



Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

Revista Electrónica de Psicología de la FES Zaragoza-UNAM



Vol. 11
Núm. 22
julio-diciembre

2021



Universidad Nacional Autónoma de México Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

Editora General – Chief Editor

Lilia Mestas Hernández
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (UNAM)

Consejo Editorial – Editorial Board

Eduardo Alejandro Escotto Córdova
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (UNAM)

Mirna García Méndez
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (UNAM)

Marco Antonio Cardoso Gómez
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (UNAM)

Gabriela Carolina Valencia Chávez
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (UNAM)

Alejandro Valdés Cruz
Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente
(INPRF)

Comité Editorial – Editorial Committee

Sergio Bastar Guzmán
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (UNAM)

Héctor Magaña Vargas
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (UNAM)

Ángel Francisco García Pacheco
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (UNAM)

José Manuel García Cortés
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (UNAM)

Santiago Rincón Salazar
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (UNAM)

Lidia Beltrán Ruíz
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (UNAM)

Comité Editorial – Editorial Committee

Sergio Mandujano Vázquez
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (UNAM)

César Augusto de León Ricardi
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (UNAM)

Gabriel Martín Villeda Villafañá
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (UNAM)

Daniel Rosas Alvarez
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (UNAM)

Fernando Gordillo León
Universidad Camilo José Cela (UCJC), Madrid, España

José M. Arana Martínez
Universidad de Salamanca (USAL), Salamanca, España

Gerardo Ortiz Moncada
Universidad Pedagógica Nacional

Dulce Flores Olvera
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Víctor Manuel Magdaleno Madrigal
Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente
(INPRF)

Yulia Solovieva
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Jorge Ignacio Sandoval Ocaña
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (UNAM)

María Cristina Vanegas Rico
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (UNAM)

Sara Unda Rojas
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (UNAM)

Ana Natalia Seubert Ravelo
Facultad de Estudios Superiores Iztacala (UNAM)

Cristina Alejandra Mondragón Maya
Facultad de Estudios Superiores Iztacala (UNAM)

Ana María Baltazar Ramos
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (UNAM)

Guillermina Yáñez Téllez
Facultad de Estudios Superiores Iztacala (UNAM)

Revista Electrónica de **Psicología** de la FES Zaragoza-UNAM

Vol. 11, núm. 22, julio-diciembre, 2021

Congreso Estudiantil e Internacional de Investigación en Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la UNAM

CONTENIDO

Representación social de la docencia entre los psicólogos	9
Contreras Ramírez, María del Socorro	
Diseño de materiales didácticos digitales para promover la comunicación sexual en padres de jóvenes sordos	11
Ileri Lizbeth López-Vertti, Susana Xóchitl Bárcena Gaona, José Manuel Meza Cano	
Percepción de la Cultura y el Clima en una Institución Pública de Salud	15
Alma Castillo Granados	
Intervención cognitivo conductual para disminuir problemas de conducta en una adolescente	24
Dulce Milagros Choix Ventura, Raquel García Flores, Christian Oswaldo Acosta Quiroz	
Educación para la paz y practicas restaurativas: programa de convivencia escolar	26
Eréndira Romero García, Laura Pérez Campos Mayoral, Eduardo Pérez Campos Mayoral, María Teresa Hernández Huerta	
Estrés vicario en profesores de secundaria durante la pandemia de COVID-19	28
Rosario Huerta Vargas, Blanca Ivett Chávez Soto, Alma Castillo Granados	
Cambios en las rutinas de estudiantes universitarios del área de la salud de la FES Iztacala UNAM durante el confinamiento por COVID 19	29
Danae Soriano Valtierra, Juana Olvera Méndez, Patricia Eugenia Sandoval Guzmán, Laura Victoria Ortega Leonard	
Condiciones laborales para la comunidad trans en México	31
Guadalupe Meribeth Ramírez Hernández, Danae Soriano Valtierra	
Efecto de una intervención para reducir estrés durante la pandemia en estudiantes de preparatoria y licenciatura	41
Ismael Barberena Cantoya, Roberto Yael Arreguín Tello, David Estevez Bañalez, María Leticia Bautista Díaz	
Utilidad descriptiva del léxico de las artes escénicas en el análisis de la actividad onírica: observaciones durante la recolección de autorreportes de ensoñaciones (servicio social)	43
Mercedes Sánchez Zárate, Eduardo Alejandro, Escotto Córdova, Ana María Baltazar Ramos	

Revista Electrónica de Psicología de la FES Zaragoza-UNAM, Año 11, No. 22, julio-diciembre de 2021, periodicidad semestral, editada por la Universidad Nacional Autónoma de México, Av. Universidad 3000, Colonia Ciudad Universitaria, Alcaldía Coyoacán, C.P. 04510, Ciudad de México, México, a través de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Av. Guelatao No. 66, Colonia Ejército de Oriente, Alcaldía Iztapalapa, C.P. 09230, Ciudad de México, México, Tel: 56230590, Correo Electrónico: revista.ps.zaragoza@gmail.com, <http://www.zaragoza.unam.mx/rep>. Editora Responsable: Dra. Lilia Mestas Hernández, Reserva de derechos al uso exclusivo N° 04-2015-072013035900-203, ISSN: 2395-8480, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Claudia Ahumada, Depto. de Publicaciones y Comunicación Gráfica, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Av. Guelatao No. 66, Colonia Ejército de Oriente, Alcaldía Iztapalapa, C.P. 09230, Ciudad de México, México. Fecha de la última modificación, 8 de abril de 2022. El contenido de la Revista Electrónica de Psicología de la FES Zaragoza-UNAM es elaborado sin fines comerciales para favorecer la difusión de la información contenida. Todos los derechos están reservados. Queda prohibida la reproducción parcial o total, directa o indirecta del material publicado, sin contar previamente con la autorización por escrito de los editores, en términos de la Ley Federal de Derechos de Autor, y en su caso de los tratados internacionales aplicables.

Revista Electrónica de **Psicología** de la FES Zaragoza-UNAM

Vol. 11, núm. 21, enero-junio, 2021

Validación de contenido por juicio de expertos de un aula invertida	45
Michelle García-Torres, Ana Teresa Rojas Ramírez, Andrés Alejandro Pozos Magos, Angel Varinka Ambrosio Carrillo, Joel Coria Bocanegra, María Fernanda Martínez Hirota	
Indicadores de logro y entrenamiento para una presentación oral en el salón de clases. Una revisión sistemática	47
Juan Antonio García Rodríguez	
Programa en elaboración de preguntas complejas en primaria. Un estudio de caso	49
Diego Gómez Ramírez, Elena Rueda Pineda	
Diferencias en asertividad sexual en mujeres y hombres (no) monógamos	52
Martha Lizbeth Pacheco Gómez, Paola Eunice Díaz Rivera, Rolando Díaz-Loving	
¿Ver la realidad como un todo o por partes?: los mexicanxs más como orientales que como occidentales	55
Martha Lizbeth Pacheco Gómez, Paola Eunice Díaz Rivera, Joaquín Alberto Padilla Bautista, Rolando Díaz Loving	
Instrumentalidad y Expresividad en Feministas de Ciudad Universitaria	57
Natalia López Hernández, Jessica Berenice Flores Mendoza, Rolando Díaz-Loving	
Creencias sobre alimentación cardiosaludable en cardiopatas: las diferentes realidades de mujeres y hombres	59
Jessica Berenice Flores Mendoza, Rolando Díaz Loving, Mirna García Méndez, María Elena Teresa Medina Mora Icaza, Sofía Rivera Aragón, José Luis Aceves Chimal	
Análisis secuencial de la comunicación no verbal en la alianza terapeuta-paciente	61
Luz María Flores Herrera, Fatima Arizbeth Blanco Blanco, Patricia Josefina Villegas Zavala y María José Vázquez Aguilera	
Evaluación del Control Parental en una muestra de alumnos de educación tecnológica de la Ciudad de México	63
Irma Alvarez Santiago, Juan Carlos Mazón Sánchez	
Relación entre mitos del amor romántico y la violencia psicológica en la pareja	68
Gustavo de Jesús Ramírez Aramburu, Fernando Chávez Martínez, Juan Manuel Rivera Lira	
Salud mental y clases en línea en niños de primaria mexicanos durante la pandemia de COVID-19	71
Juan Carlos Mazón Sánchez	
Implementación del taller“Guía para mamás y papás agotados” para disminuir el agotamiento parental	74
Ximena Ortega Ramírez Guadalupe, Litzzy Michelle Torres Becerril, Isabo Cecilia Monroy Ortíz, Erika Cruz García, Laura Amada Hernández Trejo	
Indicadores de la motivación académica en estudiantes universitarios	76
Alan Alexis Mercado-Ruiz, José Manuel García Cortés, Eduardo Arturo Contreras Ramírez, Rubén Andrés Miranda Rodríguez, María del Socorro Contreras Ramírez, Diana Mireille Bizarro Barrientos	
Aprendizaje Colaborativo: un cambio de la Motivación Extrínseca hacia Intrínseca	78
Abigail Alvarado Arteaga, Regina López Salas, Gerardo Reyes Hernández	
Evaluación psicológica para un Trastorno de Ansiedad Generalizada desde el modelo Cognitivo-Conductual	80
Diana Lorena Méndez Barrón	
Actitudes conductuales en alimentación cardiosaludable y ejercicio físico en mujeres y hombres con cardiopatía isquémica	83
Jessica Berenice Flores Mendoza, Ximena Flores González, Sara Minory Méndez González, Rolando Díaz Loving, Mirna García Méndez, José Luis Aceves Chimal	
Funcionamiento familiar como posible desencadenante de síntomas de ansiedad, estrés y depresión durante confinamiento por COVID-19 en universitarios	85
José Francisco De La Cruz García, Leticia Rodríguez Pérez, Juan Pablo Bailón Delgado	

Revista Electrónica de **Psicología** de la FES Zaragoza-UNAM

Vol. 11, núm. 21, enero-junio, 2021

Relación entre las creencias irracionales y la ansiedad y depresión en mujeres	88
Lilian Guadalupe Rueda Rodríguez, Alejandro Zamudio Sosa, Rolando Díaz Loving	
Validación del Test de Solución de Problemas	90
Víctor Antonio Sánchez García, Juan José Sánchez Sosa	
Sintomatología de ansiedad, depresión y estrés en estudiantes de secundaria durante la tercera fase de la pandemia: diferencias por sexo	93
Kenya Guadalupe Brizuela Martínez, Cristian Mishel Estrada Magdaleno, Leticia Bautista Día	
Programa para la formación y capacitación de estudiantes del área de la salud para la identificación y atención de riesgos laborales en centros de trabajo	95
Carlos Emmanuel Matamoros Belmont, Sara Unda Rojas, Lidia Aide Ruiz Alonso, Horacio Tovalín Ahumada	
Desarrollo y evidencias de validez de constructo de la escala de locus de control del consumidor	99
Francisco Leonardo Soler Anguiano, José Marcos Bustos Aguayo, Jorge Raúl Palacios, Rolando Díaz Loving, Alejandra del Carmen Domínguez Espinosa	
Comparación pro-sustentabilidad en el campus: valores, creencias, responsabilidad y conducta proambiental en universitarios	101
Alondra Lizeth Huerta Vazquez, José Marcos Bustos Aguayo, María Cristina Vanegas Rico	
Adaptación y validación de las escalas de motivos para el uso del auto y norma personal de reducción del uso del auto en población de la Ciudad de México	103
Carlos Adrián Cruz Jurado, José Marcos Bustos Aguayo	
Prácticas educativas en Facebook Una experiencia con estudiantes de psicología de la UNAM	115
Fany Lucero González Carmona, Elisa Paulina Romero Mancilla , Bernardo Ángel Delabra Ríos	
Salud y Conducta Humana: revista estudiantil para el desarrollo, mentoría y diseminación científica	117
Marah S. Trifillio-Martínez, Estefanía Torres-Marrero, Nichole Ramos Estremera, Jennifer Morales-Cruz	
La relación entre la resiliencia y el afecto en la infancia intermedia	119
Andrea Correa Hernández, Geraldine Stephanie Bouquet Escobedo	
Validación del Cuestionario de Esquemas de Young (YSQ-S3) en jóvenes mexicanos	121
Adriana Herrera Palacios, Rubén García Cruz, Jesús Javier Higareda Sánchez, Angelica Romero Palencia, Arturo del Castillo Arreola	
Implementación de un taller cognitivo conductual en línea para el manejo de la ansiedad en niños escolares	123
Diana Laura Pérez Flores, Ana Karen Pantoja Ramírez,, Cecilia Santiago Vidal, Aline Alejandra González Rodríguez, Laura Amada Hernández Trejo, Guadalupe Ximena Ortega Ramírez	
Significado psicosocial de la actividad laboral en la vejez	125
César Augusto de León Ricardi	
Dominio conceptual vs conocimiento ordinario en estudiantes de psicología, estudiantes de otras disciplinas y jóvenes no universitarios	127
Mairene García Plata, Jocelyn Téllez Badillo, Fernando Martínez Yáñez, Natalia Martínez Gallosso, Johana Michael González Herrera, Claudio Antonio Carpio Ramírez	
Influencia de conversaciones de re-membranza en una familia con pérdida por muerte de una hija	129
Luis Smith Guzmán Mercado	
El rol mediador del afrontamiento religioso y espiritualidad entre estrés y resiliencia en adultos con diabetes mellitus tipo 2	131
María Gabriela Ramírez Jiménez, Norma Ivonne González Arratia López Fuentes, Ana Olivia Ruíz Martínez, Hans Oudhof van Barneveld, Blanca Estela Barcelata Eguiarte	

Revista Electrónica de **Psicología** de la FES Zaragoza-UNAM

Vol. 11, núm. 21, enero-junio, 2021

Diferencias de género en alimentación emocional y percepción de la imagen corporal	133
Carmen Paola Hernández Luis, Ana Teresa Rojas Ramírez, José Manuel García Cortés	
Expectativas de control e indefensión aprendida en la expresión emocional a través del videojuego	135
Rubén Calderón Cruz, Guadalupe Chavolla Sánchez, Gerardo Reyes Hernández	
La renovación ABA persiste a pesar del procedimiento de reactivación durante la extinción	137
Tere Almazán Mason, Herson García-Gallegos, Jesús García-Salazar, Rodolfo Bernal-Gamboa, Javier Nieto	
Categorización de las interacciones didácticas que promueven el desarrollo de competencias profesionales en psicólogos	139
Elisa Cruz González, Ismael Barberena Cantoya, Virginia Pacheco Chávez	

Congreso Estudiantil e Internacional de Investigación en Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la UNAM

El Congreso Estudiantil e Internacional de Investigación en Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la UNAM, es un evento académico de psicología, de estudiantes para estudiantes.

El objetivo principal es la difusión y promoción de la investigación actual en los diferentes ámbitos de estudio de la psicología como ciencia, así como impulsar la investigación de los estudiantes desde el pregrado. Otro de los objetivos, es crear un intercambio científico nacional e internacional, creando lazos con otras comunidades científicas de México y el mundo, así como fomentar la práctica basada en evidencia de forma ética. Además, al ser un evento registrado con valor curricular, hace atractivo el aprender, y a su vez, fomenta el compromiso personal e institucional de cada uno de los involucrados, así como el crecimiento personal y profesional.

En octubre del año 2021 se celebró la XI edición de este magno evento, bajo el lema “Hacia una psicología basada en la investigación para el desarrollo profesional, académico, de la ciencia y la sociedad”. Pese a que por segundo año consecutivo se celebró mediante una modalidad 100% a distancia, se contó con la invaluable participación de 55 ponencias libres, 4 simposios, en los cuales se presentaron un total de 17 ponencias; 5 sesiones de pósteres, dentro de las cuales se presentaron 17; entre otras actividades como conferencias magistrales, talleres, debates y presentaciones de libros, contando con más de 350 asistentes.

En esta edición del Congreso Estudiantil se tuvo el honor de contar con la valiosa colaboración de la Revista Electrónica de Psicología de la FES Zaragoza, mediante la publicación de las presentes *Memorias en extenso del XI Congreso Estudiantil & VI Congreso Internacional de Investigación en Psicología*, en las cuales se plasman aquellos trabajos que cumplieron adecuadamente con los criterios establecidos, además de tener una calidad sobresaliente.

**PRESIDENTA DEL XI CONGRESO ESTUDIANTIL
& VI CONGRESO INTERNACIONAL
DE INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA**

Psic. Mariana Lizbeth Verdeja Velázquez

**VICEPRESIDENTES DEL XI CONGRESO ESTUDIANTIL
& VI CONGRESO INTERNACIONAL
DE INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA**

Psic. Fernanda José Rodríguez Pérez

Psic. José Angel González Galaz

Psic. Melissa Hernández Urzúa

**PRESIDENTE HONORARIO DEL XI CONGRESO
ESTUDIANTIL & VI CONGRESO INTERNACIONAL
DE INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA**

Dr. Rolando Díaz-Loving

PRESIDENTA DEL COMITÉ CIENTÍFICO

Dra. Lilia Mestas Hernández

**FUNDADOR DEL CONGRESO ESTUDIANTIL E
INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA**

Dr. Juan Jiménez Flores

**COMITÉ ORGANIZADOR DEL XI CONGRESO ESTUDIANTIL
& VI CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN EN
PSICOLOGÍA**

Psic. Alma Gabriela Díaz Estrada
Psic. Diana Everanda Torres Gómez
Psic. Diana Laura Colin Mendoza
Psic. Diego Francisco Rosas Garcia
Psic. Elsy Andrea Arratia Meneses
Psic. Emmanuel Miranda García
Psic. Jazmin Esmeralda Hernández Martínez
Psic. Mayra Emilia Cruz Vargas
Psic. Moisés Aarón Gutiérrez Tapia
Psic. Paloma Horta Salinas
Psic. Pamela Deyareli Sedano Fuentes
Psic. Roberto Alejandro Moisés González Franco
Psic. Tonalli Ernesto Espinosa Rodríguez
Psic. Verónica Cruz Coronado
Psic. Yaneli Edith López Sosa

**COMITÉ CIENTÍFICO DEL XI CONGRESO ESTUDIANTIL &
VI CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN EN
PSICOLOGÍA**

Dr. Alfonso Sergio Correa Reyes
Dr. Álvaro Buenrostro Avilés
Dr. Ángel Francisco García Pacheco
Dr. Claudio Antonio Carpio Ramírez
Dr. Daniel Rosas Alvarez
Dr. Fernando González Aguilar
Dr. Jorge Ignacio Sandoval Ocaña
Dr. José Manuel García Cortés
Dr. Juan Jiménez Flores
Dr. Pablo Tonathiu Salcedo Callado
Dr. Rubén Andrés Miranda Rodríguez
Dr. Santiago Rincón Salazar
Dr. Sergio Antonio Bastar Guzmán
Dr. Ulises Delgado Sánchez
Dr. Víctor Manuel Magdaleno Madrigal
Dra. Ana Karen Talavera Peña
Dra. Ana Leticia Becerra Gálvez
Dra. Ana María Baltazar Ramos
Dra. Ana Teresa Rojas Ramírez
Dra. Bertha Ramos Del Rio
Dra. Doris Castellanos Simons
Dra. Esperanza Guarneros Reyes
Dra. Geraldine Stephanie Bouquet Escobedo
Dra. Karina Serrano Alvarado
Dra. Lilia Mestas Hernández
Dra. Ma. del Refugio Cuevas Martínez
Dra. María José Baeza Rivera
Dra. María Santos Becerril Pérez
Dra. Sara Guadalupe Unda Rojas
Dra. Teresa Rodríguez Rodríguez
Lic. Ixchel Torres López
Lic. Lilian Guadalupe Rueda Rodríguez
Lic. Luis Alberto Serrano Contreras
Lic. Martha Patricia Ramírez Martínez
Lic. Nora Gabriela Rodríguez Badillo
M. C. Ramsés Daniel Martínez García
Mtra. Ariadna Servín Castañeda
Mtra. Jessica Berenice Flores Mendoza
Mtra. Lidia Beltrán Ruíz
Mtra. Patricia Bañuelos Lagunes
Mtra. Rita Yáñez Peralta
Mtra. Xochitl Alejandra Becerril Plascencia
Mtro. Jesús Javier Higareda Sánchez
Mtro. Thamir Danir Danulkán Durán Fonseca

Representación social de la docencia entre los psicólogos

CONTRERAS RAMÍREZ, MARÍA DEL SOCORRO
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza,
Universidad Nacional Autónoma de México
socorro.contreras@zaragoza.unam.mx

RESUMEN

Palabras clave: profesor, práctica docente, representación social, significado, psicología.

En los últimos años se ha comprendido que los procesos y prácticas docentes forman parte de una compleja red de circunstancias, mismas que envuelven las acciones de los actores que recrean diariamente el espacio escolar en ellas, intervienen diversas circunstancias, como la enseñanza, aprendizaje, programas y el plan de estudio, creencias e imágenes que median dichas prácticas.

La realidad muestra que la práctica docente se encuentra influida por la trayectoria de vida del profesor, los significados adquiridos durante su formación profesional, los usos prácticos resultado de las experiencias continuas, el proyecto curricular en el que se ubique, las opciones pedagógicas que conoce, así como las condiciones en que se encuentre la institución educativa en que labora.

“El campo de acción del profesor es un terreno privilegiado para observar las representaciones profesionales y su relación con las prácticas, la enseñanza es una actividad profesional compleja, que convoca a los educadores a dar sentido a sus prácticas y a que ellas suministren nuevos matices en función de múltiples marcos de referencia” (Mercado, 2000:100).

La presente investigación intenta contribuir al conocimiento de un área que ha sido relativamente explorada en nuestro país, el objetivo fue conocer las representaciones sociales de los psicólogos sobre su práctica docente, en una muestra de profesores de psicología en la FES Zaragoza de la Universidad Nacional Autónoma de México. Se exploraron las concepciones que los profesores tienen sobre la docencia, su papel como maestros, y ¿qué hace a un buen profesor?

La importancia del estudio de las representaciones sociales radica en que permite conocer los significados sociales de los actores sobre distintos ámbitos de la vida escolar (formación, contenidos, práctica docente, compañeros, instituciones educativas, evaluación, etc.).

MÉTODO

Se empleó un enfoque cualitativo, inductivo con datos descriptivos, como son: las propias palabras de las personas,

habladas o escritas y la conducta observable; para trata de comprender a los profesores dentro del marco de referencia de ellos mismas, considerando el aspecto humano de la vida social, al interactuar con los informantes, y así dar énfasis a la validez de la investigación, Taylor y Bogdan, (1996).

En una muestra seleccionada de manera intencional se entrevistaron a 4 profesores (as), definitivos, con más de 20 años de ser docentes, sobre sus conocimientos pedagógicos y su enseñanza de la psicología.

Se diseñó una guía de entrevista, con diálogo abierto y no directivo, para asegurar que el total de los temas fueran explorados, en tres categorías de análisis: La formación profesional como docente; las características de su práctica y el conocimiento psico-pedagógico que poseen; ellas responden tanto a referentes teóricos como empíricos que guían la práctica docente, Latapí (2002).

Se construyó una matriz de casos contra indicadores de las 3 categorías definidas, tras comparar y contrastar la información de cada uno.

RESULTADOS

Se analizaron las respuestas por cada categoría, para comprender el significado de su práctica docente; consideran que es una profesión privilegiada que representa un gran compromiso con la formación de seres humanos; en su formación como docentes; han guiado sus enseñanzas siguiendo el modelo de algún profesor, han tomado cursos para incorporar principios pedagógicos y mejorar la calidad; describen estrategias y técnicas de enseñanza, en general participativas; promueven el aprendizaje significativo y la construcción social del conocimiento, empleando el trabajo colaborativo.

DISCUSIÓN

El estudio de la práctica docente se refiere a la actividad académica de los profesores de la carrera de psicología realizan en la FES Zaragoza, este concepto considera la frecuencia y la forma como enseña el profesor, la planeación, el desarrollo de la clase, la evaluación del aprendizaje, así como el tipo de habilidades que desarrolla en sus estudiantes; las prácticas se realizan tanto dentro del aula como fuera de ella, lo mismo en la institución, que en espacios ajenos a ésta,

pero cercanos o familiares para el actos académicos. Hace referencia tanto a pensamientos, juicios, decisiones, como a creencias, concepciones, actitudes y teorías personales que influyen en las formas específicas en que realizan las prácticas educativas los profesores, (Shavelson y Stern 1981).

CONCLUSIONES

Al considerar al profesor como actor en el proceso educativo, implica que su actuación se encuentra interrelacionada con otras personas. Está en comunicación diaria con sus colegas, internaliza ideas, actitudes, códigos, etc. Vive inserto en un contexto histórico que influye en el rumbo que toman sus decisiones académicas (Piña, 2003).

El presente trabajo está basado en la auto-percepción del profesor acerca de su práctica docente, sería interesante en futuras investigaciones estudiar la percepción que el estudiante se ha formado de él, o realizar observaciones en el aula para comprender como se manifiestan las representaciones sociales durante el proceso de enseñanza.

Recuperar la dimensión pedagógica, contextual e ideal del trabajo profesional del educador, muestra las identidades

por las cuales se manifiesta la representación profesional, actitudes, motivaciones y criterios representativos que en la actualidad perfilan al profesor y se genera una representación social de la profesión.

REFERENCIAS

- Latapí, S. P. (2002). La investigación educativa en México. Selección de obras de educación y pedagogía. México. Fondo de Cultura Económica
- Mercado, L.(2004). Imbricación entre identidad y representaciones profesionales. Voces y miradas del profesor de primaria pública. En Piña O. (coordinador) La subjetividad de los actores de la educación. México. CESU. UNAM. P. 97-137
- Piña Osorio, J. M., Furlan, A. Sañudo. L. (2003). Acciones, Actores y prácticas educativas. México. COMIE
- Shavelson, R y Stern, P. (1981). Research on teacher's pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. *Review of Educational Research*, 51. 4
- Shön, D.A. (1983). The reflexive practitioner. New York. Basic books.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1996). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. España. Paidós.

Diseño de materiales didácticos digitales para promover la comunicación sexual en padres de jóvenes sordos

IRERI LIZBETH LÓPEZ-VERTTI
SUSANA XÓCHITL BÁRCENA GAONA
JOSÉ MANUEL MEZA CANO
irizlizabeth10@gmail.com

Palabras clave: material didáctico digital, padres, jóvenes sordos, comunicación sexual, lengua de señas mexicana.

RESUMEN

Los jóvenes sordos, como comunidad diversa en identidad y modalidades comunicativas, enfrentan barreras para obtener información sobre sexualidad que probabilizan problemas de salud sexual (Robles et al., 2021). El aprendizaje que ocurre por conversaciones, medios impresos/digitales y materiales de educación sexual con información escrita y tecnicismos, es inaccesible para ellos (Mphra, 2013). Los padres, a través de la comunicación sexual, son un agente clave para prevenir problemas de salud sexual (Flores & Barroso, 2017). Sin embargo, el 90% de padres de sordos, son oyentes y no cuentan con suficiente vocabulario en LSM ni material adaptado a sus necesidades (Téllez, 2005).

Si bien algunos trabajos han encaminado esfuerzos a la educación sexual de jóvenes sordos en modalidades presenciales (CSTAC & UNICEF, 2011) o con apoyo de recursos digitales (Pérez et al., 2020; Robles-Bykbaev et al., 2019), ninguno incorpora a sus padres, ni describe pautas para elaborar materiales que faciliten su formación. En México, no existen programas documentados que promuevan la comunicación sexual en esta población. El presente estudio forma parte de la adaptación de una intervención cuyo diseño original fue necesario trasladar a modalidad en línea, debido a la pandemia por COVID-19, escenario donde la OMS (2020) recalca la importancia de brindar servicios a distancia a personas con discapacidad y sus familias. El objetivo fue diseñar materiales didácticos digitales sobre sexualidad, accesibles para padres oyentes e hijos sordos.

MÉTODO

Participantes: en el diagnóstico participaron 79 padres de jóvenes sordos; como muestra la Tabla 1, fueron principalmente madres, con nivel educativo medio-superior, casadas y empleadas.

Instrumento: se adaptó el cuestionario de Bárcena et al. (2016) que evalúa: a) Características sociodemográficas de padres, b) Características sociodemográficas de hijos, c) Comunicación sobre 17 temas de sexualidad (opciones de respuesta *si/no*; arroja un indicador numérico al sumar los

TABLA 1. Características sociodemográficas de los padres.

Variables	n	%
Sexo		
Femenino	60	75.9
Masculino	19	24.1
Escolaridad		
Primaria	11	14.5
Secundaria	24	31.6
Carrera técnica	9	10.5
Preparatoria	22	28.9
Universidad	11	14.5
Estado civil		
Soltero	21	27.3
Casado	41	53.2
Unión libre	9	11.7
Divorciado	1	1.3
Separado	2	2.6
Viudo	3	3.9
Ocupación		
Hogar	24	33.3
Empleo remunerado	48	66.7
Religión		
Católica	65	89
Cristiana	2	2.7
Ateo	4	5.5
Otro	2	2.7
Ingreso mensual		
De 0 a 2,699	19	24.1
De 2,700 a 6,799	38	48.1
De 6,800 a 11,599	13	16.5
De 11,600 a 34,999	8	10.1
De 35,000 a 84,999	1	1.3

temas abordados), d) Modalidad comunicativa (ocho opciones de respuesta; puede señalarse más de una), e) Percepción del dominio de LSM (cuatro opciones, de *nada* a *bastante*). Su consistencia interna es .89.

Procedimiento: el instrumento fue aplicado para identificar modalidades comunicativas y necesidades de comunicación sexual. A partir de este diagnóstico y en congruencia con los derechos sexuales y reproductivos (OMS & UNFPA, 2009) se establecieron 12 temas. Para cada uno de ellos se diseñaron y seleccionaron contenidos digitales, en función de la literatura sobre adaptación de materiales de salud para sordos y otras poblaciones (Alverson et al., 2008; Pollard, 2009) y del diseño instruccional de Merrill (2002), del cual parte la planeación didáctica de los temas. Para materiales de elaboración propia, se emplearon herramientas de diseño gráfico y videograbación. Las temáticas incluyeron recursos web, actividades interactivas, apoyos visualmente accesibles (imágenes, gráficos, lenguaje sencillo, subtítulos e interpretación en LSM) y mínimo una clase pregrabada (presentación con voz y diapositivas, recomendaciones para comunicación sexual basadas en evidencia). En colaboración multidisciplinaria, se creó el *Material de Apoyo en LSM* con 53 conceptos (ver Figura 1) adaptados gramaticalmente para interpretación (ejemplos en Tabla 2). Los criterios para seleccionar materiales externos fueron: transmitir información por canal visual, no depender del audio y, de ser posible, incluir

interpretación en LSM. Los contenidos fueron aprobados por una experta en sexualidad y discapacidad y un experto en aplicación de diseño instruccional (Merrill, 2002) a cursos en línea. Finalmente, los contenidos integraron un curso implementado en Moodle versión 3.5.

RESULTADOS

La Tabla 3 muestra las modalidades empleadas por padres e hijos; las más frecuentes fueron LSM (86.1%) y mímica (46.8%). Sólo el 4.4% indicó no tener dominio de LSM. La Tabla 4 muestra el porcentaje de padres que abordó cada tema de sexualidad; en promedio, indicaron abordar 12 temas, los más conversados fueron tópicos básicos (diferencias amigo/novio) y de prevención del abuso sexual (contactos permitidos, qué hacer en caso de tocamientos indebidos). Menos de la mitad había abordado la interrupción legal del embarazo, cómo usar condón y masturbación. A partir de ello y la literatura, el proceso de diseño y selección, dio como resultado 122 materiales (e.g videos, tutoriales, juegos interactivos, infografías, guías), que integran los 17 módulos de la versión piloto del curso “La comunicación sobre sexualidad está en tus manos” (ver Figura 2) cuyo análisis de resultados se encuentra en proceso.

DISCUSIÓN

Es imperativo que los materiales de educación sexual cubran la pluralidad de modalidades comunicativas de las personas sordas. El contenido desarrollado puede ser una estrategia útil

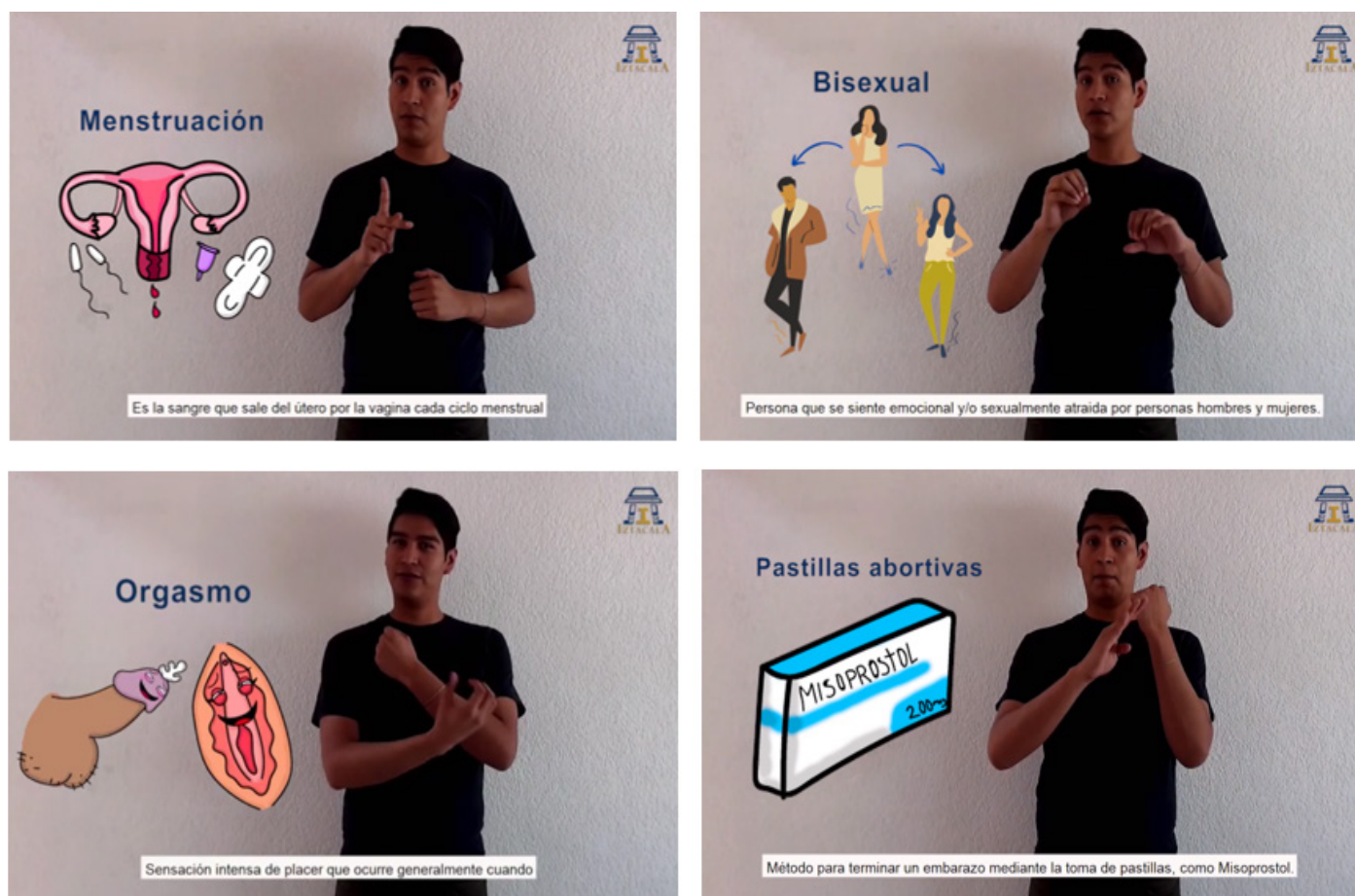


FIGURA 1. Ejemplos de conceptos del Material de Apoyo en LSM.

TABLA 2. Ejemplos de adaptación de conceptos del Material de Apoyo en LSM.

Definición en español	Adaptación gramatical para interpretación en LSM
VIH: Virus de la Inmunodeficiencia Humana. Éste daña el sistema inmunológico y nos deja sin defensas ante las enfermedades.	Virus VIH: TRANSMITIR CÓMO? SEXO CONDÓN NADA QUIZÁS ÉL-A-MÍ TRANSMITIR SANGRE AND CÉLULAS ENFERMEDADES PROTEGER DISMINUIR, VIRUS AUMENTAR.
Condón interno: es un plástico delgado y fuerte que tiene un anillo en cada extremo y se coloca dentro de la vagina. Sirve para evitar ITS y embarazos.	CONDON CÍRCULO, 8: METER QUE-SIGNIFICA? PLÁSTICO PARA EMBARAZO O INFECCIONES EVITAR USAR CÓMO? VAGINA INTRODUCIR.
Píldora de emergencia (del día siguiente): es un método anticonceptivo que puedes utilizar sólo en casos de emergencia, para prevenir un embarazo no planeado. Se toma dentro de las primeras 72 horas después de una relación sexual sin protección.	MEDICAMENTO EMERGENCIA (DÍA SIGUIENTE): SEXO CONDÓN USAR NADA EMBARAZO EVITAR HACER CÓMO? 72 HORAS TODAVÍA NO, MEDICAMENTO TOMAR, SIEMPRE++??? NO, EMERGENCIA.
Violencia sexual: cualquier acto que daña el cuerpo y/o la sexualidad de la pareja y que atenta contra su dignidad e integridad física.	SEXO EN CONTRA: PAREJA SU CUERPO O SEXUALIDAD EN CONTRA LASTIMA EL SUFRIR TRAUMA.

TABLA 3. Modalidad comunicativa en la comunicación sobre sexualidad.

Formas de comunicación	Sí		No		<i>t</i>	<i>p</i>
	M	DE	M	DE		
De manera verbal	13.0	3.90	11.6	4.6	.953	.345
Principalmente frases cortas	10.6	4.60	12.8	4.2	1.76	.084
A través de mímica	11.5	4.2	12.4	4.7	-.700	.487
LSM	12.3	4.4	10.6	4.4	1.11	.271
Lengua hecha en casa	12.2	4.00	11.9	4.7	.234	.816
A través de notas	12.0	4.1	12.0	4.7	-.026	.980
Lectura de labios	12.2	4.7	11.9	4.4	.239	.812

TABLA 4. Porcentaje de padres que se comunicó sobre cada tema de sexualidad evaluado.

	n	%
Los cambios físicos que ocurren durante la adolescencia	49	62
Qué es noviazgo	62	78
La diferencia entre un amigo y un novio	65	82
Qué son las relaciones sexuales	54	68
Las responsabilidades de la paternidad	54	68
Cómo usar métodos anticonceptivos	43	54
Cómo se adquieren las ITS y el VIH	42	53
Cómo prevenir las ITS y el VIH/SIDA	41	52
Cómo usar condón	32	41
Masturbación	17	22
Qué es la violencia en el noviazgo	54	68
El tipo de contacto físico permitido con familiares, amigos y profesores	65	82
Qué hacer en caso de que alguien le toque indebidamente	61	77
Las consecuencias de enviar fotos, videos o mensajes de contenido sexual y erótico a través del celular	57	72
Los tipos de orientación sexual	52	66
Qué es la interrupción legal de embarazo	35	44

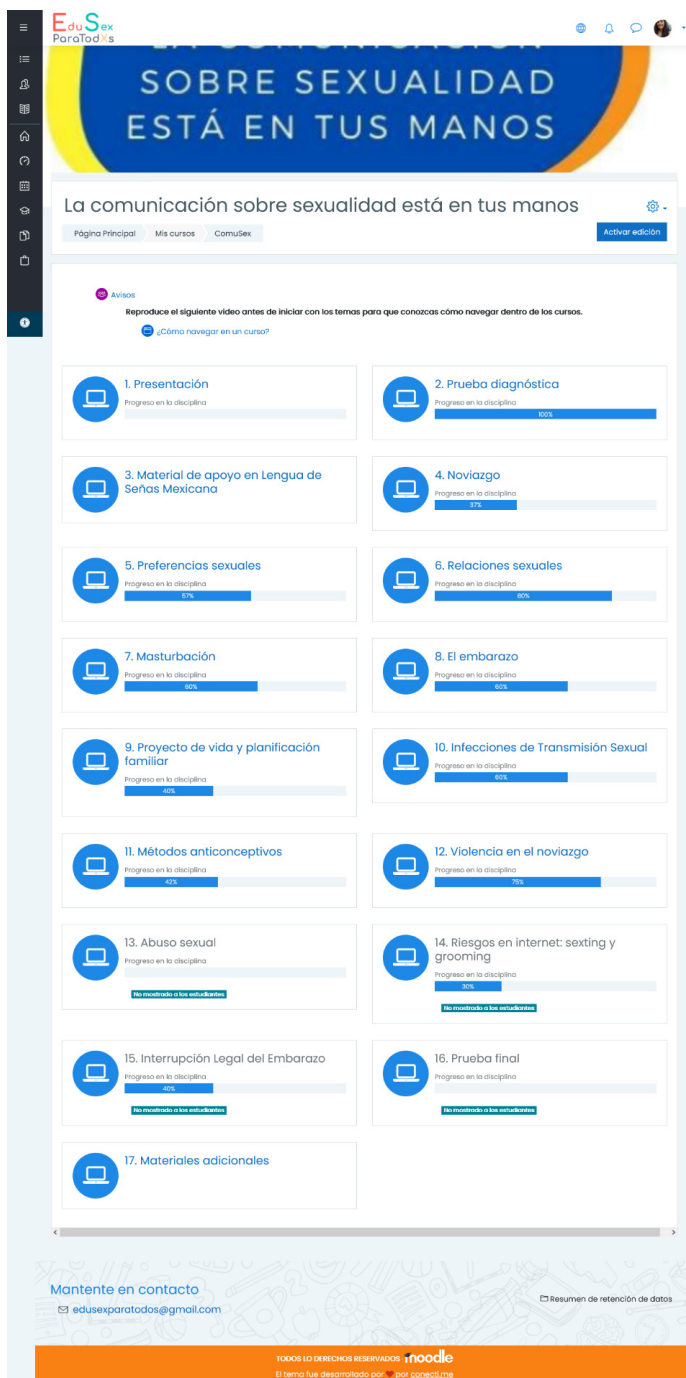


FIGURA 2. Vista general de los 17 módulos del curso en línea “La comunicación sobre sexualidad está en tus manos” integrado por 122 materiales digitales e implementado en Moodle.

para promover la comunicación sexual padre-hijo al adaptarse a sus requerimientos particulares y basarse en evidencia sobre ajustes pertinentes para población sorda.

CONCLUSIÓN

Los materiales que integran el curso en línea, diseñados y seleccionados bajo específicos criterios de sensibilidad lingüístico-cultural, representan un esfuerzo inicial por facilitar información accesible sobre sexualidad a padres oyentes e

hijos sordos y aminorar las barreras agravadas por la pandemia por COVID-19 (OMS, 2020). Próximamente, se evaluará su eficacia y usabilidad.

REFERENCIAS

- Alverson, D., Holtz, B., M., D’lorio, J., DeVany, M., Simmons, S. & Poropatich, R. (2008). One Size Doesn’t Fit All: Bringing Telehealth Services to Special Populations. *Telemedicine and e-Health*, 14(9), 957-963. <https://doi.org/10.1089/tmj.2008.0115>
- Bárcena, S., Romano, H., Robles, S., Guevara, Y., Díaz-Loving, R. & Rugerio, J. (2016). *Salud sexual en personas con discapacidad: el papel de sus padres. Informe Técnico final*. México: DGAPA-UNAM, proyecto IN300416.
- CSTAC & UNICEF. (2011). “enSEÑA Sexualidad”. *Educación para promover los Derechos y la Salud sexual y reproductiva de niños, niñas y jóvenes con discapacidad auditiva*. https://nanopdf.com/download/ensea-sexualidad-educacion-para-promover-los_pdf
- Flores, D. & Barroso, J. (2017). 21st Century Parent–Child Sex Communication in the United States: A Process Review. *Journal of Sex Research*, 1-17. <https://dx.doi.org/10.1080/2F00224499.2016.1267693>
- Merrill, M. D. (2002). First principles of instruction. *Educational Technology Research and Development*, 50(3), 43-59. <https://mdavidmerrill.files.wordpress.com/2019/04/firstprinciplesbymerrill.pdf>
- Mphra, W. (2013). Perceptions about Barriers to Sexual and Reproductive Health Information and Services among Deaf People in Ghana. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 24(3), 21-36. <http://doi.org/10.5463/dcid.v24i3.234>
- OMS & UNFPA. (2009). *Promoting sexual and reproductive health for persons with disabilities*. http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44207/9789241598682_eng.pdf;jsessionid=A C176BD0A6E6F1A829BD47519C18489C?sequence=1
- OMS. (2020). *Consideraciones relativas a la discapacidad durante el brote de COVID-19*. https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/52026/OPSNMHCOVID19200009_spa.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Pérez, Y., Robles, S., Tiburcio, M. & Guevara, Y. (2020). ProTGTism: Diseño y evaluación de una aplicación para la educación sexual de jóvenes sordos mexicanos. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 7(2), 136-148. <https://doi.org/10.17979/reipe.2020.7.2.6905>
- Pollard, R., Dean, R., O’Hearn, A. & Haynes, S. (2009). Adapting Health Education Material for Deaf Audiences. *Rehabilitation Psychology*, 54(2), 232–238. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0015772>
- Robles, S., Guevara, Y. & Pérez, Y. (2021). Factores de Riesgo para la Salud Sexual de Jóvenes Sordos: Evaluación con un Cuestionario Computarizado. *Revista Colombiana de Psicología*, 30(1), 27-45. <https://doi.org/10.15446/rcp.v29n2.77173>
- Robles-Bykbaev, Y., Oyola-Flores, C., Robles-Bykbaev, V., López-Nores, M., Ingavélez-Guerra, P., Pazos-Arias, J., Pesántez-Avilés, F. & Ramos-Cabrer, M. (2019). A Bespoke Social Network for Deaf Women in Ecuador to Access Information on Sexual and Reproductive Health. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(20). <https://doi.org/10.3390/ijerph16203962>
- Téllez, M. (2005). La construcción de la sexualidad en adolescentes sordos y sordas. *Archivos Hispanoamericanos de Sexología*, 11(2), 203-218. https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Telleg_Construcion_Sexualidad_adolescentes_sordos_2005.pdf

Percepción de la Cultura y el Clima en una Institución Pública de Salud

ALMA CASTILLO GRANADOS

Instituto de Estudios de Posgrado en Ciencias y Humanidades
almacastillo89@gmail.com

Palabras clave: clima, cultura, desarrollo organizacional, instrumento.

INTRODUCCIÓN

Cada organización es única y se diferencia de otra en el momento que se identifica su cultura, es decir, aquella suma de un conjunto de valores, creencias y entendimientos que los integrantes de una organización tienen en común, que se transmite en el tiempo y que se adapta de acuerdo con las influencias externas y a las presiones internas y externas, producto de la dinámica organizacional; es duradera, precede y fundamenta el clima a través de una medición cualitativa (French, W. & Bell, C. 1996).

La importancia que tiene el presente trabajo es vincular la disciplina del desarrollo organizacional con las necesidades de diagnóstico dentro de una Institución Pública de Salud, de manera que se refleje en el fortalecimiento de la cultura basada en la calidad y competitividad a través de una propuesta de mejora.

Domínguez (2009) afirma que la Cultura Organizacional sirve de marco de referencia a los miembros de una organización y da pautas acerca de cómo las personas deben conducirse en ellas. Rescata que la cultura no se moldea con discursos de fundadores y ejecutivos; sino que ésta se forma con ejemplo, con las actitudes cotidianas y la suma total de valores, sistema de creencias, de expectativas y reglas no escritas.

Con base en lo antes mencionado, el objetivo del presente estudio fue identificar las necesidades reales que se desean fortalecer a través de un instrumento de medición de clima y cultura y proponer una intervención que fortalezca la cultura de la calidad y competitividad.

MÉTODO

Se realizó un estudio correlacional y descriptivo, participaron 89 trabajadores del Sector Salud de una muestra aleatoria, se consideraron de la Subdelegación Tula Hidalgo, personal de la División de Planeación, Unidad de Adquisiciones y de la Delegación 35 y el Hospital de Gineco-Obstetricia N° 4, de la Institución, 58 mujeres y 31 hombres con una media de edad de 36.5 años y una D.E. de 15.3. Se emplearon los instrumentos de Clima y Cultura Organizacional elaborados para la Institución de Salud.

Se construyó el instrumento de medición de clima y cultura de acuerdo con la metodología de redes semánticas, y se envió a 10 jueces para valorar la pertinencia de los ítems, después de aplicó la versión preliminar a un grupo de la Coordinación dentro de la Institución de Salud, luego se obtuvo el Alpha de Cronbach, con una consistencia de 0.97 para el instrumento de clima, y una consistencia de 0.98 para el instrumento de cultura.

RESULTADOS

Éstos mostraron que los participantes de la Institución de Salud, consideran que el clima organizacional, es percibido a través del reconocimiento laboral, comunicación, autorrealización, trabajo en equipo, y su cultura la perciben como el conjunto de un liderazgo, valores, filosofía y normatividad dentro del Instituto de Salud Pública.

Se encontró una correlación entre las variables de clima y cultura, se pudo determinar a partir de los resultados obtenidos, que proponer un diseño de intervención y acciones permitirán dirigir la cultura hacia el objetivo deseado, que es convivir en una cultura competitiva y de calidad. Esto derivado del significado que le dan a su cultura a partir de los factores mencionados anteriormente.

DISCUSIÓN

La propuesta de mejora de la Cultura, tendrá el objetivo de fortalecer su cultura basada en una competitividad y calidad que la Institución refiere como un conjunto de elementos que le permiten contar con los estándares más altos dentro de su rubro en atención y calidad en sus servicios.

Es por ello, que la gestión del cambio de acuerdo con la disciplina del Desarrollo Organizacional, sirve para modificar acciones, conductas, actitudes y valores propios de la cultura organizacional, y que serán fortalecidos a través de distintas metodologías que permiten llevar a cabo estrategias que mejoren y fortalezcan su cultura. Las metodologías a implementar podrán evaluar acciones susceptibles de mejora, y así llegar a la cultura deseada, del mismo modo al mantener un adecuado clima laboral.

CONCLUSIONES

Se concluye que, la disciplina del Desarrollo Organizacional basa sus intervenciones en un cúmulo de teorías que se

trabajan a lo largo de los años, con el único fin de mejorar la gestión de las organizaciones, a través del cambio planificado, pero esto no podrá ser posible, si no se conoce la teoría, y si no se hacen las evaluaciones correctamente con los clientes o quienes deseen llevar a cabo mejoras al interior de sus empresas.

REFERENCIAS

- Domínguez, S., Rodríguez, B. & Navarro, J. (2009). *La cultura organizacional para los sistemas organizacionales de salud*. Rev. Médica. <http://www.revmatanzas.sld.cu/revista%20medica/ano%202009/vol6%202009/tema12.htm>
- French, W. & Bell, C. (1996). *Desarrollo Organizacional, aportaciones de las ciencias de la conducta para el mejoramiento de la organización*. 5ª. Ed. Prentice-Hall.

ANEXO

Tablas y/o Figuras

Para la obtención de los resultados, se utilizó el programa estadístico SPSS (*Statistical for the Social Sciences*), donde se realizaron diferentes estadísticos para la validación de los instrumentos, ya que se utilizó un Alpha de Cronbach, el análisis factorial, T de student, ANOVA, y correlación de Pearson. Se describen a continuación:

1. Estadísticos descriptivos:

1.1 Descriptivos de la muestra: Con una media de edad de 36.5 años (DE=15.3), la muestra quedó dividida por el 32% de hombres y el 59,8% de mujeres, de los cuales; el 41,2% fueron casados y el 33% solteros. Con respecto a su antigüedad laboral, estuvo indicada por una media de 4,4 años con una DE=5,8. Finalmente, sobre su escolaridad, el 45% de los participantes contaban con licenciatura terminada y solo el 2,1% con maestría (véase, *Tabla 1a*).

1.2 Descriptivos de las variables de estudio:

- Clima laboral: se obtuvo una *Media* de 249.8, con una *Desviación Estándar* de 45.14, en un total de 89 casos.
- Cultura organizacional: se obtuvo una *Media* de 198, con una *Desviación Estándar* de 42.6, en un total de 89 casos.

En esta tabla, se pueden observar los descriptivos de la muestra, tal y como se mencionó en el procedimiento, la aplicación del instrumento se llevó a cabo una muestra aleatoria, lo que permitió y como se puede observar una variedad en los datos sociodemográficos, es importante resaltar que los descriptivos de la muestra, pueden ser utilizados en posteriores investigaciones que permitan identificar con mayor detalle, las características de la población, y que puedan tener relación directa con los aspectos culturales, por ejemplo aquellos que cuentan con un grado de estudios mayor en el momento de responder un instrumento de clima y cultura organizacional.

En este caso, y para fines del presente trabajo, se observa que se aplicaron instrumentos mayormente a una población del sexo femenino, valdría la pena poder llevar a cabo estudios posteriores donde exista una muestra equitativa y con un mayor número de aplicaciones. Así como se puede observar que la mayoría de los que respondieron, cuentan con una licenciatura terminada, lo que podría estar influyendo en la respuesta y percepción de las variables clima y cultura. La teoría no ha hecho mención sobre la importancia que pudiera tener el nivel de estudios que pueden tener en una organización, y que estén relacionados con el tipo de respuesta, sin embargo; en el presente trabajo, aparentemente pudiera influir de alguna manera, que cuenten con licenciatura la mayoría de los encuestados. El nivel de estudios que menos participó, se ve reflejado en los de secundaria, lo que pudiera

TABLA 1ª. Descriptivos de la muestra.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
SEXO	Hombre	31	32,0	32,0	40,2
	Femenino	58	59,8	59,8	100,0
	Total	89	100,0	100,0	
ESCOLARIDAD	Secundaria	2	2,1	2,1	11,3
	Preparatoria	23	23,7	23,7	35,1
	Carrera técnica	14	14,4	14,4	49,5
	Licenciatura trunca	2	2,1	2,1	51,5
	Licenciatura terminada	45	46,4	46,4	97,9
	Maestría	2	2,1	2,1	100,0
	Total	89	100,0	100,0	
ESTADO CIVIL	Casado	40	41,2	41,2	49,5
	Soltero	32	33,0	33,0	82,5
	Viudo	2	2,1	2,1	84,5
	Unión libre	12	12,4	12,4	96,9
	Otro	3	3,1	3,1	100,0
	Total	89	100,0	100,0	

reflejar, que son aquellos que más se resisten a participar en evaluaciones de este tipo.

Análisis psicométrico de las pruebas:

1.3 Confiabilidad:

TABLA 2A. Alpha Clima Organizacional.

Alpha de Cronbach	N de elementos
.974	31

TABLA 2b. Alpha Cultura Organizacional.

Alpha de Cronbach	N de elementos
.981	50

La confiabilidad, se refiere a la consistencia o estabilidad de una medida. Una definición técnica de confiabilidad que ayuda a resolver tanto problemas teóricos como prácticos es aquella que parte de la investigación de qué tanto error de medición existe en un instrumento de medición, por lo tanto, la confiabilidad se aterriza dentro de la idea de ausencia relativa de errores de medición en un instrumento (Kerlinger y Lee, 2002; Batthyány, 2011). Tomando en cuenta lo anterior y para comprobar la fiabilidad del instrumento se realizó un análisis estadístico de *Alpha de Cronbach* que permitió evaluar la consistencia interna de los instrumentos para Clima y Cultura Organizacional respectivamente, como resultado se obtuvo que **existe una consistencia interna entre los reactivos que conforman ambos instrumentos** (véanse tablas 2a y 2b).

Después del análisis de fiabilidad se prosiguió a realizar con el fin de encontrar el número de factores homogéneos capaces de explicar el máximo de información contenida en los datos, el test de Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) y Test de Esfericidad de Barlett. A través de estas pruebas estadísticas se obtuvo para el instrumento de Clima Organizacional la medida de adecuación muestral KMO con un valor igual a **.740**, mientras que la prueba de esfericidad de Barlett muestra un valor aproximado para **6 gl de $c^2=108,979$ ($p=.000$)**.

Por su parte el instrumento de Cultura mostró un valor de adecuación muestral KMO igual a **.747**, y la prueba de esfericidad de Barlett definió un valor para **3 gl de $c^2=180.803$ ($p=.000$)**. Los valores anteriores encontrados por las pruebas indican que puede aplicarse satisfactoriamente el análisis factorial de componentes principales.

Dicho de otro modo, el Alpha de Cronbach que se muestra en las tablas 2a. y 2b., muestran la consistencia interna de una escala, ésta permite identificar la fiabilidad de un instrumento, es decir; que mida lo que se pretende medir, a través de un conjunto de ítems (o reactivos) y que entre ellos existe una gran correlación. El valor del Alpha de Cronbach oscila entre 0 a 1. Cuanto más cerca se encuentre el valor a 1, mayor es la consistencia interna de los ítems analizados, de tal manera que en ambos instrumentos (2a. clima organizacional, y 2b cultura organizacional), tiene un Alpha de **0.971** y **0.981** respectivamente, por lo que se puede decir que cuentan con

un alto grado de consistencia interna y, por lo tanto, mayor fiabilidad (mide lo que se quiere medir).

Estos resultados permiten corroborar la viabilidad que tiene la metodología de las redes semánticas, ya que en ella se puede obtener información desde tres dimensiones: 1. La teoría, 2. Los expertos, 3. Y la población en general que se encuentra dentro de la Institución. Es así que se vuelve una técnica bastante enriquecedora para contar con definiciones que ayudaron a construir reactivos lo más objetivamente posible, y que permitieron que la confiabilidad, pueda estar presente en ambos instrumentos.

Por tal motivo, la técnica de las redes semánticas se convierte en una de las mejores formas de obtener datos y construir instrumentos que faciliten su inmersión en un tipo de cultura particular, tal y cómo se pudo revisar en la teoría.

1.2 Análisis factorial

El análisis factorial tiene como propósito identificar una estructura de factores subyacentes a un conjunto amplio de datos, con el objeto de reducir un gran número de indicadores operativos en un número inferior de variables conceptuales (Méndez y Rondón 2012; Pérez y Medrano, 2010).

Bajo este contexto, se realizó un análisis factorial (rotación varimax), con el objetivo de definir grupos de variables (factores) que estén altamente correlacionados entre sí y definir así la estructura interna de los dos instrumentos.

a) Clima Organizacional.

Para el instrumento correspondiente a Clima se obtuvo un total de cuatro factores que explican dicho constructo en un **73.6831%** de la varianza total explicada. A través del análisis se eliminaron 34 reactivos (2, 3, 5,7,8,10, 11, 15, 16, 20, 26, 27, 28, 29,30, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 41, 47, 49, 51, 52, 54, 55, 57, 58, 59, 62 y 63) ya que no lograron clasificar dentro de los 4 factores resultantes, en cuanto al reactivo 25 fue descartado a partir de que resultó como el único que clasificó en un factor 5. Después de este análisis, la escala quedó conformada por 30 reactivos totales (véase *tabla 2.2^{a, b, c y d}*).

En la siguiente tabla, se puede observar con detalle, cuáles son los reactivos o ítems que se agruparon para el primer factor, que se denominó **Reconocimiento Laboral**, de acuerdo a la interpretación de cada reactivo que conforma al factor. Esto se puede observar en el peso factorial que cada uno de los reactivos tiene, de este modo, se puede decir que el reconocimiento laboral, está conformado por 14 reactivos:

FACTOR 1. Reconocimiento laboral: Este factor hace referencia a la interacción entre el colaborador y el jefe, que se puede encontrar condicionada por procesos de motivación a partir del reconocimiento del valor del empleado por parte del jefe inmediato, dicha relación puede afectar el clima organizacional de no existir un adecuado proceso de reconocimiento (Medina, Gallegos y Lara, 2008). Los reactivos están contruidos con relación al área de trabajo donde se promueven formas nuevas de atender a los usuarios, se buscan nuevas maneras de solucionar problemas, se reconoce el talento humano y

TABLA 2.2ª. Factor 1. Reconocimiento laboral.

Reactivos	Pesos factoriales	Porcentaje de varianza	Varianza Acumulada	Alpha de cronbach
42. En mi área de trabajo se promueven formas nuevas de atender a los usuarios.	.895	30.349	30.349	.972
43. En mi área de trabajo se buscan nuevas maneras de solucionar problemas.	.889			
40. En mi área de trabajo se reconoce el talento humano.	.765			
48. En mi área de trabajo se implementan las propuestas de innovación.	.711			
56. Mi jefe promueve el trabajo en equipo.	.708			
4. En mi área de trabajo se promueve el crecimiento del talento humano.	.696			
9. En mi área realizamos actividades que promueven la integración del equipo.	.690			
12. Mi jefe establece objetivos claros.	.687			
23. Mi jefe es un servidor público ejemplar.	.662			
64. En mi área de trabajo el mal trato se sanciona conforme a la normativa.	.659			
21. Mi jefe promueve la mejora continua de los procesos.	.657			
44. Mi trabajo es valorado por mi jefe.	.640			
13. Mi trabajo me motiva al autodesarrollo.	.616			
24. La colaboración identifica a mi equipo de trabajo.	.531			

se implementan propuestas de innovación, centrándose en el papel del jefe sobre el crecimiento del talento humano, el trabajo en equipo y el autodesarrollo. Este factor contiene 14 reactivos de 30 totales. El mayor valor absoluto es de .895 correspondiente al reactivo 42 “*en mi área de trabajo se promueven formas nuevas de atender a los usuarios*”, siendo, por otro lado, el de menor valor igual a .531, correspondiente al ítem 24 “*la colaboración identifica a mi equipo de trabajo*”. La varianza explicada para el factor la constituye un 30.349% cuyo valor de coeficiente $\alpha=.972$ (Véase, Tabla 2.2ª).

Este factor, da cabida al conocimiento de la cultura actual de la Institución Pública de Salud, ya que permite identificar la gran relevancia que puede tener, el que sus jefes o directivos, reconozcan el trabajo de los colaboradores.

En la siguiente tabla, se puede observar que se describe el Factor 2, denominado Comunicación dentro del Equipo de trabajo, con un Alpha de Cronbach de 0.938, por lo que se considera una consistencia muy aproximada al 1. En este factor, se agruparon 8 reactivos que contribuyen a la definición del factor, porque están relacionados entre sí, con aspectos de compañerismo, trabajo en equipo y la comunicación que se deriva en estos grupos.

FACTOR 2. Comunicación dentro del equipo de trabajo: Con 8 reactivos de los 30 totales este factor tiene una varianza explicada de 21.166% con un valor de coeficiente $\alpha=.938$.

El reactivo con mayor carga factorial es el 61 “*los servicios de mi área satisfacen las necesidades del equipo de trabajo*” con peso igual a .801, por otra parte, el de menor carga es el 14 “*en mi área de trabajo se comparte información entre el equipo de trabajo*” con un peso igual a .546. El factor 2 hace alusión a la comunicación y a los procesos inherentes al trabajo colaborativo/cooperativo, respecto al papel que cumple el jefe dentro de la regulación del mismo para favorecer el clima laboral (Arribas, 2000), los reactivos giran en torno a las actividades que se efectúan en el ambiente laboral de equipo y cómo este se promueve a partir instrucciones, valores y responsabilidades (Véase, Tabla 2.2ª).

De este modo, la comunicación es otro de los factores que intervienen en la cultura actual de la Institución Pública de Salud, tal y como se pudo observar en la tesis de Silva (2009), donde hace mención que la comunicación interna, es un elemento inherente de la cultura organizacional.

Para la siguiente tabla, describe los 5 reactivos que corresponden al factor denominado Autorrealización, ya que entre los ítems existe una correlación que permite identificar como uno de los elementos importantes dentro del clima organizacional para la Institución Pública de Salud. En éste, se puede observar un Alpha de Cronbach de 0.832, por lo que existe una gran consistencia entre los reactivos que se describen a continuación, incluyendo su peso factorial de cada uno de ellos.

TABLA 2.2^b. Factor 2. Comunicación dentro del equipo de trabajo.

Reactivos	Peso factorial	Porcentaje de varianza	Varianza acumulada	Alpha de cronbach
61. Los servicios de mi área satisfacen las necesidades del equipo de trabajo	.801	21.166	51.516	.938
17. En mi área de trabajo los jefes actúan con honestidad	.750			
53. Mi equipo se organiza de manera clara en sus responsabilidades	.744			
6. Mis compañeros desempeñan un buen trabajo dentro de sus áreas	.638			
60. Considero que mi jefe es empático con mis necesidades personales y laborales	.628			
50. Mi jefe me da instrucciones claras	.628			
18. Mi jefe promueve la colaboración con otras áreas	.605			
14. En mi área de trabajo se comparte información entre el equipo de trabajo	.546			

TABLA 2.2^c. Factor 3. Autorrealización.

Reactivos	Peso factorial	Porcentaje de varianza	Varianza acumulada	Alpha de cronbach
36. Atender las necesidades de mis usuarios me motiva al autodesarrollo.	.868	12.022	63.538	.832
19. El trabajo en equipo favorece los resultados esperados de cada área.	.739			
46. Los recursos son utilizados de manera austera o sobria para el logro de resultados.	.694			
39. Cuento con el material necesario para realizar mis actividades.	.637			
45. Mi trabajo se encuentra alineado con mis funciones y responsabilidades.	.505			

FACTOR 3. Autorrealización: Parte de lo que conforma a un clima laboral favorable es la posibilidad de crecimiento mediante el fomento del proceso de autorrealización, refiriéndose al cumplimiento de las expectativas a futuro del colaborador con respecto a su desarrollo profesional, favoreciendo la aparición de motivación en el empleado y por tanto la percepción del clima organizacional (Chaparro, 2006). El Factor 3 se encuentra conformado por 5 reactivos de los 30 totales, donde el ítem con mayor carga es el 36 “*atender las necesidades de mis usuarios me motiva al autodesarrollo*” correspondiente a .868, siendo el de menor carga el 45 “*mi trabajo se encuentra alineado con mis funciones y responsabilidades*” correspondiente a .505. Los ítems pertenecientes al presente factor se encuentran conformados por las características inherentes al cargo o al puesto de trabajo que les permitan un desarrollo favorable de sus funciones, así como un crecimiento. La varianza explicada para el factor la constituye un 12.022% cuyo valor de coeficiente $\alpha = .832$ (véase, tabla 2.2^c).

Ahora bien, este factor puede estar apoyando la parte teórica que menciona, como parte de la cultura, están los valores de todas las personas que conforman a una organización, es decir, la importancia del crecimiento y desarrollo personal, debe verse también como característica imprescindible dentro de la intervención en el desarrollo organizacional, la autorrealización debe estar presente en las propuestas de mejora para llegar a una cultura ideal.

En la tabla 2.2.d, se describe el siguiente factor 4, que representa en trabajo en equipo/relaciones laborales, de acuerdo a la consistencia y peso factorial que los reactivos representan, indica que parte del clima organizacional, se conforma con la percepción que se tiene a cerca del trabajo en equipo. Se describe a continuación:

FACTOR 4. Trabajo en equipo/Relaciones laborales: Con un total de 3 reactivos de 30 totales, el factor 4 explica el menor

porcentaje de varianza con un 10.145% correspondiente a un $\alpha=.817$. El ítem con mayor carga factorial es el 22 “*me siento cómodo con las condiciones físicas de mi lugar de trabajo*”, con un peso igual a .863, siendo, por otra parte, el 33 “*mi trabajo es valorado por mis compañeros*”, el de menor carga, con un .585. Retomando valores como la empatía entre colaboradores, los reactivos se enfocan en la relación entre el individuo con su equipo de trabajo, así como con las condiciones físicas que rodean el área de trabajo correspondiente, ambas partes conforman una pauta sobre el clima organizacional, desde la interacción directa con compañeros, como las condiciones ergonómicas del espacio destinado a actividades laborales (Zárraga y Bonache, 2005) (Véase, *tabla 1.2^d*).

Sin duda alguna, el trabajo en equipo también brinda información para poder diseñar estrategias que permitan llevar a cabo evaluaciones de clima organizacional, enfocadas a la solución de conflictos que puedan estarse presentando dentro de la cultura actual; es por ello que se ve como un factor más a evaluar dentro del instrumento de clima.

Lo anteriormente mencionado para los 4 factores que conforman el Instrumento de Clima organizacional indican una consistencia en el instrumento, evaluando adecuadamente el constructo.

b) Cultura Organizacional

Para el instrumento de Cultura Organizacional se obtuvo un total de tres factores que explican dicho constructo en un **61.868%** de la varianza total explicada. A través del análisis se eliminaron 11 reactivos (2, 5, 8, 10, 18, 24, 33 y 54) ya que no lograron clasificar dentro de los 3 factores resultantes, en cuanto a los reactivos 19, 33 y 27 fueron descartados a partir de clasificaron como únicos ítems en un factor 4, 5 y 6. Después de este análisis, la escala quedó conformada por 44 reactivos totales (véanse tablas 2.2^e, f y g).

En la primera tabla, se puede describir el factor 1, que se denomina Liderazgo gerencial, esto permite reconocer que parte del diagnóstico actual, puede entenderse como una Institución donde el tema de liderazgo es un tema cultural y con el que se aprende a convivir, y como parte de la filosofía organizacional, de acuerdo a lo ya descrito en el marco teórico de la presente tesis.

FACTOR 1. Liderazgo Gerencial: Este factor hace alusión a la forma en que el directivo/ jefe se dirige al personal y potencia su desempeño, al respecto Chiavenato (2001) define el liderazgo como “*una influencia interpersonal ejercida en determinada situación, para la consecución de*

uno o más objetivos específicos, mediante el proceso de la comunicación humana” (p.314 - 315), por tanto, se trata de un factor determinante sobre la cultura organizacional, ya que de no existir un liderazgo favorable, esta puede verse afectada de manera negativa generando incertidumbre (Preciado y Monsalve, 2008). El presente factor se encuentra conformado por 19 reactivos de los 44 totales explicando el 24.716% de la varianza total explicada, correspondiente a un $\alpha=.973$, donde el reactivo con mayor carga es el 38 “*mi jefe muestra una actitud cordial*” con un peso factorial igual a .891, mientras el de menor carga es el 40 “*percibo un adecuado clima en mi equipo de trabajo*” con un peso factorial igual a .464 (véase, *tabla 2.2^e*).

Sin bien la teoría lo menciona, aquí se puede observar que la alta gerencia debe estar involucrada dentro de las estrategias de cambio, y debe apoyar a la intervención que el desarrollo organizacional propone, de otro modo, resultará más complicado, que los objetivos de fortalecer una cultura y dirigirla hacia la calidad y competitividad, realmente obtenga los resultados esperados.

En la tabla 2.2.f, se describe el factor 2, con el nombre de Ambiente y valores organizacionales; lo que puede indicar la gran importancia que tiene dentro de la institución Pública de Salud, el tema de los valores dentro de la cultura, y que se conforma de 17 factores:

FACTOR 2. Ambiente y valores institucionales:

Con 17 factores de los 44 totales, el factor 2 explica el 22.574% de varianza con un $\alpha=.959$, enfocándose en las características del ambiente que rodea al empleado, desde físicas hasta sociales con respecto al seguimiento de los valores organizacionales, aspecto que resulta importante sobre la cultura organizacional, ya que puede tratarse de la percepción de certeza en cuanto a los roles dentro de la estructura organizativa y a desempeñarse dentro de los mismos con respecto a los valores que identifican a la empresa (Sánchez, y García, 2013). El reactivo con mayor carga factorial es el 5 “*en mi Institución se promueve la práctica de los buenos hábitos*” correspondiente a .778, mientras el de menor carga es el ítem 50 “*el sistema tecnológico es confiable para realizar mi trabajo*” con un peso igual a .462 (véase, *tabla 2.2^f*).

Aquí puede verse reflejado uno de los elementos fundamentales que conforman a la cultura organizacional, según autores ya mencionados: los valores, que son aquellos constructos por los cuales se rigen los comportamientos dentro de un ambiente de trabajo en común, y da como resultado

TABLA 2.2^d. Factor 4. Trabajo en equipo/ relaciones laborales.

Reactivos	Peso factorial	Porcentaje de varianza	Varianza acumulada	Alpha de cronbach
22. Me siento cómodo con las condiciones físicas de mi lugar de trabajo.	.863	10.145	73.683	.817
1. Existe empatía entre mis compañeros.	.831			
33. Mi trabajo es valorado por mis compañeros.	.585			

TABLA 2.2°. Factor 1. Liderazgo gerencial.

Reactivos	Peso factorial	Porcentaje de varianza	Varianza acumulada	Alpha de cronbach
38. Mi jefe muestra una actitud cordial.	.891	24.716	24.716	.973
13. El liderazgo de mi jefe se orienta hacia la integridad	.845			
17. Mi jefe es empático con sus colaboradores	.844			
51. Mi jefe se muestra tolerante hacia mi persona	.825			
46. Percibo que la comunicación de mi jefe hacia su personal es clara.	.815			
4. Mi jefe se conduce con transparencia en su actuar.	.789			
32. Las instrucciones de mi jefe son claras.	.762			
14. La comunicación entre los jefes y su personal es clara.	.744			
34. Mis jefes me dan la confianza para realizar mi trabajo.	.744			
25. Mi jefe promueve el trabajo en equipo.	.734			
6. Los jefes son un ejemplo a seguir,	.717			
43. Mi jefe promueve el conocimiento de TIC's.	.716			
41. Los jefes promueven el sentido de identidad Institucional en su personal.	.702			
42. En mi área de trabajo el liderazgo se promueve adecuadamente.	.651			
21. El liderazgo en los jefes se promueve conforme a los criterios de trabajo establecidos.	.622			
48. Percibo que en mi área se buscan nuevos conocimientos.	.590			
1. Percibo motivación dentro del equipo de trabajo.	.557			
36. Mis compañeros fomentan la tolerancia dentro de mi Institución.	.480			
40. Percibo un adecuado clima en mi equipo de trabajo.	.464			

la interacción de los involucrados, por lo que, en el presente trabajo, se puede proponer una estrategia de trabajo que permita evaluar los valores, y de ahí partir hacia la efectividad dentro de la Institución.

La tabla 2.2g, describe los reactivos y su peso factorial del factor Filosofía institucional y normatividad, lo que indica la gran importancia de la filosofía, así como la normatividad con la cual se rigen la mayoría de los procesos que tiene el instituto. Su Alpha de Cronbach resultó de 0.943, por lo que se considera con una gran consistencia interna:

FACTOR 3. Filosofía Institucional y normatividad aplicable: El presente factor hace referencia a la importancia de la claridad en cuanto a la filosofía institucional con respecto a procesos de transparencia y ética gerencial (Fernández y Pino, 2005). Se encuentra conformado por 11 reactivos de los 44 totales, explicando un 14.608% de la varianza total, lo que indica un $\alpha=.943$, donde el ítem con mayor carga factorial es el 39 "la normatividad en mi Institución es clara" correspondiente a un .777, a diferencia el ítem de menor carga, el 18 "los recursos en mi Institución se manejan con transparencia" con un peso de .499, haciendo alusión a procesos de normatividad y transparencia necesarios para una claridad en cuanto a la cultura organizacional (véase, tabla 2.2^g).

Por último, el factor de la filosofía institucional, da un panorama de que se tiene clara aquella visión por la cual se rigen los trabajadores, dentro de la Institución, aunque por otro lado; no basta con tenerlo claro en un estado actual, sino que valdrá la pena poder indagar dentro de la misma intervención propuesta, qué tan funcional ha resultado y qué tanto puede influir en que los objetivos de fortalecer un tipo de cultura eficaz, eficiente y con calidad, realmente se pueda manifestar una vez que se lleve a cabo la intervención.

Lo expuesto anteriormente, y a partir de la interpretación de los resultados obtenidos, a través de análisis factorial, se puede concluir que los instrumentos de clima y cultura, cuentan con la confiabilidad y validez estadística, evaluando eficaz y adecuadamente el constructo propuesto.

1. T de student:

En segundo lugar, se realizó el análisis estadístico *t de student* para la variable sociodemográfica *sexo*.

- *Clima:* No se encontró diferencia estadísticamente significativa entre las puntuaciones correspondientes a esta variable con respecto al sexo ($t=-1,202$; $p=.236$).
- *Cultura:* Se encontró diferencia estadísticamente significativa entre las puntuaciones correspondientes

TABLA 2.2^f. Factor 2. Ambiente y valores organizacionales.

Reactivos	Peso factorial	Porcentaje de varianza	Varianza acumulada	Alpha de cronbach
5. En mi Institución se promueve la práctica de los buenos hábitos.	.778	22.574	47.260	.959
3. Mi Institución promueve la empatía entre la gente.	.761			
23. Percibo congruencia entre valores y la visión de mi Institución.	.753			
22. En mi institución se reconocen y se viven los valores institucionales.	.747			
12. Mi institución fomenta un comportamiento de respeto.	.738			
20. Percibo que mi Institución se maneja bajo la integridad.	.716			
26. En mi Institución la identidad es un valor primordial.	.695			
9. En mi Institución se fomenta el valor de la tolerancia.	.684			
31. En mi Institución existe la comunicación suficiente para alcanzar los objetivos establecidos.	.676			
30. Percibo congruencia entre los valores y la misión de mi Institución.	.673			
29. Los trabajadores ponemos en práctica campañas de buenos hábitos.	.668			
49. En mi Institución el respeto es lo más importante.	.664			
37. Mis compañeros conocen los valores de mi Institución.	.568			
15. En mi Institución se trabaja en equipo.	.552			
7. Percibo que existe confianza de los trabajadores hacia el Instituto.	.543			
11. La comunicación con mis compañeros es efectiva.	.539			
50. El sistema tecnológico es confiable para realizar mi trabajo.	.462			

TABLA 2.2^g. Factor 3. Filosofía institucional y normatividad aplicable.

Reactivos	Peso factorial	Porcentaje de varianza	Varianza acumulada	Alpha de cronbach
39. La normatividad en mi Institución es clara.	.777	14.608	61.867	.943
45. En mi Institución se da cumplimiento a la normatividad.	.731			
55. Percibo que la misión es la apropiada para los servicios que presta la Institución.	.700			
53. Percibo que la normatividad de la Institución se encuentra actualizada.	.695			
52. Percibo que la visión es la apropiada para los servicios que presta mi Institución.	.658			
44. Mi Institución promueve el reconocimiento y vivencia de la misión Institucional.	.633			
47. Mi Institución promueve el reconocimiento y vivencia de la visión Institucional.	.597			
16. Los trabajadores tenemos un sentido de identidad con la Institución.	.590			
35. Los valores de mi Institución se ponen en práctica.	.526			
28. En mi institución los recursos se suministran de manera transparente.	.524			
18. Los recursos en mi Institución se manejan con transparencia.	.499			

a esta variable con respecto al sexo ($t=1,964$, $p=.053$) donde; los hombres se reportaron con una media mayor a las mujeres ($M=212.03$) (Véase, Tabla 3.1).

La tabla anterior (tabla 3.1), describe la *t* de student para los dos instrumentos, de clima y cultura respectivamente; lo que indica la *t* de student es la distribución de probabilidad que estima el valor de una media dentro de muestras independientes. En este caso, la tabla indica la media tanto para hombres como para mujeres. Se puede observar que cada una de las muestras tiene una distribución normal, y de acuerdo a la significancia, está indicando que el instrumento de cultura, tiene una $p=0,53$, lo que responde a diferencia significativa entre la variable con respecto al sexo; es decir, los hombres se diferencian de las mujeres con respecto a la variable de cultura.

Caso contrario a la variable de clima, ya que no se encontró una diferencia significativa, teniendo una $p=.236$, es decir; no hay diferencia entre la percepción que se tiene acerca de la variable entre hombres y mujeres. Lo que indica que, para ambos sexos, el clima es considerado bajo el mismo concepto. Lo anterior contribuye a lo que ya se mencionó anteriormente, la probabilidad que se elaboren propuestas de este tipo, con una muestra más grande, que permite diferenciar las respuestas entre hombres y mujeres, si es que existen, por el contrario, que corrobore el presente estudio, donde no existe tal diferencia.

2. Análisis de Varianza (ANOVA):

Para verificar si existe diferencia estadísticamente significativa entre las puntuaciones de las variables de estudio, con respecto al Estado Civil y Escolaridad se procedió a realizar el análisis de varianza ANOVA.

- Estado Civil: No se encontró que exista diferencia estadísticamente significativa entre las puntuaciones de Clima ($F=1.842$, $gl=38$, $p=.139$) y Cultura ($F=.904$, $gl=71$, $p=.641$) de los participantes con respecto a su *estado civil*.
- Escolaridad: No se encontró que exista diferencia estadísticamente significativa entre las puntuaciones

de Clima ($F=.727$, $gl=38$, $p=.776$) y Cultura ($F=1,332$, $gl=71$, $p=.214$) de los participantes con respecto a su *escolaridad*.

En el caso de las variables sociodemográficas de estado civil y escolaridad, se puede decir que no hay diferencia entre aquellos que puedan tener grado mayor o menor en estudios, todos tienen un mismo comportamiento para el tipo de respuesta, así como en el estado civil, no influye como tal, en la respuesta sobre los reactivos y percepción de las variables clima y cultura.

3. Correlación de Pearson:

Para cumplir con uno de los objetivos principales del presente estudio se llevó a cabo una correlación de Pearson entre la variable Clima laboral y Cultura Organizacional, obteniendo como resultado una $p=.008$ con una correlación positiva $r=.373$ entre las variables (véase, tabla 5.1).

La correlación de Pearson sirve para medir el grado de relación de dos variables, es decir, en la tabla anterior, se puede observar una correlación positiva, de $p=0.008$, lo que significa que existe una correlación entre ambas variables, de acuerdo al valor de $r=1$, que significa una correlación positiva perfecta, y $r=0$, no existe correlación. Se puede decir entonces que hay una relación directa entre el clima y la cultura, por lo que, si cambia o se modifica la cultura, el clima lo hará de la misma forma, en un sentido positivo.

TABLA 5.1. Correlación entre cultura y clima.

		Cultura	Clima
Cultura	Correlación	1	0,373**
	Sig.		0,008
Clima	Correlación	,373**	1
	Sig.	,008	

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

TABLA 3.1. T de student clima y cultura con respecto al sexo.

SEXO		N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	T	gl	Sig. (bilateral)
CLIMA	MUJERES	31	256,4	43,17	8,4	-1,202	44	,236
	HOMBRES	58	240	49,54	11,07			
CULTURA	MUJERES	31	195,12	44,61	5,85	1,964	75	,053
	HOMBRES	58	212,03	35,12	6,30			

Intervención cognitivo conductual para disminuir problemas de conducta en una adolescente

DULCE MILAGROS CHOIX VENTURA

RAQUEL GARCÍA FLORES

CHRISTIAN OSWALDO ACOSTA QUIROZ

Adscripción institucional: Instituto Tecnológico de Sonora,

Departamento de Psicología, Licenciatura en Psicología

dulce99choix@gmail.com

Palabras clave: crianza, adolescente, problemas de conducta, psicología clínica e intervención.

INTRODUCCIÓN

La adolescencia de los hijos puede constituir un reto importante para los padres, quienes con frecuencia requieren de habilidades para manejar adecuadamente la rebeldía, la desobediencia, el descuido de la escuela y los problemas de conducta. Con frecuencia hay problemas en la aplicación de reglas y límites, de que en muchos casos las sanciones no se cumplen y las buenas conductas no son alentadas (Jaliffe et al. 2013). También destaca el hecho de que en la adolescencia el desarrollo de habilidades para la regulación emocional es importante para el manejo de la conducta (Estevez y Jiménez, 2017). Durante la pandemia por COVID-19 muchos problemas de conducta adolescente se han incrementado (Lacomba-Trejo et al. 2020). Por lo que el objetivo del presente estudio fue entrenar a la tutora de una adolescente en estrategias de crianza positiva y a la adolescente en estrategias de regulación emocional en línea para disminuir conductas de rebeldía.

MÉTODO

El presente trabajo es un estudio de caso. Participaron una adolescente de 14 años y su abuela materna de 64 años de edad. La abuela materna expresa que su nieta ha mostrado problemas de conducta en el hogar desde los 11 años. No quiere seguir indicaciones de su abuela, irritabilidad, episodios de tristeza y conductas explosivas cuando no le compran lo que ella quiere. No realiza labores del hogar por estar revisando su celular. Además de que no le gusta comer cosas que la abuela le ofrece y la joven prefiere comprar comida rápida. Se aplicaron los siguientes instrumentos:

- Entrevista: se definieron las conductas problema con la abuela de la paciente
- Registros conductuales: registro de tendencia de la conducta problema como lo son duración, tiempo, etc. Con el fin de conocer la frecuencia de dichas conductas de la joven.
- Inventario de Depresión de Beck (IDB), estandarizado por Jurado et al., (1998) en población mexicana ($\alpha = .87$), es un autoinforme de 21 ítems, referidos a síntomas depresivos en la semana previa a la aplicación, con cuatro opciones de

respuesta. El punto de corte establecido por Jurado et al., (1998) para población mexicana fue de 10 puntos.

- Inventario de Ansiedad de Beck (IAB) (Robles et al. 2001). Evalúa la intensidad de sintomatología ansiosa presente en un individuo y es un instrumento autoaplicable que consta de 21 preguntas que determinan la severidad con que se presentan las categorías sintomáticas y conductuales que evalúan.

La intervención tuvo una duración de 12 sesiones las cuales se impartieron dos veces a la semana durante una hora en google meet. Se basó en la "Guía Para Padres Para El Comportamiento Del Adolescente 2" que se encuentra en la plataforma Aprendo Más de la UNAM (CUAIEED, 2020) para facilitar el manejo de la conducta adolescente. Para el manejo de las emociones se utilizó el "Programa de Satisfactores Cotidianos para usuarios con dependencia a sustancias adictivas: Manual del terapeuta (tomo I)" (Barragán et al. 2006).

RESULTADOS

Después de la intervención pudo observarse, con base en las sesiones realizadas por la plataforma digital Meet, los avances contemplados en las sesiones y el comportamiento entre la tutora y la joven. La abuela y su nieta reportaron que establecieron reglas más claras en el hogar especificando las consecuencias positivas por su cumplimiento, discutían menos y aplicaron el modelo de solución de problemas para resolver controversias. También mostró más empatía hacia la joven ya que verbalizó en las sesiones que comprendía la etapa que estaba viviendo su nieta. En cuanto a la joven, se pudo identificar una disminución en los niveles de ansiedad y depresión ya que en el pretest del IAB se obtuvo un puntaje de 30 (Severo) el cual disminuyó a 16 (Moderado) en el postest. Y en el IDB en el pretest se obtuvo un puntaje de 18 (moderado) y disminuyó a 9 (mínimo).

LIMITACIONES

Los resultados de esta intervención no se pueden generalizar ya que no hubo un control experimental. No se tienen los registros conductuales completos debido a que la abuela tuvo problemas para completarlos. Y los cambios reportados por las participantes no se pudieron corroborar en su ambiente natural con otro integrante de la familia.

DISCUSIÓN

Se pudo observar una mejora en la interacción familiar así como en la conducta y estado emocional de la joven. A pesar de que las sesiones se llevaron a cabo de forma remota vía internet, se pudo orientar a la abuela y nieta respecto al manejo de su conducta.

CONCLUSIONES

Es importante atender a la población adolescente mediante el entrenamiento a los padres en estrategias de crianza positiva para evitar que los problemas de conducta se agraven.

REFERENCIAS

- Barragán, L., Flores, M., Morales, S., González, J. y Martínez, M. (2006). Programa de satisfactores cotidianos para usuarios con dependencia a sustancias adictivas: manual del terapeuta. México: UNAM. CONADIC.
- Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia de la UNAM (CUAIEED) (2020). Guía Para Padres Para El Comportamiento Del Adolescente 2. <https://aprendomas.cuaed.unam.mx/>
- Estévez, E. y Jiménez, T. (2017). Violencia en adolescentes y regulación emocional. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2 (1), 97-104. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349853220010>
- Jaliffe, G., García, R., Sosa, J. y García, F. (2013). Mejoramiento de contingencias parentales y reducción de problemas conductuales en adolescentes. *Psicología Iberoamericana*, 79-87. <https://www.redalyc.org/pdf/1339/133929862009.pdf>
- Jurado, S., Villegas, M., Mendez, L., Rodríguez, F., Loperena, V. y Varela, R. (1998). La estandarización del Inventario de Depresión de Beck para los residentes de la Ciudad de México. *Salud Mental*, 21 (3), 26-31.
- Lacomba-Trejo, L., Valero-Moreno, S., Postigo-Zegarra, S., Pérez-Marín, M. y Montoya-Castilla, I. (2020). Ajuste familiar durante la pandemia de la COVID-19: un estudio de díadas. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 7 (3), 66-72.
- Robles, R., Varela, R., Jurado, S. y Páez, F. (2001). Versión mexicana del Inventario de Ansiedad de Beck: propiedades psicométricas. *Revista Mexicana de Psicología*, 8, 211-217.

Educación para la paz y practicas restaurativas: programa de convivencia escolar

ERÉNDIRA ROMERO GARCÍA, LAURA PÉREZ CAMPOS MAYORAL,
EDUARDO PÉREZ CAMPOS MAYORAL, MARÍA TERESA HERNÁNDEZ HUERTA
Facultad de Medicina y Cirugía, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca
ribe85@hotmail.com

Palabras clave: convivencia, conflicto, escuela, practicas restaurativas y educación.

INTRODUCCIÓN

Una problemática de la sociedad mexicana que debe enfrentar la escuela en su función educativa es el aumento de la violencia en todas las áreas de la vida, una sociedad colmada de violencia se incapacita para la educación para la paz precisamente porque todos los procesos de socialización que gravitan sobre los sujetos y sus procesos de construcción simbólica tienen profundas raíces en lo social. Resulta entonces muy preocupante que frente a esta situación las transformaciones curriculares apunten a una paulatina disminución de los tiempos escolares en el nivel de educación secundaria dedicados al desarrollo de habilidades socioemocionales (Gómez, 2015).

Los esfuerzos por construir espacios escolares saludables, implica conexiones compasivas, respetuosas y amorosas frente a todos los conflictos que afectan a la comunidad estudiantil, todo aquello que fragmenta y daña debe ser analizado, desafiado y restaurado en el aula. Los programas que atienden la convivencia pacífica dentro de las instituciones educativas resultan buenos pero insuficientes para poder encarar el problema de la violencia en las escuelas en particular y en nuestras sociedades en general.

MÉTODO

El estudio se enmarcó en el paradigma cualitativo de investigación. Se dividió en tres momentos, el primero hizo referencia a un diagnóstico, para ello se aplicaron encuestas a 50 alumnos de una población total de 286 estudiantes de secundaria, 50 padres de familia y 10 docentes. El segundo momento consistió en el diseño y aplicación de estrategias encaminadas a concientizar a toda la comunidad educativa sobre la importancia de la convivencia escolar. El tercer momento comprendió la valoración de logros y dificultades encontradas en la implementación del programa a cargo de toda la comunidad educativa.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos producto del análisis del diagnóstico se basaron en la creación de un sistema de capacitación a docentes, padres y alumnos, el cual tuvo como objetivo la planificación, gestión y evaluación de la convivencia pacífica

en la comunidad educativa. Se revisó y modificó el reglamento escolar, se generó el aula de convivencia encaminada a permitir procesos de reflexión, reconocimiento y responsabilización por parte del alumnado para favorecer actitudes y conductas positivas para la convivencia.

Los docentes adecuaron las actividades curriculares a la promoción de la cultura de paz a través de la difusión de valores y hábitos de convivencia. Se generaron proyectos comunitarios para la promoción de la cultura de paz. Se implementó días para aula abierta, con la finalidad de promover la participación de los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos. Se generó una guía metodológica para que los docentes impartan clase bajo los principios de la cultura de paz y se elaboró e implementó protocolos para la solución de conflictos en el centro escolar.

DISCUSIÓN

La práctica pedagógica en los recintos escolares debe ser fuente de una enorme responsabilidad por parte de los docentes. La falta de programas de convivencia y la rigidez en este sistema de relaciones es fuente de desmotivación para las tareas académicas de los estudiantes y para la disciplina escolar. La comunidad educativa requiere comprender que la mejora de la convivencia implica un proceso de acompañamiento y apoyo a los alumnos en su desempeño académico y personal, lo que implica un cambio de mentalidad y de metodologías, proceso que pudiera resultar complicado, pues no es fácil abandonar practicas punitivas que han regulado por años el sistema de convivencia en el ámbito escolar y social.

CONCLUSIONES

Implementar programas con enfoque restaurativo implica considerar que las normas escolares aplican para todos y en cualquier momento, que todos los miembros de la comunidad educativa son implicados y su participación activa es el eje central para la solución de conflictos. A nivel pedagógico las practicas restaurativas permiten abordar temas de estudio en cualquiera de las materias, mediante procesos de reflexión y diálogo entre docentes y estudiantes.

A nivel social se modifica la concepción de conflicto y las vías punitivas para su solución, las familias adquieren habilidades para la gestión de la buena convivencia en su entorno. El

proceso pedagógico basado en prácticas restaurativas en la educación básica y específicamente en la educación de nivel secundaria implica un gran impacto en el desarrollo del adolescente, pues los alumnos atraviesan la etapa considerada compleja y vital para la construcción de la identidad y requieren un acompañamiento en su formación.

REFERENCIA

Gómez López, L. F. (2015). Expectativa, realidad y promesa de la tutoría en secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(66), 977-985. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000300013

Estrés vicario en profesores de secundaria durante la pandemia de COVID-19

ROSARIO HUERTA VARGAS
BLANCA IVET CHÁVEZ SOTO
ALMA CASTILLO GRANADOS

Universidad Nacional Autónoma de México,
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Campus III Tlaxcala
rousmariana05@gmail.com

Palabras clave: estrés vicario, Covid-19, Satisfacción, Burnout, Profesores.

La pandemia por COVID-19 ha trastocado la vida de las personas y uno de los ámbitos más afectados es el educativo, así mismo, es evidente que las acciones para contener la enfermedad han impactado en el estado emocional de los individuos y en el caso de los profesores, aparte de los acontecimientos que afectan su vida cotidiana, existen otros sucesos causantes de estrés como las situaciones que viven sus alumnos. De ahí, la importancia de definir al estrés vicario como aquel malestar sufrido por empatizar con personas que soportan situaciones emocionalmente exigentes o traumatizantes y esto hace que los individuos sean más propensos a desarrollar Burnout (Guerra & Pereda, 2015). Las variables anteriores, también dificultan la comunicación entre los docentes y provocan poca autonomía en sus decisiones (Arranz, Barbero, Barreto, & Bayés, 2003), afectando su satisfacción y su práctica profesional. Por ello, es importante evaluar el estrés vicario en los docentes para crear programas de prevención enfocados a mejorar su calidad de vida y lograr un manejo adecuado de sus emociones. Con base en lo anterior, el objetivo del presente trabajo fue identificar el nivel de estrés vicario en profesores de secundaria durante la pandemia del Covid-19. Este estudio forma parte del proyecto PAPIIT IN301921.

El estudio fue de tipo transversal y descriptivo. Participaron 16 profesores de secundaria, trece mujeres y tres hombres, con un rango de 26 a 58 años (Medad = 41.1 años). Se empleó el cuestionario autoaplicado PROFESSIONAL QUALITY OF LIFE SCALE Compassion Satisfaction and Fatigue Subscales—Revision IV (Hudnall, 2005) para profesores versión electrónica. Se realizaron las siguientes acciones: Primero se elaboró la escala en formato digital en dos secciones, 1) consentimiento informado y 2) la escala para medir estrés vicario. Posteriormente se envió vía electrónica a los profesores de una secundaria para su contestación. Finalmente, con base en los resultados recabados, se depuraron los datos y se hicieron los estadísticos descriptivos para cada dimensión.

Con los resultados se encontró que los docentes presentaron un promedio de 39.8 puntos en el nivel de satisfacción, el cual se ubica en una puntuación alta (33), este dato indica que les agradan sus actividades profesionales y ayudar a sus alumnos en el ámbito escolar. En el Burnout los profesores obtuvieron en promedio

26.3 puntos y sólo están a un punto de colocarse en situación de riesgo (27) al presentar sentimientos de desesperanza por la sobrecarga de trabajo. Finalmente, en el estrés vicario los docentes obtuvieron una media de 16.06 puntos, uno por debajo del nivel de riesgo (17), lo que sugiere que los eventos de su contexto o con sus alumnos sobre pasan en algunas ocasiones su capacidad emocional, al presentar sentimientos de temor o dificultades para dormir. Lo anterior, sugiere que la pandemia por COVID-19 ha provocado problemas en la salud de toda la población y los docentes no son la excepción, tal y como lo reportó Ribeiro, Scorsolini-Comin y Dalri (2020) al reconocer que el actual escenario de la educación a distancia tiene efectos negativos en los aspectos emocionales de los profesores.

Se concluye que es importante prevenir los posibles efectos emocionales de la pandemia en los docentes, por ello es necesario emplear pruebas para analizar su estado psicológico y proveerles actividades psicoeducativas para favorecer un mejor manejo de su estrés y así evitar trastornos más severos que puedan afectar su salud física y mental. Por otra parte, se sugiere que una evaluación de docentes es una línea de investigación para estudios futuros, por ello se recomienda que se emplee una muestra mayor y que participen docentes de distintos niveles y modalidades escolares para contar con una mejor visión sobre este tema. Se debe mencionar que identificar los efectos emocionales de la pandemia en los docentes permitirá disminuir los efectos adversos generados por el COVID-19 lo que redundará en el fortalecimiento y mejoramiento de sus prácticas profesionales.

REFERENCIAS

- Arranz, P., Barbero, J., Barreto, P. & Bayés, R. (2003). *Intervención emocional en cuidados paliativos. Modelo y Protocolos*. Barcelona: Ariel.
- Guerra, C., & Pereda, N. (2015). Estrés traumático secundario en psicólogos que atienden niños y niñas víctimas de malos tratos y abuso sexual: un estudio exploratorio. *Anuario de Psicología*, 45 (2), 177-188.
- Hudnall, B. (2005). *Professional Quality of Life: Compassion Satisfaction and Fatigue Subscales, R-IV: ProQOL*. Baltimore: Sidran Press
- Ribeiro, B. M. D. S, Scorsolini-Comin, F. & Dalri, R. C. M B (2020). Ser docente en el contexto de pandemia COVID-19: reflexiones sobre la salud mental. *Index de Enfermería*, 29, (3), 137-141.

Cambios en las rutinas de estudiantes universitarios del área de la salud de la FES Iztacala UNAM durante el confinamiento por COVID 19

DANAE SORIANO VALTIERRA¹, JUANA OLVERA MÉNDEZ²,
PATRICIA EUGENIA SANDOVAL GUZMÁN³, LAURA VICTORIA ORTEGA LEONARD⁴

¹Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Psicología, UNAM, ²Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Psicología, UNAM, ³Facultad de Medicina, Ciencias Biomédicas, UNAM, ⁴Facultad de Psicología, Neuropsicología, UNAM
¹ danae.soriano@iztacala.unam.mx

Palabras clave: COVID-19, Rutinas, emociones, emotion work, confinamiento, salud mental.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación, fue conocer los cambios en las rutinas y repercusiones en las expresiones emocionales de estudiantes universitarios del área de la salud, de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, durante el periodo de confinamiento para evitar el contagio de COVID 19.

A partir del confinamiento como medida sanitaria para evitar la propagación del virus SARS-COV- 2, el cual provoca la enfermedad COVID 19, los primeros en cerrar fueron los centros educativos, trasladando las actividades presenciales a actividades a distancia con el apoyo de las tecnologías de la información.

Este cambio tan drástico en las actividades y rutinas que enfrentaron los estudiantes universitarios, trajo consecuencias en diferentes áreas de la vida cotidiana y sobre todo alteraciones en las rutinas a las que estaban acostumbrados y se modificaron abruptamente. Los cambios de horarios, así como en el tiempo invertido para las actividades académicas, Las alteraciones en la organización familiar, reorganización de actividades, pérdida de los compañeros, amigos y demás vínculos que se generan en el contexto escolar fueron los primeros cambios que experimentaron los jóvenes universitarios. Además, de estos cambios, y sobre todo de la pérdida de las interacciones sociales, surgieron también una serie de consecuencias psicológicas que surgen en momentos de crisis, tales como el miedo, ansiedad, estrés y depresión. Ante estas afectaciones, se identificaron las emociones y sentimientos implicados, que ponen en riesgo la salud mental de los estudiantes. Se considera importante la intervención de los psicólogos y profesionales implicados en el trabajo de la salud mental, para enfrentar las consecuencias que esta pandemia ha dejado en los estudiantes universitarios hasta este momento y que continuará siendo una prioridad en el futuro inmediato.

Resulta relevante estudiar los cambios, adaptación a las rutinas y emociones implicadas en este proceso de ajuste; ante las

medidas de contingencia sanitaria y el confinamiento inesperado y repentino que han vivido los estudiantes universitarios. Desde la mirada del enfoque sociocultural, el estudio de las emociones vividas y experimentadas se reconoce en el cuerpo y la conciencia de este. El Estudio de las mismas, implica una contribución muy importante para evitar a corto, mediano y largo plazo, afectaciones en la salud mental de los estudiantes universitarios del área de la salud.

La presente investigación descriptiva, transversal de corte mixto, se realizó durante el periodo comprendido del 28 abril al 23 de mayo del 2020. La información se recolectó mediante la versión electrónica del Medidor Psicosocial y Socioemocional frente a la contingencia COVID-19 (MPE-COVID 19) en una población de 3,407 estudiantes de la comunidad estudiantil de la FESI-UNAM de licenciaturas y posgrados (medicina, psicología, enfermería, biología, odontología, optometría y psicología-SUAYED).

Dentro de los resultados encontramos que el 97% de las y los estudiantes han pasado el periodo de contingencia sanitaria por COVID-19 en sus hogares y con sus familias, el 2.1% lo han pasado en hogares unipersonales y el. 8% en hogares de pares conocidos como roomie.

El 29.3% reportan no haber mantenido una rutina o estructura y organización de su tiempo en los días de distanciamiento social, el 37.4% reporta que en algunas ocasiones pudo mantener una organización de su tiempo y estructura de y sólo el 26% reporta que siempre pudo establecer un horario de organización y estructura de su tiempo y de su rutina.

Todas las gestiones de tiempo y organización estuvieron acompañadas de una serie de emociones, las cuales fueron reportadas en las preguntas abiertas y para lo cual se realizó un cruce de las siguientes categorías: 1. Balance de las afectaciones cotidianas y de la rutina. Procesos de la gestión emocional a través del emotion work profundo. 2. Acciones de autocuidado y auto atención físico mental, individual o colectivo. 3. La gestión emocional de la incertidumbre. 4. Formas de convivencia, vínculos seguros

y transformaciones de las relaciones en la familia y 5. Comunidad emocional.

Las normas emocionales que las y los estudiantes reportaron, fueron siguiendo la lógica de una normativa social, la cual dicta la conducta/emoción apropiada en una situación determinada. Esto Hochschild, lo denominó “trabajo emocional” o “emotion work” se refiere a este proceso mediante el cual un individuo

opera sobre sí mismo para alterar sus estados emocionales de un plano superficial, y pasa a un plano más profundo para tratar de modificar sus sentimientos reales en el sentido de lo indicado por la norma. Por lo que al integrar este enfoque, podemos acercarnos a entender las respuestas del estudiantado desde la propuesta de un “yo sensible” que gestiona emociones pero que también las regula desde un carácter normativo.

TABLA 1. Ingresos familiares afectados por las medidas de contingencia por el COVID 19.

	Porcentaje
Completamente	33.2%
Medianamente	41.3%
Escasamente	17.2%
Absolutamente no	8.4%
Total	100

Nota. La tabla presenta los resultados obtenidos por el medidor Psicosocial, en relación a los ingresos familiares afectados por el COVID 19. Diseño propio.

TABLA 2. Durante las semanas de distanciamiento social ¿te has mantenido en casa?

Sexo		Porcentaje
Mujer	Siempre	37.4%
	Casi siempre	59.1%
	Algunos	3.2%
	Nunca	0.3%
	Total	100.0
Hombre	Siempre	35.3%
	Casi siempre	59.8%
	Algunos	4.3%
	Nunca	0.6%
	Total	100.0
Otro	Siempre	36.7%
	Casi siempre	60.0%
	Algunos	3.3%
	Total	100.0

Nota. La tabla presenta los porcentajes de datos arrojados por el medidor psicosocial, en relación mantenerse en cada durante el distanciamiento social por COVID 19. Diseño propio.

TABLA 3. Estructura y organización de tu tiempo durante el día en estas semanas de distanciamiento social.

Sexo		Porcentaje
Mujer	Mantengo horario y rutina	26.1%
	En ocasiones rutina y horario	39.5%
	En ocasiones me desorganizo	6.4%
	No tengo horario ni rutina	28.0%
	Total	100.0
Hombre	Mantengo horario y rutina	26.0%
	En ocasiones rutina y horario	33.0%
	En ocasiones me desorganizo	8.7%
	No tengo horario ni rutina	32.3%
	Total	100.0
Otro	Mantengo horario y rutina	26.7%
	En ocasiones rutina y horario	23.3%
	En ocasiones me desorganizo	13.3%
	No tengo horario ni rutina	36.7%
	Total	100.0

Nota. La tabla muestra los porcentajes arrojados por el medidor psicosocial, en relación a la estructura y organización del tiempo durante las semanas de distanciamiento social por COVID 19. Elaboración propia.

Condiciones laborales para la comunidad trans en México

GUADALUPE MERIBETH RAMÍREZ HERNÁNDEZ

DANAE SORIANO VALTIERRA

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

psic.meribeth@gmail.com

Palabras clave: comunidad Trans, inclusión laboral, discriminación, derechos y oportunidades.

INTRODUCCIÓN

Las investigaciones referentes a las comunidades LGBTIQ+ en América Latina, el Caribe y México dificultan ofrecer cifras exactas sobre las condiciones de vida en particular de las personas Trans (Embajada de los Estados Unidos en México, 2019), no obstante, se sabe que la comunidad Trans ha sido severamente discriminada en diferentes esferas de la vida, entre ellas la laboral. Considerando que los seres humanos dependemos de los recursos económicos y sociales de los que nos provee un trabajo para sobrevivir, la discriminación, entendida como “cualquier distinción, exclusión o preferencia que tenga por efecto anular o alterar la igualdad de oportunidades o de trato en el empleo y la ocupación” (Vela, 2017) puede comprometer de manera importante su calidad de vida.

Con la reciente aprobación de leyes y decretos para el reconocimiento de las personas LGBTIQ+ (Comisión de Derechos Humanos, 2021) y con la publicación de materiales como el Manual de inclusión laboral Trans (Human Rights Campaign, 2021) el panorama está cambiando paulatinamente, sin embargo, el estigma y los prejuicios continúan presentes en la actualidad. Por ello, objetivo principal de la presente investigación fue conocer la trayectoria laboral y la discriminación que experimentan las personas Trans en México.

En este estudio con metodología cualitativa descriptiva participaron 9 mujeres y 3 hombres trans de diferentes entidades de la República Mexicana, así como un gerente y una reclutadora (cisgénero) de una empresa LGBTIQ+ incluyente en la Ciudad de México (CDMX). A cada participante se le realizó una entrevista semiestructurada que indagaba su experiencia laboral. En el caso de la reclutadora su entrevista incluyó preguntas generales sobre el proceso de contratación y tanto a ella como al gerente se les preguntó su perspectiva hacia la comunidad Trans. Las entrevistas se llevaron a cabo por vía Zoom o de manera presencial en distintos lugares públicos de la CDMX.

En cuanto a los resultados, se observó que el 50% de las personas Trans participantes tienen una licenciatura y el 16.6% cuentan con estudios de maestría. Entre los mayores retos a

los que refirieron enfrentarse a la hora de buscar trabajo está la atención por parte del personal de reclutamiento. La mitad refirió haber cambiado su último empleo debido a alguna situación relacionada con la discriminación. El 41.6% refirió trabajar o haber trabajado en una empresa que se reconoce como LGBTIQ+ incluyente y el mismo porcentaje aludió sentirse incluidos. El 83.3% dijo haber vivido alguna manifestación de violencia o discriminación laboral. El 41.6% mencionó que al menos una vez desde su transición se les ha culpado de un error laboral o de un delito que no cometieron en el trabajo, pese a tener evidencias de su buena labor. El 75% afirmó conocer sus derechos laborales pero no sus derechos como personas Trans. Solamente 1 persona ha levantado una denuncia por despido injustificado.

Por su parte, en la empresa participante, pese a identificarse como incluyente la única medida de inclusión LGBTIQ+ con la que cuentan es con un letrero que así lo notifica.

A manera de discusión, autores como Constant (2017) y De las Mercedes (2017) han encontrado en entrevistas a la comunidad Trans un constante abandono escolar el cual ha propiciado que se encuentren en situación de desigualdad de oportunidades laborales, dejándoles como únicas opciones aquellas actividades asociadas al campo de la belleza, el trabajo doméstico y la prostitución. Sin embargo, aunque estas actividades no dejan de ser dignas y merecedoras de respeto, la realidad de las personas entrevistadas difiere ya que, aún con sus implicaciones, han tenido acceso a un abanico de oportunidades educativas y laborales ligeramente más amplio. Esta diferencia probablemente pudo deberse a que en su mayoría esperaron a terminar o avanzar en sus estudios, a tener cierta solvencia económica o asegurarse de ciertos apoyos y herramientas antes de empezar con su transición; sin embargo, aún con estudios de posgrado y un sin fin de habilidades se ven en su mayoría bajo las mismas condiciones de precariedad e inseguridad económica y social, lo cual es un reflejo de que la falta de oportunidades radica más bien en los prejuicios, estereotipos, falta de información y empatía por parte de la sociedad.

En conclusión, la trayectoria laboral de las personas Trans participantes son un claro ejemplo de la discriminación que viven en los espacios de trabajo en nuestro país, esto aunado a las pocas o nulas medidas de inclusión en las empresas. Al

respecto, la psicología tiene mucho que aportar a la comunidad Trans, tanto en lo social, fomentando y construyendo en conjunto espacios verdaderamente incluyentes, con equidad e igualdad de oportunidades y derechos para todes, como en lo individual, atendiendo los casos de ansiedad, estrés y depresión, entre otros efectos cognitivos, conductuales y emocionales que la precarización constante genera en ocasiones a las personas Trans.

REFERENCIAS

- Constant, C. (2017). Cuerpos abyectos y poder disciplinario: la violencia familiar y laboral contra mujeres transexuales en México. *Trace* [en línea], 72. <https://journals.openedition.org/trace/2516>
- Comisión de Derechos Humanos. (2021). *Ley para el reconocimiento y la atención de las personas LGBTTTI de la Ciudad de México*. Congreso de la Ciudad de México, I Legislatura. <https://drive.google.com/drive/folders/1TfOLhgIV0ItS9UGjNz35ypzQB1ETbAko>
- De las Mercedes, L. (2017). Condiciones de trabajo para las personas trans femeninas en Mendoza y la incidencia

en su vida cotidiana. (Tesina de grado de Trabajo Social). Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Argentina. https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/10937/ramirez-condicion-eslaboralespersonastrans.pdf

- Embajada de los Estados Unidos en México. (2019). *La situación de acceso a derechos de las personas trans en México: problemáticas y propuestas* (Primera edición). <https://almascautivasorg.files.wordpress.com/2019/02/la-situacion-de-acceso-a-derechos-de-las-personas-trans-en-mc3a9xico.-investigacion-completa.pdf>
- Human Rights Campaign (HRC). (2021). *Manual de inclusión de personas trans en los espacios laborales*. México: HRC. <https://hrc-prod-requests.s3-us-west-2.amazonaws.com/assets/EquidadMX-ManualInclusi%C3%B3nPersonasTransv062021.2.pdf?mtime=20210621164247&focal=none>
- Vela, E. (2017). *La discriminación en el empleo en México*. Instituto Belisario Domínguez. Senado de la República. México: La Biblioteca. http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/completoDiscriminacion08122017.pdf

RESPUESTAS OBTENIDAS EN LAS ENTREVISTAS A LAS PERSONAS TRANS

En la Tabla 1 se observa parte de la información socio-demográfica de lxs participantes. La mayoría se identificaron como mujeres trans (66.6%), el 25% se identificaron como hombres trans y solo una persona (el equivalente al 8.3%) se identificó con ambos géneros a la vez, aunque no llegó a utilizar la expresión gender fluid o no binario, sino que hace referencia hacia su persona como chica travesti. En cuanto a la orientación sexo afectiva la mayoría se ubica como bisexual o pansexual, aunque cabe mencionar el caso de una de las mujeres que en este momento de su transición se identifica como bisexual, pero comenta que espera algún día llegar a ser heterosexual. Las y los participantes radican en siete entidades de la República Mexicana siendo únicamente el 33.3% quienes se han establecido fuera de sus localidades de origen. Así mismo se observa que el 8.3% cuenta con estudios de preparatoria (trunca), el 25% con licenciatura trunca, el 50% tiene una licenciatura y sólo el 16.6% tiene una maestría. Cabe señalar que la mayoría cuentan con cursos y diplomados adicionales, incluso hasta dobles carreras y el 50% cuando menos son bilingües.

TABLA 1

Datos generales de las personas trans participantes	
Identidad de género	
Mujer trans	8
Hombre trans	3
Género fluido	1
Orientación sexo-afectiva	
Lesbiana	2
Heterosexual	3
Bisexual	4

Datos generales de las personas trans participantes	
Pansexual	3
Lugar de nacimiento	
Hidalgo	2
Guerrero	1
Guadalajara	2
Puebla	1
Estado de México	1
Ciudad de México	5
Residencia actual	
Michoacán	1
Querétaro	1
Toluca	1
Guadalajara	2
Puebla	1
Estado de México	1
Ciudad de México	5
Último grado académico	
Preparatoria trunca	1
Licenciatura trunca	3
Licenciatura concluida	6
Maestría	2

En la Tabla 2 se observa que la mayoría de las personas participantes comenzaron su transición (aunque sea de forma intermitente) a edades relativamente tempranas, entre los 6 y los 20 años el 33.3%, mientras que el 41.6% comenzó entre los 21 y los 30 años. La edad actual de los y las participantes oscila entre los 28 y los 49 años. En cuanto al apoyo emocional, económico y social que recibieron durante su transición se encontró que el 16.6% no contó con ningún apoyo, la mayoría

TABLA 2

Datos generales sobre su transición				
Edad de inicio	6-20 años	21-30 años	31-40 años	41-50 años
	4	5	2	1
Edad actual		21-30 años	31-40 años	41-50 años
		4	4	4
Apoyo percibido		Nulo	Parcial	Total
		3	3	7
INE con nombre elegido			Sí	No
			7	5

(el 66.6%) contaron con un apoyo parcial mientras que el otro 16.5% encontró un apoyo total tanto en los ámbitos familiar, escolar y social. El 58% ya cuenta con su INE actualizada con su nombre elegido y aunque una participante refirió no sentirse cómoda con el trámite hasta que su transición sea completa (en sus palabras) otra de ellas comentó que hizo su trámite por mero requisito en la empresa en la que laboraba en ese momento pero que el haber hecho ese cambio le ha abierto más oportunidades, aunque en ese entonces no llevaba mucho tiempo en su transición.

La Tabla 3 muestra que el 83.3% ha solicitado un empleo desde que comenzó su transición, sin embargo, quienes no lo han hecho manifestaron su preocupación ante la falta de referencias laborales con su nuevo nombre y ante la necesidad de adoptar un rol con el que no se identifican con tal de trabajar.

TABLA 3

Experiencias laborales desde su transición			
Buscar trabajo		Sí	No
		10	2
Profesión actual	Sin trabajo	Trabajo formal	Trabajo independiente
	4	5	3
Experiencia colectiva en	Marketinkg, cafeterías, estrategias digitales, tatuajes, freelance, bancos, call center, mensajería, manufactura, sistemas, ventas, activismo, educación preescolar, clases de inglés, servicios funerarios, ferretería		

En la Tabla 4 se aprecian los mayores retos a los que se enfrenta la comunidad trans al buscar empleo, siendo señalado como el mayor reto la atención por parte de las personas encargadas del reclutamiento del nuevo personal en los espacios de trabajo, ya que en ocasiones de entrada se les cierran las puertas o al pasar a un segundo filtro la discriminación se hace presente en algún punto del proceso de contratación, esto va muy de la mano con la falta de respuesta ante las solicitudes enviadas, lo cual también se manifestó con frecuencia en sus respuestas. Al respecto, una de las participantes comentó:

“Hay mucha agresión. Estamos en el segundo país con más asesinatos a gente trans del mundo pero no tiene que ser todo una agresión en la calle, yo siento que la sociedad me está queriendo asfixiar como diciendo “tú no existes, tú no tienes un lugar” entonces no me están matando en la calle pero poco a poquito la persona que descarta mi currículum, ¿no?, lo está haciendo, me están asfixiando como...”pus sé trans si quieres, yo no me voy a ensuciar las manos, pero no tienes un lugar, no hay un lugar para ti, no existes”.

En la Tabla 5 se exponen los motivos de cambio del empleo anterior en donde resultaron dos grandes categorías, los motivos personales y la discriminación. Al respecto, uno de los participantes dijo:

“Se dio un ambiente muy hostil, renuncié, hice una publicación en mi Facebook dirigido a la población trans para decir que ese espacio no era un espacio seguro para nosotros, esta publicación se llevó a grupos de trans excluyentes en Facebook y a raíz de eso recibí una ola de odio impresionante, amenazas, empezaron a hacer acusaciones falsas en mi nombre y después el restaurante lanzó un comunicado con más acusaciones falsas poniéndome como un agresor sexual, como una persona violenta, como una persona peligrosa para los ambientes feministas y pues como eran seis mujeres en contra de un hombre absolutamente nadie puso en duda su credibilidad pero sí la mía y me generó un sin fin de problemas en el ambiente laboral vegano y feminista en la Ciudad de México”.

Entre las muestras de inclusión en las empresas que se muestran en la Tabla 6 se encontraron la presencia de grupos de apoyo, comunicados constantes sobre la cero tolerancia hacia cualquier tipo de discriminación, así como la participación obligatoria en cursos y charlas sobre sensibilización hacia la comunidad LGBTIQ+. En algunas empresas en las que no se hablaba en absoluto sobre la comunidad LGBTIQ+ se han manifestado muestras importantes de inclusión ya que a partir de la llegada o la salida del closet de lxs participantes tuvieron el cuidado de no malgenerizar, otorgar los uniformes de su preferencia, respetar su nombre elegido, anunciar abiertamente que en esos lugares no se discrimina por ningún motivo, comenzaron a darle trabajo a más personas de la comunidad trans y a

TABLA 4

Mayor reto al buscar trabajo	
Categoría	Comentarios
Reclutadorxs	<p>IS En una ocasión fue a solicitar trabajo a otro lugar y la reclutadora lo aceptó de inmediato, pero al pasar a solicitar el certificado de salud el médico le discriminó por ser hombre trans y pese a estar en buen estado de salud lo catalogó como no apto para el trabajo por lo que volvió a la ferretería un tiempo más antes de fundar una asociación civil en apoyo a las comunidades trans.</p> <p>EM Negativas por parte del personal de recursos humanos o de seguridad en la entrada de las oficinas.</p> <p>NT “Que me acepten como soy”.</p>
Preferencia hacia otra persona	<p>IG Estuvo como auxiliar a pesar de estar mejor capacitada para un puesto de mayor responsabilidad, no fue hasta que no hubo más opciones cuando la ascendieron. Les dan prioridad a los hombres. El mayor reto es el rechazo porque en la solicitud parece muy buena candidata, pero en la entrevista la menosprecian porque en lo que más se fijan es en la apariencia.</p>
Falta de respuesta	<p>JG Falta de respuesta cuando envía sus solicitudes, ha tenido muy pocas oportunidades de llegar a la entrevista. Solicitó en una empresa que se dice incluyente pero no le han dado respuesta desde hace tiempo.</p> <p>MA Estuvo solicitando en varios lugares, pero no tuvo suerte. “Si no tienes tus documentos de identificación, el passing y una formación profesional es muy difícil conseguir un mejor trabajo, yo pues ahorita estoy en un trabajo en el que siento que no está acorde con mi formación, pero pues es lo que hay, tengo hambre, tengo una familia y tengo pues una transición que financiar, entonces no puedo darme el lujo de rechazar un trabajo”.</p> <p>MI “La falta de respuesta ante las solicitudes de trabajo”.</p>
Tú mismx	<p>JF “El mayor reto es contigo mismx, hay que partir de la aceptación”.</p> <p>KA “No saber cómo sobrellevar cuando soliciten las referencias de trabajos anteriores y que el nombre que ya tiene historial no concuerde con el nombre elegido”.</p>
Otros retos	<p>SR “Encontrar un trabajo formal en el que realmente tengas prestaciones y un salario justo o que realmente te alcance para vivir”.</p> <p>YF Que solo te dan la oportunidad cuando les gustas físicamente y después te acosan, no te dan tu lugar [como mujer], que el transporte público como mujer es una odisea y el principal obstáculo es que necesita un espacio o un lugar en el trabajo para arreglarse porque todavía está en el closet en su casa.</p>

promover el cambio de documentos de identificación para continuar brindando las prestaciones de ley.

La Tabla 7 expresa los sentires que lxs trabajadores tuvieron respecto al trato recibido en sus lugares de trabajo, al respecto, uno de los participantes comenta que ha laborado en distintos lugares que se abanderaban bajo una falsa inclusión ya que justo en esos establecimientos es donde ha vivido más manifestaciones de violencia, incluyendo un despido injustificado pese a su labor como capacitador por la inclusión laboral a nivel nacional.

En cuanto a la violencia o discriminación percibida en los ambientes de trabajo la Tabla 8 muestra que el 83.3% refirió haber vivido: malgenerización por voz o apariencia, discriminación por cuestión de identidad de género en la entrevista inicial, discriminación en el servicio médico, no invitarles a los eventos en común, no compartir la mesa a la hora de ingerir alimentos,

insultos, gritos, miradas hostiles y cuchicheos, no permitir el libre acceso a las instalaciones, acoso sexual, degradación del puesto de trabajo, cuestionamiento hacia su apariencia y su sexualidad, tratos despectivos, preferencia hacia otras personas y esconder su identidad con la supuesta intención de protegerles.

En la Tabla 9 se menciona que el 41.6% mencionó que al menos una vez desde su transición se les ha culpado de un error o de un delito que no cometieron en un espacio laboral, sin embargo, gracias a que se desempeñaron de la mejor manera posible tenían evidencias de su buena labor.

La Tabla 10 abarca lo referente al conocimiento de los derechos laborales, y aunque la mayoría refirieron que conocen sus derechos en alguna medida se observó la preocupación por el desconocimiento de sus derechos como personas trans.

TABLA 5

Motivo de cambio del empleo anterior	
Categoría	Comentarios
Motivos personales	<p>IG Ya no le gustaba el trabajo porque como gerente ya no hacía las actividades que le gustaban y le parecía repetitivo.</p> <p>JF Quería andar Insurgentes y tener un trabajo de oficina.</p> <p>IS Para dedicarse de lleno a la A.C., ya que ofrece información, asesoría y acompañamiento legal, médico y psicológico (cuentan ya con un directorio especializado) a personas trans y se imparten capacitaciones sobre inclusión a las empresas.</p> <p>MT Estrés (ya estaba en una gerencia y se encontraba estresada con las hormonas y demás).</p> <p>NT La empresa estaba en números rojos y mejor se salió.</p>
Discriminación	<p>MA Exceso de carga de trabajo, bajo sueldo, a partir de que dijo que no era heterosexual empezaron los chismes y los papás no creyeron que fuera apto para trabajar con niños y niñas, todo esto le desencadenó ansiedad y depresión.</p> <p>JG Despido injustificado.</p> <p>EM Las personas que estaban a su cargo empezaron a hacer las cosas mal para que la sancionaran.</p> <p>SR Malentendidos en la cafetería, sí eran inclusivos, pero les faltaba experiencia en el ramo y eso le generaba frustración. En la pizzería hacían comentarios muy denigrantes y dolorosos hacia la comunidad trans femenina, él no lo toleró y les hizo frente, pero lo consideraron como una agresión por ser hombre por lo que el ambiente comenzó a volverse muy hostil hacia su persona. En Greenpeace fue un despido injustificado y con las feministas hubo toda una situación que se describe más adelante.</p> <p>MI El supervisor comenzó a discriminarla, nunca le respondía nada ni la atendía. Posteriormente la querían cambiar de campaña para que ya no estuviera en home office, pero por su salud y la de su esposa (asma) y además de lo de su bebé era muy riesgoso que la expusiera así. Le dijeron que no le estaban preguntando y que si no le parecía que renunciara.</p>

TABLA 6

Medidas de inclusión en las empresas		
	Se dicen incluyentes	No se dicen incluyentes
Muestras de inclusión	<p>JF Grupos de apoyo para gente trans, comunicados, sesiones por zoom, “te dicen que por ejemplo si tú eres una mujer trans que entres al baño de mujeres sin ningún problema y que si hay una persona que te haga un comentario negativo que automáticamente lo reportes porque manejan la bandera de cero tolerancia. De inicio hay un curso de ser incluyentes y aceptar a la comunidad trans y al final te hacen un examen”.</p> <p>MI Dieron una muy breve charla de inclusión al inicio. Su supervisor le confesó que no sabía nada del tema y le solicitó que le enseñara, de ahí en adelante se hicieron amigxs. Otro compañero se ofreció a ser su amigo y apoyarla en lo que necesitara.</p>	<p>IG “No se decían incluyentes, pero no hubo fallas en la generalización, ha habido compañerxs de la comunidad”.</p> <p>NT Le dijeron que no se discrimina por ningún motivo además hasta la felicitan, respetan su nombre y su identidad.</p> <p>MT Le solicitaron que hiciera su cambio de nombre para tener todo en orden en cuanto a su contrato y el IMSS, anunciaron con el resto del personal que iba a haber unos cambios, que ya no iba a ir tal persona, sino que iba a ir ella, la presentaron con su nombre elegido y se les solicitó su apoyo. No la cambiaron de puesto en la gerencia ni cambió su salario ni nada. En su trabajo actual le piden asesoría para saber cómo tratar a otras chicas trans.</p>

Medidas de inclusión en las empresas		
	Se dicen incluyentes	No se dicen incluyentes
Muestras de inclusión		IS No se decían incluyentes, pero le recibieron y acompañaron gustosos durante su transición debido al buen desempeño que había mostrado anteriormente, le otorgaron el uniforme con el que se sentía más cómodo y respetaron el nombre que él eligió.
Muestras de falta de inclusión	SR En GP lo invitaron a dar una charla informativa y de capacitación a su equipo de trabajo, después lo invitaron a replicar la charla a nivel nacional con todo el equipo de voluntarios de México y después lo despidieron sin razón. También en la pizzería y en el primer restaurante vegano “que de hecho tampoco era vegano se decían incluyentes, pero no”. Con las feministas excluyentes se notaba un poco en que todas eran mujeres y como la mitad eran lesbianas y cuando él llegó presumieron ser el lugar más inclusivo del mundo, pero no. EM “Nada más ponen su letrero de incluyentes, pero no celebraban el día del orgullo, solo decían que no tenían problemas con la diversidad”.	JG Al principio había un jefe que sí la apoyaba, pero cuando él se retiró ya no hubo quien la apoyara en la empresa.

TABLA 7

Sentimiento de inclusión laboral		
Sí	No	Parcialmente
IG Sí tuvo buena aceptación en el marketing y en la cafetería. IS Sí, aunque al inicio no quería usar los sanitarios porque en el de mujeres lo veían raro y en el de hombres le daba miedo entrar. JF Sí, además hay un protocolo de acción contra la violencia ya que tienen cero tolerancia a la discriminación. MT Sí, además ha llegado a abrir camino a las chicas trans. NT Sí, como en todos lados luego hay situaciones con lxs compañerxs, pero nada más allá.	SR “Quedé muy herido y ahora me encuentro como una persona pues sí un poco desconfiada, un poco insegura en el ambiente laboral, porque las siguientes experiencias tampoco fueron positivas”. JG Fuera del primer jefe, no. MA No y eso que no les dijo que es trans, pero lo ven como el chico raro o posiblemente gay.	MI “Parcialmente”. YF De los dos trabajos en los que ha asistido como YF solamente en uno de ellos parcialmente ya que considera que existen ahora “homofóbicos de clóset” que “no lo dicen, pero con la mirada te lo expresan”. EM En Natura por algunas personas sí, pero algunas compañeras la criticaban y se quejaban.

TABLA 8

Experiencias de violencia o discriminación laboral

No	<p>NT “De momento no”.</p> <p>YF No, “no porque no me lastima, mi personalidad masculina me da para resistir todo... en la parte de YF... lo dejas pasar porque YF está demasiado ocupada el ratito que está de YF como para estar lidiando con esos, esas pendejadas”.</p>
Sí	<p>IG Solo al momento de las entrevistas de trabajo ya que a pesar de cubrir con los perfiles la veían y no continuaban con su proceso.</p> <p>IS Al realizarse el examen médico para el certificado de salud la actitud del médico cambió por completo cuando supo que era un hombre trans y lo tipificó como no apto para el trabajo pese a que gozaba de buena salud y ya había sido aprobado en la entrevista inicial. De ahí en fuera solo le han violentado con miradas y cuchicheos.</p> <p>KA Solamente cuando la han dejado plantada para alguna entrega o cuando la malgenerizan por su voz.</p> <p>EM No te pasan los comunicados, no te invitan a los lugares, se te quedan viendo en la calle, te insultan, te gritan, si pides algo te llega maltratado, no te dejan espacio para que te sientes en el comedor, que te pongan trabas para que te corran.</p> <p>MI No la dejaban pasar con su esposa, no la querían atender. Fue una segunda vez y la contrataron, pero el trato fue hostil por parte de su jefe y del personal de recursos humanos.</p> <p>JF Asistió a una entrevista de trabajo y todo iba muy bien hasta que le tocó que la atendiera otro chico quien no dejaba de llamarla con su nombre de hombre (a pesar de que había asistido a la entrevista con falda, tacones y todo). Se sintió tan incómoda y molesta que finalmente rechazó el trabajo y le pidió que tuviera respeto, a lo que el chico respondió riendo y diciéndole a otro compañero “cómo lo ves”. En otra ocasión un cliente en el taxi se sentó junto a ella y le tocó la pierna.</p> <p>JG Cuando la fueron degradando de puesto hasta que, acostumbrada a estar en niveles muy altos, se desesperó y se fue. Era en CHG Meridian.</p> <p>MT Llevaba tiempo que un vendedor ambulante en el metro le decía de cosas hasta que lo encaró y casi la golpean, pero la policía intervino.</p> <p>MA Cuestionamiento hacia su apariencia y su sexualidad. Lo acusaron de no tener un instinto maternal y no ser apto para trabajar con niños.</p> <p>SR En otro restaurante vegano un chef cis gay trataba a todos los hombres cis como reyes, pero a él lo trataba de manera despectiva, después lo empezó a culpar por cualquier cosa y el ambiente se volvió muy hostil. No le pagaron completa su liquidación. En otra cafetería vegana su supervisora sabía que era trans, pero le pidió que no lo dijera porque ella sabía que era un espacio muy machista, de mucho bullying y para mantenerlo protegido tenía que fingir.</p>

TABLA 9

Culpabilización por errores o delitos injustificados	
Sí	<p>IG “Sí me han querido echar la culpa de cosas que no funcionan, pero tengo la maña de documentar todo... tenía datos que respaldaban mis decisiones y datos que respondían a todas mis decisiones”.</p> <p>EM Las personas a su cargo no le pasaban la información para hacer sus reportes y la responsabilizaron por el comportamiento de sus compañerxs hasta que la corrieron.</p> <p>MA Constantemente le decían que hacía las cosas mal y le descontaban dinero.</p> <p>MI Comenzaban a hacerle múltiples monitoreos para evaluarla negativamente y levantar actas administrativas (no se le dio retroalimentación ni se le mostró el supuesto error) y aun así se mantenía con buenos números.</p> <p>SR En uno de los restaurantes veganos lo empezaron a culpar de todos los errores y faltantes hasta que lo despidieron.</p>
No	<p>IS No porque procura hacer bien su trabajo, aunque en una ocasión le solicitaron que mejor ingresara al baño de hombres, sin embargo, su supervisor le dijo que no se preocupara y que usara el baño en el que se sintiera más cómodo.</p> <p>KA No, “solo los prejuicios de los vecinos porque te catalogan, te dejan de hablar, te señalan, no te conocen y solamente recibes una crítica”.</p>

TABLA 10

Aspectos legales		
¿Conoces tus derechos laborales?	Sí	Parcialmente
	9	3
¿Has levantado una demanda laboral?	Sí	No
	3	9

TABLA 13

Mensaje de inclusión laboral desde las personas trans

JG
“Hay mucha agresión. Estamos en el segundo país con más asesinatos a gente trans (del mundo) pero no tiene que ser todo una agresión en la calle, yo siento que la sociedad me está queriendo asfixiar como diciendo “tú no existes, tú no tienes un lugar” entonces no me están matando en la calle pero poco a poquito la persona que descarta mi currículum, ¿no?, lo está haciendo, me están asfixiando como...”pus sé trans si quieres, yo no me voy a ensuciar las manos, pero no tienes un lugar, no hay un lugar para ti, no existes. Hay que quitarnos los estereotipos que tenemos acerca de la gente trans, como somos tan poquitos muchas personas a mí me dicen “oye, eres la primera persona trans que conozco en mi vida” ¿no?, ¿entonces qué estereotipo tienen? pues el que les dice la tele, y todos son negativos además, que las personas trans solo nos dedicamos a la prostitución o solo pensamos en sexo o solo... ¿no?, ese es el estereotipo, sin embargo hay personas trans de lo que te imagines ¿no?, de todos los estratos, de todas las profesiones, cada caso es diferente ¿no? y si alguna vez las personas trans se ven obligadas a trabajar en la calle es porque tienen que comer y porque tienen que poner un techo sobre sus cabezas, son personas que a lo mejor tuvieron el valor de salir del closet muy jóvenes y las corrieron de sus casas y no tenían una educación y una experiencia laboral, ni nada de dónde agarrarse y lo terminaron haciendo así ¿no? como pudieron pero, hay todos los casos que te imagines y además somos personas totalmente normales, la cuestión trans es digamos de cuando cierro la puerta de mi casa hacia adentro, no le incumbe a nadie, no afecta nada, no afecta mi moral, no afecta mi consciencia, no afecta mi experiencia laboral, por ejemplo, mi experiencia laboral está intacta, no tiene nada que ver con una transición y cuando aplicas a un trabajo lo único que quieres hacer es trabajar y ganarse la vida, nada más. No debe haber tema, sin embargo, pues ese es el prejuicio que pesa y lo que hace que las personas no se te quieran ni acercar, incluso nos tienen cierto miedo o fobia o como le quieras llamar y bueno pues nos toca a la gente trans estar tocando puertas y cambiándoles esa percepción”.

MA

“El ser trans es un regalo, esta es una frase de la autora Carla Munir que desde que yo la conocí y comprendí su mensaje es algo que, es como un valor que yo trato de llevar siempre en mi vida y contagiar a los demás, ¿no?, que el ser trans, la experiencia, la historia y la comunidad que nosotros tenemos es algo muy rico y muy bello, es un privilegio realmente el ser una persona trans y el conocer, vivir y amar a otras personas trans, quiero que, poder este, pues contagiar otras personas de este sentimiento de que realmente puedan vivir su vida pensando “el ser trans es un regalo, las personas trans son un regalo”, entonces, tomando esto como principio siento que el otro mensaje que sí me gustaría que existiera en el ámbito laboral es que, pues las personas trans somos valiosas y tenemos algo que aportar, somos gente que ha trabajado mucho y que tiene que estar constantemente luchando para poder pues existir, entonces nosotros tenemos muchas cosas que aportar y merecemos un trato digno y pertenecemos en todos los espacios”.

SR

“Si estamos hablando de empresas entonces estamos hablando de personas que están invirtiendo en negocios a futuro y el futuro sí o sí tiene que ser inclusivo porque tenemos que empezar a pensar los negocios también desde las humanidades porque somos personas las que estamos trabajando, las que estamos generando esos ingresos para los grandes en las empresas entonces si tu empleador, si tu empresario no contemplas a la diversidad dentro de tu equipo te vas a quedar siempre con una población y un punto de vista y una generación de conocimientos muy sesgada, yo creo que si algo tenemos las personas trans hablando de manera general es una perspectiva amplia y unas ganas de expandir horizontes que difícilmente te encuentras en personas que no son de la comunidad, porque no se han visto en situaciones donde o eres tú o no sobrevives ¿no? o sobrevives siendo tú y es una experiencia que creo que a muchos negocios les puede dar mucha información ¿no? también si hablamos de cuestiones más científicas, si hablamos de la teoría de la evolución está la adaptabilidad, o te adaptas o no avanzas y entonces como empresa, como equipos de trabajo te tienes que adaptar a la diversidad de las personas y a la diversidad de pensamientos y a la diversidad de herramientas que las personas de la comunidad LGBTQ+ pueden ofrecer a un punto de vista ¿no?, afortunadamente tenemos más personas con acceso a estudios, a que podamos integrarnos a espacios de empresarios como más fundamentados pero también vale la pena darle la oportunidad a las personas que no tienen este acceso a estudios y que no tienen toda la experiencia, y que adquieran la experiencia en tu empresa, en tu lugar de trabajo y les des la oportunidad de crecer, donde les enseñes. Yo creo que hablar de inclusión no solo es para hablar como de caridad o la buena acción o para limpiar tu nombre ¿no?, sino para una verdadera oportunidad de crecimiento y de fortalecer con raíces gruesas con muchos puntos de vista que aporten y te hagan crecer porque así funcionan las cosas y así funcionamos les humanas también ¿no? obtenemos muchos conocimientos de muchos lados y solo así podemos generar un aparato crítico que funcione para la vida cotidiana y creo que eso podemos aportar las personas trans a las empresas, una nueva perspectiva para ampliar los aparatos críticos y una fortaleza de trabajo que hemos adquirido desde la fortaleza de sobrevivir a un mundo que es hostil hacia nosotres”.

IG

“Creo que se habla mucho de la calidad de las empresas y de, sí somos una empresa socialmente responsable y somos bien chidos y no sé qué y no sé qué, pero en mi experiencia y lo que he visto es que..., la calidad, las buenas ideas y el buen trabajo y el buen ambiente pues sale de las personas que están ahí, y si tienes a 50 varones heterosexuales cisgénero y ya, que hayan tenido como las mismas vivencias y ya, pues no va a haber como variedad y no vas a hacer cosas diferentes y no vas a innovar y no vas a, pues si, si llega una persona externa a este grupo pues se va a sentir excluida, se va a sentir afuera y pues si tienes como una plantilla o si tus colaboradoras y colaboradores son muy diversas y de diversos backgrounds y de diversas vivencias pues como que se nutre esto y si llega alguien que es como “diferente” a la norma pues no se va a sentir así porque es como de ¡oh mira! Aquí todos son como todos, no es como homogéneo sino aquí es todo como muy cada quien, así, entonces creo que de la diversidad salen no solo ideas diferentes e innovadoras, sino que pues como que se nutre y las personas se sienten más acogidas y más recibidas”.

KA

“Que no hubiera una barrera en el proceso de reclutamiento, que no se basaran en la apariencia física de una persona para ser o no ser contratada”. “Que den la oportunidad porque probablemente ha de haber muchas personas que tienen la capacidad de ocupar o de desarrollarse”.

YF

“Yo exhorto a cada uno de los actores dentro del área laboral, no solamente en el país sino en el mundo, a que miren no como se ven las personas por fuera sino como se ven por dentro y tendrían mucho mejor rendimiento en sus empresas, tendrían mucho mejores resultados, por ejemplo, yo conozco empresas que buscan siempre cómo visten las personas pero realmente en resultados no dan resultados, yo he, yo esas partes de las empresas las he visto, en la comunicación ves muchas de esas disfunciones, disfunciones laborales ¿no?, de gente que tienen ahí inclusive de aviadores, de gente que no hace nada, y hay mucha gente talentosa que a pesar de que no se vean bien tienen muchas capacidades y no deberíamos... obedecer a los estereotipos de las apariencias sino de las capacidades que tengan las personas, y eso te das cuenta con las entrevistas de trabajo es bien sencillo, pero no lo aplican las empresas, por cuestión de imagen muchas de las veces, entonces es un llamado enérgico a que la inclusión laboral cambie en el mundo, seríamos otro planeta si esto lo hubieran aplicado desde hace 50 años, no estaríamos padeciendo lo que estamos padeciendo”.

IS

“Hay que des estigmatizar también el ir al psicólogo ya que hay muchos otros temas emocionales con los que es importante trabajar y estar en paz antes de ir a solicitar un empleo”. “La diversidad nos hace fuertes”.

EM

“Como persona trans pues si te avientas a que te estén juzgando, criticando y viendo y todo pero deja que este filtro de amor que generas tú como persona trans deje afuera, excluida la gente que no te merece, la gente que no vale la pena solita se va a ir y solamente la gente que te ve como eres, que te ama como eres, te respeta como eres es la que se va a quedar a tu lado, entonces déjalos ir y como padres de infancias trans pues créanle a sus hijos, osea, no duden, no porque sean niños son gente tonta, saben perfectamente bien qué es lo que quieren y pues, tú padre tú madre el que tú me creas me hace amar la vida, porque muchas veces no tienen idea los papás de que toda la cantidad de procesos que tienen que pasar los niños antes de decirle a sus papás que son unas personas trans, ¿cómo le voy a decir? ¿en qué momento? ¿con qué palabras? o sea, sufre, la persona trans sufre mucho antes de soltarle a alguien, a un familiar “soy trans” y más si continuamente tú como familia estás criticando la diversidad, yo como tu hijo o tu hija cómo te voy a decir “soy de la diversidad”, me vas a odiar, entonces no te digo nada, entonces ya se empieza a generar la ansiedad y la depresión, me empiezo a cortar para llamar la atención o me suicido... si tú no le crees a tu hijo pues no te sorprendas después por qué se suicidó”.

MI

“La esperanza de vida de una persona trans es de 34 años, yo tengo 31 años, ¿significará que solo me quedan 3 años de vida? ¿significará que mi bebé se va a quedar sin otra mamá simplemente porque así la sociedad lo dicta? ¿significa que no va a haber oportunidades?”

“A mí se me hace una tremenda tontería que digan “el que es pobre es pobre porque quiere, es que por ejemplo faltan ideas”, disculpen pero a mí me sobran ideas, yo tengo así simplemente sin, no es por presumir pero tengo como cinco ideas para emprender... ¿pero qué me falta? dinero, apoyo, yo no puedo dar todo por amor al arte, yo no puedo llegar un día y decirle a mi bebé “sabes qué bebé, hoy vamos a comer emprendimiento” osea, no le puedo decir eso, yo por eso tuve que tomar ese trabajo que odié, de call center, porque necesitaba el dinero... no puedes darte el lujo de escoger tus trabajos, tienes que escoger lo que te den, lo que tengas, lo que esté a tu alcance... aún con mi especialidad y no tengo ni trabajo”.

“Se necesita una educación de todos para una mejor convivencia, simplemente eso, se necesita una educación de todos para una mejor convivencia porque no la hay, se necesita educación a todas partes, a la parte laboral, a los de arriba, a los de abajo, a los de recursos humanos, a todos, se necesita realmente educar a este respeto”.

JF

“Que sean pioneros dentro de su empresa, de dar respeto, de respetar y de dejar de pensar o de decir que una persona, por su imagen, puede ser mejor que otra persona, por su inclinación, ya sea sexual o por gustos, sea un impedimento para que crezcan. Que permitan esa apertura ya que está demostrado que tenemos muchas chicas que tenemos carrera, que tenemos conocimiento suficiente y necesario para desempeñar un papel en cualquier lugar, un papel desde un directivo hasta si tú quieres una persona de limpieza, pero que incluyan el respeto y que lo divulguen entre los demás”.

MT

[Les diría a las empresas] “Que no somos discapacitadas, no somos personas con alguna enfermedad o retraso, ni nada, solo somos personas, así como las demás personas LGBT, no somos un estereotipo, no somos nada malo, puede haber sus excepciones no lo niego, pero muchas personas ya están cambiando, y por ejemplo si hay una chica que está en una esquina y todo eso a lo mejor no tuvo la oportunidad que a lo mejor yo tuve por un voto de confianza. Me gustaría mucho que aunque sea digamos, de un pasado tormentoso y de una situación que no sea favorable que se le dé una oportunidad a quien sea, y no solo a la comunidad LGBT sino a todas las personas, discapacitadas, de determinado sexo, identidad, todo porque no es una lucha solo mía, también es una lucha de otras minorías, de otras personas que igual necesitan, pues sí, el trabajo.....Esa es mi petición, que nos traten igual, no somos mala onda, no tenemos nada de diferente y no exigimos nada anormal o superior, solamente queremos un trabajo, no quiero derechos por encima de nadie, solamente quiero un trabajo y poder llevar un pan a mi casa, eso es todo”.

NT

“Que desde que entra la persona se sienta en confianza, que tenga seguridad y que no balbucee o que tenga temor o timidez en qué me van a decir o no te atienden porque ¿no?, aquí nada más hay ropa de mujer o nada más atienden mujeres o nada más de hombre atienden a puros hombres, tiene que haber primero confianza en la persona, desde que entré hasta que salga, que se sienta realmente bienvenida y que realmente le inviten a pasar, compre o no compre, adelante” [y en el caso de que vayan a buscar trabajo] “de igual manera, independientemente sus gustos, sus géneros, condición y raza y todo eso, igual, obviamente a lo mejor yo sé que a la primera no lo van a decir pero que tengan confianza y ya se vayan abriendo, que pregunten, tal vez dicen que un examen psicológico pero a veces no sé si sea bueno o malo pero, no bueno, no sé si sea eso bueno o malo la verdad... primero darle seguridad y confianza en la misma persona, teniéndole confianza y seguridad va a hacer bien las cosas, nada más”.

Efecto de una intervención para reducir estrés durante la pandemia en estudiantes de preparatoria y licenciatura

ISMAEL BARBERENA CANTOYA, ROBERTO Yael ARREGUÍN TELLO,
DAVID ESTEVEZ BAÑALEZ & MARÍA LETICIA BAUTISTA DÍAZ

Carrera de Psicología, Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Universidad Nacional Autónoma de México
418092877@iztacala.unam.mx

Palabras clave: COVID-19, estrés, estudiantes, entrenamiento autógeno, intervención en crisis.

INTRODUCCIÓN

El estrés en niveles elevados es clínicamente relevante, ya que en las personas mayores de 18 años impacta de manera negativa el desempeño personal, laboral y escolar, entre otros. De acuerdo con Forbes (2017) México ocupa el primer lugar en estrés (75%), justo por encima de China (73%) y Estados Unidos (59%). Asimismo, Caldera et al. (2007) indican que 50% de los mexicanos padece algún problema de salud mental y uno de cada cuatro individuos, sufre de estrés.

Durante la pandemia por COVID19 el estrés ha provocado incertidumbres, miedos y limitaciones debido al confinamiento, por lo que se ha vuelto un reto para la psicología de la salud la atención específica de estudiantes de educación presencial media superior y superior, ya que estas poblaciones además del confinamiento se vieron en la necesidad de mudarse a una enseñanza en línea: Es por ello que son necesarias las intervenciones psicológicas para la promoción de la salud y prevención de la enfermedad y coadyuvar con ello en su salud integral (Consejo Interno del C3, 2020; Mendoza, 2020; Valero et al., 2020; Velázquez, 2020).

Algunas opciones de intervención bajo el enfoque cognitivo conductual para el manejo del estrés son el entrenamiento en inoculación de estrés (EIE), la respiración diafragmática (RD) y la técnica en solución de problemas, entre otras (TSP; Labrador & Cruzado, 1993; Ramírez & González, 2012). Por tanto, el objetivo de esta investigación fue evaluar el efecto de una intervención cognitivo-conductual breve basada en psicoeducación, inoculación del estrés, respiración diafragmática y solución de problemas para disminuir el estrés en estudiantes de preparatoria y de licenciatura durante la pandemia.

MÉTODO

Diseño: Pretest-postest de tipo prospectivo.

Participantes: con un muestreo no-probabilístico de tipo intencional participaron 10 estudiantes de preparatoria (entre 15 y 17 años) y 6 universitarios (entre 18 y 25 años), hombres y

mujeres, ambos pertenecientes a dos instituciones públicas de educación media superior del Estado de México.

Instrumentos: Cédula de datos generales. Escala de Estrés Percibido (EEP-14; Cohen et al., 1983) validada para población mexicana (González & Landero, 2007), que proporciona una medida global de percepción del estrés en el último mes.

Programa de intervención: Integrado por seis sesiones semanales en línea de una hora. Se basó en psicoeducación y entrenamiento en técnicas de EIE, RD y SP, este programa estuvo supervisado académica y técnicamente por una psicóloga de la salud con grado de doctora.

Procedimiento: Como parte de un programa institucional de atención y apoyo psicológico, se invitó a participar en este estudio a los estudiantes, quienes después de firmar un consentimiento informado (en menores de edad lo firmaron los padres de familia), contestaron antes y después de la intervención el cuestionario en línea, el cual tomó 6 minutos de respuesta en promedio.

RESULTADOS

Debido al tamaño de la muestra se utilizó estadística no-paramétrica. Con base en la $Me = 34.50$ del Total de la EPE (amplitud de rango, 8 a 47) para este estudio se encontró que 50% ($n = 8$) de los participantes se encuentran por arriba de este valor, demostrando que el estrés es clínicamente relevante. La prueba U de *Man Whitney* demuestra que no hay diferencias significativas ($U = 26.50$, $p = .66$) entre los estudiantes de preparatoria y licenciatura respecto al estrés, por tanto, se consideran como una sola muestra. Así, la prueba W de *Wilcoxon* para muestras relacionadas, indica que hay diferencias significativas entre los estudiantes antes y después de la intervención ($W = -3.15$, $p < .05$), con menores puntuaciones en la fase postest (rango promedio = 9.21 y 3.50, respectivamente).

DISCUSIÓN

Los hallazgos de este estudio evidencian que las técnicas de EIE, RD y SP son efectivas para reducir el estrés, tal como se había mencionado previamente por Labrador y Cruzado

(1993), Ramírez y González (2012) y Velázquez (2020); en virtud de que los participantes del estudio presentaron menor percepción de estrés en su evaluación final en comparación con la evaluación inicial, mostrando que la evolución de los participantes fue favorable, lo que está en línea con Montalvo y Montiel (2020).

Sin embargo, es importante tomar en cuenta, además de las conductas, los factores cognitivos, ambientales y familiares entre otros, al momento del abordaje del estrés para potenciar los resultados (Ramírez & González (2012).

CONCLUSIÓN

Con base en los hallazgos de este estudio se concluye que, los programas de intervención desde el enfoque cognitivo-conductual son recomendables para el tratamiento de conductas y pensamientos estresantes en estudiantes de preparatoria y licenciatura durante la pandemia, por lo que se alienta a brindar atención a estas poblaciones y coadyuvar en su salud integral. Concretamente, son útiles los entrenamientos en EIE, RD y TSP, porque propician el autocontrol conductual y cognitivo, brindando la sensación de ser partícipes de propia salud psicológica. No obstante, se reconoce como principal limitación de la presente investigación el tipo de muestra, porque no permite la generalización de los hallazgos.

REFERENCIAS

- Caldera, J., Pulido, B., & Martínez, M. (2007). Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7, 77-82. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antecedentes/7/007_Caldera.pdf
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385-396. <https://doi.org/10.2307/2136404>
- Consejo Interno del C3. (2020). *La radiografía que el SARS-CoV-2 nos da de la sociedad*. COVID-19, Comisión UNAM de Atención a la Emergencia. <https://covid19comisionunam.unamglobal.com/?p=88067>
- Forbes. (2017). *Mexicanos, los más estresados del mundo por su trabajo*. <https://www.forbes.com.mx/mexicanos-los-mas-estresados-del-mundo-por-su-trabajo/>
- González, M., & Landero, R. (2007). Factor Structure of the Perceived Stress Scale (PSS) in a Sample from Mexico. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(1), 199-206. <https://www.redalyc.org/pdf/172/17210120.pdf>
- Labrador, F. & Cruzado, J. (1993). Técnicas de control del estrés. En Vallejo, M y Ruiz, M. (Eds.), *Manual práctico de modificación de conducta* (pp. 171-262). Fundación Universidad-Empresa.
- Mendoza, J. (2020). Impacto de la COVID-19 en la salud mental. *Medscape*. <https://espanol.medscape.com/verarticulo/5905131>
- Montalvo, N., & Montiel, A. Impacto del COVID-19 en el estrés de universitarios *AvaCient*, 4(2). <http://itchetumal.edu.mx/avacient/index.php/revista/article/view/132>
- Ramírez, J., & González, M. (2012). Estrategias cognitivo-conductuales para el manejo del estrés en alumnos mexicanos de bachillerato internacional. *Alternativas en Psicología*, 6(26), 26-38. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-339X2012000100003
- Velázquez, L. (2020). La COVID-19: reto para la ciencia mundial. *Anales de la Academia de Ciencias de Cuba*, 10(2). <http://revistaccuba.sld.cu/index.php/revacc/article/view/763/792>
- Valero, N., Vélez, M., Duran, Á., & Torres, M. (2020). Afrontamiento del COVID-19: estrés, miedo, ansiedad y depresión. *Enfermería Investiga*, 5(3), 63-70. <https://revistas.uta.edu.ec/erevista/index.php/enfi/article/view/913>

Utilidad descriptiva del léxico de las artes escénicas en el análisis de la actividad onírica: observaciones durante la recolección de autorreportes de ensoñaciones (servicio social)

MERCEDES SÁNCHEZ ZÁRATE, EDUARDO ALEJANDRO,
ESCOTTO CÓRDOVA, ANA MARÍA BALTAZAR RAMOS.
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza,
Universidad Nacional Autónoma de México
mequeeee@gmail.com

Palabras clave: Neuropsicología, Lenguaje, Sueño, Artes Escénicas, Conciencia onírica.

INTRODUCCIÓN

Se distingue el término dormir (también llamado “sueño”) al proceso fisiológico, de la actividad onírica (también llamada sueños o ensoñaciones) que son evocaciones involuntarias, pero conscientes, de fragmentos mnémicos cuya composición visual y secuencia aparece como collage. Son inducidos por experiencias cotidianas vividas en los últimos días (1-7), y raramente son copia fiel de dichas experiencias. Asumimos que su aparición onírica es inducida por la activación estocástica de configuraciones sinápticas recientemente formadas. Esta activación puede sincronizarse con antiguas configuraciones que explicarían sueños biográficos de tiempo atrás, incluso años. (Escotto, 2021).

El objetivo es demostrar la utilidad descriptiva del léxico de las artes escénicas para precisar los recuerdos de la actividad onírica.

MÉTODO

El diseño fue estudio de casos múltiples, por medio del autorreporte (relato de sueños) de 3 mujeres, madre (46 años) e hijas (de 24 y 27 años). El escenario, su propia casa en la Alcaldía Iztapalapa en la CDMX en un período de 3 meses que abarca del 19/11/2020 al 12/02/2021.

PROCEDIMIENTO

Se obtuvo el consentimiento informado de los 3 participantes (familiares madre y hermana). Para mantener su anonimato los participantes crearon un pseudónimo, el cual se usó para codificación de los reportes. Se entregó a los participantes las instrucciones con el formato y las condiciones del autorreporte.

Formato de los reportes

Los sueños se reportaron en hojas blancas con espacios para el código, acotaciones y el número de hojas que fueron escaneados y enviados en formato PDF por correo.

- Código del sueño.
- Manuscrito.
- Dibujo del sueño.
- Antecedentes de vida previos.
- Interpretación o significado personal del sueño

Condiciones del registro

Los participantes debían registrar su sueño inmediatamente al despertar sin hacer correcciones.

RESULTADOS

Se revisaron en total 126 autorreportes que fueron revisados y cuantificados en distribuciones de frecuencia bajo las siguientes categorías:

Sueños a color, en un 83% podría indicar que el recuerdo del color de los sueños está asociado con la llegada de la televisión a color (Hoss, 2005).

Escenario/locación (en cine, el lugar donde se filma, espacio físico), en un 56% fue “no conocido” revela la función creativa-artística de los sueños para generar espacios (Hobson, 2009). Perspectiva espacial, predominó con un 50% “uno es parte del sueño, se sabe en él, pero no nos vemos”, revela la conciencia de uno mismo.

Los relatos reportaron que en una mayoría 44% son las intenciones y pensamientos, demuestra que la presencia de las intenciones junto con los pensamientos predomina, en cualquier caso.

En la interpretación (Agudiza en un 44%, Resuelve o esclarece en un 18% y/o Saca a flote un tema en un 38%), demuestra que las experiencias cotidianas vividas en los últimos días (1-7) inducen los sueños por la activación estocástica (Escotto-Córdova, 2021).

Actores/Personajes. En un 89% los actores (personas/animales conocidos), tenían rol definido, el 32% aparición un personaje

del círculo social, demuestra que la mayoría de sueños son representaciones de la vida diaria.

DISCUSIONES

De acuerdo a Díaz (2018) se pueden observar en estos resultados cinco procesos peculiares de la conciencia onírica:

- 1) La ensoñación durante el dormir, especialmente en la fase MOR. Los sueños implicaron una actividad cerebral.
- 2) El recuerdo. La primera interpretación a través del lenguaje demuestra que el sueño forma parte del proceso consciente.
- 3) El relato (parlamento o texto). La capacidad de 'reportabilidad' es una de las características de la conciencia y la experiencia.
- 4) La interpretación. En una dimensión personal; estaban relacionadas con las experiencias cotidianas y con un proceso creativo-imaginativo.
- 5) La representación estética. Se observó útil dibujar secuencias en viñeta y con diálogos para reportar un sueño como si fuera una película.

CONCLUSIONES

Se observó una gran utilidad descriptiva en el léxico de las artes escénicas para reportar las características en la

mayoría de los elementos del relato del sueño, debido a la forma de historia con actores/personajes dispuestos en locaciones y escenarios.

La sistematización de categorías para evaluar los sueños es especialmente importante para cuantificar y estudiar los sueños para establecer correlatos fisiológicos.

REFERENCIAS

- Díaz, J. L. (2018). *Registro de sueños. Atisbos a la conciencia onírica desde las ciencias, las artes y la filosofía*. México: Herder.
- Escotto C., E. A. (2021). *Utilidad Descriptiva del Léxico de las Artes Escénicas en el Análisis de la Actividad Onírica* [Proyecto de Investigación] México: Facultad de Estudios Superiores Zaragoza UNAM.
- Hobson J.A. (2009). *REM sleep and dreaming: towards a theory of protoconsciousness*. Nature reviews. Neuroscience, 10(11), 803–813. <https://doi.org/10.1038/nrn2716>
- Hoss, R. J. (2005). *Dream Language: Self-understanding Through Imagery and Color*. Innersource.
- Rosales, A. etc. al. (eds.). (2018). *“La naturaleza de los sueños. Cerebro, mente y cultura”*. México: Herder.

Validación de contenido por juicio de expertos de un aula invertida

MICHELLE GARCÍA-TORRES¹, ANA TERESA ROJAS RAMÍREZ²,
ANDRÉS ALEJANDRO POZOS MAGOS, ANGEL VARINKA AMBROSIO CARRILLO,
JOEL CORIA BOCANEGRA Y MARÍA FERNANDA MARTÍNEZ HIROTA
Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza
michelle.garcia@zaragoza.unam.mx¹, ana.rojas@zaragoza.unam.mx²

Palabras clave: aula invertida, validez de contenido, juicio de expertos, recursos digitales, enseñanza.

INTRODUCCIÓN

Un “aula invertida” busca presentar contenidos de aprendizaje antes y después de clase, mediante el uso de material didáctico y recursos online (Berenguer, 2016). En un aula invertida es fundamental evaluar qué material educativo es el adecuado y con qué metodología de instrucción presentarse (Hamdan et al., 2013), para que se cumplan con los objetivos del curso y del plan de estudios. Para garantizar que los materiales utilizados sean apropiados, es importante realizar una validación por juicio de expertos que permita obtener la confiabilidad y validez de los recursos (Galicia-Alarcón et al., 2017). Existen distintos métodos para estimar la validez de contenido, entre ellos destaca el juicio de expertos (Bernal-García et al., 2018).

MÉTODO

El objetivo del presente estudio fue realizar la validación de contenido por juicio de expertos de un aula invertida enfocada en la enseñanza de metodología de la investigación. Se utilizó un diseño exploratorio transversal, que contó con la participación de siete jueces expertos. Se consideró experto a aquellos profesores que han impartido la materia de investigación en la FES Zaragoza por más de cuatro semestres y con experiencia en investigación: artículos y tesis publicadas. El aula invertida inicial contenía 230 recursos, entre los que se incluían videos, infografías, podcast, etc. Para la validación se utilizó una escala tipo Likert que en un rango de 1 a 5 evaluaba cada recurso respecto a; *pertinencia*: es adecuado para la revisión de la temática en la que se clasificó; *usabilidad*: el manejo y/o empleo del recurso es fácil de aprender y de manejar; *actualidad*: está estructurado con contenidos vigentes y de actualidad; *almacenamiento*: el recurso presenta información sobre su localización y es fácil de guardar por el usuario; y *distribución*: puede compartirse mediante diversas redes sociales o plataformas de internet y nubes.

RESULTADOS

Se utilizó la propuesta de Coeficiente de Validez de Contenido (CVC) de Hernández-Nieto (2002, como se cita en Pedrosa et al., 2013), la cual permite valorar el grado de acuerdo de los expertos respecto a cada uno de los recursos. Se realizó la sumatoria de todos los reactivos de cada categoría por

juez, después la sumatoria de todos los jueces por reactivo, se dividió entre el valor máximo (25 puntos) y se dividió entre el número de jueces. Finalmente se le restó este resultado a la probabilidad de error. Se mantuvieron únicamente aquellos reactivos con un CVC superior a 0.80.

De los 230 materiales evaluados, 115 se encontraron dentro de los parámetros “bueno” ($p \geq 0.80$ y $p \leq 0.90$) y “excelente” ($p \geq 0.90$). Los recursos mejor evaluados fueron las infografías (41), los videos (36), archivos digitales (15), mapas (8), presentaciones (7), App 's (4) y podcast (3). En apartados como *tipos de investigación y técnica de análisis de datos*, los recursos fueron evaluados como aceptables ($p \geq 0.70$ y $p \leq 0.80$), siendo las infografías, los videos y los archivos digitales los mejor evaluados. Los apartados *tipos de investigación y técnicas de análisis de datos* fueron aceptables, lo que se atribuye a la similitud con otras temáticas. La categoría de *marco referencial* fue deficiente, ya que solo contaba con un recurso y fue eliminado.

DISCUSIÓN

Se concluye que el aula invertida para la enseñanza de metodología de la investigación se compone de 115 recursos válidos por juicio de expertos respecto a su pertinencia, usabilidad, actualidad, almacenamiento y distribución, que por consenso alcanzaron puntuaciones de “excelente” a “buena”, coherentes con los objetivos propuestos para el aula invertida. Los recursos con un CVC menor a 0.80 se eliminaron del aula, debido a que a juicio de los expertos no cumplían con los objetivos del aula ni del rubro donde se colocaron. Se concluye que el aula invertida cuenta con recursos válidos para la enseñanza de metodología de la investigación en licenciatura.

REFERENCIAS

- Berenguer, C. (2016). Acerca de la utilidad del aula invertida o flipped classroom. En M. T. Tortosa, S. Grau, & J. D. Álvarez (Eds.), XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria, Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares (pp. 1466 – 1480). Universidad de Alicante. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/57093>
- Bernal-García, M. I., Salamanca-Jiménez, D. R., Gutiérrez, N. P., & Quemba-Mesa, M. P. (2018). Validez de contenido por juicio de expertos de un instrumento para medir

- percepciones físico-emocionales en la práctica de disección anatómica. *Educación médica*, 21(6), 349-356. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.08.008>
- Galicia-Alarcón, L. A., Balderrama-Trápaga, J. A., & Edel-Navarro, R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. *Apertura*, 9(2), 42-53. <https://doi.org/10.32870/ap.v9n2.993>
- Hamdan, N., McKnight, P. E., McKnight, K., & Arfstrom, K. M. (2013) *The Flipped Learning Model: A White Paper Based on the Literature Review Titled a Review of Flipped Learning*. Pearson. https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/WhitePaper_FlippedLearning.pdf
- Pedrosa, I., Suárez-Álvarez y García-Cueto, E. (2013). Evidencias sobre la Validez de Contenido: Avances Teóricos y Métodos para su Estimación. *Acción Psicológica*, 10(2), 3-20.

Indicadores de logro y entrenamiento para una presentación oral en el salón de clases. Una revisión sistemática

JUAN ANTONIO GARCÍA RODRÍGUEZ
Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de
Estudios Superiores Iztacala, Psicología
antoniojarca01@gmail.com

Palabras clave: presentación oral, indicadores de logro, entrenamiento, revisión sistemática, salón de clases.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, las prácticas educativas en el ámbito universitario han situado cada vez más a los estudiantes en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y los han convertido en participantes activos de este proceso (Suñol et al., 2016). Por lo regular, una de las principales actividades que los alumnos realizan en el ámbito escolar, son las exposiciones orales o, presentaciones orales. Esto puede verse reflejado en la investigación de Aykac (2016) quién realizó una investigación en la cual buscó examinar los métodos de enseñanza más empleados por los profesores y encontró que las técnicas más utilizadas por los profesores son sesiones de preguntas y respuestas, discusiones, conferencias, lluvia de ideas, trabajo en grupo y *presentaciones individuales o grupales en sus prácticas*.

Dicho lo anterior es importante señalar que en muchas universidades, las presentaciones orales académicas son una forma común de evaluar y socializar a los estudiantes en un discurso académico específico de género, y presentar los resultados de la investigación a sus compañeros o la comunidad académica (Duff, 2007; Morita, 2000; Zareva, 2011; citados en Barret and Liu, 2019) y a menudo se consideran un enfoque eficaz para desarrollar la comunicación oral (Bhati, 2012; citado en Shakui y Benzie, 2017; Shakui y Benzie, 2017). Además, el dominio de los discursos públicos se reconoce como una competencia fundamental para los estudiantes bien formados (van Ginkel et al, 2015; citados en Herbein, et al., 2018). No obstante, Tsang (2016) mencionó que existe una escasez de estudios que exploren la preocupación central de mejorar de manera efectiva las habilidades de presentación de los estudiantes y cómo esto se puede lograr de una manera pedagógicamente sólida.

Es por lo anterior que en la presente investigación se realizó una revisión sistemática con el fin de identificar y describir los indicadores de logro de una presentación oral en el salón de clases, así como identificar y describir los métodos de intervención o entrenamiento empleados para reducir las

disfluencias de los estudiantes en las presentaciones orales en el salón de clases.

MÉTODO

Para esta investigación se realizó una revisión sistemática.

Recolección de datos

Se realizó una búsqueda bibliográfica en tres bases de datos (Dialnet, Bidi UNAM y ERIC) utilizando diferentes palabras clave (Presentación oral en el aula, Evaluación, Habilidades para hablar en público, Criterios de logro) en los idiomas español e inglés. Además, en las plataformas digitales se aplicaron filtros para obtener textos completos publicados a partir del año 2015 hasta la actualidad, descartando los textos relacionados con la enseñanza/aprendizaje de un primer o segundo idioma y las exposiciones orales en línea.

Se encontró un total de 857 artículos académicos de los cuales 24 fueron considerados útiles y, al hacer un análisis de la información contenida en ellos. En total se utilizaron 13 artículos.

Análisis y clasificación de la información

La clasificación de la información se hizo a partir de la lectura de cada artículo. El contenido debía abordar principalmente indicadores de logro y formas de evaluación de presentaciones orales y adicionalmente se consideró y clasificó la información relacionada con entrenamiento y evaluación de una presentación oral.

Análisis de resultados

A pesar de la variedad de investigaciones que abordan la evaluación de presentaciones orales estas emplean diferentes criterios para evaluarlas. Sin embargo, a pesar de esta diferencia de criterios de evaluación, existían aparentes coincidencias entre autores, no obstante, debido a que la mayoría de ellos no incluyó una descripción o una definición específica de cada indicador estos fueron clasificados debido a su aparente relación. Fue así que los indicadores encontrados fueron clasificados 4 categorías: Comportamiento verbal (CV), Lenguaje corporal (LC), Manejo de contenido (MC) y Otros (O).

RESULTADOS

Indicadores de logro más empleados

Se encontró que la mayoría de los autores revisados (de 5 a 8), para realizar sus evaluaciones, emplearon los indicadores de *Volumen del habla (CV)*, *Contacto visual (LC)*, *Firmeza en la postura (LC)*, *Gestión del tiempo (MC)*, *Habilidad para involucrar a la audiencia (MC)* y *claridad en la división de secciones de la exposición (MC)*. En segundo lugar, una pequeña fracción de los autores (de 3 a 4) utilizan los indicadores de *Dicción (CV)*, *Fluencia (CV)*, *Expresiones faciales (LC)*, *los Gestos ilustrativos (LC)*, *Conectar la introducción con la parte final de la exposición (MC)*, *Introducción (MC)*, *Conclusión (MC)*, y *Explicación de la información (MC)*. Finalmente, los indicadores menos empleados por los autores (de 1 a 2) son *Calidad de voz (CV)*, *Velocidad del habla (CV)*, *Organización (MC)*, *Dependencia de fichas/tarjetas (MC)*, *Didáctico (MC)*, *Muestra de evidencia de investigación y referencias (MC)*, *Soprote visual (MC)*, *Estructura-desarrollo (MC)*, *Se enfatizan palabras y conceptos importantes (MC)*, *Uso de términos técnicos (MC)*, *Sentimiento personal (O)*, *Entusiasmo (O)*, *Confianza (O)*, *Habilidad para generar entusiasmo en la audiencia (O)* y *Originalidad (O)*.

DISCUSIÓN

En la presente investigación se encontraron diferentes aspectos sobre las presentaciones orales que deben ser resaltados. En primer lugar, toda la literatura revisada era de corte experimental, no se encontraron revisiones sistemáticas o artículos teóricos sobre los indicadores de logro en exposiciones orales, ergo, los entrenamientos en presentaciones orales fueron lo más destacado. En segundo lugar, y como se mencionó anteriormente, los indicadores empleados se clasificaron de diferentes maneras y la mayoría no contó con una definición, no obstante, puede considerarse que la clasificación empleada en esta investigación es similar a las clasificaciones empleadas en las investigaciones de Murillo-Zamorano y Montanero (2018), Zettler et al. (2018) y Herbein et al. (2018), quienes clasificaron sus indicadores en categorías como *Contenido*, *No-verbal visual*, *No-verbal auditivo*, *uso del lenguaje*, etc.

CONCLUSIÓN

Se encontró que en la mayoría de los entrenamientos/intervenciones se explicaron cuáles serán los criterios para evaluar, así como las rúbricas a utilizar, permitiendo que no

se evalúen indicadores diferentes a los planeados. Asimismo, en la mayoría de los entrenamientos se buscaba disminuir las disfluencias del habla considerando sólo a quien realiza la presentación dejando de lado a la audiencia. Recordemos que uno de los indicadores más utilizados fue la habilidad para involucrar a la audiencia, no obstante, en el método de intervención se hablaba poco de fomentar esta interacción entre el expositor y la audiencia, pero solo en un artículo se menciona que se incitó a la audiencia a hacerle preguntas al expositor y al expositor a hacerle preguntas a la audiencia. La principal aportación de la investigación propone fomentar esta interacción en las presentaciones dado que es una forma de corroborar que todos están recibiendo la información de forma adecuada además de que esta interacción hace posible que la audiencia sea participe de su propio aprendizaje y ayudaría al expositor a mantener la atención de la audiencia.

REFERENCIAS

- Aykac, N. (2016). Evaluation of Pre-Service Teachers' Opinions about Teaching Methods and Techniques Applied by Instructors. *Eurasian Journals of Educational Research*, (66), 87-104.
- Barrett, N. and Liu, G. (2019). Factors that influence the development and performance of academic oral presentations using a blended learning environment. *Wiley-Journal computer Assisted learning*. 35, 708-720.
- Herbein, E., Golle, J., Tibus, M., Schiefer, J., Trautwein, U. & Zettler, I. (2018). Fostering elementary school children's public speaking skills: A randomized controlled trial. *Learning and Instruction*, 55, 158-168.
- Shauki, E. R. & Benzie, H. (2017). Meeting threshold learning standards through self-management in group oral presentations: observations on accounting postgraduate students. *Accounting Education*, 26(4), 358-376. <https://doi.org/10.1080/09639284.2017.1300777>
- Suñol, J. J., Arbat, G., Pujol, J., Feliu, L., Fraguell, R. M., & Planas-Lladó, A. (2016). Peer and self-assessment applied to oral presentations from a multidisciplinary perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(4), 622.
- Tsang, A. (2016). Positive effects of a programme on oral presentation skills: high- and low-proficient learners' self-evaluations and perspectives. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43(5), 760-771. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1407917>

Programa en elaboración de preguntas complejas en primaria. Un estudio de caso

DIEGO GÓMEZ RAMÍREZ

ELENA RUEDA PINEDA

Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

diegooramirez10@gmail.com

Palabras clave: formación docente, elaboración de preguntas, criterios de desempeño, ciencias naturales.

En el presente trabajo se reporta el diseño de un programa virtual dirigido a incrementar la elaboración de preguntas complejas por parte de docentes de educación primaria en México. La evidencia empírica relacionada con las prácticas educativas al interior de los salones escolares ha revelado que las actividades desarrolladas por la mayoría de los docentes de nivel primaria consisten principalmente en solicitudes de lectura, escucha, copia y repetición de la información, en detrimento de competencias complejas (Fernández y Tuset, 2008; Mares, et al., 2018; Weiss, et al., 2019). Arroyo et al. (2007) mencionan que este tipo de enseñanza favorece un aprendizaje memorístico que poco o nada contribuye al desarrollo de habilidades para la solución de problemas. Comprender un texto significa que se es capaz de satisfacer criterios específicos de desempeño con base en el texto que se lee (Morales et al., 2010). Dentro de estos criterios, se encuentran los de congruencia que, a diferencia de criterios de menor complejidad, se caracterizan porque el lector es capaz de responder preguntas cuya respuesta no esté contenida directamente en el texto. Esto permite que el lector desarrolle habilidades para transferir lo aprendido a otros escenarios (Mares, 2018).

MÉTODO

Participantes. La intervención se realizó con una docente de tercer grado de primaria seleccionada por conveniencia.

Materiales e Instrumentos. Para la aplicación del programa de evaluación y de instrucción, se utilizó una presentación PowerPoint. Las reuniones se realizaron vía Zoom y se usó la función que permite grabar las reuniones en esta plataforma, por lo que se necesitó de un computador con conexión a internet.

Procedimiento. Primera Fase: Se evaluó, a través de una presentación, la forma de elaborar preguntas o actividades a partir de un texto corto. La presentación constó de 5 textos cortos que abordan temas contenidos en el programa de ciencias naturales para escuelas primarias.

Las respuestas de la maestra fueron evaluadas de acuerdo con la clasificación de los criterios de desempeño de Carpio (1994,

citado en Morales et al., 2010). Si la maestra tenía menos de una pregunta o actividad con criterios de evaluación propios del nivel de congruencia, pasaría a la segunda fase.

Segunda fase: Se aplicó el entrenamiento. Este consistió en la exposición de los criterios de desempeño lector, con énfasis en el nivel de congruencia, así como en la presentación de tres ejemplos de preguntas cuyas respuestas demandan la satisfacción de estos criterios.

Tercera fase: Se aplicó nuevamente la presentación de la primera fase para evaluar los efectos del entrenamiento.

RESULTADOS

En la primera fase solo una de las preguntas o actividades elaboradas por la maestra tuvo un criterio de congruencia, el resto o bien eran preguntas cuya respuestas no podían ser inferidas del texto o bien eran actividades que en realidad no evaluaban la comprensión de los estudiantes, sino que ampliaban la exposición del tema por parte de la maestra.

Posterior al entrenamiento, los resultados fueron idénticos; sólo una de las preguntas elaboradas para los cinco textos cortos coincidió con las características de los criterios de congruencia. Durante el entrenamiento la docente mencionó que la propuesta era importante e interesante pero que resultaba compleja para algunos de sus alumnos a los que “no podía dejar atrás”.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de este trabajo coinciden con los reportados por Medrano (2015), quienes señalan que el 97% de los docentes de educación primaria afirma asistir a actividades de desarrollo profesional y que, a pesar de ello, las estrategias pedagógicas instruidas durante dichos cursos no han conducido a promover las habilidades y competencias establecidas por la Secretaría de Educación Pública. En este trabajo se detectó que un entrenamiento de tipo “demostrativo” no es suficiente para desarrollar los cambios esperados en el comportamiento del docente. También se detectaron algunos de los motivos de este resultado. Adicionalmente, se pudo observar la pertinencia de la estrategia empleada para la evaluación del desempeño docente en la elaboración de las preguntas.

REFERENCIAS

Arroyo, R., Canales, C., Morales, G., Silva, H. y Carpio, C. (2007). Programa de investigación para el análisis funcional del ajuste lector. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 31-39.

Fernández, T. y Tuset, A. (2008). Calidad y equidad de las prácticas educativas de maestros de primaria mexicanos en sus clases de ciencias naturales. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(3), 156-171.

Mares, M. G., Rueda, E., Rivas, O., Rocha, H., Gonzales, L. y Carrascoza, C. (2018). Complejidad de las interacciones maestro-alumno-objetos educativos en primaria en México. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 44(1), 46-70.

Medrano, V. (2015). Desarrollo profesional de los docentes. En E. Backhoff y J. Pérez-Morán (Coords.). *Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje. Resultados de México* (73-96). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Morales, G., Canales, C., Arroyo, R., Pichardo, A., Silva, H., y Carpio, C. (2005). Efectos del entrenamiento en la identificación de criterios de ajuste lector en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 10(2), 239-251.

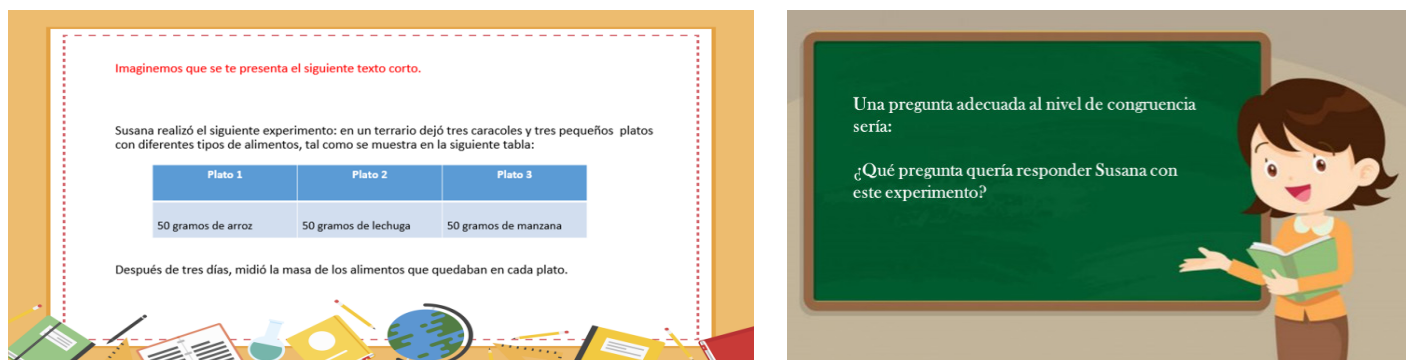
Weiss, E., Block, D., Civera, A., Dávalos, A. y Naranjo, G. (2019). La enseñanza de distintas asignaturas en escuelas primarias: una mirada a la práctica docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(81), 349-374.

Proyecto con apoyo de PAPIIT IT300921

FIGURA 1. Ejemplo de reactivos empleados durante la fase de evaluación.



FIGURA 2. Ejemplo de reactivo empleado durante la fase de instrucción.



SIMPOSIO

Psicología alternativa: haciendo investigación y cuestionando las formas hegemónicas

Coordinadora: Paola Eunice Díaz Rivera
paolaeunice@comunidad.unam.mx

Las formas hegemónicas de ver la realidad también están en quienes hacen ciencia, en tanto somos humanos sujetos a una cultura. Por lo tanto, en ocasiones desde la investigación reproducimos inintencionadamente discursos que provienen del poder. El presente simposio pone sobre la mesa cuatro investigaciones que sin proponérselo, al mirar los datos tuvieron que cuestionar alguna visión hegemónica. La primera, habla de la diversidad relacional en tanto se ha estudiado más a los monógamos ignorando la diversidad. La segunda, nos habla de cómo transitan mujeres feministas y hombres aliados del feminismo mirarse a sí mismos. La tercera, nos expone cómo en la investigación saludable el patriarcado también tiene un papel. Finalmente, la cuarta explora la forma de percibir el mundo de los mexicanos, caracterizándonos más como orientales que como occidentales y cuestionando la forma dual de ver el mundo que no explica nuestras realidades.

Diferencias en asertividad sexual en mujeres y hombres (no) monógamos

MARTHA LIZBETH PACHECO GÓMEZ,
PAOLA EUNICE DÍAZ RIVERA
ROLANDO DÍAZ-LOVING

Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México
mlpg985@gmail.com

Palabras clave: No monogamias, asertividad sexual, diversidad relacional, sexualidad, relaciones románticas.

INTRODUCCIÓN

La asertividad sexual (AS) es la capacidad de iniciar actividades sexuales deseadas, rechazar las no deseadas, negociar el uso de condón y comunicar necesidades sexuales (Hurlbert, 1991; López-Alvarado, Van Parys, Jerves, et al., 2020; Morokoff et al., 1997). Pese a su amplio estudio, preponderantemente se ha realizado en población monógama, ya que constantemente se asume que las relaciones íntimas son monógamas y se invisibiliza a la diversidad de relaciones sexoafectivas (Barker & Langdrige, 2010; Sánchez-Moreno Briega, 2021).

Las no monogamias consensuadas (NMC) describen aquellas relaciones negociadas entre dos o más personas que no son exclusivas en lo sexual y/o emocional (Conley et al., 2013); entre ellas están las relaciones abiertas, swinger y poliamorosas (Sheff & Tesene, 2015). Por consiguiente, el objetivo de este trabajo fue examinar las diferencias en AS por sexo y tipo de relación (poliamorosa, swinger, abierta, monógama).

MÉTODO:

Tipo de diseño. Se realizó un estudio comparativo (Isaac & Michael, 1995) con un diseño no experimental de levantamiento de encuestas (Kerlinger & Lee, 2002).

Participantes. Participaron 262 personas (51.5% hombres, 48.5% mujeres) mexicanas con un rango de edad de 18 a 58 años ($M=31.75$, $DE=8.40$) y con una(s) relación(es) de al menos 12 meses ($Med=48$). El 27.1% se vinculaba desde el poliamor, el 18.3% tenía una relación swinger, el 25.6% una relación abierta y el 29% una relación monógama.

Instrumentos. Se contestaron las Viñetas de Acuerdos Monógamos y No monógamos (diseñada ad hoc) y la Escala de Asertividad Sexual (Hurlbert, 1991; Morokoff et al., 1997), compuesta por cinco factores: Expresión de Necesidades (EN), Actitud Positiva al Condón (APC), Rechazo de Prácticas Sexuales No Deseadas (RPS), Interacción Sexual Proactiva (ISP) y Uso de Condón (UC).

Procedimiento. Se difundió un formulario de Google con los instrumentos en redes sociales y se solicitó la participación

voluntaria de las personas asegurando su anonimato y confidencialidad.

Análisis estadístico. Se efectuaron ANOVA de dos vías tomando como variable dependiente cada uno de los factores de AS y como variables independientes el sexo y tipo de relación.

RESULTADOS

No se encontraron efectos de interacción significativos para ningún factor de AS. El efecto principal de sexo resultó significativo en los factores APC ($F(1, 254) = 5.464$, $p=.020$, $\eta^2_p=.022$), RPS ($F(1, 250) = 33.179$, $p<.001$, $\eta^2_p=.121$) e ISP ($F(1, 257) = 11.385$, $p=.001$, $\eta^2_p=.044$). Las mujeres fueron más asertivas en APC ($M=4.00$, $DE=0.93$) y RPS ($M=4.11$, $DE=0.69$), y los hombres en ISP ($M=4.32$, $DE=0.59$). Para EN y UC no se encontraron efectos por sexo.

El efecto principal de tipo de relación fue significativo para todos los factores de AS (ver Tabla 1). En las pruebas post hoc significativas (T2 de Tamhane para EN, APC e ISP y Bonferroni para RPS y UC) los participantes monógamos fueron menos asertivos en EN e ISP al contrastarlos con los participantes en relaciones swinger; también obtuvieron menores puntajes en RPS y UC que quienes están una relación abierta y presentaron menores puntajes de ISP y UC al compararlos con personas poliamorosas. Aunque el tipo de relación tuvo un efecto significativo en APC ($F(3, 254) = 2.724$, $p=.015$, $\eta^2_p=.032$), las comparaciones por pares no fueron significativas.

DISCUSIÓN

Se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas por sexo y tipo de relación en algunas dimensiones de AS. Las mujeres fueron más asertivas en APC y RPS, y los hombres en ISP. Estos resultados se pueden deber al impacto de los estereotipos de género y dobles estándares en la sexualidad, pues se asume que la conducta anticonceptiva recae sobre las mujeres, tomar la iniciativa para tener relaciones sexuales es un "deber masculino" y los hombres deben ser sexualmente activos (López-Alvarado, Van Parys, Cevallos-Neira, et al., 2020).

Sobre los resultados por tipo de relación, los participantes monógamos mostraron menores puntajes en cuatro factores de AS. Esto posiblemente se deba a que la monogamia se ha

TABLA 1. ANOVA por tipo de relación y sexo de la Escala de Asertividad Sexual.

									<i>F</i>	<i>p</i>	η^2_p	1- β	Post Hoc
Inicio y Expresión de Necesidades	<i>RP</i>		<i>RS</i>		<i>RA</i>		<i>RM</i>		3.548	.015*	.041	.782	RS>RM*
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE					
	4.27	0.54	4.45	0.66	4.20	0.72	4.02	0.78					
	<i>Hombres</i>				<i>Mujeres</i>				3.410	.066	.014	.452	
	M		DE		M		DE						
4.29		0.67		4.14		0.71							
Actitud Positiva al Uso de Condón	<i>RP</i>		<i>RS</i>		<i>RA</i>		<i>RM</i>		2.724	.045*	.032	.657	
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE					
	4.00	1.04	3.44	1.25	3.98	1.13	3.76	1.08					
	<i>Hombres</i>				<i>Mujeres</i>				5.464	.020*	.022	.644	Mujeres>Hombres*
	M		DE		M		DE						
3.66		1.26		4.00		0.93							
Rechazo de Prácticas Sexuales No Deseadas	<i>RP</i>		<i>RS</i>		<i>RA</i>		<i>RM</i>		2.841	.039*	.034	.677	RA>RM*
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE					
	3.90	0.82	3.76	0.68	4.01	0.72	3.69	0.71					
	<i>Hombres</i>				<i>Mujeres</i>				33.179	<.001***	.121	1.000	Mujeres>Hombres***
	M		DE		M		DE						
3.60		0.71		4.11		0.69							
Interacción Sexual Proactiva	<i>RP</i>		<i>RS</i>		<i>RA</i>		<i>RM</i>		5.123	.002**	.058	.919	RP>RM** RS>RM**
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE					
	4.32	0.60	4.39	0.66	4.16	0.68	3.96	0.66					
	<i>Hombres</i>				<i>Mujeres</i>				11.385	.001***	.044	.919	Hombres>Mujeres**
	M		DE		M		DE						
4.32		0.59		4.05		0.72							
Uso de Condón	<i>RP</i>		<i>RS</i>		<i>RA</i>		<i>RM</i>		5.356	.001***	.061	.931	RP>RM* RA>RM**
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE					
	3.73	1.21	3.23	1.41	3.81	1.32	3.05	1.37					
	<i>Hombres</i>				<i>Mujeres</i>				3.578	.060	.014	.470	
	M		DE		M		DE						
3.30		1.41		3.64		1.27							

Nota. Los efectos de interacción no fueron reportados porque no fueron significativos. Únicamente se reportaron las pruebas post hoc significativas. RP=Relación poliamorosa, RS=Relación Swinger, RA=Relación Abierta, RM=Relación Monógama. *p<.05 **p<.01 ***p<.001

socializado como norma social y se ha reportado que a mayor conformidad con las normas culturales, menor AS (Celhay O’Ryan, 2019). Asimismo, se observó que cada tipo de NMC puntuó alto en diferentes dimensiones de AS; trabajos previos reportan una calidad de comunicación mayor en las NMC (Sánchez-Moreno Briega, 2021), factor que podría influir en un mayor desarrollo de AS.

CONCLUSIONES

Este trabajo amplió el marco teórico sobre AS al incluir una muestra de participantes con diversos acuerdos relacionales

y al presentar las diferencias en AS en función del sexo y tipo de relación de las personas. Se observaron los efectos de la cultura para el ejercicio de la AS y que cada NMC posee fortalezas en ciertas dimensiones de ella. No obstante, se recomienda aumentar el tamaño de muestra e investigar más sobre los factores EN y UC pues la potencia estadística fue menor a 0.80 y el valor de significancia estuvo cerca de 0.50, lo cual aumenta la probabilidad de que haya un efecto y estadísticamente no se esté detectando.

REFERENCIAS

- Barker, M., & Langdrige, D. (2010). Whatever happened to non-monogamies? Critical reflections on recent research and theory. *Sexualities*, 13(6), 748–772. <https://doi.org/10.1177/1363460710384645>
- Celhay O’Ryan, A. (2019). *¿Están asociadas las normas de género y la asertividad sexual?* [Tesis de Maestría, Universidad Pontificia Comillas]. <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/handle/11531/53019>
- Conley, T. D., Moors, A. C., Matsick, J. L., & Ziegler, A. (2013). The fewer the merrier?: Assessing stigma surrounding consensually non-monogamous romantic relationships. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 13(1), 1–30. <https://doi.org/10.1111/j.1530-2415.2012.01286.x>
- Hurlbert, D. F. (1991). The role of assertiveness in female sexuality: A comparative study between sexually assertive and sexually nonassertive women. *Journal of Sex and Marital Therapy*, 17(3), 183–190. <https://doi.org/10.1080/00926239108404342>
- Isaac, S., & Michael, W. B. (1995). *Handbook in research and evaluation: A collection of principles, methods, and strategies useful in the planning, design, and evaluation of studies in education and the behavioral sciences* (3a. ed.). Edit Publishers.
- Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2002). *Investigación del Comportamiento* (4a. ed.). McGraw-Hill.
- López-Alvarado, S., Van Parys, H., Cevallos-Neira, A., & Enzlin, P. (2020). Latin American Women’s Beliefs, Views and Ideas About Sexual Assertiveness: A Focus Group Study in Cuenca (Ecuador). *Journal of Sex Research*, 57(3), 307–321. <https://doi.org/10.1080/00224499.2019.1615031>
- López-Alvarado, S., Van Parys, H., Jerves, E., & Enzlin, P. (2020). Development of sexual assertiveness and its function for human sexuality: A literature review. *Interamerican Journal of Psychology*, 54(2), 1–27. <https://doi.org/10.30849/ripijp.v54i2.948>
- Morokoff, P. J., Quina, K., Harlow, L. L., Whitmire, L., Grimley, D. M., Gibson, P. R., & Burkholder, G. J. (1997). Sexual Assertiveness Scale (SAS) for women: Development and validation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(4), 790–804. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.73.4.790>
- Sánchez-Moreno Briega, S. (2021). *Influencia de los acuerdos de pareja en comunicación, celos y satisfacción sexual y afectiva* [Tesis de Maestría, Universidad de Alcalá]. <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/47840>
- Sheff, E., & Tesene, M. M. (2015). Consensual Non-Monogamies in Industrialized Nations. En J. DeLamater & R. F. Plante (Eds.), *Handbooks of Sociology and Social Research* (pp. 223–241). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-17341-2_13

¿Ver la realidad como un todo o por partes?: los mexicanxs más como orientales que como occidentales

MARTHA LIZBETH PACHECO GÓMEZ¹, PAOLA EUNICE DÍAZ RIVERA¹,
JOAQUÍN ALBERTO PADILLA BAUTISTA², ROLANDO DÍAZ LOVING¹

Universidad Nacional Autónoma de México,
Facultad de Psicología. Unidad de Investigaciones Psicosociales
Universidad Autónoma de Baja California,
Facultad de Ingeniería y negocios, Guadalupe Victoria.
paolaeunice@comunidad.unam.mx

Palabras clave: categorización, occidente, oriente, procesos psicológicos básicos, pensamiento.

INTRODUCCIÓN

Hasta hace unos años se había asumido que los procesos psicológicos básicos son universales. Sin embargo, los estudios que comparan a occidentales (principalmente personas de Estados Unidos y Europa) con Asiáticos (en su mayoría personas de China, Japón y Corea) han encontrado que perciben el mundo de diferentes formas: se ha encontrado que los occidentales tienden a atender algún objeto del campo visual analizando sus atributos y categorizándolos por medio de reglas que siguen una lógica formal (forma taxonómica de ver el mundo); mientras que los asiáticos orientales tienden a atender de forma amplia todo el campo visual (forma holística de ver el mundo), enfatizando las relaciones y similitudes entre objetos y eventos de su amplio campo perceptual (Brown et al., 2014; Nisbett, 2003; Nisbett et al., 2001; Nisbett & Masuda, 2003). Sin embargo, es claro que en estas muestras se ha sobregeneralizado a Latinoamérica sin estudiarla. Investigadores que estudiaron la República Dominicana (Brown et al., 2014) no sólo encuentra que la categorización es predominantemente holista, sino que además encuentra una subcategoría no mencionada antes por la literatura: la funcional (que prioriza la funcionalidad que tienen para las personas). Por lo tanto, el presente estudio buscó dilucidar si la población mexicana debía ser incluida en la gran categoría de occidental en cuánto a su forma de ver el mundo. Así mismo, pusimos a prueba si las variables que usualmente generan cambios en la categorización (escolaridad y contexto) también modificaban la categorización en mexicanos. Así, nos propusimos, describir el tipo de clasificación de los objetos y los eventos en una muestra diversa de mexicanos para determinar si un el contexto (rural, semi-urbano y urbano) influye en la forma de percibir el mundo.

MÉTODO

Participaron 300 mexicanos: 23.7% de un contexto altamente urbanizado, 43.7% de un contexto semi-urbano y 33.0% de un contexto rural. Todos contestaron el instrumento adaptado por

Brown et al. (2014), que consiste en cinco tríadas de tríadas de imágenes (e.g., caballo, gato y leche), donde la tarea de los participantes es indicar dos elementos que fueran juntos y después explicar su respuesta. Así mismo, los participantes respondieron un instrumento de Individualismo-colectivismo y un apartado de datos sociodemográficos.

RESULTADOS

Se emplearon dos supracategorías para las respuestas: a) Taxonómica: e.g., “la hierba y el café van juntos porque son plantas” b) Holista: e.g., “la vaca y la hierba van juntas porque la vaca se come a la hierba”. Se describen 3 subcategorías holistas no reportadas previamente. Los resultados mostraron una fuerte tendencia al holismo en todas las regiones, predominando con más del 90% en algunas tríadas. Las escasas respuestas taxonómicas suelen provenir de las regiones más urbanizadas, sin que estén relacionadas con el nivel educativo ni el ingreso.

DISCUSIÓN

En general se observa que ambas poblaciones tienden a un campo perceptual más amplio, pareciéndose más a la forma oriental de ver el mundo. Se discute la necesidad de generar categorías más específicas para entender la diversidad del mundo y en definitiva, cuestionar el mirar a la población mexicana como parte de Occidente. Así mismo, se discute cómo es que la educación tiene un efecto diferente en México a comparación de otros países. Ponemos sobre la mesa que la educación mexicana quizás fomente aún más la visión holista en las personas, enfocando la atención de los estudiantes el contexto social e histórico, llevando aún más a ver el todo y no las partes.

CONCLUSIONES

A diferencia de lo que se ha asumido por años en la literatura, México no corresponde con la forma occidental de ver el mundo, sino que se parece más a la oriental concibiendo el todo. Sin embargo, tiene sus propias formas peculiares que no habían sido reportadas con anterioridad.

REFERENCIAS

- Brown, J., McDonald, C. A., & Roman, F. (2014). "The dog and the carrot are both useful to me": Functional, Self-Referent Categorization in Rural Contexts of Scarcity in the Dominican Republic. *International Perspectives in Psychology*, 3(2), 63–75. <https://doi.org/10.1037/ipp0000014>
- Nisbett, R. E. (2003). *The Geography of Thought: How Asians and Westerners Think Differently... and Why*. The Free Press.
- Nisbett, R. E., Choi, I., Peng, K., & Norenzayan, A. (2001). Culture and systems of thought: Holistic versus analytic cognition. *Psychological Review*, 108(2), 291–310. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.2.291>
- Nisbett, R. E., & Masuda, T. (2003). Culture and point of view. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 100(19), 11163–11170. <https://doi.org/10.1073/pnas.1934527100>

Instrumentalidad y Expresividad en Feministas de Ciudad Universitaria

NATALIA LÓPEZ HERNÁNDEZ
JESSICA BERENICE FLORES MENDOZA
ROLANDO DÍAZ-LOVING
Facultad de Psicología UNAM
naty6@comunidad.unam.mx

Palabras clave: personalidad, instrumentalidad, expresividad, movimiento feminista, escolaridad.

INTRODUCCIÓN

Las mujeres son las principales víctimas de delitos sexuales: en 2017, la tasa de este delito fue de 2,733 por cada 100,000 mujeres, registradas en el INEGI. Y solo de enero a junio de 2019 se registraron 470 casos, según cifras del Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública (SESNSP). Como respuesta, ha aumentado la participación de mujeres en el movimiento feminista. En la Universidad Nacional, el colectivo feminista de Ciudad Universitaria ha sido importante ya que históricamente ha generado cambios internos que producen oleadas de cambios hacia el resto de la población. El colectivo busca responder ante la violencia hacia mujeres por cuestión de género, así como discriminación, acoso, abuso, inequidad y feminicidios. En este trabajo, consideramos al feminismo como un movimiento social y político que se inicia formalmente a finales del siglo XVIII y que supone la toma de conciencia de las mujeres como colectivo humano, sobre la opresión, dominación y explotación de la que han sido objeto por parte del colectivo de varones en el seno del patriarcado (SAU, 2000).

Con anterioridad se han descrito las formas en las que se conceptualizan a sí mismas mujeres y hombres (Rocha-Sánchez & Díaz-Loving, 2011), resulta necesario explorar el cambio por el que atraviesan cuando se adhieren al movimiento feminista. Por ello la presente investigación tuvo el propósito de explorar el autoconcepto vistos a la luz de los rasgos de expresividad e instrumentalidad positiva y negativa que presentan estudiantes mujeres y hombres, feministas y no feministas de Ciudad Universitaria.

MÉTODO

Diseño

Estudio cuantitativo no experimental, transversal, descriptivo, correlacional.

Participantes

100 estudiantes de Ciudad Universitaria (25 mujeres feministas, 25 mujeres no feministas, 25 hombres aliados al feminismo y 25 hombres no aliados al feminismo) de 18

a 40 años. La muestra se conformó de 100 estudiantes de Ciudad Universitaria entre los 17 y los 27 años ($M=19$). La mayoría de la muestra eran solteros (97%) y predominaron los alumnos de primer semestre con el 43% y de 5° semestre con el 27%. En cuanto a su postura activista, 25 mujeres se declararon feministas, 25 mujeres se declararon no feministas, 25 hombres se declararon aliados al feminismo y 25 hombres se declararon no aliados al feminismo.

Procedimiento

Los participantes fueron invitados mediante un cartel y también se les invitó a participar acudiendo directamente a los espacios académicos del campus universitario. Por lo tanto, el muestreo fue accidental. Todos los participantes respondieron de la Escala de rasgos de instrumentalidad y expresividad (Díaz, Rivera, & Rocha, 2004) que evalúa mediante 110 adjetivos qué tanto las personas se identifican con ellos. Se responde con una escala likert pictográfica de 5 puntos de “poco” a “mucho”, donde las personas deben indicar qué tan bien los describe cada adjetivo. Adicionalmente, contestaron un apartado sobre datos sociodemográficos.

RESULTADOS

Se realizaron sumas por los siete factores originales del instrumento. Después, se realizaron correlaciones producto momento de Pearson entre los diferentes factores. Se encontraron los siguientes patrones de respuestas:

- Mujeres feministas: relación negativa entre la orientación al logro (e.g., ser capaz) y los niveles de expresivo-afiliativo (e.g., ser tierna o cariñosa); relación negativa entre la orientación al logro (e.g., ser capaz) y la visión romántico idealista (e.g., sensible o emocional).; relación positiva entre ser expresivo-afiliativo (e.g., comprensiva) y los niveles de romántico-idealista (e.g., sensible o emocional).
- Mujeres no feministas: relación positiva entre autoritarismo (e.g., represiva o terca) y la expresividad emotivo-negativa (e.g., chismosa o quejumbrosa); relación positiva entre el factor machista (e.g., violenta y conflictiva) y el autoritarismo (e.g., represiva o terca); relación positiva entre el machismo (e.g., violenta y conflictiva) la expresividad emotivo-negativa (e.g., chismosa o quejumbrosa).

- c) Hombres aliados al feminismo: relación positiva entre el factor emotivo-negativo (e.g., chismoso o quejumbroso) y la expresividad negativa control reactivo-negativo (e.g., sumiso y débil); relación positiva el factor rebelde-social (e.g., irrespetuoso o antipático) y la expresividad emotivo-negativa (e.g., chismoso o quejumbroso); relación positiva entre la vulnerabilidad emocional (e.g., preocupón o inseguro) y el control reactivo-negativo (e.g., sumiso y débil).
- d) Hombres no aliados al feminismo: relación positiva entre autoritarismo (e.g., represiva o terca); y expresividad emotivo-negativa (e.g., chismoso o quejumbroso); relación positiva entre el factor expresivo-afiliativo (e.g., ser tierno o cariñoso); y ser expresivo romántico-idealista (e.g., sensible o emocional); relación positiva entre el factor machista (e.g., violento y conflictivo) y el control reactivo-negativo (e.g., sumiso y débil).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN.

Con anterioridad se ha descrito la forma en la que mujeres y hombres se conciben (Rocha-Sánchez & Díaz-Loving, 2011), pero dada la importancia que el movimiento feminista ha adquirido en México, resulta importante estudiar a las mujeres y hombres en transición de un sistema hegemónico

a un sistema más igualitario. Resalta que mientras en las mujeres feministas comienza a haber un cambio de asociar características típicamente femeninas (como ser tiernas y cariñosas) con características típicamente masculinas (como sentirse inteligentes y capaces), lo que revela una manera más andrógina de verse a sí mismas. En contraste, en mujeres no feministas se encuentran relaciones de la expresividad negativa con la masculinidad negativa.

REFERENCIAS

- Díaz, R., Rivera, S., y Rocha, T. (2004). Elaboración, Validación y Estandarización de un Inventario para Evaluar las Dimensiones Atributivas de Instrumentalidad y Expresividad. *Revista Interamericana de Psicología*, 38(2), 264–265.
- INEGI (2017). Estadísticas judiciales en el marco del nuevo sistema de justicia penal en México. Disponible en: <http://www.cdeunodc.inegi.org.mx/unodc/articulos/doc/20.pdf>. (consultado el 19 de agosto 2021).
- Rocha-Sánchez, T. E. & Díaz-Loving, R. (2011). Identidades de género. México: Trillas.
- SAU, V. (2000). Diccionario ideológico feminista. Icaria, Madrid, 1,121-122. Recuperado de: https://aula.fundaciondeloscomunes.net/sites/default/files/textos_feminismos.pdf

Creencias sobre alimentación cardiosaludable en cardiópatas: las diferentes realidades de mujeres y hombres

JESSICA BERENICE FLORES MENDOZA¹, ROLANDO DÍAZ LOVING¹, MIRNA GARCÍA MÉNDEZ²
MARÍA ELENA TERESA MEDINA MORA ICAZA³, SOFÍA RIVERA ARAGÓN¹, JOSÉ LUIS ACEVES CHIMAL⁴
Facultad de Psicología UNAM¹, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza²
Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente³, Centro Médico Nacional 20 de Noviembre del ISSSTE⁴
redapsic7@gmail.com

Palabras clave: modelo de conducta planeada, creencias conductuales, creencias normativas, creencias de control, alimentación cardiosaludable.

INTRODUCCIÓN

Las enfermedades cardiovasculares (ECV) son la primera causa de morbimortalidad en los países industrializados, determinando más del 45% de todos los fallecimientos acaecidos después de los 65 años, con deterioro funcional y pérdida de independencia. En México, un factor de riesgo para el desarrollo de enfermedad cardiovascular es el consumo de bebidas azucaradas y carbonatadas, así como grasas y carbohidratos. Conocer el significado que atribuyen los mexicanos con cardiopatía isquémica, respecto a las creencias conductuales, normativas y de control (Fishbein & Ajzen, 1977) que tienen respecto a la alimentación cardiosaludable, podrá brindar un panorama respecto a su comportamiento en el proceso de salud y enfermedad.

MÉTODO

Participantes

Se contó con la participación de ocho pacientes con diagnóstico de cardiopatía isquémica y provenientes de un hospital público del tercer nivel de atención del Sur de la CDMX. La edad promedio de estos participantes fue de 55.75 (DE= 14.96), de los cuales 80% son hombres y 20% mujeres, 100% se encuentran casados, 20% se desempeñan en actividades del hogar, 20% se encuentran jubilados, 40% trabajan en una institución pública y 20% son comerciantes.

Procedimiento

Todos los participantes recibieron un consentimiento informado donde se les aseguraba confidencialidad y anonimato de sus datos, además de pedirse permiso explícito de la sesión en línea. Se realizaron dos grupos focales con cuatro pacientes cada uno. Se utilizó la técnica de grupo focal con moderador y observador y el guión de las preguntas abiertas realizadas se desarrolló con base en la revisión de literatura de Kumar y Smith (2017) y Leija (2019) y los postulados del Modelo de Conducta Planeada de Fishbein y Ajzen (1977).

Análisis de datos

Se efectuó un análisis cualitativo en donde se exploró el significado sobre las Creencias (Conductuales, Normativas y de Control) respecto a la Alimentación Cardiosaludable de pacientes con Cardiopatía Isquémica. Para ello se realizaron dos grupos focales de 4 pacientes cada uno con las siguientes características: mayores de 18 años, con diagnóstico de cardiopatía isquémica y provenientes de un hospital público del tercer nivel de atención del Sur de la CDMX. Se realizó un análisis de contenido basado en la transcripción de las notas y las cintas de audio de acuerdo a Andréu, (1998) donde se determinó el objeto o tema de análisis, las reglas de codificación, el sistema de categorías, se establecieron inferencias y se comprobó la fiabilidad del sistema de codificación-categorización mediante jueces expertos.

RESULTADOS

Para la categoría de Creencias conductuales hacia la Alimentación Cardiosaludable se encontró que el 83% de los hombres y 50% de las mujeres piensan que “si no comen bien se infartaran”, el 100% de hombres y mujeres piensan que “la comida sana es aburrida y da asco con el tiempo”. Algunas creencias positivas orientadas hacia el aumento del consumo de comida saludable, en mujeres y hombres, fueron: “Al comer sanamente podré aumentar mi calidad de vida, mejorar mi estado de salud, bajar de peso, reducir mis gastos, vivir más tiempo y crear un hábito saludable”.

Para la categoría de Creencias Normativas hacia la Alimentación Cardiosaludable se encontró que el 100% de hombres y mujeres consideran que su familia, amigos, pareja y compañeros de trabajo creen que deberían de “comer sano aumentando el consumo de alimentos saludables y disminuyendo la comida chatarra”, el 66% reportan que quieren hacer lo que estas personas les recomiendan, el 33% considera que no hay congruencia entre lo que les solicitan hacer y lo que están personas hacen realmente en sus vidas.

Para la categoría de Creencias de Control hacia la Alimentación Cardiosaludable se encontró que el 50% de hombres piensa

que si la esposa no puede preparar las comidas sanas por lo tanto, no podrán disminuir el consumo de la comida chatarra, así mismo el 83% considera que el trabajo es muy absorbente, el 100% considera que los fines de semana son días especiales para comer la comida rica de tipo chatarra, el 33% consideran que las reuniones laborales o con amigos impiden el consumo de comida sana. En relación a las mujeres, un 50% consideran que el tener poco dinero para gastar en comida les impide comprar todo lo necesario para una alimentación saludable, el 100% de mujeres piensan que el preparar los antojitos mexicanos (mole con pollo, quesadillas fritas, pozole, tamales) como comidas solicitadas por los hijos u otros miembros de familia, impide que puedan aumentar el consumo de frutas, verduras, cereales y carnes blancas.

CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN

El rol social en hombres y mujeres juega un papel importante en la adherencia a una conducta de salud en términos de instrumentalidad y expresividad, lo cual nos remite a los estudios de las premisas histórico culturales propuestos por Díaz Guerrero y Díaz Loving (1981) en donde se afirma que en México los roles sociales determinan conductas a favor o en contra de la salud. También concuerda con lo propuesto por Fishbein (1980) donde afirma que los comportamientos se encuentran en función de tres determinantes básicos: uno de naturaleza personal, otro que refleja la influencia social y el último que trata con temas de control.

REFERENCIAS

- Ajzen, I., Fishbein, M. (1977). Attitude and Behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin*, 84, 888-918.
- Ajzen, I., Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Díaz Loving, R. Díaz Guerrero, R. Helmreich, R & Spence, J. (1981). Comparación transcultural y análisis psicométrico de una medida de rasgos masculinos (instrumentales) y femeninos (expresivos). *Revista de la Asociación Latinoamericana de Psicología Social*, 1(1), 1-33
- Kumar, A., Smith, S. (2017). Understanding Local Food Consumers: Theory of Planned Behavior and Segmentation Approach. *Journal of Food Products Marketing*, 24(2), 196–215.
- Lavie, C. (2011). Exercise and cardiovascular diseases. A matter of life or death. *Prog Cardiovasc Dis.*, 53, 385-386.
- Lee, J., Greening, L., Stoppelbein, L. (2007). The moderating effect of avoidant coping on restrained eaters' risk for disinhibited eating: Implications for dietary relapse prevention. *Behaviour Research and Therapy*, 45(10), 2334-2348.
- Leija Alva, G., Peláez Hernández, V., Pérez Cabañas, E., Pablo Santiago, R., Orea Tejeda, A., Domínguez Trejo, B., ... Contreras Ramírez, E. (2019). Cognitive factors predicting therapeutic adherence in people with overweight and obesity. *Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios/ Mexican Journal of Eating Disorders*, 10(1), 85– 94.

Análisis secuencial de la comunicación no verbal en la alianza terapeuta-paciente

LUZ MARÍA FLORES HERRERA¹, FATIMA ARIZBETH BLANCO BLANCO¹,
PATRICIA JOSEFINA VILLEGAS ZAVALA¹ Y MARÍA JOSÉ VÁZQUEZ AGUILERA²

¹Departamento de Psicología, FES Zaragoza UNAM.

²Departamento de Psicología, Universidad de negocios ISEC.

luzma.fh@unam.mx

Palabras clave: comunicación no verbal, alianza terapéutica, análisis secuencial, terapia familiar, metodología observacional.

La psicoterapia es un proceso de comunicación donde se intercambian mensajes verbales y no verbales; lo último, representa más del 65% de la información emitida por una persona. En terapia familiar, la comunicación no verbal es relevante al informar el estado entre paciente y terapeuta. Tal constructo puede estudiarse en la alianza terapéutica, definida como la colaboración entre terapeuta y cliente (Waizmann et al., 2015) para lograr el éxito del tratamiento; incluye conductas que favorecen el vínculo entre la diada.

Si bien, la comunicación no verbal es importante en la alianza terapéutica, los estudios observacionales son insuficientes. Esta investigación analiza secuencialmente la relación entre habilidades terapéuticas y la comunicación no verbal del paciente.

MÉTODO

Participantes

La muestra seleccionada por conveniencia se integró por seis pacientes 3 mujeres y 3 hombres con edades entre 13 y 50 años (M= 27.3; DE= 12.7). Los terapeutas, 3 mujeres y 3 hombres con edades entre 25 y 31 años (M= 27.3; DE= 2.9); todos residentes de la Ciudad de México.

Materiales

- Seis videograbaciones de sesiones en terapia.
- Software *Registro Observacional de Datos Categóricos* (RODAC) (Flores y Ortiz, 2013).

Instrumentos

Fueron dos sistemas de registro con 10 categorías de comportamiento, mutuamente excluyentes y colectivamente exhaustivas.

Sistema de observación comunicación no verbal del paciente (Flores y Hernández, 2020). Evalúa la expresión no verbal del paciente en terapia. *Aceptar el mensaje del terapeuta (AM)*, *Delimitar correctamente la problemática (DC)*, *Delimitar incorrectamente la problemática (DI)*, *Expresión de interés (EI)*, *Expresión de desinterés (ED)*, *Expresión de tristeza (ET)*, *Expresión de enojo (EE)*, *Expresión de nerviosismo (EN)*, *Otras respuestas (OR)* y *Rechazar el mensaje del terapeuta (RM)*.

Sistema de observación de terapeuta experto. Evalúa las habilidades del terapeuta familiar al interactuar con el paciente; incluye: *Acompañamiento (AC)*, *Curiosidad (CU)*, *Comprensión del contexto (CC)*, *Creatividad (CR)*, *Empatía (EM)*, *Escuchar (ES)*, *No discutir (ND)*, *Otras (OT)*, *Persuasión (PE)* y *Respeto (RE)*.

Muestreo temporal

Las diadas terapeuta-paciente fueron observadas durante 226 minutos por registros de intervalo de 5 segundos.

Procedimiento

Se seleccionaron seis videograbaciones de sesiones en terapia familiar con calidad de imagen y audio óptimas; aspectos indispensables para la observación precisa de la intervención terapéutica. Los vídeos fueron registrados por observadores previamente entrenados en el uso de los sistemas observacionales del terapeuta y paciente, con el RODAC.

Los datos se analizaron mediante SPSS v.24. El índice de concordancia, coeficiente Kappa de Cohen quedó entre 83% y 89%.

RESULTADOS

Las características principales de comunicación no verbal en pacientes y habilidades del terapeuta se identificaron mediante ordenamiento jerárquico de frecuencias y análisis secuencial.

Los datos obtenidos indican, la comunicación no verbal del paciente más frecuente fue *expresión de interés* emitida en 1293 ocasiones, seguida de *aceptar el mensaje del terapeuta* con 426 veces y *expresión de tristeza* con 293. Respecto al comportamiento del terapeuta, las conductas más frecuentes fueron *escucha* con 1489 emisiones; *empatía* expresada 303 ocasiones y *creatividad* con 203.

Análisis secuencial

Los datos se analizaron secuencialmente para determinar qué conducta del terapeuta precedía la emisión de comportamientos no verbales en pacientes. Se elaboró un diagrama de estado para representar la relación entre las conductas más significativas (Figura 1). Cuando el terapeuta *escucha* o es *empático* con el paciente, éste muestra expresiones de interés en un 45% y 50% de las ocasiones,

respectivamente. A su vez, la conducta del paciente se interrumpe por *persuasión* en un 68%.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Los hallazgos obtenidos demuestran una relación positiva entre terapeuta y cliente. Se reconoce que habilidades de escucha y empatía, por parte del psicólogo, propician en los pacientes el interés de continuar las sesiones de terapia.

De acuerdo con Bados y García (2011) es importante que los terapeutas atiendan de forma habitual a cómo se desarrolla la relación terapéutica y a las respuestas del cliente; con el propósito de reparar posibles rupturas en la alianza y modificar estrategias, minimizando la posibilidad de que el paciente

abandone el tratamiento. Se sugiere a futuras investigaciones, continuar con el análisis sistemático de la alianza terapéutica.

REFERENCIAS

- Bados, A. y García, E. (2011). *Habilidades terapéuticas*. Universidad de Barcelona.
- Flores, L.M. & Ortiz, K. (2009). Registro observacional de datos categóricos [Software]. UNAM-PAPIIT.
- Waizmann, V., Doran, J., Bolger, K., Gómez, J. M., Safran, J. y Roussos, A. (2015). Escala de negociación de alianza terapéutica (ANS-A): evidencias de su validez y confiabilidad. *Revista Argentina de clínica Psicológica*, 24(3), 243-254.

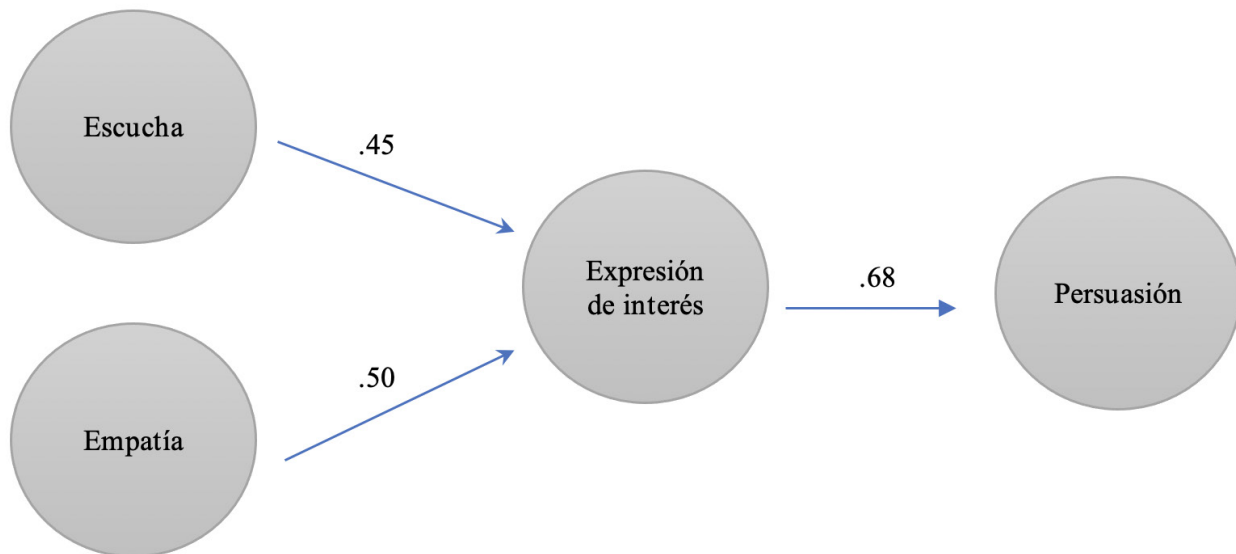


Figura SEQ Figura * ARABIC 1

Diagrama de estado que representa la transición significativa entre las habilidades del terapeuta y la conducta no verbal del paciente.

Evaluación del Control Parental en una muestra de alumnos de educación tecnológica de la Ciudad de México

IRMA ALVAREZ SANTIAGO¹, JUAN CARLOS MAZÓN SÁNCHEZ²

¹Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos #8 "Narciso Bassols", Instituto Politécnico Nacional. ²Universidad Justo Sierra
irmaalvasa@gmail.com

Palabras clave: control parental, adolescencia, parentalidad, familia, educación media superior.

INTRODUCCIÓN

Para los adolescentes, la participación de la familia en su desarrollo personal y académico resulta ser muy relevante. Algunos organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), proponen que los padres de familia deben involucrarse activamente en el proceso de aprendizaje de sus hijos durante esta etapa (Ventocilla-Aquino, 2019).

La literatura especializada al respecto, ha identificado diversas variables para explicar la influencia de la familia en el rendimiento académico y en la permanencia en la escuela (p.e. estructura, configuración, actitud de los padres hacia la educación) (Suárez et al., 2012), pero un par de variables relevante van a ser el apoyo y el control parental.

El control parental se define como todas las acciones de los progenitores para establecer límites, reglas, restricciones y regulaciones a sus hijos (Betancourt & Andrade, 2011).

Betancourt & Andrade (2011) señalan que dentro del control parental se pueden identificar dos grandes tipos. El primero, el control psicológico, incluye acciones en las que los padres utilizan la manipulación y el chantaje emocional para lograr que sus hijos sigan sus indicaciones. Algunos ejemplos de este tipo de control se pueden leer a continuación: "Un día de estos me vas a matar de un coraje", "No sientes pena de tu padre que se parte el alma trabajando para que tengas un techo". En contraste, el control conductual tiene que ver con acciones parentales que buscan establecer reglas y límites a los adolescentes desde un punto de vista racional y claro. Algunos ejemplos de estas interacciones serían: "Tienes hasta las 10 pm para regresar y no más", "No podrás utilizar el celular hasta que termines de limpiar el baño". La literatura especializada al respecto ha señalado que este tipo de control puede tener repercusiones positivas para el desarrollo y el bienestar de los adolescentes.

El objetivo de la presente investigación fue evaluar el nivel de control y de apoyo parental en una muestra de alumnos de una escuela de educación tecnológica perteneciente al Instituto Politécnico Nacional. Además, se indagaron algunos aspectos de la estructura familiar, para indagar el impacto de estos en las variables medidas.

MÉTODO

Se trató de un estudio descriptivo. La muestra estuvo conformada por 458 estudiantes de bachillerato del IPN. Del total, 34% eran mujeres y 66% hombres. El rango de edad de los participantes estuvo entre 15 y 17 años, teniendo una media de 15.6. En todos los casos, se solicitó la autorización de los alumnos y de los padres para participar en el estudio.

Se utilizó la Escala de Prácticas Parentales para Adolescentes (Andrade & Betancourt, 2008) que se compone de 40 reactivos que pretenden medir las prácticas parentales de la madre, y 40 reactivos que miden las del padre.

RESULTADOS

La escala utilizada permite evaluar el control y el apoyo parental en varias dimensiones. Los promedios totales de estos resultados se muestran en la Figura 1. Como se puede ver, en el caso de las mamás el factor que indica un nivel mayor es el que tiene que ver con el Control Conductual, lo que indica que existe una mayor tendencia a establecer reglas y límites por medio de reglas conductuales claras, que se podrían traducir en una mejor dinámica parental. Se percibe un nivel de Comunicación y de Autonomía cercano a la media teórica, lo que nos señala que en esta población se puede observar un nivel regular de estos dos indicadores. Ambos elementos se pueden concebir como elementos positivos dentro de la dinámica parental. En el caso de los papás, se registran niveles de Control conductual, Comunicación y Autonomía, levemente por debajo de la media teórica, por lo que se puede deducir que los papás ejercen las funciones parentales de forma menos efectiva que las madres del estudio.

TABLA 1. Datos sobre la estructura familiar de los participantes del estudio.

	f(%)
Mamá	438(95.6)
Papá	330(72.1)
Hermanos	378(82.5)
Abuelos	103(22.5)
Tíos	52(11.4)
Sobrinos / primos	46(10.0)
Padrastro / Madrastra	27(5.9)
Situación marital de los padres	
Están casados / viven juntos	315(68.8)
Están divorciados / están separados	102(22.3)
No tengo papá	26(5.7)
No tengo mamá	6(1.3)
Otra	9(1.9)
Estructura familiar	
Familia nuclear (hijo único)	29(6.3)
Familia nuclear (con otros hermanos)	290(63.3)
Monoparental (sólo mamá)	24(5.2)
Monoparental (mamá y hermanos)	30(6.6)
Monoparental (mamá y familia extensa)	44(9.6)
Monoparental (sólo papá)	23(5.0)
Familia reconstruida	9(2.0)
Otros familiares (sin ningún padre)	9(2.0)

Los dos atributos que miden aspectos considerados como negativos dentro de la parentalidad (Imposición y Control Psicológico) mostraron niveles más bajos en comparación del resto de los atributos evaluados.

Se pueden observar diferencias importantes en relación al tipo de familia de los participantes, tal como se puede observar en las gráficas.

Con respecto a los factores con los papás, se puede observar que pareciera ser que las familias reconstituidas mostraron tener niveles más altos de Comunicación, Autonomía y Control conductual. Por su parte, las familiares nucleares están por encima de tres puntos en la escala de Autonomía. Es notorio señalar que los tres tipos que identificamos de familias monoparentales encabezados por la mamá, mostraron niveles bajos de comunicación y control parental. De la misma forma, las familias sin ninguno de los dos progenitores, mostraron niveles más bajos de esta misma variable.

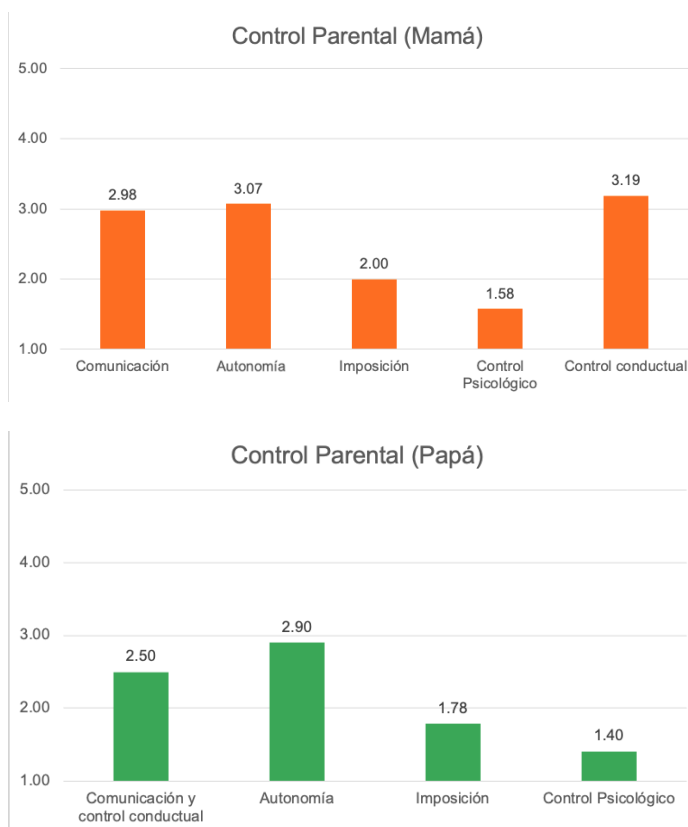


FIGURA 1. Medias totales de los indicadores evaluados de Control Parental.

Es relevante señalar que en las dos escalas de imposición y control Psicológico, se muestran niveles relativamente bajos de ambas variables.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se concluye que la percepción del apoyo de la madre tiene un efecto positivo en la identidad personal el cual se asocia con un mayor ajuste escolar ya que el hecho de que el adolescente se sienta apoyado por sus padres contribuye no solo al desarrollo de una mejor autovaloración sino como un factor que incide en sus motivaciones escolares.

Cuando los adolescentes le dan otro significado al cambio en la interacción con sus padres entre la infancia y la adolescencia, entendiendo dicho cambio como un proceso evolutivo de autonomía e independencia, más que a falta de interés y desamor hacia ellos, esto tiene un efecto positivo en ellos.

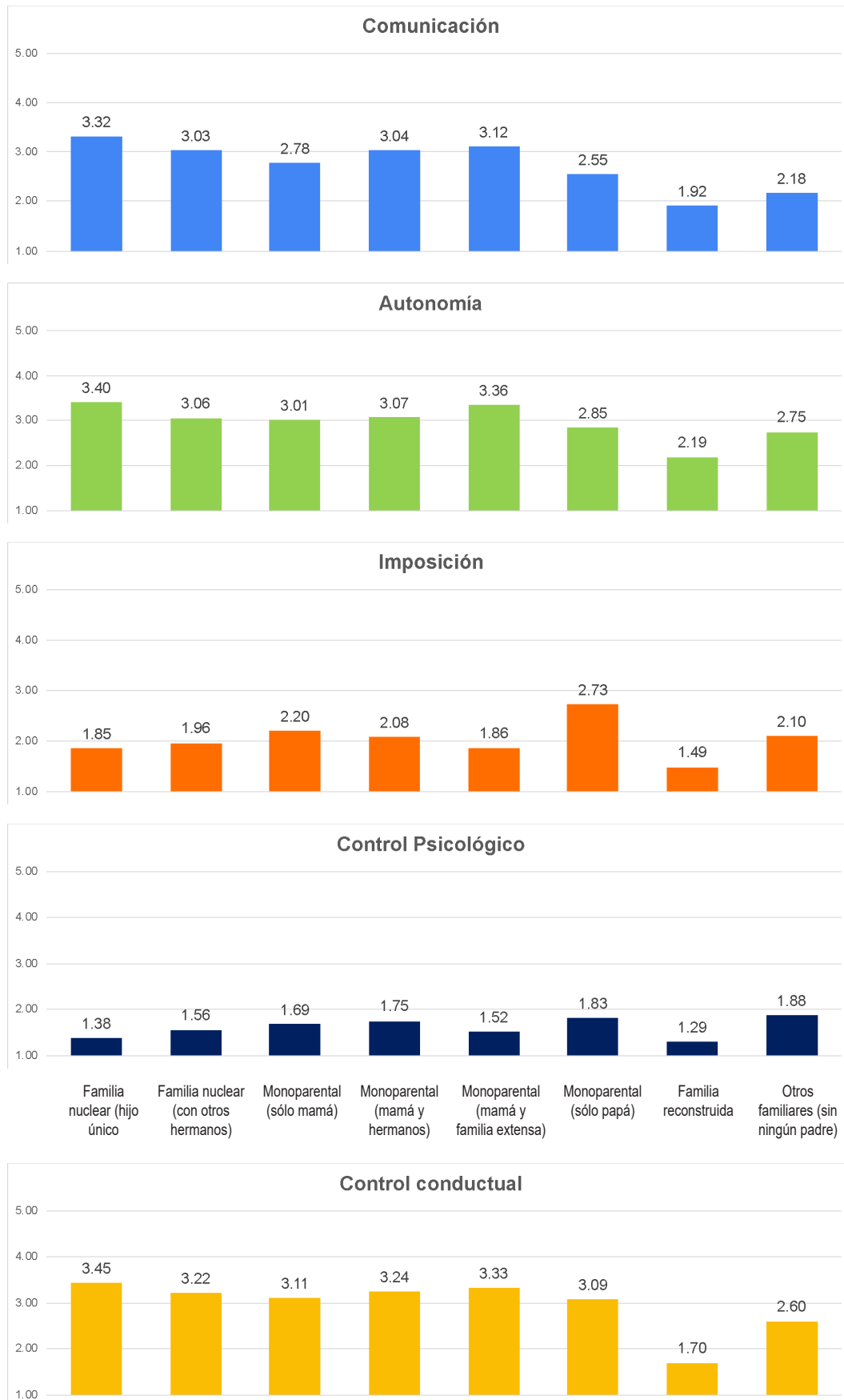


FIGURA 2. Niveles de Control y Apoyo Parental de la mamá según el tipo de familia.

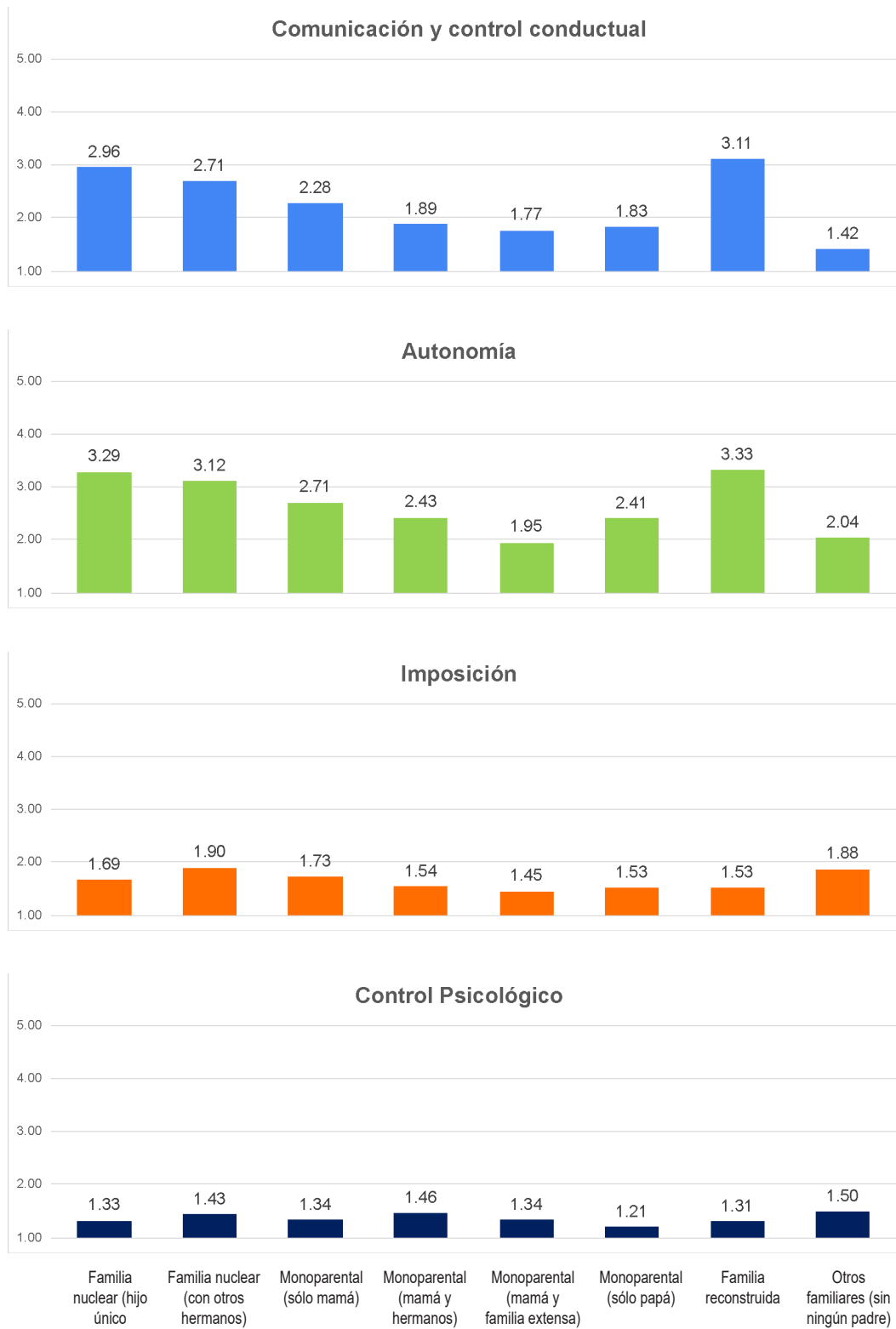


FIGURA 3. Niveles de Control y Apoyo Parental del padre según el tipo de familia.

REFERENCIAS

- Andrade, P., & Betancourt, D. (2008). Prácticas parentales: Una medición integral. In S. Rivera-Aragon, R. Díaz-Loving, R. Sánchez-Aragón, & I. Reyes-Lagunes (Eds.), *La Psicología Social en México*. Volumen XII (pp. 561–565). MÉXICO: AMEPSO.
- Aragón, L. E., & Bosques, E. (2012). Adaptación familiar, escolar y personal de adolescentes de la Ciudad De México. *Enseñanza e Investigación En Psicología*, 17(2), 263–282.
- Beade Ruelas, A., & García Soto, C. E. (2017). *Día internacional de la Familia. Uno para todos y todos para uno*. Recuperado de: <https://www.gob.mx/profecol/documentos/dia-internacional-de-la-familia-uno-para-todos-y-todos-para-uno?state=published>
- Betancourt, D., & Andrade, P. (2011). Control parental y problemas emocionales y de conducta en adolescentes. *Revista Colombiana de Psicología*, 20(1), 27–41.
- Burbano, S. S. (2017). Falta de acompañamiento parental: bajo rendimiento académico. *Revista Huellas*, 1(8), 20–24. Recuperado de: <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhuellas/article/view/3448>
- Contreras, M. L., Zalazar-Jaime, M. F., de Mier, M. V., Aparicio, M., & Cupani, M. (2016). Escala de apoyo parental: Nuevos estudios de estructura interna y su relación con variables socioeconómicas. *Interdisciplinaria*, 33(2), 299–313. <https://doi.org/10.16888/interd.2016.33.2.7>
- Domínguez, M. G., Betancourt, D., & Cañas, J. L. (2014). Resumen Palabras clave. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 5(2), 240–252. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/120/12020109.pdf>
- Robledo, P., & García, J. N. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos. *Aula Abierta*, 37(1), 117–128.
- Secretaría de Seguridad Pública. (2011). *Deserción Escolar y Conductas de riesgo en Adolescentes*. Ciudad de México: Gobierno Federal de México. Retrieved from <http://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Embarazo-en-Adolescentes-del-Sureste-de-Mexico-2.pdf>
- Suárez, N., Fernández, E., Cerezo, R., Rodríguez, C., Rosário, P., & Núñez, J. C. (2012). Tareas para casa, implicación familiar y rendimiento académico. *Aula Abierta*, 40(1), 73–84.
- Ventocilla-Aquino, A. (2019). Involucramiento y autonomía del apoyo parental percibido asociado al rendimiento académico en escolares. *CASUS. Revista de Investigación y Casos En Salud*, 4(2), 130–136. <https://doi.org/10.35626/casus.2.2019.169>

Relación entre mitos del amor romántico y la violencia psicológica en la pareja

GUSTAVO DE JESÚS RAMÍREZ ARAMBURU¹,
FERNANDO CHÁVEZ MARTÍNEZ²,
JUAN MANUEL RIVERA LIRA³

¹Universidad Nacional Autónoma de México - SUAyED

²Universidad Nacional Autónoma de México – FES-Zaragoza,
Centro de Atención Primería a las Adicciones

¹psicologogustavoramirez@gmail.com, ¹gustavo.ramirez@iztacala.unam.mx

Palabras clave: violencia, violencia psicológica, mitos del amor romántico, cuantitativo, transversal.

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con Ocampo y Amar (2011) la violencia en la pareja ha transitado desde considerarse un fenómeno soterrado, fuera de la vista pública, tortuoso y hasta permitido hacia un problema con alcances en lo público, de alcances internacionales y legales; en la sociedad ha generado reacciones de toda índole y se halla enlistado en las agendas de los gobiernos y los organismos como la OMS (2005) y la ONU (2006).

De acuerdo con los trabajos realizados por García et al. (2006), Graves et al. (2005), y Sorenson y Taylor (2005), la aproximación teórico metodológica a la problemática de la violencia en la pareja es multidimensional, y su impacto social es tan importante que este fenómeno se considera un problema de salud pública, logrando la atención de importantes organismos de carácter internacional como la OMS y la Asociación Psicológica Americana (APA, 2011), en ésta, específicamente por los estudios publicados en su revista *Psychology of Women Quarterly*.

Los datos recogidos por la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH, 2016) nos permiten observar de manera amplia el fenómeno de la violencia de pareja en nuestro país: del total de mujeres de 15 años y más, 43.9% ha tenido incidentes de violencia de pareja a lo largo de la relación.

En torno a esta idea del amor romántico se han construido numerosos mitos que ponen de manifiesto la desigualdad entre hombre y mujer a nivel social. Su importancia radica en que los mitos del amor romántico influyen sobre las relaciones de pareja en el sentido de que, al asumirlos de manera contundente, y sumando su inadecuada interpretación, puede conllevar al desarrollo de creencias e imágenes idealizadas que dificultan el establecimiento de relaciones de pareja sanas.

Objetivo

Considerando la revisión de la literatura y la ausencia de estudios de esta naturaleza en población de la Ciudad de

México, así como, de violencia psicológica, y de igual manera la ausencia de un estudio abierto que busque la afiliación a los mitos del amor romántico y la presencia de violencia psicológica, el presente estudio tiene como finalidad conocer si existe relación entre los mitos del amor romántico y la presencia de violencia psicológica en parejas que viven juntas.

MÉTODO

En una muestra de 154 personas (23 hombres y 131 mujeres) se realizó la aplicación de 1) *Escala de mitos sobre el amor* (Bosch, et.al, 2007) y 2) *“Psicológica/Control” de la Escala de Violencia en la Pareja* (Cienfuegos, 2010).

El análisis de datos se realizó en el programa SPSS v.25. Con el objetivo de hacer descripción de la muestra se analizaron los puntajes totales de los instrumentos por género, orientación sexual y tipo de cohabitación, para la prueba de normalidad de la muestra se generó una prueba *tallo hoja*. Finalmente, para conocer la relación entre las variables se realizó una *r* de Pearson y una *rho* de Spearman considerando que la recolección de los datos fue atípica.

RESULTADOS

En la confiabilidad de los instrumentos, la Escala de Mitos del Amor Romántico obtuvo un alfa = .550 mientras que la subescala de “Psicológica/Control” de la Escala de Violencia en la Pareja alfa = .901.

Los resultados arrojaron una media de 22.64 puntos en el instrumento de mitos del amor romántico para el género femenino, en tanto que para los hombres la media fue de 23.17 puntos. Por lo que respecta a la subescala de violencia psicológica el promedio fue de 11.74 puntos en el caso de mujeres, en tanto que en el caso de los hombres se observa una ligera diferencia pues la media fue de 15.30 puntos.

Los participantes que viven con su pareja pero no se han casado reportaron una media de 21.6 en el instrumento de mitos del amor romántico, y de 12.5 en la subescala de violencia psicológica, las parejas que viven juntas y que están casadas reportan una media de 23.3 para mitos del amor romántico y de 11.3 para violencia psicológica, en tanto

.00	1 .
3.00	1 . 233
5.00	1 . 44555
15.00	1 . 666666677777777
19.00	1 . 888888888889999999
22.00	2 . 00000000011111111111
29.00	2 . 222222222222222333333333333333
16.00	2 . 4444444455555555
23.00	2 . 66666666666667777777777
8.00	2 . 88888899
8.00	3 . 00000111
2.00	3 . 22
2.00	3 . 45
2.00	Extremos (>=40)

FIGURA 1. Prueba Tallo Hoja de la Escala de Mitos del Amor Romántico.

31.00	7 . 00000000000000000000000000000000
21.00	8 . 000000000000000000000000000000
10.00	9 . 0000000000
21.00	10 . 000000000000000000000000000000
14.00	11 . 0000000000000000
5.00	12 . 00000
9.00	13 . 000000000
9.00	14 . 000000000
3.00	15 . 000
5.00	16 . 00000
4.00	17 . 0000
1.00	18 . 0
2.00	19 . 00
2.00	20 . 00
3.00	21 . 000
2.00	22 . 00
12.00	Extremos (>=25.0)

FIGURA 2. Prueba Tallo-hoja de la subescala “Psicológica/Control” de la Escala de Violencia Psicológica.

que las parejas que se separaron alguna vez y nuevamente viven juntos tuvieron resultados de 23.5 en la escala de mitos del amor romántico, y de 15.5 para la subescala de violencia psicológica.

Al realizar la prueba de tallo-hoja se obtuvo que la escala de mitos del amor romántico tiene una distribución normal mientras que la subescala de violencia psicológica no cumple el criterio.

Finalmente, no se encontró correlación entre los mitos del amor romántico y la violencia psicológica en la muestra estudiada ni de manera paramétrica ($r = 0.122$, $p > 0.05$) ni de manera no paramétrica ($\rho = 0.123$, $p > 0.05$).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los hombres de la muestra presentaron una ligera diferencia respecto de las mujeres en cuanto a la afiliación a los mitos del amor romántico, siendo mayor en estos, así como también una mayor presencia de violencia psicológica, sin embargo, lo que va en contra de lo dicho por DeShong (2014) y Lelaurain, et al. (2018). Debido al tamaño de la muestra no fue posible determinar diferencias estadísticamente significativas.

No se encontró correlación estadísticamente significativa entre los mitos del amor romántico y la violencia psicológica vivida en las relaciones de pareja de los participantes de la muestra. Esta falta de significatividad se pudo deber a diferentes factores, la primera sería la baja confiabilidad de uno de los instrumentos, lo que abre la necesidad de realizar un instrumento de mitos del amor romántico para población mexicana, la segunda por la baja presencia de varones lo que no permite conocer el fenómeno en plenitud y finalmente la atipicidad de la recogida de datos que pudo afectar la medición.

Los aportes mas importantes que da esta investigación aparte de los ya mencionados es poner en cuestionamiento el discurso popular de que los mitos del amor romántico llevan a situaciones de violencia, y mas bien pensar si hay alguna variable intermediaria entre ambas o si hay algún mito en especial que pudiera tener una relación.

REFERENCIAS

Bosch Fiol, E., Ferrer Pérez, V.A., García, M. E., Ramis, M. C., Mas, M. C., Navarro, C. & Torrens, G. (2007). *Del mito del amor romántico a la violencia contra las mujeres en la pareja*. Instituto de la mujer.

Cienfuegos, Y. (2010) Violencia en la relación de pareja: una aproximación desde el modelo ecológico (Tesis Doctoral) TESIUNAM. (http://oreon.dgbiblio.unam.mx/F/9QY9FVTFGMV8D275FMRNTVP4AFMVBUALGPD T5K61M7S119IAV9-35564?func=find-b&request=cienfuegos+violencia&find_code=WRD&adjacent=N&local_base=TES01&x=0&y=0&filter_code_2=WYR&filter_request_2=&filter_code_3=WYR&filter_request_3=)

Deshong, H. (2014). Gendered discourses of romantic love/ing and violence. En S. Petrella (Ed.), *Doing Gender, Doing love: Interdisciplinary voices*. Interdisciplinary Press. https://www.academia.edu/11373267/Gendered_Discourses_of_Romantic_Love_ing_and_Violence

García Moreno, C., Jansen, H., Ellsberg, M., Heise, L., Watts, C. & Naved, R. (2006) Prevalence of intimate partner violence: findings from the WHO multi-country study on women’s health and domestic violence. *Lancet*, 368 (9543), 1260-1269. [https://doi:10.1016/S0140-6736\(06\)69523-8](https://doi:10.1016/S0140-6736(06)69523-8)

Graves, K. N., Sechrist, S. M., White, J. W. & Paradise, M. J. (2005). Intimate partner violence perpetrated by college women within the context of a history of victimization. *Psychology of Women Quarterly*, 29(3), 278-289. <https://doi:10.1111/J.1471-6402.2005.00222.X> http://www.unifem.org.mx/un/index.php?option=com_remository&Itemid=2fileinfo&id=212

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2016). *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares 2016*. <https://www.inegi.org.mx/programas/endi reh/2016/>

Lelaurain, S., Fonte, D., Giger, JC., Guignard, S. & Lo Monaco, G. (2018). Legitimizing Intimate Partner Violence: The Role of Romantic Love, and the Mediating Effect of

- Patriarchal Ideologies. *Journal of Interpersonal Violence*, 1(18), 1-19. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Lelaurainetal.2018.pdf
- Ocampo Otálvaro L. E. y Amar Amar J. J. (2010). Violencia en la pareja, las caras del fenómeno. *Revista Científica Salud Uninorte*, 27(1), 108-123. <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/salud/article/viewArticle/1901/5829>
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Estudio a fondo sobre todas las formas de violencia contra la mujer*. (AG 61/122/Add.1).
- Organización Mundial de la Salud. (2005). *Estudio multipaís de la OMS: sobre salud de la mujer y violencia doméstica contra la mujer*. http://www.who.int/gender/violence/who_multicountry_study/summary_report/chapter1/es/index.html
- Sorenson, S. B. & Taylor, C. A. (2005). Female aggression toward male intimate partners: An examination of social norms in a community-based sample. *Psychology of Women Quarterly*, 29(1), 78-96. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1471-6402.2005.00170.x>

Salud mental y clases en línea en niños de primaria mexicanos durante la pandemia de COVID-19

JUAN CARLOS MAZÓN SÁNCHEZ
Universidad Justo Sierra
Dirección Académica y de Investigación
jcmazon@ujsierra.com.mx

Palabras Clave: depresión, ansiedad, clases en línea, COVID-19, niños.

INTRODUCCIÓN

En diciembre de 2019 comenzó una epidemia provocada por la propagación de un nuevo virus, el virus Sars-Cov2, causante de la enfermedad COVID-19. Todos los países alrededor del mundo establecieron una serie de medidas para controlar su propagación, y con eso la disminución de casos y fallecimientos. Una medida que comenzó desde el principio, fue la suspensión de clases presenciales. En México, esta medida se estableció a partir del día 20 de marzo de 2020 (Gobierno de México, 2021).

A pesar de que esta medida ha contribuido a controlar la epidemia, se han presentado una serie de repercusiones importantes en la educación y la salud mental de los niños. Además de la adecuación a las clases en línea, los menores se han tenido que enfrentar a niveles importantes de preocupación causados por la idea de enfermedad, de muerte, de aislamiento social y de seguridad económica de sus familias (Luthar, Ebbert, & Kumar, 2020).

En el caso de niños y adolescentes, con el confinamiento han perdido la estructura de su rutina diaria, se han visto privados del contacto con otras personas (amigos, compañeros de escuela, novios/a), además de todas las demás actividades extraescolares que realizaban antes de la pandemia (Luthar et al., 2020; Yue, Zang, Le, & An, 2020).

Gran cantidad de estudios a lo largo del mundo han documentado las repercusiones psicoemocionales que se ha generado el confinamiento en población adulta (McCracken, Badinlou, Buhrman, & Brocki, 2021; Quintiliani, Sisto, Vicinanza, Curcio, & Tambone, 2021; Sakib et al., 2021). Muchos de estos estudios señalan que entre el 10% y el 40% de la población se ha visto afectada en su salud mental, al presentar niveles significativamente altos de ansiedad, depresión, estrés y síntomas de Trastorno por Estrés Post Traumático (TEPT). La variación de los datos responde a diversas circunstancias presentes a lo largo de todo el mundo, al tiempo del momento en el que fueron recabados los datos y la metodología utilizada.

Por lo que, el objetivo del presente trabajo fue evaluar el nivel de ansiedad y depresión de una muestra de niños de la

Ciudad de México, ante la pandemia de COVID-19, buscando evaluar el impacto de la dinámica de las clases en línea y el tipo de escuela.

MÉTODO

Se trató de un estudio descriptivo. La muestra estuvo conformada por 52 niños mexicanos habitantes de la Ciudad de México, en un rango de edad de 6 a 12 años. Para la recolección de datos, se adaptaron los siguientes cuestionarios a un formulario en línea que podía ser contestado de forma remota. Se utilizó la plataforma Microsoft Forms® para este propósito. Para evaluar el nivel de ansiedad se utilizó la Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños Revisada CMASR-2 (Reynolds & Richmond, 2012). Para evaluar el nivel de depresión, se utilizó el Cuestionario de Depresión Infantil CDI (Miranda, Laborín, Chávez-Hernandez, Sandoval, & Torres, 2016). Inicialmente, se contacto con un grupo de padres de familia para invitarlos a participar en el estudio. A todos ellos, se les compartió un video de Youtube® donde se daban instrucciones generales. De la misma forma, los padres de familia tenían acceso a un cuestionario en línea, donde debían contestar algunas preguntas sobre los datos personales de sus hijos y otorgan su consentimiento para que participaran en el estudio. En la segunda parte, los niños debían contestar los cuestionarios de ansiedad y depresión. Para apoyar la aplicación y el entendimiento, se utilizaron diferentes imágenes de películas y personajes populares para ilustrar las preguntas y las circunstancias sobre las que se preguntaba.

RESULTADOS

Los resultados señalaron que 33% de los niños se ubicaban en un nivel clínico significativo para depresión. Al mismo tiempo, 31% de los niños mostraban niveles clínicamente significativos de ansiedad. Esto se calculó a partir de hacer un prorrateo con las puntuaciones que cada instrumento consideraba críticas. Las niñas mostraron niveles más altos de ansiedad, mientras que los niños, niveles más altos de depresión. Estos datos se pueden observar en la Figura 01. A pesar de ello, las diferencias no fueron estadísticamente significativas.

De la misma forma, la dinámica de las clases y el tiempo que pasaban conectados a videollamadas, parecían ser aspectos que influían en la situación emocional de los niños. Para

evaluar este aspecto, se categorizó a los niños en cuatro grupos: Categoría A: Niños que tenían clase completas por videollamada, ocupando todo el horario escolar normal. Categoría B: Niños que tomaban 2 o 3 veces clase a la semana en línea y entregaban actividades y trabajo. Categoría C: Niños que no tomaban clases en línea, pero entregaban trabajos en plataformas como GoogleClassroom®. Categoría D: Niños que exclusivamente tomaban clases por Televisión. En la Figura 3 se pueden observar los niveles de ansiedad y depresión para estas cuatro categorías. Como se puede ver, los niños con el horario completo fueron los chicos que mayores niveles de ansiedad y depresión reportaron. En contraste, los niños de la Categoría B fueron los que mostraron niveles menores de ansiedad y depresión.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En primera instancia, este estudio pretendió documentar los niveles de ansiedad y depresión en niños durante la pandemia de COVID-19 y las clases en línea. Como se mencionó antes, este tema ha sido muy poco estudiado en la investigación internacional (Luthar et al., 2020). Algunos estudios realizados al principio de la pandemia registraron niveles relativamente bajos de ansiedad y depresión (Luthar et al., 2020; Yue et al., 2020). Sin embargo, otros estudios que fueron realizados en meses posteriores han documentado mayores niveles de afectación para la población de esta edad (Ma et al., 2021). De hecho, los datos recabados en el presente estudio son más parecidos a los encontrados en esta última investigación. A este respecto, hay que tomar en

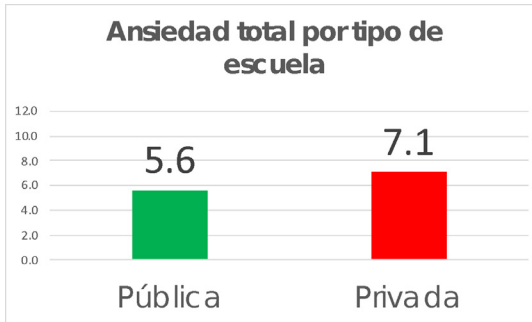
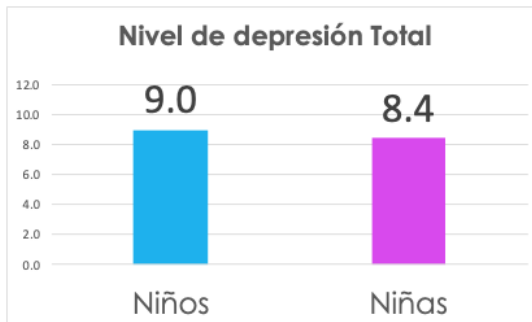
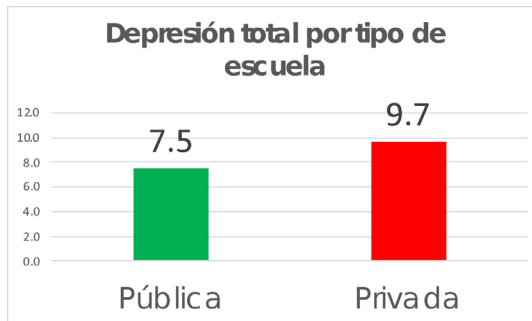
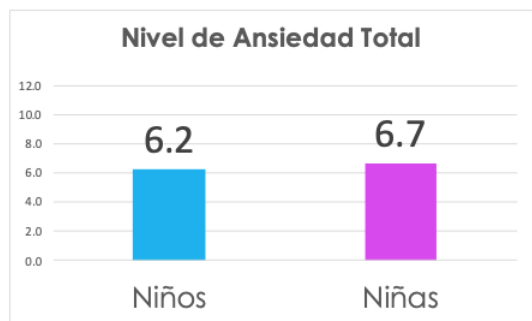
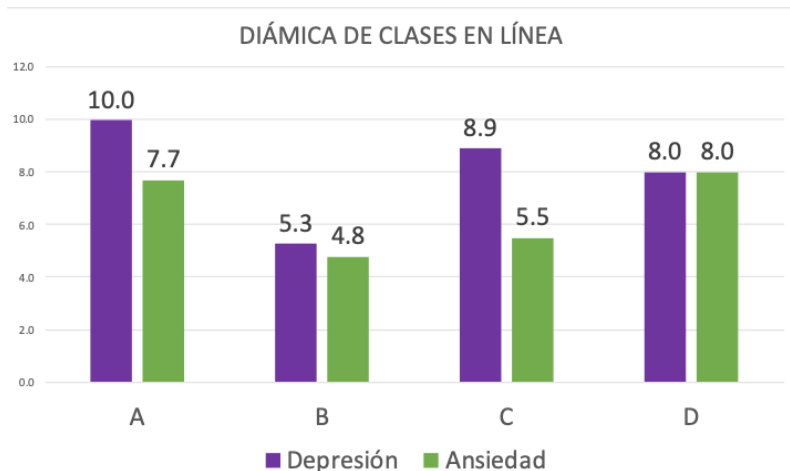


FIGURA 1. Niveles de ansiedad y depresión en niños y niñas.

FIGURA 2. Niveles de ansiedad y depresión en escuelas públicas y escuelas privadas.



La cantidad de clases que los niños toman en línea muestran una relación con los niveles de ansiedad y depresión evaluadas.

Dinámicas de clase:

- A:** Horario completo
- B:** Dos o tres horas a la semana
- C:** Actividades para casa y subir evidencias a classroom
- D:** Clases por TV

FIGURA 3. Niveles de ansiedad y depresión en niños, según las cuatro categorías de dinámica de clase que reportaban.

cuenta que los presentes datos fueron recolectados en el mes de diciembre de 2020, momento en el que los niños ya tenían 9 meses en clases a distancia.

REFERENCIAS

- Gobierno de México, M. (2021). Todo sobre el COVID-19. Retrieved from <https://coronavirus.gob.mx/>
- Luthar, S. S., Ebbert, A. M., & Kumar, N. L. (2020). Risk and resilience during COVID-19: A new study in the Zigler paradigm of developmental science. *Development and Psychopathology*, 1–16. <https://doi.org/10.1017/S0954579420001388>
- Ma, Z., Idris, S., Zhang, Y., Zewen, L., Wali, A., Ji, Y., ... Baloch, Z. (2021). The impact of COVID-19 pandemic outbreak on education and mental health of Chinese children aged 7–15 years: an online survey. *BMC Pediatrics*, 21(1), 1–8. <https://doi.org/10.1186/s12887-021-02550-1>
- McCracken, L. M., Badinlou, F., Buhrman, M., & Brocki, K. C. (2021). The role of psychological flexibility in the context of COVID-19: Associations with depression, anxiety, and insomnia. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 19, 28–35. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2020.11.003>
- Miranda, I., Laborín, J. F., Chávez-Hernandez, A. M., Sandoval, S. A., & Torres, N. Y. (2016). Propiedades psicométricas del CDI en una muestra no clínica de niños de la ciudad de Hermosillo, México. *Psicología y Salud*, 26(662), 273–282.
- Quintiliani, L., Sisto, A., Vicinanza, F., Curcio, G., & Tambone, V. (2021). Resilience and psychological impact on Italian university students during COVID-19 pandemic. *Distance learning and health. Psychology, Health and Medicine*, 00(00), 1–12. <https://doi.org/10.1080/13548506.2021.1891266>
- Reynolds, C. R., & Richmond, B. O. (2012). *CMASR-2 Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños Revisada*. México: Manual Moderno.
- Sakib, N., Akter, T., Zohra, F., Bhuiyan, A. K. M. I., Mamun, M. A., & Griffiths, M. D. (2021). Fear of COVID-19 and depression: A comparative study among the general population and healthcare professionals during COVID-19 pandemic crisis in Bangladesh. *International Journal of Mental Health and Addiction*. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00477-9>
- Yue, J., Zang, X., Le, Y., & An, Y. (2020). Anxiety, depression and PTSD among children and their parent during 2019 novel coronavirus disease (COVID-19) outbreak in China. *Current Psychology*, (2013), 1–8. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01191-4>

Implementación del taller “Guía para mamás y papás agotados” para disminuir el agotamiento parental

XIMENA ORTEGA RAMÍREZ GUADALUPE, LITZY MICHELLE TORRES BECERRIL,
ISABO CECILIA MONROY ORTÍZ, ERIKA CRUZ GARCÍA, LAURA AMADA HERNÁNDEZ TREJO
Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México
ximenaorg@gmail.com

Palabras clave: crianza, parentalidad, estrés parental, agotamiento parental, intervención.

INTRODUCCIÓN

Frecuentemente la crianza resulta en un trabajo estresante por todas las tareas que se realizan (Vargas y Arán, 2014). El estrés parental es la respuesta psicológica y física adversa ante los intentos de adaptarse a las demandas del rol, generando una percepción negativa de la experiencia de cuidados (Deater-Deckard, 2004).

La exposición crónica a este estrés, presentar perfeccionismo, poca regulación emocional, prácticas de crianza inadecuadas y falta de apoyo social, llevan a un desequilibrio que evoca en agotamiento parental (Mikolajczak y Roskam, 2018). Se calcula que, a nivel mundial, 9% de los padres presentan agotamiento (Pérez & Oyarce, 2020), teniendo consecuencias negativas para ellos mismos, la pareja e hijos (Mikolajczak y Roskam, 2018).

A nivel internacional se encontró evidencia de dos intervenciones que disminuyeron el estrés o el agotamiento parental (Brianda et al., 2020; Vázquez et al., 2016). A nivel nacional no se encontró evidencia.

Por lo anterior, se torna relevante realizar un estudio que tenga como objetivo conocer si la implementación de un taller disminuye el agotamiento parental en padres mexicanos.

MÉTODO

Estudio preexperimental a través de una intervención con modalidad de taller; las participantes del taller fueron 30 mamás, de las cuales 10 de ellas cumplieron los criterios de inclusión para este estudio. Las participantes son mamás mexicanas con edad promedio de 37 años (\bar{x} = 37.4; D.E. 5.69), la mayoría tiene 2 hijos sin diagnósticos de salud física y mental. El agotamiento parental se evaluó a través del Parental Burnout Assessment (PBA; Roskman, et al., 2018) el cual tiene un alfa de Cronbach de 0.90.

Las participantes se inscribieron a través de un formulario electrónico donde se pedían datos sociodemográficos y se preguntaban los reactivos del PBA. Una vez inscritas, se les envió vía correo electrónico la liga de acceso al taller el

cual tuvo una duración de 16 hrs. distribuidas en 8 sesiones. Al finalizar la intervención se les pidió a las participantes contestar de nuevo el PBA, también a través del formulario electrónico.

Para el análisis de datos se llevaron a cabo análisis descriptivos, así como la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon. Los datos se analizaron en el programa IBM SPSS Statistics versión 21.

RESULTADOS

El nivel de agotamiento parental de las mamás disminuyó entre las mediciones efectuadas antes (Md = 88.5) y después (Md = 35) de implementar la intervención de reducción de la variable estudiada (z = -2.668, $p > 0.01$).

DISCUSIÓN

De acuerdo con el objetivo propuesto en este estudio y los datos obtenidos, el agotamiento disminuyó significativamente en las madres lo cual es concordante con lo reportado a nivel internacional.

Es oportuno señalar que en este estudio se identificaron limitaciones como el abandono del taller y la baja tasa de respuestas de cuestionario post-intervención; por ello, los hallazgos no se pueden generalizar a otros grupos de padres. Este estudio muestra algunas bondades como la efectividad del taller para reducir el agotamiento parental de las participantes; este estudio resulta novedoso y se suma a la poca evidencia que existen sobre el agotamiento y las intervenciones a nivel nacional.

Se invita a continuar realizando investigaciones tomando en cuenta la muerte experimental, así como otras variables asociadas al agotamiento, además de implementar intervenciones preventivas.

CONCLUSIONES

El agotamiento parentales un fenómeno que afecta de manera significativa la vida de los padres, así como el desempeño de su rol. Es de suma importancia continuar realizando intervenciones que busquen hacer consciencia del fenómeno y sus consecuencias para lograr disminuir el agotamiento tomando en cuenta los hallazgos de este estudio.

REFERENCIAS

- Brianda, M. E., Roskam, I., Gross, J., Franssen, A., Kapala, F., Gérard, F. y Mikolajczak, M.(2020). Treating parental burnout: Impact of two treatment modalities on burnout symptoms, emotions, hair cortisol, and parental neglect and violence. *Balance*, 28(70.31), 0-91.
- Deater-Deckard, K. (2004). Parenting stress. New Haven, CT: Yale University Press
- Mikolajczak, M., & Roskam, I.(2018). A theoretical and clinical framework for parental burnout: The balance between risks and resources (BR2). *Frontiers*.
- Pérez, P.A., & Oyarce, D. (2020). Burnout parental en Chile y género: un modelo para comprender el burnout en madres chilenas. *Revista de psicología (Santiago)*, 29(1), 12-25.
- Vargas, J., & Arán, V.(2014). Importancia de la parentalidad para el desarrollo cognitivo infantil: una revisión teórica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 171-186.
- Vázquez, N., Vaquero, P.R., Garuz, M.C.M., & Lazcano, L.A.(2016). Efecto de una intervención de promoción de la parentalidad positiva sobre el estrés parental. *Aquichan*, 16(2), 137-147.

Indicadores de la motivación académica en estudiantes universitarios

ALAN ALEXIS MERCADO-RUIZ, JOSÉ MANUEL GARCÍA CORTÉS,
EDUARDO ARTURO CONTRERAS RAMÍREZ, RUBÉN ANDRÉS MIRANDA RODRÍGUEZ,
MARÍA DEL SOCORRO CONTRERAS RAMÍREZ, DIANA MIREILLE BIZARRO BARRIENTOS
alan.mercado@zaragoza.unam.mx

Palabras clave: motivación, académica, estudiantes, universitarios, orientación.

INTRODUCCIÓN

Diversos autores argumentan que la motivación académica se caracteriza por ser Intrínseca/Extrínseca (Deci & Ryan, 2002), por estar orientada hacia la meta (Meece et al., 2006), y por los intereses personales y situacionales (Boekaerts & Boscolo, 2002). Sin embargo, estos argumentos son resultados de investigaciones realizadas en su mayoría con estudiantes de educación básica (Montico, 2004).

Por otra parte, actualmente se cuenta con diversos instrumentos que evalúan la motivación académica, sin embargo, estos se han centrado en su mayoría, en los factores que ocurren dentro de la institución educativa, particularmente en los contenidos y el proceso enseñanza-aprendizaje, desdibujando otros componentes que, desde la teoría, parecen tener particular relevancia (González, 2005; Huertas, 2006; Piña-Watson et al., 2015). Por lo tanto, resulta conveniente una aproximación exploratoria en estudiantes universitarios que tome en cuenta otros factores que pueden ocurrir fuera de la institución educativa como lo son: la cultura y el contexto.

El modelo de orientación general a metas de logro sostiene que las orientaciones representan un patrón integrado de pensamientos y razones para la actuación, es decir un sistema o esquema organizado de aproximaciones, implicación y evaluación de la propia conducta en un contexto de logro. Incluye un gran número de pensamiento sobre los objetivos como la competencia, el éxito, la capacidad, el esfuerzo, los errores y los criterios de evaluación (Linnenbrink & Pintrich, 2002).

Objetivo: Identificar los indicadores de las dimensiones que integran a la motivación académica en estudiantes universitarios.

MÉTODO

Se utilizó un muestreo no probabilístico accidental (Kerlinger et al., 2002), en el que participaron 254 estudiantes universitarios de la Ciudad de México y área metropolitana, con una edad promedio de 21.57 (DE=3.82). El 36% se identificaron como mujeres. 66.1% pertenecientes a la UNAM, 15.4% al IPN,

7.8% a la UAM y 5.8% a otras IES. En cuanto a la carrera que cursaban fueron: Ingenierías, Biología, Administración, Psicología, Medicina, Derecho y Relaciones Internacionales las más recurrentes.

Se elaboró un cuestionarios auto aplicable de 12 preguntas abiertas tomando en cuenta las dimensiones teóricas del constructo Orientación General a Metas del Logro (Linnenbrink & Pintrich, 2000; Meece et al., 2006). Se contó con la ayuda de 5 juezas con experiencia en el área de la Psicometría y de la Educación, quienes evaluaron las preguntas ($k = .801$), y realizaron recomendaciones de redacción.

Se aplicó una versión digital del cuestionario utilizando la plataforma [Google Drive] Se utilizó el apoyo de redes sociales [Facebook] de escenarios educativos universitarios de la ciudad de México, con la finalidad de aplicar a los estudiantes la escala. En el cuestionario se especifican brevemente los objetivos de la investigación, y se aclaró el anonimato, garantizando la confidencialidad de los datos obtenidos. Finalmente, los resultados fueron analizados por categorías, extrayendo los indicadores principales de cada una de ellas.

RESULTADOS

Los 4 indicadores principales del modelo OGM en estudiantes universitarios de la ciudad de México fueron (Tabla 1):

DISCUSIÓN

El objetivo de esta investigación fue identificar los significados de la motivación académica en estudiantes universitarios. Es importante destacar que la meta que adopta el estudiante depende de diversos factores, tanto personales y sociales, así como el contexto escolar en el que se encuentra. Estos elementos configuran las estructuras de las metas (González, 2005). En esta fase dichos factores tomaron relevancia en la forma en la que se establecen las orientaciones de logro para el estudiante universitario.

CONCLUSIONES

La orientación a metas de logro en los estudiantes universitarios engloba los significados propuestos por Meece, Anderman & Anderman (2006); sin embargo, estos significados, a su vez, se ven acompañados por otros en los que se destaca a la opinión de los compañeros, las actitudes ante el valor de la calificación,

TABLA 1. Indicadores de las orientaciones generales a metas de logro en estudiantes universitarios.

Categorías	Orientación al aprendizaje	Orientación al rendimiento	Evitación al fracaso	Evitación de la tarea
Indicadores	<ul style="list-style-type: none"> • La calificación no define al estudiante. • Búsqueda de oportunidades para aprender y mejorar. • Desarrollar y mejorar las capacidades. • Tener un buen desempeño. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alta relevancia a la calificación. • La calificación aumenta el estatus y trae beneficios. • Gusto por sacar mejores calificaciones que los compañeros. • Estudiar para sacar buenas notas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultad para dialogar con los compañeros de los temas de clase. • Se perciben a sí mismos atrasados en las clases. • Se preocupan por no equivocarse. • Evitan participar para no estar expuestos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Postergar las tareas de evaluación. • Estudiar momentos antes de la evaluación. • Bajo interés en obtener altas calificaciones. • La acreditación del curso es el objetivo, sin ponderar la calificación.

Nota: se muestran los 4 principales indicadores de un promedio de 12 por categoría.

el reconocimiento social, y la evitación a la exposición; como factores de su contexto que moldean a la motivación académica. Wentzel (1999) menciona que, en el contenido de las metas, el significado de los estudiantes agrega un contenido en el que influye su contexto.

REFERENCIAS

- Boekaerts, M., & Boscolo, P. (2002). Interest in learning, learning to be interested. *Learning and Instruction*, 12(4), 375–382. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(01\)00007-X](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(01)00007-X)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective. *Handbook Of Self-Determination Research*, 3–33.
- González, A. (2005). *Motivación académica : teoría, aplicación y evaluación*. Ediciones Pirámide. https://books.google.com.mx/books/about/Motivación_académica.html?id=H4m-AQAACAAJ&source=kp_book_description&redir_esc=y
- Huertas, J. A. (2006). *Motivación: Querer aprender*. Aique Grupo Editor S.R.L.
- Kerlinger, F. N., Lee, H. B., Ayala, L. E. P., & Magaña, I. M. (2002). *Investigación del comportamiento*. McGraw-Hill.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2000). Multiple pathways to learning and achievement. En C. Sansone & J. M. B. T.-I. and E. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and Extrinsic Motivation* (pp. 195–227). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/b978-012619070-0/50030-1>
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31(3), 313–327. <https://doi.org/10.1080/02796015.2002.12086158>
- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57(1), 487–503. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070258>
- Montico, S. (2004). La motivación en el aula universitaria: ¿una necesidad pedagógica? *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XV(29), 105–112. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14502904>
- Piña-Watson, B., López, B., Ojeda, L., & Rodríguez, K. M. (2015). Cultural and cognitive predictors of academic motivation among Mexican American adolescents: Caution against discounting the impact of cultural Processes. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 43(2), 109–121. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1912.2015.00068.x>

Aprendizaje colaborativo: un cambio de la motivación extrínseca hacia intrínseca

ABIGAIL ALVARADO ARTEAGA
REGINA LÓPEZ SALAS

GERARDO REYES HERNÁNDEZ
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM
abigailalvarado250@gmail.com

Palabras clave: motivación, aprendizaje, colaborativo, intrínseco, extrínseco.

INTRODUCCIÓN

El estudio de la motivación es un factor importante en el proceso enseñanza-aprendizaje y está relacionado con las fuerzas internas y externas del estudiante, así como la estrategia tradicional o aprendizaje colaborativo que usan los profesores.

La motivación es el conjunto de razones por las que las personas se comportan de la forma en que lo hacen. La motivación extrínseca (ME), es influenciada por el medio ambiente, aparece cuando el individuo realiza una acción por la recompensa. La motivación intrínseca (MI) depende de la fuerza interna que posea el individuo al realizar una actividad por placer (Domínguez, 2016).

“Aprendizaje colaborativo” es el trabajo en equipo que induce a los participantes a construir conocimiento mediante exploración, discusión, negociación y debate.

En una clase tradicional se escucha, observa y toma apuntes, en contraste, el estudiante de una clase colaborativa resuelve problemas, aporta y dialoga activamente. Se demostró que el aprendizaje colaborativo aumenta la motivación del participante y aprenden mejor en situaciones no competitivas y de colaboración, que en situaciones de individualidad y competencia (Scagnoli, 2006).

Obando (2009), encontró que el rendimiento académico es mayor con aprendizaje colaborativo, que de forma tradicional, estas diferencias no fueron significativas.

Se investigó el aprendizaje colaborativo en el cambio de ME a MI después de haber participado en un curso de psicología, en donde existieron ambas modalidades.

MÉTODO

Diseño: experimental de 3 grupos independientes.

Participantes: 9 hombres y 9 mujeres con edades entre 17-20 años, que cursaban el último año del bachillerato, otorgando su consentimiento informado. Se dividió a los participantes

en presentación Power Point, presentación Power Point y actividades competitivas y proyección de videos y actividades colaborativas.

Instrumentos

Se tomó como base el “Cuestionario de evaluación motivacional del proceso de aprendizaje” (CEMPA) de Quevedo-Blasco, Quevedo-Blasco y Téllez-Trani (2016).

Cuestionario de conocimientos sobre temas de psicología (CCTP) (alma, psicoanálisis, sueños, inteligencia y autores revisados), elaborado por los investigadores.

Procedimiento

Fase1; se aplicó el CEMPA y el CCTP con el tema alma para cada grupo. En Fase2 y 3 el CEMPA con los temas correspondientes. En Fase4 nuevamente ambos cuestionarios y el tema de la sesión.

Análisis de datos

Se analizaron los datos utilizando SPSS-V21. Se presentan los resultados de la ME a MI aplicando la prueba Chi-cuadrada entre los tres grupos. Posteriormente, la comparación de los conocimientos adquiridos por grupos después de las sesiones utilizando la prueba Kruskal-Wallis.

RESULTADOS

Para el análisis de la motivación, se agruparon los datos en tres rangos, obteniendo ($X^2=0.511$; $p=0.064$). Se observa que la probabilidad obtenida es mayor a $p=0.05$ por lo que no existen diferencias significativas entre los tres grupos. A pesar de ello se observa un mayor cambio en los rangos del grupo con presentaciones de PP y actividades competitivas. En el análisis de varianza de Kruskal-Wallis arrojó el resultado $X^2(1, N=18)=0.158$, $p=.924$, sin embargo, existió un aumento de respuestas correctas en el post-test a favor del grupo de aprendizaje colaborativo.

DISCUSIÓN

De acuerdo a los resultados obtenidos sobre el cambio de la ME a MI con el uso del aprendizaje colaborativo en donde se encontró que existe este cambio, aunque no fue significativo, se encontraron resultados opuestos a Scagnoli (2006), que establece con aprendizaje colaborativo se aprende mejor

que en situaciones de individualidad y competencia. Con respecto a los resultados de Obando (2009), se está de acuerdo con que hay mejora en el rendimiento académico con la aplicación del aprendizaje colaborativo, pero esta no es significativa.

CONCLUSIONES

Los resultados no confirman lo esperado con respecto al aprendizaje colaborativo, rendimiento académico y el cambio de ME a MI, se considera que la falta de resultados positivos pudiera atribuirse al bajo control de las circunstancias altamente variables y conflictivas por la realización del trabajo en línea aunadas a las condiciones por la pandemia, se vislumbra un cambio en la motivación de los participantes que trabajaron de forma colaborativa y una reducción de la misma en los que trabajaron en una clase tradicional. Aun así, valdría la pena estudiar su relación con las habilidades sociales.

REFERENCIAS

- Domínguez, A., (2016). La Importancia De La Motivación Intrínseca Y Extrínseca Como Logro Académico Para Los Alumnos Del Tercer Grado De Secundaria De La Ciudad De Coatzacoalcos, Veracruz. [Tesis Profesional]. Universidad de Sotavento. Veracruz.
- Obando, P., (2009). Aprendizaje colaborativo en el rendimiento académico y habilidades sociales en el programa de especialización en enfermería, *Rev. enferm. Herediana*, 2(1) <https://cutt.ly/KQMjNxd>
- Quevedo-Blasco, R., Quevedo-Blasco, V., & Téllez-Trani, M., (2016). Cuestionario de evaluación motivacional del proceso de aprendizaje. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 6(2),83-10. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v6i2.163>
- Scagnoli, I. N., (2006). El Aprendizaje Colaborativo en Cursos a Distancia. *Investigación y Ciencia*, 14(36). <https://cutt.ly/BQMj9jX>

Evaluación psicológica para un trastorno de ansiedad generalizada desde el modelo cognitivo-conductual

DIANA LORENA MÉNDEZ BARRÓN

Universidad Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

Programa de Prevención Psicológica

dianloren@comunidad.unam.mx

Palabras clave: TAG, evaluación, TCC, efectividad y diseño.

INTRODUCCIÓN

El propósito de este trabajo es demostrar la efectividad de un diseño de Terapia Cognitivo-Conductual (TCC) para un Trastorno de Ansiedad Generalizada (TAG). Se utilizó un diseño cuasi-experimental A-B-A y un pretest-postest (Castro, 1975) con un sólo sujeto.

Los trastornos de ansiedad tienen una prebalencia del 14% en la población mexicana; de acuerdo con López et al. (2014) los pacientes con TAG muestran una discapacidad grave en las áreas laborales, sociales y familiares; la importancia social de este trastorno es elevada, ya que algunas investigaciones muestran que alrededor del 33-40% de la población puede necesitar tratamiento debido a sus problemas de ansiedad (Barlow, citado en Capafons 2001).

Conviene subrayar que la ansiedad es una respuesta emocional que anticipa un posible peligro, lleva consigo un elemento cognitivo que es la preocupación la cual podemos identificar como una cadena de pensamientos con posibles consecuencias negativas, creando una insertidumbre sobre el resultado; tanto la preocupación como la ansiedad son componentes básicos del TAG (Bados 2015).

De acuerdo con el DSM-V los criterios diagnósticos para el TAG son la preocupación excesiva y difícil de controlar en diversas cuestiones de la vida, casi todos los pacientes presentan dificultad para concentrarse o quedarse con la mente en blanco, así como tensión muscular y tendencia a estar cansados, algunos manifiestan estar irritables y con problemas de insomnio. Para diagnosticar TAG la persona debe tener tres de los ya mencionados síntomas y haberlos presentado durante los últimos 6 meses.

Así mismo las intervenciones cognitivo-conductuales, así como la relajación aplicada son los tratamientos más investigados para tratar el TAG (NICE, 2011) por lo cual es imperativo seguir aportando datos que sirvan para mejorar los tratamientos.

MÉTODO

Mujer de 28 años, casada con 2 hijos diagnosticada con TAG; para llegar a este diagnóstico se aplicó una batería de acuerdo

con la edad y características psicológicas de la paciente, se utilizó en primera instancia la Historia Clínica Multimodal (Lazaruz, 1999), el Inventario de Depresión de Beck (BDI-II) (Beck, Epstein, Brown y Steer, 1996), el Inventario de Ansiedad de Beck (BAI) (Beck, Epstein, Brown y Steer, estandarizado para la población mexicana por Robles, Varela, Jurado y Paéz 2001); los criterios del DSM-V (2014) y así mismo como línea base par el diseño A-B-A, se ocupo el Inventario Multifacético de la Personalidad, Minnesota-2 (MMPI-2) (Butcher, Dahlstrom, Graham, Tellegen y Kaemmer, 1989).

Para diseñar el tratamiento se utilizó el mapa de alcance de metas y un mapa de patogénesis (Nezu, Nezu y Lombardo, 2004) y para el tratamiento se ocuparon técnicas de relajación, de psicoeducación, reestructuración cognitiva, entrenamiento en solución de problemas, técnica de dominio y agrado, catarsis y entrenamiento en habilidades sociales (Beck, Emery, Rush y Shaw, 2010; Caballo, 2007; Labrador, 2011).

RESULTADOS

De acuerdo con la información que proporcionó la paciente, manifestó sintomatología ansiosa, así como pensamientos y preocupaciones a cerca de la salud. Con respecto al MMPI-2 los resultados fueron ** * “ ‘ 981547+ - 3620/ : # F- L: K/ ;del mismo los resultados del BDI-II y el BAI indican sintomatología depresiva moderada y ansiedad grave.

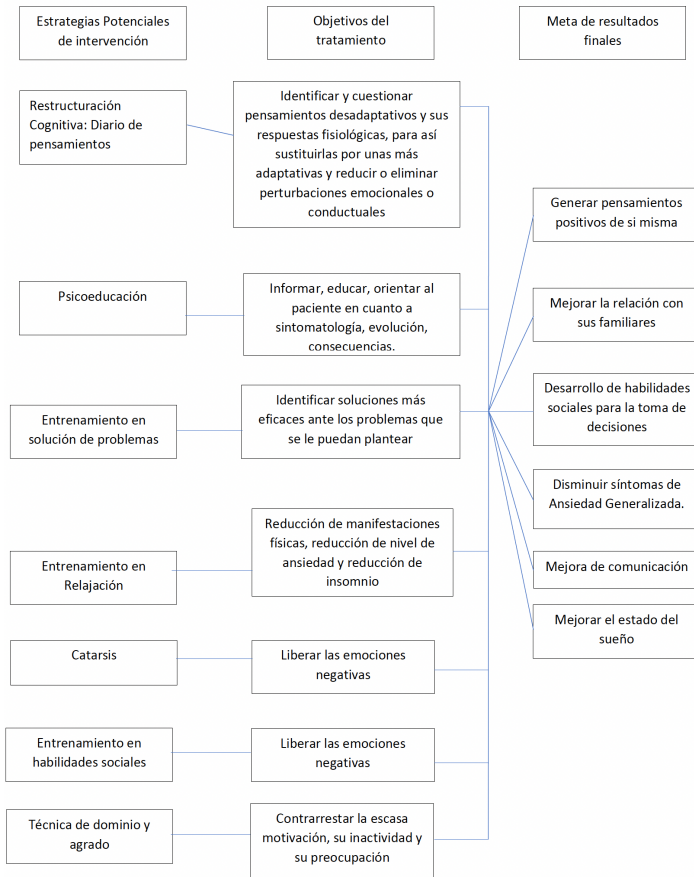
DISCUSIÓN

Por consiguiente, la paciente se diagnosticó TAG con base en los resultados del MMPI-2 y el nivel de ansiedad en el BAI, se descartó comorbilidad con depresión gracias a los resultados de los instrumentos.

Es importante mencionar que la paciente sigue en tratamiento, se planea completar el diseño A-B-A que se planteo como método; dicho lo anterior se aplicará como línea base el instrumento MMPI-2, es decir, se hará una aplicación post al tratamiento para evaluar los resultados obtenidos, generando una comprobación del tratamiento ya que según Nezu et al. (2004) es fundamental una buena evaluación con un método específico planteado desde la literatura científica.

Conviene subrayar que hasta este momento se ha notado la mejoría de la paciente, lo cual aporta a asegurar la efectividad

Mapa de alcance



del diseño, sin embargo, como se planteó anteriormente falta aplicar el pos-test y así demostrar empíricamente su efectividad, este paso es fundamental puesto que las evaluaciones psicológicas constituyen una herramienta importante para poder objetivar el trabajo como psicólogos, ya que ellas permiten indagar, plantear objetivos, intervenir, pronosticar y volver a evaluar si los objetivos se alcanzaron, es por esto que se recalca la aplicación de las evaluaciones con métodos específicos que poseen validez empírica para demostrar más evidencias en la efectividad de la practica basada en la evidencia y de esta manera contribuir a las practicas profesionales responsables.

Para terminar las limitaciones de dicho diseño fueron las circunstancias por las que pasa el mundo actualmente, ya que la terapia se llevó acabo en época de pandemia por lo que se impartió mediante las videollamadas, por lo que la privacidad y la continuidad de las actividades fue afectada.

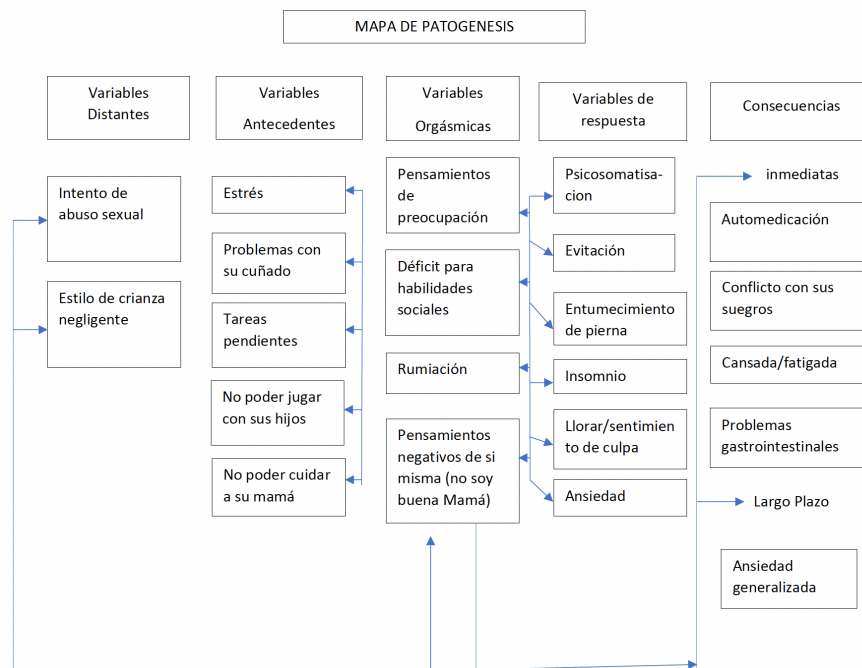
REFERENCIAS

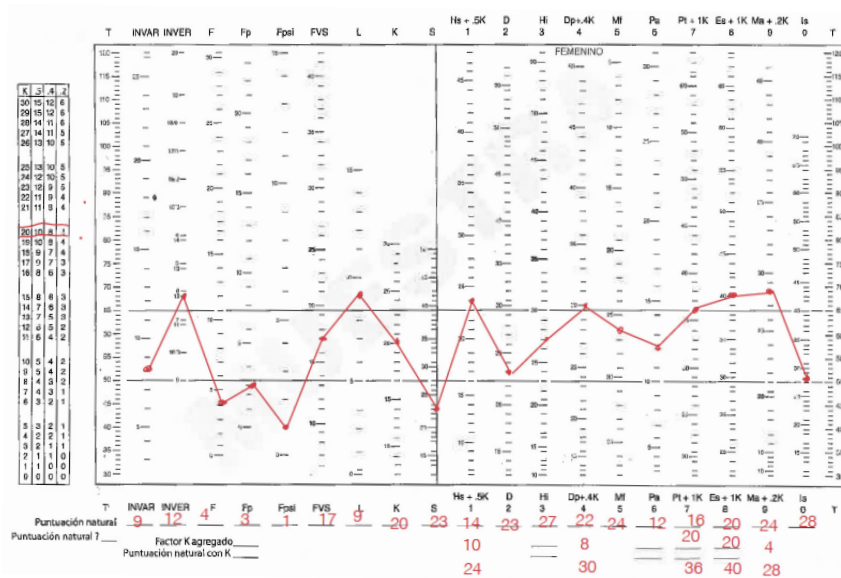
American Psychiatric Association (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales 5.a Edición*. Panamericana.

Bados, A. (2015). *Trastorno de Ansiedad Generalizada*. Universidad de Barcelona. Facultad de Psicología.

Beck, A., Epstein, N., Brown, G., & Steer, R. A. (1988). An inventory for measuring clinical anxiety: Psychometric properties. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(6), 893–897. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.56.6.893>.

Mapa de patogénesis





Beck, A., Rush, A., Shaw, B. y Emery, G. (2010). *Terapia cognitiva de la depresión*. ed. Declée de Brower: 19ª edición.

Butcher, J., Dahlstrom, W., Graham, J., Tellegen, A., & Kaemmer, B. (1989). *MMPI- 2: Minnesota Multiphasic Personality Inventory-2: Manual for administration and scoring*. University of Minnesota Press.

Caballo, V. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Siglo XXI.

Castro, L. (1990). *Diseño experimental sin estadística. Usos y restricciones en su aplicación a las ciencias de la conducta*. Trillas, 8ª edición.

Capafons, A. (2001). Tratamientos psicológicos eficaces para la ansiedad generalizada. *Psicothema*, 13(3), 442-446.

Jurado, S., Villegas, M., Méndez, L., Rodríguez, F., Loperena, V., y Varela, R. (1998). La estandarización del Inventario de Depresión de Beck para los residentes de la Ciudad

de México. *Salud Mental*, 21, 26-31.

Labrador, F. (2011). *Técnicas de modificación de conducta*. Pirámide.

Lazarus, A. (1999). *El enfoque multimodal una psicoterapia breve pero completa*. Declée de Brower.

López, M., Mendieta, D., Muñoz, M., Díaz, A. y Cortés, J. (2014). Calidad de vida y discapacidad en el trastorno de ansiedad generalizada. *Salud Mental*, 37, 509-516.

Nezu, A., Nezu, C., y Lombardo, E. (2004). *Formulación de casos y diseño de tratamientos cognitivo-conductuales. Un enfoque basado en problemas*. Manual Moderno.

NICE (2011). Common mental health problems: identification and pathways to care. National Institute of Health and Care Excellence, 13-15.

Robles, R., Varela, R., Jurado, S., y Páez, F. (2001). Versión mexicana del Inventario de Ansiedad de Beck: propiedades psicométricas. *Revista Mexicana de Psicología*, 18(2), 211-218

Actitudes conductuales en alimentación cardiosaludable y ejercicio físico en mujeres y hombres con cardiopatía isquémica

JESSICA BERENICE FLORES MENDOZA¹, XIMENA FLORES GONZÁLEZ¹, SARA MINORY MÉNDEZ GONZÁLEZ²,
ROLANDO DÍAZ LOVING¹, MIRNA GARCÍA MÉNDEZ³, JOSÉ LUIS ACEVES CHIMAL⁴

¹Facultad de Psicología UNAM, ²Facultad de Estudios Superiores Iztacala

³Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, ⁴Centro Médico Nacional 20 de Noviembre del ISSSTE
redapsic7@gmail.com

Palabras clave: modelo de conducta planeada, actitudes conductuales, alimentación cardiosaludable, ejercicio físico cardiovascular, cardiopatía isquémica.

INTRODUCCIÓN

Las enfermedades cardiovasculares (ECV) son una de las causas principales de muerte en el mundo que afectan al corazón y los vasos sanguíneos provocando enfermedades como: cardiopatías y enfermedades cerebrovasculares (OMS, 2021). En México desde el 2000 la tasa de mortalidad por ECV aumentó para los hombres y en mujeres se observó una tendencia estacionaria. Siendo así un fenómeno complejo y con diversos factores de riesgos: demográficos (sexo y edad), sobrepeso, obesidad, tabaquismo, dislipidemia, hipertensión arterial y diabetes (Dávila, 2019; Sánchez et al., 2016). De acuerdo con las indicaciones médicas de llevar una alimentación cardiosaludable y realizar ejercicio físico para reducir el riesgo de un preinfarto o infarto, surge el interés de conocer las actitudes que tienen las y los mexicanos hacia la adherencia de la alimentación cardiosaludable y al ejercicio físico considerando los postulados de la Teoría de Conducta Planeada (Ajzen & Fishbein, 1977).

MÉTODO

Se efectuó un análisis cualitativo en donde se exploró el significado de las Actitudes Conductuales respecto de la Alimentación Cardiosaludable de pacientes con Cardiopatía Isquémica, para ello participaron dos grupos focales de 4 pacientes cada uno, mayores de 18 años, con diagnóstico de cardiopatía isquémica, de un hospital público del tercer nivel de atención, del Sur de la CDMX. Se utilizó la técnica de grupo focal con moderador y observador, se les aplicó un consentimiento informado por parte del hospital para su respectiva participación y grabación de la sesión en línea mediante Zoom, asegurándose la confidencialidad y anonimato de sus datos, así mismo el guión de discusión de preguntas abiertas se desarrollará con base en la revisión de literatura de autores como Kumar y Smith (2017) y los postulados del Modelo de Conducta Planeada de Fishbein y Ajzen (1975). Se realizó un análisis de contenido basado en la transcripción de las notas y las cintas de audio de acuerdo a (Andréu, 1998) donde se determinó el objeto o tema de análisis, las reglas de codificación, el sistema

de categorías, se establecieron Inferencias y se comprobó la fiabilidad del sistema de codificación-categorización mediante jueces expertos.

RESULTADOS

Los resultados mostraron que la edad promedio de estos participantes fue de 55.75 (DE= 14.96), de los cuales 80% son hombres y 20% mujeres, 100% se encuentran casados, 20% se desempeñan en actividades del hogar, 20% se encuentran jubilados, 40% trabajan en una institución pública y 20% son comerciantes.

Para la categoría de Actitudes hacia la Alimentación Cardiosaludable de forma sobresaliente se encontró lo siguiente:

El 100% de hombres y mujeres reportó sentir miedo a “no comer saludable y enfermar sus arterias”, así mismo el 66% de hombres y 50% de mujeres reportó “sentir desinterés en su alimentación saludable ya que no presentaban ningún síntoma de riesgo y alerta de infarto”, así mismo el 83% de hombres dijo sentir “aburrimiento por la comida sana en relación a su falta de sabor y variedad”, el 100% de hombres reportó enojo y frustración de no poder comer comida rica del tipo chatarra. En el caso de las mujeres se observó que el 100% manifestaba “estrés, ansiedad y cansancio por tener que preparar a diario comidas dobles (la sana para ellas y la típica para los demás miembros de la familia) y por no tener apoyo para comer sanamente”. Las palabras que más se repiten son: enojo, estrés, cansancio, ansiedad, frustración, culpa, asco, aburrimiento, desinterés, descuido, muerte, terror y miedo.

Para la categoría de Actitudes hacia el Ejercicio Físico, de forma sobresaliente se encontró lo siguiente:

El 100% de mujeres reportó sentir motivación por “querer fortalecer su corazón a través del ejercicio físico”, así mismo el 50% de ellas manifestó sentir pesadez por “terminar cansadas de realizar los quehaceres de la casa y no tener fuerza y motivación suficiente para hacer su ejercicio del día”, el 83% de los hombres reportó sentir pesadez por “llegar cansados del

trabajo y no poder tener fuerza para ejercitarse físicamente”, así mismo el 66% de hombres manifestaron sentir indiferencia por “no estar tan gordos, lo cual hace que no sea necesario hacer ejercicio físico”. Las palabras que más se repitieron son: desagradable, aburrido, frustrante, complicado, inútil, innecesario, asqueroso, barato, eficaz, útil.

CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN

Las actitudes que presentan hombres y mujeres mexicanos ante cambios respecto a una alimentación cardiosaludable y el ejercicio físico son un parteaguas para entender la dificultad que representa adherirse a un tratamiento médico (Dávila, 2019). Así mismo de acuerdo a lo anterior y a los resultados se puede afirmar que la valoración que se le da a las tareas del hogar, arduas jornadas laborales, escasez económica, roles de género y falsas creencias son sólo algunos de los posibles factores que describen la manera en cómo hombres y mujeres con cardiopatía isquémica responden ante esta reestructuración de hábitos tanto en alimentación cardiosaludable como en actividad física (Díaz Loving et al, 1981). Esto coadyuva a comprender la necesidad de que, pacientes con alguna enfermedad cardiovascular requieren llevar al pie de la letra las indicaciones médicas sobre las comidas sanas de tipo cardiosaludable y realizar ejercicio físico de tipo cardiovascular durante al menos 30 minutos diarios considerando e integrando los factores que explican las dificultades que presentan para adherirse a dichas conductas de salud, pues como menciona la (OMS, 2021) las enfermedades cardiovasculares son unas de las principales causas de muerte a nivel mundial y poder incidir en esta problemática considerando constructos sociales y culturales

nos podrá permitir la comprensión integral del fenómeno de salud y enfermedad en cardiopatía isquémica.

REFERENCIAS

- Ajzen, I., Fishbein, M. (1977). Attitude and Behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin*, 84, 888-918.
- Ajzen, I., Fishbein, M. (1980). Understanding attitudes and predicting social behavior. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Dávila, C. (2019). Tendencia e impacto de la mortalidad por enfermedades cardiovasculares en México, 1990-2015. *Revista Cubana de Salud Pública*, 45(4), 1-18.
- Díaz Loving, R., Díaz Guerrero, R., Helmreich, R & Spence, J. (1981). Comparación transcultural y análisis psicométrico de una medida de rasgos masculinos (instrumentales) y femeninos (expresivos). *Revista de la Asociación Latinoamericana de Psicología Social*, 1 (1), 1-33
- Kumar, A., Smith, S. (2017). Understanding Local Food Consumers: Theory of Planned Behavior and Segmentation Approach. *Journal of Food Products Marketing*, 24(2), 196–215.
- Organización Mundial de la Salud. Enfermedades cardiovasculares [homepage en Internet]; updated 2021 [citado 20 de agosto de 2021]. Recuperado de: <https://www.who.int/es/health-topics/cardiovascular-diseases>
- Sánchez, A., Bobadilla-Serrano M., Dimas-Altamirano B., Gómez-Ortega, M., & González-González, G. (2016). Enfermedad cardiovascular: primera causa de morbilidad en un hospital de tercer nivel. *Rev Mex Cardiol.*, 27(33), 98-102.

Funcionamiento familiar como posible desencadenante de síntomas de ansiedad, estrés y depresión durante confinamiento por COVID-19 en universitarios

JOSÉ FRANCISCO DE LA CRUZ GARCÍA
LETICIA RODRÍGUEZ PÉREZ
JUAN PABLO BAILÓN DELGADO
FES Zaragoza, UNAM
francisco.delacruz@comunidad.unam.mx

Palabras clave: familia, ansiedad, estrés, depresión, estudiantes.

INTRODUCCIÓN

El confinamiento por COVID-19 ha generado cambios psicológicos en estudiantes universitarios. González-Jaimes, et al. (2020) hallaron que, durante dos meses de confinamiento por COVID-19, universitarios comenzaron a presentar dificultades físicas y mentales con relación a la escuela y su familia. De manera similar, Saravia-Bartra, et al. (2020) en una investigación realizada en Perú, hallaron niveles altos de ansiedad en los estudiantes de medicina durante la pandemia. Conejo, et al. (2020) hallaron que, durante el confinamiento por la pandemia, familias de Costa Rica presentaron cambios en las dinámicas familiares, incluso pérdida de las redes de apoyo extendidas con las que contaban las personas. El presente estudio ayuda a conocer la relación problemas mentales-familiares, sus implicaciones para la promoción del cuidado de la salud mental del estudiante y proporciona información que es útil para psicólogos clínicos, docentes y estudiantes sobre la relación del estudiante y su familia. Además, contribuye a contrastar los datos sobre problemas mentales durante el confinamiento que han sido hallados en Perú y Costa Rica.

MÉTODO

Diseño no experimental-transversal, de enfoque cuantitativo-correlacional.

Participantes

Participaron un total de 27 universitarios, con una edad promedio de 21 años ($DE = 1.84$); así mismo, 21 (77.8%) eran mujeres y 6 (22.2%) hombres. Respecto al año escolar que cursaban los participantes fueron: 3 (11.1%) de segundo semestre, 2 (7.4%) de cuarto semestre, 15 (55.6%) de sexto semestre, 5 (18.5%) de octavo semestre, 1 (3.7%) de 7° trimestre, 1 (3.7%) 9° trimestre. Las características de los participantes referentes a su residencia durante el confinamiento por COVID-19 se describen detalladamente en la Tabla 1.

Instrumentos

- *Escala de Evaluación de las Relaciones Intrafamiliares (E.R.I.)* de Rivera y Andrade. Es una escala auto aplicable,

validada en México con 671 estudiantes de nivel medio superior de la ciudad de México, con una confiabilidad interna de 0.93.

Cuenta con tres dimensiones: unión y apoyo, expresión y dificultades. La dimensión de "Unión y Apoyo" mide la tendencia de la familia de realizar actividades en conjunto, de convivir y de apoyarse mutuamente. Por su parte, la dimensión de "Dificultades" se refiere a los aspectos de las relaciones intrafamiliares considerados ya sea por el individuo, o por la sociedad como indeseables, negativos, problemáticos o difíciles. Finalmente, la dimensión de "Expresión" mide la posibilidad de comunicar verbalmente las emociones, ideas y acontecimientos de los miembros de la familia dentro de un ambiente de respeto (Rivera & Andrade, 2010).

- *Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado (IDARE)* de Spielberger y Díaz-Guerrero. Es una escala para medir la presencia de ansiedad rasgo-estado. Validada en México, con 484 estudiantes universitarios no graduados (253 hombres y 231 mujeres). Se hallaron los coeficientes alfa de confiabilidad interna, que variaron entre 0.83 y 0.92 para la escala A- Estado y entre 0.86 y 0.92 para la escala A-Rasgo (Spielberger y Díaz-Guerrero, 1975).
- *Perceived Stress Scale (PSS-14)* adaptada y validada por González y Landero. Es un instrumento de auto informe que evalúa el nivel de estrés percibido durante el último mes. La validación cultural en México se realizó con 365 estudiantes de psicología. Posee una consistencia interna correspondiente a un coeficiente alfa de 0.83 (González & Landero, 2007).
- *Inventario de Depresión (BDI-II)* de Beck, Steer y Brown. Es un autoinforme que proporciona una medida de la presencia y de la gravedad de la depresión en adultos y adolescentes de 13 años o más. La adaptación fue validada en México en la ciudad de Monterrey, en la que participaron 952 personas, de los cuales 474 eran estudiantes universitarios y el resto población general, su consistencia interna es de 0.90 en el factor general, .85 en la dimensión cognitivo-afectiva y .78 en la dimensión somático-motivacional (Beck, et al., 2009).

Procedimiento: La aplicación de los instrumentos fue online mediante el uso de Google forms.

Análisis estadístico: Se realizó un análisis de frecuencias y estadístico Rho de Spearman para la correlación de las dimensiones de la escala E.R.I y las variables ansiedad rasgo-estado, estrés y depresión.

RESULTADOS

En la escala IDARE, las dimensiones “Estado” y “Rasgo”, la opción “un poco” y “algunas veces” fueron las más utilizadas para describir cómo se sentían al momento de contestar el formulario y como se sienten generalmente (Figura 1) y (Figura 2). En la escala de estrés (PSS-14), la opción de respuesta con mayor porcentaje es “De vez en cuando” con un 55.6% (Tabla 2). 33.3% de los participantes refieren síntomas de “depresión grave” en la escala BDI-II (Tabla 3). El análisis de correlaciones Rho de Spearman de las dimensiones de la escala E.R.I y las variables ansiedad estado, ansiedad rasgo,

estrés y depresión (Tabla 4) indica que existe una correlación negativa moderada (-0.433) entre “unión y apoyo” y “estrés global”. Entre la dimensión “dificultades” y “ansiedad rasgo”, existe una correlación positiva moderada (0.397). Por último, se observa una correlación positiva moderada (0.482) entre la dimensión “dificultades” y “estrés global”.

DISCUSIÓN

Se nota una diferencia a comparación de estudios como los de Robles et al. (2021) y Zambrano (2021), donde se reporta un incremento de la violencia intrafamiliar, así como una “invasión a la privacidad” causada por el confinamiento, en nuestra investigación la mayor parte de participantes reportaron una convivencia sin conflictos, lo que podría estar relacionado con el número de personas con las que viven, su parentesco o el tamaño de la vivienda. Además, se observa que, mientras más

TABLA 1. Características de los participantes referentes a su lugar residencia durante el confinamiento por COVID-19.

Tiempo en confinamiento		Lugar de residencia durante el confinamiento		Personas que viven en su mismo hogar
1-3 meses	3 (11.1%)	Casa de mis padres:	26 (96.3%)	2 personas: 1 (3.7%) 3 personas: 9 (33.3%) Más de 3 personas: 17(63.0%)
4-6 meses	3 (11.1%)	Casa compartida con otras personas:	1 (3.7%)	
7-9 meses	5 (18.5%)			
10-12 meses	7 (25.9%)			
13-15 meses	9 (33.3%)			

TABLA 2. Frecuencia de respuestas respecto a la Escala de Estrés Percibido (PSS-14).

Opciones de respuesta	Participantes	Porcentaje
0. Nunca	0	0%
1. Casi Nunca	6	22.20%
2. De vez en cuando	15	55.60%
3. A menudo	6	22.20%
4. Muy a menudo	0	0%
Total	27	100%

TABLA 3. Cantidad de participantes en cada dimensión de la escala BDI-II.

Dimensión	Participantes	Porcentaje
Mínima depresión	8	29.60%
Depresión leve	7	25.90%
Depresión moderada	3	11.10%
Depresión grave	9	33.30%
Total	27	100%

TABLA 4. Correlación Rho de Spearman entre las dimensiones de la escala de familia y las variables de ansiedad, estrés y depresión.

			Ansiedad Estado	Ansiedad Rasgo	Estrés global	Depresión
Rho de Spearman	1. Unión y apoyo	Coefficiente de correlación	-0.018	-0.264	-.433*	-0.369
		Sig. (bilateral)	0.928	0.183	0.024	0.058
	2. Expresión	Coefficiente de correlación	-0.066	-0.135	-0.374	-0.369
		Sig. (bilateral)	0.743	0.503	0.055	0.058
	3. Dificultades	Coefficiente de correlación	0.193	.397*	.482*	0.328
		Sig. (bilateral)	0.334	0.040	0.011	0.095

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

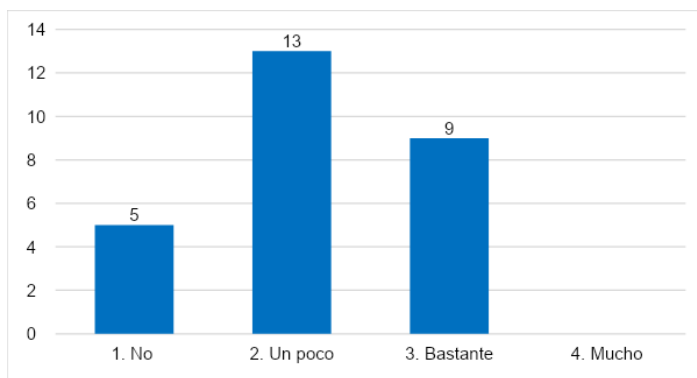


FIGURA 1. Frecuencia de participantes en cada opción de respuesta en la dimensión “Anxiety Estado”.

unión y apoyo exista en la familia, se poseen menores niveles de estrés, así también, mientras se tengan más dificultades familiares existirá un mayor nivel de estrés.

En cuanto a la depresión no se hallaron correlaciones significativas con las dimensiones de funcionamiento familiar, no obstante, se encontró una prevalencia de “depresión grave” en 33.3% de los participantes. Lo que podría relacionarse por la influencia de diversos factores además del familiar, los cuales pueden ser genéticos, biológicos, individuales, sociales e inclusive escolares, Alegría et al. (2016) afirman que la presencia de depresión en estudiantes universitarios puede corresponder principalmente a las exigencias académicas a las que son sometidos asociado a posibles desequilibrios emocionales derivados de la transición del bachillerato a la universidad.

CONCLUSIONES

En general, de acuerdo a las respuestas obtenidas, la mayor parte de nuestra muestra, a pesar de sentirse en confinamiento aún, presenta una buena relación y convivencia con sus familiares. La prevalencia de un nivel óptimo de comunicación dentro del hogar son factores que favorecen el adecuado manejo de las emociones.

Sin embargo, la presencia de participantes con síntomas de depresión grave, puede explicarse por la influencia de factores externos, como lo son las altas exigencias académicas a distancia, aunado a la presencia de una situación pandémica prolongada, así como la pérdida de redes de apoyo (amigos, familiares, pareja) por el confinamiento. Es por ello que, se sugiere para futuros estudios, cuestionar a los participantes la existencia previa de síntomas de depresión, ansiedad o estrés antes del confinamiento, así como agregar un formulario en el que los participantes aclaren si se han

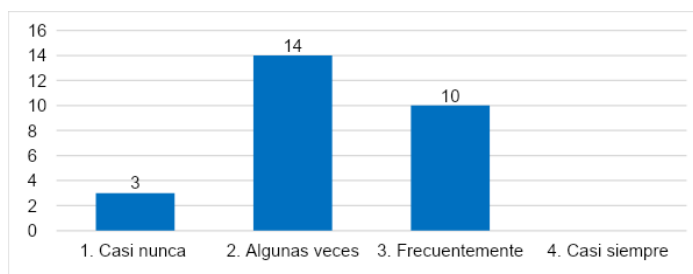


Figura 2. Frecuencia de participantes en cada opción de respuesta en la dimensión “Anxiety Rasgo”.

sentido más afectados en estos aspectos en comparación a como estaban antes del confinamiento.

REFERENCIAS

- Alegría, A., Sánchez, E., & Esteban, R. (2016). Autoconcepto y depresión en estudiantes universitarios de una universidad privada. *Apuntes Universitarios. Revista de Investigación*, 6(2), 53-68.
- Beck, A. T., Steer, R. A., & Brown, G. K. (2009). *BDI-II Inventario de depresión de Beck* (2ª edición). Manual.
- Conejo, L., Chaverri-Chaves, P. & León-González, S. (2020). Las familias y la pandemia de la COVID-19. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 37-40.
- González-Jaimes, N., Tejada-Alcántara, A., Espinosa-Méndez, C., & Ontiveros-Hernández, Z. (en prensa). Impacto psicológico en estudiantes universitarios mexicanos por confinamiento durante la pandemia por Covid-19.
- González, M. T. y Landero R. (2007). Factor Structure of the Perceived Stress Scale (PSS) in a Sample from Mexico. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(1), 199-206.
- Rivera, M. E. y Andrade, P. (2010). Escala de evaluación de las Relaciones Intrafamiliares (E.R.I.). *Uaricha Revista de Psicología*, (14), 12-29.
- Robles, A. L., Junco, J. E. y Martínez, V. M. (2021). Conflictos familiares y económicos en universitarios en confinamiento social por covid-19. *CuidArte*, 10(19), 43-57.
- Saravia-Bartra, M. M., Cazorla-Saravia, P. y Cedillo-Ramirez, L. (2020). Nivel de ansiedad de estudiantes de medicina de primer año de una universidad privada del Perú en tiempos de COVID-19. *Revista de la Facultad de Medicina Humana*, 20(4), 568-573.
- Spielberger, C. D., & Díaz-Guerrero, R. (1975). *IDARE. Inventario de Ansiedad: Rasgo-Estado*. Editorial El Manual Moderno, México.
- Zambrano, C. G. (2021). Violencia intrafamiliar en tiempos de confinamiento por COVID 19: Una revisión sistemática. *Revista Perspectivas Metodológicas*, 21, 1-14.

Relación entre las creencias irracionales y la ansiedad y depresión en mujeres

LILIAN GUADALUPE RUEDA RODRÍGUEZ
ALEJANDRO ZAMUDIO SOSA
ROLANDO DÍAZ LOVING

Universidad Nacional Autónoma de México,
Unidad de Investigación en Psicosociales
lilian.rueda.rodriguez@gmail.com

Palabras clave: mujeres, creencias irracionales, ansiedad, depresión, salud mental.

INTRODUCCIÓN

Las mujeres presentan un índice más alto de trastornos del estado de ánimo que los hombres, la prevalencia de los trastornos de ansiedad y depresión en las mujeres es aproximadamente el doble que en los hombres (Bandelow y Michaelis, 2015; Organización Mundial de la Salud [OMS], 2004).

La ansiedad es un estado emocional displacentero que se acompaña de cambios somáticos y psíquicos; es patológica por su presentación irracional ante un estímulo ausente de una intensidad excesiva con relación al estímulo y duración prolongada que genera un grado de disfuncionalidad en la persona (Medina-Mora, 2003; Organización Mundial de la Salud [OMS], 2004, 2007, 2010). Mientras que la depresión es un síndrome caracterizado por una tristeza profunda y la inhibición de casi todas las funciones psíquicas, que da lugar a síntomas físicos, psicológicos, de conducta, cognitivos (intelectuales), afectivos, asertivos y sociales, entre otros (Chávez-Mendoza & Tena-Suck, 2018) en los que una persona enfrenta un evento que no puede resolver y que comúnmente está ubicado en el pasado (Beck, 1995). Tanto la ansiedad como la depresión tienen en común una problemática emocional y cognitiva, donde se pueden distinguir pensamientos irracionales acerca de la realidad. Una característica central del pensamiento irracional es la rigidez, los “debo de” o “tengo que” y de donde se derivan dichas inferencias o procesos irracionales secundarios. (Ellis, 1997; Lega, 1991).

El objetivo de esta investigación ha sido conocer si existe **relación entre las creencias irracionales y la ansiedad y depresión que presentan las mujeres.**

MÉTODO

Participantes

Se contó con la participación de 694 mujeres, con un rango de edad entre 18 a 65 años, la media de edad fue de 34.7 años. Seleccionadas mediante un muestreo no probabilístico intencional (Kerlinger & Lee, 2000). Se usó un diseño de una muestra con un tipo de estudio Transversal de campo (Kerlinger & Lee, 2000).

Instrumentos

Escala de creencias irracionales de Jones (1968) validada para este estudio en población mexicana (Rueda, Cruz, Padilla, Díaz-Loving, 2020 en prensa). Integrado por 22 ítems que mide Ansiedad ($\alpha=0.87$), Aprobación ($\alpha=0.87$), Evitación de responsabilidades ($\alpha=0.81$), Determinismo del pasado ($\alpha=0.77$). El alpha de Cronbach de la escala es de 0.93.

Adaptación en español del Inventario de Ansiedad de Beck validado en población mexicana (Robles et al., 2001), que evalúa la presencia de síntomas de ansiedad con un alpha de Cronbach de 0.93. Está constituido por 21 ítems, cada uno de los cuales presenta un signo o síntoma y el evaluado debe señalar entre cuatro opciones (*Nada, Ligeramente, Moderadamente y severamente*) la presencia del mismo la última semana, incluyendo el día de la evaluación. El puntaje se obtiene con la sumatoria de los 21 ítems (todos directos), cada ítem se evalúa en una escala de 4 puntos (de 0 a 3). La puntuación global puede oscilar entre 0 y 63 puntos.

Inventario de Depresión de Beck validado en población mexicana (Jurado, Villegas, Méndez, Rodríguez, Loperana & Valera, 1998) integrado por 21 ítems con 4 oraciones cada uno. El alpha de Cronbach total es de 0.90. La persona deberá elegir la oración que mejor le describa, la primer oración se califica con 0, la segunda con 1, la tercera con 2 y la cuarta con 3. Una puntuación de 0 a 9 indica que la depresión es mínima, de 10 a 16 leve, una puntuación de 17 a 29 indica que la depresión es moderada, y una puntuación de 30 a 63 indica que la depresión es severa.

Procedimiento

Debido a la contingencia sanitaria enfrentada mundialmente por COVID-19, se creó una batería de instrumentos digital, la cual fue elaborada en Formularios Google y se compartió en redes sociales un link que dirige al cuestionario el cual sería respondido, se solicitó que fuera respondido por mujeres. Se presentaba un apartado de consentimiento informado, y se aseguraba el anonimato y confidencialidad de los datos. Al final de la encuesta, las mujeres encontraban información de atención psicológica gratuita de la UNAM.

Análisis de Datos

Se realizaron los análisis descriptivos pertinentes, y para conocer la relación entre las variables se realizó una correlación producto momento de Pearson.

RESULTADOS

En la siguiente tabla se puede observar las correlaciones encontradas entre las dimensiones de la variable de creencias irracionales y la ansiedad y la depresión. Las relaciones presentan relaciones positivas con fuerza baja y media.

TABLA 1. Correlaciones entre dimensiones de Creencias Irracionales y Ansiedad y Depresión.

		Ansiedad	Depresión
Creencias Irracionales	1) Preocupación	.544**	.580**
		.001	.001
	2) Aprobación social	.357**	.428**
		.001	.001
	3) Evitación de responsabilidades	.390**	.525**
		.001	.001
	4) Determinismo del pasado	.404**	.570**
		.001	.000
	5) Autocontrol	.212**	.244**
		.001	.001

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

DISCUSIÓN

La ansiedad está frecuentemente asociada con la depresión (Guevara, 2005). De acuerdo con los resultados obtenidos en este estudio, las creencias irracionales están asociadas a la ansiedad y la depresión. Las creencias irracionales están integradas por las dimensiones de *preocupación* que hace referencia a sentir preocupación por eventos de la vida diaria, *aprobación social* que se refiere a la tendencia de buscar aprobación y validación de las personas, *evitación de responsabilidades* que hace referencia a evitar actividades y cuestiones que generen estrés, *determinismo del pasado* que hace referencia a la idea de que el pasado tiene influencia sobre el presente, y *autocontrol* que es un elemento que indica la percepción de poder generar control sobre las cosas. Estas dimensiones muestran correlaciones positivas con fuerza que va de débil a media.

De acuerdo a lo que indican los estudios, las mujeres pueden aumentar la probabilidad de padecer ansiedad y depresión si son responsables de las labores domésticas, si tienen una posición subordinada dentro y fuera del hogar, si viven en un ambiente familiar de conflicto, si están en una relación poco satisfactoria y no cuentan con apoyos emocionales. Rodríguez (2002) ha reportado que la doble jornada que llevan las mujeres también favorece la depresión en las mujeres, además de verse desfavorecidas en sus jornadas laborales en comparación con los hombres.

Los eventos estresantes que viven las mujeres se relacionan con el hecho de presentar ideas irracionales con respecto a lo que las personas esperan de ellas y lo que ellas se autoexigen, marcando reglas de comportamiento poco flexibles que podrían por afectar su salud mental, relacionándose con la ansiedad y depresión.

CONCLUSIONES

Este estudio permitió ampliar los estudios realizados hacia mujeres, es importante integrar elementos descriptivos en los estudios, tales como la edad, ingresos, el estado civil que permita realizar comparaciones entre grupos de mujeres. Una de las limitaciones en el estudio fueron no contar con mujeres de diferentes estratos socioeconómicos y educativos que permita conocer si estas variables podrían interferir en los resultados encontrados y en la generación de las ideas irracionales con relación a la ansiedad y la depresión. La muestra de mujeres se recolectó en la ciudad de México y Oriente del Estado de México, se sugiere replicar el estudio en diferentes estados de la República Mexicana para poder conocer si esta relación se encuentra en más mujeres.

REFERENCIAS

- Bandelow, B. & Michaelis, S. (2015). Epidemiology of anxiety disorders in the 21st century. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 17, pp. 327-335
- Beck, J. S. (1995). *Terapia cognitiva. Conceptos básicos y profundización*. Gedisa: Barcelona.
- Chávez-Mendoza, K. & Tena-Suck, E. A. (2018). *Depresión: Manual de intervención grupal en habilidades sociales*. México: Manual Moderno.
- Ellis, A. (1997). Estado de la cuestión en la terapia emotiva-racional-conductual. En I. Caro (comp.), *Manual de psicoterapias cognitivas*, 91-101. Paidós.
- Guevara, Elsa, Apuntes del curso "Género y Salud", en Diplomado Relaciones de Género. Construyendo la Equidad entre Mujeres y Hombres, Casa de las Humanidades-UNAM, 8 de marzo al 5 de abril de 2005.
- Jurado, S., Villegas, M. E., Méndez, L., Rodríguez, F., Loperena, V. & Varela, R. (1998). La estandarización del Inventario de Depresión de Beck para los residentes de la ciudad de México. *Revista Salud Mental*, 21(3). Beck, J. S. (1995). *Terapia cognitiva. Conceptos básicos y profundización*. Gedisa: Barcelona.
- Kerlinger, F. y H. Lee (2002). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw Hill/ Interamericana.
- Lega, L. (1991). *La Terapia Racional Emotiva: Una conversación con Albert Ellis*. In V. E. Caballo (Dir.), *Manual de Técnicas de Terapia y Modificación de Conducta*. Madrid: Siglo XXI.
- Medina Mora, Ma. Elena, Borges, Guilherme, et al., "Prevalencia de trastornos mentales y uso de servicios: resultados de la Encuesta Nacional de Epidemiología Psiquiátrica en México", en *Revista de Salud Mental*, vol. 26, núm 4, México, agosto de 2003.
- Organización Mundial de la Salud. https://www.who.int/mental_health/es/
- Robles, R., Varela, R., Jurado, S. & Páez, F. (2001). Versión mexicana del Inventario de Ansiedad de Beck: propiedades psicométricas. *Revista Mexicana de Psicología*, 18, pp. 211-218.
- Rodríguez, Soledad, "La depresión en la menopausia", en *Información Clínica*, vol. 13, núm. 2, INPRF-SSA, México, febrero de 2002.

Validación del Test de Solución de Problemas

VÍCTOR ANTONIO SÁNCHEZ GARCÍA
JUAN JOSÉ SÁNCHEZ SOSA

Facultad de Psicología,
Universidad Nacional Autónoma de México
psicvictorsanchez@gmail.com

Palabras clave: salud mental, problemas psicológicos, intervención psicológica, solución de problemas, evaluación.

RESUMEN

Normalmente una persona busca ayuda psicológica cuando ya no sabe cómo o no puede resolver sus problemas (Froján, 1998, Krumboltz & Thoresen, 1991; Medina-Mora et al., 2003); por ello, diversos clínicos e investigadores recomiendan el empleo de la *Terapia de Solución de Problemas* como una intervención efectiva para tales dificultades, incluyendo los *Trastornos Mentales, Neurológicos y por Consumo de Sustancias* (MNS prioritarios; los cuales se componen por la *depresión, psicosis, epilepsia, trastornos psicológicos y conductuales del niño y el adolescente, demencia, trastorno por consumo de sustancias, autolesión y suicidio*, así como, *problemas de adaptación psicológica*), que prevalecen a nivel mundial y contribuyen al sufrimiento, morbilidad, mortalidad y discapacidad, así como importantes costos económicos (OMS-OPS, 2017). De acuerdo con Nezu y Nezu (2018) la *Teoría de Solución de Problemas* está integrada por la *orientación del problema* (positiva y negativa) y el *estilo de solución* (racional, impulsiva-descuidada y evitativa). Nezu, Nezu y D'Zurilla (2014), autores del manual de la *Terapia*, recomiendan la medición de tales habilidades (orientación y estilos de solución) para una intervención efectiva, sugiriendo el uso del *Inventario de Solución de Problemas Sociales Revisado* (ISPS-R) e incluyendo el *Test de Solución de Problemas* (TSP) en su manual, pues ambos instrumentos contienen las cinco dimensiones de la Teoría. El ISPS-R, en su versión larga y corta, se ha traducido y adaptado a diversos idiomas con adecuados índices de validez pero inconsistencia en su estructura factorial, principalmente debido a factores culturales (Haigh, Quinones & Moore, 2018; Yetter & Foutch, 2014); en México, por ejemplo, se adaptó el ISPS-R (versión larga) y se obtuvieron adecuadas propiedades psicométricas, sin embargo, más de 50% de sus reactivos se eliminaron y sólo quedaron cuatro dimensiones (véase Galindo, Rivera, Lerma & Jiménez, 2016). En cuanto a las propiedades psicométricas del TSP, los autores señalan que son prácticamente desconocidas (Nezu, Nezu & D'Zurilla, 2007, 2014; Nezu & Nezu 2018). De acuerdo a la importancia que tiene el empleo de la *Terapia de Solución de Problemas* en las intervenciones psicológicas, y el uso de un instrumento confiable para la medición del efecto del tratamiento, así como, la inconsistencia factorial del ISPS-R adaptado a otros idiomas y el fácil acceso del TSP incluido el manual (con propiedades psicométricas desconocidas); el objetivo del presente trabajo fue determinar la validez y

confiabilidad del TSP en población mexicana, a fin de contribuir a los clínicos e investigadores interesados en la teoría e intervención de Solución de Problemas.

MÉTODO

Se obtuvo una muestra no probabilística integrada por 347 personas, entre ellas, trabajadores de la UNAM ($n = 76$), pacientes de consulta externa de un Centro de Servicios Psicológicos ($n = 151$), y público en general ($n=151$); hombres y mujeres mayores de edad, habitantes del Valle de México. Se empleó el Test de Solución de Problemas (TSP) como instrumento de medición, el cual está compuesto por cinco escalas (*Orientación Positiva al Problema, OPP; Orientación Negativa al Problema, ONP; Solución Racional de Problemas, SRP; Solución Impulsiva/descuidada, ID; Solución Evitativa, ID*), cada una integrada por cinco reactivos. Se determinó la validez de contenido a través de jueces expertos, validez de constructo por medio de un análisis factorial exploratorio, y confiabilidad de consistencia interna.

RESULTADOS

En cuanto a la validez de contenido, se modificó la redacción de todos los ítems por sugerencia de los jueces, a continuación, se efectuó un segundo jueceo en donde los expertos determinaron como "adecuados" la redacción, claridad y pertenencia a la dimensión de cada uno de los reactivos. Respecto a la confiabilidad, se obtuvieron adecuados índices por consistencia interna ($\alpha's > .80$) para cada dimensión; no obstante, fueron eliminados 9 reactivos debido a su baja correlación inter-ítem: entre ellos, 4 reactivos pertenecientes a la dimensión "solución evitativa", 4 a la dimensión "solución impulsivo/descuidado" y 1 a la dimensión "estilo de solución planificada". Referente a la validez de constructo, a través de un Análisis factorial Exploratorio, surgieron dos factores: agrupándose los reactivos de la dimensión "orientación positiva" y "solución planificada" en un factor, y los reactivos de la dimensión "orientación negativa", "Solución impulsiva descuidada" y "Solución evitativa", en otro; estos dos nuevos factores fueron denominados "*Actividades funcionales*" y "*Actividades disfuncionales*" de solución de problemas; con 8 reactivos cada factor, explicando en conjunto el 45.83% de la varianza total.

DISCUSIÓN

La eliminación de reactivos y reducción de factores se explica por elementos culturales, tal como ha ocurrido con la adaptación del ISPS-R al Chino o Castellano (Maydeu-Olivares, Rodríguez-

TABLA 1. Estructura factorial, varianza y confiabilidad del TSP-M.

Reactivo	Factor	
	Desadaptativo	Adaptativo
(ONP) Los problemas más difíciles afectan mis emociones.	.816	
(ONP) Siento miedo cuando tengo que resolver problemas importantes.	.802	
(ONP) Me siento nervioso(a) o inseguro(a) cuando tengo que tomar decisiones importantes.	.761	
(EE) Paso más tiempo preocupándome por los problemas que buscando soluciones para resolverlos.	.761	
(ONP) Me frustró cuando no tengo éxito resolviendo problemas.	.759	
(ONP) Reacciono emocionalmente antes de conocer todo el problema.	.608	
(EE) Cuando estoy enojado(a) solo quiero huir y estar solo(a).	.608	
(ID) Siempre reacciono de la misma forma cuando alguien me molesta o me hiere.	.536	
(SRP) Al tomar decisiones pienso cuidadosamente en todas mis opciones.		.685
(SRP) Cuando tengo un problema, antes de decidir qué hacer, trato de entender y explicar por qué es un problema.		.649
(OPP) Puedo aprender cómo resolver problemas difíciles de manera correcta si trabajo en ello.		.634
(SRP) Después de pensar en cómo resolver un problema, hago un plan para resolverlo exitosamente.		.633
(OPP) Cuando estoy tratando de entender un problema, me ayuda saber lo que pasó.		.628
(OPP) Puedo tomar decisiones importantes por mí mismo.		.585
(SRP) Soy muy creativo(a) con las ideas que tengo para resolver problemas.		.570
(OPP) Las emociones, incluso las desagradables, pueden ayudarme a solucionar problemas.		.463
Varianza Explicada: Total: 45.834%	26.61%	19.22%
Consistencia Interna: Total: $\alpha = .860$	$\alpha = .890$	$\alpha = .824$

Nota: OPP = Orientación positiva del problema; ONP = Orientación negativa del problema; SRP = Solución racional del problema; ID = Solución impulsiva/descuidada; EE = Estilo evitativo.

Fornells, Gómez-Benito & D'Zurilla, 2002; Siu & Shek, 2005). A pesar de haber obtenido una varianza total baja, ésta ya puede ser conocida, pues los autores reportan desconocer sus propiedades psicométricas (Nezu & Nezu, 2018).

CONCLUSIÓN

A pesar de la reducción de factores, los clínicos e investigadores puede usar el TSP como un instrumento adecuado para evaluar las acciones funcionales y disfuncionales de solución de problemas en población mexicana adulta.

REFERENCIAS

- Froján, M. (1998). *Consultoría Conductual Terapia Psicológica Breve*. Madrid: Pirámide.
- Galindo, O., Rivera, L., Lerma, A. & Jiménez, J. (2016). Propiedades psicométricas del inventario de solución de problemas revisado (SPSI-R) en población mexicana. *Psicología y salud*, 26(2), 263-271. Recuperado de <http://psicologiaysalud.uv.mx/index.php/psicysalud/article/view/2202/3939>
- Haigh, E. A., Quinones, V., & Moore, M. T. (2018). Structural

validity of the social problem-solving inventory-revised short form: application to brooding and reflection. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 32, 285-302.

- Krumboltz, J. & Thoresen, C. (1991). *Métodos de consejo psicológico 2ª edición*. Nueva York: Desclée de Brouwer.
- Maydeu-Olivares, A., Rodríguez-Fornells, A., Gómez-Benito, J., & D'Zurilla, T. (2000). Psychometric properties of the Spanish adaptation of the social problem-solving inventory-revised (SPSI-R). *Personality and individual differences*, 29, 699-708.
- Medina-Mora, M. E., Borges, G., Muñoz, C. L., Benjet, C., Jaimes, J. B., Fleiz Bautista, C., ... & Aguilar-Gaxiola, S. (2003). Prevalencia de trastornos mentales y uso de servicios: Resultados de la Encuesta Nacional de Epidemiología Psiquiátrica en México. *Salud mental*, 26(4), 1-16.
- Nezu, A. & Nezu, C. (2018). *Emotion-centered problem solving Therapy. Treatment Guidelines*. New York: Springer.
- Nezu, A., Nezu, C. & D'Zurilla, T. (2007). *Solving life's problems. A 5-step guide to enhanced well-being*. Recuperado

- de <https://books.google.com.mx/books?id=6QiUBS84XtAC&lpg=PP1&vq=%22Solving%20Life's%20Problems%22&dq=solving%20life's%20problems%20nezu&hl=es&pg=PP1#v=onepage&q&f=false>
- Nezu, A., Nezu, C. & D'Zurilla, T. (2014). *Terapia de solución de problemas. Manual de tratamiento*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- OMS-OPS, 2017. *Guía de intervención mhGAP para los trastornos mentales, neurológicos y por consumo de sustancias en el nivel de atención de salud no especializada versión 2.0*. Recuperado de <https://iris.paho.org/handle/10665.2/34071>
- Siu, A. & Shek, D. (2005). The Chinese version of the Social Problem-Solving Inventory: Some initial results on reliability and validity. *Journal of clinical psychology*, 61, 347-60. doi: 10.1002/jclp.20023.
- Wang, J., Matthews, J., Sereika, S., Chasens, E., Ewing, L., & Burke, L. (2013). Psychometric Evaluation of the Social Problem-Solving Inventory-Revised among Overweight or Obese Adults. *Journal of psychoeducational assessment*, 3(6), 585–590.
- Yetter, G., & Foutch, V. (2014). Exploration of the structural and convergent validity of the Social Problem-Solving Inventory-Revised with Native American youth. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 20(2), 276-282.

Sintomatología de ansiedad, depresión y estrés en estudiantes de secundaria durante la tercera fase de la pandemia: diferencias por sexo

KENYA GUADALUPE BRIZUELA MARTÍNEZ
CRISTIAN MISHEL ESTRADA MAGDALENO
LETICIA BAUTISTA DÍAZ

Carrera de Psicología, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM
315016381@iztacala.unam.mx

Palabras clave: COVID-19, adolescentes, intervención en crisis, salud mental, estrés.

INTRODUCCIÓN

Las restricciones sociales con las que se viven actualmente en el mundo, incluido México, debido a la pandemia por la COVID-19 han provocado efectos directos en hasta 70% de la población en el ámbito educativo debido a la modalidad de aprendizaje en línea (Organización Mundial de la Salud, 2020; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020). Antes de la pandemia, se había identificado un aumento en los niveles de ansiedad, depresión y estrés, principalmente en los estudiantes de nivel medio, llevándolos en algunos casos a la deserción escolar (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2019); asimismo, se había reportado que estas psicopatologías varían de acuerdo con el sexo (Vázquez, 2013). De este modo, es importante en esta tercera fase de la pandemia, centrar la atención en esta población dado que conforma el futuro del país. Así, es necesario coadyuvar en su salud mental a través de la detección oportuna de dichas alteraciones porque el confinamiento sigue vigente sin tener una fecha precisa para regresar a clases presenciales. Por tanto, el objetivo de esta investigación fue comparar la sintomatología de ansiedad, depresión y estrés en estudiantes de secundaria de acuerdo con el sexo durante la tercera fase de la pandemia.

MÉTODO

Diseño: No-experimental de tipo transversal.

Muestra: Con un muestreo no-probabilístico intencional, participaron 221 estudiantes (97 varones y 124 mujeres; entre 11 y 15 años), quienes conforman el universo de una institución educativa privada del Estado de México.

Instrumentos de evaluación: Inventario de Ansiedad de Beck (IAB; Beck & Steer, 1988) validado para población mexicana por Robles et al. (2001); Escala de Estrés Percibido (EEP; Cohen et al., 1983), validada para población mexicana (González & Landero, 2007) y de la Escala Hospitalaria de Ansiedad y Depresión (HADS, por sus siglas en inglés; Zigmond & Snaith,

1983), se aplicó la subescala de depresión HADS-D, validada para población mexicana (Noguera et al., 2013).

Procedimiento: Posterior a la autorización de la institución educativa y del consentimiento informado de los padres de familia y asentimiento de los alumnos, en una sesión de 15 minutos en promedio, los participantes contestaron en línea la batería de cuestionarios con apoyo de personal capacitado para resolver dudas.

RESULTADOS

De acuerdo con el sexo se encontraron los siguientes descriptivos de la HADS-D: varones $M = 5.94$ ($DE = 3.2$) y mujeres $M = 6.09$ ($DE = 3.3$); del IAB en varones $M = 19.8$ ($DE = 15.8$) y mujeres ($M = 22.10$, $DE = 12.9$); de la EEP en varones $M = 24.63$ ($DE = 8.38$) y mujeres ($M = 29.65$, $DE = 10.19$). El estadístico t de Student indica que no hay diferencias significativas respecto al sexo en el HADS-D y en el IAB ($t = .35$, $p > .05$; $t = .50$, $p > .05$, respectivamente). Sin embargo, en el estrés, hay diferencias significativas ($t = -3.92$, $p < .001$) con mayores puntuaciones en las mujeres. Al tomar en cuenta los puntos de corte (PC) se identifica que, 66 (29.9 %) estudiantes presentan sintomatología de depresión (de moderada a un nivel de interés clínico); 135 (61 %) reportan sintomatología de ansiedad (de moderada a un nivel de interés clínico); y en cuanto al estrés, no se cuenta con PC para población mexicana, pero al tomar en cuenta el promedio de este estudio, 117 (52.9 %) estudiantes se encuentran por arriba de este valor.

DISCUSIÓN

Los niveles elevados de estrés, depresión y ansiedad reportados por los estudiantes de secundaria en esta fase de la pandemia coinciden con lo reportado por Ozamiz-Etxebarria et al. (2020), donde se evaluó el grado de estrés, ansiedad y depresión en 551 adolescentes en comparación con adultos de distintas edades durante la pandemia, quienes presentaron niveles altos en las variables. Ahora bien, respecto al estrés, el cual fue más elevado en las mujeres, Berra et al. (2014) había reportado que las adolescentes mujeres muestran puntuaciones más altas en comparación con los varones, concluyendo que las mujeres

centran sus estrategias de afrontamiento hacia la emoción y los varones ignoran el problema.

CONCLUSIONES

Uno de cada tres estudiantes de secundaria reporta síntomas depresivos; uno de cada seis ansiedad y uno de cada cinco experimenta síntomas estresores. No hay diferencias por sexo en depresión y ansiedad, pero las adolescentes presentan mayor estrés. Los adolescentes, además de lidiar con una etapa del desarrollo relevante en cuanto a cambios biológicos y sociales (responder a distintas exigencias formativas y sociales), también deben enfrentarse al nuevo reto que representa la modalidad de clases “online” derivado de la pandemia. Por lo que son necesarias intervenciones oportunas desde la psicología para coadyuvar en la salud integral de esta población. Una limitación de este estudio es que aun cuando participó un universo, se trató de una institución privada, lo que no permite la generalización de los hallazgos.

REFERENCIAS

- Arenas, C., & Puigcerver, A. (2009). Diferencias entre hombres y mujeres en los trastornos de ansiedad: una aproximación psicobiológica. *Escritos de Psicología*, 3(1), 20-29. <https://scielo.isciii.es/pdf/ep/v3n1/art03.pdf>
- Berra, E., Muñoz, S. I., Vega, C. Z., Silva, A. y Gómez, G. (2014). Emociones, estrés y afrontamiento en adolescentes desde el modelo de Lazarus y Folkman. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16(1), 37-57. <https://www.redalyc.org/pdf/802/80230114003.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2019). *Más del 20% de los adolescentes de todo el mundo sufren trastornos mentales*. <https://www.unicef.org/mexico/comunicados-prensa/m%C3%A1s-del-20-de-los-adolescentes-de-todo-el-mundo-sufren-trastornos-mentales>
- Goncalves, M. & Rodríguez, D. (2015). Diferencias entre hombres y mujeres en la evaluación de la ansiedad en población Argentina. *VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- González, M., y Landero, R. (2007). Factor structure of the Perceived Stress Scale (PSS) in a sample from Mexico. *Span J Psychol*, 10(1), 199-206. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-70632015000300122#B15
- Matud, M. (2005). Diferencias de género en los síntomas más comunes de salud mental en una muestra de residentes en Canarias, España. *Revista Mexicana de Psicología*, 22(2), 395-403. [Fecha de Consulta 8 de Julio de 2021]. ISSN: 0185-6073. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243020634004>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuesta y recomendaciones*. Instituto Nacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-060420-ES-2.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *Preguntas y respuestas sobre la enfermedad por coronavirus (COVID-19)*. <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/q-a-coronaviruses>
- Ozamiz-Extebarria, N., Dosil-Santamaria, M., Picaza-Gorrochategui, M. e Idoaga-Mondragon, N. (2020). Niveles de estrés, ansiedad y depresión en la primera fase del brote del COVID-19 en una muestra recogida en el norte de España. *Cadernos de Saúde Pública*, 36(4), 1-10. <https://www.scielosp.org/article/csp/2020.v36n4/e00054020/>
- Vázquez, A. (2013) Depresión. Diferencias de género. *Multimed*, 17(3), 1-21. <https://www.medigraphic.com/pdfs/multimed/mul-2013/mul133p.pdf>

Programa para la formación y capacitación de estudiantes del área de la salud para la identificación y atención de riesgos laborales en centros de trabajo

CARLOS EMMANUEL MATAMOROS BELMONT, SARA UNDA ROJAS
LIDIA AIDE RUIZ ALONSO, HORACIO TOVALÍN AHUMADA

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza
carlos_matamoros@comunidad.unam.mx

Palabras clave: herramientas digitales, riesgos laborales, formación, capacitación, material didáctico, salud laboral.

ofrecen la asignatura como obligatoria, con predominio en planteles públicos.

INTRODUCCIÓN

Según la OIT (2008), cada año, alrededor de 337 millones de trabajadores son víctimas de accidentes del trabajo y más de 2,3 millones mueren debido a accidentes o enfermedades profesionales. La cifra de personas que padecen enfermedades profesionales se acerca a dos millones. Estos "errores" provocan unos 2,3 millones de fallecimientos al año, de los que 650.000 se deben a la exposición a sustancias peligrosas, una cifra que dobla la registrada hace unos años. Los riesgos asociados con los productos químicos y las biotecnologías están aumentando, al igual que los riesgos psicosociales que entrañan para los trabajadores las presiones que impone la vida laboral, exacerbadas en tiempos de crisis económica.

Cabaleiro (2010) menciona que los riesgos laborales implican la posibilidad de que un trabajador sufra un determinado daño a su salud tanto física como mental como consecuencia del trabajo realizado. Cuando esta posibilidad se materialice en un futuro inmediato y suponga un daño grave para la salud de los trabajadores, hablaremos de un riesgo grave e inminente.

Respecto a la formación y capacitación en riesgos psicosociales la Secretaría del Trabajo y Previsión Social establece los centros de trabajo deben buscar constantemente un entorno organizacional favorable, promocionando el sentido de pertenencia de los trabajadores a la organización, capacitación para la formación adecuada de la realización de las tareas encomendadas, definición de responsabilidades, participación proactiva y comunicación entre sus integrantes, definición y transmisión de políticas, prevenir la violencia laboral, seguimiento de quejas, distribución de cargas de trabajo, con jornadas regulares, evaluación y reconocimiento del desempeño.

Sin embargo existen un grupo limitado de escuelas que ofrecen formación en el ámbito de la salud en el trabajo y por la tanto en la identificación de riesgos laborales a nivel pregrado, Sánchez-Román y Col. (2009) señalan que de las 75 escuelas y facultades de medicina que hay en México solo 39 (52%)

OBJETIVO GENERAL

Desarrollar un programa de formación y capacitación con carácter multidisciplinario dirigido a estudiantes del área de la salud de las FES Zaragoza para la identificación de riesgos laborales en MiPyMES y trabajadores informales de Iztapalapa.

MÉTODO

Se trata de un tipo de estudio que propone una intervención educativa que contribuya al mejoramiento de la enseñanza universitaria y la innovación educativa.

Población objetivo: estudiantes de las carreras del área de la salud de la FES Zaragoza, interesados en formarse en el área de Salud en el Trabajo con un enfoque teórico práctico en el área de los riesgos laborales.

Estrategia Metodológica; Desarrollar una propuesta pedagógica flexible y multidisciplinaria, que permita la formación extracurricular para formar en el ámbito teórico práctico y con materiales didácticos presenciales y en línea conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes en el área de riesgos laborales a través de un programa que incluya la evaluación de necesidades de formación de alumnos del área de la salud en la FES Zaragoza

RESULTADOS

Avances de la primera fase: Se realizó una primera revisión de corte documental analítico de los planes de estudio de siete carreras de la FES Zaragoza para detectar las necesidades de formación en el área de salud en el trabajo e identificar áreas de oportunidad.

Las únicas carreras que contienen áreas de salud en el trabajo orientada a riesgos laborales son psicología y Medicina.

- La carrera de Ingeniería química tiene una materia optativa en Higiene y Seguridad Industrial.
- Las carreras restantes (Enfermería, Odontología, Biología, y Químico-Farmacobiólogo) no tienen ningún contenido de formación en el área (Ver tabla 1).

TABLA 1. Competencias sobre riesgos laborales en programas de salud en la FES Zaragoza.

CARRERA	CONOCIMIENTO SOBRE FACTORES PSICOSOCIALES	COMPETENCIAS EN SALUD Y SEGURIDAD	MODULO DE APRENDIZAJE	UNIDAD DE APRENDIZAJE	SEMESTRE O AÑO
MEDICINA	Si, en el tercer año	Identificar los riesgos de trabajo Proponer y diseñar medidas preventivas Desarrollar protocolos Identificar las normas que rigen la prevención	Salud ocupacional	Salud ocupacional y medicina del trabajo Los riesgos de trabajo en México Clasificación de los accidentes de trabajo Patología laboral traumática Psicopatología laboral Atención de los pacientes con enfermedad ocupacional	3° año
ENFERMERÍA	Si, en el programa de asignatura optativa	Identificar un área de oportunidad	Emprendedores en la práctica libre de la profesión	Cultura empresarial Descripción y justificación de la empresa Estudio de mercado Estudio administrativo Evaluación del plan de negocios	2° o 3° año
ODONTOLOGÍA	No	No	Ninguna		
BIOLOGÍA	Si, en el ciclo terminal	Generar un plan de negocios mediante el desarrollo de habilidades	Gestión empresarial	Gerencia Calidad y normas	8°
INGENIERÍA QUÍMICA	Si, en el desarrollo de proyectos, en química industrial, en laboratorio y taller de proyectos, administración de proyectos	Explicar Deducir Establecer y resolver Identificar Analizar Determinar Utilizar Argumentar	Ingeniería económica Química industrial Laboratorio y taller de proyectos Administración de proyectos	Sistema monetario internacional Cuentas nacionales Perfil por industria (recursos humanos) Laboratorio y taller de proyectos Administración de proyectos	9° 4° 6° 9°
PSICOLOGÍA	Si en el módulo de Psicología y Trabajo, en la etapa de formación profesional	Analizar Aplicar Explicar Comprender Implementar Diseñar Asumir Desarrollar habilidades de liderazgo	Curso Seminario Seminario de investigación Practica supervisada Optativas	Curso (Psicosocial) Seminario (Factores psicosociales, Riesgos derivados del trabajo, riesgos derivados de los objetivos de trabajo y transformación, Riesgos que los medios de trabajo representan, Exigencias laborales de la actividad de organización y división de técnica del trabajo determinan y Exigencias laborales debidas a la organización) Seminario de investigación (Instrumentos para la investigación y evaluación de síndromes psicosociales) Practica supervisada (Principales síndromes) Optativa (Introducción a la Ergonomía)	4°, 6°, u 8°
QUÍMICA FARMACÉUTICO BIOLÓGICA	Si en el módulo de Seminario Bioquímico Clínico	Capacitar Conocer Plantear	Seminario Bioquímico Clínico	Seminario Bioquímico Clínico (Organización del laboratorio de análisis clínico)	10°



Elaboración de material didáctico

- 1) En esta fase se elaboró una infografía sobre los factores de riesgo laboral, diseñado de manera más específica sobre los factores de riesgo psicosocial, e instrumentos que se utilizan para evaluar y cómo se pueden prevenir (ver figura 1).
- 2) También se elaboró un guión para la realización de un video sobre los factores de riesgo psicosocial en el ámbito laboral, donde además de presentar casos, se informará sobre los factores de riesgo laborales.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Si bien sólo estamos en la primera fase del estudio podemos considerar de los principales hallazgos en términos de la formación y capacitación de profesionales de la salud en el área de riesgos laborales en la FES Zaragoza, es casi nulo o tangencial, a pesar de la necesidad de profesionales que intervengan en los lugares de trabajo para reducir el impacto de las enfermedades profesionales, los accidentes y las pérdidas económicas, cuando en otros países ha crecido e incrementado la necesidad de formación y capacitación en el área (OIT, 2020). Por otro lado, es necesario en la siguiente fase pilotear los materiales elaborados para utilizarlos en la capacitación posterior.

REFERENCIAS

Agencia Europea para la Seguridad y la Salud en el Trabajo. (2011). Estadísticas. En: <http://osha.europa.eu/es/statistics>. European Agency for Safety and Health at Work.

OIT. (2008). Declaración de Seúl sobre Seguridad y Salud en el Trabajo. En: http://www.ilo.org/global/about-the-ilo/press-and-media-centre/statements-and-speeches/WCMS_095955/lang-es/index.htm.

OIT (2020) Estadísticas sobre seguridad y salud en el trabajo, En: <https://ilostat.ilo.org/es/topics/safety-and-health-at-work/>

Organización Internacional del Trabajo y la Organización Mundial de la Salud OIT/OMS. (1984). Factores psicosociales en el trabajo: Naturaleza, incidencia y prevención. Informe del Comité Mixto OIT/OMS sobre medicina del trabajo. Ginebra, Suiza.

Sánchez-Román, F, Medina-Figueroa, A. Rangel-Zertuche, R, y Sánchez-Ramos, A. (2009). Enseñanza de medicina del trabajo en el pregrado de las escuelas de medicina en México. *Salud Pública de México*, 51(2), 97-103. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0036-36342009000200004&lng=es&tlng=es.

Secretaría del Trabajo y Previsión Social. Norma Oficial Mexicana NOM-035-STPS-2018, Factores de riesgo psicosocial en el trabajo-Identificación, análisis y prevención. [Internet] Gob Mex. 2019 Disponible en: <https://www.gob.mx/stps/articulos/norma-oficial-mexicana-nom-035-stps-2018-factores-de-riesgo-psicosocial-en-el-trabajo-identificacion-analisis-y-prevencion>

FIGURA 1. Infografía sobre Factores de Riesgo Psicosociales.

SIMPOSIO

Avances de Psicología y Sustentabilidad Socioambiental

Coordinador: José Marcos Bustos Aguayo.

El presente simposio aborda tres de los cinco trabajos unidos por el interés de analizar y promover las acciones pro-sustentables en distintos escenarios y problemas desde las perspectivas de las psicologías ambiental y social. Los participantes presentan sus avances de investigación abarcando varios tópicos de la conducta de consumidor, un comportamiento de gran relevancia por sus impactos económicos, sociales, y ecológicos. Asimismo, el tema del transporte se reporta como un asunto vital para la sustentabilidad de las ciudades y la disposición de los residentes a adoptar una movilidad congruente con dicho objetivo. También se debate la formación ambiental que caracteriza a los universitarios actuales y que retomarán las tareas que van surgiendo en materia del cuidado del entorno por medio de los ajustes en el estilo de vida.

Se agradece el apoyo de DGAPA PAPIIT al proyecto IN306921.

Desarrollo y evidencias de validez de constructo de la escala de locus de control del consumidor

FRANCISCO LEONARDO SOLER ANGUIANO¹, JOSÉ MARCOS BUSTOS AGUAYO²,
JORGE RAÚL PALACIOS³, ROLANDO DÍAZ LOVING¹,
ALEJANDRA DEL CARMEN DOMÍNGUEZ ESPINOSA⁴

¹Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología. ²Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. ³Universidad del Valle de México, Campus Querétaro. ⁴Universidad Iberoamericana, Departamento de Psicología
psicleonardosoler@gmail.com

Palabras clave: Psicología económica, psicometría, comportamiento del consumidor, etnopsicología, comportamiento de compra

En el dominio de las compras en el punto de venta, diversas situaciones pueden potenciar o influir en los productos que decidimos llevarnos a casa, desde las características individuales de los consumidores como las actitudes (Roberts & Jones, 2001; C. Wu & Jang, 2008) y toma de decisiones (Kwan et al., 2004). A pesar de dichas influencias, los consumidores pueden percibir de manera diferencial el control a sus compras, ya sea como contingentes a los esfuerzos del mismo consumidor o externas a ellos, y esto verse reflejado en la manera en que se comportan en situaciones de compra. La creencia aprendida, de que los resultados son contingentes con las acciones que los individuos realizan o controlados por fuerzas externas, es lo que se ha denominado como locus de control (Rotter, 1966; Rotter & Mulry, 1965).

El problema al evaluar el constructo del locus de control en dominios de compra en diferentes regiones desemboca en el planteamiento del presente estudio, el cual tiene como objetivo adaptar una medición del locus de control general creada en México a dominio específico de compra. Con ello se busca tener una mejor aproximación a la evaluación del constructo, en contraste con la traducción de una escala elaborada en diferente contexto cultural.

MÉTODO

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 300 personas económicamente activas y con un trabajo remunerado, seleccionados a partir de un muestro no probabilístico intencional. El rango de edad de los participantes fue de 18 a 66 años ($M = 33.66$, $DE = 11.33$), 56.6% mujeres y 43.4% hombres. El gasto promedio por semana reportado fue de \$1337.13 ($DE = 1064.65$).

Instrumento

Se redactaron 30 reactivos centrados en situaciones de compra. Todos los reactivos fueron revisados, evaluados, y en su caso, mejorados por tres jueces expertos en psicometría.

Una vez formada la batería de reactivos, se realizó un piloteo con 20 personas, con la finalidad de identificar y hacer ajustes adicionales a los reactivos. El formato de respuesta fue a partir de una escala tipo Likert de siete puntos (1 = Totalmente en desacuerdo – 7 = Totalmente de acuerdo).

Procedimiento

El instrumento fue aplicado en plazas públicas, hogares y universidades. Se pidió a los participantes su colaboración voluntaria. Se aseguró a todos los participantes que la información era anónima y que los datos que proporcionaron eran confidenciales.

RESULTADOS

Se realizó un análisis factorial exploratorio con método de extracción de máxima verosimilitud y rotación ortogonal varimax, sin forzar un cierto número de factores. Con este procedimiento se obtuvo una composición de cinco factores con valores propios superiores a 1 que explican el 60,64% de la varianza total. La solución factorial convergió en seis iteraciones mostrando un coeficiente KMO adecuado de .845: Bartlett = 1852.41 ($gl = 171$), $p < .001$. La asociación entre factores mostró coeficientes bajos a medios. Los índices alfa de Cronbach indicaron una consistencia interna adecuada.

La solución factorial arrojó 5 factores que explican el 60.64% de la varianza total y con un $\alpha = .84$. El primer factor denominado Locus Teocausal estuvo conformado por 3 reactivos ($\alpha = .83$); el segundo factor denominado Locus Social, conformado por 4 reactivos ($\alpha = .72$); el tercer factor denominado Locus Situacional, conformado por 5 reactivos ($\alpha = .75$); el cuarto factor denominado Locus Interno, conformado por 4 reactivos ($\alpha = .68$); y el quinto factor denominado Locus Afectivo, conformado por 3 reactivos ($\alpha = .70$).

DISCUSIÓN

La adaptación de la escala con base en un constructo explorado y probado en la población objetivo provee relevancia cultural para el desarrollo de escalas psicométricas, resaltando la manera en la que los individuos de determinada región comparten y llevan a cabo sus actividades económicas.

El locus del control del consumidor muestra correspondencia conceptual con la existencia de creencias que guían y determinan la atribución de los resultados que los individuos obtienen, conceptualización originalmente propuesta por Rotter (1966). En lo que respecta a la composición factorial de la escala de locus de control del consumidor presenta concordancia con lo propuesto por Levenson (1974) en cuanto a la identificación de dimensiones adyacentes al control externo. Además de presentar similitud con la configuración factorial de La Rosa (1986). En segundo lugar, se identifica congruencia del constructo de locus de control con la medición específica en escenarios de compra, lo que aporta evidencia de la mejoría en la medición cuando se adecua a la conducta o variable objetivo (e.g., Busseri et al., 1998).

CONCLUSIONES

Se tiene una escala culturalmente relevante sobre el locus de control del consumidor con elementos internos, situacionales, afectivos, sociales y divinos. Reconfigurando la manera de entender la atribución de control al momento de realizar compras.

REFERENCIAS

- Busseri, M. A., Lefcourt, H. M., & Kerton, R. R. (1998). Locus of control for consumer outcomes: Predicting consumer behavior. *Journal of Applied Social Psychology, 28*(12), 1067–1087. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1998.tb01668.x>
- Kwan, C. Y., Yeung, K. W., & Au, K. F. (2004). *Decision-Making Behaviour Towards Casual Wear Buying: A Study of Young Consumers in Mainland China*. 1(1), 1–10.
- Levenson, H. (1974). Activism and Powerful Others: Distinctions Within the Concept of Internal-External Control. *Journal of Personality Assessment*. <https://doi.org/10.1080/00223891.1974.10119988>
- Roberts, J. A., & Jones, E. (2001). Money attitudes, credit card use, and compulsive buying among american college students. *Journal of Consumer Affairs, 35*(2), 213–240. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6606.2001.tb00111.x>
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied, 80*(1), 1–28. <https://doi.org/10.1037/h0092976>
- Rotter, J. B., & Mulry, R. C. (1965). Internal versus external control of reinforcement and decision time. *Journal of Personality and Social Psychology, 2*(4), 598–604. <https://doi.org/10.1037/h0022473>
- Wu, C., & Jang, L. (2008). The moderating role of referent of focus on purchase intent for consumers with varying levels of allocentric tendency in a collectivist culture. *Journal of International Consumer Marketing, 30*, 5–22. <https://doi.org/10.1080/08961530802129128>

Comparación pro-sustentabilidad en el campus: valores, creencias, responsabilidad y conducta proambiental en universitarios

ALONDRA LIZETH HUERTA VAZQUEZ

JOSÉ MARCOS BUSTOS AGUAYO

MARÍA CRISTINA VANEGAS RICO

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM

zaver07@gmail.com

Palabras clave: enverdecimiento curricular, universidad sustentable, comportamiento proambiental, áreas académicas, modelo de Valores-Creencias-Normas

INTRODUCCIÓN

Existe una necesidad de desarrollar y de aplicar teorías psicológicas que expliquen la generación y regulación de conductas dando respuesta a preguntas del porqué, cuándo y cómo las personas actúan de una manera determinada para afectar o conservar el planeta y sus recursos (Corral-Verdugo et al, 2019), así los psicólogos ambientales han descrito el papel de diferentes factores relacionados con el comportamiento proambiental (Steg y Vlek, 2009). Para acercarse al ámbito universitario, esta investigación retomó tres factores psicoambientales, es decir, los valores, las creencias, y la responsabilidad personal-ambiental, y las variables sociodemográficas de sexo, área de estudio y año escolar de los universitarios. El modelo de Valores-Creencias-Normas (Stern 2000; Steg et al., 2014) aduce la importancia de las variables mencionadas, en tanto las características sociodemográficas resultan útiles para caracterizar a los universitarios en pro de una universidad sustentable y del *enverdecimiento curricular* (Blankenberg y Alhusen, 2019; Jiménez-Martínez, 2021).

MÉTODO

Se realizó un estudio cuantitativo, no experimental (Kerlinger y Lee, 2002), comparativo y de tipo transversal. El objetivo fue describir las características de los valores, las creencias y la responsabilidad personal, y comparar los puntajes por sexo, área y año escolar en estudiantes universitarios.

Participantes

La muestra fue no probabilística, por conveniencia, integrada por 990 estudiantes universitarios pertenecientes a la UNAM.

Instrumentos

En un formato impreso se incluyó un cuestionario sociodemográfico de seis preguntas sobre sexo, edad, semestre, estado civil y carrera. Enseguida se presentaban las siguientes escalas válidas y confiables para medir las variables psicoambientales:

1. NPIH de creencias
2. Breve de valores
3. De responsabilidad ambiental
4. Informe de conducta proambiental

Procedimiento

Estudiantes que realizaban su servicio social acudieron a diversos campus de la UNAM, donde solicitaron a los estudiantes resolver las preguntas y escalas indicadas

RESULTADOS

Participaron 511 mujeres y 478 hombres, representando a 41 carreras de las cuatro áreas de estudio: Área 1 Físico Matemáticas y de las Ingenierías (n = 274), Área 2 Químico Biológicas y de la Salud (n = 392), Área 3 de Ciencias Sociales (n = 254) y Área 4 de Artes y Humanidades (n = 63). El 98.8% reportaron ser solteros. Se efectuaron contrastes con *t* de Student y ANOVA, todos al nivel $p \leq .05$, tomando en cuenta los factores o categorías de las variables: CPA en la facultad, CPA en el hogar, creencias ambientales (NPIH), responsabilidad ambiental, valores biosféricos, valores egoístas, valores sociales, y valores de desarrollo personal, como dependientes y el sexo, el semestre y el área de estudio como grupos de comparación. Al comparar por sexo se observaron diferencias significativas en el reporte de CPA en Facultad y hogar, responsabilidad ambiental, y valores biosféricos a favor de los promedios de las mujeres. Respecto de contraste por año escolar, con análisis de varianza, sólo se observaron diferencias en ambas categorías de CPA, correspondiendo al cuarto año los promedios más altos. Finalmente, al comparar por área académica, emergieron con puntajes mayores, los valores, biosféricos y de desarrollo personal, ambos para el área dos.

DISCUSIÓN

El modelo VCN, es un referente esencial que permite caracterizar pro sustentablemente una muestra de personas, como fue en este caso de jóvenes estudiantes. Sin tener un objetivo predictivo, la muestra presentó características muy uniformes en la mayoría de los factores evaluados, difiriendo básicamente en los puntajes de la realización de CPA a favor

de las estudiantes, y en especial ambas formas de CPA para los estudiantes de cuarto año. En cuanto a valores biosféricos y de desarrollo personal el área académica dos obtuvo los puntajes más altos. Los resultados por sexo son congruentes con lo reportado en otros estudios. Respecto al año escolar, también hay congruencia ya que se muestran puntajes más altos que en los años precedentes, y lo mismo ocurre respecto al dato de una mayor inclinación en valores biosféricos y del desarrollo personal para el área dos.

CONCLUSIÓN

Este estudio caracterizó la muestra de estudiantes universitarios, con variables pro sustentabilidad y evidenció que, si bien, existe gran similitud en las evaluaciones, destacan varias diferencias.

REFERENCIAS

- Blankenberg, A. & Alhusen, H. (2019). On the Determinants of Pro-Environmental Behavior: *CEGE, Number 350, October*. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3473702>
- Corral-Verdugo, V., Aguilar-Luzón, M. y Hernández, B. (2019). Bases teóricas que guían a la psicología de la conservación ambiental. *Papeles del psicólogo*. <http://dx.doi.org/10.23923/pap.psicol2019.2897>
- Jiménez-Martínez, N. (2021). Sustentabilidad universitaria en México: avances y desafíos. *Ambiente & Sustentabilidad*, 4, 1-12. <https://doi.org/10.46380/rias.vol4.e152>
- Kerlinger, F., y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento*. <https://padron.entretemas.com.ve/INICC2018-2/lecturas/u2/kerlinger-investigacion.pdf>
- Stern, P. (2000). Toward a coherent theory of environmentally significant behavior. *Journal of social issues*, 56(3), 407-424. <https://doi-org.pbidi.unam.mx:2443/10.1111/0022-4537.00175>

Adaptación y validación de las escalas de motivos para el uso del auto y norma personal de reducción del uso del auto en población de la Ciudad de México

CARLOS ADRIÁN CRUZ JURADO
JOSÉ MARCOS BUSTOS AGUAYO
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza
carlos.cruzjurado@gmail.com

Palabras clave: movilidad, motivos, norma personal, uso del auto, sustentabilidad.

INTRODUCCIÓN

El uso excesivo del automóvil privado en las mega urbes se relaciona con una serie de externalidades a nivel ambiental, social y de salud que merman la calidad de vida de sus habitantes (Ramos, Bergstad, y Nässén, 2020). Por este motivo, la reducción del uso del auto es considerada una conducta pro-ambiental y pro-social de alto impacto, con potencial para mitigar los efectos adversos del cambio climático global y mejorar considerablemente la calidad de vida y la salud de los individuos (Manca, Altoè, Schultz, y Fornara, 2020).

En este sentido, se han estudiado tres tipos de motivos para el uso del auto: motivos instrumentales basados en una deliberación racional; y motivos simbólico-afectivos: los cuáles generan utilidades a corto plazo e influyen de manera automática e inconsciente sobre la conducta (Steg, 2005). Por su parte, la norma personal se define en términos de creencias individuales respecto a la obligación moral para disminuir el uso del automóvil (Keizer y Schultz, 2013). Thøgersen (2006) clasifica las normas personales en función del grado de internalización en el self: las normas introyectadas se encuentran internalizadas en el self en menor medida, y su proceso motivacional es de tipo afectivo consistente en evitar emociones negativas; mientras que las normas integradas han sido internalizadas a un nivel más profundo, su base motivacional es de tipo cognitiva.

MÉTODO

El objetivo de investigación es adaptar las escalas de motivos y norma personal, así como probar sus propiedades psicométricas en una muestra de automovilistas residentes en la Ciudad de México (CDMX) y la zona metropolitana del Valle de México (ZMVM). Primero se seleccionó un banco inicial de 32 reactivos para la escala de motivos de uso del auto y 22 reactivos para la escala de norma personal de reducción de uso del auto. Posteriormente se efectuó el proceso de traducción-re-traducción con el apoyo de un traductor independiente, y se sometió a la valoración de la validez de contenido, mediante un panel de cinco jueces expertos del área de psicología ambiental. Posteriormente se aplicaron los instrumentos en versión de formulario electrónico, a una muestra de 295 participantes.

RESULTADOS

Se descartaron 17 reactivos de la escala de motivos y 5 reactivos de la escala de norma personal por problemas de sesgo. Posteriormente se efectuó una prueba t para muestras independientes entre los cuartiles extremos de la distribución de cada reactivo, resultando todos estadísticamente significativos. Se efectuó un análisis factorial exploratorio, donde se encontraron las dimensiones subyacentes a ambas escalas: motivos instrumentales conformada por cinco reactivos (alfa= .843), motivos afectivos conformada por cuatro reactivos (alfa= .896) y motivos simbólicos conformada por tres reactivos (alfa= .817); norma introyectada conformada por siete reactivos (alfa= .930) y norma integrada conformada por cinco reactivos (alfa= .869). La correlación entre los factores de la escala de motivos y los factores de la escala de norma personal fue estadísticamente significativa e inversa.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La versión final de las escalas de motivos para uso del auto y norma personal de reducción de uso del auto, son instrumentos psicométricos confiables y válidos para la población de automovilistas de la CDMX y ZMVM, ya que su estructura factorial corresponde con la esperada de acuerdo con la teoría y los factores se correlacionan entre sí de igual manera. Las escalas pueden usarse en el futuro con fines de diagnóstico e intervención, o con el objetivo de desarrollar modelos explicativos con alto rigor metodológico de la conducta de movilidad urbana en dicha población y contexto. Entre los aspectos a considerar para futuras investigaciones, se propone utilizar muestras más grandes de distintos estratos socio-económicos y realizar un análisis factorial confirmatorio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Keizer K. & Schultz, P. (2013). Social norms and pro-environmental behavior. En Steg, L., van den Berg & De Groot, J. *Environmental Psychology. An Introduction*, 153-164. BPS Blackwell: U.K
- Manca, S., Altoè, G., Schultz, P. W., y Fornara, F. (2020). The persuasive route to sustainable mobility: Elaboration likelihood model and emotions predict implicit attitudes. *Environment and Behavior*, 52(8), 830-860. <https://doi.org/10.1177/0013916518820898>
- Ramos, É. M. S., Bergstad, C. J., y Nässén, J. (2020).

Understanding daily car use: Driving habits, motives, attitudes, and norms across trip purposes. *Transportation research part F: traffic psychology and behaviour*, 68, 306-315. <https://doi.org/10.1016/j.trf.2019.11.013>

Steg. L., (2005). Car use: lust and must. Instrumental, symbolic and affective motives for car use. *Transportation*

Research Part A: Policy and Practice, 39(2-3), 147-162. <https://doi.org/10.1016/j.tra.2004.07.001>

Thøgersen, J. (2006). Norms for environmentally responsible behaviour: An extended taxonomy. *Journal of Environmental Psychology*, 26, 247-261. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2006.09.004>

TABLA 1. Estadísticos descriptivos de la escala de motivos de uso del auto.

Descriptivos			Estadístico	Error típ.
2.- Manejar es cómodo	Media		3.15	.080
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	2.99	
		Límite superior	3.31	
	Media recortada al 5%		3.16	
	Mediana		3.00	
	Varianza		1.676	
	Desv. típ.		1.295	
	Mínimo		1	
	Máximo		5	
	Rango		4	
	Amplitud intercuartil		2	
	Asimetría		-.183	.150
	Curtosis		-1.095	.299
6.- Me ayuda a ahorrar bastante tiempo	Media		2.79	.078
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	3.47	.078
		Límite superior	3.31	
	Media recortada al 5%		3.62	
	Mediana		3.52	
	Varianza		4.00	
	Desv. típ.		1.609	
	Mínimo		1.268	
	Máximo		1	
	Rango		5	
	Amplitud intercuartil		4	
	Asimetría		2	
	Curtosis		-.481	.150
8.- Su capacidad de carga	Media		-.779	.299
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	3.60	.081
		Límite superior	3.44	
	Media recortada al 5%		3.76	
	Mediana		3.67	
	Varianza		4.00	
	Desv. típ.		1.745	
	Mínimo		1.321	
	Máximo		1	
	Rango		5	
Amplitud intercuartil		4		

Descriptivos				
		Estadístico	Error típ.	
8.- Su capacidad de carga	Asimetría		2	
	Curtosis		-.716	.150
10.- Hace mi vida más fácil	Media		3.57	.081
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	3.41	
		Límite superior	3.73	
	Media recortada al 5%		3.63	
	Mediana		4.00	
	Varianza		1.712	
	Desv. típ.		1.308	
	Mínimo		1	
	Máximo		5	
	Rango		4	
	Amplitud intercuartil		2	
	Asimetría		-.620	.150
	Curtosis		-.694	.299
	13.- Disfruto manejar	Media		3.28
Intervalo de confianza para la media al 95%		Límite inferior	3.13	
		Límite superior	3.43	
Media recortada al 5%		3.31		
Mediana		3.00		
Varianza		1.575		
Desv. típ.		1.255		
Mínimo		1		
Máximo		5		
Rango		4		
Amplitud intercuartil		2		
Asimetría		-.316	.150	
Curtosis		-.843	.299	
14.- No tengo que interactuar con extraños		Media		3.65
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	3.48	
		Límite superior	3.82	
	Media recortada al 5%		3.72	
	Mediana		4.00	
	Varianza		1.885	
	Desv. típ.		1.373	
	Mínimo		1	
	Máximo		5	
	Rango		4	
	Amplitud intercuartil		2	
	Asimetría		-.687	.150
	Curtosis		-.774	.299
	15.- Me da prestigio	Media		2.03
Intervalo de confianza para la media al 95%		Límite inferior	1.91	
		Límite superior	2.15	
Media recortada al 5%		1.96		

Descriptivos				
		Estadístico	Error típ.	
15.- Me da prestigio	Mediana	2.00		
	Varianza	1.022		
	Desv. típ.	1.011		
	Mínimo	1		
	Máximo	5		
	Rango	4		
	Amplitud intercuartil	2		
	Asimetría	.698	.150	
	Curtosis	-.149	.299	
19.- Manejar forma parte de mi estilo de vida	Media	2.17	.073	
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	2.02	
		Límite superior	2.31	
	Media recortada al 5%	2.07		
	Mediana	2.00		
	Varianza	1.392		
	Desv. típ.	1.180		
	Mínimo	1		
	Máximo	5		
	Rango	4		
	Amplitud intercuartil	2		
	Asimetría	.796	.150	
	Curtosis	-.206	.299	
20.- Mi auto va con mi personalidad	Media	2.06	.070	
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	1.92	
		Límite superior	2.20	
	Media recortada al 5%	1.98		
	Mediana	2.00		
	Varianza	1.302		
	Desv. típ.	1.141		
	Mínimo	1		
	Máximo	5		
	Rango	4		
	Amplitud intercuartil	2		
	Asimetría	.750	.150	
	Curtosis	-.435	.299	
26.- Me siento libre cuando manejo	Media	2.66	.078	
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	2.51	
		Límite superior	2.82	
	Media recortada al 5%	2.62		
	Mediana	3.00		
	Varianza	1.606		
	Desv. típ.	1.267		
	Mínimo	1		
	Máximo	5		
	Rango	4		

Descriptivos			
		Estadístico	Error típ.
26.- Me siento libre cuando manejo	Amplitud intercuartil		2
	Asimetría		.148
	Curtosis		-1.163
27.- Me siento encariñado con mi auto	Media		2.62
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	2.46
		Límite superior	2.78
	Media recortada al 5%		2.58
	Mediana		3.00
	Varianza		1.702
	Desv. típ.		1.305
	Mínimo		1
	Máximo		5
	Rango		4
	Amplitud intercuartil		3
	Asimetría		.255
	Curtosis		-1.089
	29.- Me siento seguro dentro de mi coche	Media	
Intervalo de confianza para la media al 95%		Límite inferior	3.36
		Límite superior	3.70
Media recortada al 5%		3.59	
Mediana		4.00	
Varianza		1.929	
Desv. típ.		1.389	
Mínimo		1	
Máximo		5	
Rango		4	
Amplitud intercuartil		3	
Asimetría		-.679	
Curtosis		-.846	
31.- Me siento motivado a conducir		Media	
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	2.39
		Límite superior	2.67
	Media recortada al 5%		2.48
	Mediana		3.00
	Varianza		1.380
	Desv. típ.		1.175
	Mínimo		1
	Máximo		5
	Rango		4
	Amplitud intercuartil		1
	Asimetría		.358
	Curtosis		-.636
	32.- Manejar es relajante	Media	
Intervalo de confianza para la media al 95%		Límite inferior	2.18
		Límite superior	2.47

Descriptivos			Estadístico	Error típ.
32.- Manejar es relajante	Media recortada al 5%		2.25	
	Mediana		2.00	
	Varianza		1.427	
	Desv. típ.		1.195	
	Mínimo		1	
	Máximo		5	
	Rango		4	
	Amplitud intercuartil		2	
	Asimetría		.551	.150
	Curtosis		-.557	.299

TABLA 2. Estadísticos descriptivos de la escala de norma personal de reducción de uso del auto.

Descriptivos			Estadístico	Error típ.
3.- Por motivos ambientales prefiero utilizar el transporte público	Media		3.47	.083
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	3.31	
		Límite superior	3.63	
	Media recortada al 5%		3.52	
	Mediana		4.00	
	Varianza		1.807	
	Desv. típ.		1.344	
	Mínimo		1	
	Máximo		5	
	Rango		4	
	Amplitud intercuartil		2	
	Asimetría		-.461	.150
	Curtosis		-.891	.299
4.- Cuando uso mi auto me siento culpable con el ambiente	Media		2.70	.077
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	2.55	
		Límite superior	2.85	
	Media recortada al 5%		2.67	
	Mediana		3.00	
	Varianza		1.553	
	Desv. típ.		1.246	
	Mínimo		1	
	Máximo		5	
	Rango		4	
	Amplitud intercuartil		1	
	Asimetría		.185	.150
	Curtosis		-.859	.299
6.- Uso poco mi auto porque mis valores así me lo dictan	Media		2.79	.082
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	2.63	
		Límite superior	2.95	
	Media recortada al 5%		2.76	

Descriptivos				
		Estadístico	Error típ.	
6.- Uso poco mi auto porque mis valores así me lo dictan	Mediana	3.00		
	Varianza	1.748		
	Desv. típ.	1.322		
	Mínimo	1		
	Máximo	5		
	Rango	4		
	Amplitud intercuartil	2		
	Asimetría	.158	.150	
	Curtosis	-1.019	.299	
8.- Debido a mis valores prefiero usar el transporte público para mis desplazamientos rutinarios	Media	2.94	.081	
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	2.78	
		Límite superior	3.10	
	Media recortada al 5%	2.93		
	Mediana	3.00		
	Varianza	1.740		
	Desv. típ.	1.319		
	Mínimo	1		
	Máximo	5		
	Rango	4		
	Amplitud intercuartil	2		
	Asimetría	.009	.150	
	Curtosis	-1.019	.299	
9.- Debido a mis principios, prefiero usar medios de transporte distintos al auto	Media	2.97	.080	
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	2.81	
		Límite superior	3.12	
	Media recortada al 5%	2.96		
	Mediana	3.00		
	Varianza	1.697		
	Desv. típ.	1.303		
	Mínimo	1		
	Máximo	5		
	Rango	4		
	Amplitud intercuartil	2		
	Asimetría	-.061	.150	
	Curtosis	-1.011	.299	
10.- Manejar diario al trabajo/escuela me remuerde la consciencia	Media	2.48	.085	
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	2.31	
		Límite superior	2.64	
	Media recortada al 5%	2.42		
	Mediana	2.00		
	Varianza	1.884		
	Desv. típ.	1.373		
	Mínimo	1		
	Máximo	5		
Rango	4			

Descriptivos			
		Estadístico	Error típ.
10.- Manejar diario al trabajo/escuela me remuerde la consciencia	Amplitud intercuartil		3
	Asimetría		.418
	Curtosis		-1.124
11.- Utilizar el auto para ir al trabajo/escuela es contrario a mis principios personales	Media		2.38
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	2.22
		Límite superior	2.54
	Media recortada al 5%		2.32
	Mediana		2.00
	Varianza		1.734
	Desv. típ.		1.317
	Mínimo		1
	Máximo		5
	Rango		4
	Amplitud intercuartil		2
	Asimetría		.527
	Curtosis		-.851
12.- Independiente de lo que los demás hagan, prefiero utilizar el transporte público en vez del auto	Media		2.88
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	2.71
		Límite superior	3.05
	Media recortada al 5%		2.86
	Mediana		3.00
	Varianza		1.932
	Desv. típ.		1.390
	Mínimo		1
	Máximo		5
	Rango		4
	Amplitud intercuartil		2
	Asimetría		.065
	Curtosis		-1.169
13.- Me preocupa pensar en el daño que causo al ambiente al usar mi auto frecuentemente	Media		3.19
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	3.02
		Límite superior	3.35
	Media recortada al 5%		3.21
	Mediana		3.00
	Varianza		1.854
	Desv. típ.		1.362
	Mínimo		1
	Máximo		5
	Rango		4
	Amplitud intercuartil		2
	Asimetría		-.241
	Curtosis		-1.132
14.- Por cuestiones ambientales prefiero usar el auto lo menos posible	Media		3.41
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	3.25
		Límite superior	3.57

Descriptivos				
		Estadístico	Error típ.	
14.- Por cuestiones ambientales prefiero usar el auto lo menos posible	Media recortada al 5%		3.46	
	Mediana		4.00	
	Varianza		1.815	
	Desv. típ.		1.347	
	Mínimo		1	
	Máximo		5	
	Rango		4	
	Amplitud intercuartil		2	
	Asimetría		-.441	.150
	Curtosis		-.945	.299
15.- Al planear mis desplazamientos rutinarios, pienso en el impacto ambiental de los mismos	Media		3.05	.081
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	2.89	
		Límite superior	3.21	
	Media recortada al 5%		3.05	
	Mediana		3.00	
	Varianza		1.731	
	Desv. típ.		1.316	
	Mínimo		1	
	Máximo		5	
	Rango		4	
	Amplitud intercuartil		2	
	Asimetría		-.085	.150
Curtosis		-1.030	.299	
16.- Me inquieta pensar en el daño a la salud que provoco a otros al usar mi auto	Media		2.99	.077
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	2.84	
		Límite superior	3.14	
	Media recortada al 5%		2.99	
	Mediana		3.00	
	Varianza		1.561	
	Desv. típ.		1.249	
	Mínimo		1	
	Máximo		5	
	Rango		4	
	Amplitud intercuartil		2	
	Asimetría		-.037	.150
Curtosis		-.900	.299	
17.- Es mi responsabilidad cuidar la calidad de vida de mi ciudad evitando viajar en auto	Media		3.25	.079
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	3.10	
		Límite superior	3.41	
	Media recortada al 5%		3.28	
	Mediana		3.00	
	Varianza		1.649	
	Desv. típ.		1.284	
	Mínimo		1	
Máximo		5		

Descriptivos				
		Estadístico	Error típ.	
17.- Es mi responsabilidad cuidar la calidad de vida de mi ciudad evitando viajar en auto	Rango	4		
	Amplitud intercuartil	2		
	Asimetría	-.301	.150	
	Curtosis	-.856	.299	
18.- Usar el auto para ir al trabajo o a la escuela me pesa en la consciencia	Media	2.54	.080	
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	2.38	
		Límite superior	2.70	
	Media recortada al 5%	2.49		
	Mediana	3.00		
	Varianza	1.669		
	Desv. típ.	1.292		
	Mínimo	1		
	Máximo	5		
	Rango	4		
	Amplitud intercuartil	2		
	Asimetría	.318	.150	
	Curtosis	-1.014	.299	
	19.- Me siento culpable cuándo manejo para trasladarme a la escuela/trabajo	Media	2.40	.079
Intervalo de confianza para la media al 95%		Límite inferior	2.25	
		Límite superior	2.56	
Media recortada al 5%		2.34		
Mediana		2.00		
Varianza		1.661		
Desv. típ.		1.289		
Mínimo		1		
Máximo		5		
Rango		4		
Amplitud intercuartil		2		
Asimetría		.432	.150	
Curtosis		-.953	.299	
20.- La protección del ambiente forma parte de mis motivos para decidir como transportarme diariamente		Media	2.88	.079
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	2.72	
		Límite superior	3.03	
	Media recortada al 5%	2.86		
	Mediana	3.00		
	Varianza	1.626		
	Desv. típ.	1.275		
	Mínimo	1		
	Máximo	5		
	Rango	4		
	Amplitud intercuartil	2		
	Asimetría	.063	.150	
	Curtosis	-.925	.299	

Descriptivos			Estadístico	Error típ.
21.- Me inquieta usar el auto al pensar en las afectaciones a la salud de todos(as)	Media		2.84	.077
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	2.69	
		Límite superior	2.99	
	Media recortada al 5%		2.82	
	Mediana		3.00	
	Varianza		1.577	
	Desv. típ.		1.256	
	Mínimo		1	
	Máximo		5	
	Rango		4	
	Amplitud intercuartil		2	
	Asimetría		.084	.150
	Curtosis		-.906	.299

TABLA 3. Estructura factorial y confiabilidad de la escala de motivos para uso del auto.

	Componente		
	1	2	3
Me ayuda a ahorrar bastante tiempo	.782	.319	.045
Su capacidad de carga	.730	.147	.028
Hace mi vida más fácil	.829	.222	.112
No tengo que interactuar con extraños	.730	.079	.268
Me da prestigio	.081	.188	.775
Manejar forma parte de mi estilo de vida	.180	.220	.805
Mi auto va con mi personalidad	.129	.160	.876
Me siento libre cuando manejo	.281	.694	.298
Me siento seguro dentro de mi coche	.663	.265	.160
Me siento motivado a conducir	.213	.765	.334
Manejar es relajante	.178	.870	.132
Disfruto manejar	.290	.816	.102
Alfa de Cronbach	.843	.896	.817

TABLA 4. Estructura factorial y confiabilidad de la escala de norma personal para reducción de uso del auto.

	Componente	
	1	2
Por motivos ambientales prefiero utilizar el transporte público	.197	.759
Cuando uso mi auto me siento culpable con el ambiente	.787	.191
Uso poco mi auto porque mis valores así me lo dictan	.350	.680
Debido a mis valores prefiero usar el transporte público para mis desplazamientos rutinarios	.315	.833
Debido a mis principios, prefiero usar medios de transporte distintos al auto	.291	.811
Manejar diario al trabajo/escuela me remuerde la consciencia	.737	.312
Independiente de lo que los demás hagan, prefiero utilizar el transporte público en vez del auto	.216	.728
Al planear mis desplazamientos rutinarios, pienso en el impacto ambiental de los mismos	.690	.351
Me inquieta pensar en el daño a la salud que provoco a otros al usar mi auto	.783	.335
Usar el auto para ir al trabajo o a la escuela me pesa en la consciencia	.874	.256
Me siento culpable cuándo manejo para trasladarme a la escuela/trabajo	.872	.208
Me inquieta usar el auto al pensar en las afectaciones a la salud de todos(as)	.765	.392
Alfa de Cronbach	.930	.869

TABLA 5. Matriz de correlaciones inter-factores.

		Motivos Instrumentales	Motivos afectivos	Motivos Simbólicos	Norma Integrada	Norma Introyectada
Motivos Instrumentales	r de Pearson	1				
Motivos afectivos	r de Pearson	.598**	1			
Motivos Simbólicos	r de Pearson	.354**	.470**	1		
Norma Integrada	r de Pearson	-.321**	-.256**	-.263**	1	
Norma Introyectada	r de Pearson	-.251**	-.281**	-.232**	.641**	1

Prácticas educativas en Facebook

Una experiencia con estudiantes de psicología de la UNAM

FANY LUCERO GONZÁLEZ CARMONA
ELISA PAULINA ROMERO MANCILLA
BERNARDO ÁNGEL DELABRA RÍOS

Carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala,
Universidad Nacional Autónoma de México
Correo electrónico: fany.gonzalez@iztacala.unam.mx

Palabras clave: facebook, educación, universitarios, psicología, sociocultural.

INTRODUCCIÓN

La docencia no presencial de emergencia ha llevado a los profesores a recurrir a diversas herramientas tecnológicas para sostener los procesos educativos formales. Las redes sociales digitales, como Facebook, han comenzado a figurar en diversos estudios en donde se plantean sus potencialidades pedagógicas y didácticas en el ámbito educativo, particularmente a nivel superior (Chiecher, 2014; Salinas, De Benito, Pérez y Gisbert, 2018).

A pesar de lo anterior, existe cierta resistencia para incorporarlas a las planeaciones didácticas pues persiste la idea de que son únicamente medios para el ocio y esparcimiento. Por ello, la presente investigación tuvo como objetivo explorar las implicaciones prácticas del uso de Facebook como plataforma de apoyo en la educación formal; a partir de una experiencia con estudiantes universitarios.

Partimos de la psicología cultural para entender a esta población como personas partícipes de diferentes contextos de práctica social, incluidos los digitales, que forman parte de las maneras en que se viven como estudiantes en su vida cotidiana.

MÉTODO

Llevamos a cabo una investigación de carácter exploratorio con un enfoque cualitativo, lo que nos permitió acercarnos a los estudiantes para conocer sus experiencias en torno al uso de herramientas digitales como apoyo para el desarrollo de procesos educativos formales.

En primer lugar, diseñamos un curso introductorio a la práctica en psicología educativa de la Carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM, en el que participaron 28 estudiantes que estaban por iniciar su 5to o 7mo semestre de la licenciatura y dos egresados. El curso tuvo una duración de dos semanas, en las cuales se desarrollaron seis sesiones en videollamada y un conjunto de actividades asincrónicas que se llevaron a cabo en un grupo cerrado de Facebook exclusivo para el curso. En dicho grupo también se mantuvo comunicación constante entre los coordinadores y los

participantes por medio del chat individual, las publicaciones generales y los comentarios en las publicaciones.

En cada sesión, pudimos recuperar, desde sus propias voces, las posturas que construyeron en torno al uso de esta plataforma y las prácticas propuestas en ella. Al término del curso solicitamos sus testimonios mediante una publicación en el grupo de Facebook sobre los aprendizajes desarrollados. Estos datos fueron registrados mediante notas de campo y analizados continuamente.

RESULTADOS

A partir del análisis de los datos previamente indicados, podemos sostener que usar Facebook como herramienta para mediar las relaciones entre el estudiantado y el contenido del curso posibilitó que, pese al necesario distanciamiento, los estudiantes y nosotros los docentes participáramos de una forma más cercana. Establecimos relaciones que favorecieron la integración desde las propias ideas e intereses de los participantes, lo que generó posibilidades de diálogo entre ellos mismos, para vincular los aprendizajes de los contenidos revisados.

Por otra parte, emplear esta red social, nos llevó a dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, al hacernos repensar la manera en la que nos dirigimos al estudiantado, olvidando muchas veces sus propias habilidades, intereses y necesidades. Lo anterior redundó en la co-construcción de conocimientos, el desarrollo y alcance de los aprendizajes esperados en el curso.

DISCUSIÓN

Con base en el testimonio de los estudiantes y como se ha reportado en las investigaciones previamente señaladas, sostenemos que Facebook, al ser una red ya empleada por ellos con antelación para el desarrollo de su vida académica, representa un elemento de apoyo para la construcción de conocimientos colaborativos con sus compañeros, sobre todo, cuando es incorporada por los docentes a los procesos escolares formales. Es sabido que la escuela no es meramente un espacio para el desarrollo de conocimientos (Weiss, 2015) sino que es necesario que se contemplen los procesos de sociabilidad que ahí ocurren y que son

fundamentales para la vida académica. Estos elementos también deben ser procurados en estos momentos en que nos relacionamos en línea.

CONCLUSIONES

Facebook representa una herramienta diferente a las tradicionalmente empleadas en los procesos de aprendizaje, lo cual implica explorar sus usos hacia nuevos horizontes educativos. Reconocerlo como un medio que los propios estudiantes dominan y conocen también puede aportar en beneficio de la enseñanza, ya que nos brinda cierta cercanía con ellos y les permite fortalecer los lazos con los pares -elementos necesarios en tiempos de aislamiento social y de educación a distancia-, posibilita nuevas formas de presentar lo que se ha logrado aprender, y en sí, puede ser mucho más que una mera herramienta para el ocio.

REFERENCIAS

- Chiecher, A. (2014). Un entorno virtual, dos experiencias. Tareas académicas grupales y socialización de emociones en Facebook. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 79 (28), 129-143.
- Salinas, I. J., De Benito, C. B., Pérez, G. A. y Gisbert, C. M. (2018). Blended learning, más allá de la clase presencial. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 195-213. doi:<http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.18859>
- Weiss, E. (2015). Más allá de la socialización y de la sociabilidad: jóvenes y bachillerato en México. *Educação e Pesquisa*, 41, 1257-1272.

Salud y Conducta Humana: revista estudiantil para el desarrollo, mentoría y disseminación científica

MARAH S. TRIFILIO-MARTÍNEZ¹, ESTEFANÍA TORRES-MARRERO,
NICHOLE RAMOS ESTREMER & JENNIFER MORALES-CRUZ

School of Behavioral and Brain Sciences,
Ponce Health Sciences University, Ponce Campus, Puerto Rico
mtrifilio17@stu.psm.edu

Palabras clave: revista estudiantil, salud, conducta humana, mentoría estudiantil, disseminación científica.

Si bien la producción científica es un proceso que conlleva varios eslabones para ser ejecutado efectivamente, se podría determinar que la disseminación de los hallazgos investigativos es uno de los procesos más importantes (Brownson et al., 2018; Pagán-Torres et al., 2018). Mentores en la academia han recalado la importancia y relevancia en que estudiantes graduados interesados en desarrollarse profesionalmente en este campo requerirán de publicaciones científicas con el fin de obtener experiencia práctica en el proceso editorial y mayor competitividad al ingresar al ámbito laboral y (Lund et al., 2016; Pagán-Torres et al., 2019). La mayoría de las instituciones académicas promueven que los estudiantes graduados sometan manuscritos en revistas donde el proceso de revisión sea por pares como parte de su proceso de formación. Esta característica ha sido un componente principal en la formación académica y posteriormente en su carrera profesional. Sin embargo, se han documentado varias limitaciones entre los profesionales que también pudieran afectar la producción científica de los estudiantes (Serrano-García et al., 2010). Algunos de los retos que pudiesen enfrentar los estudiantes son: la limitación de oportunidades en investigaciones científicas, la mentoría recibida y los espacios para disseminar hallazgos científicos (Morisano, 2017). Son en dichos momentos de obstáculos y limitaciones que la comunidad estudiantil adopta una postura de reinención y gestiona los espacios necesarios para hacer su formación académica una de excelencia.

El objetivo de este trabajo es presentar la Revista Salud y Conducta Humana (RSYCH), revista estudiantil oficial de la escuela de Ciencias Neurales y Conductuales de la Ponce Health Sciences University, Puerto Rico. La revista se publica electrónicamente una vez al año en los idiomas español o inglés, donde el estudiante siempre es el primer autor. Se busca resaltar la función protagonista que tiene el estudiante en su formación académica y profesional desde las esferas de la investigación científica y la disseminación de hallazgos investigativos. La RSYCH ha sido un esfuerzo colaborativo realizado por los estudiantes y sus mentores facultativos, en un intento de promover una cultura de investigación científica entre la comunidad estudiantil y ofrecerle un papel activo en el proceso de publicación científica. Dentro de su misión, busca

publicar artículos inéditos relacionados a los campos de la salud y la conducta humana que sean liderados por estudiantes tanto a nivel subgraduado como graduado. La revista no se limita a publicar artículos de estudiantes de Puerto Rico solamente, sino que extiende la oportunidad a estudiantes de Latinoamérica y el Caribe a publicar sus artículos. Actualmente, la revista cuenta con seis años de publicaciones continuas y es de las pocas revistas estudiantiles puertorriqueñas evaluada por pares, siendo la única en el campo de las Ciencias de la Salud. La Junta Editorial está compuesta por docentes y estudiantes de diferentes instituciones académicas dentro y fuera de la Puerto Rico. En el proceso editorial, los estudiantes reciben mentoría y adiestramiento sobre el proceso de revisión por pares de miembros profesionales de la Junta Editorial, con el propósito de fortalecer sus destrezas de evaluación crítica y científica. Por medio de la publicación de artículos, la revista pretende divulgar el trabajo científico estudiantil, con el fin de traducir la publicación en ente de prevención, intervención e investigación de las poblaciones vulnerables. En esta presentación se discutirá el rol del estudiante en los diversos niveles del proceso editorial en una revista arbitrada, los criterios para someter manuscritos a RSYCH y futuras proyecciones de la revista.

REFERENCIAS

- Brownson, R.C., Eyles, A.A., Harris, J.K., Moore, J.B., & Tabak, R.G. (2018). Getting the Word Out. *Journal of Public Health Management and Practice*, 24(2), 102-111. doi:10.1097/phh.0000000000000673
- Lund, E.M., Bouchard, L.M., & Thomas, K.B. (2016). Publication productivity of professional psychology internship applicants: An In-Depth Analysis of APPIC Survey Data. *Training and Education in Professional Psychology*, 10(1), 54-60.
- Morisano, D., Winstanley, E., Morojele, N., & Babor, T.F. (2017). Learning the lay of the land: Publication issues for doctoral students, postdoctoral fellows, and other junior scientists. In T.F. Babor, K. Stenius, R. Pates, M. Miovisky, J. O'Reilly, & P. Candon (Eds., pp. 89-118), *Publishing addiction science* (3rd ed.). London: Ubiquity Press.
- Pagán-Torres, O.M., Trifilio-Martínez, M. & Morales-Cruz, J. (2019). Editorial: Promoviendo una cultura de mentoría en una nueva generación de investigadores puertorriqueños. *Salud y Conducta Humana*, 6(1), 1-8.

Pagán-Torres, O.M., Crespo-Ramos, G., Trifilio-Martínez, M., Morales-Cruz, J., & Rivera-Segarra, E. (2018). Promoviendo una cultura de investigación y diseminación científica entre la comunidad estudiantil de Puerto Rico. *Salud y Conducta Humana*, 5(1),1-6.

Serrano-García, I., Walters-Pacheco, K.Z., Pérez-López, S., Díaz-Juarbe, R., & Figueroa-Martnez, E. (2010).

Formación en investigación en los programas graduados en psicología en Puerto Rico. *Salud y Conducta Humana*, 6(1),1-6. Recuperado de: <http://www.agencias.pr.gov/agencias/cepr/inicio/publicaciones/Publicaciones/Formacion%20en%20Investigacion%20en%20los%20Programas%20Graduados%20de%20Psicologia%20de%20PR.pdf>

La relación entre la resiliencia y el afecto en la infancia intermedia

ANDREA CORREA HERNÁNDEZ¹

GERALDINE STEPHANIE BOUQUET ESCOBEDO²

¹Universidad Chapultepec

²Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM

andreaorra.hdz@outlook.com

Palabras clave: resiliencia, afecto positivo, afecto negativo, infancia, adversidad.

En la infancia intermedia el niño atraviesa por cambios biológicos, sociales y emocionales que funcionan como recursos para adaptarse a las diversas demandas del entorno (Delgado, 2015; Silvers et al., 2012). La habilidad de enfrentar los eventos estresantes y aversivos depende en gran medida de elementos desarrollados en la niñez (García & Domínguez, 2013).

La resiliencia es la capacidad para adaptarse y ajustarse a través de la interacción entre los atributos del individuo y su ambiente familiar, social y cultural, que lo dotan de la posibilidad para superar el riesgo y la adversidad de forma constructiva (González-Arratia, 2007). Asimismo, facilita el desenvolvimiento social adecuado y disminuye la probabilidad de conductas antisociales. En cambio, un nivel bajo de resiliencia aumenta la posibilidad de desarrollar alteraciones psicológicas influidas por el estado afectivo (Uriarte, 2005).

El afecto se concibe en dos dimensiones: el negativo y el positivo. El primero alude a una gama de estados de ánimo negativos caracterizada por el miedo, la ansiedad, la hostilidad, el desprecio y el disgusto. El segundo refleja el nivel de experiencia placentera con el medio ambiente, es decir, se caracteriza por estados de ánimo que se manifiesta en entusiasmo, nivel de energía, interés alegría y determinación (Watson et al., 1988).

Actualmente, la situación socioeconómica de México compromete el bienestar de los niños mexicanos debido al contexto estresante en el que crecen. Esto debido a que más de la mitad de ellos son criados bajo un método disciplinario con violencia psicológica y/o física (Secretaría de salud, 2012). El 50% viven en condiciones de pobreza que imposibilita la satisfacción de las necesidades básicas de los niños. Lo que favorece el desarrollo de enfermedades, conductas disruptivas y segregación académica y, por tanto, profesional. También, el 60% de la población infantil mexicana se desarrolla bajo la inseguridad social (CONEVAL, 2016). La adversidad está latente y los niños crecen en y con ella, por esta razón, la pregunta de investigación fue ¿Cuál es la relación entre la resiliencia y el afecto durante la niñez intermedia? Con el

objetivo de describir la relación entre el afecto y la resiliencia en niños escolares de México.

MÉTODO

Participantes

A través de un muestreo probabilístico propositivo (Kerlinger & Lee, 2002), se obtuvo una muestra de 117 niños; 52 hombres y 65 mujeres de entre cinco y 13 años ($M = 9.2$, $D.E = 2.11$). Todos estudiaban en los diferentes grados de primarias pertenecientes a la CDMX y área metropolitana. Se eliminó la participación de cuatro niños que no respondieron adecuadamente a la pregunta de anclaje, la cual consistió en que el participante contestara una pregunta, a la mitad del formulario, con la finalidad de evaluar si estaba respondiendo de forma propositiva y consciente.

Diseño y tipo de investigación

No experimental, correlacional de campo.

Instrumentos

Se empleó el Cuestionario de resiliencia para niños y adolescentes (González, 2011) con una consistencia interna de .91 y una varianza explicada de 37.82%. Contiene 32 reactivos en escala de respuesta tipo Likert, que se encuentran en tres factores: protector interno (habilidades para la solución de problemas); protector externo (apoyo de personas significativas para el individuo); y empatía (comportamientos altruistas y prosociales).

También se aplicó la escala de afecto positivo y afecto negativo para niños (PANAS; Laurent et al., 1999 adaptado por Hernández-Guzmán et al., 2014), con 30 reactivos en escala tipo Likert y dividida en dos dimensiones: afecto positivo (de 15 ítems y un alfa de .83) y afecto negativo (15 ítems y un alfa de .88).

Procedimiento

Se realizó un formulario digital que contenía el consentimiento informado de padre o madre, el asentimiento del niño o niña, y los instrumentos. Se pidió a profesores que facilitaran el acercamiento a padres de familia para invitarlos al estudio. Se les informó que la participación era totalmente anónima, voluntaria y confidencial. La participación se llevó a cabo a través de los dispositivos electrónicos de los padres. Al final,

se les agradeció su participación y se les brindó un mail de contacto en caso de que surgieran dudas o comentarios sobre su participación.

Se realizaron correlaciones de Pearson para conocer la relación entre las variables: resiliencia y afecto.

RESULTADOS

Se obtuvieron correlaciones positivas entre el afecto positivo y el factor protector interno, el factor protector externo y el factor empatía de la resiliencia. Esto es consistente, ya que se obtuvieron correlaciones negativas entre el afecto negativo y los factores de resiliencia (ver Tabla 1).

TABLA 1. Correlación del afecto con la resiliencia.

	Afecto negativo	Afecto positivo
Factor protector interno	-.274**	.483**
Factor protector externo	-.371**	.582**
Factor empatía	-.388**	.465**

* $p < .05$, ** $p < .01$

DISCUSIÓN

Los resultados muestran que los niños que experimentan más emociones positivas poseen mayores habilidades para resolver problemas, refieren mayor comportamiento prosocial y perciben un mayor apoyo social. Contrario a los que experimentan más afecto negativo. Al respecto se ha señalado que contar con una mayor flexibilidad cognitiva que facilita la creatividad y la planeación para la solución de problemas junto con las autopercepciones elevadas, el sentido de propósito de vida con esperanza y motivación y, las competencias sociales se asocian con la experimentación de emociones positivas en los niños (Aknin et al., 2012, Bernard, 1994; Cañas et al., 2003; González-Arratia et al., 2011; Richaud & Mesurado, 2016). Este hallazgo es consistente con Castro y Luján (2018) quienes reportaron que el desarrollo de la resiliencia funge como un factor de protección para que los niños afronten de manera óptima algún evento difícil y eviten el desarrollo de sintomatología depresiva.

CONCLUSIÓN

El ser humano se enfrenta constantemente a demandas del entorno, adversidades y eventos estresantes. Por ello, es importante que se fortalezcan capacidades individuales, como el estado afectivo, que faciliten una adecuada resolución de problemas y una minimización de las consecuencias emocionales negativas de tales eventos, tal como la resiliencia psicológica que están presentes desde edades tempranas.

REFERENCIAS

Aknin, L. B., Dunn, E. W. y Norton, M. I. (2012). Happiness runs in a circular motion: Evidence for a positive feedback loop between prosocial spending and happiness. *Journal of Happiness Studies*, 13(2), 347-355. <http://dx.doi.org/10.1007/s10902-011-9267-5>

- Bernard, B. (2004). *Resiliency: What We Have Learned*. WestEd Regional Educational Laboratory.
- Consejo nacional de evaluación de la política de desarrollo social (2016). Medición de la pobreza en México. Recuperado de https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza_2016.aspx
- Cañas, J., Quesada, J., Antolí, A., & Fajardo, I. (2014). Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic complex problem-solving tasks. *Ergonomics*, 46(5), 482- 501. <https://doi.org/10.1080/014013031000061640>
- Delgado, M. L. (2015). *Fundamentos de psicología*. Editorial médica panamericana.
- García, M. C., & Domínguez, E. (2013). Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11, 63-77.
- González-Arratia, L. F. N. I. & Valdez, M. (2007). "Resiliencia y enfrentamiento a los problemas en niños de familias y niños huérfanos", Conferencia presentada en el VIII Congreso al Encuentro de la Psicología Mexicana y IV Congreso Latinoamericano de Alternativas en Psicología. Michoacán.
- González-Arratia, N. I., Reyes, M., Valdez, J. L., & González, S. (2011). Resiliencia, autoestima y personalidad resistente en niños y adolescentes con antecedente de maltrato. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología Social y de la Salud*, 1, 51- 62. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v1i1.226>
- Kerlinger, F. & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento*. McGraw-Hill.
- Hernández-Guzmán, L., Alcázar-Olán, R., Freyre, M-Á., Contreras-Valdez, J. A. & Bribiesca, C. (enviado). La escala de afecto positivo y negativo para niños y adolescentes. Manuscrito presentado para su publicación.
- Richaud, M. & Mesurado, B. (2016). Las emociones positivas y la empatía como promotores de las conductas prosociales e inhibidores de las conductas agresivas. *Revista Acción Psicológica*, 13, 31-42. 10.5944/ap.13.2.17808
- Secretaría de salud (2012). Encuesta nacional de salud y nutrición. Recuperado de <https://ensanut.insp.mx/encuestas/ensanut2012/doctos/informes/ENSANUT2012ResultadosNacionales.pdf>
- Silvers, J. A., McRae, K., Gabrieli, J. D., Gross, J. J., Remy, K. A., & Ochsner, K. N. (2012). Age-related differences in emotional reactivity, regulation, and rejection sensitivity in adolescence. *Emotion (Washington, D.C.)*, 12(6), 1235–1247. <https://doi.org/10.1037/a0028297>
- Uriarte, J. (2005). La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo. *Revista de Psicodidáctica*, 10(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/175/17510206.pdf>
- Watson, D., Clark, L. A & Tellegen, A. (1988). Desarrollo y validación de medidas breves de afecto positivo y negativo: Las escalas PANAS. *Revista de personalidad y psicología social*, 54 (6), 1063–1070. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063>

Validación del Cuestionario de Esquemas de Young (YSQ-S3) en jóvenes mexicanos

ADRIANA HERRERA PALACIOS¹, RUBÉN GARCÍA CRUZ¹, JESÚS JAVIER HIGAREDA SÁNCHEZ²,
ANGELICA ROMERO PALENCIA³, ARTURO DEL CASTILLO ARREOLA⁴

¹Universidad Autónoma del estado de Hidalgo. ²Universidad Anáhuac de México.

³Universidad La Salle Pachuca. ⁴Instituto de Psicoterapia y Salud Integral
he109934@uaeh.edu.mx

Palabras clave: Psicometría, Validación cultural, Teoría de Esquemas, Adultos jóvenes.

RESUMEN

La terapia de esquemas surge a partir del enfoque cognitivo, se desarrolla para pacientes con diagnóstico de trastorno de personalidad y problemas psicológicos graves. Los esquemas constituyen un patrón amplio y generalizado que comprenden recuerdos, emociones, cogniciones y sensaciones corporales para interpretar la realidad. El modelo propuesto por Young consta de dieciocho esquemas distribuidos en cinco dominios que representan necesidades emocionales básicas insatisfechas. Se ha comprobado que las personas con esquemas más rígidos e intensos tienen mayores probabilidades de desarrollar ciertas psicopatologías (Young et al., 2013). Young (2005) desarrolló el Cuestionario de Esquemas en su tercera versión abreviada, validado en diversas culturas; consta de 90 reactivos en escala Likert, su estructura factorial no ha sido concluyente y el método de extracción utilizado en algunos estudios no ha sido el más adecuado (Flora & Flake, 2017; Lloret-Segura et al., 2014). En México, no se han desarrollado estudios psicométricos, considerando como propósito del presente estudio estandarizar y evaluar sus propiedades psicométricas en población mexicana, a través de un análisis experimental de corte psicométrico en dos estudios:

Estudio 1. Análisis Factorial Exploratorio AFE

Participaron 500 estudiantes de Pachuca, Hidalgo, edad 18 a 25 con una media de 20.11 (DE= 2.8), 34.7% hombres y 65.3% mujeres, seleccionados por muestreo no probabilístico-intencional, que consintieron contestar de manera presencial el YSQ-S3 (Young, 2005), *adaptado al español* (Herrera, 2014). Los datos se analizaron con el programa SPSS para realizar el AFE, utilizando una extracción por ejes principales y rotación oblicua: oblimín (Flora & Flake, 2017). Los reactivos cumplieron con el criterio distribución y discriminación, se eliminaron 46 con **índices de comunalidad inferiores a .40**, quedando 44 reactivos distribuidos en 10 factores. En este estudio y en los realizados con la versión extendida en población mexicana (Del Castillo et al., 2016; Herrera, 2014), los factores de privación emocional, abandono, inhibición emocional, grandiosidad, punitividad, autosacrificio, aislamiento social y fracaso emergieron en el AFE. Los factores de defectuosidad y dependencia que

surgieron en este análisis no se expresaron en estudios anteriores. Probablemente las subescalas: Desconfianza, Vulnerabilidad, Yo inmaduro, Insuficiente autocontrol, Subyugación, Búsqueda de aprobación, Negatividad y Estándares inflexibles, que se eliminaron, se debió a la muestra de estudiantes, pues el ambiente universitario fomenta habilidades socioemocionales, debilitando los esquemas desadaptativos (Cabanillas et al., 2021).

Estudio 2. Análisis Factorial Confirmatorio AFC

Participaron 1000 estudiantes, edad 18 a 25 con una media de 20.07 (DE= 2.81), 33.3% hombres y 66.3% mujeres, seleccionados por muestreo no probabilístico-intencional, que consintieron contestar el instrumento resultante de la fase anterior de manera presencial. Se eliminaron cuatro reactivos por tener covarianza con 2 factores y cargas factoriales inferiores a .40. Tras esta modificación los índices de ajuste al modelo resultaron adecuados (GFI= .904; RMSEA= .043; Chi²/gl = 2.49). La escala quedó conformada por 40 reactivos distribuidos en 10 factores que evalúan los esquemas: Imperfección; Privación emocional; Abandono; Inhibición emocional; Grandiosidad; Punitividad; Dependencia; Aislamiento social; Fracaso y; Autosacrificio. Los índices de consistencia interna fueron superiores a .70.

Se concluye que el YSQ-S3 adaptado al español es un instrumento válido y confiable, para identificar 10 de los 18 esquemas desadaptativos en población mexicana joven. Este estudio puede representar una guía para futuras investigaciones que pretendan seguir profundizando en los criterios de validez y propiedades psicométricas de este instrumento.

REFERENCIAS

- Cabanillas, M. N., Rivadeneyra, R., Palacios, C. Y., & Hernández, B. (2021). Habilidades socioemocionales en las instituciones educativas. *Sci Comm Report*, 1(1), 1–17. <https://doi.org/10.32457/scr.v1i1.609>
- Del Castillo, A., Higareda, J. J., Romero, A., & Gil, F. E. (2016). Validación convergente del Cuestionario de Esquema de Young (YSQ-Forma larga 3) en estudiantes de Hidalgo. *Revista Mexicana de Psicología, número especial*, 180–182.
- Flora, D., & Flake, J. (2017). The propose and practice of exploratory and confirmatory factor analysis in

- psychological research: Decisions for scale development and validation. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 49(02), 78–88. <https://doi.org/10.1037/cbs0000069>
- Herrera, A. (2014). *Validación del Cuestionario de Esquemas de Young Tercera Versión Extendida en Población Mexicana*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., & Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología: Universidad de Murcia*, 30(3), 1151–1169.
- Young, J. E. (2005). *Young Schema Questionnaire: Short Form, Third Edition*. Schema Therapy Institute.
- Young, J. E., Klosko, J. S., & Weishaar, M. E. (2013). *Terapia de esquemas: Guía práctica*. Desclee de Brouwer. Biblioteca de Psicología.

Implementación de un taller cognitivo conductual en línea para el manejo de la ansiedad en niños escolares

DIANA LAURA PÉREZ FLORES, ANA KAREN PANTOJA RAMÍREZ,
CECILIA SANTIAGO VIDAL, ALINE ALEJANDRA GONZÁLEZ RODRÍGUEZ,
LAURA AMADA HERNÁNDEZ TREJO, GUADALUPE XIMENA ORTEGA RAMÍREZ
Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México
dianalaurapf18@gmail.com

Palabras clave: ansiedad, taller, niñas, niños, CMASR-2.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años se ha presentado un aumento significativo de trastornos mentales en niños y adolescentes, tales como ansiedad y depresión (Polanczyk et al., 2015). En la literatura se menciona que los niños de 6 a 12 años pueden manifestar irritabilidad, miedo a estar solos, preocupaciones constantes, dificultad para dormir, pesadillas, cambios de humor repentinos, problemas de concentración, pérdida del interés, problemas de conducta, dolores de estómago o de cabeza u otros síntomas característicos de ansiedad (Gutiérrez et al., 2018; Sánchez, 2021; Sánchez & Cohen, 2020); estos síntomas se han incrementado como consecuencia de la pandemia por la COVID-19 (Tang et al., 2021).

La ansiedad es una emoción que ayuda a dar una respuesta ante situaciones nuevas o amenazantes, preparando a nuestro organismo para la lucha o huida (Cárdenas et al., 2010), puede ser adaptativa o volverse desadaptativa si se prolonga sin que el estímulo esté presente (Centros de Integración Juvenil, A.C., 2018).

De acuerdo con Coutiño (2012), existe evidencia científica, que sustenta la eficacia de utilizar un enfoque terapéutico cognitivo-conductual para la prevención y tratamiento de la ansiedad. La TCC tiene como objetivo el cambio conductual, cognitivo y emocional de los individuos, modificándolos de manera adaptativa. Además, la TCC implica evaluaciones, se intervenciones y la valoración de los resultados obtenidos. (Ruíz et al., 2012).

Dicho lo anterior, se realizó una adaptación del tratamiento cognitivo-conductual para los trastornos de ansiedad en niños desarrollada por Kendall (2006/2010), con la finalidad de dotar a niños de 9 a 12 años con herramientas necesarias para promover la disminución de la sintomatología ansiosa.

MÉTODO

Tipo de diseño pre y post de un solo grupo. Estudio pre experimental por medio de una intervención grupal. Los participantes del taller fueron 5 niños y 3 niñas con una edad media de 10 años ($\bar{x}=10$ D.E.=1.11).

Se utilizó la Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños Revisada (CMASR-2, Reynolds & Richmond, 2012), tiene una confiabilidad de 0.92, cuenta con 49 reactivos para evaluar el nivel y naturaleza de ansiedad en estudiantes.

Los tutores de los participantes se registraron a través de una convocatoria en grupos de maternidad en la red social Facebook y por contacto directo con una escuela al sur de la Ciudad de México. Se obtuvo tanto el consentimiento como el asentimiento de todos los cuidadores, niñas y niños participantes. La intervención se realizó mediante un taller distribuido en 6 sesiones semanales de 2 horas cada una mediante la plataforma de Zoom. Adicionalmente al tiempo destinado a las sesiones, se dejaban actividades en casa para que los participantes implementaran las estrategias modeladas durante la sesión.

La aplicación del instrumento se realizó en la primera y última sesión. En la última sesión se brindó la retroalimentación de resultados a los cuidadores de los participantes.

Para la comparación entre la evaluación pre-intervención y post-intervención se llevó a cabo la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon. Los datos se analizaron en el programa IBM SPSS Statistics versión 21.

RESULTADOS

El nivel de ansiedad de los participantes disminuyó entre las mediciones efectuadas antes ($Md = 52$) y después ($Md = 48$) de implementar la intervención de reducción de la variable estudiada, sin embargo, esa diferencia no fue significativa ($z=-0.085$, $p < 0.05$).

A través del autoreporte de los participantes, se conoció que sus principales preocupaciones eran con respecto a situaciones sociales y presiones de su entorno inmediato.

DISCUSIÓN

De acuerdo al objetivo de este estudio y a los resultados, se observa una leve disminución en la sintomatología ansiosa, pero, como ya se mencionó, no fue significativa.

Cabe señalar que durante la evaluación los niños se mostraron participativos y cooperadores, sin embargo, en diferentes momentos se distraían con factores externos a la intervención. Pese a esto, los niños y las niñas mostraron mayor conciencia corporal sobre las manifestaciones de ansiedad, probablemente por esta razón, en algunos casos la puntuación post-evaluación se elevó.

CONCLUSIONES

Resulta adecuada la implementación de intervenciones basadas en evidencia, dirigidas a reducir la sintomatología ansiosa, tal y como el programa del “Gato Valiente” de Kendall (2010), sin embargo es preciso señalar que se observaron las siguientes dificultades en su implementación, falta de control del ambiente en el que el niño o niña se encuentra, a pesar de que se les indicó se requería de privacidad, hay hogares que físicamente no permiten que esto se cumpla, o por el ciber-riesgo que podían percibir las familias y deciden supervisar directamente a los niños, dificultades para continuar su participación sin recordatorios, conectarse puntualmente, lo cual puede deberse al tipo de dispositivo con el cual se conectaban a las sesiones, ya que como indica el INEGI (2021) el 96% de la población mexicana se conecta a internet mediante un celular, mientras que sólo el 33.7% lo hace mediante una computadora, de igual manera resulta relevante considerar que sólo el 66% de la población mexicana tiene acceso a internet en sus hogares, ya sea mediante una conexión fija o móvil, misma que pudo fallar y ocasionar algunas de las dificultades mencionadas.

REFERENCIAS

- Cárdenas, E., Fera, M., Palacios, L., De la Peña, F. (2010). Guía Clínica para los Trastornos de Ansiedad en Niños y Adolescentes. Ed. S Berenzon, J Del Bosque, J Alfaro, ME Medina-Mora. México: Instituto Nacional de Psiquiatría. (Serie: Guías Clínicas para la Atención de Trastornos Mentales).
- Centros de Integración Juvenil, A.C. (2018). Ansiedad y depresión como factores de riesgo en el inicio temprano del consumo de tabaco, alcohol y otras drogas. Serie técnica de prevención. <http://www.biblioteca.cij.gob.mx/publicaciones/prevencion/libro2.pdf>
- Coutiño, A.M. (2012). Terapias cognitivo-conductuales de tercera generación (TTG): la atención plena / mindfulness. *Revista Internacional de Psicología*, 12(01), 1–18. <https://doi.org/10.33670/18181023.v12i01.66>
- Gutiérrez G., A.V., Gutiérrez L., M., Méndez S., C. y Riveros R., A. (2018). Tratamiento cognitivo-conductual en trastornos de ansiedad infantil. *Psicología y Salud* 28 (2), 177-186.
- INEGI. (2021, 22 de junio). Encuesta Nacional Sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías. [Comunicado de prensa]. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ENDUTIH_2020.pdf
- Kendall, P. (2010). Tratamiento Cognitivo Conductual para Trastornos de Ansiedad en Niños. AKADIA.
- Polanczyk, G.V., Salum, G.A., Sugaya, L.S., Caye, A. and Rohde, L.A. (2015), Annual Research Review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *J Child Psychol Psychiatry*, 56: 345-365. <https://doi-org.pbidi.unam.mx:2443/10.1111/jcpp.12381>
- Ruiz, M., Díaz M. y Villalobos A. (2012). Manual de Técnicas de Intervención Cognitivo Conductuales. UNED. https://www.medicinaconductual-unam-fesi.org/uploads/1/0/3/4/103420148/ruiz_et_al-manual_de_t%C3%A9cnicas_de_intervenci%C3%B3n_cognitivo-conductuales_1

Significado psicosocial de la actividad laboral en la vejez

CÉSAR AUGUSTO DE LEÓN RICARDI
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza
dricardi84@gmail.com

Palabras clave: psicogerontología, envejecimiento, vejez, trabajo, vejeísmo.

INTRODUCCIÓN

Las actividades que las personas mayores realizan de tiempo completo o parcial a cambio de un ingreso se denomina trabajo remunerado (Miralles, 2010). González (2012) señala que cerca del 30 % de la población de 60 años o más tiene un trabajo remunerado, de los cuales el 37.4% lo hace en el sector informal. El trabajo en personas mayores se asocia con indicadores de envejecimiento exitoso como adecuada salud física (Lin, Louis, & Liu, 2013). Las creencias sociales e individuales relacionadas a la actividad laboral en la vejez pueden limitar o promover las oportunidades de empleo en los adultos mayores, por ejemplo, la discriminación por razones de edad es uno de los factores que más afecta las oportunidades laborales de las personas mayores (Huenchuan, 2018). Considerando que el sistema de creencias sobre el trabajo en la vejez influye en la participación de las personas mayores en el trabajo remunerado, el objetivo del presente estudio es conocer el significado de la actividad laboral en la vejez en jóvenes y adultos de la ciudad de México.

MÉTODO

Participantes

Colaboraron 80 jóvenes y adultos con una edad de 18 a 59 años ($M_{\text{edad}} = 36.7$, $DE = 18.1$), 50% eran hombres. Todos los participantes eran residentes de la Ciudad de México y el 47.5% contaba con un trabajo formal. Muestreo no probabilístico intencional.

Instrumentos

Redes Semánticas Naturales Modificadas (Reyes-Lagunes, 1993). Para esta investigación se generaron cuatro estímulos: 1.- El trabajo en la vejez es... 2.- Los adultos mayores que trabajan son... 3.- El desempeño de los adultos mayores en el trabajo es... 4.- Cuando veo a un adulto mayor trabajando yo siento...

Procedimiento

Se solicitó a los participantes que respondieran a los estímulos de forma individual y voluntaria. Se omitieron los nombres de los participantes con la intención de salvaguardar su confidencialidad. Los datos se analizaron en una hoja de cálculo en el programa Excel de Windows 10.

RESULTADOS

Se obtuvo el Tamaño de la Red (TR) y en cada definidora se calculó el Peso Semántico (PS) y la Distancia Semántica Cuantitativa (DSC). En el estímulo "El trabajo en la vejez es..." se obtuvo un Tamaño de Red (TR) de 168 definidoras, entre las que destacaron cansado (PS=184), difícil (PS=102) y pesado (PS=91). En el estímulo "Los adultos mayores que trabajan son..." se obtuvo un TR de 153 definidoras, destacando responsables (PS=155) y activos (PS=150). En "El desempeño de los adultos mayores en el trabajo es..." el TR fue de 162 definidoras, siendo lento (PS=265), bueno (218) y responsable (PS=132) las principales definidoras. Finalmente, en el estímulo "Cuando veo a un adulto mayor trabajando yo siento..." se obtuvo un TR de 100 definidoras, de las cuales tristeza (PS=241) y orgullo (PS=183) fueron las que presentaron mayor PS.

DISCUSIÓN

Se identificaron definidoras que describen la actividad laboral en la vejez como una actividad cansada, difícil y pesada, asociada con personas lentas y pobres y con estados afectivos como tristeza. Estos resultados coinciden con lo reportado por Gutiérrez (2019) quien refiere que, en población mexicana, las imágenes y percepciones del envejecimiento son definidas a través de las debilidades físicas y las pérdidas presentes en la vejez. Una posible hipótesis sobre estos resultados es la percepción social estereotipada y negativa sobre la vejez denominada *vejeísmo* (Moreno, 2010).

CONCLUSIONES

Se reconoce como limitación en este estudio el tamaño de la muestra, se recomienda que en futuras investigaciones se trabaje con una muestra mayor, con participantes de otras entidades de la república mexicana con características sociales y culturales distintas a las de este estudio. Conocer el significado del trabajo en la vejez permite identificar las creencias, afectos y conductas asociadas a la participación laboral en la vejez.

REFERENCIAS

- González, C. (2012). Los determinantes: los cambios demográficos. En L. Robledo & D. Kershenovich. (Ed). *Envejecimiento y salud: una propuesta para un plan de acción 2012*. (pp. 81-93). Instituto Nacional de Geriatria.
- Gutiérrez, P. (2019). Percepciones, imágenes y opiniones sobre la vejez desde la mirada de los adultos y jóvenes

- en México. *Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad*, 26(75), 197-237.
- Huenchuan, S. (2018). *Envejecimiento, personas mayores y Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: perspectiva regional y de derechos humanos*. CEPAL.
- Lin, C., Louis, T., & Liu, R. (2013). Volunteerism and positive Aging in Hong Kong: A Cultural Perspective. *Journal of Aging and Human Development*, 77(3), 211-
- Miralles, I. (2010). Vejez productiva. El reconocimiento de las personas mayores como un recurso indispensable en la sociedad. *Kairos*, 14(26), 1-16.
- Moreno, T. (2010). Viejismo (ageism). Percepciones de la población acerca de la tercera edad: estereotipos, actitudes e implicaciones sociales. *Poiesis*, 19,(1) 1-10
- Reyes, L. (1993). Las redes semánticas Naturales, su conceptualización y su utilización en la construcción de instrumentos. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 9(1), 81-97.

Dominio conceptual vs conocimiento ordinario en estudiantes de psicología, estudiantes de otras disciplinas y jóvenes no universitarios

MAIRENE GARCÍA PLATA, JOCELYN TÉLLEZ BADILLO, FERNANDO MARTÍNEZ YÁÑEZ, NATALIA MARTÍNEZ, GALLOSSO, JOHANA MICHAELL GONZÁLEZ HERRERA, CLAUDIO ANTONIO CARPIO RAMÍREZ

Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala

mairene.garciap@gmail.com

Palabras clave: dominio conceptual, psicología, estudiantes universitarios, jóvenes nouniversitarios.

Una inmensa mayoría de los términos comunemente empleados en la Psicología como conceptos técnicos provienen del lenguaje ordinario, aunque este es un hecho frecuentemente ignorado por los propios psicólogos (cfr. Wittgenstein, 1953; Ryle, 1949; Ribes, 1990; Carpio, 2005). Ello hace que la porosidad de las fronteras que delimitan los usos lingüísticos técnicos y ordinarios de los términos “psicológicos” sea especialmente aguda, lo que a su vez propicia que sean utilizados de un modo indistinto por psicólogos y no psicólogos y se generen interminables confusiones conceptuales (cfr. Tomasini, 2000).

Lo anterior podría subsanarse, o al menos paliarse, si una formación académica rigurosa dotara a los estudiantes de psicología de un dominio conceptual sólido que les permitiera hacer un uso preciso y unívoco de los términos técnicos, de acuerdo con las reglas paradigmáticas de la teoría a la que adscriben su práctica profesional o científica. De ser así, deberían advertirse diferencias significativas entre su dominio conceptual y el de otros jóvenes que no estudiasen psicología, sea porque estudian otras disciplinas o porque no son estudiantes universitarios.

Grave sería no encontrar estas diferencias porque ello sugeriría que la enseñanza académica de la psicología fracasa en dotar a los estudiantes del dominio conceptual indispensable para orientar su práctica profesional con base en teorías y modelos científicos en lugar del conocimiento ordinario que carece de dichos fundamentos, es decir de una especie *Folk Psychology*.

Con el interés de iniciar una exploración sistemática de esta preocupante posibilidad, el objetivo del presente estudio fue evaluar las diferencias entre la caracterización definicional (sugerente de dominio conceptual) que de algunos términos psicológicos realizan estudiantes de psicología, estudiantes de otras carreras y personas sin estudios universitarios.

El estudio tuvo un diseño no experimental con alcance exploratorio (Hernández et al., 2014). Los criterios de inclusión para la participación en el estudio fueron: residentes del Estado de México o Ciudad de México, con nacionalidad Mexicana, y

que fueran estudiantes de cualquier universidad o personas sin estudios universitarios.

Participaron 94 personas, asignados a uno de tres grupos considerando sus características académicas: G1, estudiantes de psicología, G2 estudiantes de carreras ajenas a la psicología y G3 personas sin estudios universitarios. La media de edad de $\bar{X}=27.16$ años y una $DE=10.843$.

Se utilizó un formulario, diseñado *ex profeso* para este estudio, en la plataforma Google Forms que fue difundido a través de redes sociales y fue respondido por los participantes en el momento y el lugar que ellos desearan. En él se incluyeron 12 conceptos, de los cuales 6 pertenecían a la disciplina psicológica (3 a alteraciones *clínicas* -ansiedad, estrés y depresión- y 3 a *procesos psicológicos básicos* -percepción, aprendizaje y memoria). Los 6 conceptos restantes funcionaron como distractores (2 del campo de la física -luz y color- y 4 de la vida cotidiana - familia, noviazgo, gol y tecnología). Los participantes tenían que definir esos conceptos escribiendo en una caja de texto independiente para cada uno de ellos.

Las definiciones fueron clasificadas en dos grupos: *académicas* (i.e. las que se correspondían con alguna aproximación teórica en psicología) y de *sentido común* (las que no correspondían con ninguna teoría psicológica). Para el análisis de los resultados se realizó una prueba ANOVA de un factor para conocer si existían diferencias estadísticamente significativas entre los grupos.

En el grupo G1 un mayor número de participantes realizaron una definición académica sobre los conceptos de ansiedad y percepción (15 y 14 respectivamente), mientras que de los conceptos restantes, la mayoría de los participantes de este grupo realizaron una definición de sentido común. En el caso de los grupos G2 y G3, en todos los conceptos la mayoría de los participantes realizaron una definición de sentido común (véase Figura 1).

En la Figura 2, se muestra que el grupo G1 tuvo un promedio de 2.4 en definición académica y de 3.6 en definición de sentido común; en el caso del grupo G2 el promedio obtenido de definición académica fue de 0.7 y para definición de sentido

FIGURA 1. Definiciones realizadas por los participantes de todos los grupos.

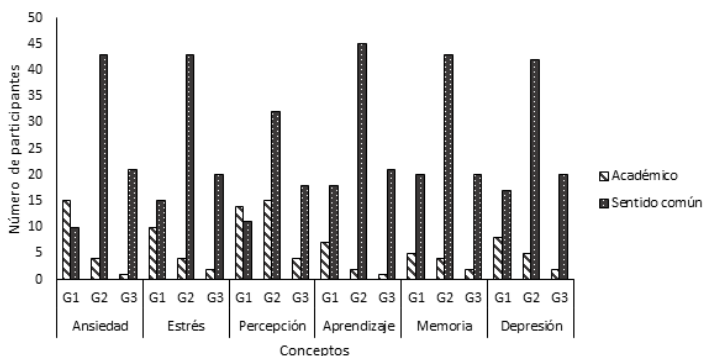
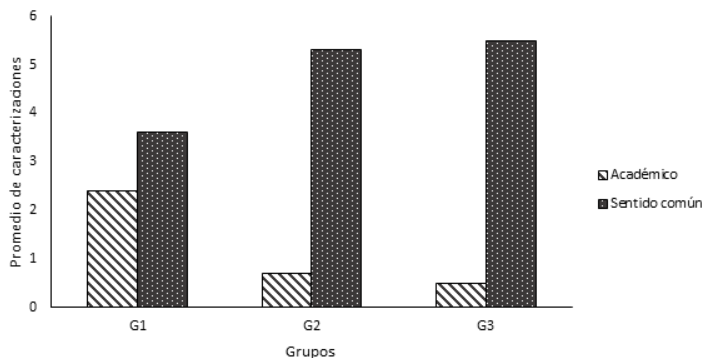


FIGURA 2. Promedio de cada tipo de definición del total de conceptos realizada por los participantes de todos los grupos.



común fue de 5.3 y, finalmente, en el caso del grupo G3 se repite la misma tendencia, con un promedio de 0.5 en definición académica y 5.5 de definición de sentido común.

Respecto al análisis estadístico, se encontró que existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en la definición de los conceptos de ansiedad, estrés, percepción, aprendizaje y depresión (véase Tabla 1).

TABLA 1. Análisis factorial (ANOVA).

Concepto	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Anxiedad	5.131	2	2.565	21.993	.000
Estrés	1.799	2	.899	7.131	.001
Percepción	1.769	2	.885	4.098	.020
Aprendizaje	1.027	2	.513	5.906	.004
Memoria	.235	2	.118	1.128	.328
Depresión	.880	2	.440	3.415	.037

En conclusión, los datos mostraron que existe una diferencia estadísticamente significativa entre los tres grupos en la definición de cinco conceptos, **aunque los estudiantes de psicología solo realizaron más definiciones académicas que los participantes de los grupos G2 y G3 en dos de seis conceptos (ansiedad y percepción), cuando lo ideal hubiera sido en todos los conceptos.**

Estos resultados están en sintonía con lo encontrado por Granados et al. (2011), quienes encontraron que los estudiantes

de psicología no reconocen de manera consistente el objeto de estudio de la Psicología, derivado de la variedad de teorías en la disciplina. Asimismo, estos resultados sugieren el poco o nulo dominio conceptual de la disciplina en los estudiantes de la misma, los alumnos realizan prácticas lingüísticas populares que son, por su propia naturaleza, distantes de la univocidad definicional que caracteriza a las prácticas profesionales científicamente fundamentadas. Consolidar esta conclusión requiere que se continúe en esta línea de investigación, explorando con estudiantes de otras universidades, en otras condiciones de evaluación, con una mayor variedad de conceptos, etc. Ese es el camino y parece afortunado dar los primeros pasos en él.

REFERENCIAS

Carpio, C. (2005). *Condiciones de entrenamiento que promueven el comportamiento creativo: Un análisis experimental con estudiantes universitarios* [Tesis Doctoral, Universidad Iberoamericana]. <https://pdfcoffee.com/tesis-de-creatividad-claudio-carpio-pdf-free.html>

Granados, E., Escalante, E. y Cabaña, M. (2011). Conceptualización de la psicología en alumnos universitarios que cursan la carrera de psicología. *Theoria*, 20(1), 7-20.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Ribes, E. (1990). *Psicología general*. Trillas.

Ryle, G. (1949). *El concepto de lo mental*. Paidós.

Tomasini, A. (2000). Nuevos ensayos de filosofía de la religión. *Signos filosóficos*, 1(3), 221-226.

Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical investigations* (G.E. Anscombe, Trad.). Blackwell.

Influencia de conversaciones de re-membranza en una familia con pérdida por muerte de una hija

LUIS SMITH GUZMÁN MERCADO

Universidad del Valle de Atemajac, Tepic, Nayarit

luis-smith-guzman-mercado@outlook.es

Palabras clave: duelo, conversaciones, re-membranza, figura significativa.

INTRODUCCIÓN

Se analizó un caso (Eneas y Marina) de ocho sesiones de entrevistas basadas en psicoterapia narrativa de conversaciones de re-membranza (White, 2016), consisten en explorar cuatro fases de preguntas, invitan a la persona a recordar las **contribuciones** de la figura significativa (conclusiones positivas y destrezas con el fallecido) en la vida del doliente, la conexión conformada, atestiguar su identidad en ellas y el sentido que tiene en su vida presente para honrarla, se contraponen a las normas sociales de incitación a despedirse como única opción para “recobrar” salud mental y animan a ver el pasado como partícipe de esas memorias para avanzar.

La problemática fue la crisis resultante (culpa, tristeza, miedo, enojo e intento suicida) de la muerte de la hija única de la pareja (Esther) a causa de un paro cardíaco ocurrido el día 25 de marzo. Esperaban conversar sobre ella dentro del proceso terapéutico para conseguir bienestar (motivo de consulta). El objetivo fue analizar la influencia de dichas conversaciones, dialogar y visibilizar la relación que mantienen con su hija para lograr bienestar.

Las palabras del Marco teórico fueron: *Duelo*, proceso de pérdida de personas cercanas; separación, pensamientos, emociones y comportamientos resultantes (Neimeyer, 2000). *Duelo complicado*, intensificación de sentimientos, pensamientos, pánico, desesperanza, sensaciones físicas como tristeza intensa por meses, alteración cognitiva, pánico, ocasionalmente abuso de alcohol y sustancias (Neimeyer, 2000). *Figura significativa*: Personas, mascotas u objetos importantes perdidos, se recurre a ellos a pesar de la muerte para honrarlas, hacerlas parte de su vida en relatos significativos y deliberadamente para esperanzarse (White, 2016).

MÉTODO

Se exploró: 1) las contribuciones de la pareja al recordar a su hija y lo que dejó en sus vidas, 2) se atestiguó su identidad a través de su mirada, 3) se hizo un recuento de contribuciones de la vida del doliente a ella y 4) se enriqueció la descripción de la conexión conformada con Esther y cómo cambiaron a raíz de su muerte.

El tipo de estudio fue cualitativo-fenomenológico (Hernández, et. al., 2014), se profundizó en las reacciones emocionales y significados de la pérdida física de los informantes en el duelo. El muestreo fue selección de casos-tipo. En criterios de inclusión resaltaron la voluntad, la pérdida reciente de un hijo, entre otros. Los instrumentos de recolección para describir las cuatro fases de exploración fueron guías de entrevista semiestructurada en profundidad de las conversaciones de re-membranza (White, 2016), las sesiones de trabajo de duelo (Lorraine, 2012), clasificación de reacciones emocionales (Neimeyer, 2000) y realización del genograma (McGoldrick y Gerson, 2011, ver anexo fig. 1).

Los planes de acción fueron: externalizar la culpa, miedo, tristeza y enojo, deconstruir relatos culpabilizadores de la madre de Marina, indagar sobre la fuerza de la relación de pareja, explorar contribuciones de Esther, honrarla, proponer un nuevo acervo de frases consoladoras y posibilitar una conexión emocional preferida.

RESULTADOS

Sesiones 1 y 2

Tres semanas posteriores al fallecimiento, la pareja presentó reacciones de: tristeza, pérdida del control, desconexión mental, culpa, enojo, reproches, desesperación y poca paz. Marina pensaba no haber hecho suficiente en las condiciones de la pérdida. A Eneas le costaba reconectarse a sus actividades laborales.

Sesiones 3 y 4

La pareja se rehusaba a hacer real la pérdida, relataron “bloques emocionales” (por medicación o alcohol), metáforas sobre la conexión laboral de Marina y cómo la culpa reprochaba no haber sido “buena mamá”. Descubrieron apoyo social y rencillas en el matrimonio. Se evaluaron frases del medio sobre la pérdida, creían que su bienestar no dependía de ellos, se desetiquetó la supuesta “locura” y se invitó al humor como “aliado”.

Sesiones 5 y 6

Surgieron frases inútiles en el proceso, se validó el miedo de Marina, deconstruyó “ser mala mamá” y descubrió que se reprochaba no haber estado más tiempo con Esther debido a su trabajo.

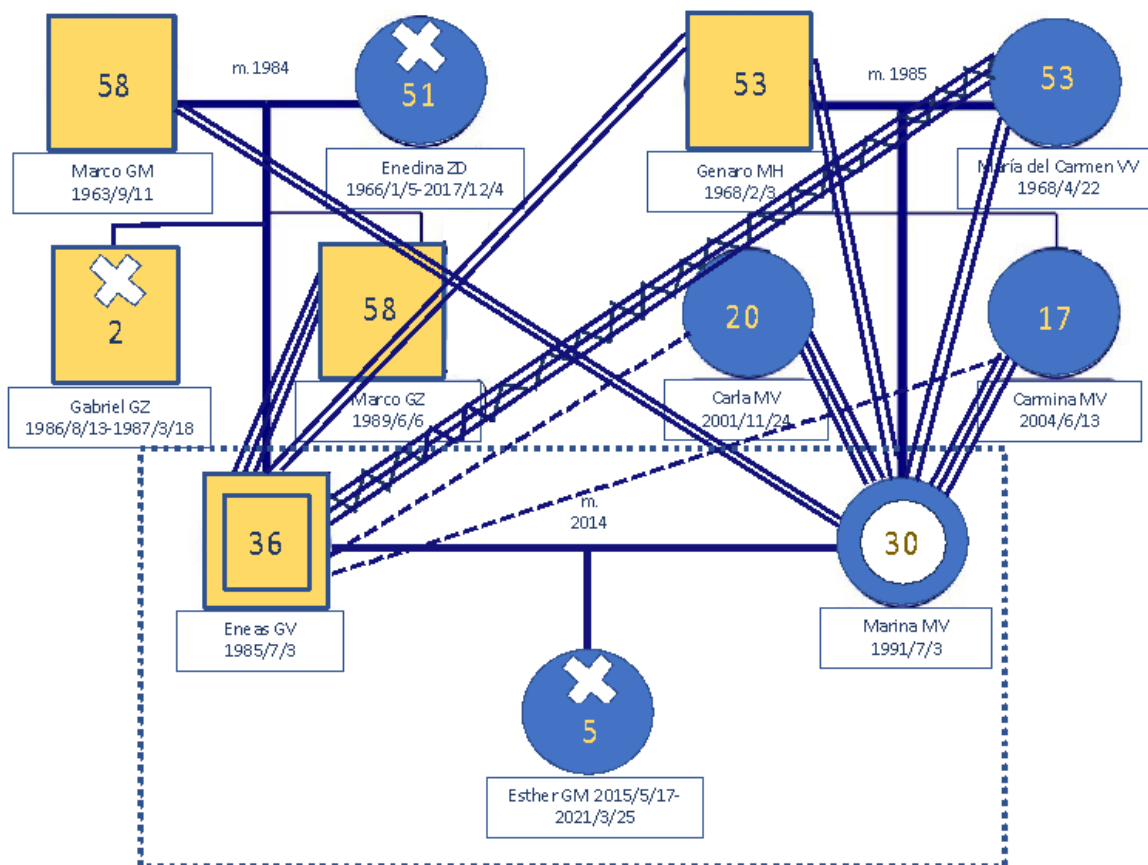


FIGURA 1. Como puede apreciarse en el genograma de la presente familia desde el análisis de estructura básica, está compuesta por: subsistema paternal, ambas familias de origen de los consultantes se encuentran en la Adultez Intermedia, a excepción de la madre de Eneas, quien ya falleció, así como uno de sus hermanos; en ambos casos, tuvieron o tienen en el presente dos hermanos y son los mayores de su familia de origen. Respecto a la dinámica familiar, es trascendente que la pareja vive en una casa propia y mantiene una relación muy cercana; no obstante, pese a esto se puede interpretar con base en el esquema y las preguntas planteadas para su elaboración, que existe una relación conflictiva fusionada entre Eneas y su suegra, lo que estaría generando efectos en la experiencia de duelo de Marina debido a la influencia que causa en ella, misma que tiene una relación muy cercana con sus hermanas (lejanía con Eneas) y con sus padres, así como con su suegro. Finalmente, se observa que para ambos consultantes se genera apoyo social de parte de sus familias de origen, particularmente en las figuras paternas. En el caso de Eneas, el apoyo viene de su hermano menor, aunque exista lejanía hacia sus cuñadas.

Se llevaron a cabo las fases 2 y 3 de conversaciones de remembranza, Eneas relató evidencias donde Marina sí fue “buena madre” y ella se permitió expresar que fue la mejor madre que Esther pudo tener.

Sesiones 7 y 8

Se recapitulaban recursos para afrontar la ausencia originados de diálogos en momentos extraordinarios (White, 2016): empleo de música (una canción que regaló Esther para vencer obstáculos), acudir al cementerio, disminuir influencia de la madre de Marina, unión como pareja y el uso de una muñeca para conversar. A ambos, Esther les otorgó: fortaleza, amor, voluntad, persistencia, responsabilidad, socialización, madurez y valentía.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se logró el objetivo psicoterapéutico, la pareja descubrió hallazgos dentro de la crisis, eligieron su propio duelo,

encontraron satisfacción en otras formas de honrar a Esther a través de su legado pese a la muerte física, crearon nuevas relaciones con ella, deconstruyeron normas sociales, la recordaron ampliamente con las conversaciones de remembranza, se dio menor peso a las reacciones emocionales culpabilizadoras para generar bienestar, paz, resistencia, honra y esperanza.

REFERENCIAS

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Lorraine, H. (2012). *Folding memories in conversation: Remembering practices in bereavement groups*. Taos Institute Publication.
- McGoldrick, M. y Gerson, R. (2011). *Genogramas en la evaluación familiar*. Gedisa.
- Neimeyer, R. (2000). *Aprender de la pérdida*. Paidós.
- White, M. (2016). *Mapas de la práctica narrativa*. Pranás.

El rol mediador del afrontamiento religioso y espiritualidad entre estrés y resiliencia en adultos con diabetes mellitus tipo 2

MARÍA GABRIELA RAMÍREZ JIMÉNEZ¹, NORMA IVONNE GONZÁLEZ ARRATIA LÓPEZ FUENTES¹, ANA OLIVIA RUÍZ MARTÍNEZ¹, HANS OUDHOF VAN BARNEVELD¹, BLANCA ESTELA BARCELATA EGUIARTE²

¹Facultad de Ciencias de la Conducta, Universidad Autónoma del Estado de México

²Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México

mramirezj006@alumno.uaemex.mx

Palabras clave: estrés percibido, espiritualidad, afrontamiento religioso, resiliencia, diabetes mellitus tipo 2.

INTRODUCCIÓN

La prevalencia de diabetes mellitus tipo 2 en México, y su comorbilidad con diversos trastornos psicológicos, revela la necesidad de investigar sobre los mecanismos psicológicos vinculados al bienestar y calidad de vida de las personas con este padecimiento. Desde la Psicología de la salud y Psicología positiva, se ha generado evidencia acerca de los factores psicológicos que se asocian al bienestar de las personas con enfermedad crónica, entre los que se señala el estrés percibido, cuyos niveles inciden sobre el índice de glucosa en sangre. En el caso de la resiliencia representa un factor protector ya que mitiga las consecuencias relacionadas con la enfermedad (Conway et al., 2020). Variables estrechamente vinculadas a la resiliencia son la espiritualidad y el afrontamiento religioso, las cuales permiten un funcionamiento positivo del individuo en condición de enfermedad (Conway et al., 2020). En México es escasa la investigación que integra el estudio simultáneo de estas variables, lo que pone en evidencia la necesidad de más investigación al respecto, con el objetivo de generar conocimientos que sustenten el desarrollo de intervenciones psicológicas cuyo propósito sea mejorar la salud física y el bienestar de personas con enfermedad. Por lo anterior, el objetivo del presente estudio fue examinar el rol mediador del afrontamiento religioso y la espiritualidad, como recurso psicológico, entre el estrés percibido y la resiliencia en personas con diagnóstico de diabetes mellitus tipo 2 del Estado de México.

MÉTODO

Se trata de un estudio no experimental, transversal, correlacional y explicativo con un total de 216 participantes, el 41.2% son hombres y el 58.8% mujeres, con rango de edad de 30 a 78 años ($M=56.63$, $DE=11.27$). Se aplicó de manera directa, previo consentimiento informado, la Escala de Estrés Percibido PPS-14 (González & Landero, 2007), la Escala de Espiritualidad de Delaney, (González et al., 2017), el Inventario de Estrategias de Afrontamiento Religioso (González & Pagán, 2018) y el Cuestionario de Resiliencia (González-Arratia, 2016). Se realizaron análisis descriptivos, prueba de normalidad

univariada y multivariada, análisis de correlación y regresión, así como análisis de mediación simple, utilizando el programa IBM-SPSS

RESULTADOS

Los datos descriptivos indican niveles moderados, se obtuvieron correlaciones positivas y negativas significativas entre las variables evaluadas. A partir del modelo de Hayes, los valores mostraron que el efecto indirecto es no significativo ($b= .03$, $SE = .03$, 95% [-.09, .03]), por lo que se entiende que la espiritualidad no media la relación entre estrés y resiliencia, en el caso del afrontamiento se encontró un efecto indirecto significativo ($b= -.05$, $SE= .02$, 95% [-.09, -.01]), lo que indica que el afrontamiento incrementa la resiliencia.

DISCUSIÓN

Se comprueba el rol mediador del afrontamiento religioso, mientras que la espiritualidad se asocia sólo con la resiliencia. Estos hallazgos difieren de lo reportado en la literatura científica en el sentido de que la espiritualidad tiene un papel primordial en el nivel de resiliencia de la persona con enfermedad.

CONCLUSIONES

A partir de los resultados se concluye que una persona en condición de enfermedad que manifieste estrés, puede incrementar de forma moderada su resiliencia a partir del afrontamiento religioso y de su espiritualidad. Se requiere continuar con análisis que retomen en conjunto estas variables, por lo que se recomienda el uso de modelos estructurales que permitan la comprensión acerca de su interacción y sean la base para la generación de programas de intervención psicológica.

REFERENCIAS

- Conway, R., Dagadu, H., Motley, D., Shawahin, L., Janusek, L., Klonowski, S. & Saban, K. (2020). Qualitative evidence for Resilience, Stress, and Ethnicity (RiSE): A program to address race-based stress among Black women at risk for cardiovascular disease. *Complementary Therapies in Medicine*, 48 (1), 1-6. <http://doi:10.1016/j.ctim.2019.102277>
- González Arratia, L.F.N.I. (2016). *Resiliencia y Personalidad en niños y adolescentes, Cómo desarrollarse en*

- tiempos de crisis*. EON, Universidad Autónoma del Estado de México.
- González, M. & Landero, R. (2007). Factor Structure of the Perceived Stress Scale (PSS) in a Sample from Mexico. *The Spanish Journal of Psychology*, 10, (1), 199-206. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2292590>
- González, J., Quintero, N., Varay, J. & Rosario, A. (2017). Adaptación y validación de la Escala de Espiritualidad de Delaney en una muestra de adultos puertorriqueños. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 20(1), 296-320.
- González, J. & Pagán, O. (2018). Desarrollo y validación de un instrumento para medir estrategias de afrontamiento religioso. *Evaluar*, 18(1), 70-86. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar>

Diferencias de género en alimentación emocional y percepción de la imagen corporal

CARMEN PAOLA HERNÁNDEZ LUIS

ANA TERESA ROJAS RAMÍREZ

JOSÉ MANUEL, GARCÍA CORTÉS

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.

cpaolahl@gmail.com

Palabras clave: comportamiento alimentario, alimentación emocional, comedores emocionales, percepción, género.

La alimentación es un proceso básico a nivel fisiológico y emocional para los seres humanos con el cual definimos una vida sana y activa, y es influenciada por conductas aprendidas de la sociedad, emociones, percepciones y actitudes con impacto positivo y negativo en la persona.

Las emociones como influencia principal en la alimentación crean el concepto de alimentación emocional (AE), que define el impacto de las emociones negativas en la ingesta dando como resultado la ansiedad, estrés, depresión e ira (Ortolani et al., 2011) en hombres y mujeres.

No obstante, se debe destacar que el hambre emocional surge de manera repentina y es persistente durante la ingesta de alimentos, en donde la culpa y vergüenza por comer excesivamente prevalecen (Cadena-Schlam y López-Guimera, 2014).

Además, la preocupación de las mujeres para su satisfacción y percepción corporal será mayor que los hombres (Hildebrandt et al., 2015) y serán quienes además presentan características de CE (Palomino-Pérez, 2020).

El objetivo del siguiente estudio fue analizar la diferencia en la alimentación emocional y percepción corporal entre hombres y mujeres.

MÉTODO

El estudio tuvo un diseño descriptivo con 346 participantes (ME=20.68 y DE=6.739) con tipo de muestreo probabilístico simple de 192 mujeres y 154 hombres, en su mayoría solteros y de bachillerato; quienes aceptaron participar en el estudio mediante la aceptación del consentimiento informado.

Consideraciones éticas

Las personas que participaron en el estudio aceptaron un consentimiento informado aprobado. Por lo que la voluntariedad de la participación quedó registrada en los formatos de consentimiento informado y asentimiento.

Procedimiento

Se aplicó una batería en formato Google forms, la cual estaba creada con un consentimiento informado para aceptar o rechazar la participación de manera voluntaria al estudio, además el mismo formulario incluía los tres instrumentos utilizados para evaluar el conocimiento en etiquetado de alimentos, rasgos de autoestima y atractivo hacia la imagen corporal.

Posterior a este paso, se analizaron los datos encontrados de los formularios utilizando el paquete estadístico IBM SPSS (Statistical Package for Social Sciences Versión 25, con el objetivo de obtener datos descriptivos, correlaciones y regresiones.

Instrumentos

Cuestionario sobre etiquetado nutrimental de alimentos empacados y bebidas embotelladas (Tolentino-Mayo et al., 2018). Compuesto por 16 preguntas con respuesta mixta para documentar el conocimiento y uso de las etiquetas en productos alimenticios, las respuestas a las preguntas se presentaron en una escala tipo Likert. La escala original fue validada en cuatro regiones de la República Mexicana (Norte, Centro, Ciudad de México y Sur), sin embargo, en su reporte de metodología no se añaden los valores de confiabilidad y validez general.

Escala de Autoestima Corporal (EAC) y Atractivo Corporal (AC) (Peris, Maganto & Garaigordobil, 2016), conformada por 26 ítems con formato de respuesta Likert de 1 a 10 (1=muy insatisfecho a 10 =muy satisfecho) para evaluar la satisfacción y atractivo corporal, 20 ítems valoran el aspecto cognitivo o satisfacción corporal y 6 de ellos el aspecto emocional o atractivo corporal. La fiabilidad de la EAC fue elevada en la escala original con una puntuación Alpha de Cronbach superior a 0.92 para los factores medidos.

Escala de Actitudes hacia la imagen corporal (Flores, 2018), de 20 ítems con formato de respuesta Likert de 1 a 5 (1=totalmente en desacuerdo; 5=muy de acuerdo). Su Alpha de Cronbach general de la escala original fue de 0.884, mientras que para cada uno de sus componentes (Imagen corporal delgada, aspectos afectivos, aspectos conductuales, desvalorización de la estima y conductas evitativas) fue de 0.786, 0.709, 0.649, 0.668 y 0.727 respectivamente.

Escala de Alimentación Emocional de Rojas y García-Méndez (2016), diseñada para evaluar la alimentación emocional en emociones positivas y negativas considerando el contexto cultural, compuesta por 36 ítems el cual se califica con una escala Likert (1= “totalmente en desacuerdo” a 6= “totalmente de acuerdo”), evalúa 5 factores: emoción, familia, indiferencia, cultura y efecto del alimento. Su Alpha de Cronbach general fue de 0.938.

Para analizar los resultados se aplicó una prueba T de Student para muestras independientes, los resultados se muestran a continuación.

RESULTADOS

Se encontraron diferencias en los factores de *tipo de comida* ($T=3.432$, $p=.001$), *familia* ($T=1.95$, $p=.049$), *indiferencia* ($T=2.624$, $p=0.009$), *satisfacción corporal* ($T=-2.417$, $P=0.016$), *atractivo corporal* ($T=-2.839$, $p=0.005$), *imagen corporal* ($T=-2.413$, $p=0.016$), *componente conductual* ($T=-2.784$, $p=0.006$) y *desvalorización de la autoestima* ($T=-2.610$, $p=0.009$).

En la tabla 1 se presentan las medias en los factores para hombres y mujeres; y en la tabla 2 las diferencias de los factores.

DISCUSIÓN

Las diferencias encontradas sugieren que el tipo de comida ingerido en ambos sexos cambia en función de la situación y frecuencia; para el factor indiferencia, las mujeres muestran menor preocupación para calidad y cantidad del alimento; mientras que para el factor de satisfacción, atractivo e imagen corporal los hombres tienen mayor estima a su cuerpo y en el aspecto cognitivo, emocional y conductual admiran la figura delgada como físico ideal, de forma que mejoran su imagen mediante cambios notorios. En cuanto a la desvalorización de la autoestima también los hombres tienen mayor cantidad de pensamientos negativos al no obtener una imagen corporal delgada deseada. Por lo que estos resultados contrastan con lo mencionado por Hildebrandt et al. (2015), dado que al contrario de lo que ellos proponen en los resultados del presente estudio los hombres muestran mayor desvalorización de la imagen corporal por no obtener una imagen corporal delgada mientras que las mujeres no presentan este aspecto elevado.

CONCLUSIONES

Se concluye que la mayoría de la muestra tiene preocupación hacia su propia autoestima corporal y de la percepción de figuras corporales ajenas. Por tanto, las mujeres son quienes no muestran preocupación por la calidad y cantidad del alimento en cualquier situación y por consiguiente no hay concordancia de lo anteriormente mencionado por Palomino-Pérez (2020) al no existir relación con el comer emocional. Mientras que los hombres para efecto de este estudio mostraron mayor preocupación hacia la figura corporal y un mayor cuidado físico mediante ejercicio y alimentación. Del mismo modo, en este estudio se le da importancia a las relaciones que se establecen por medio de la comida y el impacto de esta convivencia en la satisfacción del comer y corporal en cada individuo.

REFERENCIAS

- Cadena-Schlam, L., y López-Guimera, G. (2014). Intuitive eating: an emerging approach to eating behavior. *Nutrición Hospitalaria*, 31(3), 995-1002.
- Flores, K. (2018). “*Diseño y validación de una escala de actitudes hacia la imagen corporal en mujeres adolescentes de una gran unidad escolar del Cercado de Lima, 2018*”. [Tesis de grado]. Universidad César Vallejo.
- Hildebrandt, B., Racine, S., Keel, P., Burt, S., Boker, S., Sisk, C. & Klump, K. (2015). The effects of ovarian hormones and emotional eating on changes in weight preoccupation across the menstrual cycle. *International Journal of Eating Disorder*, 48(5), 477-486.
- Ortolani, D., Oyama, L., Ferrari, E., Melo, L., & Spadari-Bratfisch, R. (2011). Effects of comfort food on food intake, anxiety-like behavior and the stress response in rats. *Physiology Behavior*. 103(5), 487-492.
- Palomino-Pérez, A. (2020). Rol de la emoción en la conducta alimentaria. *Revista Chilena de Nutrición*, 47(2), 286-291.
- Peris, M., Maganto, C., & Garaigordobil, M. (2016). Escala de Autoestima Corporal: Datos psicométricos de fiabilidad y validez. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 3(2), 51-58.
- Tolentino-Mayo, L., Rincón-Gallardo Patiño, S., Bahena-Espina, L., Ríos, V. y Barquera, S. (2018). Conocimiento y uso del etiquetado nutrimental de alimentos y bebidas industrializadas en México. *Salud Pública de México*, 60 (3), 328-337.

Expectativas de control e indefensión aprendida en la expresión emocional a través del videojuego

RUBÉN CALDERÓN CRUZ
GUADALUPE CHAVOLLA SÁNCHEZ
GERARDO REYES HERNÁNDEZ
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza UNAM
rubpsique@gmail.com

Palabras clave: motivación, aprendizaje, indefensión, video juegos, expectativas de control.

Para Skinner (1938) la indefensión aprendida es un proceso de aprendizaje por el cual se adquiere o elimina alguna conducta dependiendo de las consecuencias satisfactorias o insatisfactorias de la misma, considerando procesos elementales de la supervivencia.

Para Seligman (1975) la indefensión aprendida consiste en entender la manera en que reaccionan las personas cuando son incapaces de ejercer control sobre su ambiente.

La motivación es un constructo hipotético para explicar el inicio, dirección, intensidad y persistencia de la conducta dirigida hacia un objetivo Good y Brophy (1980). La motivación intrínseca ocurre cuando se experimenta placer o satisfacción personal. La motivación extrínseca es la que mueve a buscar una recompensa por realizar alguna actividad o tarea.

Los videojuegos impactan directamente en el área emocional y social de los jugadores porque trabajan conceptos de éxito y fracaso (Frome, 2007). También se presentan como elementos que favorecen la motivación por ser intrínsecamente satisfactorios (Ryan, 2006) que fomentan el logro de objetivos y metas de una manera interactiva, divertida e inmersiva, generando una satisfacción cuando los jugadores logran alcanzarlos.

El propósito de la investigación es inducir a un grupo de estudiantes a la indefensión aprendida por medio un videojuego manipulando las expectativas de control, que propician conductas exitosas y que promueven la superación de obstáculos o por el contrario como consecuencia de estímulos negativos incontrolables crear expresiones emocionales positivas o negativas.

MÉTODO

Se uso un diseño factorial 3X2.

Participaron 60 estudiantes con edad promedio $M=19$, $DS=1.694$, 30 mujeres y 30 hombres, asignados de manera aleatoria a tres grupos.

Instrumentos

- Tres videojuegos diferentes creados en PowerPoint con estímulos visuales y sonoros: 1 sin estímulos aversivos, 2 con estímulos aversivos, positivos y 3 con estímulos aversivos inevitables.
- Cuestionario de estado motivacional (CEM), creado por los investigadores.
- Computadora con cámara web, acceso a la plataforma Zoom, programa de Microsoft Office PowerPoint.

Procedimiento

Fase de aprendizaje

Se compartió el juego 1 al grupo control, el 2 al 1 y el 3 al 2.

Posteriormente se dieron las instrucciones del juego para el correcto uso del instrumento, con tiempo de 2:30 minutos.

Fase de prueba

Se compartió el juego 2, a los 3 grupos con las mismas instrucciones anteriores, con tiempo de 2.00 minutos.

Al termino, se aplicó el posttest.

Para el grupo 2, se preparó una actividad para contrarrestar los efectos de la indefensión aprendida.

RESULTADOS

En la fase de aprendizaje el 100% grupo 2 se dio por vencido al no completar ningún nivel induciendo a la indefensión aprendida expresando frustración, signo representativo de la indefensión. En la fase 1 el sentimiento de asco obtuvo $(X^2)(2)=2.043$ $p=0.000$, siendo significativamente diferente, manifestándose con más frecuencia en el grupo 2.

En la fase 2, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en los sentimientos de enojo, sorpresa y alegría a excepción de entusiasmo donde el valor de $(X^2)(2)= 5.413$, $p=0.067$.

DISCUSIÓN

Se concuerda lo propuesto por Skinner, que los estímulos positivos y las situaciones en las que se tiene control provocan emociones positivas generando conductas de éxito al objetivo.

Los participantes sin control de las situaciones aversivas en la fase de aprendizaje mostraron mayores sentimientos de derrota en comparación con el grupo control y el grupo 1 en la fase de prueba, así se demostró que fueron inducidos a la indefensión aprendida.

El estudio refleja la forma de explicar la conducta cuando no se ejerce control sobre su ambiente según Seligman. Se está de acuerdo con Frome debido a que las situaciones de éxito y fracaso en los videojuegos afectan las emociones.

CONCLUSIÓN

Los resultados muestran que en situaciones no controladas se crean sentimientos de frustración cuando van acompañadas de consecuencias negativas provocando la indefensión. Con respecto a las situaciones controladas se observa motivación y resistencia a los estímulos negativos y a la frustración.

Para una futura investigación se recomienda que a la muestra le guste jugar videojuegos, que se consideren

hábiles y rápidos en la solución de patrones y laberintos. Se sugiere que la aplicación sea de manera presencial para tener control sobre las variables que puedan afectar los resultados.

REFERENCIAS

- Seligman (1975) Helplessness: On Depression, Development and Death. Pp. 250. *British Journal of Psychiatry*, 128(1), 91–92.
- Ryan, RM, Rigby, CS y Przybylski, A. La atracción motivacional de los videojuegos: un enfoque de la teoría de la autodeterminación. *Motiv Emot* 30, 344–360 (2006). <https://doi.org/10.1007/s11031-006-9051-8>
- Frome, Jonathan. (2007). Eight Ways Videogames Generate Emotion. *Proceedings of DiGRA*. 2007
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (1990). *Educational psychology: A realistic approach* (4th ed.). Longman/Addison Wesley Longman
- Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms: an experimental analysis*. Appleton-Century

La renovación ABA persiste a pesar del procedimiento de reactivación durante la extinción

TERE ALMAZÁN MASON, HERSON GARCÍA-GALLEGOS, JESÚS GARCÍA-SALAZAR,
RODOLFOBERNAL-GAMBOA, JAVIER NIETO

Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México
terealmason@hotmail.com

Palabras clave: extinción, ratas, recaídas, reactivación, renovación.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, varios autores han resaltado la importancia del condicionamiento instrumental en el establecimiento de conductas no deseadas como el abuso de sustancias, comer en exceso, entre otras (e.g., Bernal et al., 2014; Bouton 2014; Podlesnik & Kelley, 2015). Por lo tanto, se ha sugerido que la investigación de la extinción de conductas instrumentales puede esclarecerlos mecanismos que subyacen a dichas conductas (Bouton et al., 2012).

Actualmente, es ampliamente aceptado que el fenómeno de renovación (la reaparición de una conducta debido a un cambio de contexto entre la fase de extinción y la prueba) sirve como un modelo de laboratorio de recaídas a conductas no deseadas (Bouton, 1993), es por ello que recientemente varios investigadores resaltan la importancia de encontrar procedimientos que atenúen o eliminen dicha recuperación de respuesta (Wathen & Podlesnik, 2018). Existen diversos procedimientos que buscan atenuar o eliminar la renovación como son la extinción en múltiples contextos (Bernal-Gambo et al., 2017) y la clave de extinción (Nieto et al., 2017).

Recientemente, Xue et al. 2012 plantearon un procedimiento eficaz para disminuir la renovación de conductas instrumentales en ratas basado en la perspectiva de reconsolidación de la memoria. Aunque dicho procedimiento fue exitoso, se desconoce su generalidad.

Por lo tanto, el objetivo del presente trabajo es evaluar la efectividad del procedimiento de reactivación durante la extinción para disminuir la renovación ABA de una conducta instrumental en ratas.

EXPERIMENTO 1

MÉTODO

Participantes

Se utilizaron 16 ratas hembra cepa Wistar (8 por grupo) de aproximadamente 3 meses de edad con un peso promedio de 285 gr y experimentalmente ingenuas a la tarea. Las ratas se privaron de alimento al 83% de su peso durante el experimento y contaron con acceso libre al agua.

Escenario y Aparatos

Se utilizaron ocho cámaras operantes MED Associates modelo ENV-008 que se encuentran en el laboratorio.

Procedimiento

Las ratas fueron entrenadas a presionar una palanca por comida en el contexto A en la primera fase del experimento. Luego, en la Fase 2 que se condujo en el contexto B, el grupo ABA recibió el procedimiento de extinción típico, mientras que el grupo ABA_react estuvo expuesto al procedimiento de reactivación durante la extinción, es decir, una breve exposición al contexto de extinción (10 minutos) seguido de un intervalo de retención (10 minutos) y posteriormente el resto de la sesión de extinción. Finalmente, todas las ratas se probaron en el contexto B y A.

RESULTADOS

Se realizó un ANOVA mixto con un criterio de rechazo de $p < .05$. Los resultados mostraron que en ambos grupos se tuvieron niveles más altos de respuesta en el contexto de renovación (A), lo que indica que el procedimiento no resultó efectivo ($F(1, 14) = .09, p = .91$). Dichos resultados pueden deberse a la utilización de diferentes parámetros al experimento original. Uno de ellos es la utilización de comida en lugar de una sustancia adictiva, así como la duración de las sesiones de entrenamiento y extinción.

Por tanto, se llevó a cabo un segundo experimento modificando algunos parámetros para observar si el procedimiento de reactivación durante la extinción atenúa la renovación de respuestas instrumentales en ratas.

EXPERIMENTO 2

MÉTODO

Participantes

Se utilizaron 16 ratas hembra cepa Wistar con características similares al experimento 1.

Aparatos

Se utilizaron los mismos aparatos que en el experimento 1.

Procedimiento

Las ratas fueron entrenadas a presionar una palanca por comida en el contexto A en la primera fase del experimento.

Luego, en la Fase 2 que se condujo en el contexto B, el grupo ABA recibió el procedimiento de extinción típico, mientras que el grupo ABA_react estuvo expuesto al procedimiento de reactivación durante la extinción, es decir, una breve exposición al contexto de extinción (3 minutos) seguido de un intervalo de retención (20 minutos) y posteriormente el resto de la sesión de extinción. Finalmente, todas las ratas se probaron en el contexto B y A.

RESULTADOS

Se realizó un ANOVA mixto con un criterio de rechazo de $p < .05$. Los resultados mostraron que en ambos grupos se tuvieron niveles más altos de respuesta en el contexto de renovación (A), lo que indica que el procedimiento no resultó efectivo ($F(1,14) = .23, p = .79$).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En el Experimento 1 se evaluó la efectividad del procedimiento de reactivación para disminuir la renovación ABA de presión a la palanca. Los resultados mostraron que en ambos grupos se presentaron niveles similares de renovación. Se realizó el Experimento 2 para evaluar la efectividad del procedimiento para disminuir la renovación ABA, en este experimento se modificaron algunos parámetros que podrían influir en la obtención de los resultados.

A pesar de las modificaciones implementadas, ambos grupos tuvieron niveles similares de renovación. Este trabajo es un acercamiento para comenzar a estudiar los mecanismos que subyacen al procedimiento de reactivación, un mayor entendimiento de dicho procedimiento puede fomentar una aplicación adecuada y efectiva. Se requieren futuros experimentos para evaluar el procedimiento de reactivación ya que a pesar de los resultados obtenidos en el presente trabajo dicho procedimiento parece promisorio para reducir la reaparición de conductas no deseadas.

REFERENCIAS

- Bernal-Gamboa, R., Carrasco-López, M., & Nieto, J. (2014). Contrasting ABA, AAB and ABC renewalina free operant procedure. *The Spanish Journal of Psychology*, 17(e67), 1-6. <https://doi.org/10.1017/sjp.2014.68>
- Bernal-Gamboa, R., Nieto, J., & Uengoer, M. (2017). Effects of extinction in multiple contexts on renewal of instrumental responses. *Behavioural Processes*, 142, 64-69. <https://doi.org/10.1016/j.beproc.2017.06.003>
- Bouton, M. E. (1993). Context, time, and memory retrieval in the interference paradigms of Pavlovian learning. *Psychological Bulletin*, 114(1), 80-99. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.114.1.80>
- Bouton, M. E. (2014). Why behavior change is difficult to sustain. *Preventive Medicine*, 68, 29-36. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ypmed.2014.06.010>
- Bouton, M.E., Winterbauer, N.E., & Todd, T.P. (2012). Relapse processes after the extinction of instrumental learning: Renewal, resurgence, and reacquisition. *Behavioural Processes*, 90(1), 130-141. <https://doi.org/10.1016/j.beproc.2012.03.004>
- Nieto, J., Uengoer, M., & Bernal-Gamboa, R. (2017). A reminder of extinction reduces relapse in an animal model of voluntary behavior. *Learning and Memory*, 24(2), 76-80. <https://doi.org/10.1101/lm.044495.116>
- Podlesnik, C. A., & Kelley, M. E. (2015). Translational research on relapse of operant behavior. *Mexican Journal of Behavior Analysis*, 41(2), 226-251.
- Wathen, S.N., & Podlesnik, C.A. (2018). Laboratory models of treatment relapse and mitigation techniques. *Behavior Analysis: Research and Practice*, 18(4), 362-387. <https://doi.org/10.1037/bar0000119>
- Xue, Y.-X., Luo, Y.-X., Wu, P., Shi, H.-S., Xue, L.-F., Chen, C., Zhu, W., Ding, Z.-B., Bao, Y., Shi, J., Epstein, D.H., Shaham, Y., & Lu, L. (2012). A memory retrieval extinction procedure to prevent drug craving and relapse. *Science*, 336(6078), 241-245. <https://doi.org/10.1126/science.1215070>

Categorización de las interacciones didácticas que promueven el desarrollo de competencias profesionales en psicólogos

ELISA CRUZ GONZÁLEZ
ISMAEL BARBERENA CANTOYA
VIRGINIA PACHECO CHÁVEZ
Facultad de Estudios Superiores Iztacala
elisa.cruz.95@gmail.com

Palabras clave: competencias profesionales, identificación de competencias, interacciones, formación profesional, ámbito clínico, ámbito científico.

INTRODUCCIÓN

Las Instituciones de Educación Superior, a través del establecimiento del perfil profesional y de egreso en los planes de estudio, determinan aquellas competencias que los estudiantes deben desarrollar a lo largo de su formación profesional, es decir, las competencias profesionales (ANUIES, 1978; Ibáñez, 2007).

En ese sentido, han surgido investigaciones en torno a la efectividad de las condiciones educativas del nivel superior; en otras palabras, que los estudiantes puedan desempeñarse de manera competente ante situaciones que son relevantes a la luz de los criterios de una disciplina (Álvarez et al., 2004; Castañeda, 2004; Castro, 2004; CINDA, 2004; Herrera et al., 2009; Martínez & Moreno, 2004; Ruíz de Vargas et al., 2005; Suárez, 2011; Yáñez & Ortiz, 2015). La formación profesional de psicólogas y psicólogos no ha sido la excepción.

Silva et al. (2014), reconocen que, en el estudio de los fenómenos educativos, se ha concebido a la educación como una práctica social en la que se conjugan distintos factores. Los dos roles principales en este ámbito son: a) el individuo que se espera se incorpore a la práctica social, y b) el individuo que ha desarrollado las condiciones para incorporar a otro a la práctica social a partir de la implementación de una estrategia. En las situaciones de educación formalizada, al primero se le conoce como alumno; mientras que al segundo se le conoce como profesor.

En relación con el análisis de las interacciones de estos dos últimos elementos, Covarrubias y Piña (2004) han destacado que las investigaciones en las que se analiza el comportamiento de los docentes suelen ser muy frecuentes. Sin embargo, aquellas en las que se estudia el comportamiento de los estudiantes en conjunto con el de los docentes en el aula resultan insuficientes.

En este escrito se asume que para el análisis las interacciones didácticas que promocionan este tipo de competencias deben considerarse los elementos presentados en el diagrama de la Figura 1. Además de reconocer como los elementos más relevantes al docente y al aprendiz (Silva et al. 2014). Por ello, se pretende analizar las interacciones docente-alumno, con la finalidad de identificar si estas interacciones promueven competencias profesionales.

En múltiples investigaciones se ha realizado un método como el que se describe en esta investigación (Granja, 2013; Mares et al.; 2004; Villalta y Martinic, 2013). Sin embargo, dichas investigaciones disciernen por el objetivo y el análisis que se hace a partir de las observaciones de interacciones en el aula.

Este análisis permitiría identificar concretamente las condiciones que auspician el desempeño profesional de los estudiantes de psicología. A su vez, esto coadyuva a la delimitación de nuevas herramientas metodológicas que permitan un acercamiento al comportamiento de los estudiantes en escenarios similares a los que se entrena. El tipo de resultado arrojado por estas posibles herramientas permitiría un análisis y predicción más acertados de las competencias que puede desarrollar el alumnado.

Por lo anterior, el objetivo fue caracterizar y categorizar las interacciones didácticas que promueven el desarrollo de competencias profesionales. El presente estudio se centra en el caso particular de los psicólogos de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FES Iztacala) en las asignaturas del área de la práctica profesional supervisada.

MÉTODO

Participantes: En este estudio colaboraron 2 grupos, 15 estudiantes de 5° semestre y sus 2 respectivos profesores. Las asignaturas que impartían los profesores (*Práctica en Clínica I avanzada* y *Práctica en Investigación Psicológica 1 básica*) pertenecen al módulo de formación profesionales supervisada, en el cual los estudiantes realizan prácticas relacionadas con los ámbitos profesionales del trabajo del psicólogo delimitados en el plan de estudios vigente en la licenciatura en psicología

de la FES Iztacala. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014) el estudio es de alcance descriptivo y los participantes fueron contactados mediante un proceso no probabilístico por conveniencia.

Aparatos e instrumentos: Para el registro de las observaciones se empleó una videocámara para grabar las sesiones.

Procedimiento: Durante el semestre 2020-1 se grabaron las sesiones de dos profesores con sus alumnos. Las grabaciones se realizaron en los escenarios y las condiciones que cada profesor determinaba para llevar a cabo su clase.

RESULTADOS

A partir del análisis de los videos se generaron una serie de categorías específicas para cada uno de los ámbitos profesionales de interés (Tablas 1, 2, 3 y 4). Posteriormente se contabilizó la frecuencia con la que se presentó cada una de las categorías.

De manera general, puede establecer que los docentes participan con mayor frecuencia. Además de desarrollar participaciones más largas.

En cuanto el contenido de estas participaciones, la mayoría de ellas se refieren a la identificación de errores y aciertos de los estudiantes en la redacción de productos escritos solicitados por ambos profesores (Figuras 1, 2, 3, 4, 5 y 6).

DISCUSIÓN

El análisis de las interacciones en el aula, eventualmente, coadyuva a la modificación de las planeaciones curriculares. Y orientar este análisis hacia el desarrollo de evaluaciones profesionales permitiría aumentar la eficacia de la educación superior. Lo cual representa una limitación de este estudio. Para investigaciones subsecuentes se sugiere corroborar la frecuencia de estas categorías con los productos finales de la asignatura con la finalidad de relacionar el desempeño de los alumnos con sus interacciones en el aula.

La metodología empleada permite tener acceso a múltiples eventos que acontecen durante las interacciones entre docente y alumnos. A su vez, esto permite llevar a cabo una amplia variedad de análisis de resultados. En este estudio, las observaciones de estas interacciones permiten integrar los resultados en la delimitación de las habilidades y competencias profesionales que deberían desarrollar los psicólogos a lo largo de su formación profesional. Considerando este último propósito, se sugiere analizar el desempeño de los estudiantes en situaciones similares a aquellas en las que ejercerán profesionalmente.

CONCLUSIONES

Este estudio se concibe como la antesala a la evaluación de las competencias profesionales del psicólogo. Debido a que es necesario identificar y analizar las condiciones en las que se promueven las competencias para evaluarlas en escenarios similares. La presente investigación tuvo como objetivo principal caracterizar y categorizar las interacciones didácticas y las categorías presentadas en este manuscrito permiten

establecer que el objetivo se cumplió exitosamente. Para futuras investigaciones se sugiera evaluar si las lo que sucede en el aula realmente promueve competencias profesionales en los estudiantes de una disciplina particular.

REFERENCIAS

- Ibáñez, C. (2007). Diseño curricular basado en competencias profesionales: una propuesta desde la psicología interconductual. *Revista de Educación y Desarrollo*, 6 (2), 45-54.
- Álvarez I., E., Gómez O., J., y Ratto C., P. (2004). Competencias requeridas por el mercado laboral chileno y competencias actuales de estudiantes de Psicología con orientación laboral / organizacional, en una universidad privada. *Pharos*, 11 (1), 113-133.
- Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior. (1978). La planeación de la Educación Superior en México. Ponencia aprobada en la XVIII reunión ordinaria de la asamblea general de la ANUIES en la Cd. de Puebla, Puebla, México.
- Castañeda, S. F. (2004). Competencias del recién egresado de la licenciatura en Psicología. *Psicología desde el Caribe*, 14, 27-52.
- Castro, A. (2004). Las competencias profesionales del psicólogo y las necesidades de perfiles profesionales en los diferentes ámbitos laborales. *Interdisciplinaria*, 21 (2), 117-152.
- Granja, C. (2013). Caracterización de la comunicación pedagógica en la interacción docente-alumno. *Investigación en enfermería: Imagen y Desarrollo*, 15(2), 65-93.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill Education.
- Herrera, C., A., Restrepo, A., M., Uribe, R., A. y López, L., C. (2009). Competencias académicas y profesionales del psicólogo. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 5 (2), 241-254.
- Mares, G., Guevara, Y., Rueda, E., Rivas, O. y Rocha, H. (2004). Análisis de las interacciones maestra-alumnos durante la enseñanza de las ciencias naturales en primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (22), 721-745.
- Martínez, R. & Moreno, R. (2004). Validity of academic work indicators in the projected European Higher Education Area. <http://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/26416/Validity%20of%20academic%20work%20indicator%20in%20the%20projected.pdf?sequence=3>
- Ruíz de Vargas, M., Jaraba, B., y Romero, L. (2005). Competencias laborales y la formación universitaria. *Psicología desde el Caribe*, 16, 64-91.
- Suárez, X. (2011). Valoración de las competencias de Psicología: Estudio exploratorio en muestras de estudiantes y profesionales activos. *Revista de Psicología*, 20 (1), 73-103.
- Yáñez, H., y Ortiz, A. (2015). Exploración del uso de las competencias académicas definidas en el proceso educativo y formativo. *Psicogente*, 18 (34), 336-350.
- Silva, H., Morales, G., Pacheco, V., Camacho, A., Garduño,

- H., y Carpio, C. (2014). Didáctica como conducta: una propuesta para la descripción de las habilidades de enseñanza. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 40 (3), 32-46.
- Covarrubias, P., y Piña, M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXIV (1),47-84.
- Villalta, M., y Martinic, S. (2013). Interacción didáctica y procesos cognitivos. Una aproximación desde la práctica y discurso del docente. *Universitas Psychologica*, 12(1), 221-233.