

Cámaras de videograbación Handycam marca Sony de 9.2 MP para grabar las nueve sesiones de alimentación de los participantes en los espacios designados.

Báscula y cinta métrica. Permitió obtener el peso en kilogramos y la talla en centímetros de los adolescentes para calcular el IMC.

Báscula digital multiusos, con rango de peso de 1 g hasta 5 kg Se utilizó para pesar los alimentos antes y después de la sesión de alimentación.

Artefactos de cocina. Instrumentos utilizados tanto para preparar los alimentos, mantenerlos calientes, servirlos y consumirlos.

Diseño

Se propuso un diseño experimental ABA´ con dos grupos: 1) experimental y 2) control. La fase A tuvo una duración de tres días y su objetivo fue evaluar el patrón de consumo individual. La fase B tuvo una duración de tres días y su objetivo fue exponer a los sujetos experimentales a la indicación de ser observados mientras comían; a los sujetos del grupo control no se les dio dicha indicación. Finalmente, la fase A´ tuvo la misma duración que las fases anteriores y tuvo la finalidad de evaluar el patrón de consumo de cada individuo, a fin de contrastar el efecto de la fase B (ver Tabla 1).

Tabla 1. Diseño Experimental

Grupo	Fase A	Fase B	Fase A'
1	Consumo individual	Come solo	Consumo individual
2		Come solo y se le indica que será observado	

Procedimiento

Se contactó a las autoridades de una secundaria pública, a fin de solicitar su autorización para invitar a los estudiantes a participar en el estudio y se les explicó en qué consistía el estudio y las actividades que realizarían los estudiantes. Por otro lado, se solicitó el apoyo para incentivar académicamente a los adolescentes que aceptaran participar, por lo que la junta académica se reunió y acordó las materias en las que se otorgaría un punto extra a los participantes. Una vez otorgada su autorización, se citó a los padres de familia, a fin de obtener un consentimiento firmado de participación. También se informó a los padres de familia el horario en el cual tendrían que acudir a las instalaciones donde se llevaría a cabo el estudio. Finalmente, se les dio la instrucción de no indicar a sus hijos cómo comportarse durante el estudio y que recordaran a sus hijos no consumir alimentos después de la hora del lonche.

Posteriormente, se obtuvo el peso y talla de los adolescentes, a fin de calcular el índice de masa corporal (IMC) y verificar que su peso fuera normal. Además de ello, se verificó que los participantes no fueran alérgicos a algún tipo de alimento y que

consumieran todos los alimentos incluidos en los menús diseñados. El experimento se justificó ante los adolescentes explicándoles que degustarían una serie de alimentos para valorar el sabor y calidad de los mismos, ya que éstos se ofertarían en la cafetería de una universidad a la que acuden adolescentes para utilizar sus instalaciones. Por tal motivo, al término de cada una de las sesiones de alimentación se les entregaba una pequeña encuesta en la que podrían valorar el sabor y la temperatura de los alimentos recién consumidos. Para garantizar la participación y permanencia de los adolescentes en el estudio, se les informó que al término del estudio se les otorgaría un punto extra en alguna de las asignaturas y un boleto gratis para ir al cine. Finalmente, se les indicó que no consumieran alimentos después de la hora del lonche.

Se acondicionaron dos espacios con videocámara, una mesa con mantel, una silla y cubiertos. Todos los alimentos fueron pesados y colocados en los espacios previamente adaptados. Se suministraron dos porciones de cada uno de los platillos, a fin de no limitar la ingesta. A los adolescentes se les indicó que podían comer lo que quisieran, que tenían treinta minutos para hacerlo y que al terminar de comer no era necesario mover los platos. Cuando terminaban de comer, se les pedía que evaluaran las características de los alimentos mediante la encuesta ya mencionada. Una vez que el adolescente abandonaba las instalaciones, el equipo de investigación procedía a pesar y registrar la cantidad y tipo de comida restante. Para obtener el tiempo que tardaban en comer, se observaron los videos y se registró en segundos la duración de la comida.

Finalmente, se construyó una base de datos registrando el tipo y cantidad de alimento consumido, así como el tiempo que duró la comida por cada uno de los adolescentes en cada fase del estudio.

Análisis de los datos

Se creó un índice de consumo alimentario (ICA), con la finalidad de agrupar en una sola medida los tres parámetros que conforman el patrón de consumo (tipo, cantidad y duración), a fin de que fuera sensible a las variaciones del patrón de consumo

mostradas por cada uno de los participantes y no sólo reportar la tasa de consumo, como tradicionalmente se observa en la literatura del área. Además, dicho ICA permite realizar un análisis intra-sujeto y realizar comparaciones entre grupos. A continuación se representa matemáticamente el ICA:

Índice de consumo alimentario (ICA)

$$\frac{\sum_{\iota=1}^{\gamma o} \left(\frac{Co \neq 1}{Te} \right)}{\frac{Do}{De}} = 1$$

Σ: suma de los tipos de alimentos; *To*: tipo de alimentos de consumo; *Te:* tipo de alimentos esperados; *Co*: consumo observado en gramos; *Ce*: consumo esperado en gramos (de acuerdo con la cantidad señalada por el experto en nutrición); *Do*: duración de consumo observado en segundos; *De*: duración de tiempo esperado en segundos (de acuerdo con el tiempo de consumo señalado por médicos y nutriólogos); y 1 (uno): resultante que indica un patrón de consumo nutrimentalmente ajustado a lo esperado, en el cual la cantidad, el tipo y tiempo de consumo se conjuntan.

Es importante señalar que la unidad de medida diseñada es en función del objetivo de este estudio, por lo que en futuras investigaciones podría optarse por diseñar uno distinto conforme el objetivo que el estudio amerite. A partir de la construcción del ICA, se procedió a verificar la distribución de probabilidad de la variable, encontrando que no cumplió con los criterios de distribución normal. Por ello, se utilizaron pruebas estadísticas no paramétricas, con el fin de identificar diferencias entre las fases de cada uno de los grupos. En específico, se utilizó la prueba de rangos de Wilcoxon. También se realizaron comparaciones entre el grupo control y el grupo experimental.

Resultados

En términos generales, los hallazgos de esta investigación sugieren que la instrucción de ser observado tuvo un efecto inhibitorio sobre el patrón de consumo alimentario de los adolescentes

con normopeso. Aunque las diferencias entre las fases no fueron estadísticamente significativas.

Grupo control

Todos los participantes del grupo control presentaron un ICA mayor a uno durante la fase A, siendo el participante tres quien tuvo el consumo más elevado (ICA= 1.76). Durante la fase B, los sujetos 1 y 2 presentaron un ICA menor al presentado en la fase A, pero aún mayor a uno, sólo el sujeto 3 incrementó su consumo en comparación con la fase anterior. Por último, en la fase A', todos los sujetos incrementaron su consumo en comparación con las fases anteriores (A y B), siendo el sujeto 3 quien obtuvo un ICA mayor a dos (ver Figura 1).

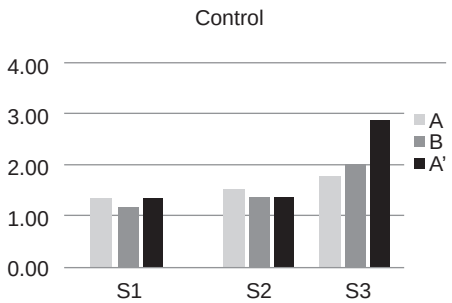


Figura 1. Resultados del índice de consumo alimenticio (ICA) de los sujetos por grupo

Grupo experimental

Los sujetos 1 y 2 presentaron un ICA cercano a dos en la fase A, mientras que el sujeto 3 mostró un ICA menor a uno. En la fase B, los sujetos 1 y 2 presentaron un ICA menor al observado en la fase A, pero aún fue mayor a uno; en cambio, el sujeto 3 obtuvo un ICA mayor que en la fase anterior, aunque por debajo de uno. Por último, en la fase A', los participantes 2 y 3 obtuvieron un ICA mayor que en la fase B, ambos por encima del valor de uno. En cambio, el participante 1 mostró un ICA menor que en las fases anteriores, aunque por encima de uno. El participante 3 presentó mayor variación en sus consumos (ver Figura 2).

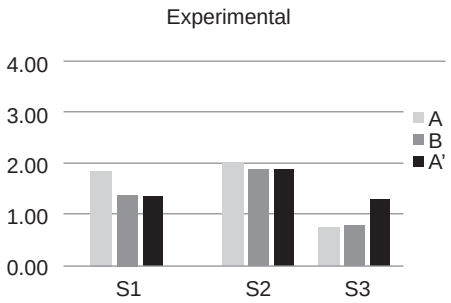


Figura 2. Resultados del índice de consumo alimenticio (ICA) de los sujetos por grupo experimental

Análisis entre grupos

Al comparar los grupos, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas. En ambos grupos, al promediar el ICA por fase, se pudo observar que los sujetos tuvieron un ICA mayor a uno, pues los valores van desde 1.28 a 1.87. En la fase A, el ICA fue semejante entre los grupos, 1.54 para el grupo control y 1.25 para el grupo experimental. En la fase B, el ICA del grupo experimental fue de 1.28 y de 1.53 en el grupo control; siendo estos valores los más cercanos a uno que presentaron ambos grupos. Finalmente, durante la fase A', el grupo experimental tuvo un ICA de 1.44, siendo mayor al ICA de la fase B, pero menor al presentado en la fase A. El grupo control presentó un ICA de 1.87, mayor a los valores observados en las fases anteriores (ver Tabla 2).

Tabla 2. Promedio del ICA por fases de ambos grupos

	ICA Grupo Control	ICA Grupo Experimental
Fase A	1.54	1.52
Fase B	1.53	1.28
Fase A'	1.87	1.44

Resultados del índice de las fases del grupo control y experimental.

Discusión

Los hallazgos de este trabajo permiten suponer que existe un efecto sobre el patrón de consumo de los adolescentes con normopeso cuando se les indica que serán observados mientras se alimentan, pues el grupo experimental disminuyó su patrón de consumo durante la exposición a dichas indicaciones. Dichos hallazgos son similares a los reportados por Herman, Polivy y Silver (1977), quienes encontraron que las mujeres que no fueron observadas comieron más en comparación con aquéllas que fueron observadas.

Aunque en este estudio sólo se dio la indicación de que serían observados, se generó una condición en la que probablemente los participantes se sintieron evaluados, lo que hace suponer que aún en ausencia de un modelo observador, el patrón de consumo puede modificarse cuando la situación de alimentación supone una condición de evaluación u observación. Robinson, Kersbergen, Brunstrom y Field (2014) ya reportaron que ante situaciones hipotéticas de estar siendo observados, existen efectos sobre el consumo alimentario de los sujetos respecto a comer menos. Esta diminución en el consumo al sentirse evaluado guarda relación con lo que Herman, Polivy y Roth (2003) llamaron manejo de impresiones.

Entonces, pareciera que el saberse observado por otro ausente tiene el mismo efecto que cuando se come en presencia de otro, pues se introducen verbalmente los mismos elementos que están presentes en la situación en la que se trata de dar una buena imagen al otro y auto-presentarse de forma adecuada (Salvy, Paluch, Irfan y Pliner, 2007). En esta investigación, al ser todos varones, parece que también pretendieron tener una auto-presentación adecuada, aun cuando desconocían si el observador era hombre o mujer.

La similitud entre el ICA de ambos grupos durante la primera fase sugiere que los participantes guiaron su consumo de acuerdo a las normas sociales (Robinson, Benwell y Higgs, 2013), pues se les indicó que podrían comer lo que apetecieran, lo que permitía que se alimentaran en función de la norma social que guía su forma de alimentarse cotidianamente. En cambio, en la fase

B, cuando se introdujo una nueva norma social de manera implícita, ésta promovió una disminución en el ICA en comparación con la fase anterior. Dicha disminución en el patrón de consumo no se observó en el grupo control, pues al no introducirse una nueva norma social, los participantes rigieron su consumo por la misma norma de la fase anterior. Por último, en la fase A', el ICA del grupo control se incrementó incluso por encima del valor presentado en las dos fases anteriores, lo cual hace suponer que los participantes, al no ser guiados por ninguna norma explícita ni influidos por alguna norma social establecida, se puede suponer que consumieron los alimentos de forma habitual. Por su parte, el grupo experimental, aunque también aumentó el ICA en esta última fase, dicho incremento fue menor al de la primera fase, lo que permite suponer que los sujetos guiaron su consumo por la norma social establecida en la fase previa, a falta de norma explícita en la fase A'. Estos datos guardan correspondencia con lo señalado por Roth, Herman, Polivy y Pliner (2001), en donde los participantes que siguen una norma de aumento en el consumo tienden a comer más cuando están solos, a cuando están siendo observados.

En este estudio se pudo distinguir que la indicación de ser observado disminuyó el patrón de consumo alimentario de adolescentes de peso normal, lo que supone que el manejo de impresiones señalado por el Modelo Social Normativo (Herman, Polivy y Roth, 2003) también ocurre en ausencia del observador o evaluador, teniendo un efecto similar al disminuir el patrón de consumo de los individuos. Por otro lado, se pudo dar cuenta de que en ausencia de normas sociales, los sujetos se alimentan con base en los criterios disponibles en la situación. Mientras que al explicitar estas normas, lo sujetos tratan de adecuarse a ellas (Robinson, Benwell y Higgs, 2013).

El hecho de que las diferencias entre los grupos no fueron de significancia estadística, podría deberse a que desde el primer día del estudio, las sesiones fueron videograbadas y dicha condición pudo haber propiciado una habituación en todos los participantes a la situación de alimentarse frente a la cámara, ello podría explicar el incremento del patrón de consumo en el grupo control a lo largo de las fases. En particular, en el grupo

experimental, la instrucción de ser observado no se acompañó de alguna evidencia que permitiera a los participantes constatar la instrucción y ello pudo haber disminuido el efecto de la variable manipulada. Sería interesante que para estudios posteriores el establecimiento de la norma implícita de cómo alimentarse –saberse observado–, se acompañara de un mecanismo que evidenciara que el participante realmente será observado a través de la cámara.

Por otra parte, cabe resaltar que la creación del ICA para el análisis del patrón de consumo fue pertinente para este estudio, pues permitió integrar en una sola medida los parámetros que dan cuenta del patrón de consumo: duración, tipo y cantidad de alimento; facilitando el análisis de los mismos. Además, el hecho de medir el patrón de consumo de la comida principal del día con alimentos de la dieta habitual de los participantes, permitió obtener datos con mayor valor ecológico, a diferencia de otros estudios en los que se utilizaron alimentos como galletas o *snacks* (e.g., Kersbergen, Brunstrom y Field, 2014; Salvy, Paluch, Irfan y Pliner, 2007; Roth, Herman, Polivy y Pliner, 2001; Conger, Conger, Constanzo, Wright y Matter, 1980), dificultando un análisis del patrón alimentario como tal.

Para futuras investigaciones, se recomienda continuar con estudios experimentales en los que se incluyan más variaciones de la condición experimental, pues se reconoce la relevancia del análisis intra-sujeto.

Agradecimientos

Agradezco al Lic. Bernardo Guadalupe Castro Magallanes por su apoyo en la clarificación de conceptos.

Referencias

Conger, J., Conger, A., Constanzo, P., Wright, K., y Matter, I. (1980). The effect of social cues on the eating behavior

of obese and normal subjects. *Journal of Personality*, *48*, 258-271.

Gutiérrez, J., Rivera, J., Shamah, T., Villapando, S., Franco, A., Cuevas, L., Romero, M., y Hernández, M. (2012). *Encuesta nacional de salud y nutrición 2012*. *Resultados Nacionales*. Cuernavaca, México: Instituto Nacional de Salud Pública.

Herman, C., Polivy, J., y Silver, R. (1979). Effects of an observer on eating behavior: The induction of "sensible" eating. *Journal of Personality*, *47*(1), 85-99.

Herman, P., Polivy, J. y Roth, D. (2003). Effects in the presence of others on food intake: A normative interpretation. *Psychological Bulletin*, *129*(6), 873-86.

Laessle, R., Uhl, H., y Lindel, B. (2001). Parental influences on eating behavior in obese and nonobese preadolescents. *International Journal of Eating Disorders*, *30*(4), 447-453.

Organización Mundial de la Salud (OMS) [en línea]. (2015). Malnutrición y obesidad. *Adolescentes: riesgos para la salud y soluciones.* [Fecha de consulta: 30 Mayo 2016]. Recuperado de: http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs311/es/.

Pérez, A. B., Palacios, B., Castro, A. L. y Flores, I. (2014). *Sistema Mexicano de Alimentos Equivalentes.* 4ta Edición. México: FNS.

Pliner, P. y Chaiken, S. (1990). Eating, social motives and self-presentation in women and men. *Journal of Experimental Social Psychology, 26*(3), 240-254.

Portela, M., da Costa Ribeiro Junior, H., Mora, M. y Raich, R. (2012). La epidemiología y los factores de riesgo de los trastornos alimentarios en la adolescencia: una revisión. *Nutrición Hospitalaria, 27*(2), 391-401.

Robinson, E., Benwell, H. y Higgs, S. (2013). Food intake norms increase and decrease snack food intake in a remote confederate study. *Appetite, 65*, 20-24.

Robinson, E., Kersbergen, I., Brunstrom, J. y Field, M. (2014). I'm watching you. Awareness that food consumption is being monitored is a demand characteristic in eating-behaviour experiments. *Appetite, 83*, 19-25.

Roth, D. A., Herman, C. P., Polivy, J. y Pliner, P. (2001). Self-presentational eating norms on eating behavior. *Appetite, 36*(2), 165-171.

Salvy, S., Jarrin, D., Paluch, R., Irfan, N. y Pliner, P. (2007). Effects of social influence on eating in couples, friends and strangers. *Appetite, 42*(1), 92-9.

Estilos de vida en alumnos de recién ingreso a la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Marcela Patricia del Toro Valencia[1] y Leticia Sesento García[1]

Resumen

Un aspecto importante en la promoción de la salud es la evaluación de los factores que integran el estilo de vida, sobre los cuales, los individuos tienen cierto control. Los estilos de vida tienen un impacto favorable o desfavorable sobre la salud, dependiendo de si el estilo de vida es saludable o no saludable. De lo anterior, surgió el objetivo del presente trabajo que fue determinar el estilo de vida de alumnos de recién ingreso al nivel superior de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH). La metodología empleada fue cuantitativa; el diseño del estudio fue no experimental, transversal y descriptivo. La muestra estuvo constituida por 331 participantes que asistieron a las Segundas Jornadas de Responsabilidad Social, a quienes se les aplicó el cuestionario de estilos de vida FANTÁSTICO, adaptado por profesionales de la salud en sujetos mexicanos, brasileños, colombianos y españoles (Ramírez y Agredo, 2012). Los resultados, a nivel

1 Colegio Nacional y Primitivo de San Nicolás de Hidalgo.

descriptivo, arrojaron que los participantes se ubicaron en un estilo de vida saludable, lo que puede deberse por su condición de recién ingreso a la universidad, a un fenómeno de deseabilidad social. Sin embargo, se identificaron hábitos inadecuados que pueden poner en riesgo su salud, por lo que se concluye que en la UMSNH es indispensable el diseño de estrategias dirigidas a promover hábitos de vida saludables.

Palabras clave: estilos de vida, saludables, no saludables, alumnos, deseabilidad social.

Introducción

En las últimas décadas, ha surgido el interés por el cuidado de la salud en contextos educativos y organizacionales. Muestra de ello es la construcción de las universidades y organizaciones saludables. En el ambiente educativo, es substancial insistir en la necesidad de orientar el cuidado de la salud de los estudiantes, a partir de un modelo preventivo basado en la detección de factores de riesgo para la misma. Una forma de lograr este propósito es examinar la salud de los estudiantes a través de sus estilos de vida.

El marco conceptual de este modelo preventivo del que se hace alusión está en sintonía con el Informe Lalonde (1974), a través del cual se introdujo el concepto de campo de la salud, compuesto de cuatro elementos generales: la biología humana, el medio ambiente, la organización de la atención de la salud y el estilo de vida.

Por estilo de vida, se entiende el modo general de vivir que tiene una persona y que se basa en la interacción entre las condiciones de su ambiente y sus características personales. Se trata de un concepto que abarca un grupo heterogéneo de factores, tales como: conductas de riesgo para la salud, la capacidad de afrontamiento del estrés o hábitos como fumar, beber, hacer ejercicio, factores de sueño, etc. En palabras de Rodríguez, Lemos y Canga (2001: 659-670): “estos factores se unirían a determinantes biológicos y a otras características psicológicas de las personas a la hora de actuar sobre el estado de salud de los individuos”.

De acuerdo a la Organización Mundial de la Salud, un estilo de vida es un modo general de vivir basado en la interacción entre las condiciones de vida, en un sentido amplio, y los patrones de conducta individuales determinados por factores socioculturales y características personales (WHO, 1998).

El estilo de vida involucra aquellas decisiones que toma un individuo que afectan su salud, positiva o negativamente, y sobre las que tiene cierto control. Entre esas decisiones personales se encuentra la adopción de hábitos de salud deficientes que pueden crear riesgos que resultan en la enfermedad o la muerte prematura, por lo tanto, el desarrollar un estilo de vida que impacte favorablemente la salud se constituiría en un objetivo importante para el logro de un mejor nivel de salud, de un funcionamiento integral óptimo y de una buena calidad de vida.

Estudios llevados a cabo sobre los estilos de vida, han demostrado que unos buenos hábitos de salud pueden influir positivamente en la longitud y calidad de vida. La categoría de estilos de vida abarca componentes físicos, emocionales y sociales de la salud que se consideran relevantes, no sólo para la morbilidad, sino también para la mortalidad, el bienestar y la calidad de vida, tales como: la actividad física, la nutrición, el tabaquismo, la ingestión de alcohol, el uso de drogas, el patrón del sueño, el uso del cinturón de seguridad (Belloc y Breslow, 1972), el entorno familiar (Epstein, 1978; Satir, 1972), el mantenimiento de una sólida red de contacto social con familiares y amigos, la carrera y la ocupación (Pallmore, 1969; Ulrich, 1980), la ansiedad, la depresión, pensamientos negativos (Beck y Burns, 1978) y la manera en la que el ser humano puede adaptarse de una manera saludable al estrés en su entorno (Homes y Seyle, 1967).

El estilo de vida es, entonces, un modo general de vivir que tiene una persona, que se basa en la interacción entre las condiciones de su ambiente y sus características personales; con todas las dimensiones que comprende. El estilo de vida es un factor determinante de la salud, por lo que su evaluación en determinada población posibilita el poder modificarlo. De lo anterior surgió el objetivo del presente estudio, que fue determinar los estilos de vida de alumnos de recién ingreso al nivel superior de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) que asis-

tieron a las Segundas Jornadas de Responsabilidad Social, por la relación que los estilos de vida guardan con la salud, el bienestar psicológico, el funcionamiento integral óptimo y la calidad de vida.

Método

Bajo un enfoque cuantitativo, se realizó un estudio no experimental, transversal y descriptivo.

Sujetos. La muestra estuvo conformada por 331 alumnos, quienes recién ingresaron al nivel superior de la UMSNH y asistieron a las Segundas Jornadas de Responsabilidad Social, organizadas por la Universidad Nicolaita en junio del 2015, y en donde se les invitó a participar en el presente estudio; de ellos 43.5% fueron mujeres y 56.5% hombres. En cuanto a la edad, el rango fue de los 15 a 30 años, con una mediana de 18. Un 99.4% eran solteros y un 0.6% casados.

En relación con el lugar de procedencia, 43.2% eran de Morelia, 43.5% del interior del estado y 12.8% de otras entidades federativas.

Instrumentos. Fue utilizado el cuestionario FANTÁSTICO, diseñado en el Departamento de Medicina Familiar de la Universidad de Mc Master de Canadá, adaptado por profesionales de la salud en sujetos mexicanos, brasileños, colombianos y españoles (Ramírez y Agredo, 2012); cuenta con validez y confiabilidad adecuadas. Ha sido aplicado a trabajadores, pacientes de consulta clínica y a grupos de estudiantes (Wilson y Ciliska, 1984; Kamien y Power, 1996, citados en Triviño, Dosman, Uribe, Agredo, Jerez y Ramírez, 2009).

El cuestionario permite explorar hábitos y conductas en relación con los estilos de vida agrupados en 10 dominios que se identifican con el acrónimo FANTÁSTICO, contempla componentes físicos, psicológicos y sociales del estilo de vida: familia y amigos, actividad física, nutrición, tabaco, alcohol y otras drogas, hábitos de sueño, estrés, trabajo y tipo de personalidad, introspección, control de salud y otras conductas. Los estilos de vida se categorizaron como excelente (que corresponde al estilo de

vida denominado fantástico), bueno, adecuado, bajo y deficiente. Los tres primeros corresponderían a estilos de vida saludables y los dos últimos a estilos de vida no saludables.

Los datos obtenidos fueron capturados y analizados mediante el paquete estadístico para procesar datos en ciencias sociales (SPSS, por sus siglas en inglés) versión 22.0, obteniendo la estadística descriptiva.

Resultados

El análisis descriptivo permitió identificar los niveles de estilos de vida. Los hallazgos mostraron que 58.6% de los participantes se ubicó en los niveles de un estilo de vida bueno, 22.3% en excelente, 17.0% en un estilo de vida adecuado, y 2.1% en un estilo de vida bajo. Los niveles ubicados como excelente, bueno y adecuado se consideran estilos de vida saludables. Sin embargo, se identificó una alta frecuencia de hábitos inadecuados: 85.4% dijo fumar de 0 a 10 cigarrillos por día y 14.0% más de 10. En relación con el estrés, 60.4% dijo sentirse tenso casi siempre. 53.9% dijo que casi nunca se sentía capaz de manejar la tensión, mientras que 39.0% dijo que a veces. El consumo de bebidas como café o aquéllas que contienen cafeína fue alto (90.2%).

Conclusiones

El objetivo del presente trabajo fue determinar los estilos de vida de alumnos de recién ingreso a la UMSNH, lo que posibilitó identificar la presencia de factores de riesgo para su salud y, por tanto, para su funcionamiento integral y su calidad de vida.

Los resultados obtenidos ubicaron a los estudiantes en estilos de vida saludables. Esto puede obedecer a un fenómeno de deseabilidad social, debido a su condición de ser alumnos de recién ingreso al nivel superior de la UMSNH, que iniciarían sus estudios universitarios en el ciclo escolar 2015/2016.

Deseabilidad social es un término acuñado desde la psicología que alude a la tendencia de las personas a presentarse

ante los demás de una forma adecuada desde el punto de vista social, es decir, de la forma más valorada socialmente (Crowne, 1979; Briñol, De la Corte y Becerra, 2001).

En sintonía con lo señalado por Homanns (1974, en Harry, 1984), se puede afirmar que existe la posibilidad de que los participantes sintieran la necesidad de la aprobación social, concebida como un factor de motivación importante del comportamiento humano y a la existencia de una disposición general de parte de individuos para buscar la evaluación favorable de otros.

Por los hábitos inadecuados encontrados en los participantes del estudio, se propone la posibilidad de que éstos puedan combinarse y configurar un determinado patrón de conducta, que sea el que se constituya como riesgo de enfermedad y no sólo un componente aislado.

Es importante que la Universidad Michoacana, así como todas las instituciones educativas, se interesen por fomentar estilos de vida saludables como parte de su compromiso formativo. Igualmente, se sugiere implementar medidas de promoción y prevención que mejoren la calidad de vida de toda la población que integra la comunidad nicolaita.

Referencias

Belloc, N. y Breslow, L. (1972). Relationship of physical Health status and health practice. *Prev. Med*, *1*, 409-421.

Briñol, P., De la Corte, L. y Becerra, A. (2001). *Qué es persuasión*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Burns, D. y Beck, A. (1978). *Cognitive Behavior Modification of Mood Disorders in Cognitive Behavior Therapy, Research and Application*. New York: Plenum Press.

Crowne, D. (1979). *The experimental study of personality*. HilIsdale, NJ: Erlbaum.

Epstein, L. (1978). The M Master model of family functioning. *J Marr Fam Counsel, 10*, 19-31.

Harry, J. (1984). A revised Measure of Approval Motivation and Its Relationship to Social Desirability. *Journal of Personality Assessment*, *48*(5), 508-519.

Holmes, T. y Rahe, R. (1967). The Social Readjustmen Scale. *J Psychosom Res*., *11*, 213-218.

Lalonde, M. (1974). *A new perspective on the Health of Canadians*. Otawwa, ON.: Departmeny of Health and Wellfare.

Palmore, E. B. (1969). Physical, mental and social factors in predicting longevity. *Gerontologist*, *9*, 103-108.

Ramírez, R. y Agredo, R. (2012). Fiabilidad y validez del instrumento "Fantástico" para medir el estilo de vida en adultos colombianos. *Rev. Salud Pública*, *14*(2), 226-237.

Rodríguez, A., Lemos, S. y Canga, A. (2001). Relación entre variables de personalidad. Actitudes hacia la salud y el estilo de vida. *Rev. de Psicol. Gral. y Aplic.*, *54*(4), 659-670.

Satir, V. (1972). *Peoplemaking. Science and Behavior*. Palo Alto: Inc.

Selye, H. (1977). *Stress Without Distress*. Toronto: McLelland and Stewart.

Triviño, L., Dosman, V., Uribe, Y., Agredo, R., Jerez, A. y Ramírez, R. (2009). Estudio del estilo de vida y su relación con factores de riesgo de síndrome metabólico en adultos de mediana edad. *Acta Médica Colombiana*, *34*(4), 158-163. Recuperado el 18 de septiembre de 2015 de: http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-24482009000400002&lng=es&nrm=.

Ulrich, V. (1980). Relationship between morbidity and job satisfaction. *Z Gesante Hyg, 26*, 451-457.

Wilson, D. y Ciliska, D. (1984.). Lifestyle Assessment: Development And Use of the FANTASTIC Checklist. *Can Fam Physician*, 1527-1532. Recuperado el 18 de septiembre de 2015 de: http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2153572/.

World Health Organization (WHO). (1998). *Health promotion glossary*. Geneva: WHO papers.

Evaluación de actitudes sociales en estudiantes de primer ingreso a psicología

María Inés Gómez del Campo del Paso[1]
e Ithzel Liliana Fernández Montaño[1]

Resumen

El objetivo de la presente investigación es evaluar las habilidades sociales de los estudiantes de nuevo ingreso a la Licenciatura en Psicología de una universidad pública en el estado de Michoacán, a través de la Escala de Actitudes y Estrategias Cognitivas y Sociales (AECS) (Moraleda, González y García-Gallo, 2004), con el fin de diseñar un programa de seguimiento longitudinal que permita, a través de una serie de talleres vivenciales, desarrollar la empatía, la colaboración y el liderazgo.

En este primer momento se presentan los resultados de la aplicación del test AECS a un grupo de 54 estudiantes, así como la comparación por género y las correlaciones entre las distintas actitudes, encontrando que no existen diferencias entre los grupos; sin embargo, las medias grupales se encuentran por abajo de lo esperado para su grupo de edad en las tres actitudes que se pretenden evaluar, lo que hace indispensable la elaboración de un programa de intervención para promover el desarrollo de estas actitudes.

1 Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Palabras clave: actitudes sociales, universitarios, psicología, colaboración, liderazgo.

Introducción

En la edad adulta emergente, Carstensen (1992) menciona que las interacciones sociales se vuelven muy funcionales. La entrada a la edad adulta es un momento en la vida donde gran cantidad de información se puede obtener a partir de la interacción social casual. Además, en este momento se consolidan las amistades cercanas, y los compañeros para toda la vida se eligen de una amplia gama de relaciones posibles. Después de los 30 años, hay una marcada reducción en la creación de nuevas relaciones sociales y la persona se centra en el mantenimiento de las relaciones ya adquiridas.

Berger y Thompson (2001) concuerdan al explicar que durante esta etapa, la intimidad adquiere mayor importancia, por lo tanto, el adulto emergente adopta diversos roles. Cada relación íntima tiene que ir de la atracción inicial hasta llegar a un compromiso; cada rol implica que el adulto emergente ofrezca algo de sí mismo, al mostrarse más auténtico y vulnerable con los demás adquiere una mayor comprensión de sí mismo, lo que evita el aislamiento. Las principales formas de intimidad en esta etapa son las amistades íntimas y el emparejamiento sexual.

Erikson (1993) explica que existe un problema en las relaciones interpersonales cuando la persona se permite a sí misma la fusión con un grupo para adquirir ciertos rasgos de identidad. Sin embargo, si el joven consigue relacionarse con el grupo conservando su individualidad, adquiere un sentido de identidad yoica a partir del cual podrá relacionarse íntimamente con otras personas y vivir de acuerdo con los estándares de la sociedad. A pesar de sus imperfecciones, entonces, la persona encontrará un lugar dentro de la sociedad que le permita contribuir a la estabilidad y el desarrollo de ésta.

Erikson (1993) establece que cuando el joven no es capaz de lograr la intimidad, se distancia y se aísla, considerando la presencia de los demás como una amenaza para su seguridad

personal. Por lo tanto, evitará cualquier relación que requiera de cercanía emocional. Si los jóvenes adultos no pueden establecer compromisos personales profundos con los demás, quizá se mantengan aislados, evitando en lo posible las relaciones.

Por lo que es muy importante que durante la adultez emergente, el joven adquiera las actitudes sociales que le permitirán relacionarse de una manera adecuada con los demás y propiciarán su eficaz inserción en el campo profesional.

Tener habilidades sociales es fundamental para los psicólogos en cualquier área en la que se desenvuelvan, sea clínica, social, laboral o educativa, porque además del trabajo que se realiza con las personas, su actitud es elemental en el modelamiento de las mismas.

En la experiencia como docentes, se ha observado que algunos estudiantes no tienen un buen desarrollo de sus actitudes sociales, ya que muestran en las clases o en las prácticas realizadas: falta de empatía, falta de asertividad, dificultades para trabajar en equipo, para negociar o para tomar iniciativas, entre otras, lo que podría implicar dificultades en su posterior desempeño profesional.

Según Ballester y Gil (2009), una persona que es hábil socialmente se caracteriza por saber expresar lo que siente, necesita y le interesa de una forma tranquila, minimizando así la probabilidad de presentarse futuros problemas en las relaciones, ya que los demás saben acerca de lo que es importante para él.

Para Moraleda, González y García (2004), las habilidades sociales son variables que facilitan o dificultan la adaptación social al medio en el que viven los jóvenes.

De acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández (2010: 2), actualmente se espera que el estudiante, como resultado del paso por las instituciones educativas, “aprenda a aprender, a colaborar, a comportarse de forma ética, responsable y solidaria, a resolver problemas, a pensar y recrear el conocimiento”.

La capacidad para establecer relaciones interpersonales o competencia social (Trianes y Fernández-Figares, 2010) supone la adquisición de habilidades básicas de interacción y modos de comunicación no verbal; poseer complejas habilidades y estrategias cognitivas y afectivas de regulación de emociones, de representación del punto de vista del otro, conocimiento social

de normas y valores y estilos de procesamiento de información, reflexivos y apropiados y, por último, poseer autopercepciones de éxito y eficacia en la resolución de conflictos durante una convivencia cotidiana. Además, presenta complejas relaciones con el desarrollo cognitivo, social y moral, ya que algunos componentes importantes de la competencia social se van adquiriendo lentamente y llegan a poseerse plenamente en la adolescencia, como por ejemplo, la consideración de necesidades del otro, la superación del egoísmo infantil, el manejo de las propias emociones o la conciencia moral como guía de la conducta.

Es decir, los estudiantes acuden a las universidades para obtener una serie de conocimientos, habilidades intelectuales y técnicas prácticas que les servirán para desarrollarse en el ámbito profesional. Pero además, deben estar capacitados para comunicarse eficazmente, coordinar equipos, tomar decisiones, resolver conflictos interpersonales, negociar y acordar, independientemente de la disciplina en la que se estén preparando (Greco y Prendes, 2008).

Existen diversas investigaciones en el campo de la psicología que enfatizan la importancia de las actitudes sociales para el adecuado desempeño de los estudiantes universitarios. Se ha encontrado que aquellos estudiantes que tienen más desarrolladas estas actitudes, tienen mejores relaciones interpersonales en la universidad y por lo tanto mayores posibilidades de concluir la carrera con éxito.

Como punto de partida para el desarrollo de estas actitudes, es necesario medir el nivel en el que los estudiantes las poseen, por lo que el objetivo de la presente investigación es evaluar las actitudes sociales de los estudiantes de nuevo ingreso a la Licenciatura en Psicología de una universidad pública en el estado de Michoacán, a través de la Escala de Actitudes y Estrategias Cognitivas y Sociales (AECS) (Moraleda, González y García-Gallo, 2004), con el fin de diseñar un programa de seguimiento longitudinal que permita, a través de una serie de talleres vivenciales, desarrollar la empatía, la colaboración y el liderazgo.

Método

Este es un estudio exploratorio de detección de necesidades para planear una intervención posterior.

Participantes. 54 estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Psicología de una universidad pública que se prestaron voluntariamente para participar en la investigación, de edades entre 17 y 19 años. 20 hombres y 34 mujeres.

Instrumento. Escala de Actitudes y Estrategias Cognitivas y Sociales (AECS) (Moraleda, González y García-Gallo, 2004). La cual consta de 137 reactivos que se responden a través de una escala de Likert de 7 opciones.

La propuesta de competencia social del AECS se fundamenta principalmente en que el éxito o fracaso de los jóvenes en sus interacciones sociales, depende de la presencia de ellos en ciertas variables actitudinales y cognitivas consistentes y estables a través del tiempo. Evalúa actitudes sociales y pensamiento social.

Las escalas de actitudes sociales son: conformidad con lo que es socialmente correcto, sensibilidad social, ayuda y colaboración, seguridad y firmeza en la interacción, liderazgo prosocial, agresividad –terquedad, dominancia, apatía–, retraimiento, ansiedad –timidez.

Las escalas de pensamiento social son: impulsividad –reflexividad, independencia–, dependencia de campo, convergencia –divergencia–, percepción y expectativas negativas sobre la relación social, percepción positiva del sujeto del modo de ejercer sus padres la autoridad en el hogar, percepción negativa del sujeto de la calidad de aceptación y acogida que recibe de sus padres, dificultad en la observación y retención de la información relevante sobre situaciones sociales, dificultad en la búsqueda de soluciones alternativas para resolver problemas sociales, dificultad para anticipar y comprender las consecuencias que posiblemente seguirán de los comportamientos sociales y dificultad para elegir los medios adecuados para los fines que se persiguen en el comportamiento social.

Las escalas de actitud social que se consideraron más pertinentes por su relación con el perfil de ingreso y egreso deseables de la Facultad de Psicología fueron:

Sensibilidad social. Evalúa la tendencia a sintonizar con los sentimientos ajenos. La disposición a admitir en los demás modos de ser distintos de los propios; a valorar a los otros; a tener una imagen positiva de ellos. Confiabilidad: coeficiente alfa de 0.81.

Ayuda y colaboración. Mide la tendencia a compartir con los demás lo propio, a estimular su rendimiento, a reforzarlos; a participar y colaborar en el trabajo común; a construir soluciones por consenso. Confiabilidad: coeficiente alfa de 0.88.

Seguridad y firmeza en la interacción. Analiza la confianza en las propias posibilidades para conseguir los objetivos de la interacción; la firmeza en la defensa de los propios derechos y en la expresión de las quejas; la tendencia a afrontar los problemas y a no evitarlos. Confiabilidad: coeficiente alfa de 0.88.

Liderazgo prosocial. Esta escala aprecia la tendencia a dar ideas en el grupo; a aunar a sus miembros en torno a objetivos comunes; a tomar la iniciativa; a planificar actividades con espíritu de servicio. Confiabilidad: coeficiente alfa de 0.75.

Procedimiento. Se invitó a los estudiantes de segundo semestre a participar en la investigación. Se aplicó el instrumento a los 54 estudiantes que acudieron. Posteriormente, se realizó el análisis de los datos para obtener los estadísticos descriptivos de cada una de las escalas y se aplicó la correlación de Pearson para obtener las relaciones entre las distintas escalas, esto a través del programa estadístico SPSS versión 15. Después, los estudiantes participaron en un taller sobre “Habilidades para la vida”.

Resultados

A continuación, se presentan las tablas que muestran los resultados obtenidos en la aplicación de las escalas. La primera de ellas muestra las medias por sexo en cada una de las actitudes. La segunda presenta las correlaciones entre las diferentes actitudes.

Tabla 1. Datos estadísticos del grupo

Escala	Sexo	N	Media
Sensibilidad social	Hombre	20	50.25
	Mujer	34	37.12
Ayuda y colaboración	Hombre	20	56.15
	Mujer	34	44.09
Seguridad y firmeza	Hombre	20	45.90
	Mujer	34	30.12
Liderazgo prosocial	Hombre	20	57.55
	Mujer	34	49.97

En la Tabla 1 se puede observar que la media de los hombres en sensibilidad social, ayuda y colaboración y liderazgo prosocial es más alta que la de las mujeres. Sin embargo, las diferencias no son significativas. También se observa que la puntuación en seguridad y firmeza es la más baja en ambos sexos, mientras que liderazgo prosocial es la más alta; aun la más alta está en un percentil entre 50 y 60, y lo deseable es que estuviera en 70 o más.

Tabla 2. Correlaciones entre las escalas

		Sensibilidad social	Ayuda y colaboración	Seguridad y firmeza
Sensibilidad social	Correlación de Pearson			
	Sig. (bilateral)			
Ayuda y colaboración	Correlación de Pearson	0.416**		
	Sig. (bilateral)	0.002		
Seguridad y firmeza	Correlación de Pearson	0.331*	0.512**	
	Sig. (bilateral)	0.014	0.000	
Liderazgo prosocial	Correlación de Pearson	0.207	0.370**	0.378**
	Sig. (bilateral)	0.129	0.005	0.004

**La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

*La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

c. N por lista = 55.

La Tabla 2 muestra la correlación positiva más alta entre ayuda y colaboración y seguridad y firmeza; también muestra correlación alta entre ayuda y colaboración y sensibilidad social; en tercer lugar, podemos observar una correlación positiva de liderazgo prosocial con seguridad y firmeza y con ayuda y colaboración. Mientras que no existe correlación entre liderazgo prosocial y sensibilidad social. Cabe mencionar que las correlaciones muestran un nivel de significancia superior a 0.01.

Conclusiones y discusión

Es importante comentar que las actitudes evaluadas no tienen el nivel de desarrollo que se esperaría para el perfil de ingreso de los estudiantes de psicología, y no necesariamente se van a desarrollar por sí mismas durante la carrera, por lo que se hace necesario proponer estrategias para incrementarlas.

Pérez y colaboradores (2010), en una investigación que se llevó a cabo en España, encontraron que en los estudiantes universitarios las competencias emocionales que tienen una re-

lación muy directa con las actitudes sociales que se están evaluando, se vinculan con niveles óptimos de desempeño en los ámbitos personal, educativo, profesional y en el afrontamiento exitoso de los retos en la vida diaria.

Por lo tanto, se considera pertinente realizar acciones tendientes a incrementar estas actitudes en nuestros estudiantes para favorecer mejores niveles de desempeño en las áreas que mencionan los autores.

Esta necesidad se corrobora también con lo expresado por Extremera (2005), quien encontró que aquellos estudiantes con niveles elevados de manejo emocional muestran mayores niveles de intimidad y afecto hacia sus amigos. Igualmente, aquellos alumnos con altas puntuaciones en manejo emocional muestran mayor implicación empática y una mayor toma de perspectiva, así como menores niveles de malestar personal. Sugiriendo la importancia de un buen meta-conocimiento de las propias emociones como base para comprender las emociones de los demás, ya que las actitudes sociales evaluadas impactan directamente en el manejo emocional y en las relaciones con los demás.

Los resultados de la presente investigación muestran que el bajo puntaje en las actitudes de sensibilidad social, ayuda y colaboración, seguridad y firmeza y liderazgo prosocial, requiere estrategias para su desarrollo durante la formación como psicólogos, con el fin de promover un mejor desempeño durante sus estudios universitarios y en su vida profesional.

A partir de las correlaciones, se puede observar que las personas que muestran alta puntuación en ayuda y colaboración también tendrán desarrollada la seguridad y firmeza y la sensibilidad social. Mientras que el ser sensible socialmente no garantiza que la persona sea un buen líder.

Esto implica que los estudiantes que muestran tendencia a sintonizar con los sentimientos ajenos y disposición a aceptar y valorar a los otros, también son más firmes en la defensa de sus propios derechos y en la tendencia a afrontar los problemas y no evitarlos, y buscan participar y colaborar en el trabajo común, así como en la construcción de soluciones por consenso. Esto se relaciona con lo que establecen Trianes y Fernández-Figares (2010), respecto a que la intimidad se asocia a una relación de

colaboración en la que los amigos se implican en actividades mutuas, con confianza uno en otro y sentimientos de satisfacción personal con la relación.

Por otro lado, el hecho de ser capaz de empatizar con los demás o ser socialmente sensible, no garantiza que la persona esté dispuesta a tomar la iniciativa frente a un grupo o a planificar actividades para el bien común. Por lo que será importante desarrollar en los estudiantes el liderazgo prosocial, ya que éste favorecerá también el incremento de las actitudes de ayuda y colaboración.

Esto concuerda con lo encontrado por Pérez, Filella y Sodevila (2010), quienes realizaron una investigación con estudiantes universitarios en España, encontrando una correlación positiva entre las dimensiones de la competencia emocional (evaluadas con el Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos) y las habilidades sociales (medidas a través de la Escala de Habilidades Sociales), en donde concluyen que aquellos estudiantes universitarios con altas puntuaciones en competencia emocional, muy probablemente también obtendrán puntajes altos en habilidades sociales.

Sin embargo, estas competencias no se encuentran muy desarrolladas al momento de ingresar a la universidad, por lo que es importante reconocer e impulsar la incorporación de actividades para el desarrollo de las competencias socio-emocionales en el contexto de la enseñanza universitaria.

Entonces, para que el estudiante de psicología desarrolle sus actitudes sociales, deberá contar con espacios de diálogo personal que favorezcan el desarrollo de la escucha y la empatía, y que pongan énfasis en la congruencia interna de la comunicación, como las que se propician a través de ejercicios grupales de escucha, diálogo, toma de decisiones y resolución de problemas en grupo.

Una de las formas de que las universidades proporcionen a los jóvenes este desarrollo integral, es la que propone la Psicología Humanista a través de los talleres vivenciales. Ya que éstos son trabajos grupales que por sus características de duración, tamaño del grupo e intensidad emocional de los ejercicios, pueden incorporarse con facilidad a los programas de las ma-

terias, y su objetivo primordial es mejorar las relaciones interpersonales de los participantes a través de diversos ejercicios estructurados.

Por lo anterior descrito, se concluye que es pertinente una intervención grupal con enfoque humanista a partir de ejercicios vivenciales, ya que la experiencia con otros participantes y las actitudes promotoras del crecimiento de parte del facilitador potencializarán las actitudes sociales de los estudiantes y se verán favorecidos tanto en el área personal como profesional.

Referencias

Ballester, R. y Gil, D. (2009). *Habilidades sociales*. España: Síntesis.

Berger, J. y Thompson, L. (2001). *Psicología del desarrollo: adultez y vejez*. España: Editorial médica panamericana.

Carstensen, L. (1992). Social and emotional patterns in adulthood: Support for socioemotional selectivity theory. *Psychology and Aging*, 7(3), 331-338.

Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista.* México: McGraw-Hill.

Erikson, E. H. (1993). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Lumen-Hormé.

Extremera, P. N. (2005). Inteligencia emocional, calidad en las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud.* 15(2), 117-137.

Greco, M. y Prendes, C. (2008) Competencias sociales en la universidad, visión de docentes y alumnos. En *Cátedras electrónicas Universidad Nacional del Litoral.* Disponible en: www.fcv.unl.edu.ar/archivos/grado/catedras.

Ibarra Mendivil, J. L.(2003) La universidad necesaria. En *REDIE Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (5).

Moraleda, M., González, A. y García-Gallo, J. (2004). *AECS. Actitudes y estrategias cognitivas sociales*. Madrid: TEA.

Pérez, E. N., Filella, G. G. y Sodevila, B. A. (2010). Competencia emocional y habilidades sociales en estudiantes uni-

versitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 13(34), 3-11.

Trianes Torres, M. V. y Fernández-Figares Morales, C. (2010). *Aprender a ser personas y a convivir: un programa para secundaria* (2a. ed.). España: Desclée de Brouwer.

Análisis de los estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes de psicología

Ulises Delgado Sánchez[1], Fernanda Gabriela Martínez Flores[1] y Angélica Flores López[1]

Resumen

Los estudiantes universitarios desarrollan estilos y estrategias de aprendizaje idiosincrásicas. La evidencia con estudiantes de Licenciatura en Psicología es limitada. El objetivo del presente trabajo fue identificar estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes de psicología de la UNAM-FES Iztacala y la UAEM-Campus Chamilpa, determinando el grado en que ambos predicen el logro escolar de los mismos. Se aplicó el ACRA, que evalúa: estrategias cognitivas y de control, estrategias de apoyo y hábitos de estudio; y el CHAEA, que identifica los estilos pragmático, teórico, reflexivo y activo, a 300 estudiantes de la UAEM y 336 de la UNAM. Los resultados muestran coincidencias en estilos y estrategias, con diferencias significativas en el estilo teórico y las estrategias de apoyo, respectivamente. Se identificó una correlación positiva débil entre el promedio y el estilo activo (*rho*= 0.08, *p*= 0.02) y reflexivo (*rho*= 0.10, *p*= 0.01), así como una correlación positiva débil con la estrategia de apoyo (*rho*= 0.08, *p*= 0.04).

1 Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Palabras clave: estilos de aprendizaje, estrategias de aprendizaje, logro escolar, estudiantes universitarios.

Introducción

En los últimos años se ha incrementado el interés de los investigadores en torno a las estrategias y los estilos de aprendizaje que desarrollan los estudiantes (Valle, González, Cuevas & Fernández, 1998). Los estilos de aprendizaje han sido definidos por James. W. Keffe como comportamientos cognitivos, afectivos y psicológicos que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los alumnos perciben, interactúan y responden al ambiente de aprendizaje (Felder & Spurlin, 2005). Por otra parte, las estrategias de aprendizaje se consideran como habilidades que los estudiantes adoptan al estudiar (Cassidy, 2004).

Los estilos de aprendizaje han sido categorizados y operacionalizados desde diferentes modelos, siendo el más influyente el propuesto por Kolb (1981), del cual derivan tanto el *Learning Style Inventory* (LSI), que clasifica los estilos de los estudiantes en: convergente, divergente, acomodador y asimilador, como el Cuestionario Honey-Alonso (CHAEA), que divide los estilos en cuatro: activo, reflexivo, pragmático y teórico; cuya aplicación cubre principalmente España y países de habla hispana y portuguesa (Cassidy, 2004; Castro & Castro, 2005; López & Ballesteros, 2003; Ruiz, Gamboa & Arrieta, 2006).

La evidencia generada a través de la aplicación del CHAEA ha permitido una comprensión amplia de los estilos de aprendizaje y su relación con diferentes variables en estudiantes de bachillerato. Sin embargo, la información aún es escasa en el nivel universitario. López y Ballesteros (2003) encontraron en la carrera de enfermería que el estilo predominante es el reflexivo, seguido del teórico y del activo. Por otra parte, Esguerra y Guerrero (2010) encontraron en estudiantes de psicología un predominio del estilo reflexivo y una menor presencia del activo y pragmático, aunque con variaciones a través de los semestres de la carrera. En un estudio comparativo entre diferentes carreras, las cuales son psicología, contaduría, derecho, ingeniería

en computación, informática administrativa y administración, se identificó que existía una tendencia moderada hacia los estilos activo, teórico y pragmático, siendo el reflexivo el más bajo, a excepción de la carrera de psicología que fue moderado (Juárez, Rodríguez & Luna, 2012).

En cuanto a las estrategias de aprendizaje, también impera una variedad de modelos, tales como el de J. B. Biggs, llamado 3P, el cual identifica estrategias de tipo superficial, profundo y de logro, por medio de los instrumentos *Learning Process Questionnaire* (LPQ) y el *Study Process Questionnaire* (SPQ) (Biggs, 1991; Biggs, Kember & Leung, 2001; López & Falchetti, 2009). Entre los países de habla hispana, destaca el instrumento ACRA, que corresponde a las estrategias de adquisición, codificación, recuperación y de apoyo de información (Beltrán, 2003; Correa, Castro & Lira, 2004). Con este último se ha identificado que estudiantes de ingeniería agronómica usan mayormente estrategias de codificación, seguida de las de apoyo, adquisición y recuperación (Albo, 2012). También en estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar, se encontró una asociación estadísticamente significativa con el uso de estrategias de adquisición y el promedio acumulado, seguida de las estrategias de recuperación y apoyo que no presentaron diferencias estadísticamente significativas (Delgado, Cárdenas, Flores & Guzmán, 2014). Por otra parte, con estudiantes de pedagogía en enseñanza media, se encontró que 65% de la muestra no usa o usa sólo algunas veces las estrategias de adquisición de información; que 50% usa estrategias para la codificación de información; 45% para la recuperación de información; y 45% no maneja o sólo maneja algunas veces estrategias de apoyo al procesamiento de información (Correa, Castro & Lira, 2004).

La información obtenida hasta el momento parece indicar que cada área del conocimiento, debido a sus diferentes enfoques, procedimientos y objetivos particulares, conduce a que en los estudiantes predomine un estilo característico. Varias investigaciones han respaldado que sí existe una cultura relativamente homogénea disciplinariamente, pero heterogénea a través de diferentes disciplinas (Acevedo, Chiang, Madrid, Reinicke & Rocha, 2009; Esguerra & Guerrero, 2010; Kolb, 1981; Laugero,

Balcaza, Salinas & Craveri, 2009; López & Ballesteros, 2003; Ochoa & Aragón, 2004; Ventura, Moscoloni & Gagliardi, 2012). Esto parece apuntar por igual a las estrategias de aprendizaje de los alumnos, sin embargo, no parece haber evidencia suficiente, y en grado mucho menor, información de carácter comparativo de la relación entre ambas variables en estudiantes de alguna licenciatura en diferentes universidades.

El objetivo central del presente estudio es realizar un análisis comparativo de los estilos y estrategias de aprendizaje presentes en estudiantes de psicología de dos diferentes universidades de México. Los objetivos particulares son los siguientes: 1) identificar los estilos y las estrategias de aprendizaje con mayor presencia en estudiantes de psicología en la UNAM-FES Iztacala y la UAEM-Campus Chamilpa; 2) comparar los valores de los estilos y estrategias encontrados, a fin de establecer la presencia/ausencia de algún perfil común; y 3) determinar el grado en que ambos aspectos predicen el logro escolar expresado por el promedio acumulado de los estudiantes.

Método

Participantes

636 alumnos universitarios; 300 estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos Campus Norte y 336 estudiantes de la carrera de psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México FES-Iztacala. Todos los alumnos participaron voluntariamente y su selección fue intencional, abarcando los diferentes semestres de cada carrera durante el periodo lectivo 2014-2.

Instrumentos

Se aplicó el cuestionario de Honey-Alonso de estilos de aprendizaje (CHAEA), el cual es un cuestionario dicotómico que está constituido por 80 ítems agrupados en cuatro dimensiones: activo, pragmático, reflexivo y teórico. Del cuestionario sobre estrategias de aprendizaje (ACRA), se utilizó su versión abreviada que valora tres dimensiones: estrategias cognitivas y de control del

aprendizaje (D1A), estrategias de apoyo al aprendizaje (D2A) y hábitos de estudio (D3A); este instrumento es una escala tipo Likert, donde los puntajes máximos a obtener en la D1A son de 100 puntos, en la D2A de 56 puntos y en la D3A de 20 puntos.

Procedimiento

Tres colaboradores entrenados aplicaron los cuestionarios ACRA y CHAEA aprovechando los grupos escolares existentes en cada Facultad, a partir del consentimiento de los profesores responsables y de los alumnos. Complementariamente, a cada estudiante se le requirió indicar su promedio acumulado hasta el semestre cursado. En cada centro educativo se procuró muestrear una cantidad proporcional de alumnos por cada año de avance en la carrera. La integración de la información y el procesamiento estadístico se llevó a cabo con el programa SPSS v.22.

Resultados

Se obtuvieron las medias de cada estilo de aprendizaje de los estudiantes de cada Facultad. Los valores identificados en los estudiantes de la UAEM fueron de 8.8 en activo, 5.1 en reflexivo, 7.4 en teórico y 7.3 en pragmático. Los estudiantes de la UNAM presentaron medias de 9.0 en activo, 5.2 en reflexivo, 7.9 en teórico y 7.6 en pragmático (ver Figura 1). Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el estilo teórico, con una $t_{(627)}$= -2.02, p= 0.04, presentando mayores puntajes los estudiantes de la UNAM.

De manera análoga, fueron calculadas las medias para las estrategias de aprendizaje de los estudiantes da cada Facultad. Los estudiantes de la UAEM mostraron los siguientes puntajes: D1A: 73.12, D2A: 39.37, D3A: 15.75; los estudiantes de la UNAM presentaron los siguientes valores: D1A: 74.55, D2A: 41.50, D3A: 15.59. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la D2A, con una $t_{(629)}$= -3.71, p= 0.00, presentando mejores puntajes la UNAM. En general, la media de promedio para la UAEM fue de 7.93 y para la UNAM de 8.31, siendo esta diferencia estadísticamente significativa: $t_{(618)}$= -2.93, p= 0.00. Existe una correlación positiva débil entre el promedio con el estilo activo

(*rho*= 0.08, *p*= 0.02) y reflexivo (*rho*= 0.10, *p*= 0.01), así como una correlación positiva débil con la estrategia D2A (*rho*= 0.08, *p*= 0.04).

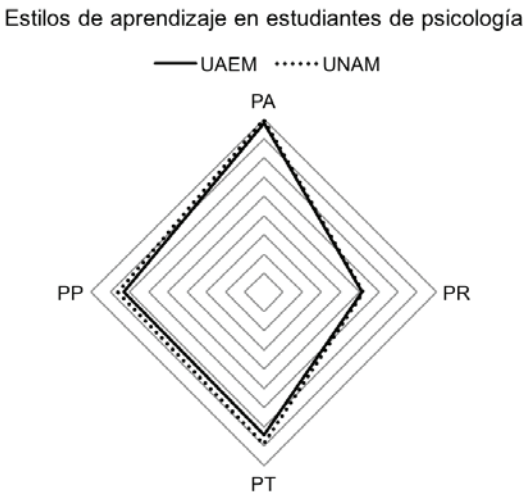


Figura 1. Dispersión de los estilos de aprendizaje con los puntajes obtenidos en CHAEA

Discusión

El objetivo del presente estudio fue realizar un análisis comparativo de los estilos y estrategias de aprendizaje presentes en estudiantes de psicología de dos diferentes universidades en México. Se encontró que los estudiantes de psicología, tanto de la UAEM como de la UNAM, presentan el mismo perfil de los estilos de aprendizaje, estando de manera jerárquica de uso el estilo activo, seguido del pragmático, teórico y reflexivo. Estos resultados contrastan con los reportados por Esquerra y Guerrero (2010), pero son coincidentes con los estudios de Juárez, Rodríguez y Luna (2012), en tanto que ser activo y pragmático parecen caracterizar al estudiante de psicología exitoso. En cuanto a las estrategias de aprendizaje, presentaron mayores puntajes los alumnos tanto de la UAEM como de la UNAM, en comparación con los estudios de Correa, Castro y Lira (2004). Las estrategias de apoyo correlacionaron

con el promedio, coincidiendo con el estudio realizado por Delgado, Cárdenas, Flores y Guzmán (2014), quienes evaluaron dicha relación en grupos de la Licenciatura en Educación Básica.

Se encontró homogeneidad en la presencia de los estilos y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de psicología de la UAEM y la UNAM, lo que pondría de manifiesto que la estructura curricular, aún y cuando presenta diferencias, no genera una divergencia notable en los estilos y estrategias. En estudios posteriores, se podrían identificar, si existen, diferencias significativas de los estilos y estrategias de aprendizaje entre los estudiantes que se encuentran cursando semestres diferentes, así como diferencias en cuanto al sexo.

Referencias

Acevedo, P., Chiang, S., Madrid, V., Reinicke, S. & Rocha, O. (2009). Estrategias de aprendizaje en alumnos universitarios y de enseñanza media**.** *Revista de Estilos de Aprendizaje*, *4*(4), 138-155.

Albo, G. (2012). ACRA: escalas de estrategias de aprendizaje de los estudiantes del curso de producción animal I. Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (UNLP). *IV Congreso Nacional y III Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias,* Argentina.

Beltrán, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*. 332, 55-73.

Biggs, J. (1991). Approaches to Learning in Secondary and Tertiary Students in Hong Kong: Some Comparative Studies. *Educational Research Journal, 6,* 27-39.

Biggs, J. B., Kember, D. & Leung, D. Y. (2001). The Revised Two Factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology. 71,* 133-149.

Cassidy, S. (2004). Learning Styles: An overview of theories, models, and measures. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, *24*(4), 419-444. Doi: 10.1080/0144341042000228834.

Castro, S. & Castro, G. (2005). Los estilos de aprendizaje: una propuesta para su implementación. *Revista de Investigación*. *58*, 83-102.

Correa, M., Castro, E. & Lira, H. (2004). Estudio descriptivo de las estrategias cognitivas y metacognitivas de los alumnos y alumnas de primer año de pedagogía en enseñanza media de la universidad Bío-Bío. *Theoria, 13*, 103-110.

Delgado, U., Cárdenas, K., Flores, C. & Guzmán, M. (2014). Disposiciones para el aprendizaje y logro académico en estudiantes universitarios. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. Buenos Aires, Argentina, 12, 13 y 14 de noviembre.

Esguerra, G. & Guerrero, P. (2010). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de psicología. *Diversas Perspectivas en Psicología, 6*(6), 97-109.

Felder, R. & Spurlin, J. (2005). Applications, Reliability and Validity of the Index of Learning Styles. *International Journal of Engineering Education, 21*(1), 103-112.

Juárez, C., Rodríguez, G. & Luna, E. (2012). El cuestionario de estilos de aprendizaje CHAEA y la escala de estrategias de aprendizaje ACRA como herramienta potencial para la tutoría académica. *Revista Estilos de Aprendizaje*, *10*(10), 1-31.

Kolb, D. A. (1981). *Learning Styles and Disciplinary Differences.* United States of America: The Modern American Collage.

Laugero, L., Balcaza, G., Salinas, N. & Craveri, A. (2009). Una indagación en el estilo de aprendizaje de los alumnos en distintos momentos de su vida universitaria. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, *4*(4), 122-137.

López, C. & Ballesteros, C. (2003). Evaluación de los estilos de aprendizaje en estudiantes de enfermería mediante el cuestionario CHAEA. *Enfermería Global*, *3*, 1-12.

López, M. & Falchetti, E. (2009). Estilos de aprendizaje. Relación con motivación y estrategias. *Revista de Estilos de Aprendizaje, 4*(4).

Ochoa, S. & Aragón, L. (2004). La alfabetización en la universidad y su relación con las estrategias de aprendizaje. *Pensamiento Psicológico*, *2*, 9-36

Ruiz, B., Trillos Gamboa, J., Morales Arrieta, J. (2006). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, *13*(11-12), 441-457.

Valle, A., González, C., Cuevas, G. & Fernández, S. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, *6*, 53-68. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17514484006.

Ventura, C., Moscoloni, N. & Gagliardi, R. (2012). Estudio comparativo sobre los estilos de aprendizaje de estudiantes universitarios argentinos de diferentes disciplinas. *Psicología desde el Caribe*, *29*(2), 276-304.

Análisis de las estrategias de aprendizaje en estudiantes de psicología-UAEM y LEPTIC-UPN

Ulises Delgado Sánchez[1] y Fernanda Gabriela Martínez Flores[2]

Resumen

La actividad de estudio es una labor dinámica en la que el alumno recurre a un conjunto de estrategias para lograr el aprendizaje. Dichas estrategias pueden variar en función de diversos factores, como el tipo de licenciatura estudiada. El objetivo del presente estudio fue comparar las estrategias de aprendizaje empleadas por 300 estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la UAEM, y 266 de la Licenciatura en Educación Preescolar de la UPN, mediante la aplicación del cuestionario ACRA. Los resultados encontrados indican diferencias significativas en el uso de las estrategias de apoyo al aprendizaje entre los estudiantes de las dos carreras, así como una correlación positiva débil de esta dimensión de las estrategias con el promedio académico (*rho*= 0.12, *p*= 0.003).

1 Universidad Autónoma del Estado de Morelos, ulises.delgado@uaem.mx. Profesor-investigador de tiempo completo en la UAEM. Doctor en Psicología.

2 Universidad Autónoma del Estado de Morelos, maga.mtz@gmail.com. Maestra en diagnóstico y rehabilitación neuropsicológica. Estudiante dentro del Programa de Doctorado en Psicología de la UAEM (PNPC).

Palabras clave: estrategias de aprendizaje, promedio académico, estudiantes universitarios.

Introducción

Genovard y Gotzens (1990) han destacado que el término "estrategia" no es un concepto originado en la psicología, sino que ésta lo retomó de los términos usados en la milicia que indicaba las actividades necesarias para llevar a cabo un plan previo de operaciones bélicas a gran escala; y el dominio de los diferentes estadios que esto suponía era denominado "táctica". Actualmente, las estrategias de aprendizaje son concebidas como los planes de acción implementados para facilitar el aprendizaje, los cuales, generalmente son producto de un entrenamiento intencional y de métodos de instrucción. Por tanto, las estrategias se conciben desde un plano básicamente instrumental que acentúa el uso uniforme de determinadas operaciones mentales (Ventura, 2011). Esto da pauta a que los estudiantes puedan seleccionar diferentes estrategias para la solución de diferentes tareas (Cassidy, 2004), no implementando siempre las mismas o variando de estudiante a estudiante el uso de las estrategias, aun y cuando la tarea sea la misma.

Para la evaluación de las estrategias de aprendizaje se han creado diversos instrumentos, entre los que se encuentran: a) la sub-escala de Procesos y Estrategias de Aprendizaje/Enfoques de Aprendizaje (CEPA), que se encuentra en la escala del Sistema Integrado de Evolución de Atribuciones Causales y Procesos de Aprendizaje (SIACEPA), que fue diseñada para la población de estudiantes de secundaria (Valle, Barca, González & Núñez, 1999); b) el Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios, el cual identifica estrategias afectivas, de apoyo, de control y las relacionadas con el procesamiento de la información (Gargallo, Suárez & Ferraras, 2007); c) en el Reino Unido surgió el *Learning and Study Strategies Inventory* (LASSI), que se enmarca en el modelo del procesamiento de la información analizando la selección, adquisición, construcción e integración de la información (Beltrán,

2003; Weinstein & Palmer, 1990); y d) el cuestionario ACRA, que ha sido mayormente usado en países de habla hispana, el cual identifica procesos de adquisición, codificación, recuperación y apoyo al procesamiento de la información (Albo, 2012).

La clasificación del tipo de estrategias de aprendizaje ha girado en torno a las denominadas estrategias cognitivas, metacognitivas y de manejo de recursos o de apoyo (Gargallo, Almerich, Suarez & García, 2012; Valle, Barca, González & Núñez, 1999). Desde esta lógica, Gázquez, Pérez, Ruiz, Miras y Vicente (2006) las consideran dentro del procesamiento de la información, viéndolas como un procedimiento o actividades mentales que van a facilitar el proceso de adquisición, codificación y recuperación de la información, existiendo, por lo tanto, estrategias cognitivas, metacognitivas y de apoyo al procesamiento de la información. Las estrategias cognitivas son modalidades de trabajo intelectual que permiten adquirir, codificar y recuperar la información; las estrategias metacognitivas son mediaciones del proceso cognitivo que permiten hacer consciente y autorregular dicho procesamiento, tomando decisiones más efectivas y logrando un aprendizaje en profundidad, y las estrategias de apoyo permiten el automanejo y autoconocimiento (Correa, Castro & Lira, 2004).

Este enfoque lo comenzaron a trabajar en España, José María Sánchez y Sagrario Gallego Rico del Departamento de Psicología de la Universidad de Valladolid, mediante la creación del instrumento llamado ACRA, que procura la medición de los procesos de adquisición, codificación, recuperación y apoyo al procesamiento (Beltrán, 2003). En su versión original, está constituido por 119 reactivos, De la Fuente y Justicia (2003) propusieron una versión abreviada de ACRA para alumnos universitarios, de tres dimensiones, 13 subfactores y 44 ítems. El cuestionario es de autoadministración y el alumno debe seleccionar uno de los cuatro grados distintos, dependiendo de la frecuencia en la que sean utilizadas: casi nunca/nunca, algunas veces, bastantes veces, siempre/casi siempre. La primera dimensión consta de las estrategias cognitivas y de control del aprendizaje que está integrada por 25 reactivos, la segunda dimensión es la de las estrategias de apoyo al aprendizaje con 14 reactivos, estando conformada la tercera dimensión, que es la de hábitos de estudios, por 5 reactivos.

Diversos estudios ilustran los principales hallazgos derivados de la aplicación del ACRA, por ejemplo, Delgado, Cárdenas, Flores y Guzmán (2014) encontraron en estudiantes de educación preescolar (Plan 2008) en México, una asociación estadísticamente significativa entre el promedio y la estrategia de adquisición de la información. Albo (2012) identificó en estudiantes de tercer semestre de la carrera de ingeniería agronómica, que usan mayormente estrategias de codificación, seguidas de las de apoyo y considerablemente menos estrategias de adquisición. Por otra parte, Juárez, Rodríguez y Luna (2012) identificaron un uso moderado de estrategias de aprendizaje en las Licenciaturas en Psicología, Contaduría, Derecho, Ingeniería en Computación, Informática Administrativa y Administración. La carrera en ingeniería en computación fue la que presentó menores puntajes en las cuatro dimensiones del ACRA extenso, siendo los estudiantes de Derecho los que presentaron mayores puntajes en codificación y recuperación. Complementariamente, Correa, Castro y Lira (2004) realizaron el estudio en las carreras de pedagogía en enseñanza media (castellano, inglés e historia), presentando como resultado que los estudiantes usan más estrategias de adquisición que las de codificación y apoyo al procesamiento de información.

Las comparaciones previamente descritas aportan información importante sobre el desarrollo de las estrategias de aprendizaje a partir de la licenciatura cursada; sin embargo, hace falta contar con datos en México, en donde los programas educativos presentan tendencias divergentes, como es el caso de la UAEM, que tiende a la transdisciplinariedad (Plan 2010), y de la UPN que, en su principal programa formativo, se adentra en la introducción de TIC (Plan 2008). Los objetivos del presente estudio fueron identificar las estrategias de aprendizaje que emplean los estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la UAEM en Cuernavaca y los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar de la UPN 099 D.F. Poniente de la Ciudad de México; y establecer si alguna de las estrategias identificadas se correlaciona con el rendimiento académico.

Método

Participantes

La muestra total fue de 558 alumnos que participaron de manera voluntaria; 300 estudiantes de la Licenciatura en Psicología Campus Chamilpa de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, y 258 estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar de la UPN 099 D.F. Poniente.

Instrumento

Cuestionario ACRA (Román & Gallego, 1994) en su versión abreviada (De la Fuente & Justicia, 2003). Este instrumento, que consta de 44 reactivos tipo Likert con 4 valores de frecuencia para cada afirmación, permite evaluar de forma cuantitativa tres dimensiones: estrategias cognitivas y de control del aprendizaje (D1A), estrategias de apoyo al aprendizaje (D2A) y hábitos de estudio (D3A); donde el puntaje máximo a obtener en el D1A es de 100 puntos, en el D2A de 56 puntos y en el D3A de 20 puntos, respectivamente.

Procedimiento

9 docentes de la LEP, impartida en la UPN 099 D.F. Poniente, fueron instruidos para que aplicaran colectivamente el cuestionario ACRA a un total de 258 alumnos que se encontraban distribuidos en ocho grupos de tercer cuatrimestre, un grupo de quinto cuatrimestre, un grupo de séptimo cuatrimestre y dos grupos de octavo cuatrimestre. Cuatro aplicadores entrenados llevaron a cabo el mismo procedimiento en la Licenciatura en Psicología de la UAEM, con un total de 300 estudiantes de los 9 semestres que abarca el programa. En cada grupo se indicó que la información sería manejada bajo el principio de confidencialidad. De forma complementaria se obtuvieron los promedios globales de calificación de cada alumno. Los datos obtenidos se analizaron con el programa SPSS versión 22.0.

Resultados

En la Tabla 1 se muestran las puntuaciones medias de las estrategias cognitivas y de control del aprendizaje (D1A), las estrategias de apoyo al aprendizaje (D2A) y los hábitos de estudio (D3A) en los estudiantes de psicología de la UAEM y los estudiantes de educación preescolar de LEP-TIC. Se puede observar que los estudiantes de educación preescolar tienen mayor uso de las estrategias cognitivas y de control, así como de las estrategias de apoyo para el aprendizaje, a diferencia de los estudiantes de psicología de la UAEM. Estos últimos presentan un mayor uso de hábitos de estudio. Es pertinente señalar que sólo existieron diferencias estadísticamente significativas en la dimensión D2A.

Tabla 1. Comparación de medias de las estrategias de aprendizaje y las carreras

Dimensión	**Psicología UAEM**		**Educación Preescolar LEP-TIC**		***t***	***P***
	M	*DT*	*M*	*DT*		
D1A	73.12	11.49	74.15	13.13	-1.01	0.31
D2A	39.37	7.36	43.31	8.11	-6.13	0.000
D3A	15.75	2.78	15.29	3.64	1.72	0.08

Nota: los valores de D1A van de 0 como mínimo y 100 como máximo, los de D2A de 0 a 56 y los de D3A de 0 a 20, respectivamente.

De manera general, los estudiantes de psicología de la UAEM parecen utilizar con mayor frecuencia las estrategias de hábitos de estudio, seguidas de las estrategias cognitivas y de control, usando en menor grado estrategias de apoyo al aprendizaje. Por otra parte, los estudiantes de educación preescolar usan inicialmente estrategias de apoyo al aprendizaje, seguidas de manera cercana por los hábitos de estudio y, en menor grado, por las estrategias cognitivas y de control. En la Figura 1 se puede apreciar la dispersión de los porcentajes presentados en cada estrategia de aprendizaje.

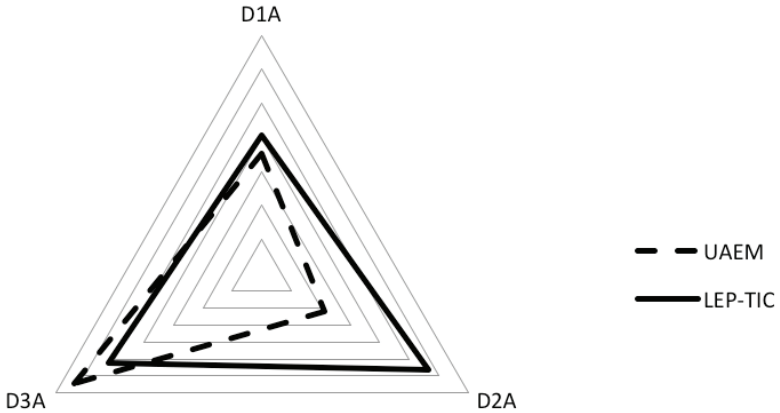


Figura 1. Distribución del uso de las estrategias de aprendizaje por los estudiantes de la UAEM y la UPN

Existe una correlación positiva entre la licenciatura estudiada y los puntajes obtenidos en la dimensión 2 de las estrategias de aprendizaje. Esta correlación es de 0.247, con lo que se puede interpretar que 6.1% de las diferencias entre la dimensión dos se puede explicar por la carrera cursada. La correlación entre la carrera y el promedio de calificaciones es positiva, explicándola en un 8.5%. Adicionalmente, se encontró una correlación positiva débil entre el promedio y la dimensión de las estrategias de apoyo al aprendizaje *rho*= 0.12, *p*= 0.003.

Discusión

El objetivo del presente estudio fue identificar las estrategias de aprendizaje que emplean los estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la UAEM en Cuernavaca y los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar de la UPN 099 D.F. Poniente de la Ciudad de México. En términos generales, los resultados indican que los estudiantes de psicología de la UAEM usan en menor grado las estrategias de apoyo al aprendizaje, y que los estudiantes de educación preescolar las usan principalmente, correlacionándose de manera positiva esta dimensión con el promedio académico; contrario a lo encontrado en trabajos previos (Delgado, Cárde-

nas, Flores & Guzmán, 2014), donde se identificó una asociación estadísticamente significativa entre el promedio y las estrategias de adquisición de la información. Las dos carreras presentan diferencias significativas en una de las dimensiones, lo que respalda la hipótesis de que el tipo de licenciatura cursada influye sobre las estrategias de aprendizaje desarrolladas por los estudiantes (Juárez, Rodríguez & Luna, 2012). Sin embargo, es posible que adicionalmente al efecto de la licenciatura, sean variables aún más poderosas las características del plan de estudios, en tanto que, a partir de él, es que el estudiante requiere ser más o menos activo en la búsqueda de los aprendizajes, así como, los volúmenes de información que se le requiere manejar al estudiante y el instrumental, materiales, técnicas e instrumentos que debe dominar como parte de su actuación profesional.

Aun y cuando se encontró una correlación entre las estrategias de apoyo al aprendizaje y el promedio académico, existe sin explicar una gran variabilidad, siendo necesario realizar posteriores investigaciones en relación con otras variables, como edad, sexo, escuela de procedencia, calificaciones en bachillerato, motivación, etc., que son necesarias para conocer la restante varianza que falta aún por explicar.

Referencias

Albo, G. (2012). ACRA: escalas de estrategias de aprendizaje de los estudiantes del curso de producción animal I. Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (UNLP). *IV Congreso Nacional y III Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias,* Argentina.

Beltrán, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, *332*, 55-73.

Cassidy, S. (2004). Learning styles: An overview of theories, models, and measures. *Educational Psychology, 24*(4), 419-444.

Correa, M., Castro, E. & Lira, H. (2004). Estudio descriptivo de las estrategias cognitivas y metacognitivas de los alumnos y alumnas de primer año de pedagogía en enseñanza media de la universidad Bío-Bío. *Theoria*, *13*, 103-110.

De la Fuente, A. & Justicia, F. (2003). Escala de estrategias de aprendizaje ACRA-Abreviada para alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica, 1*(2), 139-158.

Gargallo, B., Almerich, G., Suárez, J. & García, E. (2012). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios excelentes y medios. Su evolución a lo largo del primer año de carrera. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, *18*(2), 1-22.

Gargallo, B., Suárez, J. & Ferreras, A. (2007). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, *25*(2), 421-441.

Garza, R. & Leventhal, S. (2002). *Aprender cómo aprender.* México: Trillas.

Gázquez, J., Pérez, M., Ruiz, M., Miras, F. & Florencio, V. (2006). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de enseña secundaria obligatoria y su relación con la autoestima. *International Journal of Psychological Therapy*, *6*(1), 51-62.

Genovard, C. & Gotzens, C. (1990). *Psicología de la Instrucción*. Madrid: Santillana.

Juárez, C., Rodríguez, G. & Luna, E. (2012). El cuestionario de estilos de aprendizaje CHAEA y la escala de estrategias de aprendizaje ACRA como herramienta potencial para la tutoría académica. *Revista Estilos de Aprendizaje*, *10*(10), 1-31.

López, S. & Hinojosa, E. (2000). *Evaluación del aprendizaje, alternativas y nuevos desarrollos*. México: Trillas.

Valle, A., Barca, A., González, R. & Núñez, J. (1999). Las estrategias de aprendizaje. Revisión teórica y conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *31*(3), 425-461.

Ventura, C. (2011). Estilos de aprendizaje y prácticas de enseñanza en la universidad. Un binomio que sustenta la calidad educativa. *Perfiles Educativos, 33*, Número especial.

Weinstein, C. & Palmer, D. (1990). *Learning and Study Strategies Inventory- High School Version. User´s Manual*. Florida: H&H Publishing Company, Inc.

Dónde, cuándo y cómo estudiar: la vigencia del diagnóstico sobre técnicas y hábitos de estudio en universitarios

José Eduardo Cambrón García[1], Joanna Koral Chávez López[1] y David Ulises Llamas Abarca[1]

Resumen

La preocupación por los hábitos de estudio de los estudiantes universitarios sigue vigente, no obstante, actualmente se caracteriza por un renovado interés, en gran medida como resultado de la extensión del sistema educativo, las altas tasas de fracaso escolar y la baja eficiencia terminal de los profesionistas que egresan de las diferentes disciplinas. El propósito del estudio que se presenta en este documento responde a identificar los hábitos de estudio de los estudiantes del tercer semestre de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), a través del cuestionario "¿Cómo estudian?". Así, se analiza la relación entre los hábitos y técnicas de estudio que utilizan de forma autónoma y fuera del aula para gestionar su aprendizaje. Se utilizó un diseño no experimental de alcance descriptivo con una muestra de 200 es-

1 Facultad de Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH).

tudiantes de nivel superior, conformada por 14% hombres y 86% mujeres, con una edad de entre 18 y 22 años. Como resultado sobresaliente, se localizó que 61% de los estudiantes utiliza las mismas técnicas de estudio de forma indiferenciada para aprender sobre los contenidos de todas las asignaturas. Por el contrario, 27% las utiliza por demanda de los profesores y 12% busca utilizarlas sólo previo al momento de evaluación.

Palabras clave: factores ambientales, rendimiento académico, planificación de estudio, hábitos de estudio.

Introducción

La preocupación por los hábitos de estudio de los alumnos viene de tiempo atrás, no obstante, en nuestro tiempo esta cuestión ha adquirido un renovado interés, en gran medida por la extensión de la educación, así como por las altas tasas de fracaso escolar. Diversas investigaciones se orientan a conocer con exhaustividad los procesos de aprendizaje y a valorar en qué grado influyen los hábitos y técnicas de estudio en el rendimiento académico. Ahora bien, llama la atención la escasez de prospecciones o exploraciones de este tipo en universitarios, posiblemente porque se anticipa que los estudiantes que ingresan a la universidad han desarrollado hábitos de estudio favorables para gestionar su aprendizaje.

Sin embargo, la experiencia demuestra que un gran número de estudiantes de nivel superior presenta bajo rendimiento académico, por lo que no todos hacen frente con éxito a los nuevos desafíos que la universidad plantea, tales como los indicadores de calidad de los trabajos académicos, considerar que el estudiante universitario se dedica de tiempo completo a su formación, la competencia de ser autodidacta, entre otros. Así, es bien sabido por varias investigaciones que el rendimiento académico es un fenómeno complejo en cuyo resultado intervienen diversos factores. Herrera (1999) menciona que el mejor rendimiento académico se identifica en alumnos con un alto rendimiento en la educación media, con una elevada valoración en sus hábitos de estudio, asistencia regular a clase y, también, manifiestan un notable grado de satisfacción por la disciplina se-

leccionada, además de que son motivados culturalmente por su ámbito familiar, desarrollando una actitud positiva hacia la universidad y con un compromiso que se refleja en la autoeficacia.

En consecuencia, es importante tener claro lo que implica hablar de rendimiento escolar para que se tenga presente que éste no es sinónimo de capacidad intelectual, de aptitudes o competencias, sino tal y como lo menciona Torres (2006): el rendimiento escolar va más allá de ello y están involucrados diversos factores que influyen tajantemente en el mismo, ya sea de manera positiva o negativa. Así, podemos decir que el rendimiento escolar es el producto de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el cual no se pretende ver cuánto ha memorizado el estudiante acerca de algún tema en particular, sino que se busca identificar cómo aquellos conocimientos aprendidos se presentan a través de su participación activa para la resolución activa en diferentes situaciones (Castro, 1998).

Posteriormente, la mayoría de las investigaciones enfocadas a determinar el éxito o fracaso en el ámbito académico, han reducido el concepto de rendimiento a la certificación académica o a las calificaciones (Gonzales Tirados, 1989; Salvador y García Valcárcel, 1989; Álvaro Page *et al*., 1990; Latiesa, 1992; Solano *et al*., 2004.) Como lo refiere el Ministerio de Educación (2002): el rendimiento se puede identificar de manera más práctica con los resultados, ya sea con rendimientos inmediatos, determinados éstos por las calificaciones que obtiene el alumno durante toda la carrera hasta la obtención del título correspondiente, los cuales se definen en términos de éxito/fracaso en relación a un determinado periodo temporal. Por otro lado, el rendimiento diferido, que hace referencia a su conexión con el mundo del trabajo en términos de eficacia y productividad, se vincula, sobre todo, con criterios de calidad de la institución.

Con base en lo expuesto con anterioridad, se reconoce que existen diversas variables que se relacionan con el rendimiento académico de los estudiantes de los diferentes niveles educativos, por lo que los universitarios no son la excepción. Aunque existen estudios como los de Hernández, Rodríguez y Vargas (2011), en el que se refleja que los alumnos tienen problemas por la organización y planeación del estudio, las técni-

cas de memorización, la comprensión de lectura, el estudiar en casa y la carencia de estrategias para incrementar la motivación y la autoestima. Por otro lado, Mena, Golbach y Véliz (2009) muestran en su investigación que los estudiantes no tienen en general el hábito de distribuir sus horas de estudio de acuerdo con la complejidad de la materia. Además, un alto porcentaje manifiesta su falta de organización para el estudio diario, su dedicación y planificación del mismo. Para efectos de este trabajo, se retoma a los hábitos y técnicas de estudio como uno de los aspectos que influyen en los resultados académicos de universitarios mexicanos. Así, después de acordar el concepto sobre rendimiento académico, resulta pertinente diferenciar qué son los hábitos (prácticas constantes de las mismas actividades) y las técnicas (procedimientos o recursos).

Uno de los objetivos constantes de la pedagogía es el mejoramiento del estudio, y también hay que tener presente las contribuciones que ha hecho la psicología desde el enfoque conductista y cognitivo. Como Hernández y García (1991) mencionan:

> El paradigma conductista considera al estudio como una compleja secuencia de acciones: elección del tema, organización del material, lectura del texto, adquisición de contenidos. Algunos de los puntos que ofrece este paradigma y que se deben considerar son que las condiciones del estudio deben ser apropiadas, se debe dar a conocer al alumno técnicas de estudio, estructurar la tarea de estudio, tener en cuenta la curva del aprendizaje, incluir periodos de descanso que permitan disminuir el cansancio y potenciar el aprendizaje, potenciar la motivación del alumno por el estudio y utilizar refuerzos que faciliten y consoliden los hábitos y técnicas de estudio.

Como puede observarse, desde esta perspectiva se busca promover hábitos y técnicas de estudio que favorezcan la obtención de resultados satisfactorios, cumpliendo con las demandas de los planes de estudio en todos los niveles educativos. Es decir, el proceso de enseñanza y aprendizaje en la universidad no se encuentra exento de demandas que puedan ser atendidas a través de la utilización de hábitos y técnicas de estudio eficientes,

eficiencia que corresponde a la resolución de la tarea, en conjunto con la obtención de los resultados anticipados por los sistemas de evaluación de los planes de estudio de cada disciplina.

Ahora bien, para Hernández y García (1991), el paradigma cognitivo se centra sobre todo en el aprendizaje de contenidos y, por tanto, enfatiza la importancia de la memoria, la codificación y la recuperación informativa. Las principales aportaciones de este paradigma son: la memorización de contenidos informativos, estructuras y procesos cognitivos, estructuras mentales, ciertas operaciones cognitivas, etc.

Como se observa, ambos paradigmas ofrecen postulados conceptuales relevantes para la comprensión del proceso de enseñanza y aprendizaje en contextos de educación. Por lo tanto, su utilidad radica en servir como marcos conceptuales y analíticos para la compresión y explicación de la oportuna relevancia, vigencia y utilidad del uso de escalas para explorar los hábitos y técnicas de estudio en contextos universitarios. Ahora bien, entre los diferentes factores explicativos del rendimiento que se correlacionan con los paradigmas cognitivo y conductista, se localizan los rasgos de personalidad e inteligencia; los rasgos aptitudinales; las características personales; trayectorias académicas; estilos de aprendizaje; aspiraciones y expectativas; métodos pedagógicos, condiciones en las que se desarrolla la docencia, etc.

De acuerdo con Álvarez, García y Gil (1999), desde la perspectiva del alumno, el éxito académico puede ser consecuencia del interés por los contenidos, asistencia a clase, dedicación, saber buscar información bibliográfica, razonar y no sólo memorizar el contenido académico o visto en clase, expresión oral y escrita de forma correcta, escuchar sin limitarse a copiar, extraer durante la clase ideas clave para desarrollarlas posteriormente, si no se pudo asistir a clases, conocer o averiguar qué se dijo en clase, tener iniciativa en el trabajo, cumplir con las tareas encomendadas y contar con habilidad artística, creatividad y cultura general.

Por otro lado, también Álvarez, García y Gil (1999) refieren que los factores que provocan un bajo rendimiento académico son por falta de preparación, falta de un nivel de conocimientos,

desarrollo inadecuado de aptitudes específicas acordes con el tipo de carrera elegida, aspectos de índole actitudinal, falta de métodos de estudio o técnicas de trabajo intelectual, y estilos de aprendizaje no acordes con la carrera elegida. Aunado a lo anterior, un factor que puede afectar el rendimiento académico visto desde una experiencia de trabajo con estudiantes, es el factor ambiental que va desde el lugar de estudio, haciendo énfasis en el mobiliario, la luz, ventilación, temperatura con la que se estudia, así como si se realiza una planificación del estudio, refiriéndose a en qué momento del día se estudia y la distribución del tiempo de estudio.

De igual manera, García-Jimenéz, Rojas-Pérez y Ruiz-Ruisánchez (2012) refieren que con las técnicas se puede identificar una serie de estrategias y procedimientos de naturaleza cognitiva y metacognitiva relacionada al aprendizaje. Entendiendo como cognición a cómo se procesa la información a partir de la percepción y la experiencia. En cambio, la metacognición se refiere a la reflexión del proceso del pensamiento, así como a las estrategias que nos permiten aprender, procesar información e identificar y conocer cómo es que aprendemos.

Con base en lo anterior, la presente investigación responde a identificar, a través del cuestionario "¿Cómo estudian?", cuáles son las técnicas y hábitos de estudio utilizados por estudiantes de tercer semestre de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH). Realizar un diagnóstico sobre dicho tema, permite analizar la oportuna utilidad de este instrumento para realizar una acción que favorezca el desempeño de los estudiantes al utilizar hábitos y técnicas de estudio efectivas en sus actividades fuera del aula, para gestionar de forma autónoma su aprendizaje.

Método

El presente estudio se basó en un diseño no experimental de alcance descriptivo.

Participantes

La muestra fue conformada por 200 estudiantes del tercer semestre de la Licenciatura en Psicología de la UMSNH; se localizan estudiantes de ambos géneros, 14% fueron hombres y 86% fueron mujeres, con una edad promedio de 20 años.

Instrumentos

Para la obtención de los datos se utilizó el cuestionario "¿Cómo estudias?", de López (2011), el cual nos muestra la forma de estudiar de los estudiantes, es decir, las condiciones de su silla, mesa, lugar de estudio, así como los tiempos y formas de trabajo, permitiendo observar los hábitos de estudio empleados por los estudiantes, de ahí que permita pronosticar un ambiente bueno hasta muy poco favorable para estudiar. Dicho cuestionario está conformado por 33 reactivos con opción de respuesta sí y no, un grupo de reactivos están agrupados para identificar las condiciones físicas del lugar de estudio, la distribución del tiempo de estudio y las técnicas de estudio utilizadas con mayor frecuencia. Los datos obtenidos se organizan con base en una plantilla en la cual se marcan con un signo + aquellas respuestas de los estudiantes que coincidan, y finalmente se realiza la suma de los mismos para poder ubicar en categorías y anticipar los recursos con los cuales el estudiante cuenta y que pueden impactar su rendimiento en favorable o no favorable.

Procedimiento

A fin de conocer los factores ambientales bajo los cuales los alumnos estudian e identificar con ello sus hábitos de estudio y técnicas aplicadas, se procedió a solicitar su consentimiento para la aplicación del cuestionario "¿Cómo estudias?". Enseguida, se aplicó el cuestionario en la fase de diagnóstico en la asignatura de Estadística Inferencial, siendo esta asignatura considerada, desde la perspectiva de los estudiantes, difícil y, dentro de la institución, una de las asignaturas con alto índice de reprobación. Posteriormente, se organizaron los datos a través del programa estadístico SPSS 20, obteniendo resultados que dan cuenta de las condiciones de estudio, técnicas utilizadas y la distribución del tiempo para estudiar fuera del salón de clase.

Resultados

Si bien se reconoce que son diferentes los factores que influyen en el aprendizaje y en el rendimiento del estudiante, para responder al objetivo de este trabajo se retomaron las respuestas a partir de agruparlas en tres categorías para su análisis, la primera categoría refiere al lugar de estudio, la segunda a la organización del tiempo para el estudio y la tercera a las técnicas de estudio utilizadas.

El cuestionario explora las condiciones del lugar de estudio mediante reactivos como: “¿Estudias en un lugar ventilado y alejado de ruidos?”, “En la habitación en la que estudias, ¿dispones de iluminación adecuada de modo que fuerces la vista?”, “¿Dispones de una mesa amplia para estudiar y que guarde proporción con la altura de la silla y tu estatura?”, “¿La silla para estudiar es de respaldo y asiento duros?”. Con base en los datos obtenidos, se identificó que las condiciones que los estudiantes tienen para realizar actividades de estudio son escasas a las asociadas con un lugar favorable. Así, respecto a las condiciones del área de trabajo, lo que mayor sobresale es que 3% señala tener una mesa amplia y en buenas condiciones, así mismo, 13% cuenta con una silla cómoda en buenas condiciones para poder durar largos periodos de trabajo, y tan sólo 2% menciona contar con un lugar especial con iluminación, ventilado y sin ruido de música o televisión (Figura 1).

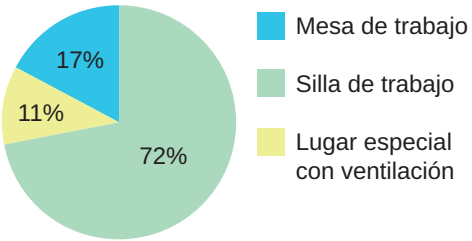


Figura 1. Condiciones del área de trabajo

En lo que respecta a la planificación de estudio, el cuestionario tiene reactivos como: “¿Sueles tomar en clases notas o apuntes sobre lo que explica el profesor?”, “¿Tienes por costumbre pedir o fotocopiar los apuntes de tus compañeros?”, “En cada sesión de estudio, ¿terminas las tareas y el trabajo que te propusiste?”, “¿Organizas tu tiempo de acuerdo con la dificultad de la asignatura?”, “Cuando estudias, ¿subrayas las ideas importantes?”, “¿Tienes organizados tus apuntes por asignatura?”, etc. De los resultados de dicho reactivo, se observó que 80% respondió que sí descansa después de una o dos horas de estudiar, así mismo, 63% sí organiza su tiempo de acuerdo a la asignatura. En sentido opuesto, 71% comentó no preparar sus clases y 86% no tiene un horario fijo para estudiar (Figura 2).

Figura 2. Organización de tiempos

Sobre las técnicas de estudio utilizadas, algunos de los reactivos que se retoman son: “Cuando estudias, ¿subrayas las ideas importantes?”, “¿Haces esquemas de las lecciones que estudias?”. De tal manera, los estudiantes reportan que 48% realiza esquemas de las lecciones que estudia, por otro lado, 46% menciona emplear esta estrategia de estudio, así mismo, y lo que mayor sobresale en un 93%, es que subrayan las ideas de las lecturas a trabajar. Pudiéndose ver que las técnicas de estudio utilizadas son el subrayado, el resumen y el esquema.

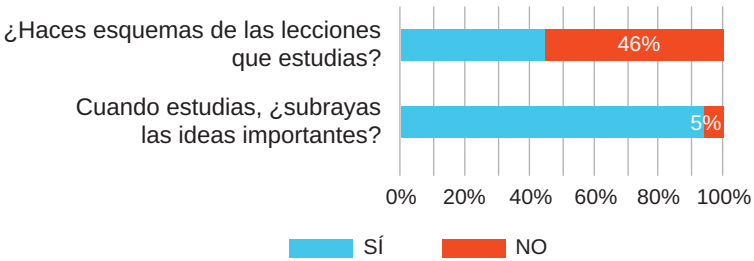


Figura 3. Técnicas de estudio

Ahora bien, con base en los lineamientos de evaluación del cuestionario, la suma de los resultados en las tres categorías permite reconocer que 61% de los estudiantes no cuenta con técnicas ni hábitos de estudio, lo que conlleva a anticipar que esto se asocia como pronóstico poco favorable para un rendimiento satisfactorio. Asimismo, 27% de los estudiantes cuenta con algunos elementos, permitiendo realizar un pronóstico medianamente favorable para realizar una actividad tan importante en su papel como estudiante, y finalmente, 12% en quienes se reconoce un pronóstico favorable para estudiar (Figura 4).

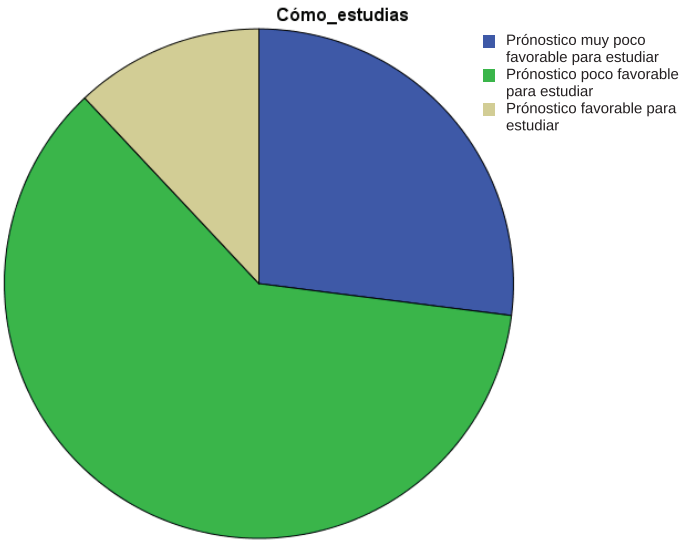


Figura 4. Prónostico de estudio

Como se observa, son diversos los factores que pueden influir en el rendimiento académico, de tal manera, tanto los docentes como los estudiantes requieren contar con herramientas de enseñanza y aprendizaje que favorezcan el rendimiento académico de los estudiantes. Dentro de las herramientas que permiten lograr el acceso a los conocimientos de determinados conceptos, procesos y procedimientos específicos de cada saber disciplinar, se ubican las técnicas y los hábitos de estudio. Por lo que resulta indispensable disponer de recursos como el cuestionario "¿Cómo estudias?", que permitan identificar elementos como dónde, cómo y cuándo estudian los universitarios para, a partir de ello, configurar estrategias que promuevan capacidades, destrezas y habilidades ligadas al proceso de enseñanza y aprendizaje (González, 2010).

Discusión

Se afirma que es importante que los estudiantes tengan conocimientos previos y formación dentro de lo que constituyen las

llamadas técnicas de estudio. La relevancia de esto es que en el transcurso de los años los estudiantes utilizan técnicas inapropiadas no sólo a su estilo de aprendizaje, sino al contenido de la materia y al momento de aprendizaje, motivo por el cual la utilización de toda técnica de estudio conlleva al auto sabotaje que se refleja en la obtención de una calificación no aprobatoria. Asimismo, se van formando profesionistas que en su momento "memorizaron" y casi inmediatamente olvidaron la información que se supone es relevante en cada una de las distintas áreas, no obstante un elemento de mayor relevancia en el indiscriminado uso de las técnicas de estudio y la irrelevancia que le otorgan al desarrollo de hábitos de estudio saludables.

Así, la relevancia de gestionar con los estudiantes la ubicación de un espacio adecuado para estudiar, tanto en la casa como en las instituciones educativas, recae en que, como Torres y Rodríguez (2006) mencionan, la importancia de establecer vínculos entre las universidades y las familias de los estudiantes contribuye al beneficio de la actividad educativa y a la deserción de los estudiantes.

Finalmente, cabe mencionar que no toda la responsabilidad es del alumno, también es necesario que los docentes asuman un rol activo, realizando diagnósticos no sólo de los saberes previos de los estudiantes sobre el contenido de la asignatura, sino que también resulta importante la apertura para conocer los recursos con los que cuenta el estudiante para gestionar su aprendizaje fuera del aula. Todo lo anterior requiere de un esfuerzo tanto de estudiantes como de profesores, si lo que se pretende es formar profesionistas de calidad y no en cantidad. Estudios como el que se presenta en este documento, invitan a reflexionar sobre la posibilidad e idoneidad de reconocer la vigente utilidad que tienen recursos de exploración sobre técnicas y hábitos de estudio en la universidad para promover el autoaprendizaje de los estudiantes y, al mismo tiempo, poder planear estrategias de enseñanza fundamentadas en las posibilidades y necesidades de los estudiantes.

Referencias

Álvaro P., M., Calleja S., J. A., Jiménez S., S. C., Juárez, J., Cerdán, V., Echeverría C., M. J., García L., M. del C., Gaviria S., J. L., Gómez, B. C., Sánchez R., A., López P., B., Martín-Javato, L. Mínguez C., A. L., Trillo M., C. (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid: CIDE.

Castro, M. H. G. (1998). *Avaliaçao do sistema educacional brasileiro: tendencia e perspectivas.* Brasilia: Ministerio da Educaçao e Cultura-INEP.

De Miguel, M. y Arias, J. M. (1999). La evaluación del rendimiento inmediato en la enseñanza universitaria. *Revista de Educación*, 320, 353-377.

García-Jimenéz, E. P., Rojas-Pérez, E. M. y Ruiz-Ruisánchez, A. (2012). Técnicas de estudio para mejorar el aprendizaje en la residencia médica. *Revista Mexicana de Anestesiología*, *35*, Supl. 1, 242-244.

González, M. (2010). *¿Qué importancia tienen las técnicas y estrategias de aprendizaje dentro de las acciones para evitar el fracaso escolar?* Recuperado de: http://www.educaweb.com.

González Tirados, R. M. (1989). *Análisis de las causas del fracaso escolar en la Universidad Politécnica de Madrid*. Madrid: MEC-CIDE.

Hernández Herrera, C. A., Rodríguez Perego, N. y Vargas Garza, A. E. (2011). Los hábitos de estudio y motivación para el aprendizaje de los alumnos en tres carreras de ingeniería. Publicaciones ANUIES. Recuperado de: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista163_S1A3ES.pdf.

Hernández, P. y García, L. (1991). *Psicología y enseñanza del estudio*. Madrid: Pirámide.

Herrera, M. E. (1999). Factores implicados en el rendimiento académico de los alumnos. *Revista de Investigación Educativa*, *17*(2), 413-421. Recuperado de: http://www.iesjovellanos.com/archivos/ManualTecnicasEstudio.pdf.

Latiesa, M. (1992). *La deserción universitaria. Desarrollo de la escolaridad en la enseñanza superior*. *Éxitos y fracasos*. Madrid: CIS., en coedición con Siglo XXI de España Editores.

López, M. (2011). *Manual de Técnicas de Estudio.* Departamento de Orientación. Recuperado de: http://www.iesjovellanos.com/archivos/ManualTecnicasEstudio.pdf.

Mena, A., Golbach, M. y Véliz, M. (2009). Influencia de los hábitos de estudio en el rendimiento de alumnos ingresantes. Recuperado de: http://www.soarem.org.ar/Documentos/48%20Mena.pdf.

Ministerio de Educación. (2001). *Evaluación del rendimiento en la enseñanza superior: resultados entre alumnos procedentes de la* LOGSE *y del* COU*.* Centro de Investigación y Documentación Educativa (Madrid), 596. ISBN: 843693590X.

Salvador, L. y García-Valcárcel, A. (1989). *El rendimiento académico en la Universidad de Cantabria*. Madrid: CIDE.

Solano, J. C., Frutos, L. y Cárceles, G. (2004). Hacia una metodología para el análisis de las trayectorias académicas del alumnado universitario. El caso de las carreras del ciclo largo de la Universidad de Murcia*. Revista Española de Investigaciones*, *105*, 217-235.

Torres V., L. E. y Rodríguez S., N. Y. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, *11*(002), 255-270. Recuperado de: http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/292/29211204.pdf.

Las competencias del psicólogo profesional: análisis de perfiles de egreso

José Manuel De-Loera Chávez[1],
Kalina Isela Martínez Martínez[1], Joel Martínez-Soto[2]
y Ferran Padrós Blázquez[3]

Resumen

Las Instituciones de Educación Superior (IES) necesitan asegurarse que sus egresados posean las competencias para desarrollar su labor profesional con éxito. La Asociación Americana de Psicología (APA) ha propuesto un modelo que identifica las competencias del psicólogo profesional en dos categorías: las competencias fundamentales y competencias funcionales. Este documento analiza los perfiles de egreso de 24 programas de Licenciatura en Psicología, a través de la descripción de las competencias del modelo propuesto. En el análisis se encuentra una mayor mención sobre las competencias fundamentales que sobre las competencias funcionales. El desarrollo de lineamientos mínimos sobre las competencias que deben desarrollar los psicólogos profesionales durante su formación, es impor-

1 Universidad Autónoma de Aguascalientes.
2 Universidad de Guanajuato.
3 Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

tante para establecer políticas regulatorias sobre la calidad que se ofrece en los programas de entrenamiento en psicología. Es importante desarrollar un modelo particular adecuado a nuestro contexto, para delimitar las competencias mínimas que requiere un psicólogo profesional para efectuar su trabajo con eficacia.

Palabras clave: educación superior, competencias, psicología.

Introducción

La Psicología es una profesión popular a nivel mundial, en el caso de los Estados Unidos, durante el ciclo escolar 2011-2012, fue una de las profesiones con más graduados, con 109,000 personas que obtuvieron su grado de bachiller (*bachelor degree*) y 5,900 el de doctorado (Synder & Dillow, 2015). De manera similar, en México la profesión del psicólogo es una de las más demandadas por los estudiantes que ingresan a las Instituciones de Educación Superior (IES), manteniéndose constantemente en los primeros lugares de elección vocacional de los jóvenes que egresan del bachillerato.

Según el Instituto Mexicano para la Competitividad, A. C. (IMCO, 2015), a través de la comparación de varias fuentes de información como la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), el periódico *Reforma* y datos propios, nos indica en su portal “Compara tu carrera 2015”, que 306,052 personas estudiaron Psicología, lo que la hace la séptima profesión en términos de cantidad de personas que la estudiaron, también que posee una tasa de ocupación del 93.6%, menor en comparación con el promedio nacional de 95.8%, y de desempleo de 6.4%, mayor en comparación con el promedio nacional de 4.2%; en contraste, su tasa de informalidad, es decir, que su condición laboral no les permite tener beneficios tales como la indemnización en caso de despido o seguridad social, es muy baja, 27.6% en comparación con el promedio nacional de 58%, y finalmente, nos indica que 8.6% de las personas que estudiaron Psicolo-

gía poseen un posgrado. Cabe mencionar que los datos varían entre las diversas regiones del país, pero el mayor número de psicólogos en activo se concentra en la región centro del país (Observatorio laboral, 2015).

Lo que se observa tanto a nivel nacional como local, es un aumento de la matrícula por una mayor oferta que existe de esta profesión por parte de las IES; según el IMCO (2015), en el país existen 676 universidades que la imparten. Esta proliferación de IES es resultado de un proceso histórico de masificación de la educación superior que inició durante la década de 1990, misma que no ha ido de la mano de una política pública que asegure mecanismos reguladores que fortalezcan la calidad de esta oferta educativa (Márquez, 2004; Olivier, 2007).

Al considerar la masificación de la educación superior y el número en crecimiento de estudiantes matriculados, son necesarios mayores controles sobre la calidad de la oferta educativa para asegurar que los profesionales egresados de las IES públicas y privadas posean las habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para desarrollar su labor profesional con éxito y responsabilidad social. Pero para realizar este control de calidad primero ha de definirse cuáles son las competencias, es decir, las habilidades, conocimientos y actitudes que se espera que los egresados de los programas acreditados de Psicología obtengan durante su formación en su IES.

Para realizar este control, primero ha de definirse cuáles son las competencias que se espera que los egresados de Psicología obtengan durante su formación. La Psicología ha dado mayor atención a identificar estas competencias profesionales como la base para definir y evaluar los resultados de aprendizaje de los psicólogos, también es importante determinar cómo la adquisición de cada competencia puede ser demostrada a través de una secuencia de entrenamiento (Fouad, Grus, Hatcher, Kaslow, Hutchings, Madson, Collins & Crossman, 2009).

Durante la historia de la Psicología como profesión, se han propuesto diferentes lineamientos para la formación de psicólogos profesionales. Uno de los primeros intentos fue la publicación de los *Standards for PhD Degree in Psychology* en 1933 por un comité de la *American Psychological Association* (APA), lidera-

do por su presidente Walter Hunter, en donde se planteaba que la formación de doctores en Psicología debía centrarse en tres aspectos principales: la psicología experimental, la estadística y la formación en teoría e historia (Benito, 2009).

Después de la Segunda Guerra Mundial, se llevó a cabo la conferencia Boulder bajo los auspicios de la APA y el Instituto Nacional de Salud Mental (NIMH por sus siglas en inglés), donde se delimitaron nuevos lineamientos para el ejercicio de la Psicología clínica, debido a la necesidad de hacer frente a las necesidades de salud mental de los excombatientes, desarrollándose así el modelo científico-profesional o modelo Boulder, el cual recomienda una doble formación, con entrenamiento práctico e instrucción en los fundamentos científicos de la Psicología (Jones & Mehr, 2007).

El siguiente paso importante en la creación de estándares o lineamientos generales para la formación del psicólogo, tuvo lugar en la conferencia Vail de 1973, en la cual se fomentaba un mayor acercamiento de la Psicología a los problemas de la población e insistía en una mayor diversificación de la profesión. Pero la fecha que marcó una diferencia fue 1995, con la publicación por parte de la APA de las *Guidelines and Principles for the Accreditation of Psychology Programs in Professional Psychology,* en donde se establece explícitamente la necesidad de una formación socialmente responsable en el contexto de las necesidades de la población contemporánea, lo que muestra una progresión desde los *Standards* de 1933 con mayor énfasis en la investigación básica, a la época reciente con énfasis en resolver las problemáticas sociales.

Durante las dos últimas décadas, la Psicología ha dado mayor atención a una serie de lineamientos basados en el enfoque por competencias, lo que se reflejó durante la *Competences Conference,* organizada por la APA en noviembre de 2002, en el marco de la cual, el grupo de trabajo "*Specialties and Proficiencies of Professional Psychology*" desarrolló una serie de competencias que requería poseer un psicólogo profesional, al tiempo que consideraba la secuencia de su adquisición durante el proceso de su formación. El grupo de profesionales estuvo de acuerdo que en la formación del psicólogo se deben desarrollar

conocimientos, habilidades, actitudes y valores esenciales, es decir, competencias, y desarrollaron un modelo para describirlas (Rodolfa, Russ, Eisman, Nelson, Rehm & Ritchie *et al*., 2005).

Estas competencias se pueden agrupar en dos categorías esenciales que forman dos de los tres ejes del modelo propuesto: las competencias fundamentales y competencias funcionales.

Las primeras son aquéllas reconocidas como la piedra angular del actuar profesional del psicólogo: (a) práctica reflexiva y autoevaluación, la cual hace referencia a la conducción del profesional dentro de los lineamientos de sus competencias, su compromiso con el aprendizaje continuo, su formación como profesional, el desarrollo de su pensamiento crítico y el avance de la profesión; (b) métodos de conocimiento científico, es decir, la capacidad para comprender la investigación en sus aspectos generales y metodológicos, el respeto al conocimiento derivado de la investigación científica, las herramientas para la adquisición de datos y su análisis, así como las bases biológicas y cognitivo-afectivas del comportamiento humano a lo largo de su ciclo vital; (c) relacionales, como la capacidad para crear lazos significativos con individuos, grupos y/o comunidades; (d) ética-legal, de estándares y política pública, como la aplicación de conceptos éticos y la conciencia de los problemas legales que pueden surgir en las actividades profesionales que se realizan con individuos, grupos y/o comunidades; (e) diversidad individual y cultural, como la conciencia y la sensibilidad al trabajar con individuos, grupos y/o comunidades de orígenes diversos, con una historia personal particular; y (f) sistemas interdisciplinarios, como la identificación con los propios pares y el reconocimiento de conceptos y problemas clave de otras disciplinas relacionadas, así como la habilidad para interactuar con otros profesionales. Se denominan fundamentales porque proveen el sustrato para que los psicólogos puedan adquirir las competencias funcionales (Rodolfa *et al*., 2005).

Mientras que las segundas hacen referencia a las habilidades, conocimientos y valores necesarios para realizar su trabajo profesional: (a) conceptualización del proceso evaluación-diagnóstico-formulación de casos, como la capacidad para llevar a cabo este proceso en individuos, grupos y/u organizaciones; (b)

intervención, es decir, la capacidad de diseñar intervenciones para aminorar el sufrimiento y potenciar el bienestar de individuos, grupos y/u organizaciones, así como el conocimiento de los tratamientos basados en evidencia; (c) consultoría, es decir, la habilidad para proveer de una guía experta en respuesta a las necesidades u objetivos de un cliente; (d) investigación y evaluación, como la capacidad para generar investigaciones que contribuyan a la base de conocimientos disciplinares y/o a evaluar la efectividad de varias actividades profesionales; (e) enseñanza y supervisión, es decir, la enseñanza y entrenamiento de profesionales y/o la evaluación de la efectividad de varias actividades profesionales; y (f) administración, como la capacidad de administrar servicios de salud mental en programas o agencias (Rodolfa *et al*., 2005).

Las relaciones entre ambas categorías de competencias son muy cercanas, de manera que el cambio en una competencia tiene implicaciones para las demás. Asimismo, el cambio en las bases científicas y profesionales de la Psicología, nuevas disposiciones legales o cambios en el mercado profesional, pueden traer modificaciones a las competencias fundamentales y, en consecuencia, cambios en las competencias funcionales al desarrollarse nuevos procedimientos o habilidades (Rodolfa *et al.*, 2005).

Finalmente, el tercer eje está vinculado a las etapas del desarrollo profesional y opciones de especialización que puede ofrecer el sistema educativo de cada país, que les permiten adquirir, mantener y refinar sus competencias, formando así un modelo con forma de cubo. Aunque algunos campos de la Psicología difieran en sus parámetros de práctica profesional, marco teórico, tipo de población atendida o el contexto en el que se da la práctica, las competencias fundamentales y funcionales en su núcleo siguen siendo las mismas (Rodolfa *et al.*, 2005).

El modelo de cubo tiene implicaciones para las IES formadoras de psicólogos profesionales. Las instituciones formadoras de psicólogos profesionales requieren determinar qué competencias generales y específicas necesitan desarrollar sus alumnos, dependiendo del área de especialización y nivel de estudios en la cual pretenden entrenarlos, pero siempre cumpliendo con

los requerimientos mínimos descritos por el modelo de cubo. Sin embargo, no se debe olvidar que las disposiciones legales para el ejercicio profesional de la Psicología varían dependiendo del país, y que el modelo de cubo fue desarrollado para un contexto legal y sociocultural particular, por lo que hay que ser cautos a la hora de analizar los planes de estudio de las IES en contextos diferentes en donde se desarrolló el modelo (Eby, Lau Chin, Rollock, Schwartz & Worrell, 2011).

En este documento se analizan 24 planes de estudio de Licenciatura en Psicología descritos por las 20 IES con mayor puntaje en el *ranking* de universidades del 2016 que poseen planes de estudio en Psicología, sin importar si son públicas o privadas, a través del modelo de cubo, para encontrar cuáles son las competencias que mencionan que debe poseer todo egresado de sus programas de estudio y qué tanto cumplen con el número de competencias que se espera demuestre un psicólogo al finalizar su entrenamiento profesional.

Método

Utilizando el *ranking* de las mejores universidades del año 2016 por la revista *América Economía*, se escogieron las 20 mejores IES que poseen programas en Psicología para el análisis de sus perfiles de egreso, por medio de una categorización basada en las competencias descritas por el modelo de cubo de Rodolfa y colaboradores (2005). El análisis comprendió en su totalidad 24 programas de estudio en Psicología a nivel licenciatura de 19 IES, con reconocimiento por parte del Consejo Nacional para la Investigación y la Enseñanza en Psicología (CNEIP).

Para llevar a cabo la categorización, se transcribieron los perfiles de egreso publicados en los sitios de internet de las universidades que ofertan estos programas en Psicología al programa procesador de textos Word, y después, a cada competencia referida por el perfil de egreso del programa de licenciatura se le clasificó de acuerdo con la definición de las competencias, según el modelo de cubo de Rodolfa y colaboradores (2005), utilizándose el programa Excel para facilitar la organización de los datos.

Resultados

Los perfiles de egreso mencionados en los portales informativos de las IES públicas y privadas analizadas, difieren en su extensión desde unos párrafos generales hasta un listado pormenorizado de las competencias que esperan posean los egresados de sus programas de Licenciatura en Psicología. Sin embargo, existen coincidencias entre la mayor parte de los programas analizados.

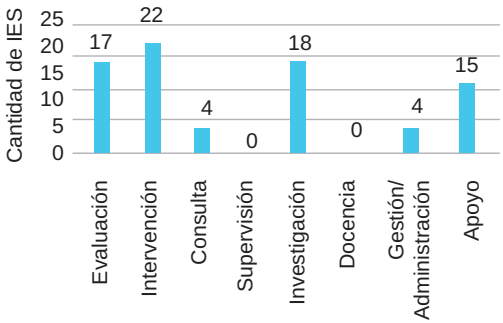
En el análisis se encuentra una mayor mención por parte de las IES en sus perfiles de egreso sobre las competencias fundamentales del psicólogo, el que el egresado tenga un conocimiento científico y metodológico, mientras que de las competencias funcionales se centran en las de evaluación e intervención.

La Tabla 1 muestra los resultados del análisis sobre las competencias fundamentales mencionadas por las IES: Profesionalismo (frecuencia=7), Práctica reflexiva (frecuencia=5), Conocimiento científico y metodológico (frecuencia=15), Relaciones (frecuencia=7), Conciencia de la diversidad (frecuencia=12), Estándares éticos (frecuencia=6), Sistemas interdisciplinarios (frecuencia=9).

Si hacemos un análisis más fino de las competencias mencionadas en los perfiles de egreso de las IES utilizando las características que se asocian a cada una de las competencias fundamentales, podemos encontrar los siguientes resultados representados en la Tabla 1. Como se puede apreciar, las características más deseables a desarrollar en el egresado por las IES son las que se refieren a los fundamentos científicos de la Psicología (frecuencia=13) y de la práctica profesional (frecuencia=7), en un marco comprensivo de las diferencias individuales y culturales (frecuencia=8).

Tabla 1. Competencias fundamentales mencionadas en el perfil de egreso

Competencia fundamental	Características	Frecuencia
Profesionalismo	Integridad	3
	Postura	0
	Responsabilidad	2
	Bienestar de los otros	2
	Identidad	4
Práctica autorreflexiva	Práctica autorreflexiva	5
	Autoevaluación	1
	Autocuidado	1
Conocimiento científico y metodológico	Pensamiento científico	2
	Fundamentos científicos de la psicología	13
	Fundamento científico de la práctica	7
Relaciones	Interpersonales	4
	Afectivas	2
	Expresivas	6
Conciencia de la diversidad	Sí mismo moldeado por la diversidad	0
	Los otros moldeados por la diversidad	8
	Sí mismo y los otros moldeados por la diversidad	0
	Aplicaciones basadas en el contexto	6
Estándares éticos	Conocimiento de los lineamientos	1
	Proceso de decisiones éticas	2
	Conducta ética	6
Sistemas interdisciplinarios	Conocimiento de las contribuciones de otras profesiones	5
	Conocimiento del funcionamiento de equipos interdisciplinarios	6
	Colaboración como forma de mejorar la calidad	0
	Relaciones interdisciplinarias	0



La Figura 1 muestra los resultados del análisis sobre las competencias funcionales mencionados por las IES: Evaluación (frecuencia=17), Intervención (frecuencia=22), Consulta (frecuencia=4), Supervisión (frecuencia=0), Investigación (frecuencia=18), Docencia (frecuencia=0), Gestión/Administración (frecuencia=4) y Apoyo (frecuencia=11).

De igual manera, si hacemos un análisis más fino de las competencias mencionadas en los perfiles de egreso de las IES utilizando las características que se asocian a cada una de las competencias funcionales, podemos encontrar los siguientes resultados representados en la Tabla 2, donde se observa claramente que las características que se busca desarrollar en los egresados de las IES son aquéllas que componen a la competencia de Evaluación, específicamente el conocimiento de los métodos de evaluación (frecuencia=14) y el proceso diagnóstico (frecuencia=14); las que componen la competencia de Intervención, específicamente el conocimiento de las intervenciones (frecuencia=13), el diseño de las intervenciones (frecuencia=14) y la implementación de las intervenciones (frecuencia=18); así como las que componen la competencia de Investigación, principalmente la aproximación científica a la generación de conocimiento (frecuencia=16).

Tabla 2. Competencias funcionales mencionadas en el perfil de egreso

Competencia funcional	Características	Frecuencia
Evaluación	Medición y psicometría	6
	Métodos de evaluación	14
	Diagnóstico	14
	Conceptualización de casos	3
	Comunicación de los hallazgos	2
Intervención	Conocimiento de las intervenciones	13
	Diseño de las intervenciones	14
	Habilidades	2
	Implementación de las intervenciones	18
	Evaluación de las intervenciones	3
Consultoría	Rol del consultor	2
	Responde a la pregunta de referencia	1
	Comunicación de resultados	0
	Métodos	2
Supervisión	Expectativas y rol del supervisor	0
	Conocimiento de los procesos de supervisión	0
	Calidad de la supervisión	0
	Participación en la supervisión	0
	Conocimiento legal y ético de las supervisiones	0
Investigación	Aproximación científica a la generación de conocimiento	16
	Aproximación científica a la aplicación del conocimiento	5
Docencia	Conocimiento de la docencia	0
	Habilidades docentes	0

Competencia funcional	Características	Frecuencia
Gestión/ Administración	Gestión	2
	Administración	0
	Liderazgo	3
	Evaluación	0
Apoyo	Empoderamiento	4
	Sistemas de apoyo	7

Conclusiones

La profesión del psicólogo es una opción de estudio preferida por los estudiantes que ingresan a las IES y ante esta demanda creciente la oferta de programas de entrenamiento en Psicología profesional por parte de IES privadas se ha incrementado. Este incremento en la oferta requiere ir de la mano de una regulación que permita asegurar la calidad de la formación que se ofrece.

El modelo de cubo desarrollado por Rodolfa y colaboradores (2005) es una propuesta para delinear las competencias mínimas que requiere poseer un psicólogo profesional. El objetivo de este documento fue ofrecer un análisis de los perfiles de egreso de 24 programas educativos en formación en Psicología de las 20 universidades que contienen programas en Psicología que mejor puntuación tienen, según el *ranking* de la publicación de *América Economía* (2016), utilizando el modelo de cubo como guía.

El análisis de los perfiles de egreso de las IES realizado, permite observar el interés por el desarrollo de ciertas competencias particulares en sus estudiantes. Algunos perfiles de egreso eran bastante minuciosos en su descripción de las competencias a desarrollar por sus egresados, mencionando hasta 12 competencias y 28 características, mientras que otras IES publicaron descripciones más generales, entre las que sólo podemos encontrar dos competencias con sus dos características. Ninguna IES describió en su perfil de egreso el total de competencias que describe el modelo de cubo.

Como resultados, se encuentra, en el caso de las competencias fundamentales, que la competencia más mencionada por las IES en sus perfiles de egreso para desarrollar en sus estudiantes, son las competencias relacionadas con un conocimiento científico y metodológico, especialmente en lo que se refiere a los fundamentos científicos de la Psicología. Seguidos de competencias relacionadas con la conciencia de la diversidad cultural e individual de los individuos beneficiarios de su práctica profesional.

Mientras que las competencias funcionales más importantes para las IES analizadas a desarrollar en sus estudiantes son las competencias relacionadas con la intervención y evaluación. Un aspecto interesante es la importancia que las IES dan al desarrollo de competencias de investigación, lo que puede estar relacionado con la competencia fundamental del conocimiento de las bases científicas de la Psicología y con una práctica profesional que hace uso del método científico como manera de proceder al momento de dar respuesta a las necesidades que los individuos, grupos y/o comunidades exigen.

Las competencias que no se mencionan por parte de las IES analizadas como esperadas a desarrollar en sus alumnos son las relacionadas con la supervisión (frecuencia=0) y la docencia (frecuencia=0), lo que puede corresponder a que éstas se esperan desarrollar en posteriores niveles educativos, la maestría y el doctorado, ya que los docentes universitarios preferentemente necesitan desarrollar mayores competencias que las de un egresado de licenciatura para poder realizar sus labores de docencia o supervisión.

Por tanto, a partir del análisis realizado de los perfiles de egreso de las 20 IES de su licenciatura, utilizando el modelo de cubo tal y como es propuesto por Rodolfa y colaboradores (2005) para la evaluación de las competencias de los psicólogos profesionales, se puede concluir que este modelo describe más competencias de las mencionadas por los perfiles de egreso de la Licenciatura en Psicología de las IES analizadas. Esta diferencia puede ser producto de las distintas legislaciones para el ejercicio de la Psicología en nuestro país y en los Estados Unidos, de donde se desarrolló el modelo de cubo; ya que para ejercer profesio-

nalmente la Psicología en los Estados Unidos, se requieren más años de estudio que en nuestro país (Eby, Lau Chin, Rollock, Schwartz & Worrell, 2011).

El desarrollo de lineamientos mínimos sobre las competencias que deben desarrollar los psicólogos profesionales durante su formación, es importante para establecer políticas regulatorias sobre la calidad que se ofrece en los programas de entrenamiento en Psicología. Lineamientos mínimos como los propuestos por el modelo de cubo ofrecen la posibilidad de identificar cuáles son las competencias mínimas para que un psicólogo profesional realice su trabajo de manera eficaz, respondiendo así a las demandas que le hace la sociedad, la misma disciplina y el contexto económico (Irigoyen, Jiménez y Acuña, 2013).

El establecer un modelo de competencias único para la formación de psicólogos profesionales para un nivel educativo, es un paso importante para el establecimiento de las competencias mínimas esperadas para un psicólogo profesional que egresa de ese nivel de formación. En el caso del modelo revisado en este trabajo, se observa que las competencias descritas por el modelo son mayores a las que se encontraron en los perfiles de egreso de las IES analizadas, lo que posiblemente se deba a que las particularidades del contexto donde se desarrolló el modelo de cubo difieren del nuestro. Por tanto, resulta importante desarrollar un modelo particular adecuado a nuestro contexto para delimitar las competencias mínimas que requiere un psicólogo profesional para efectuar su trabajo en eficacia.

Este análisis en particular, se centró en las competencias descritas en los planes de estudio en Psicología de nivel licenciatura, debido a que en nuestro país, la mayoría de los psicólogos empleados carece de estudios de posgrado y, por tanto, se vuelve relevante centrarse en las competencias que se adquieren en este nivel de estudios, desarrollar un modelo de competencias para este nivel, así como establecer los mecanismos por los cuales se adquieren durante la licenciatura e instrumentos para evaluar su adquisición durante su formación.

Referencias

América Economía. (2016). Ranking Universidades de México. Recuperado el 03 de mayo de 2016 de: http://rankings.americaeconomia.com/mejores-universidades-mexico-2016/.

Benito, E. (2009). La formación en psicología: Revisión y perspectivas. *Revista Psiencia*, *1*(2), 1-12.

Eby, M. D., Lau Chin, J., Rollock, D., Schwartz, J. P. & Worrell, F. C. (2011). Professional psychology training in the era of a thousand flowers: Dilemmas and challenges for the future. *Training and Education in Professional Psychology*, *5*(2), 57-68. DOI: 10.1037/a0023462.

Fouad, N. A., Grus, C. L., Hatcher, R. L, Kaslow, N. J., Hutchings, P. S., Madson, M. B., Collins, F. L. & Crossman, R. E. (2009). Competency benchmarks: A model for understanding and measuring competence in professional psychology across training levels. *Training and Education in Professional Psychology*, *3*(4), S5-S26. DOI: 10.1037/a0015832.

Instituto Mexicano para la Competitividad, A. C. (primer trimestre, 2015). Compara carreras: Psicología. Recuperado el 13 de noviembre de 2015 de: http://imco.org.mx/comparacarreras/#!/carrera/311.

Irigoyen, J. J., Jiménez, M. y Acuña, K. F. (2013). Formación por competencias: algo más que discursos. En A. Bazan y D. Castellanos, *La psicología en la educación. Contextos de aprendizaje e investigación* (pp. 33-54). México: Plaza y Valdés.

Jones, J. L. & Mehr, S. L. (2007). Foundations and Assumptions of Scientist-Practitioner Model. *American Behavioral Scientist*, *50*(6), 766-771. DOI: 10.1177/0002764206296454.

Observatorio Laboral (septiembre, 2015). Psicología: Nacional. Recuperado el 13 de noviembre de 2015 de: http://www.observatoriolaboral.gob.mx/ola/content/common/reporteIntegral/busquedaReporte.sf?idCarreraParametro=5311&idTipoRegistroParametro=1&idEntidadParametro=33#AnclaGrafica.

Rodolfa, E., Russ, B., Eisman, E., Nelson, P., Rehm, L. & Ritchie, P. (2005). A cube model for competency de-

velopment: Implications for psychology educators and regulators. *Professional Psychology*, *36*(4), 347-354. DOI: 10.1037/0735-7028.36.4.347.

Synder, T. D. & Dillow, S. A. (2015). *Digest of Education Statistics 2013 (NCES 2015-011)*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Departament of Education.

Trabajo y vejez: significado del trabajo para los adultos mayores de Guadalajara

Isis Eréndira Medina Román[1], Alejandro Chávez Rodríguez[1], Iris Aída Marín Muñoz[1], Patsy Jaquelin Córdova Ramírez[1], Noemi Elizeth Hernández Solano[1], María Fernanda Mireles Hernández[1] y Pamela Yazmín García Ramos[1]

Resumen

El trabajo, además de ser una actividad remunerada que ofrece la posibilidad de cubrir necesidades, posee una representación más compleja para las personas. El objetivo del presente estudio fue describir y analizar el significado del trabajo para los adultos mayores de un entorno urbano en Jalisco, México, desde una perspectiva fenomenológica que permitió comprender las implicaciones en esta etapa desde la voz del actor. Los resultados muestran que para los adultos mayores que trabajan, las redes de apoyo adquieren mayor importancia en cuanto a los procesos de socialización y asistencia. La realización de las actividades se ve influida por el nivel de funcionalidad de las personas que, a su vez, depende de su estado de salud. Si bien el trabajo representa estabilidad económica, también es caracterizado como una fuente muy importante de ocupación, mientras que el cese de actividad laboral se relacionó con la muerte y el aislamiento.

Palabras clave: trabajo, vejez, significado, salud, jubilación.

1 Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Tonalá.

Introducción

Además de proporcionar estabilidad económica y cubrir necesidades básicas, el trabajo posee un significado mucho más complejo en la vida de las personas.

En su definición sobre el "concepto amplio del trabajo", Noguera (2002) refiere que la actividad laboral tiene recompensas intrínsecas. Desde este enfoque, se puede inferir que además de tener compensaciones extrínsecas por su realización, se reciben ganancias no tangibles relacionadas con cuestiones subjetivas como la satisfacción, la identidad y hasta el significado vital.

Para Schütz (1932), creador de la teoría del significado, toda acción es consciente, define al significado como la mediación entre el mundo y el actor (Romero y Sosa, 2015). Para entender la construcción del significado, entonces, hay que entender la estructura del mundo social, poniendo atención en las experiencias que alcanzan la conciencia del otro, pues de ahí parten las construcciones mediante las cuales se interpretan las acciones y sus motivos (Salas, 2006).

Por otro lado, García, Martín, Rodríguez y Peiró (2001) proponen que el significado del trabajo se construye a partir del conjunto de creencias, valores y actitudes que las personas poseen hacia su empleo, éstos incluyen la centralidad, valores y normas sociales en el mismo.

La vejez trae consigo cambios físicos, personales y sociales. El tiempo, el momento histórico, la cultura, la historia personal del individuo, su ideología y ética, además de los condicionantes ambientales y los recursos disponibles inciden de manera importante en cómo se vive, dando como resultado un concepto de adulto mayor heterogéneo conectado directamente con sus ocupaciones (Arroyave, 2015). En esta etapa incrementa el nivel de complejidad de las actividades cotidianas, por lo cual, podríamos pensar que tiene implicaciones en la realización del trabajo.

Los adultos mayores contribuyen en sus hogares con tareas por las que no se les remunera pero que benefician a la estructura de la familia; generalmente estas actividades recaen en las mujeres, se les pone en un lugar económico subordinado (Escobar, 2012).

Las coberturas de los sistemas de seguridad social y su financiamiento son determinantes en la participación laboral del adulto mayor (Paz, 2010). A pesar de que estos sistemas proporcionan recursos en forma de pensiones a un número considerable de adultos mayores, los ingresos que genera el trabajo siguen teniendo un papel central en el bienestar o en la vulnerabilidad de las personas mayores (Escobar, 2012).

Los aumentos en las tasas laborales están encabezados por el género femenino. Esta alza puede ser positiva si se analizan las razones ligadas a la realización personal de los mayores, sus aportes hacia la sociedad ayudan a eliminar el estigma de la improductividad en la vejez y abonan al sentimiento de utilidad, lamentablemente la mayoría se encuentra inserto en el mercado laboral informal, en consecuencia, aumenta la propensión a estar desprotegido contra riesgos que crecen exponencialmente con la edad, como la salud (Paz, 2010).

En México, para el año 2014, los adultos mayores representaban 9.7% del total de la población nacional, es decir, casi 1 adulto mayor por cada 10 personas en el país, con una proporción de 112 mujeres por cada 100 hombres; la tasa de participación económica entre las personas de 60 años y más es de 37.7%; siendo mayor el porcentaje en los hombres, con 50.7%, mientras que en mujeres es el 19.4%; por otra parte, sólo 26.1% de los adultos mayores es pensionado (INEGI, 2014). En los estados donde el número de jubilados es bajo, la tasa de participación económica es alta, este fenómeno lleva a pensar que probablemente la inserción laboral en la población mayor del país es motivada por la falta de ingresos económicos suficientes para cubrir sus necesidades e incluso las de sus familias (Villegas y Montes de Oca, 2011). La falta de ocupación formal pone en riesgo al adulto mayor, pues limita su acceso a los servicios de seguridad social. Sólo un rango de 7 a 31 personas mayores por cada 100 en zonas de alta y muy alta marginación eran derechohabientes; personas de baja escolaridad, con una percepción de ingresos reducida, con limitaciones en el acceso de servicios y con condiciones de vida deficientes (Arias, 2011).

Se han realizado múltiples estudios previos sobre el significado que la subjetividad de los trabajadores atribuye al tra-

bajo (Morsey y Weiss, 1955; Astin, 1984; Hayward, Hardy y Liu, 1994; Ros, Schwartz y Surkiss, 1999; Gracia, Martín, Rodríguez, y Peiró, 2001; Aleksandrowicz, Schoemann, Staudinger & Fasang, 2009), sin embargo, no se han realizado suficientes investigaciones desde el enfoque cualitativo; así mismo, el abordaje al adulto mayor se perfila con mayor frecuencia hacia las implicaciones del retiro laboral, dejando como resultado secundario el significado del trabajo. Este fenómeno debe ser estudiado desde una perspectiva que permita comprender las implicaciones que la actividad laboral representa para el adulto mayor de nuestro contexto, con el fin de conocer cuáles son sus necesidades reales; por ende, el objetivo de este estudio es analizar el significado que las personas mayores atribuyen a la actividad laboral en Guadalajara, Jalisco.

Método

La investigación se trabajará desde la metodología cualitativa con fundamentos teóricos en la fenomenología y la teoría del significado (Schütz, 1932), con el fin de describir, tematizar e interpretar el significado que los adultos mayores de Guadalajara atribuyen a la actividad laboral a través de su experiencia. Los criterios de inclusión fueron: tener 60 años y más, ser laboralmente activo, vivir dentro de Guadalajara y participar voluntariamente; no se incluyeron entrevistas incompletas. El conocimiento se obtuvo a partir de entrevistas cara a cara semiestructuradas; la información fue procesada mediante un análisis de contenido. Se trabajó bajo los principios bioéticos de autonomía y máxima beneficencia; se considera una investigación “sin riesgo”. La confidencialidad de los informantes fue preservada mediante el uso del consentimiento informado.

Resultados

Entrevistas a profundidad realizadas dentro del municipio de Guadalajara, Jalisco, a 5 adultos mayores laboralmente activos, arrojaron las siguientes temáticas:

Antecedentes laborales

Si bien este estudio se basa en el significado del trabajo en una etapa del ciclo vital con características muy específicas, la perspectiva de la continuidad exige tomar en cuenta los antecedentes laborales a lo largo de la vida de las personas mayores. Los primeros trabajos en que los participantes estuvieron involucrados eran de tipo informal, por ejemplo, el trabajo en el campo, el arreglo de llantas o la hechura de calzado. Estos compartían características de dicho sector mencionadas por Barba (2011), como la ausencia de un sueldo base establecido o la cobertura de un sistema de seguridad social que les brindara atención en salud.

P1: mujer de 81 años con 6 de escolaridad, viuda, actualmente activa en el sector formal. "[…] Yo pienso que como a los 6, no, como a los 8, 9 años empecé con las labores domésticas, en cosas humildemente, no cosas grandes. Como lavar, barrer, ir a cortar zacate, ir a la leña, porque anteriormente se usaba y vivía en un pueblo; en el 41 me llevó mi papá para el grullo, que fue cuando yo anduve en cosas del campo que me llevaba mi mamá; él murió en el 44, iba con el siglo; entonces ya del 44, mi mamá nos empezó a acarrear al campo".

La mayoría comenzaron a trabajar en la niñez a edades tempranas, como a los seis años, se observa influencia del contexto y modificaciones en la dinámica familiar que dificultaron el acceso a la educación. Muñoz (2001) refiere que teorías económicas como la de funcionalidad técnica de la educación, establecen que la escolaridad influye en la calificación de los trabajadores, por tanto, la falta de preparación actuó como un condicionante que limitó las oportunidades a un empleo formal.

Género y actividad laboral: su interacción a lo largo de la vida

El género ha sido relacionado con roles y actividades desempeñadas por los individuos desde la antigüedad. Generalmente se le atribuye al género femenino la tarea del cuidado, incluso como una imposición cultural. Se encomendaba a las hijas las tareas domésticas como la limpieza del hogar y la preparación de los alimentos.

> P5: mujer viuda con 10 años de escolaridad, enfermera general, jubilada pero actualmente comerciante informal. "[…] mi mamá, en paz descanse, porque decía que ella estaba enferma, que le hacía daño acercarse a la lumbre y que 'tú ponte a hacer los frijoles, la sopa', pues todo yo hacía. Barría, trapeaba, hacía todo lo que es de la casa […].
> […] mi mamá me chantajeó, porque cuando vivía aquí me dijo: 'Fulanita tuvo que salirse de estudiar, de trabajar, para cuidar a su mamá' (risas). 'Sí, mamá, pero usted tiene quién la cuide, está mi papá; yo tengo que trabajar para darles y sacar adelante a mis hijos, porque conmigo no hay quién me ayude' […].

Además de la asignación inequitativa de tareas con respecto al resto de integrantes de la familia, se observa la limitación en la preparación. Este fenómeno actúa como una brecha hacia mejores oportunidades para la mujer.

P2: mujer de 78 años, sin escolaridad, viuda y activa en el sector informal. "Porque pues como ahorita, uno, yo tengo 20 años sola, para sacar la renta, comer y todo el tiempo me gustó trabajar en una cosa u otra, ahorita pues ya no puedo hacer otra cosa más que esto y por eso ya".

En la vejez, las mujeres se enfrentan a situaciones que las hacen más vulnerables como la viudez. Sufren consecuencias como la falta de un ingreso fijo como el que podría proporcionar una pensión por jubilación. Para Montes de Oca (2010), el género es el papel que la sociedad marca según el sexo, y éste, a su vez, actúa como un condicionante cultural en la forma de envejecer; estructura las oportunidades en la educación, el trabajo, la salud y la seguridad social a lo largo de la vida. Existe aún desventaja en oportunidades hacia las mujeres mayores. Su situación es más precaria, debido a que perciben ingresos en menor porcentaje y cantidad, colocándolas en una situación de vulnerabilidad que tiende a aumentar con la edad (Villegas & de Oca, 2011).

Apoyo social

El apoyo informal por parte de los compañeros de trabajo, de la familia y los vecinos cobra vital importancia en la vejez. El trabajo se convierte en un espacio donde se construyen redes de apoyo que actúan como un soporte en la realización de las actividades y la provisión de recursos necesarios para las mismas.

> P2: […] Viene una señora […]. Una señora y ella me ayuda a veces, ya cuando salgo, que abro, ya anda acabando ella de barrer aquí la calle, saca las mesas y mientras yo saco las cosas que voy ocupar de comida y ella me ayuda a todo, a machucar los papas, a deshebrar la carne y ya se va y luego después da otra vuelta como de las 12 en adelante y dice: 'ya te meto', en la mañana, como ayer, todavía no venía y cuando vino: 'yo te meto el comal' […].

En otros momentos aporta reconocimiento, convivencia intergeneracional, sentido de pertenencia, confianza y cuidado. Se hace evidente que es más importante esa interacción que los recursos que pueda ofrecer el trabajo mismo.

> P1: muy bonita es mi relación con mis compañeros, te voy a decir, todos están al pendiente de mí y 'Doña, véngase a comer, y Doña esto, Doña el otro'. Así me da gusto que me traten así, me llevo muy bien con ellos, claro, son personas jóvenes y los admiro porque ellos son jóvenes, yo ya estoy grande. ¡Soy la más vieja de ahí de la escuela! Y yo admiro a todos, maestros y todos jóvenes (tose). Pero me la paso muy bien.

En su obra *Vejez productiva*, Miralles (2010) refiere que las redes de apoyo que los adultos mayores establecen en los lugares de trabajo donde se desempeñan, favorecen al desarrollo de actividades productivas y reconocimiento de sus potencialidades. Las redes informales tienen un alto componente afectivo, mientras que las formales proporcionan servicios que ayudan en la satisfacción, necesidades específicas de su grupo etario.

Trabajo y salud en la vejez

La salud también resultó un fenómeno que impacta en el trabajo de los adultos mayores.

P2: "[…] Porque pues yo pienso que ya por el tiempo que tengo parada, haciendo esto, ya me duelen mucho los huesos, ya no puedo caminar mucho, ando aquí con una hora o más que tenga que estar parada, pues ya no aguanto mis piernas […]."

Existe una relación entre la salud y la disponibilidad de la seguridad social para atender las enfermedades de las personas. Las personas con trabajo informal tenían derechohabiencia gracias a un familiar, generalmente los hijos. Para los adultos mayores, las condiciones objetivas de su salud definen su estado personal, mientras que su condición general es valorada a partir de aspectos subjetivos que atribuyen sentido a su experiencia de envejecer (Rosales, González, Meza, Ramos, Ortega, 2015). La funcionalidad de las personas es afectada por su estado de salud, y éste, a su vez, limita sus actividades.

El trabajo como parte de la identidad

El trabajo contribuye a la autopercepción de las personas mayores, pues en él se reflejan sus valores y costumbres. Ayuda también a cubrir la necesidad de reconocimiento.

P4: hombre de 65 años, sin escolaridad, anteriormente jubilado pero actualmente activo en el sector formal. "El trabajo, para mí, es una satisfacción que me da hacer las cosas bien […]. Yo represento la seguridad […]."

P1: "¡[…] que les guste a mis… a los que me están mandando! Que les guste a ellos, porque pues tiene uno que hacer la lucha para que… ¿Cómo te quiero decir? ¡Para que no te digan que eres floja! Porque a mí eso no me gusta que me digan, que soy floja".

Díaz, Godoy & Stecher (2005) mencionan que el trabajo es un referente en la construcción de la identidad personal y colectiva, debido a su centralidad o importancia en la vida de la población. Con el tiempo, su realización crea un vínculo con la institución en la que se labora y con el empleo mismo. Promueve el reconocimiento y la inserción social y representa el principal soporte para los proyectos de autorrealización.

Significado del trabajo

Las personas mayores dieron diferentes significados a su trabajo, en general positivos. Algunos de los códigos que emergen a la hora de preguntar qué representa el trabajo para ellos son: estabilidad económica, medicina, satisfacción, terapia, ocupación y distracción.

P5: "[…] sí, porque nomás me estoy muy a gusto aquí viendo a la tele, divirtiéndome con la gente que viene y me platica 'Ay que mira, pasó esto', 'Ay, mira, pasó el otro', tiene uno a enterarse de cosas que a veces no sabes, 'que se murió Fulanita, a que se murió Zutanita', y tú ya: '¿y cuándo?', pues ya es sorpresa para ti y si estuvieras adentro no te enterarías de nada […]."

También se reportó que el trabajo representa una especie de "terapia" y "medicina". Para una de las participantes cuya condición de enfermedad no le permitía seguir con su ritmo de vida anterior, el trabajo le ayudaba a distraerse de la ansiedad producida.

P5: "[…] por eso digo que es terapia de que ya con atender a las personas e ir acomodando las cosas, ya eso te sirve de distracción de lo que estás haciendo, de tu edad, ya no puedo salir, pues ni modo, se aguanta uno".

P1: "Te alivia de muchas cosas, te olvidas de muchas cosas y tienes el provecho de recibir algo, de recibir un cinco, que te sirve para comprarte algo, entonces el trabajo es muy importante"

El trabajo ayuda a los mayores a hacer frente a sus necesidades ocupacionales y les ayuda a mantener el nivel de actividad que tenían en etapas anteriores (Miralles, 2010). Si bien el dinero y la estabilidad económica se presentaron como beneficios prioritarios y de especial importancia en la vejez, también se ve el trabajo como una fuente de ocupación y distracción, abonando al paradigma de la vejez productiva. Al ser una fuente de ocupación, implica un proceso interpretativo que incluye la experiencia percibida, simbólica y afectiva. Aporta significado a la existencia y del propósito de vida, ya que "Los individuos experimentan y expresan significado en sus vidas debido a sus ocupaciones" (Jonsson, Borell y Sadlo, 2003).

Así mismo, el trabajo es una fuente de interacción social. Las desventajas de no trabajar fueron: el aislamiento, la soledad y no enterarse de hechos importantes para su comunidad.

Cese laboral y jubilación

No se puede hablar de trabajo en la vejez sin hablar de jubilación, pues se ha convertido en una característica atribuida a los viejos en el imaginario social. El cese laboral se relaciona con códigos como tristeza, soledad, aislamiento, enfermedad y muerte. Es preocupante, pues, si bien para las personas con acceso a un trabajo formal la jubilación representa seguridad económica, es privilegio de pocos en cambio, la afectación en la identidad y la ocupación no discrimina tipo de trabajo. Al pensar en el cese laboral, los participantes pensaban también en la muerte propia y compartían las experiencias de otros.

P2: "[…] a la gente que está acostumbrada trabajar, deja, y pues pronto se jubila (refiriéndose a morir), pronto nos vamos; te digo porque mi papá todo el tiempo trabajó […], ya no lo dejaron, pues ya duró poco, duró poco y por eso digo yo deja una de trabajar y por eso ya se jubila, ya hizo ocho años que murió".

La temática en ocasiones estuvo relacionada con la voluntad de la familia, quienes temen por la seguridad de los participantes que, por la disminución de capacidades, ponen en peligro sus vidas camino a su lugar de trabajo.

"[…] Porque casi la mayoría de personas allegadas a mí, dicen que es mejor que me jubile, por mi edad, y no nomás por los camiones, también en la calle, y yo mi contestación es: no nomás en los camiones".

La jubilación no se presenta como una opción para las personas del sector informal, debido a la necesidad económica; sin embargo, en ambos sectores se observa relación entre la pérdida de capacidades, el cese laboral y la religión.

P2: "[…] ¿Cómo me jubilo yo sola? Tengo que ganar dinero. Nadie me va a dar, ¿verdad? Así es que digo: 'hasta que Dios me dé licencia de seguir trabajando', pues entonces ya será mi jubilación".

El retiro laboral es una etapa de cambios. Para las personas que no están en disposición de dejar su empleo, puede convertirse en una transición difícil, pues tiene repercusiones a nivel psicosocial. Hay cambios en la representación de las personas jubiladas por parte de ellos mismos y de los demás, se relaciona con la vejez y con la improductividad, mientras que la juventud

se relaciona con la actividad; sin embargo, existen diversas formas de concebir la jubilación. Dependiendo de la historia personal, ésta puede mejorar su calidad de vida o convertirse en una crisis (Ramos, Salinas, Colín, Mora y Maldonado, 2015).

Como se observó con los participantes, en ocasiones las personas reingresan al mercado laboral después de un breve periodo de jubilarse, sin embargo, no es una barrera uniforme o irreversible (Hayward, Hardy y Liu, 1994).

La concepción del cese laboral depende de factores como la historia personal y la historia del trabajo de las personas, en este caso, representa para los participantes una ruptura de roles, de rutinas y redes que pueden afectar directamente su satisfacción vital.

Conclusiones

A diferencia de las poblaciones más jóvenes, el significado del trabajo en la vejez está rodeado de condicionantes que influyen la realización de la actividad laboral y todos los fenómenos alrededor de ésta. Éstos pueden ser intrínsecos, por ejemplo, el estado de salud de las personas, pues las enfermedades impactan el nivel de funcionalidad que, a su vez, limita la realización de las actividades.

Al hablar sobre vejez como una fase más del ciclo vital, así como la concepción del envejecimiento como un proceso, se toma en cuenta la presencia de diferentes condicionantes extrínsecos que a lo largo de la vida marcan la forma en la que se experimenta esta etapa. La dinámica familiar en la niñez y una deficiencia en la cobertura de necesidades, tuvieron como consecuencia la inserción temprana al mercado laboral informal. Otro condicionante es el género. Las mujeres generalmente se ven en mayor desventaja que los hombres frente a las posibilidades del desarrollo profesional, debido a que a edades tempranas se les limita el acceso a la educación, con la intención de que desarrollen otras actividades como el cuidado, por lo que su economía en la vejez es más inestable. Para los adultos mayores que trabajan, los procesos de socialización adquieren mayor

importancia, puesto que además de representar soporte para la realización de actividades, también cumplen la función de cuidado y reconocimiento.

El trabajo en la vejez es caracterizado como una fuente muy importante de ocupación. Acorde a la teoría de la continuidad, éste podría actuar como un suplemento de actividad y socialización, lo que permitiría al individuo mantener niveles similares a los de etapas anteriores.

El cese laboral representó implicaciones económicas para ambos sectores. Para los trabajadores formales implica años de servicio si desean completar el cien por ciento de su pensión, mientras que para los adultos mayores que pertenecen al sector informal, el cese laboral representa la ausencia de ingresos. Finalmente, los discursos de los participantes han relacionado los procesos de cese de actividad laboral con la muerte y el aislamiento, debido al cambio en la rutina y la ausencia de actividades que les resultan satisfactorias y, además, implican una parte muy importante en su vida (centralidad).

Este estudio muestra que los adultos mayores que trabajan deberían ser contemplados por las industrias formales como capital humano útil y productivo, capaz de aportar a la sociedad. Así mismo, se concluye que el trabajo puede ser una herramienta útil en la terapia ocupacional de los individuos de la tercera edad, ya que aporta ganancias psicológicas, sociales y económicas beneficiosas en la satisfacción vital del individuo y en la cobertura de sus necesidades.

Referencias

Aleksandrowicz, Schoemann, Staudinger & Fasang. (2009). The meaning of work during early retirement. *Zeitschrift Für Gerontologie + Geriatrie*, *43*(5), 324-9. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/26873393_The_meaning_of_work_during_early_retirement.

Arias. (2011). ¿Vivivr más o vivir mejor? Marginación y condición de seguridad social en el adulto mayor en México. En M. E. Flores Villavicencio, *Condiciones sociales y de calidad*

de vida en el adulto mayor (pp. 13-35). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Arroyave, M. (2015). La legibilidad y la comunicación visual de las etiquetas con los adultos mayores en Buenos Aires. Universidad de Palermo. Recuperado de: http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/proyectograduacion/archivos/3278_pg.pdf.

Astin, H. S. (1984). The meaning of work in women's lives: A sociopsychological model of career choice and work behavior. *The Counseling Psychologist*, *12*(4), 117-126. Doi: 10.1177/0011000084124002.

Barba, J. (2011).Tipos de empleo. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Recuperado de: http://www.uaeh.edu.mx/docencia/P_Presentaciones/huejutla/administracion/temas/tipos_de_empleo.pdf.

Díaz, Godoy & Stecher. (2005). Significado del trabajo, identidad y ciudadanía. La experiencia de hombres y mujeres en un mercado laboral flexible. *Cuadernos de Investigación*, *3*. Recuperado de: http://www.cem.cl/pdf/cuaderno3.pdf.

Escóbar. (2012). *Los adultos mayores en el mundo del trabajo urbano.* Bolivia: HelpAge International. Recuperado de: http://www.helpage.org/silo/files/los-adultos-mayores-en-el-mundo-del-trabajo-urbano.pdf.

González. (2013). Teorías del envejecimiento. En L. Rocha, *La vejez en movimiento. Un enfoque integral* (pp. 43-50). Buenos Aires: Editorial Dunken.

Gracia, F. J., Martín, P., Rodríguez, I. & Peiró, J. M. (2001). Cambios en los componentes del significado del trabajo durante los primeros años de empleo: un análisis longitudinal. *Anales de Psicología*, *17*(2), 201-217. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16717206.

Hayward, Hardy y Liu. (1994). Work After Retirement: The Experiences of Older Men in the United States. *Social Science Research*, *23*(1), 82-107. Recuperado de: https://nccur.lib.nccu.edu.tw/bitstream/140.119/12197/1/lab002.pdf.

Jonsson, H., Borell, L. & Sadlo, G. (2003). Jubilación: una transición ocupacional con consecuencias en la temporalidad, equilibrio y significado de la ocupación. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, (3), 7.

Miralles, I. (2010). Vejez productiva: el reconocimiento de las personas mayores como un recurso indispensable en la sociedad. *Kairos: Revista de Temas Sociales*, (26), 4.

Montes de Oca, V. (2010). Pensar la vejez y el envejecimiento en el México contemporáneo. *Renglones, Revista Arbitrada en Ciencias Sociales y Humanidades*, *62*. Recuperado de: http://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/235/art_8_Pensar_la_vejez-Veronica_Montes_de_Oca.pdf?sequence=2.

Morse, N. C. & Weiss, R. S. (1955). The function and meaning of work and the job. *American Sociological Review*, *20*(2), 191-198. Recuperado de: https://www.jstor.org/stable/2088325?seq=1#page_scan_tab_contents.

Muñoz, C. (2001). Implicaciones de la escolaridad en la calidad del empleo. Los jóvenes y el trabajo: la educación frente a la exclusión social, 155-201. Recuperado de: file:///C:/Users/SAMSUNG/Downloads/implicaciones_escolaridad_calidad_empleo%20(1).pdf.

Noguera, J. A. (2002). El concepto de trabajo y la teoría social crítica. *Papers: Revista de Sociología*, (68), 141-168. Recuperado de: www.raco.cat/index.php/Papers/article/download/25717/25551.

Paz, J. A. (2010). Envejecimiento y empleo en América Latina y el Caribe (No. 457126). International Labour Organization. Recuperado de: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_emp/@emp_policy/documents/publication/wcms_140847.pdf.

Peiró, J. M. & Salanova, M. (1994). Patrones de significados del trabajo antes y después de las transiciones desde la formación profesional. *Revista de Educación. Madrid*, (303), 127-148. Recuperado de: http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre303/re3030500491.pdf?documentId=0901e72b8127102f.

Ramos, Salinas, Colín, Mora y Maldonado. (2015). Representaciones sobre la jubilación y la vejez en personas mayores jubiladas y pensionadas de la ciudad de Morelia, México. *Revista de Educación y Desarrollo*, *23*, 71-79.

Romero, Y. H. & Sosa, R. V. G. (2015). El concepto de intersubjetividad en Alfred Schütz. *Espacios Públicos*,

10(20), 228-240. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/676/67602012.pdf.

Ros, M., Schwartz, S. H. & Surkiss, S. (1999). Basic individual values, work values, and the meaning of work. *Applied Psychology*, *48*(1), 49-71. DOI: 10.1080/026999499377664.

Rosales, E., González, P., Meza, A., Ramos, E., Ortega, P. (2015). Vejez, salud y bienestar. *Revista de Educación y Desarrollo*, (36), 53-60. Recuperado de: http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/36/36_Rosales.pdf.

Salas Astrain, R. (2006). El mundo de la vida y la fenomenología sociológica de Schütz. Apuntes para una filosofía de la experiencia. *Revista de Filosofía*, (15), 167-199.

Schütz, A. (1932). *Fenomenología del mundo social*. Buenos Aires: Paidós.

Villegas, S. G. & de Oca Zavala, V. M. (2011). La vejez en México: una mirada general sobre la situación socioeconómica y familiar de los hombres y mujeres adultos mayores. *Perspectivas Sociales*, *13*(1). Recuperado de: perspectivassociales.uanl.mx/index.php/pers/article/download/9/.

Prácticas de autocuidado de la salud en el ciclo vital

Joel Zapata Salazar[1], Mayra Aracely Chávez Martínez[1], Jana Petrzelová Mazacová[1], Gonzalo Villanueva Ibarra[1] y Lizett Aimée Hernández Olivares[1]

Resumen

La salud es un factor que influye de manera significativa en todas las etapas del ciclo vital; sin embargo, estudiarla en el contexto de la vida adulta resulta de particular interés, ya que se convierte en un importante predictor de la calidad de vida que se tendrá en la vejez. En el presente, se reporta un estudio de carácter exploratorio y alcance descriptivo. Se utilizó la "Escala de Autocuidado de la Salud", elaborada por los propios autores, la cual evalúa: hábitos alimenticios, cuidado de la salud y conductas no saludables como el consumo de alcohol y tabaco. El objetivo del presente trabajo es identificar cuáles son las conductas, factores y marcadores de riesgo del autocuidado de la salud que presentan los adultos de Coahuila. Los resultados demuestran la discrepancia entre las cogniciones acerca del autocuidado de la salud y las principales conductas de riesgo en este grupo etario.

Palabras clave: autocuidado, salud, adultez, ciclo vital.

1 Universidad Autónoma de Coahuila.

Introducción

En América Latina, los índices de mortalidad y natalidad han sido modificados en las últimas décadas, prueba de ello es que poco más de 106 millones de habitantes tienen 60 o más años de edad; la esperanza de vida es cada vez mayor, lo cual significa que en los próximos años la población estará compuesta mayormente por adultos mayores, apareciendo con ello problemáticas relacionadas a la salud, tales como el incremento de las enfermedades crónicas y degenerativas (Organización Panamericana de la Salud, 2012).

En México, estas problemáticas han incrementado de manera considerable, enfermedades como la diabetes o enfermedades isquémicas del corazón figuran entre las primeras causas de muerte en personas de 30 a 59 años de edad (Consejo Nacional de Población, 2012). Esta alarmante situación se debe a diversos factores, entre los cuales se destacan el consumo excesivo de alcohol y tabaco, una alimentación poco sana, la inactividad física, entre otras; estas prácticas pueden afectar la calidad de vida de los individuos. De acuerdo a la Encuesta Nacional de Adicciones (2011), 21.7% de los mexicanos son fumadores activos; en cuanto al consumo de alcohol, el abuso/dependencia incrementó de 4.1% en el 2002 a 5.5% para el 2008. Respecto al estado de salud, la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (2012) reporta que 7 de cada 10 adultos presenta sobrepeso y de ellos la mitad tiene obesidad.

En este sentido, el autocuidado de la salud resulta de suma importancia, ya que aborda conductas, factores y marcadores de riesgo que pueden impedir que el individuo se desarrolle plena y satisfactoriamente. Orem (1991: 185) define el autocuidado como “la práctica de actividades que una persona inicia y realiza por su propia libertad para mantener la vida, la salud y el bienestar”; es un proceso tanto individual como social, aprendido por experiencias cognoscitivas y sociales que se da en el interior de la familia, la escuela y el medio sociocultural en el que el individuo se encuentra inmerso; por lo tanto, una persona puede convertirse por sí misma o con ayuda de otros en su propio agente de autocuidado (Amar, Abello y Acosta, 2003).

Las conductas orientadas hacia el mantenimiento y cuidado de la salud se darán con base en la etapa de desarrollo en la que se posicione al individuo, ya que en cada etapa del ciclo vital se viven distintos procesos y se adquieren experiencias que podrán beneficiar, o bien perjudicar, la calidad de vida (Papalia, Duskin y Martorell, 2012).

En relación a lo anteriormente señalado, existen distintas teorías acerca de las etapas o estadios que atraviesa el ser humano a lo largo de toda su vida; en referencia a Jiménez (2012), señala que en la adultez temprana, comprendida entre los 20 y 40 años de edad, los órganos, tejidos y sistemas del individuo deberían estar funcionando de manera eficiente; de hecho, en esta etapa suelen realizar más ejercicio o deporte que en otros periodos del desarrollo. Aunque también empiezan a surgir dolencias que posteriormente pueden agravarse y volverse crónicas. En la etapa adulta intermedia, que comprende de los 40-45 años hasta los 60 años, en materia de salud, los malos hábitos y el descuido pueden empezar a mostrar sus consecuencias con el surgimiento de enfermedades que, al no ser tratadas o atendidas oportunamente, pueden provocar la muerte.

El objetivo del presente estudio es explorar los principales factores de riesgo que influyen en el mantenimiento y autocuidado de la salud en adultos del estado de Coahuila.

Método

Participantes

En el presente estudio participaron de manera voluntaria 630 personas (58.4% mujeres), el 50% de los sujetos contaba con una edad de 30 a 40 años y la otra mitad de 41 a 60 años, con una media de 41.78 (DS=8.8), pertenecientes a los municipios de Saltillo, Arteaga y Ramos Arizpe en el estado de Coahuila.

Instrumento

Se utilizó la Escala de Autocuidado de la Salud, elaborada por los propios autores, la cual consta de 46 reactivos divididos en cinco secciones: las primeras dos varían las opciones de res-

puesta –dicotómica (sí/no) y abierta– y las tres restantes tienen escala tipo Likert con 5 opciones de respuesta que van de "En desacuerdo" a "Totalmente de acuerdo", el cual ha sido validado y mantiene confiabilidad con un alfa de Cronbach de .84. Este instrumento evalúa hábitos alimenticios, cuidado de la salud y hábitos como el consumo de alcohol y tabaco.

Procedimiento

Se realizó un estudio exploratorio, de corte cuantitativo y alcance descriptivo. La aplicación de los instrumentos se realizó desde octubre del 2015 y finalizó en febrero del 2016. La muestra fue seleccionada de forma aleatoria en los municipios de Saltillo, Arteaga y Ramos Arizpe, Coahuila. La captura de datos y la obtención de resultados se realizaron a través del programa IBM SPSS Statistics 21.0, con análisis descriptivo y correlacional X^2.

Resultados

61% de los participantes se encuentra casado y tiene de 1 a 3 hijos (62.8%). La escolaridad de los sujetos está distribuida entre haber terminado la secundaria (19.2%), la preparatoria (19.7%) y la licenciatura (32.9%). Actualmente, 78.1% se encuentra trabajando como empleado, profesionista o en algún oficio de manera fija, con un salario mensual de entre $1000 a $10,000.

El 30.8% de las personas de entre 41 y 60 años consideran que su estado de salud actual es entre regular y malo, puesto que padecen más enfermedades crónicas que la población más joven, con una diferencia significativa de p= 0.000. Las enfermedades crónicas presentes en los adultos jóvenes son las siguientes: diabetes (35%), hipertensión (15%) y asma (15%), y para los adultos mayores: diabetes (42.9%), hipertensión (25.4%) y artritis reumatoide (9.5%), con una significancia de p= 0.043.

En relación al acceso a los servicios de salud, 11.6% no cuenta con alguno. Los adultos jóvenes reportaron mayores porcentajes en acceso al IMSS (62.4%) y al servicio médico privado (10%) que los adultos mayores.

Respecto al consumo del tabaco, 74% de los sujetos refirió no estar fumando actualmente, sin diferencia significativa respecto a las edades; sin embargo, 51.3% de las personas de 30 a 40 años nunca ha fumado, con una significancia de p= 0.000. El resto de los participantes que sí fuman, consume entre 1 y 10 cigarrillos al día. Se encontró que los adultos más jóvenes han intentado dejar el hábito más veces que los adultos mayores, ocasionándoles tensión o ansiedad.

Se encontró una diferencia significativa (p= 0.012) respecto al consumo de alcohol, ya que los adultos jóvenes lo ingieren en mayor medida y olvidan lo que pasó la noche anterior, por lo tanto, les es más difícil dejarlo; 10.8% presenta alteraciones sensoriales, como ver cosas que en realidad no están.

Los sujetos de 30 a 40 años presentan mayores porcentajes que los adultos mayores respecto a exagerar o dar demasiada importancia al peso, comer cuando se sienten disgustados, pensar en vomitar para perder peso, comer hasta hartarse y sentirse hinchado después de una comida normal (p= 0.037). De la misma manera, se identificó que las familias de los adultos jóvenes realizan más conductas que no favorecen el cuidado de la salud y ambos rangos de edad consideran tener una buena alimentación.

En la Tabla 1 se muestran mayores porcentajes en adultos jóvenes respecto al consumo de alimentos no saludables, como los refrescos y alimentos con alto contenido de grasa/sal, este último con una significancia de p= 0.007. Por otro lado, los adultos de 40 a 60 años consumen más frutas, verduras y agua natural que los más jóvenes.

Tabla 1. Tipo de alimentación

Ítem	**Edad**	**Categoría**					
		Desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Significancia
	30-40	3.8%	16.9%	33.1%	17.8%	23.3%	0.091
Frutas y verduras	41-60	1.0%	15.9%	30.5%	17.8%	34.9%	
Agua natural	30-40	5.8%	14.4%	25.9%	21.7%	32.3%	0.143
Refrescos	41-60	2.9%	14.3%	29.3%	16.6%	36.9%	
	30-40	16.2%	26.3%	28.3%	14.9%	14.3%	0.856
Alimentos con altos	41-60	18.2%	28.8%	26.8%	13.4%	12.8%	
contenidos de grasa/sal	30-40	18.3%	27.2%	30.8%	14.7%	9.0%	**0.007**
	41-60	27.1%	32.8%	21.7%	11.8%	6.7%	

Elaboración propia.

En la Tabla 2 se puede observar que existe una diferencia significativa de p= 0.015 en los adultos jóvenes respecto a las medidas preventivas en materia de salud sexual y reproducción, también presentan mayor porcentaje respecto a la realización de actividad física. Los sujetos de ambas etapas de la adultez suelen acudir a revisiones con especialistas por lo menos una vez al año para la prevención de alguna enfermedad; no obstante, 18.5% no busca información u orientación sobre el manejo de su salud. Los adultos de 41 a 60 años están más dispuestos a utilizar terapias alternativas como la acupuntura, medicina homeopática, productos naturistas, etc.

Tabla 2. Cuidado de la salud

Ítem	Edad	Categoría					
		Desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Significancia
Actividad física	30-40	19.5%	25.0%	23.4%	11.0%	21.1%	0.557
Salud sexual y	41-60	22.5%	28.6%	21.5%	8.7%	18.6%	
reproductiva	30-40	7.8%	11.0%	28.6%	17.9%	34.7%	**0.015**
	41-60	14.6%	11.0%	33.4%	12.7%	28.2%	
Buscar información	30-40	18.6%	19.9%	31.5%	17.0%	12.9%	0.203
y orientación sobre	41-60	18.3%	19.9%	33.3%	11.2%	17.3%	
manejo de la salud							
Terapias	30-40	20.3%	19.0%	25.5%	15.8%	19.4%	0.081
alternativas	41-60	14.0%	15.0%	29.0%	16.9%	25.2%	
Influencia del estado	30-40	19.9%	17.0%	24.4%	18.0%	20.6%	0.567
psicológico en la salud	41-60	21.4%	15.5%	26.9%	13.6%	22.7%	
Revisiones preventivas	30-40	16.0%	21.2%	26.9%	13.8%	22.1%	0.102
una vez al año	41-60	16.3%	14.4%	26.9%	12.5%	29.8%	

Elaboración propia.

Discusión

Las personas de 30 a 40 años presentan conductas y marcadores de riesgo como el excesivo consumo de alcohol, la ingesta de alimentos que no son favorables para su salud y la importancia que le otorgan al peso, hasta llegar a pensar en vomitar, lo cual es peligroso porque puede desarrollarse algún trastorno alimenticio. La familia apareció como un factor de riesgo importante; se sabe que las conductas que ésta realice se verán influenciadas en aquellas prácticas que el individuo realice de manera autónoma.

Entre las conductas de autocuidado que presenta este rango de edad, se encuentran la realización de actividad física como parte de su vida cotidiana, tal como lo mencionaba Jiménez (2012), las revisiones preventivas con especialistas, como los chequeos mamarios, de próstata, consulta psicológica, dental, entre otros, y la protección en relación a la sexualidad, lo cual, según Papalia *et al*. (2012), es un indicador de que pueden estar postergando la llegada de un hijo.

Por otro lado, las personas comprendidas entre los 41 y 60 años presentan dificultades en su salud, esto en relación a las enfermedades crónicas, lo cual confirma lo anteriormente señalado por la CONAPO (2012), al ser la diabetes la primera causa de muerte en México en el 2012.

Respecto a los marcadores de riesgo, se presenta el no intentar dejar el hábito de fumar tabaco, lo cual indica que sea más probable que presente alguna enfermedad como cáncer, etcétera. Sin embargo, los hábitos relacionados a la alimentación son adecuados para su salud.

Para finalizar, las personas de ambas etapas de la adultez realizan conductas que favorecen pero también ponen en riesgo su salud. Este tipo de estudios permite identificar problemáticas de salud que necesitan atención, con el fin de implementar medidas en cuanto a la prevención primaria, secundaria y terciaria, para que a través de la salud, se logre un bienestar a nivel físico, mental y social (Cáez y Casas, 2007).

Referencias

Amar, J., Abello, R. y Acosta, C. (2003). Factores protectores: un aporte investigativo desde la psicología comunitaria de la salud. *Psicología desde el Caribe*, (11), 107-121.

Cáez, G. y Casas, N. (2007). Formar en un estilo de vida saludable: otro reto para la ingeniería y la industria. *Educación y Educadores*, *10*(2).

Consejo Nacional de Población (CONAPO). (2012). *Ganancia en la esperanza de vida 1990-2012 y principales causas de muerte 2012 en México y las entidades federativas.* México: Secretaría de Gobernación (SEGOB).

Encuesta Nacional de Adicciones (ENA). (2011). *Alcohol.* Recuperado de: http://www.conadic.salud.gob.mx/pdfs/ENA_2011_ALCOHOL.pdf.

Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (ENSANUT). (2012). *Resultados Nacionales.* Recuperado de: http://ensanut.insp.mx/doctos/ENSANUT2012_PresentacionOficialCorta_09Nov2012.pdf.

Jiménez Sánchez, G. (2012). *Teorías del desarrollo III.* Estado de México: Red Tercer Milenio.

Orem, D. (1991). *Nursing. Concepts of Practice.* St. Louis: Mosby.

Organización Panamericana de la Salud. (2012). *Enseñanza de la enfermería en salud del adulto mayor.* Washington, DC.: OPS.

Papalia, D.E., Duskin, R. F. y Martorell, G. (2012). *Desarrollo humano*. México: McGraw-Hill.

El desarrollo psicológico desde el análisis conductual animal: ejemplo en comportamiento alimentario

Marina Liliana González Torres[1]
y Ma. de los Ángeles Vacio Muro[1]

Resumen

El análisis conductual ha contribuido a dilucidar los factores causales del desarrollo psicológico, permitiendo predecir su curso y posibles alteraciones. El presente trabajo pretende mostrar algunas aportaciones de la investigación en conducta animal a la comprensión del desarrollo psicológico, específicamente en el caso del comportamiento alimentario. Los estudios citados muestran la interacción entre factores biológicos como el estrés y el estado energético, y factores ambientales como el contexto y la controlabilidad del estresor. Los cambios en el comportamiento alimentario tendieron al equilibrio entre costos y beneficios de responder a las condiciones ambientales. No obstante, la alteración de la conducta alimentaria humana afecta fuertemente el estado energético del organismo, llegando incluso a comprometer la vida, un costo alto por responder a las exigencias del medio. Se proponen algunas explicaciones de dichos comportamientos

1 Universidad Autónoma de Aguascalientes.

a partir de las aportaciones, pero también de las limitaciones de los resultados originados de la investigación en conducta animal.

Palabras clave: desarrollo psicológico, análisis conductual, conducta alimentaria, investigación básica, comportamiento animal.

Introducción

La psicología del desarrollo tiene como objetivo estudiar los cambios que intervienen en la organización y el funcionamiento de las conductas o de los comportamientos (Danset, 1991). Cambios que forman parte de un sistema de complejidad creciente dado, a partir de la interacción del organismo con su ambiente físico, social y cultural, y cuya finalidad es la de adaptarse a él. Dicha disciplina busca no sólo describir regularidades, sino dilucidar los factores causales del desarrollo. La relevancia de este último objetivo versa en la posibilidad que esto le da, además del carácter de ciencia que le impone de predecir un curso de desarrollo a partir de ciertas condiciones dadas, de comprender las posibles alteraciones que pueden surgir por la presencia o ausencia de condiciones necesarias para el desarrollo, y de proponer modificaciones para promover el desarrollo psicológico.

El desarrollo desde el análisis de la conducta se conceptualiza como “una serie sucesiva de cambios conductuales producto de las interacciones del organismo -con unas características biológicas en cada momento- y el ambiente funcional.” (Luciano, 1989: 48). El análisis conductual concibe al organismo y al ambiente como activos, y señala que el contexto otorga a la conducta su significado funcional (Morris, 1988). Así mismo, Luciano (1989) señala que los cambios ordenados observados a ciertas edades sólo indican que las contingencias ambientales cambian de forma similar en ciertos momentos y contextos culturales, y que algunos cambios biológicos unidos a cambios conductuales revelan un cambio en las interacciones entre el organismo cambiante biológicamente y su ambiente social, más que una relación determinante entre ellas.

Bijou & Baer (1969) plantearon que la edad o el tiempo no es una variable relevante para un análisis funcional de la conducta, porque la demostración de cambios de conducta concomitantes con la edad no nos dice nada sobre cómo se producen tales cambios y afirman que éstos pueden ser producto, más bien, del aprendizaje, o lo que Skinner (1974) llamó "la ampliación del repertorio conductual", producto de la exposición a nuevas contingencias durante ese tiempo transcurrido. Además, cada interacción es producto de la actividad pasada en el contexto actual, y proporciona, a su vez, el contexto histórico para la siguiente interacción. De esta manera, las contingencias presentes se convierten en los determinantes pasados de la conducta futura. En este sentido, el desarrollo conductual es un proceso continuo de aprendizaje progresivo (Herrera, Peláez, Reyes, Figueroa & Salas, 2001).

El análisis de la conducta ha aportado a la explicación del desarrollo psicológico, al proponer un análisis de las contingencias que moldean repertorios filogenéticos y ontogenéticos; al proponer en la práctica las condiciones bajo las cuales se amplía el repertorio de conductas que un individuo puede lograr, dada su historia filogenética y su historia de interacciones ontogenéticas; al establecer principios de aprendizaje generalizables a varias especies y en varios contextos, realzando así la importancia de la investigación en laboratorios y con otras especies; además de sus aportaciones al desarrollo de habilidades llamadas complejas (Luciano, 2012).

Por lo tanto, no se utilizan variables organísmicas ni ambientales de forma aislada para explicar los cambios en el desarrollo. Son las interacciones del organismo en ambientes funcionales las que dan cuenta de los cambios ocurridos en la conducta (Luciano, 1989: 48).

El propósito de este trabajo es mostrar algunas aportaciones de la investigación en conducta animal para la comprensión del desarrollo psicológico, tomando como ejemplo específico el caso del comportamiento alimentario. La línea de investigación que se cita aquí muestra el control de variables que permite la investigación con modelos animales y revela la importancia de la interacción entre factores biológicos, como el estrés y el es-

tado energético, y factores ambientales, como el contexto y la controlabilidad del estresor, implicadas en las variaciones en el comportamiento alimentario como respuesta a las demandas ambientales. Los resultados son interpretados desde la perspectiva de la ecología conductual, la cual analiza los costos y beneficios de ciertas conductas en una situación determinada. Esta explicación teórica resulta útil para explicar el desarrollo y mantenimiento de esa y otras conductas (González-Torres, López-Espinosa & dos Santos, 2010; 2012; González-Torres, 2012). Finalmente, se pretende dar una explicación del desarrollo del comportamiento alimentario y sus posibles alteraciones en humanos, a partir de las aportaciones y limitaciones de los experimentos con modelos animales.

Las aportaciones de los modelos animales al estudio del desarrollo psicológico

Para dar cuenta de los factores determinantes del desarrollo psicológico, es preciso tener un control, registro y manipulación de las variables o condiciones orgánicas, ambientales y de experiencia, y esto en ocasiones resulta difícil de lograrse en experimentación con humanos. En cambio, como lo señaló Yela (1996), utilizando modelos animales es factible tener dicho control.

Así mismo, Sahan y Chase (2002) señalaron que la investigación conductual, basada en las unidades fundamentales de análisis, se enfrenta a fenómenos “superiores” de forma parsimoniosa y sin necesidad de multiplicar los principios explicativos, tales como variación de respuesta y selección por consecuencias (Skinner, 1981).

Cabe reconocer que si bien esta perspectiva ha sido criticada como reduccionista, tiene un poder heurístico en los estudios realizados, al retomar las leyes generales del aprendizaje en el estudio de algunas conductas más complejas. Los estudios de autocontrol, una de las funciones psíquicas importantes del desarrollo, son un ejemplo de ello. Bandura y Walters (1974) señalaron que los principios del aprendizaje social permiten suponer que la mayoría de las personas adquieren una conducta

discriminativa de autocontrol como consecuencia de su exposición a diversas estimulaciones de modelaje y como resultado de los distintos patrones de refuerzo. Principios que, además, permiten explicar las alteraciones y su persistencia, y proponen una postura de intervención. Además de su poder explicativo, que surge a partir de las consideraciones de la variabilidad individual de la historia de reforzamiento y aprendizaje en general, propia de cada individuo.

Desde este punto de vista, la investigación básica en modelos animales puede ser de utilidad para entender los procesos básicos de aprendizaje, por lo tanto, del desarrollo de ciertas conductas, dado que estos procesos básicos son comunes para varias especies. Aunque deben considerarse siempre las limitaciones y los riesgos que existen en la extrapolación a la conducta humana, si no se consideran los factores adicionales del entorno propiamente humano, como lo son la cultura y la sociedad que también influyen en el desarrollo psicológico.

Un ejemplo de las aportaciones de modelos animales a la explicación de fenómenos complejos, es el modelo animal de la indefensión aprendida, utilizado como modelo de depresión y que establece que la experiencia previa con situaciones incontrolables produce una interferencia en el aprendizaje futuro y otros aspectos del comportamiento (ver Peterson, Maier & Seligman, 1993). Lo que ha llevado a postular que la depresión en humanos, como la reactiva, puede ser en parte explicada por la experiencia previa con situaciones incontrolables, ya sea por falta de reforzamiento o por reforzamiento no contingente (Parra, 1988).

Este modelo animal de depresión fue utilizado en algunas investigaciones sobre el comportamiento alimentario, tema que servirá de ejemplo más detallado.

El desarrollo del comportamiento alimentario desde el análisis experimental de la conducta animal

El comportamiento alimentario relacionado con la ingesta de alimentos, los hábitos de alimentación, la búsqueda y selección de alimentos que se ingieren y las cantidades ingeridas de ellos (Osorio, Weisstaub & Castillo, 2002), está fuertemente condicionado por el aprendizaje y las experiencias vividas en los primeros años de vida, tal como lo mencionan Osorio, Weisstaub y Castillo (2002). Al parecer, es en esta primera etapa donde se establecen en gran medida los hábitos alimentarios, los estilos de interacción con los alimentos y con el contexto de alimentación. Sin embargo, existen alteraciones en la conducta alimentaria como el comer compulsivamente o la anorexia, donde la ingesta de alimento no satisface las necesidades calóricas y nutricias para tener un adecuado funcionamiento. Estas alteraciones han sido tema de interés en los últimos años, porque su prevalencia o las enfermedades relacionadas con éstas, tales como la obesidad, han incrementado. Sin embargo, y pese al incremento en el interés y en los estudios realizados, aún se conoce poco sobre los factores que contribuyen al desarrollo de estas alteraciones.

Una de las líneas de investigación en esta área está relacionada con los efectos del estrés, un grupo universal de reacciones orgánicas que ocurren en respuesta a una demanda ambiental o estresor (Selye, 1950) sobre la ingesta de alimento, debido a que esta relación ha sido ampliamente documentada. Sin embargo, los efectos reportados parecen contradictorios, tanto en los modelos animales como en los humanos, donde en unos casos se reporta un incremento en la ingesta de alimento y en otros una disminución.

González-Torres, López-Espinoza & dos Santos (2010) señalaron que los efectos reportados a partir de modelos animales de estrés, dependen de la preparación experimental utilizada, tales como el tipo de estresor (e.g., pinchazo de la cola, restricción del espacio, choque eléctrico), la forma de aplicación (e.g., crónico o agudo), el tipo de alimento (e.g., palatable

o no palatable, regular), el estado energético (e.g., nivel de privación o sin privación). Por ejemplo, con la aplicación del pinchazo en la cola como estresor, se ha reportado un incremento en el consumo de alimento en ratas (e.g., Antelman, Rowland & Fischer, 1976); mientras que con la técnica de restricción de espacio, se ha observado una reducción de ésta (e.g., Zylan & Brown, 1996). Respecto al tipo de alimento proporcionado, por ejemplo, los sujetos sometidos a estrés, aumentan su consumo de alimento palatable (Diane, Victoriano, Fromentin, Tome & Laruc-Achagiotis, 2008; Hagan, Wauford, Chandler, Jarrett, Rybak & Blackburn, 2002) y disminuyen el consumo de alimento no palatable (Dess, Chapman & Minor, 1988; Dess, Minor & Brewer, 1988; Dess, Raizer, Chapman & García, 1989; Job & Barnes, 1995; González-Torres, López-Espinosa & dos Santos, 2010).

Uno de los estresores más utilizados en los modelos animales de conducta alimentaria es el choque eléctrico, debido a que posee características fácilmente manipulables y controlables como su intensidad, duración y frecuencia, lo que permite hacer diversas comparaciones entre grupos. Adicionalmente, Fanselow, Lester & Helmstetter (1988) propusieron que los choques eléctricos pueden ser ecológicamente válidos, debido a que producen las mismas respuestas que un predador en las ratas.

González-Torres, López-Espinosa & dos Santos (2010) utilizaron choques eléctricos en un grupo de ratas a quienes se les dieron sesiones de 10 choques, cada una por 12 días consecutivos (estresor crónico) posterior a un fase de línea base sin choques, mientras a otro grupo se le sometió a sesiones de 60 choques por dos días consecutivos (estresor agudo), de tal manera que al final del periodo de estrés todos los grupos recibieron la misma cantidad de choques con la misma duración, intensidad y frecuencia. Las fases de no choques y luego choques fueron repetidas en una segunda ocasión. Usualmente cuando se utilizan estresores crónicos, éstos son muy variados y prácticamente siempre son diferentes a los empleados como modelos de estrés agudo (ver Corwin & Buda-Levin, 2004 para una revisión), pero en este estudio de González-Torres, López-Espinosa y dos Santos (2010), el estresor fue el mismo, sólo que fue aplicado de forma crónica o aguda. Los resultados evidenciaron

un efecto más marcado en los sujetos sometidos al estresor crónico, principalmente los machos más que las hembras.

Por otro lado, González-Torres *et al*. (2010) también utilizaron choques incontrolables (sin posibilidad de escapar), pero acoplados a un grupo que sí tenía posibilidad de escapar (controlable) del choque al meter el hocico en un orificio de la pared de la caja. Los resultados no mostraron diferencias entre los grupos expuestos a los choques incontrolables o controlables, similar a lo reportado por Dess, Minor y Chapman (1988) y Dess, Raizer, Chapman y García (1989), pero diferente a lo señalado por Job y Barnes (1995), quienes sí reportaron diferencias entre estos dos grupos.

Recientemente, González-Torres (2012) realizó dos experimentos utilizando el mismo paradigma del desamparo aprendido, choques incontrolables *vs.* controlables, pero de forma crónica en todos los grupos y haciendo variaciones en cuanto al horario en que se administraron los choques y el orden respecto al periodo de alimentación, previo o posterior a él, y reportó que los choques incontrolables redujeron más el consumo de alimento que los controlables, sobre todo en la segunda ocasión y cuando los choques precedieron al periodo de alimentación. Se observó un menor efecto del momento en que tuvo lugar la sesión de choques al comienzo del ciclo de luz (reducción del consumo en las primeras dos horas del periodo de alimentación) o al final del mismo (efecto en el consumo global). Esto sugiere que el estresor incontrolable tiene un mayor efecto y genera menor habituación que el controlable y no lo hace sólo por su acción a través de las hormonas, sino más bien a través de la experiencia repetitiva y continua con el estresor incontrolable y la contigüidad con el periodo de alimentación. Al respecto, Abramson, Seligman y Teasdale (1978) puntualizaron que el estado depresivo observado después de la exposición a eventos aversivos incontrolables, es debido, no a la incontrolabilidad *per se*, sino más bien al incremento en la probabilidad estimada de obtener un resultado aversivo y/o a la disminución de la probabilidad estimada de obtener un resultado deseable o positivo, lo cual puede ser acentuado cuando la exposición al evento aversivo es crónica.

Por otro lado, la respuesta de escape empleada por González-Torres (2012), que fue la de girar una pequeña rueda con las patas delanteras para terminar el choque en el grupo controlable, mantuvo latencias alrededor de los cuatro segundos, lo que permitió observar mejor las diferencias entre el grupo que podría escapar y el acoplado a éste, pero sin posibilidad de escapar, mientras que la respuestas de meter el hocico o palanquear utilizadas en otros estudios generaron respuestas de escape con latencias tan cortas como de un segundo o menos, y esto dificultó diferenciar a los grupos, aunque estaban acoplados.

Los resultados de los modelos animales antes mencionados podrían ser explicados desde una perspectiva fisiológica, pero también pueden ser explicados desde una perspectiva de la ecología conductual, donde existe un equilibrio entre las demandas ambientales (como el estresor, el tipo de alimento) y las necesidades y reacciones biológicas del organismo (estrés, nivel de privación, entre otras). Los hallazgos aparentemente contradictorios, como el incremento en la ingesta de alimento palatable, pero disminución en el consumo de alimento regular, así como aquéllos relacionados con los efectos del estresor incontrolable, pueden ser bien explicados por esta perspectiva de la ecología conductual.

Como ya se ha mencionado hasta ahora, los principales hallazgos reportados de modelos experimentales animales sobre los efectos del estrés en la conducta alimentaria, usualmente son la disminución del consumo de alimento y peso corporal o bien un incremento de alimentos palatables, gran comilona. Tanto la pérdida de peso, la anorexia o las grandes comilonas son indeseables desde el punto de vista de la salud mental. Sin embargo, estos cambios como respuesta a estresores no necesariamente reflejan la falla de procesos regulatorios, sino más bien pueden ser un patrón ordenado de adaptación al peligro (Dess, 1991).

Dess (1991) propuso una hipótesis que establece que la exposición a estresores promueve una reorganización de la conducta ingestiva, haciéndola más bien conservativa, es decir, los organismos utilizan más sus reservas de energía y reducen la conducta de comer, pero cuando lo hacen prefieren alimen-

tos palatables, debido a que éstos incrementan las reservas de energía y permiten continuar con esta estrategia de afrontar el peligro. Lo que explica por qué los sujetos sometidos a estresores aumentan su consumo de alimento palatable (Diane *et al*., 2008; Hagan *et al*., 2002) y disminuyen el consumo de alimento regular, no palatable (González-Torres, López-Espinosa & dos Santos, 2010; González-Torres, 2012) o incluso adulterado con una substancia amarga como la quinina, volviéndolo menos palatable aún (Dess, Raizer, Chapman & García, 1989; Job & Barnes, 1995).

Siguiendo con las explicaciones desde la ecología conductual, Fanselow, Lester & Helmstetter (1988) señalaron que la búsqueda de alimento, el forrajeo, es una actividad necesaria para sobrevivir, pero implica un costo en términos de gasto de tiempo y energía (costo apetitivo) y costos asociados a la predación, debido a que cuando un animal forrajea, deja un lugar relativamente seguro por una localización de relativo peligro, ya que la probabilidad de encontrar un predador puede ser mayor durante el forrajeo. En contraparte, aunque la vigilancia y la evitación de la predación es crítica para los individuos, también implica un costo alto, porque reduce el tiempo y la energía para otras actividades, como el forrajeo o el apareamiento (Golub & Brown, 2003). Por lo tanto, los organismos necesitan aprender a balancear entre las diferentes actividades como el forrajear y evitar el peligro.

Según Brown y Chivers (2005), los animales aprenden a actuar de acuerdo a las circunstancias o al contexto, por ejemplo, actúan en función del nivel de riesgo percibido desplegando conductas de evitación o escape y suspenden otras como la de comer o forrajear, pero también responden en función de otros factores, por ejemplo, del estado energético, ya que en ciertas circunstancias, es imprescindible que el organismo realice el forrajeo, pese al peligro. Un estudio que apoya esta explicación es el de González-Torres, López-Espinosa y dos Santos (2012), en el cual sometieron a las ratas experimentales al mismo protocolo de choques que en un estudio previo (González-Torres, López-Espinosa & dos Santos, 2010), pero previo a la fase de estrés, se les privó durante tres días consecutivos de alimento

y agua. Los resultados mostraron que en esta ocasión no hubo disminución del consumo de alimento durante las fases de estrés, pero tampoco se registró el incremento en el consumo de alimento que regularmente se ha reportado después de un periodo de privación similar (López-Espinosa & Martínez, 2001). Esto reveló una interacción entre el estado energético de las ratas y la necesidad de responder al estresor, siendo, al parecer, más relevante en esta situación obtener el alimento que responder al estresor. Es probable que de haberles ofrecido alimento palatable durante la fase de estrés a las ratas previamente privadas de alimento, consumirían más alimento palatable que ratas control, tal como lo reportaron Hagan *et al*. (2002) y como lo predice la hipótesis del cambio regulatorio. Al parecer, los animales responden, entonces, a un equilibrio entre el costo y el beneficio de responder al estrés o a las demandas ambientales y a las necesidades biológicas como el requerimiento de energía.

Conclusión

Los hallazgos reportados desde los modelos animales sobre los efectos del estrés en la conducta alimentaria, ponen de manifiesto algunas variables que pueden resultar útiles para el estudio del desarrollo del comportamiento alimentario saludable y sus alteraciones en humanos. Los principales resultados observados en este campo se pueden resumir como sigue: la disminución del consumo de alimento regular y no palatable o incremento del consumo de alimento palatable durante las fases de exposición al estresor; efecto más marcado en caso de estresores crónicos y cuando el estresor es incontrolable, aunque este último hallazgo puede depender de la combinación de ambas características del estresor. Podemos decir hasta ahora que las explicaciones dadas por la perspectiva de la ecología conductual soportan bien los hallazgos de los distintos experimentos, incluso más que las explicaciones fisiológicas por sí solas, ya que al probarse el efecto del ritmo circadiano hormonal por exponer al estresor en distintos momentos del ciclo luz-oscuridad, no se reportaron implicaciones sobre el efecto alimentario observado.

No obstante, y en concordancia con la complejidad y los múltiples factores implicados en el fenómeno alimentario, la línea de investigación básica que aquí se cita ejemplifica, más bien, la serie de interacciones que ocurren entre factores internos o biológicos, como el estado de privación, las reacciones hormonales, la respuesta fisiológica del estrés y los factores ambientales tales como el tipo de alimento disponible, la controlabilidad y cronicidad del estresor. Estas variables pueden ser estudiadas para explicar por qué en algunos casos el estrés provoca grandes comilonas en los humanos, quizá buscando el tipo de alimentos que se consumen, probablemente palatables, o si existen periodos de privación de alimento recurrentes, mientras que en otros casos la respuesta al estrés disminuye la ingesta, probablemente en personas con una dieta más estable y poco palatable.

La explicación de los hallazgos también mostró la relevancia del aprendizaje a partir de una historia continua o prolongada de reforzamientos específicos o, como en este caso, de ausencia de reforzamiento, dado por la incontrolabilidad del estresor, que puede llevar a alteraciones más duraderas del comportamiento, como una reducción mayor en la ingesta de alimento. Así mismo, revela que el aprendizaje juega un papel relevante en el desarrollo del comportamiento alimentario saludable, es decir, aquél que provee de la energía y nutrientes necesarios y suficientes para la vida y las actividades diarias. Esto puede evidenciarse a través de la explicación dada por las teorías ecológicas sobre el forrajeo y el balance con otras actividades que responden a las exigencias del medio, donde, en primer lugar, el organismo aprende a percibir adecuadamente las demandas ambientales o las situaciones de peligro y así poder enfrentarlas, aunque se pospongan otras conductas. Sin embargo, esta explicación del equilibrio entre costo y beneficio de responder al peligro o estrés parece tener algunas limitaciones, como el hecho de que en las alteraciones de la conducta alimentaria en humanos, el costo por responder a situaciones de estrés o demandas del ambiente puede ser tan alto que llegue a poner en riesgo hasta la sobrevivencia del organismo, tal es el caso de la anorexia nerviosa, la bulimia o el comer compulsivo, y siendo así,

ya no podemos hablar de respuesta adaptativa a las situaciones de peligro o a las demandas ambientales, como era explicado en la conducta animal.

No obstante, si consideramos que la conducta alimentaria no debe ser analizada sólo en términos de obtener energía y nutrientes, sino más bien como una competencia de vida que implica el desarrollo de habilidades como parte del desarrollo psicológico, no sólo para la supervivencia del individuo sino también para la adaptación a su medio físico, social y cultural, pues forma parte de las prácticas de interacción con otros (Ribes, 2011). El comportamiento alimentario desde la búsqueda del alimento, la selección y preparación de ellos, hasta su ingesta, presenta una necesidad de respuesta a un mayor número de demandas ambientales que deben ser balanceadas, por ejemplo, las expectativas sociales, las prácticas culturales de alimentación, la solvencia económica, el tiempo disponible, entre otras exigencias del ambiente físico, social o cultural.

Esto podría ser integrado a la explicación de la ecología conductual de la siguiente manera: si el organismo está expuesto a un ambiente con un nivel de exigencias, en el modelo animal sería el nivel de riesgo, al cual le es posible responder sin sacrificar otras actividades y teniendo éxito en esa respuesta de afrontar el peligro, seguramente el balance entre sus actividades será el óptimo para mantener su adaptación al medio y no sólo su sobrevivencia. Sin embargo, si el sujeto está expuesto a un ambiente con demasiada exigencia o riesgo, o bien, nada de lo que hace para enfrentar el peligro le resulta efectivo (incontrolable), es probable que se genere un desequilibrio entre las diversas actividades, propiciando, entonces, una alteración en el balance energético y, siguiendo con la tesis propuesta, ese desequilibrio sería en dirección de disminuir el consumo de alimento regular, probablemente balanceado y por tanto saludable, y/o incrementar la ingesta de alimentos palatables con alto contenido calórico y de grasas, y en cuyo caso al ser esto una exposición crónica a los estresores, se convierte en hábitos alimentarios poco saludables.

Finalmente, y para resaltar los resultados relativos a la incontrolabilidad del estresor, una hipótesis que se deriva de todos los resultados aparentemente contradictorios de los estudios que

usaron el paradigma del desamparo aprendido, pueden ser explicados al considerar la interacción entre la cronicidad del estresor y la incontrolabilidad del mismo, atendiendo al hecho de que es la exposición continua o prolongada a los eventos estresantes incontrolables los que generan ese aprendizaje de la *no* contingencia de la conducta del organismo y los eventos del ambiente y, sobre todo, a la generalización de dicho aprendizaje, propiciando así una alteración de la conducta alimentaria más duradera y marcada, similar a lo reportado en estados depresivos en humanos.

Referencias

Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P. & Teasdale, J. D. (1978). Learned Helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology, 87,* 49-74. Recuperado de: http://dx.doi.org/10.1037/0021-843x.87.1.49.

Antelman, S. M., Rowland, N. & Fischer, A. E. (1976). Stimulation bound ingestive behavior: a view from the tail. *Physiology & Behavior*, *17*, 743-748. Recuperado de: http://dx.doi.org/10.1016/0031-9384(76)90033-0.

Bandura, A. & Walters, R. H. (1974). El desarrollo del autocontrol. En A. Bandura y R. H. Walters, *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad* (pp. 198-213). Madrid: Alianza Editorial.

Bijou, S. W. & Baer, D. M. (1969*). Psicología del desarrollo infantil: Teoría empírica y sistemática de la conducta.* México: Trillas.

Brown, G. E. & Chivers, D. P. (2005). Learning as an adaptitive response to predation. En P. Barbosa, & I. Castellanos (Eds.), *Ecology of Predator-prey Interactions* (pp. 34-54). New York: Oxford University Press.

Corwin, R. L. & Buda-Levin, A. (2004). Behavioral models of binge-type eating. *Physiology & Behavior*, *82*, 123-130. Recuperado de: http://dx.doi.org/10.1016/j.physbeh.2004.04.036.

Danset, A. (1991). El concepto de la psicología genética. En A. Danset, *Psicología del desarrollo, introducción y aspectos cognoscitivos.* México: Trillas.

Dess, N. K. (1991). Ingestion and emotional health. *Human Nature, 2,* 235-269. Recuperado de: http://dx.doi.org/10.1007/BF02692188.

Dess, N. K., Chapman, C. D. & Minor, T. R. (1988). Inescapable shock increases finickiness about drinking quinine-adulterated water in rats. *Learning and Motivation, 19*, 408-424. Recuperado de: http://dx.doi.org/10.1016/0023-9690(88)90048-3.

Dess, N. K., Minor, T. R. & Brewer, J. (1989). Suppression of feeding and body weight by inescapable shock: Modulation by quinine adulteration, stress reinstatement, and controllability. *Physiology & Behavior, 45*, 975-983. Recuperado de: http://dx.doi.org/10.1016/0031-9384(89)90224-2.

Dess, N. K., Raizer, J., Chapman, C. D. & Garcia, J. (1988). Stressors in the learned helplessness paradigm: Effects on body weight and conditioned taste aversion in rats. *Physiology & Behavior, 44*, 483-490. Recuperado de: http://dx.doi.org/10.1016/0031-9384(88)90309-5.

Diane, A., Victoriano, M., Fromentin, G., Tome D. & Larue-Achagiotis, C. (2008). Acute stress modifies food choice in Wistar male and female rats. *Appetite, 50,* 397-407. Recuperado de: http://dx.doi.org/10.1016/j.appet.2007.09.011.

Fanselow, M. S., Lester, L. S. & Helmstetter, F. J. (1988). Changes in feeding and foraging patterns as an antipredator defensive strategy: A laboratory simulation using aversive stimulation in a closed economy. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 50*(3), 361-374. Recuperado de: http://dx.doi.org/10.1901/jeab.1988.50-361.

Golub, J. L. & Brown, G. E. (2003). Are all signals the same? Ontogenetic change in the response to conspecific and heterospecific chemical alarm signals by juvenile green sunfish (Lepomis cyanellus). *Behavioral Ecology and Sociobiology*, *54*(2), 113-118. Recuperado de: http://link.springer.com/article/10.1007/s00265-003-0629-9#page-2.

González-Torres, M. L. (2012). *Efectos del estrés crónico incontrolable sobre la conducta alimentaria en ratas: una evaluación de las predicciones de la teoría de la ecología*

conductual. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Guadalajara. Centro de Estudios e Investigaciones en Comportamiento. Recuperado de: http://biblioteca.cucba.udg.mx:8080/xmlui/handle/123456789/3.

González-Torres, M. L., López-Espinoza, A. & dos Santos, C. V. (2010). Efecto del tipo y controlabilidad del estrés sobre la conducta alimentaria en ratas. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, 36,* 111-127. Recuperado de: http://dx.doi.org/10.5514/rmac.v36.i2.18486.

González-Torres, M. L., López-Espinoza, A. & dos Santos, C. V. (2012). Possible interaction between the effects of stress and deprivation on eating behavior in rats. *International Journal of Hispanic Psychology, 5*(1), 17-28. Recuperado de: http://crawl.prod.proquest.com.s3.amazonaws.com/fpcache/a539f1a200e1d30d2b9e5d9dd8f856e3.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJF7V7KNV2KKY2NUQ&Expires=1468588460&Signature=BdaJjgdfknBT5pm4mqbQKCOm9rI%3D.

Hagan, M. M., Wauford, P. K., Chandler, P. C., Jarrett, L. A., Rybak, R. J. & Blackburn, K. (2002). A new animal model of binge eating: key synergistic role of past caloric restriction and stress. *Physiology and Behavior, 77,* 45-54. Recuperado de: http://dx.doi.org/10.1016/S0031-9384(02)00809-0.

Herrera, G., Peláez, M. Reyes, G., Figueroa, S. & Salas, M. (2001). Seguimiento de reglas en función del desarrollo psicológico y de la comprensión del lenguaje. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, 27,* 403-429. Recuperado de: http://dx.doi.org/10.5514/rmac.v27.i3.23584.

Job, R. F. S. & Barnes, B. W. (1995). Stress and consumption: inescapable shock, neophobia, and quinine finickiness in rats. *Behavioral Neuroscience, 109*, 106-116. Recuperado de: http://dx.doi.org/10.1037/0735-7044.109.1.106.

López-Espinosa, A. & Martínez, H. (2001). Efectos de dos programas de privación alimentaria sobre el peso corporal de ratas Wistar. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, 27,* 35-46. Recuperado de: http://rmac-mx.org/wp-content/uploads/2013/05/Vol-27-n-1-35-46.pdf.

Luciano, M. C. (1989). *Una aproximación conceptual y metodológica a las alteraciones conductuales en la infancia*. Granada: Servicios de Publicaciones Universidad de Granada.

Luciano, M. C. (2012). Skinner y el desarrollo psicológico. *Apuntes de Psicología, 30*(1-3), 69-76. Recuperado de: http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/viewFile/393/313.

Morris, E. K. (1988). Contextualism: The world view of behavior analysis. *Journal of Experimental Child Psychology, 46,* 289-323. Recuperado de: https://contextualscience.org/system/files/Morris(1988).pdf.

Osorio, J. E., Weisstaub, G. N. & Castillo, C. D. (2002). Desarrollo de la conducta alimentaria en la infancia y sus alteraciones. *Revista Chilena de Nutrición*, *29*, 280-285. Recuperado de: http://dx.doi.org/10.4067/S0717-75182002000300002.

Parra, A. (1988). Dimorfismo sexual e indefensión aprendida. Un modelo animal de depresión. En S. Segovia, A. Guillaman (Eds.), *Psicobiología del desarrollo* (pp. 136-150). Barcelona: Editorial Arial.

Peterson, C., Maier, S. & Seligman, M. E. P. (1993). *Learned helplessness: A theory for the age of personal control.* New York: Oxford University Press.

Ribes, E. (2011). El concepto de competencia: su pertinencia en el desarrollo psicológico y la educación. *Bordón 63*(1), 33-45. Recuperado de: http://www.academia.edu/6687554/El_concepto_de_competencia_su_pertinencia_en_el_desarrollo_psicol%C3%B3gico_y_la_educaci%C3%B3n_2011_.

Sahan, T. & Chase, P. (2002). Novelty, stimulus control, and operant variability. *Behavior Analyst, 25*, 175-190. Recuperado de: http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2731615/pdf/behavan00008-0049.pdf.

Selye, H. (1950). *The physiology and pathology of exposure to stress.* Montreal: Acta, Inc.

Skinner, B. F. (1974). *Sobre el conductismo*. Barcelona: Fontanella.

Skinner, B. F. (1981). Selection by consequences. *Science, 213*, 501-504. Recuperado de: http://www.direncsakarya.com/wp-content/uploads/2013/06/selection-by-consequences.pdf.

Yela, M. (1996). Comportamiento animal y conducta humana. *Psicothema, 8,* 149-163. Recuperado de: http://www.unioviedo.net/reunido/index.php/PST/article/view/7332/7196.

Zylan, D. K. & Brown, S. D. (1996). Effect of stress and food variety on food intake in male and female rats. *Physiology & Behavior, 59,* 165-169. Recuperado de: http://dx.doi.org/10.1016/0031-9384(95)02039-X.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

Investigación y práctica en psicología del desarrollo

Año 2, Número 2, 2016.

El cuidado de la edición estuvo a cargo
del Departamento Editorial de la Dirección General de Difusión
y Vinculación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.