

**Contenido**

**Año 4**  
 •  
**Número 8**

**Julio - Diciembre 2014**

Número de reserva: 04-2013-121212004200-203

<http://www.zaragoza.unam.mx/rep>.

**Artículos**

- |   |            |
|---|------------|
| <b>Características de interdependencia con el ambiente natural:<br/>Su inclusión en el yo y la cercanía con la naturaleza.</b>                                    | <b>1</b>   |
| Jorge Raúl Palacios Delgado y José Marcos Bustos Aguayo   |            |
| <b>Rasgos de Ortorexia en Estudiantes de Nivel Bachillerato de Escuelas Pública y Privada.</b>  | <b>18</b>  |
| Jesús Silva Bautista, Miriam Montes Soria y Ángel de Jesús Silva Reyes  |            |
| <b>La estimulación temprana y guía Portage como programa.</b>   | <b>42</b>  |
| Ana María Baltazar Ramos y Eduardo Alejandro Escotto Córdova  |            |
| <b>El estilo de socialización parental y su relación con adolescentes que son víctimas-agresivos del bullying en una escuela secundaria del Distrito Federal.</b> | <b>57</b>  |
| Juana Bengoa González, Johana Yazmin Monroy Hernández, María Grisel Tovar Rodríguez   |            |
| <b>Portafolios electrónicos y aprendizaje reflexivo en la formación de estudiantes de educación superior.</b>   | <b>82</b>  |
| Patricia Bañuelos Lagunes, Álvaro V. Buenrostro Avilés y Lorena I. García Miranda   |            |
| <b>Relación entre disposición al cambio, expectativas de resultado y autoeficacia para realizar actividad física.</b>   | <b>104</b> |
| Mario E. Rojas Russell y Samantha Flores Rodríguez  |            |

---

**Editor General – Chief Editor**

Pedro Vargas Avalos  
*Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM*

Raquel del Socorro Guillen Riebeling  
*Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM*

**Consejo Editorial Editorial – Editorial Board**

Alejandro Valdés-Cruz,  
*Instituto Nacional de Psiquiatría RFM*

Carlos Contreras Ibañez.  
*Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa.*

Eduardo Alejandro Escotto Córdova  
*Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM*

Germán Vega Flores  
*Universidad Pablo de Olavide.*

Héctor Magaña Vargas  
*Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM*

Jesús Silva Bautista  
*Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM*

Jorge Molina Avilés.  
*Universidad Nacional Autónoma de México*

Karin Schlanger  
*Grupo Palo Alto, Mental Research Institute*

Luis Quintanar Rojas BUAP.  
*Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.*

Mario Enrique Rojas Russell  
*Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM*

Michael F. Hoyt  
*Kaiser Permanente*

Sergio Antonio Bastar Guzmán  
*Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM*

Sergio Galán Cuevas,  
*Universidad Autónoma de San Luis Potosí*

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

## Características de interdependencia con el ambiente natural: Su inclusión en el yo y la cercanía con la naturaleza<sup>1</sup>

Jorge Raúl Palacios Delgado y José Marcos Bustos Aguayo <sup>2</sup>

**Resumen:** El objetivo de esta investigación fue reportar dos estudios, uno para conocer la relación entre la inclusión de la naturaleza en el yo y la conducta de consumo. El segundo tuvo como propósito conocer las características psicométricas de una nueva escala de afinidad con la naturaleza y conseguir evidencia de su relación con la escala de la inclusión de la naturaleza en el yo de los jóvenes. Los resultados del primer estudio mostraron que las mujeres se sienten más incluidas en la naturaleza que los hombres, además se encontró una correlación positiva con el comportamiento de consumo. En el segundo estudio, la cercanía con la naturaleza se dividió en tres subescalas y estas se asociaron positivamente con la inclusión de la naturaleza en el yo. Los resultados son discutidos en términos de la relevancia conceptual de los hallazgos y de sus implicaciones prácticas.

Palabras clave: Afinidad con la naturaleza, yo, jóvenes.

**Abstract:** The aim of this research was to report two studies, one to know the relationship between inclusion of self in nature and the environmental consumption behavior; in the second study the objective was to know the psychometric characteristics of a new connectedness with nature scale and get evidence of its relationship with inclusion of self in nature scale, in a youths sample. The results for the first study were that women feel more included in nature than men and there is a positive relation between this scale and environmental consumption behavior. In second study, connectedness with nature resulted in a tridimensional scale positively associated with inclusion with nature. Results are discussed in terms of conceptual relevance and practical implications.

Keywords: Connectedness to nature, Self, Youth.

### Introducción

La psicología actualmente aborda una variedad muy amplia de áreas de problemas generando con ello campos de aplicación en diversas poblaciones adoptando niveles de análisis que van del individual al comunitario. La diversidad de la disciplina evidencia la

---

<sup>1</sup> La presente investigación forma parte del proyecto Modelo Biopsicosocial del Comportamiento Proambiental financiado por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico, UNAM. El segundo autor agradece a la DGAPA el apoyo económico otorgado para realizar el proyecto PAPIIT IN308811.

<sup>2</sup> Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.

E-mail: marcos.bustos@unam.mx

Julio - Diciembre 2014, Año.4, No. 8, pp. 1-17.

© Carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza UNAM

habilidad del psicólogo para encontrarse en un constante cambio frente a las necesidades que confronta la sociedad (Palacios, 2011).

Desde su establecimiento como disciplina científica, la psicología ha venido enfrentando diversos problemas de relevancia personal y social, como lo han sido los problemas de desarrollo infantil, los trastornos de conducta, y los de origen neurológicos, junto con una serie de tópicos de bienestar comunitario como la mitigación de la delincuencia, la participación social, desarrollo familiar y de pareja, entre otros. Recientemente se trabaja en otra serie de dificultades, como son el cuidado de la salud, el crimen, el tráfico de drogas, el VIH, la superpoblación y el cambio climático, para los cuales ya se posee un amplio repertorio de herramientas efectivas que es necesario emplear para ayudar a mitigarlas o prevenirlas (Kazdin, 2009).

A la psicología ambiental y de la conservación le corresponde abordar el comportamiento de las personas asociado al cambio climático mundial y un número de investigadores de este campo (p. e. Mckenzie-Mohr, 2000; Oskam, 2000; Schmuck y Vlek, 2003. Swim, Corral Verdugo, 2010, 2012; Markowitz y Bloodhart, 2012) reconocen que el tema ha recibido un incremento tanto en atención como en producción científica en los últimos veinte años. Los trabajos recientes se concentran en el análisis de las creencias sobre el cambio climático, los impactos psicológicos y comunitarios actuales o previsibles que el cambio reviste, así como el estudio de las acciones y los métodos de intervención que se espera ayuden tanto a reducirlo como a ajustarse a sus consecuencias.

Precisamente, el campo de la promoción de conducta proambiental es central para la meta de colaborar a reducir el cambio climático. Es decir, se requieren cambios sustanciales en la conducta humana para evitar o minimizar daños ecológicos mayores a consecuencia del cambio en el clima surgido antropogénicamente. Una modificación esencial se deberá hacer en las prácticas de consumo de bienes y servicios, perfilándolas hacia una forma frugal y a la vez sustentable (De Young, 1996; Ramírez, Bustos y Flores, 2008; Barrientos y Bustos, 2011; Bustos, Palacios, Barrientos y Flores, 2012; Palacios y Bustos, 2012b; Rodríguez, 2012)

El interés puesto en la sustentabilidad ambiental, ha implicado la incorporación de variables que inciden en la conservación del ambiente, incluyendo la actitud (Bustos y Flores, 2006), la emoción (Manríquez y Montero, 2013) motivación (Bustos, Barrientos y Martínez, 2004), las normas sociales (Bamberg, 2003; Bamberg y Möser, 2007), los valores (Snelgar, 2006), las habilidades (Martimportugués, Canto y Hombrados, 2007; Palacios y Bustos, 2012c), locus de acción grupal (Guevara y Yescas, 2011); la autoeficacia (Palacios y Bustos, 2011; Palacios y Bustos, 2013) y la responsabilidad ambiental (Bustos, Palacios, Barrientos y Flores, 2012), entre otros. Sin embargo, varios estudios (Schultz, 2002; Mayer y Frantz, 2004) han señalado otros factores que no deben dejarse de lado y tienen que ver con la relación que los humanos establecen con el entorno, enfatizando que la cercanía con la naturaleza es un componente clave para desarrollar acciones para su conservación.

En esencia, los enfoques que analizan cercanía con la naturaleza argumentan que las personas que habitan los entornos urbanos se encuentran en desventaja respecto a su acercamiento con lo natural en sus diversas cualidades y variedad. Este distanciamiento, tiende a generar desconocimiento y, posiblemente, se asocia con baja sensibilización afectiva hacia distintos ecosistemas que se encuentran en espacios naturales, fuera del entorno urbano. Por el contrario, una experiencia de vinculación desde temprana edad de contacto con espacios y especies naturales ayuda sustancialmente a apreciarla y protegerla (Schultz, 2002; Clayton, 2009). De hecho, estudios biográficos de personas con orientación ambientalista, que reportan realizar actividad proambiental, muestran que existe evidencia de experiencias positivas con la naturaleza durante su infancia (Chawla y Derr, 2012; Contreras y Bustos, 2012). Correlacionalmente, se ha probado que tanto la conexión con la naturaleza y el haber vivido en la infancia en un ambiente rural, favorece significativamente más el involucrarse en actividades dentro de ambientes naturales que reducen el estrés, les reporta sentirse felices, y les ayuda a promover la conciencia ambiental, que el haber vivido la infancia en zona urbana (Hinds, y Sparks, 2008).

Existe evidencia que examina la interdependencia de los humanos con la naturaleza, dentro de ella, el esquema de evaluación tradicional es el nuevo paradigma ambiental (NEP) instrumento que mide las creencias de los individuos sobre su relación con el ambiente (Dunlap y Van Liere, 1978). Así como su versión actualizada denominada NPE o nuevo paradigma ecológico (Dunlap, Van Liere, Mertig y Jones, 2000) tal como se comenta

y analiza en otro artículo de este mismo número de la Revista Electrónica de Psicología Zaragoza. Una tercera concepción nombrada nuevo paradigma de interdependencia humana (NPIH) alude a la interdependencia entre el progreso humano y la conservación de la naturaleza, concibiéndose como un proceso dinámico de integración e incorporación de las necesidades humanas dentro de los procesos naturales (Corral Verdugo, 2010). Las tres medidas siguen la noción de estimar las creencias ambientales de las personas y sirven en mayor o menor medida para explicar y predecir la realización de conducta proambiental.

Sin embargo, las tres aproximaciones parecen estar más inclinadas hacia estimar un constructo cognitivo, al constituirse en medidas del resultado de la combinación de experiencias con el mundo natural y de influencia social, por medio de evaluar creencias ambientales. Las creencias son esencialmente elementos cognitivos (Bustos, Rincón y Flores, 2011) llegando a constituirse como perspectivas del mundo cuando se conforman en sistemas de creencias (Hernández, Suárez, Hess y Corral-Verdugo, 2010). Sin embargo nuestra relación con el ambiente va más allá de los sistemas cognitivos de creencias. Una cuestión importante es considerar las experiencias afectivas, para entender el comportamiento de las personas en su entorno ambiental, es decir la relación por medio de afectos y emociones de la persona con el entorno. Como supuesto ecológico fundamental, la interdependencia rige el funcionamiento de los ecosistemas, incluyendo a los aspectos humanos y asimismo, las personas junto con su sociedad muestran dependencia recíproca de su cultura (Corral Verdugo, 2010; Díaz-Guerrero, 2001). En una parte significativa la interrelación persona-naturaleza es además de cognitiva, afectiva y conductual (Schultz, 2002).

En términos de analizar la cercanía con la naturaleza, se han desarrollado aproximaciones para abordar la relación que los individuos tienen con el ambiente natural. Por ejemplo, Bragg (1996) plantea un yo ecológico que involucra la experiencia emocional, la percepción personal, la identidad y el sentido del yo, la interdependencia del yo se basa en la conexión entre los humanos con el resto del mundo natural, además la experiencia ecológica del yo involucra una relación de la parte biofísica de los humanos con la conducta, que es contingente con el estado de los otros (plantas, animales, humanos, atmósfera).

Por su parte, Mayer y Frantz (2004) desarrollan una escala válida y confiable (alfa de Cronbach= .84) de conexión con la naturaleza, que evalúa los niveles de sentimientos experimentados al conectarse con el mundo natural. La escala predice el estilo de vida (un día típico, en el trabajo y de tiempo libre), el bienestar subjetivo, el anticonsumo y la conducta proecológica en mayor proporción que el nuevo paradigma ambiental. Por último, la escala ha evaluado los efectos que los factores situacionales y características de personalidad tienen con la conexión con la naturaleza, de manera que sus aplicaciones incluyen el impacto de factores arquitectónicos en las personas y la restauración ambiental. Schultz, Shriver, Tabanico y Khazian (2004), distinguen entre preocupación egoísta y biosférica, el tipo de preocupación que desarrolla la persona se asocia con considerarse parte de la naturaleza o no, los autores argumentan que la asociación con la naturaleza es implícita, a diferencia de asociaciones con la naturaleza de tipo cognitivo.

Davis, Green y Reed (2009), plantean si la interdependencia con el ambiente natural afecta la conducta proambiental, explican que los humanos pertenecen y dependen física y emocionalmente del ambiente natural, generando un sentido de apego al lugar. Cuando los individuos se sienten cercanos o conectados a la naturaleza, existe interdependencia con la naturaleza, en el sentido que el bienestar de la naturaleza puede afectar el bienestar de los individuos. Para investigar el planteamiento de interdependencia con el ambiente, la conexión entre los individuos con su medio ambiente y su conducta proambiental, midieron el grado de compromiso ambiental de las personas, encontrando que altos niveles de compromiso ambiental y una gran inclusión de la naturaleza en el yo, de manera separada predicen altos niveles de comportamiento proambiental.

El grado de asociación entre las personas y su conexión con la naturaleza, se ha abordado con medidas que incluyen a la naturaleza en el yo de los individuos (Schultz, 2002; Schultz et al, 2004). El grado en que una persona forma parte del medio ambiente natural, explica el vínculo entre la persona, la preocupación con el ambiente y las conductas sustentables o consumistas que realizará en un futuro (Palacios y Bustos, 2012b). Esta vinculación de carácter afectivo ayuda a entender mejor los antecedentes para conservar la naturaleza y permite incorporar acciones ambientales dirigidas a un estilo de vida más sustentable, al incluir acciones de conservación ambiental (Davis et al, 2009).

En México, Palacios y Bustos (2012b), al estudiar los correlatos de la compra de productos amigables con el ambiente y la inclusión de la naturaleza en el yo, encontraron que la inclusión del medio ambiente en el yo de las personas tiene correlaciones moderadas y positivas con los tres factores de compras ecológicamente responsables, de manera que quienes se sienten más cercanos con el medio ambiente y lo incluyen en su vida, planean sus compras por anticipado y piensan en cuidar el ambiente al comprar productos ecológicos, naturales y reusables, asimismo, en los siguientes meses intentarán reducir su consumo para proteger el ambiente.

Considerando que las personas presentan cierto grado de interdependencia con el medio ambiente natural, ya sea como dependencia con el ambiente, inclusión del yo o como cercanía ambiental, parece factible preguntarse si en el contexto mexicano ¿las personas experimentan una relación con la naturaleza?, ¿la relación con la naturaleza es la misma que con otras personas?, ¿cómo podemos medir esta relación? y ¿la evaluación de esta relación predice el comportamiento proambiental de las personas?

Parece factible utilizar un planteamiento de interdependencia (Gärling, Biel y Gustafsson, 2002; Davis et al, 2009; Díaz-Guerrero, 2001) para caracterizar la relación de las personas con su ambiente natural. Debido a que en nuestro país, existen pocos estudios que se interesen responder las interrogantes anteriores, se llevaron a cabo dos estudios, en el primero el propósito de la investigación fue describir la inclusión de la naturaleza en el yo (INy) y conocer su relación con el consumo ambiental, el segundo estudio tuvo por objetivo conocer las propiedades psicométricas de una escala de cercanía con el ambiente y aportar evidencia de su relación con la INy.

## Método

### *Estudio 1*

#### *Participantes*

Participaron en el estudio 264 personas, 183 mujeres y 81 hombres entre 16 y 34 años de edad y una media de 21.12 años (DE = 2.9), de diferentes partes de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México.

#### *Instrumento*

La inclusión del ambiente en el yo de las personas, se evaluó con la escala de Palacios et al (2012b), dentro de la cual los participantes tienen que seleccionar uno de cinco diferentes conjuntos de círculos que describen su relación con el ambiente natural. La escala cuenta con validez referida a un criterio y se adaptó de la medida de la inclusión del otro en el yo (Aron, Aron, Tudor y Nelson, 1992).

Para evaluar la intención de consumo, se les preguntó la probabilidad de limitar el consumo para cuidar el ambiente en los próximos 6 meses, es una escala tipo Likert con cuatro niveles de respuesta (nada probable a muy probable). El ítem fue adaptado de instrumentos utilizados en población mexicana (Palacios, 2011; Palacios, y Bustos, 2012a). Adicionalmente se les preguntó a los participantes la percepción que ellos tienen de su nivel de consumo, en términos de ser nada consumistas a muy consumistas.

#### *Procedimiento*

Se aplicó el cuestionario de forma individual a las personas en su propio domicilio o bien utilizando a grupos escolares para tal fin en un tiempo aproximado de 15 minutos. Se les explicó que el cuestionario era para conocer algunas actividades relacionadas con la naturaleza. Se les aclaró que la información era anónima y se resolvieron las dudas que tuvieran.

Resultados

En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo de la escala de inclusión de la naturaleza en el yo. En la Tabla 1 se muestra que las personas se describen en mayor proporción algo incluidos con la naturaleza, seguido de medianamente incluidos con la naturaleza, la frecuencia más baja se ubica en que pocas personas se sienten incluidos en su totalidad con la naturaleza.

Tabla 1. Descripción de la naturaleza en el yo de las personas.

	Frecuencia	Porcentaje
Lejano de la naturaleza	16	6.1
Algo lejano	45	17
Medianamente incluido	85	32.2
Algo incluido	104	39.4
Incluido a la naturaleza	14	5.3
Total	264	100

Al comparar la inclusión de la naturaleza en el yo, entre hombres y mujeres, se observa que la proporción mayor se ubica en sentirse algo incluidos, a favor de las mujeres, esto mismo se aprecia en las demás categorías, en las cuales las mujeres manifiestan un mayor porcentaje de inclusión con la naturaleza en comparación con los hombres (Ver Tabla 2).

Tabla2. Comparación entre hombres y mujeres en su inclusión de la naturaleza en el yo.

		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
Lejano con la naturaleza	Frecuencia	7	9	16
	% del total	2.7	3.4	6.1
Algo lejano	Frecuencia	13	32	45
	% del total	4.9	12.1	17
Medianamente incluido	Frecuencia	28	57	85
	% del total	10.6	21.6	32.2
Algo incluido	Frecuencia	28	76	104
	% del total	10.6	28.8	39.4
Incluido a la naturaleza	Frecuencia	5	9	14
	% del total	1.9	3.4	5.3
Total	Frecuencia	81	183	264
	% del total	30.7	69.3	100

Para identificar los correlatos de la inclusión de la naturaleza en el yo de las personas, se realizaron correlaciones Rho de Spearman. Se encontraron correlaciones positivas y significativas con la intención de consumo ( $r = .332$ ;  $p < .001$ ), es decir que, quienes se sienten más incluidos con la naturaleza intentarán disminuir su consumo en los siguientes meses para cuidar el medioambiente. Para el caso de la percepción de consumo de las personas no se encontraron relaciones estadísticamente significativas ( $r = .012$ ;  $p = .850$ ).

## ***Estudio 2***

### *Participantes*

Se seleccionó una muestra intencional de 100 jóvenes, 55 mujeres y 45 hombres entre 13 y 23 años de edad y una media de 15.56 años ( $DE = 2$ ), de diferentes partes de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México.

### *Instrumento*

Para medir la cercanía ambiental se redactaron 17 ítems (p.e. Ser parte de la naturaleza es parte importante de quién soy yo; Aprecio las cosas que hay en la naturaleza) en una escala tipo Likert que va de totalmente de acuerdo a totalmente en desacuerdo. Los reactivos utilizados se basaron parcialmente en las escalas de Mayer y Fratz (2004) y Dutcher, Luloff y Johson (2007).

La inclusión del ambiente en el yo de las personas, se evaluó con la escala de Palacios et al (2012b), dentro del cual los participantes tienen que seleccionar uno de cinco diferentes conjuntos de círculos que describen su relación con el ambiente natural. La escala cuenta con validez referida a un criterio.

### *Procedimiento*

Para llevar a cabo este estudio, se realizó el mismo procedimiento que en el estudio 1.

### *Resultados*

Se realizó el análisis descriptivo de la escala de inclusión de la naturaleza en el yo. En la Tabla 3 se muestra que los jóvenes se describen en mayor proporción algo incluidos con la naturaleza, seguido de algo lejanos con la naturaleza, la frecuencia más baja se ubica en que la total lejanía con la naturaleza.

Tabla 3. Descripción de la naturaleza en el yo de los jóvenes.

	Frecuencia	Porcentaje
Lejano con la naturaleza	3	3
Algo lejano	22	22
Medianamente incluido	19	19
Algo incluido	40	40
Incluido a la naturaleza	16	16
Total	100	100

Para determinar las características psicométricas del instrumento de cercanía con el ambiente natural, se revisó la correlación ítem-total para seleccionar los reactivos que mejor discriminaron. Para obtener la validez de constructo, se realizó un análisis factorial exploratorio de componentes principales con rotación ortogonal para obtener la agrupación de los ítems. El análisis factorial exploratorio mostró 3 factores, para la interpretación de los factores el criterio que se consideró para incluir un ítem dentro de cada dimensión fue que presentara un peso factorial mayor a .40 y no tuviera un peso factorial similar en otro factor (Hair, Anderson, Tatham y Black, 1999). Además se consideró la claridad conceptual de cada dimensión y que contara como mínimo con tres ítems. La solución factorial obtenida explica el 54.4% de la varianza total. El análisis de consistencia interna (coeficiente Alpha de Cronbach) para el total del instrumento mostró un índice de .87 (IC95% = .83- .90). La Tabla 3 muestra los ítems agrupados por factores y sus respectivas saturaciones. Los contenidos de los ítems que pertenecen a un mismo factor presentaron coherencia teórica entre sí.

Para conocer la relación existente entre la medición de la cercanía ambiental en sus tres factores y la inclusión de la naturaleza en el yo de las personas, se realizaron correlaciones Rho de Spearman. Se encontraron correlaciones positivas y significativas entre la inclusión de la naturaleza en el yo, con el total de la cercanía ambiental ( $r = .315$ ;  $p < .001$ ), el apego con el medio natural ( $r = .244$ ;  $p < .05$ ) y por el aprecio por la naturaleza ( $r = .395$ ;  $p < .001$ ), es decir, que quienes se sienten más incluidos con la naturaleza, manifiestan un mayor apego a ésta y una admiración por su diversidad. Para el caso del factor de conectividad no se encontraron relaciones estadísticamente significativas ( $r = .184$ ;  $p = .068$ ).

Tabla 3. Análisis factorial de la escala de cercanía ambiental.

Ítems	Apego	Aprecio	Conexión
Me siento apegada (o) con el ambiente natural	.720		
Me gusta pasar tiempo en entornos naturales como bosques, montañas o cerca del mar	.667		
Ser parte de la naturaleza es parte importante de quién soy yo	.622		
Espero que siempre sienta una conexión con la naturaleza	.608		
Me siento vinculado (a) con la naturaleza	.588		
Ser parte del mundo natural es importante para mi	.505		
Me siento parte del medio ambiente natural		.698	
Siento admiración por la diversidad que hay en la naturaleza		.642	
Pienso en mi misma (o) como parte de la naturaleza y no como separado de ella		.638	
Estoy interesada (o) en estrechar mi conexión con el medio ambiente en un futuro cercano		.524	
Aprecio las cosas que hay en la naturaleza		.491	
Considero que mis acciones pueden afectar el medio ambiente			.724
Las personas y la naturaleza están conectadas			.572
Me siento bien cuando hago cosas que benefician el medio ambiente			.546
Es importante para mi sentirme conectado (a) con el mundo natural			.411
Alfa de Cronbach	.776	.750	.657
Varianza explicada	21.4%	18.8%	14.1%
Media	23.96	20.39	16.53
Desviación Estándar	3.5	2.9	2.7

## Discusión

Dos estudios evaluaron la interdependencia con el ambiente natural de los individuos, en ambos estudios se muestran constructos teóricos poco abordados en la psicología ambiental latinoamericana. Tanto inclusión de la naturaleza en el yo de las personas como la escala de conexión con la naturaleza, evalúan elementos afectivos de la vinculación persona-naturaleza, a diferencia de los instrumentos que como el NPA, NPE y NPIH, se dirigen a evaluar creencias ambientales (ver estudio de Bustos, Flores, Barrientos y Martínez en éste número). El estudio 1 reveló la descripción de la inclusión de la naturaleza en el yo de hombres y mujeres, con una mayor proporción de mujeres que de hombres para sentirse algo incluidos con la naturaleza, lo anterior apoya lo encontrado por otros estudios (Corral Verdugo, 2010; Palacios et al, 2011) que mencionan que las mujeres tienen mayores conductas ambientales comparadas con los hombres. Lo anterior

nos muestra hasta que punto las personas que viven en la ciudad sienten que forman parte integral de la naturaleza o están separados de esta, y la posibilidad de realizar acciones del cuidado ambiental.

Una cuestión interesante, es analizar en nuestro contexto la relación entre el haber vivido la infancia en zona rural y las diferencias por sexo que se han encontrado. Los trabajos de Hinds y Sparks (2008) y los de Chawla y Derr (2012) muestran la relevancia que tienen para el desarrollo de las acciones conservación, las experiencias de contacto con la naturaleza en la infancia. En el mismo sentido, será necesario saber si existen diferencias por sexo tanto en contexto rural como urbano.

Las correlaciones encontradas entre la inclusión de la naturaleza en el yo, con la intención de consumo ambientalmente responsable, permite conocer los patrones específicos de compra del consumidor con la finalidad de realizar acciones de orientación hacia la compra del consumidor de manera mas responsable con el medio ambiente, además de que en un futuro se indagará las relaciones con estilos de vida de las personas o con conductas sustentables como se ha realizado previamente (Bustos et al, 2006; Mayer y Frantz, 2004; Schultz et al, 2004; Palacios et al, 2012b).

El estudio 2 evidenció que los jóvenes que manifiestan una experiencia de cercanía con la naturaleza en términos de apego o aprecio, sienten a su vez que la naturaleza se incluye en su yo. Los datos encontrados en este estudio tienen algunas implicaciones teóricas. En un nivel psicológico el grado por el cual los individuos se asocian con la naturaleza está relacionado con las acciones que ellos van a desarrollar en un futuro (Davis et al 2009; Mayer y Frantz, 2004; Schultz et al, 2004), las experiencias de un yo ecológico son pasos cruciales para cambiar las relaciones individuales o colectivas con el mundo natural y formar una responsabilidad ambiental (Bragg, 1996).

Varios estudios en psicología ambiental (Bustos et al, 2006; Bustos et al, 2004; Bamberg, 2003; Bamberg et al, 2007; Snelgar, 2006; Martimportugués et al, 2007; Palacios et al, 2011; Palacios et al, 2012c; Palacios et al, 2013) han centrado sus esfuerzos en intentar cambiar la conducta de las personas, por medio de una serie de constructos psicosociales, dejando de lado las experiencias que conectan a las personas con la naturaleza, en este sentido la inclusión de la naturaleza en el yo de los individuos tiene relevancia para este ámbito, ya

que dentro de la psicología el yo o self es un constructo central bajo el cual se ha investigado y teorizado con diferentes metodologías, llegando a diversas conclusiones. Las diferentes aproximaciones al respecto parecen coincidir en que el yo de las personas tiene un efecto fundamental en la experiencia y funcionamiento del individuo, incluyendo sus cogniciones, emociones, motivaciones y conductas (Aron et al, 1992; Bragg, 1996). De esta manera la aportación del presente estudio es la incorporación de diferentes aproximaciones para medir la interdependencia de los individuos con la naturaleza y sus correlatos entre estas.

En términos psicométricos, a corto plazo se deberá revisar la estructura del instrumento de cercanía ambiental y los reactivos de cada factor con la finalidad de mejorar su contenido e incorporar una mayor variedad de comportamientos vinculados con la afinidad con el medio ambiente. Posteriormente se podrán cotejar nuevamente sus correlatos, determinando la necesidad de ajustar o mantener el contenido de su estructura factorial inicial. Para obtener validez predictiva de la inclusión de la naturaleza en el yo y la escala de cercanía ambiental, será necesaria su aplicación con una medida de conducta proambiental. Debido a que no se obtienen niveles óptimos de confiabilidad, será necesario aumentar los niveles de confiabilidad si se pretende vincular la escala obtenida con variables sociodemográficas, disposicionales y situacionales con la conducta proambiental.

Una limitación de los dos estudios tiene que ver con el tamaño de la muestra, además de equilibrar el número de hombres y mujeres que responden a las escalas utilizadas en ambos estudios por lo que para futuros trabajos se tendrá que ampliar la misma y posiblemente buscar replicar el estudio en diversas muestras de jóvenes y adultos.

Finalmente, los individuos que reportan interdependencia con lo natural, la incluyen en su yo, la perciben con mayor cercanía y manifiestan afinidad por ésta. Desde un punto de vista de aplicación y evaluando la posibilidad educativa del empleo de las escalas, es adecuado considerar la promoción de estrategias que propicien su utilidad no solo en el ámbito psicológico, si no en áreas afines a la psicología ambiental como puede ser la sociología, la biología así como con la arquitectura. En forma práctica, la conexión con la naturaleza puede ser promovida con la programación de actividades de juego y de

aprendizaje con niños y jóvenes en escenarios naturales. Pero es igualmente pertinente saber si la inclusión de la naturaleza en el yo se ve promovida por dicho programa de actividades.

## Referencias

- Aron, A., Aron, E., Tudor, M. y Nelson, G. (1992). Close relationships as including other in the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60 (2), 241- 253.
- Bamberg, S. (2003). How does environmental concern influence specific environmentally related behaviors? A new answer to an old question. *Journal of Environmental Psychology*, 23, 21- 32.
- Bamberg, S. y Möser, G. (2007). Twenty years alter Hines, Hungerford, and Tomera: A new meta-analysis of psycho-social determinants of pro-environmental behavior. *Journal of Environmental Psychology*, 27, 14- 25.
- Barrientos, D. C. y Bustos, A. M. (2011). El consumo ambientalmente responsable en adolescentes mexicanos. Memoria en extenso. XI Congreso de Psicología ambiental, Almería, España. 9-11 de febrero de 2011
- Bustos, A. M., Barrientos D. C. y Martínez S. J. (2004). Ayudando a contrarrestar el deterioro ecológico: atribución y motivos para conservar agua. *La Psicología Social en México*, 10, 521-526.
- Bustos, A. J. M. y Flores, H. L. M. (2006). Obligación de cuidar los recursos ambientales y actitud relacionadas con tres tipos de conducta proambiental. En: Sánchez, A. R., Díaz-Loving, R. y Rivera, A. S. (Eds.). *La Psicología Social en México* (pp. 676- 683), Vol. 11, México: AMEPSO.
- Bustos, A. J. M., Flores, H. L. M. y Ramírez, M. M. (2010). Creencias antropocéntricas y ecocéntricas en Iztapalapa. En: Rivera, A. S., Díaz-Loving, R., Reyes, L. I., Sánchez, A. R. y Cruz, M. L. (Eds.). *La Psicología Social en México* (pp. 45- 50), Vol. 13, México: AMEPSO.
- Bustos, A., J. M., Palacios, D. J., Barrientos, D. C. y Flores, H. L. M. (2012). Validez de la escala de consumo ambientalmente responsable. *Revista El Psicólogo Anáhuac*, 15, 11- 17.
- Bustos, A. M., Rincón, L. G., y Flores H. L. M. (2011). Exploración de las creencias hacia la escasez de agua en población de la Ciudad de México. *Quaderns de Psicologia* 13(1), 13-23. Extraído el día 16 de junio de 2011 de <http://quadernsdepsicologia.cat/article/view/920>
- Bragg, E. (1996). Towards ecological self: Deep ecology meets constructionist self-theory. *Journal of Environmental Psychology*, 16, 93- 108.
- Corral Verdugo, V. (2010). *Psicología de la sustentabilidad*. México: Trillas

- Corral Verdugo, V. (2012). Sustentabilidad y psicología positiva. Una visión potimista de las conductas proambientales y prosociales. México: El Manual Moderno
- Chawla, L. y Derr, D. (2012). The development of conservation behaviors in childhood and youth. En S. Clayton (ed.) *The Oxford Handbook of environmental and conservation psychology* (pp.527-555), New York: Oxford University Press
- Contreras C. L. y Bustos, A. M. (2012). Identidades que median el comportamiento proambiental: Una aproximación desde los relatos de profesores universitarios. *Revista mexicana de psicología*, número especial, pp.650-654.
- Clayton, S. (2012). Environment and identity. En S. Clayton (ed.) *The Oxford Handbook of environmental and conservation psychology* (pp.164-180), New York: Oxford University Press
- Clayton, S. y Myers, G. (2009) *Conservation psychology. Understanding and promoting human care for nature*. Malaysia: Wiley-Blackwell
- Davis, J., Green, J. y Reed, A. (2009). Interdependence with the environment: Commitment, interconnectedness, and environmental behavior. *Journal of Environmental Psychology*, 29, 173- 180.
- Díaz -Guerrero, R. (2001). La teoría del ecosistema humano (3a Ed.). En: J. Cueli y L. Reidl (Eds.). *Teorías de la personalidad* (pp. 578-590). México: Trillas.
- Dunlap, R., Van-Liere, K. (1978). The new environmental paradigm. *The Journal of Environmental Education*, 9, 10-19.
- Dunlap. R. E., Van Liere, K. D., A. G. y Jones, E. R. (2000). Measuring endorsement of the new ecological paradigm: A revised NEP scale. *Journal of social issues*, 56, 425-442.
- Dutcher, D. D., Finley, J. C. y Johnson, J. B. (2007). Connectivity with nature as a measure of environmental values. *Environment and Behavior*, 39, 474-493.
- Gärling, T., Biel, A. y Gustafsson, M. (2002). The new environmental psychology: the human interdependence paradigm. En R. Bechtel y A. Churchman (eds.) *Handbook of environmental psychology*. (pp.85-94). New York: John Wiley & Sons
- Guevara, M. F. y Yescas, S. R. (2011). Trama social y locus de acción grupal: localización de grupos a escala de la ciudad para la intervención ambiental. *Quaderns de psicologia*, 13 (1) 103-114, Extraído el 27 de agosto de 2013 de <http://www.quadernsdepsicologia.cat/article/view/917>
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. y Black, W. (1999, 5a Ed.). *Análisis Multivariante*. Madrid: Prentice Hall.
- Hinds, J. y Sparks, P. (2008). Engaging with the natural environment: the role of affective connection an identity. *Journal of Environmental Psychology*, 28, 109-120
- Hernández, B., Suárez, E. Hess, S. y Corral-Verdugo, V. (2010). Ecological worlviews. En V. Corral-Verdugo, C. H. García-Cadena y M. Frías-Armenta (eds.) *Psychological approaches to sustainability, current trends in theory, research and applications*. (pp. 83-107). New York: Nova

- Kazdin, A. (2009). Psychological science's contribution to a sustainable environment. *American Psychologist*, 64 (5), 339- 356.
- Martimortugués, G. C., Canto O., J. y Hombrados, M. M. I. (2007). Habilidades proambientales en la separación y depósito de residuos sólidos urbanos. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 8 (1y2), 71-92.
- Mayer, S. y Frantz, C. (2004). The connectedness to nature scale: A measure of individuals' feeling in community with nature. *Journal of Environmental Psychology*, 24, 503- 515.
- Manríquez, B. J. C. y Montero, L. M. E. (julio, 2013). El rol de las emociones en la investigación de la conducta sustentable. Ponencia presentada en el VI Foro de experiencias de investigación en psicología ambiental de la FES Zaragoza, UNAM, México D. F.
- Mckenzie-Mohr, D. (2000). Promoting sustainable behavior: An introduction to community-based social marketing. *Journal of Social Issues*, 56 (1), 543-554.
- Oskam, S. (2000). A sustainable future for humanity?. *American Psychologist*, 55 (5), 496-508.
- Palacios, D. J. (2011). *Las conductas de riesgo del adolescente*. México: Centro de Investigación e Innovación Biopsicosocial, AC.
- Palacios, D. J. y Bustos, A. J. M. (2011). Análisis de la autoeficacia ambiental en el manejo de residuos sólidos, comparación en hombres y mujeres. *Revista El Psicólogo Anáhuac*, 14, 31- 38.
- Palacios, D. J. y Bustos, A. J. M. (Julio, 2012). *Aproximaciones de interdependencia con el ambiente: Su inclusión en el yo y la cercanía con la naturaleza*. Trabajo presentado en el V Foro de Experiencias de investigación en psicología ambiental, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Campus II, 30 y 31 de julio
- Palacios, D. J. y Bustos, A. J. M. (2012a). Modelo de autoeficacia y habilidades ambientales como predictores de la intención y disposición proambiental en jóvenes. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 14 (2), 143- 163.
- Palacios, D. J. y Bustos, A. J. M. (2012b). Correlatos del consumo ambientalmente responsable. En: Díaz-Loving, R., Rivera, A. S. y Reyes, L. I. (Eds.). *Aportaciones Actuales de la Psicología Social* (pp. 312- 316), Vol. I, México: AMEPSO.
- Palacios, D. J. y Bustos, A. J. M. (2012c). La teoría como promotor para el desarrollo de intervenciones psicoambientales. *Psychosocial Intervention*, 21 (3), 245- 257.
- Palacios, D. J. y Bustos, A. J. M. (2013). Validez factorial de la autoeficacia ambiental y su influencia estructural sobre la conducta proambiental en jóvenes. *Revista Iberoamericana de Evaluación en Psicología*, 35 (1), 95-111.
- Ramírez, G. C., Bustos, A. M. y Flores, H. L. M (2008). Relación de conductas consumistas y conducta proambiental. *La psicología social en México*, XII, 827-832
- Schmuck, P. y Vlek, C. (2003). Psychologist can do much to support sustainable development. *European Psychologist*, 8 (2), 66- 76.

- Rodríguez, R. F. (2012). *Consumismo como antecedente de la percepción de riesgo ambiental y la conducta proambiental*. Tesis de Licenciatura Psicología, FESZ, México, UNAM.
- Schultz, P.W. (2002). Inclusion with nature: Understanding human nature interactions. En P.Schmuck, y P.W.Schultz (Eds.), *The psychology of sustainable development* (pp.61-78).New York: Kluwer.
- Schultz, W., Shriver, C., Tabanico, J. y Khazian, A. (2004). Implicit connections with nature. *Journal of Environmental Psychology*, 24, 31- 42.
- Snelgar, R. (2006). Egoistic, altruistic, and biospheric environmental concerns: Measurement and structure. *Journal of Environmental Psychology*, 26, 87- 99.
- Swim, J. K., Markowitz, E. M. y Bloodhart, B. (2012). Psychology and climatic change: Beliefs, impacts and human contributions. En S. Clayton (ed.) *The Oxford Handbook of environmental and conservation psychology* (pp. 645-669), New York: Oxford University Press

## Rasgos de Ortorexia en Estudiantes de Nivel Bachillerato de Escuelas Pública y Privada

Jesús Silva Bautista, Miriam Montes Soria y Ángel de Jesús Silva Reyes.<sup>1</sup>

**Resumen:** La presente investigación tiene como finalidad conocer si existen rasgos de ortorexia u ortorexia nerviosa, término acuñado por Steven Bratman (2000), para calificar como trastorno alimentario a la obsesión de comer comida considerada saludable. En México no se tienen todavía datos concretos acerca de este trastorno, pero en países desarrollados es un problema que esta presente en un número significativo de la población, según la Organización Mundial de la Salud (OMS) refiere que la ortorexia afecta al 28% de la población de los países occidentales y, según Bravo, (2011), su prevalencia "podría ir en aumento". Se tomó como variables: alimentos puros, imagen corporal y condición socioeconómica, se realizó una investigación de campo de tipo descriptivo transversal, con una muestra de 160 sujetos de nivel bachillerato, se aplicó un instrumento con respuesta tipo escala Likert, por medio de un muestreo probabilístico accidental por cuota, se realizó un análisis factorial, que arrojó cuatro componentes denominándolos: importancia de la alimentación, estilo de crianza, alimentos puros y evitación social, así como un análisis de varianza, mediante el cual se concluyó que la edad, escuela y sexo, se relacionan de manera significativa entre los rasgos de ortorexia en escuela pública y privada

Palabras clave: Investigación, Esteven Bratman, Ortorexia, trastorno alimenticio.

**Abstract** This research aims to determine whether there are features of orthorexia or orthorexia nervosa, a term coined by Steven Bratman (2000), to qualify as an eating disorder to eat healthy food obsession considered. In Mexico they still do not have concrete data about this disorder, but in developed countries is a problem that is present in a significant number of the population, according to the World Health Organization (WHO) reports that orthorexia affects 28% of the population of Western countries and, according to Bravo (2011), its prevalence "may be increasing." Was taken as variables: pure food, body image and socioeconomic status, was conducted field research transversal descriptive, with a sample of 160 subjects baccalaureate level, an instrument response Likert scale was applied, using a sampling probabilistic accidental by quota, a factor analysis, which yielded four components were calling them: importance of nutrition, parenting style, pure food and social avoidance, and an analysis of variance, in which it was concluded that age, school and sex was significantly associated traits between orthorexia in public and private schools.

Keywords: Research, Esteven Bratman, Orthorexia, eating disorder.

---

<sup>1</sup> Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.

E-mail: jesiba60@gmail.com

Julio - Diciembre 2014, Año. 4, No. 8, pp. 18-41.

© Carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza UNAM

## Introducción

### Ortorexia

Bratman acuñó el término en 1997, del griego ὀρθός orthos, “correcto” y ὄρεξις orexis, “apetito”, literalmente “apetito correcto”, para calificar como trastorno alimentario la obsesión de comer comida considerada saludable por la persona, lo que este doctor estadounidense sostiene que puede llevar a la muerte.

La ortorexia es un trastorno relativamente nuevo, la primer persona que abordó éste término fue Steve Bratman (2000) quien en años de práctica médica muchos pacientes preguntaban como una dieta los podría llevar a la cura de sus enfermedades, con el paso del tiempo pudo ver como las dietas se convertían en un problema aún peor que la enfermedad original.

Bratman (2000) describe la ortorexia como una obsesión perjudicial para la salud como el trastorno obsesivo-compulsivo, con lo que el paciente considera alimentación saludable. El sujeto suele evitar ciertos alimentos, como los que contienen grasas, conservantes, o productos animales y tener una mala alimentación. Así se afirma que "la desnutrición es común entre los seguidores de las dietas de comida saludable" (Palo Alto Medical Foundation, 2013).

Los síntomas y consecuencias de la ortorexia nerviosa pueden incluir obsesión con la alimentación saludable, desnutrición, y la muerte por inanición. Las personas que padecen esta enfermedad suelen tener distintas concepciones de diferentes tipos de alimento. Los productos que contienen conservantes o aditivos alimentarios suelen ser considerados "peligrosos", los alimentos producidos industrialmente "artificiales", y los producidos biológicamente "saludables". Los pacientes suelen tener deseos fuertes y hasta incontrolables de comer cuando están nerviosos, emocionados, felices, ansiosos o con remordimiento.

Bratman (2000) menciona algunos hábitos (extraños) para preparar comida, ya que fue un cocinero y agricultor orgánico en un gran municipio en el estado de Nueva York, en su

comunidad de vegetarianos había muchas ideas muy diversas, había personas que sólo comían frutas o vegetales de temporada y muchas otras consideran al queso como veneno pero en lo que coincidían todos era en que nada podría ser cocinado en aluminio, se debían hervir los vegetales con el mínimo de agua para conservar al máximo sus nutrientes y vitaminas.

Como cocinero estaba obligado a preparar varias comidas diferentes a la vez para satisfacer las demandas insistentes y contradictorias de los miembros. Todos los municipios atraían idealistas. A diario se encontraba con el caos de las teorías nutricionales contradictorias.

Su plato principal siempre fue vegetariano, pero un subgrupo insistió en que servían carne. Dado que muchos vegetarianos no comen de las ollas y sartenes contaminados por las vibraciones carnales, la carne tenía que ser cocinada en otra cocina.

Los cocineros también tenían que satisfacer a los veganos, que evitaban todos los productos lácteos y el huevo. Los derechos de la muchedumbre hindú de influencia no podían pasarse por alto tampoco. Insistieron en omitir los alimentos de la familia de las cebollas que, creían, provocaban el deseo sexual.

Para los partidarios de los alimentos crudos siempre se establecieron bandejas de vegetales crudos en rodajas, pero los partidarios macrobióticas miraron estas ofertas con disgusto. Sólo comían verduras cocidas. Además, creían que sólo debían comer verduras de temporada locales, lo que llevó a discusiones frecuentes y violentas sobre si la comuna debía gastar su dinero en la lechuga en enero.

Después de ver estas guerras de alimentos no le sería difícil citar las reglas de las diversas teorías de alimentos entre sí, como: La comida picante es mala, el pimiento de cayena es promotoras de la salud. El ayuno de naranjas es saludable, las frutas cítricas son demasiado ácidas. La leche es buena sólo para las vacas jóvenes (y la leche pasteurizada es aún peor), la leche hervida es el alimento de los dioses. Los alimentos fermentados como el chucrut son esencialmente podridos; los alimentos fermentados ayudan a la digestión. Los dulces son malos, la miel es el alimento más perfecto de la naturaleza. Las frutas son el

alimento ideal. El vinagre es un veneno; vinagre de manzana cura la mayoría de las enfermedades. Las proteínas no se pueden combinar con almidones; frijoles y arroz integral siempre deben cocinarse juntos.

Superficialmente la ortorexia empieza como el puro deseo de lidiar con enfermedades crónicas y para perder peso, en general mejorar la salud y corregir los malos hábitos de la dieta americana. Aunque pocos son los que logran adoptar un rigor en su dieta diferente al acostumbrado, ya logrado les hace sentir un tanto superiores a los demás.

Al paso del tiempo, ¿el qué comer? ¿el cómo? y ¿el cuándo preparar los alimentos? y la cantidad de ingesta, ocupa cada vez más las mentes de las personas. El hecho de comer correctamente empieza a tomar un sentido espiritual.

Ya sea en busca de una cura para un trastorno específico, o simplemente excediéndose en su preocupación por llevar una alimentación sana, los ortorexicos desarrollan sus propias reglas alimentarias. Para seguir el régimen, estas personas hacen prueba de una gran fuerza de voluntad, pero si rompen los votos y sucumben a la tentación de los alimentos prohibidos, se sienten culpables y corrompidos. Este comportamiento es similar al de las personas que sufren anorexia o bulimia nerviosa, sin embargo, los anoréxicos y bulímicos se preocupan por la cantidad de comida que consumen, mientras que los ortorexicos se obsesionan con la calidad de la misma. Existe, como se puede ver en la televisión, revistas y publicidades, un bombardeo social acerca de lo que es “bueno” y “malo” a la hora de alimentarse, y que crea la base para el desarrollo de este tipo de trastornos cuando se malinterpretan estos mensajes (Bratman, 2000).

#### Perfil Ortorexico

De acuerdo con Calañas (2003) los ortorexicos tienen el siguiente perfil:

- Los pacientes ortorexicos presentan mecanismos obsesivos-compulsivos con rasgos de personalidad similares a los de la ortorexia nerviosa restrictiva (rigidez, perfeccionismo, necesidad de control de su vida transferida a la alimentación), mecanismos fóbicos (ansiedad intensa ante ciertos alimentos y evitación de los mismos) y mecanismos hipocondríacos.

- Excluyen de la dieta alimentos con contenido de herbicidas, pesticidas u otras sustancias artificiales.
- Se preocupan en exceso por las técnicas y materiales empleados en la elaboración de los alimentos.
- El ortorexico inicia una dieta para mejorar su salud, tratar una enfermedad o perder peso.
- Pueden ser vegetarianos, frutívoros y/o crudívoros.
- Pueden tener distintos déficits nutricionales.

Calañas (2003) menciona los factores sociales:

- Pérdida de relaciones sociales y una insatisfacción afectiva.
- Rechazan comer fuera de casa.
- Rehúyen los actos sociales.
- Se distancian de sus amigos y familiares.

La herencia y el ambiente están entrelazados y son inseparables, ambos son parte de un complejo sistema de desarrollo. A partir de la concepción, y a lo largo de la vida, una combinación de factores constitutivos (relacionados con la estructura biológica y psicológica) y de factores sociales, económicos y culturales ayudan a dar forma al desarrollo. La cognición y personalidad están sometidas a variaciones debido a la experiencia: los tipos de familia en la que crecen los niños, las escuelas a las que asisten y la gente que encuentran (Papalia, 1999).

Relacionado con lo anterior se pueden distinguir tres tipos de padres, según las prácticas educativas utilizadas. Estos son los estilos de educación más frecuentemente referidos en la investigación psicológica (Ramírez, 2005):

- *Estilo autoritario.* Es caracterizado por manifestar alto nivel de control y de exigencias de madurez, y buenos niveles de comunicación y afecto explícito. Lo predominante es la existencia de abundantes normas y la exigencia de una obediencia bastante estricta. Dedicar esfuerzo a influir, controlar, evaluar el comportamiento y las actitudes de sus hijos. Dan gran importancia a la obediencia, a la autoridad, al uso del castigo y de medidas disciplinarias, y no facilitan el diálogo. Las normas que definen la buena conducta son exigentes y se castigan con rigor la mala conducta. Y esos hijos tienden a ser más descontentos, retraídos y desconfiados (Baumrind, 1943, como se citó en, Ramírez, 2005).
- *Estilo democrático.* Presentan niveles altos en comunicación, afecto, control y exigencias de madurez; en consecuencia, son afectuosos, refuerzan el comportamiento, evitan el castigo y son sensibles a las peticiones de atención

del niño; explican razones no rindiéndose a caprichos y plantean exigencias e independencia. Los padres marcan límites y ofrecen orientaciones a sus hijos, están dispuestos a escuchar sus ideas y a llegar a acuerdos con ellos. Respetan los intereses, las opiniones y la individualidad de personalidad, son amorosos, así los hijos tienden a ser más seguros, calmados, dominantes, exploradores y contentos (Ramírez, 2005).

- *Estilo permisivo.* Los padres tienen un bajo nivel de control y exigencias de madurez, se caracterizan por el afecto y el dejar hacer, manifiestan una actitud pasiva hacia el comportamiento del niño, aceptan sus conductas y usan poco el castigo, no existiendo normas que estructuren su vida cotidiana, sus hijos tienden a ser inmaduros, tienen menos autocontrol y son menos exploradores.

A su vez McKeury y cols, (1991, como se citó en Rice, 1997). La familia es la principal influencia socializadora sobre el adolescente. Esto significa que la familia es el principal transmisor de conocimientos, valores, actitudes, roles y hábitos que una generación pasa a la siguiente.

Por otra parte, los medios de comunicación asocian lo bueno con la belleza física y lo malo con la imperfección física. Las personas populares, exitosas, inteligentes, admiradas, son personas con el cuerpo perfecto, lo bello. Las personas que no son delgadas y preciosas son asociadas con el fracaso. La asociación de estos logros derivados de estar delgada ha hecho que la delgadez se convierta en un fin; incluso para muchas adolescentes no existe autoestima sin delgadez (Gómez, Alvarado, Moreno, Saloma y Pineda, 2001).

Los diversos métodos utilizados para adelgazar, con los que la sociedad se ha mostrado tan permisiva, se han convertido en reforzadores positivos, debido a las metas sociales alcanzadas, teniendo poco en cuenta los riesgos de este tipo de comportamientos. Los estilos de vida, el grupo de iguales, la publicidad y las propias cogniciones van reforzando ayunos, dietas restrictivas y demás prácticas compensatorias. Los objetivos de quienes entran en esta especie de círculo vicioso cada vez son más exigentes y los métodos utilizados más implacables con la comida (Gómez, Alvarado, Moreno, Saloma y Pineda, 2001).

Teran (2006) señala que el uso del cuerpo humano en los mensajes publicitarios, se convierte en un lugar privilegiado, el cuerpo es para la publicidad un espacio más de modelos estéticos para presentar ciertos productos, ya que la publicidad ejerce directa y

específicamente gran influencia sobre la imagen del cuerpo. La naturaleza de tal presión varía en intensidad y según sea la edad de los personajes femeninos o masculinos.

Relacionado con lo anterior, es fundamental hacer mención del factor socioeconómico ya que la ortorexia promueve los productos orgánicos y su costo asciende incluso hasta el triple que los alimentos comunes, esto nos indica que las personas que presentan rasgos o el trastorno como tal, se piensa cuentan con un nivel de solvencia económica estable.

Los estándares de la Organización de Naciones Unidas y del Fondo Monetario Internacional, dijo, asientan que para ser considerado de clase media un ciudadano debe tener un ingreso que le alcance para cubrir casi 80 por ciento de sus necesidades (Vanguardia, 2013).

Según López (2009) en México existen grandes diferencias entre las clases sociales, las dos primeras clasificaciones son económicamente viables para poder solventar la práctica de la ortorexia, las cuales son catalogadas de la siguiente manera:

- *Clase rica:* este es el estrato que contiene a la población con el más alto nivel de vida e ingresos del país.
- *Clase media alta:* en este segmento se considera a las personas con ingresos o nivel de vida ligeramente superior al medio.
- *Clase media:* en este segmento se considera a las personas con ingresos o nivel de vida medio.
- *Clase media baja:* en este segmento se considera a las personas con ingresos o nivel de vida ligeramente por debajo del nivel medio, es decir es el nivel bajo que se encuentra en mejores condiciones.
- *Clase pobre:* está compuesto por personas con un nivel de vida austero y de bajos ingresos.

El nivel de ingresos familiar según el nivel socioeconómico es el siguiente:

Tabla 1: Niveles Socioeconómicos AMAI, actualización 2005.

Nivel	Ingreso Mínimo	Ingreso Máximo	Clase
A/B	\$85,000.00	+	Rica
C+	\$35,000.00	\$84,999.00	Media Alta
C	\$11,600.00	\$34,999.00	Media
D+	\$6,800.00	\$11,599.00	Media Baja
D	\$2,700.00	\$6,799.00	Pobre
E	\$0.00	\$2,699.00	Pobreza extrema

## Enfoques de la comida saludable

Vegetarianismo. De acuerdo con Escott (2005), las dietas vegetarianas se basan especialmente en plantas, con frutas, verduras, leguminosas, semillas y nueces. Las dietas vegetarianas pueden ser saludables cuando se planean y vigilan cuidadosamente; pueden combatir obesidad, estreñimiento, cardiopatía coronaria, diabetes, hipertensión y enfermedad diverticular. También disminuye la incidencia de cáncer de mamá y de colon, además de litiasis vesicular. Los vegetarianos no tienden a mostrar niveles significativos más altos de todas las vitaminas antioxidantes, como resultado de un mayor consumo de verduras, frutas, plantas y germinados. No obstante, existe el lado opuesto las posibles complicaciones. Las posibles complicaciones de una dieta vegetariana de acuerdo con son: Anemia por deficiencia de hierro, deficiencia de vitamina B y D.

Macrobiótica. La macrobiótica tiene su origen en Japón, fue creada por George Ohsawa (alimentación-sana, 2013), más que un método para adelgazar se trata de una filosofía de vida, una forma de afrontar el día a día buscando el equilibrio constante y el bienestar en cuerpo y mente. El principal objetivo de este régimen alimenticio es curar todo tipo de enfermedades que puede sufrir el ser humano y hacerle más pacífico. Ohsawa comprendió que todos estamos influenciados por el entorno y los cambios de estaciones y que lo único que el hombre puede controlar, de estos factores que influyen en su vida, es la alimentación. Así, vigilando lo que se consume, el hombre consigue que su mente se vuelva más tranquila y serena.

La macrobiótica está basada en las leyes naturales, es decir; en el consumo de distintos tipos de alimentos que se encuentran relacionados directamente con las estaciones del año y el lugar donde se radica, los alimentos se dividen según la teoría de Yin y el Yang, en:

- *Yin*: la temperatura es fría o fresca, por lo tanto la función de este tipo de alimentos es refrescar y calmar los órganos vitales, su energía es dispersante y su consumo es principalmente en época de calor, pueden servir para contrarrestar enfermedades, su energía es tonificante. Algunos de estos tipos de alimentos son el azúcar, miel, frutas, verduras como las patatas, berenjena y tomates.
- *Yang*: la temperatura es caliente o templada, la ingesta de estos alimentos se recomienda en época de frío. Estimula los órganos vitales y también

contrarrestan las enfermedades como la fatiga, los escalofríos, la debilidad y la anemia. Algunos alimentos de este tipo son: los cereales, legumbres, carne, pescado, sal y verduras de raíz.

Además de armonizar al cuerpo con las leyes de la naturaleza, se busca obtener un alto rendimiento físico, resistencia al cansancio y a condiciones climáticas adversas, buena memoria y buen humor.

La dieta macrobiótica implica todo un rito en cuanto a la selección de los alimentos y la forma en que estos se preparan, algunas especificaciones que deben cumplirse son:

- Prescindir de las bebidas azucaradas y de las conservadas y tratadas químicamente.
- Eliminar el café y el té con colorantes artificiales.
- Cocinar los alimentos con aceites vegetales naturales o con agua y salarlos con sal marina.
- Los alimentos deben cocinarse en recipientes de barro, resistentes al fuego, acero inoxidable o recipientes esmaltados, descartar en lo posible el aluminio. Remover los alimentos con una cuchara de madera.
- No comer verdura o fruta fuera de su época, y evitar los productos procedentes de países lejanos.
- No comer fruta, verdura ni cereales cultivados con abonos químicos o desinfectantes.
- No usar especias ni ingredientes químicos y evitar también la sal común refinada.
- Evitar lo máximo posible las proteínas animales y sustituirlas por las vegetales.
- La Macrobiótica contempla asimismo que cada bocado deberá ser masticado entre treinta y cincuenta veces.
- La dieta macrobiótica estándar se compone de:
  - Un 50-60% de granos completos como arroz integral, trigo, mijo, cebada, avena, centeno, maíz, trigo sarraceno, pan integral de trigo, centeno o maíz, al ser posible sin levadura o con muy poca.
  - Del 20-30% de la dieta se caracteriza por la ingesta de verduras y vegetales, tomándose generalmente cocidas, también se pueden emplear otras técnicas culinarias tales como el rehogado, cocción al vapor, salteado.
  - Las legumbres constituirán el 15% de la comida diaria.
  - En general el pescado podrá comerse de 2 a 3 veces a la semana, y si se ha de elegir carne es aconsejable que sea carne de pollo, pavo o pato, evitando las carnes rojas tales como cerdo, buey y vaca.
  - El consumo de huevos es limitado, pudiéndose comer un máximo de un huevo por semana.
  - Las bebidas se tomarán tras las comidas y a pequeños sorbos, se aconseja tomar té de tres años.

La macrobiótica considera que cualquier enfermedad puede ser curada con base a esta dieta, considera que cada persona tiene necesidades nutricionales diferentes. Aunque exista un patrón estándar, éste se adapta a la persona dependiendo de su constitución, condición, lugar de residencia, etc (Alimentación-sana, 2013).

De lo anterior, surgió la necesidad de conocer si ¿Existen rasgos de ortorexia en estudiantes de bachillerato de escuelas públicas y privadas y existen diferencias estadísticamente significativas entre estas escuelas?

### Método

*Población:* Estudiantes de nivel bachillerato de escuela pública y privada.

*Muestra:* 80 alumnos de escuela pública, 80 alumnos de escuela privada.

*Criterios de inclusión:* Estudiantes de escuela pública y privada, que estuvieran cursando el bachillerato y estuvieran dispuestos a participar en la investigación

*Instrumento:* Se elaboró un cuestionario que consto de 31 ítems con escala de respuesta tipo Likert, así como preguntas para la obtención de datos personales.

*Procedimiento:* Una vez diseñado el cuestionario con tipo de respuesta escala Likert, se aplicaron a la muestra de estudiantes y posteriormente se hizo el análisis de los resultados para obtener las conclusiones.

#### a) Estadísticos Descriptivos

Tabla 2: Frecuencias

Tabla de Frecuencias								
		F	%			F	%	
<b>Sexo</b>	Masculino	64	40.0	<b>Ingreso mensual</b>	Menos de \$1,357	8	5	
					De \$1,357 a \$2,714	16	10	
De \$2,714 a \$4,071	21	13.1						
De \$4,071 a \$5,428	28	17.5						
De \$5,428 a \$8,142	18	11.3						
De \$8,142 a \$10,856	10	6.3						
De \$10,853 a \$13,570	13	8.1						
Más de \$13,570	46	28.8						
<b>Edad</b>	Femenino	96	60.0		<b>Vivo con</b>	Padres	129	80.6
	15 años	4	2.5			Padre	8	5.0
	16 años	32	20.					
	17 años	93	58.1					
	19 años	6	3.8					

<b>Escuela</b>	Pública	80	50.0		Madre	19	11.9
	Privada	80	50.0		Otros	4	2.5

b) Descripción De Análisis Factorial

Se realizó el análisis factorial tomando en cuenta valores mayores de .35 con el propósito de identificar y clasificar las ideas de mayor importancia para los sujetos, así como para la obtención de los factores.

Tabla 3: Datos crudos

1.- totalmente de acuerdo	2.- de acuerdo	3.- ni de acuerdo ni en desacuerdo	4.- en desacuerdo	5.- totalmente en desacuerdo	1	2	3	4	5		
					F	%	F	%	F	%	
1	Consumo alimentos libres de químicos (pesticidas).	34	21.3	40	25.0	56	35.0	15	9.4	15	9.4
2	Solo consumo productos que se preparan en mi casa.	13	8.1	37	23.1	63	39.4	32	20.0	15	9.4
3	En mi casa la comida se planea con varios días de antelación.	10	6.3	28	17.5	39	24.4	47	29.4	36	22.5
4	Evito los eventos sociales, porque los alimentos que se consumen no son saludables.	0	0.0	10	6.3	33	20.6	46	28.8	71	44.4
5	Pongo especial atención en mi arreglo antes de salir de casa.	60	37.5	55	34.4	34	21.3	8	5.0	3	1.9
6	Solo consumo vegetales porque me hacen saludable.	6	3.8	26	16.3	78	48.8	31	19.4	19	11.9
7	Soy persistente en mi alimentación saludable.	13	8.1	41	25.6	68	42.5	30	18.8	8	5.0
8	Siempre estoy sometido a una dieta especial.	1	0.6	6	3.8	39	24.4	50	31.3	64	40.0
9	Me alimentación solo está basada en frutas y verduras.	2	1.3	11	6.9	45	28.1	58	36.3	44	27.5
10	Todos en mi familia decidimos lo que vamos a comer.	24	15.0	38	23.8	50	31.3	29	18.1	19	11.9
11	Evito comer productos que están enlatados.	7	4.4	20	12.5	67	41.9	42	26.3	24	15.0
12	La decisión de que se va a comer en casa no la tomo yo.	15	9.4	23	14.4	63	39.4	41	25.6	18	11.3
13	Constantemente estoy pensando en lo que voy a comer.	6	3.8	23	14.4	61	38.1	48	30.0	22	13.8
14	Evito comer carne.	5	3.1	10	6.3	38	23.8	55	34.4	52	32.5
15	Me gusta ver los programas que se transmiten por la noche.	25	15.6	46	28.8	53	33.1	17	10.6	19	11.9
16	Mi comida es estrictamente orgánica (natural- no procesado).	4	2.5	12	7.5	63	39.4	45	28.1	36	22.5
17	Solo salgo con personas que tienen la misma alimentación que yo.	1	0.6	5	3.1	16	10.0	31	19.4	107	66.9
18	La preparación de mis alimentos es rápida.	4	2.5	24	15.0	76	47.5	40	25.7	16	10.0
19	En mi casa a nadie le importa lo que se come.	9	5.6	16	10.0	31	19.4	49	30.6	55	34.4
20	Rara vez pienso en lo que voy a comer.	10	6.3	23	14.4	65	40.6	37	23.1	25	15.6
21	Es imprescindible el estar cerciorándome constantemente de mi imagen.	20	12.5	42	26.3	64	40.0	25	15.6	9	5.6
22	Mi comida deber verse y saber bien sin importar su origen.	13	8.1	33	20.6	55	34.4	47	29.4	12	7.5
23	Procuro que mis alimentos estén crudos.	4	2.5	2	1.3	37	23.1	52	32.5	65	40.6
24	La mayor parte de mi tiempo libre me la paso viendo la tele.	7	4.4	15	9.4	43	26.9	47	29.4	48	30.0
25	Soy muy irregular en los alimentos que consumo.	12	7.5	39	24.4	60	37.5	40	25.0	9	5.6
26	Al preparar mis alimentos me lleva tres o más horas diariamente.	2	1.3	19	11.9	53	33.1	49	30.6	37	23.1
27	Cuando estoy en casa dedico más de dos hora a ver la tele.	23	14.4	39	24.4	34	21.3	26	16.3	38	23.8
28	Mi alimentación incluye productos lácteos.	53	33.1	78	48.8	14	8.8	10	6.3	5	3.1
29	Mi apariencia me es irrelevante.	4	2.5	10	6.3	59	36.9	41	25.6	46	28.8
20	En mi casa solo se cocina en trastos de barro y porcelana.	0	0.0	6	3.8	43	26.9	50	31.3	61	38.1

Tabla 4. Factores en la importancia de la alimentación.

No. Variable	Factor	Importancia de La Alimentación
6	Sólo consumo vegetales porque me hacen saludable	.733
2	Sólo consumo alimentos que se preparan en mi casa	.717
9	Mi alimentación solo está basada en frutas y verduras	.693
7	Soy persistente en mi alimentación saludable	.656
17	Sólo salgo con personas que tienen la misma alimentación que yo	.373

En el primer factor del rubro “Importancia de la alimentación” se manifiesta la persistencia en el consumo de vegetales por ser saludables, así como el consumo de alimentos preparados en casa y la alimentación basada solo en frutas y verduras, la persistencia en la alimentación saludable y las salidas con personas que tienen la misma alimentación.

Tabla 5. Factores Estilo de Crianza.

No. Variable	Factor	Estilo de Crianza
11	Evito comer productos que están enlatados.	.673
3	En mi casa la comida se planea con varios días de antelación.	.636
16	Mi comida es estrictamente orgánica (natural- no procesado).	.614
10	Todos en mi familia decidimos lo que vamos a comer.	.609
30	En mi casa sólo se cocina en trastos de barro y porcelana.	.467
26	Al preparar mis alimentos me lleva tres o más horas diariamente.	.365

En el segundo factor del rubro “Estilo de crianza” se manifiesta la persistencia en la evitación del consumo de productos enlatados, planeando la comida con varios días de antelación en casa, siendo estrictamente orgánica la comida y solo se cocina en trastos de barro y porcelana llevando tres o más horas diarias en la preparación de alimentos.

Tabla 6. Factores Alimentos Puros.

No. Variable	Factor	Alimentos Puros
30	En mi casa solo se cocina en trastos de barro y porcelana.	.387
23	Procuro que mis alimentos estén crudos.	.714
26	El preparar mis alimentos me lleva tres o más horas diariamente.	.554
14	Evito comer carne.	.529
17	Sólo salgo con personas que tienen la misma alimentación que yo	.474

En el tercer factor del rubro “Alimentos puros” se manifiesta la persistencia en cocinar en casa en trastos de barro y porcelana, procurando los alimentos crudos, el preparar los alimentos lleva tres o más horas diariamente, evitando la carne, saliendo con personas que tengas la misma alimentación.

Tabla 7: Factores Evitación Social.

No. Variable	Factor Evitación Social	
16	Mi comida es estrictamente orgánica (natural- no procesado).	.397
18	La preparación de mis alimentos es rápida.	.694
4	Evito los eventos sociales, porque los alimentos que se consumen no son saludables.	.448
8	Siempre estoy sometido a una dieta especial.	.410
19	En mi casa a nadie le importa lo que se come.	.410

En el cuarto factor del rubro “Evitación social” se manifiesta la persistencia en la comida estrictamente orgánica con la preparación rápida de los alimentos, evitando los eventos sociales por que los alimentos que se consumen no son saludables, estando siempre sometido a una dieta especial y en casa a nadie le importa que se come.

c) Análisis de ANOVA

Los factores anteriores se utilizaron para los análisis de varianza con las variables sociodemográficas: sexo, edad, ingreso económico mensual, vivo con y escuela pública o privada. La finalidad de esta prueba es observar la influencia de las variables independientes sobre las variables dependientes, presentando las ANOVAS significativas las cuales son:

Tabla 8: Medias y Análisis de varianza del factor 1(Importancia de la alimentación) por edad.

	Edad	N	Media	Desv. Tipica	F	Sig.
	15	4	4.75	.500		
17.- Solo salgo con personas que tienen la misma alimentación que yo.	16	32	4.47	.842	4.398	.002
	17	93	4.58	.742		
	18	25	4.44	.961		
	19	6	3.17	1.169		

El resultado de análisis de anova del factor 1 que es “Importancia de la alimentación” intersectados con la variable de edad, arrojó el siguiente resultado: el reactivo 17 que es “Sólo salgo con personas que tienen la misma alimentación que yo” muestra que la media de las personas de 19 años de edad es de 3.17 lo cual nos indican que están totalmente de acuerdo, por lo contrario las personas de 15 años de edad tienen una media de 4.75 que indican que están totalmente en desacuerdo, todo lo anterior sustentado en una significancia de .002; relacionado con esto, señala el Dr. Steve Bratman, médico naturista

que observó en sus pacientes una preocupación exagerada respecto a la calidad de la comida que ingerían. Comúnmente prefieren pasar hambre, incluso por largos periodos, que comer alimentos que en su opinión son “impuros”, es decir, alimentos con altos contenidos de aditivos, grasas, etc., pudiendo dejar de ir a restaurantes, comida rápida e incluso a casa de familiares y amigos por el temor a los alimentos que puedan llegar a ingerir (Bratman, 2000).

Por otra parte Calañas, (2003) menciona los factores sociales que puede interferir negativamente en la vida de la persona que padecen ortorexia:

- Pérdida de relaciones sociales y una insatisfacción afectiva.
- Rechazan comer fuera de casa.
- Rehúyen a los actos sociales.
- Se distancian de sus amigos y familiares.

Tabla 8: Medias y Análisis de varianza del factor 1(Importancia de la alimentación) por escuela.

	Escuela	N	Media	Desv. Tipica	F	Sig.
17.-Solo salgo con personas que tienen la misma alimentación que yo.	Publica	80	4.63	.644	4.308	.040
	Privada	80	4.35	.995		

El resultado de análisis de ANOVA del factor 1 que es “Importancia de la alimentación” intersectados con la variable de escuela arrojó el siguiente resultado: el reactivo 17 que es “Solo salgo con personas que tienen la misma alimentación que yo” muestra que la media de las personas de los adolescentes que estudian en escuela pública es de 4.63 lo cual nos indican que están totalmente en desacuerdo, por lo contrario los adolescentes que estudian en escuela privada tienen una media de 4.35 que indica que están totalmente de acuerdo, sustentado en una significancia del .040

Tabla 9: Medias y Análisis de varianza del Factor 2 (Estilo de crianza) por sexo.

	Sexo	N	Media	Desv. Tipica	F	Sig.
16.-Mi comida es estrictamente orgánica. (natural-no procesado)	Masculino	64	3.41	1.019	4.380	.038
	Femenino	96	3.74	.965		
26.- El preparar mis alimentos me lleva tres o más horas diariamente.	Masculino	64	3.42	.005	4.426	.037
	Femenino	96	7.76	.992		

El resultado de análisis de ANOVA del factor 2 que es “Estilo de crianza” siendo cruzados con la variable “sexo” arrojó el siguiente resultado: el reactivo 16.-“Mi comida es estrictamente orgánica (natural-no procesado)” muestra que la media de los adolescentes varones es de 3.41 o sea que están totalmente de acuerdo, por el contrario las adolescentes

tienen una media de 3.74 que indica que están totalmente en desacuerdo, sustentado en una significancia del .038; aunado a esto como definición Bratman (2000) señala que “la ortorexia es una obsesión a ingerir comida sana y evitar la comida que no es sana” (p.9). La definición de comida sana y no sana varía dependiendo en las creencias de las personas que adoptan una dieta. Los pacientes con Ortorexia no están generalmente preocupados por su peso o por sentirse gordos. Lo que importa es tener el sentimiento de pureza al consumir alimentos.

Por otra parte, de acuerdo con Calañas (2003) los ortorexicos tienen el siguiente perfil:

- Los pacientes ortorexicos presentan mecanismos obsesivos-compulsivos con rasgos de personalidad (rigidez, perfeccionismo, necesidad de control de su vida transferida a la alimentación), mecanismos fóbicos (ansiedad intensa ante ciertos alimentos y evitación de los mismos) y mecanismos hipocondríacos.
- Excluyen de la dieta alimentos con contenido de herbicidas, pesticidas y otras sustancias artificiales.
- Se preocupan en exceso por las técnicas y materiales empleados en la elaboración de los alimentos.

Aunado a esto se abordan desde la visión del DSM-IV (2000). Que la Ortorexia se basa en una alimentación biológicamente pura, los alimentos deben estar libres de pesticidas, herbicidas y productos químicos. Este trastorno alimenticio tiene una base psicológica, el trastorno obsesivo-compulsivo, que a su vez está basado en el trastorno de angustia y ansiedad.

En este mismo análisis se encontró el reactivo 26.- “El preparar mis alimentos me lleva tres o más horas diariamente.” El cual tiene una media en los varones de 3.42 interpretando que están totalmente de acuerdo, y la media de las mujeres es de 7.76 lo que indica que están totalmente en desacuerdo, con una significancia de .037; según Calañas (2003) los ortorexicos presentan mecanismos obsesivos-compulsivos, la característica esencial de éste trastorno es la presencia de obsesiones o compulsiones de carácter recurrente (Criterio A) lo suficientemente graves como para provocar pérdidas de tiempo significativas (p. ej., el individuo dedica a estas actividades más de 1 hora al día) o un acusado deterioro de la actividad general o un malestar clínicamente significativo (Criterio C). En algún momento del curso del trastorno el individuo reconoce que estas obsesiones o compulsiones son exageradas o irracionales (Criterio B). (DSM-IV 2000).

Tabla 10: Medias y Análisis de varianza del Factor 2 (Estilo de crianza) por vivo con.

	Vivo Con	N	Media	Desv. Tipica	F	Sig.
16.-Mi comida es estrictamente orgánica. (natural-no procesado)	Padres	129	3.58	1.021	2.840	.040
	Padre	8	4.25	.886		
	Madre	19	3.32	.749		
	Otros	4	4.50	.577		

El resultado de análisis de ANOVA del factor 2 que es “Estilo de crianza” siendo cruzados con la variable “vivo con” arrojó el siguiente resultado: el reactivo 16.-“Mi comida es estrictamente orgánica. (natural-no procesado)” muestra que la media de vivo con mi madre es de 3.32 es decir, están totalmente de acuerdo, por el contrario los adolescentes que viven con otros tienen una media de 4.50 que indica que están totalmente en desacuerdo, sustentado en una significancia del .04

Tabla 11: Medias y Análisis de varianza del Factor 3 (Alimentos puros) por sexo.

	Sexo	N	Media	Desv. Tipica	F	Sig.
26.- El preparar mis alimentos me lleva tres o más horas diariamente.	Masculino	64	3.42	1.005	4.426	.037
	Femenino	96	3.76	.992		

El resultado de análisis de anova del factor 3 que es “Alimentos puros” siendo cruzado con la variable “sexo” arroja el siguiente resultado: el reactivo 26.- “El preparar mis alimentos me lleva tres o más horas diariamente.” muestra una media de los adolescentes varones de 3.42 es decir, están totalmente de acuerdo, por el contrario las adolescentes tienen una media de 3.76 que indica que están totalmente en desacuerdo, con una significancia del .037.

Tabla 12: Medias y Análisis de varianza del Factor 3 (Alimentos puros) por Edad.

	Edad	N	Media	Desv. Tipica	F	Sig.
17.- Sólo salgo con personas que tienen la misma alimentación que yo.	15	4	4.75	.500	4.398	.002
	16	32	4.47	.842		
	17	93	4.58	.742		
	18	25	4.44	.961		
	19	6	4.17	1.169		
23.-Procuro que mis alimentos estén crudos.	15	4	3.00	2.309	3.258	.013
	16	32	4.06	1.014		
	17	93	4.12	.832		
	18	25	4.32	.802		
	19	6	3.17	1.169		

El resultado de análisis de ANOVA del factor 3 que es “Alimentos puros” siendo cruzado con la variable “edad” arrojó el siguiente resultado: el reactivo 17.- “Solo salgo con personas que tienen la misma alimentación que yo.” Nos da una media de 4.75 en los adolescentes de 15 años, lo que indica que están totalmente en desacuerdo, por el contrario los estudiantes de 19 años tienen una media de 4.17 que indica que están totalmente de acuerdo, con una significancia del .002.

Dentro de este mismo análisis arrojó el siguiente resultado hacia el reactivo 23.- “Procuro que mis alimentos estén crudos.” dándonos una media de 4.32 en los estudiantes de 18 años, lo que indica que están totalmente en desacuerdo, por el contrario los estudiantes de 15 años tienen una media de 3.00 que indica que están totalmente de acuerdo, con una significancia del .013; según Bratman (2000) menciona algunos hábitos (extraños) para preparar comida. En su comunidad de vegetarianos había muchas ideas muy diversas había personas que sólo comían frutas o vegetales de temporada mientras otros deseaban uvas en febrero y muchas cosas como considerar al queso veneno pero en lo que coincidían todos era en que nada podría ser cocinado en aluminio, se debían hervir los vegetales con el mínimo de agua para conservar al máximo sus nutrientes y vitaminas.

Tabla 13: Medias y Análisis de varianza del Factor 3 (Alimentos puros) por Escuela.

	Escuela	N	Media	Desv. Típica	F	Sig.
17.- Sólo salgo con personas que tienen la misma alimentación que yo.	Publica	80	4.63	.644	4.308	.040
	Privada	80	4.35	.995		

El resultado de análisis de anova del factor 3 que es “Alimentos puros” siendo cruzado con la variable “escuela” arrojó el siguiente resultado: el reactivo 17.- “Solo salgo con personas que tienen la misma alimentación que yo.” Nos da una media de 4.63 en los adolescentes de escuela pública, lo que indica que están totalmente en desacuerdo, por el contrario los estudiantes de escuela privada tienen una media de 4.35 que indica que están totalmente de acuerdo, con una significancia del .040

Tabla 14: Medias y Análisis de varianza del Factor 4 (Evitación social) por Sexo.

	Sexo	N	Media	Desv. Típica	F	Sig.
16.- Mi comida es estrictamente orgánica. (Natural no procesado)	Masculino	64	3.41	1.019	4.380	.038
	Femenino	96	3.74	.965		
18.- La preparación de mis alimentos es rápida.	Masculino	64	3.05	.950	5.366	.022
	Femenino	96	3.39	.875		

El resultado de análisis de ANOVA del factor 4 que es “Evitación social” intersectados con la variable “sexo”, arrojó el siguiente resultado: el reactivo 16 que es “Mi comida es estrictamente orgánica. (Natural no procesado)” muestra que la media de las personas de sexo masculino es de 3.41 esto nos indica que están totalmente de acuerdo, por lo contrario las personas de sexo femenino tienen una media de 3.74 que indican que están totalmente en desacuerdo, todo lo anterior sustentado en una significancia de .038.

Este análisis también resalta el siguiente resultado: el reactivo 18 que es “La preparación de mis alimentos es rápida.” muestra que la media de las personas de sexo masculino es de 3.05, lo cual nos indican que están totalmente de acuerdo, por lo contrario las personas de sexo femenino tienen una media de 3.39 que indican que están totalmente en desacuerdo, todo lo anterior sustentado en una significancia de .022 En lo que respecta, para la persona que padece algún trastorno alimenticio, la comida adquiere un protagonismo especial y basa en ella todos los pensamientos y actos que forman parte de su vida diaria, sintiéndose dependiente de esa idea (Saldaña, 1994).

Por otro lado, otros estudios indican que niveles anormales de químicos en el cerebro predisponen a algunas personas a sufrir de ansiedad, perfeccionismo, comportamiento y pensamiento compulsivo. Estas personas son más vulnerables a sufrir un trastorno alimenticio (Tinahones, 2003).

Tabla 15: Medias y Análisis de varianza del Factor 4 (Evitación social) por Ingreso

	Ingreso Mensual	N	Media	Desv. Típica	F	Sig.
	Menos de \$1357	8	3.38	.916		
	De \$1357 a \$2714	16	3.19	1.047		
18.- La preparación de mis alimentos es rápida.	De \$2714 a \$4071	21	3.38	.921		
	De \$4071 a \$5428	28	3.18	.819		
	De \$5428 a \$8142	18	3.94	.725	2.604	.014
	De \$8142 a \$10856	10	3.50	.972		
	De \$10856 a \$13570	13	3.08	.862		
	Mas de \$13570	46	2.96	.893		

El resultado de análisis de anova del factor 4 que es “Evitación social” intersectados con la variable ingreso mensual, arrojó el siguiente resultado: el reactivo 18 que es “La preparación de mis alimentos es rápida.” muestra que la media de más de \$13570 es de 2.96 esto nos indica que están totalmente de acuerdo, por lo contrario las personas de \$5428 a \$8142 tienen una media de 3.94 que indican que están totalmente en desacuerdo, todo lo anterior sustentado en una significancia de .014

Tabla 16: Medias y Análisis de varianza del Factor 4 (Evitación social) por vivo con.

	Vivo Con	N	Media	Desv. Típica	F	Sig.
16.- Mi comida es estrictamente orgánica. (Natural no procesado)	Padres	129	4.11	.921	2.840	.040
	Padre	8	4.38	1.061		
	Madre	19	3.89	1.100		
	Otros	4	4.75	.500		

El resultado de análisis de ANOVA del factor 4 que es “Evitación social” intersectados con la variable vivo con, arrojó el siguiente resultado: el reactivo 16 que es “Mi comida es estrictamente orgánica. (Natural no procesado)” muestra que la media de las personas viven con la madre es de 3.89 es decir están totalmente de acuerdo, por lo contrario las personas que viven con otros tienen una media de 4.75 que indican que están totalmente en desacuerdo todo lo anterior sustentado en una significancia de .040

Tabla 17: Medias y Análisis de varianza del Factor 4 (Evitación social) por Escuela.

	Escuela	N	Media	Desv. Típica	F	Sig.
8.- Siempre estoy sometido a una dieta especial.	Publica	80	4.24	.815	5.934	.016
	Privada	80	3.89	.994		

El resultado de análisis de ANOVA del factor 4 que es “Evitación social” intersectados con la variable escuela, arrojó el siguiente resultado: el reactivo 8 que es “Siempre estoy sometido a una dieta especial” muestra que la media de las personas de escuela privada es de 3.89 lo cual nos indica que están totalmente de acuerdo, por lo contrario las personas de escuela pública tienen una media de 4.24 que indican que están totalmente en desacuerdo, todo lo anterior sustentado en una significancia de .016; Relacionado con lo anterior Saldaña (1994) señala que desde que inició el interés por los trastornos alimenticios se han formulado diversas explicaciones de por qué se originan. Cada una de ellas nació en el contexto del síndrome concreto que intentaba explicar, como por ejemplo; miedo a la madurez o sentido de ineficacia personal. Sin embargo, a medida que se ha ido conociendo más acerca de estos trastornos y de haberse comprobado la dificultad de imponer límites arbitrarios entre ellos, las hipótesis también se han generalizado.

El individuo restringe su alimentación con el fin de mantener o conseguir el peso considerado ideal; esta restricción se conceptualiza como un continuo en el que los restrictivos (que están continuamente comprometidos con el control del peso y la comida) ocupan un extremo y los no restrictivos (quienes no dan importancia a estos temas) estarían en el extremo opuesto. Aunque el restrictivo puede tener éxito en mantenerse en sus dietas, la presencia de los desinhibidores del comer restrictivo (estados emocionales

negativos, presencia de comida, ingestión de alcohol, etc.) les interfiere en su autocontrol, llevándoles a comer en exceso.

## **Discusión**

La alimentación ha sido un procedimiento especial y venerado en todas las culturas, debido a esto existen diversos tipos de comida, estilos de prepararla, tradiciones de alimentos típicos regionales, comida específica en diferentes celebraciones o situaciones especiales.

Actualmente seguimos conservando algunas costumbres alimenticias, le damos continuidad a las tradiciones con nuestra comida y otras las hemos adquirido basándonos en nuestro ritmo de vida y nuestras creencias e ideales. Debido a este último punto se han creado nuevas tendencias en nuestra alimentación, las cuales propician y desarrollan algunos desordenes alimenticios.

*¿Cuáles son las características de la ortorexia?*

La evitación social debido al tipo de alimentación, el uso de ropa y calzado elaborados únicamente con materiales orgánicos, no sintéticos, únicamente el uso de trastos hechos de barro y porcelana para elaborar los alimentos ya que cualquier otro tipo de material contamina su alimento o le resta nutrientes, según su percepción, gusto excesivo por los seres vivos y la naturaleza, gusto por la armonía entre: cuerpo, espíritu y mente, ya que en sus ideales acostumbran hablar con sus alimentos y agradecerles por su sacrificio al ser ingeridos para poder alimentarse con ellos, también tienen un estilo particular para ingerir su comida, lo hacen con un orden específico y con procedimientos definidos para adquirir todos los nutrientes del alimento, son extremadamente cuidadosos en el origen de su comida, debido a que solo consumen productos estrictamente orgánicos, básicamente frutas y verduras que comen la mayor de las veces crudas, estos productos deben estar libres de: pesticidas, herbicidas, fungicidas y cualquier tipo de componente químico que pueda contaminar el alimento. Estos víveres deben ser regados únicamente mediante procesos hidropónicos y el agua que beben solo es de manantiales de lechos profundos filtrada naturalmente, sin ningún tipo de proceso artificial.

Basándonos en los resultados de los análisis se encuentran rasgos de ortorexia, mostrando que jóvenes varones de 19 años de edad (con una media de 3.17 sustentado en una significancia de .002), están interesados en relacionarse con personas que llevan la misma alimentación que ellos, una vez adquirido el trastorno pueden comenzar a aislarse de sus semejantes y volverse distantes, a medida que se va fijando cada vez más en sus reglas dietéticas (Aguado, 2004), nos dice que el cuerpo humano es un organismo vivo construido por una estructura físico-simbólica, que es capaz de producir y reproducir

significados. Este proceso de producción de sentido implica una interacción continua del sujeto con otros cuerpos dentro de un espacio-tiempo determinado. Implica por ello la capacidad de reconocimiento de sí a partir del otro, y del reconocimiento del otro a partir del sí mismo

Para algunos, la capacidad de desarrollar trabajos o de estudiar puede comenzar a resentirse a medida que su mente se ocupa cada vez más de su dieta y de los alimentos que son permitidos. Merleau-Ponty (1994, como se citó en, Vera, 2004) dice que, el cuerpo es de alguna manera el vehículo de estar en el mundo. Todos nos preocupamos por comer alimentos sanos, pero cuando ese comportamiento normal se convierte en una obsesión que implique peligros para la salud ya se califica como ortorexia.

Suele comenzar inocentemente, como un deseo para conseguir superar enfermedades, perder peso o mejorar la salud. (en la mayoría de los casos, ligero) puede predisponer al inicio de actividad física intensa o dietas sin control médico, que desemboquen en trastornos de la alimentación (Tinahones, 2003). De ahí que los resultados también nos muestran rasgos en varones adolescentes de 15 años de edad (con una media de 3.00 con una significancia del .013), observando que empieza el interés por procurar que sus alimentos estén crudos, esto podría empezar como un intento de comer más saludable, buscando mayor calidad, pureza y pueden comenzar a limitar muchos alimentos.

Las personas vinculadas a esta tendencia evitan los alimentos que contienen o podrían tener colorantes, conservantes, pesticidas o algún tipo de químico. Se vuelven personas estrictas buscando comida orgánica (natural-no procesada), siendo este un rasgo que se encontró en los estudiantes de sexo masculino (con una media de 3.41 sustentado en una significancia de .038), (Saldaña, 1994) señala que desde que inició el interés por los trastornos alimenticios se han formulado diversas explicaciones de por qué se originan. Cada una de ellas nació en el contexto del síndrome concreto que intentaba explicar, como por ejemplo; miedo a la madurez o sentido de ineficacia personal.

Relacionado con lo anterior se observa que el preparar alimentos les toma tres o más horas diarias a adolescentes varones (con una media de 3.42 con una significancia de .037), estos rasgos los encontramos en personas con ortorexia ya que éstos dedican mucho tiempo a la planificación de los menús, según el DSM-IV (2000) Las obsesiones o compulsiones provocan un malestar clínico significativo, representan una pérdida de tiempo (suponen más de 1 hora al día) o interfieren marcadamente con la rutina diaria del individuo, sus relaciones laborales (o académicas) o su vida social. Tomando en cuenta que la preparación de los alimentos, la preocupación y la planificación va mucho más allá, y las personas que sufren este trastorno ya no sólo se preocupan en los alimentos que consumirán sino también por la forma de prepararlos, cocinarlos y consumirlos. Para la persona que padece algún trastorno alimenticio, la comida adquiere un protagonismo

especial y basa en ella todos los pensamientos y actos que forman parte de su vida diaria, sintiéndose dependiente de esa idea (Saldaña, 1994).

Aunado a esto se observa la presencia de la evitación social. Cada quien percibe su cuerpo desde dentro, tiene de él un aspecto o vista interior. A la vez que mi cuerpo me proporciona información sobre mi ser y mi estar, posibilita la toma de conciencia de la existencia del otro (Psicología y evolución, 2004, p.53). Entendiendo a estudiantes de escuela privada la preferencia de salir con personas que llevan la misma alimentación, esto manifestándose (con una media de 4.35 sustentado en una significancia del .040), el hecho de seguir una alimentación estricta a base de determinados alimentos preparados de forma especial provoca que la persona se aisle de la sociedad al tratar de evitar comer en restaurantes, rechazar la comida rápida, no frecuentar la casa de amigos o familiares donde no puede seguir a la perfección su plan de alimentación, por temor a los alimentos que puedan llegar a ingerir, esto también se relaciona con las dietas especiales a las que afirman someterse los estudiantes de escuela privada (con una media de 3.89 sustentado en una significancia de .016), causando la evitación social ya mencionada. Los comportamientos permanentes de evitación pueden conducir a un confinamiento total del individuo en su propio hogar (DSM-IV, 2000).

Recordando que este trastorno se encuentra en países desarrollados debido a la solvencia económica, encontramos que los estudiantes de escuela privada presentan dicho poder adquisitivo ya que cuentan con un nivel socioeconómico medio-alto (mostrando que la media de mas de \$13570 es de 2.96 sustentado en una significancia de .014), haciendo accesible la compra de elementos orgánicos y costosos, tomando en cuenta que la comida orgánica triplica el precio de una que no lo es.

Existe también el factor familiar, En cuanto a la comunicación son familias en donde nada se aclara, pueden suceder cosas incómodas o verse inmiscuidos por situaciones difíciles pero sus miembros no harán, ni dirán nada que ofenda o haga sentir mal a otro miembro de la familia. Es usual que en estos casos un miembro con inquietudes primero se enferme antes que lograr expresar su inquietud (Crispo, Figueroa y Guelar, 2001). En este sentido podemos observar dicha obsesión considerando madres extremadamente perfeccionistas como extraordinariamente dadoras, ya que el resultado que se obtuvo afirma que los estudiantes que su crianza es solo viviendo con la madre (con una media de 3.32 sustentado en una significancia del .040), presentan rasgos ortorexicos, perteneciendo a una familia monoparental en donde uno de los progenitores no vive con ellos, Se denomina así a un núcleo familiar con estilo de crianza permisivo. De padres con hijos dependientes, tienden a ser inmaduros y tienen menos autocontrol (Horta, 2000).

Por otro lado cada vez tenemos más información sobre los productos que consumimos (Papalia, 1999). Esto es la posible explicación sobre el origen de esta enfermedad, se refiere a que son los mensajes existentes en la televisión, revistas, internet y anuncios

publicitarios, que representan un bombardeo social acerca de lo que es “bueno” y “malo” a la hora de alimentarse, y que crea la base para el desarrollo de este tipo de trastornos cuando se malinterpretan estos mensajes.

En ocasiones las influencias ambientales pueden superar las condiciones genéticamente “determinadas”. De manera que la herencia por si sola no produce dichos trastornos. Si a ello le sumamos la creciente preocupación por la salud y la estética, por parte de determinados sectores de la población, en algunos casos es fácil que acabe desembocando en problemas psicológicos asociados a la alimentación y a la forma de alimentarse. En conclusión, podemos afirmar que presentan más rasgos de ortorexia los estudiantes de escuela privada, que los estudiantes de escuela pública, (con una media de 4.35 con una significancia del .040) indicándonos que estos estudiantes tienen un acceso más fácil a este tipo de comida, tomando en cuenta el costo de los utensilios para cocinar y el adquirir los alimentos y bebidas orgánicos. “la ortorexia es una obsesión a ingerir comida sana y evitar la comida que no es sana” (Bratman, 2000).

En su mayoría los estudiantes de escuela pública están económicamente más limitados, los productos necesarios para practicar la ortorexia son mas difíciles de adquirir ya que no gastaran un solo día sino que será su estilo de vida, el cual resulta bastante costoso, debido a esto es más difícil que se involucren con este tipo de trastorno alimenticio.

Por otra parte, en México resulta difícil el desarrollo de la ortorexia, tomando en cuenta que la mayoría de la población es de un nivel socioeconómico bajo siguiendo sin opción Patrones Hispanos (mexicano y latinoamericano).

## Referencias

- Aguado, J. (2004). *Cuerpo Humano e Imagen Corporal*. México: UNAM.
- Alimentación-sana, (2013). *Cocina Macrobiótica*. Recuperado el 8 de julio, 2013 en:<http://www.alimentacionsana.com.ar/informaciones/cocina/macrobioica.htm>
- Alimentación-sana, (2013). *Ortorexia: cuando el comer bien se convierte en obsesión*. Recuperado el 8 de julio, 2013 en: <http://www.alimentacionsana.org/informaciones/novedades/ortorexia.htm>
- Bratman, S y Knight, D. (2000). *Health food junkies, Ortorexia nervosa overcoming the obsession with healthful eating*. New York: Broadway Books.
- Bravo, R. (2011) *La ortorexia, una enfermedad que radicaliza el concepto de alimentación sana*. Recuperado el 2 de agosto, 2013 en: <http://www.europapress.es/salud/noticia-ortorexia-enfermedad-radicaliza-concepto-alimentacion-sana-20110220123305.html>
- Calañas, J. (2003). Ortorexia: Un trastorno nutricional de los países desarrollados. *Revista de Nutrición Práctica*.

- Crispo, R; Figueroa, E. y Guelar, D. (2001). *Anorexia y bulimia*. Barcelona: Gedisa.
- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders -IV, (2000). *Psicología de la conducta anormal*. Barcelona: Masson.
- Escott-Stump, S. (2005). *Nutrición, diagnóstico y tratamiento*. México: Mc Graw-Hill.
- Gómez- Peresmitre, G; Alvarado, H; Moreno, E; Saloma, G. y Pineda, G. (2001). Trastornos de la alimentación. Factores de riesgo en tres diferentes grupos de edad: Pre púberes, púberes y adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 18(3), 313-324.
- Horta, C. (2000). Elementos que dentro de una familia disfuncional pueden dar origen a conductas antisociales. *Tesina*. Facultad de Psicología. UNAM.
- López, H. (2009). *Los niveles socioeconómicos y la distribución de gastos*. Recuperado el 15 de junio, 2013 en: [http://www.\\_amai.org/NSE/NivelSocioeconomicoAMAI.pdf](http://www._amai.org/NSE/NivelSocioeconomicoAMAI.pdf)
- Palo Alto Medical Foundation, (2013). *Orthorexia Nerviosa*. Recuperado el 9 de mayo, 2013 en: <http://www.pamf.Org/teen/life/bodyimage/orthorexia.html>.
- Papalia, D. (2010). *Desarrollo humano*. México: Mc Graw Hill.
- Ramírez, (2005). Padres y desarrollo de los hijos. Prácticas de crianza. *Estudios Pedagógicos*, 31.
- Rice, F. (1997). *Desarrollo humano*. México: Prentice Hall Hispanoamericana.
- Saldaña, G. (1994). *Trastornos del comportamiento alimentario*. Madrid: Fundación Universidad Empresa.
- Teran, E. (2006). Publicidad televisiva: ¿agente masificador de patrones de consumo? *Sociólogo*, 1. Universidad Central de Venezuela. Sequía. Recuperado en: [http://www.sociologando.org.ve/pag/index.php?id=67&idn=20&r\\_num=1](http://www.sociologando.org.ve/pag/index.php?id=67&idn=20&r_num=1).
- Tinahones, M. (2003). *Anorexia y bulimia: Una experiencia clínica*. Barcelona: Días de Santos.
- Vera, L. (2004). Cuerpos, identidades y conducta: Reflexiones desde la antropología biológica. En, J. Silva, L. Romero y R. Corona (Comps.). (2004). *Psicología y evolución. Una perspectiva multidisciplinaria (pp. 43-61)*, México: FES-Zaragoza-UNAM.

## La estimulación temprana y guía Portage como programa

Ana María Baltazar Ramos y Eduardo Alejandro Escotto Córdoba<sup>1</sup>

**Resumen:** La estimulación temprana (ET) es el conjunto de maniobras y actividades que aumentan habilidades físicas, mentales y psicosociales del infante, mediante la estimulación repetitiva, continua y sistematizada desde su nacimiento hasta los seis años, edad en la que entran a la enseñanza formal. Esas acciones permiten enfrentar estados no deseados en el desarrollo (Terré y Medina, 2002) de distinto orden, ya sea algún tipo de riesgo biológico o social; entre los primeros están la ceguera, sordera, daño cerebral o algún otro tipo de déficit en el desarrollo; entre los sociales, están los niños con carencias socioafectivas por vivir en zonas marginadas o con alto índice de violencia. Los resultados que presentan los diferentes investigadores, no sólo tienen que ver con los diversos cambios en la conducta sino también en la estructura, función y composición de las redes neurales (Medina, 2002; Chaouloff, 1989). Los programas de ET han sido diversos, sin embargo, Guía Portage (Bluma, Shearer, Frohman, y Hilliard, 1978), ha resultado una de las más utilizadas porque permite no sólo evaluar las capacidades del niño, sino al mismo tiempo, supone un programa de estimulación que puede ser llevado en un hospital, en la casa del pequeño o en la escuela. Por lo general, los programas de ET se han aplicado a niños con algún tipo de riesgo, pero pueden ser muy prometedores aplicados a niños normales a través del entrenamiento de sus padres o cuidadores.

Palabras Clave: estimulación temprana, programas, Guía Portage

**Abstract:** Early stimulation (ES) is the set of exercises and activities that enhance physical, mental and psychosocial skills of the infant, by repetitive stimulation and systematized continues from birth to six years of age when they enter formal education. These actions allow unwanted states face in development (Terré y Medina, 2002) of different order, either some kind of biological or social risk; among the former are blindness, deafness, brain damage or some other type of deficit in development; between social, are children with social-emotional deficits for living in marginalized areas or areas with high rates of violence. The results presented by different researchers, not only deal with the various changes in behavior but also in the structure, function and composition of neural networks (Medina, 2002; Chaouloff, 1989). Programs ES have been mixed, however, Portage Guide (Bluma, Shearer, Frohman, y Hilliard, 1978), has been one of the most used because it allows not only to assess the child's abilities, but at the same time is a stimulation program that can be carried in a hospital, at home or in the small school. Usually ES programs have been applied to children with some risk, but can be very promising applied to normal children through training their parents or caregivers.

---

<sup>1</sup> Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM..

E-mail: [aniuxbaltazar@gmail.com](mailto:aniuxbaltazar@gmail.com); [aescotto@unam.mx](mailto:aescotto@unam.mx)

Julio - Diciembre 2014, Año.4, No. 8, pp. 42-56.

© Carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza UNAM

Keywords: early stimulation, programs, Portague Guide

### **Antecedentes**

El concepto de estimulación temprana inicia en 1959 en la Convención de Ginebra, año en que se establecieron los derechos de los niños. Cuando comenzó a permear en diversos países se retomó el concepto de estimulación precoz. Desde 1961 en Inglaterra, y a partir de 1963 en Sudamérica, la estimulación temprana ha estado enfocada en la atención a niños que nacen en condiciones de alto riesgo biológico o social; en lo biológico, se dirige a los niños discapacitados, disminuidos o minusválidos; en lo social, a aquellos que provienen de familias marginales, estimulando los hábitos alimenticios, de salud e higiene. En Panamá, por ejemplo, se decretó una ley para crear el Instituto Panameño de Habilidad Especial, el cual manejó un centro autónomo de enseñanza y adiestramiento especial, que se dedicó principalmente a atender a jóvenes ciegos, sordomudos y deficientes mentales de ambos sexos, el programa no se llamaba estimulación temprana sino educación especial, por lo que en 1970, el personal fue capacitado dentro y fuera del país (UNICEF, 1988); uno de los cambios fue que las estrategias de estimulación se ven reforzadas por análisis científicos que hablan de los efectos de la plasticidad cerebral y la teoría de la irreversibilidad de los efectos producidos en un periodo de privación social. En el año 2000 en España, se da a conocer: el Libro Blanco, (Grupo de Atención Temprana, 2000) documento que se basa en una serie de lineamientos que tanto administraciones públicas, profesionales, asociaciones, familias y todos aquellos que están inmersos en la Atención Temprana, deben llevar a cabo en dicho país. El texto hace hincapié en el aprovechamiento de la plasticidad cerebral, argumentando que en cuanto menor sea el tiempo de privación de estimulación menor será el retraso.

La importancia de la plasticidad cerebral, incluso en sujetos con daño cerebral, fue destacada por los resultados de las investigaciones hechas por Alexander Luria entre la primera y segunda guerra mundial, quien observó que la plasticidad del cerebro en sujetos con daño cerebral se facilitaba en la población de sujetos menores de siete años, mientras que en la población adulta, las lesiones eran más difíciles de corregir (Sánchez, 2001). Estos resultados sugerían que en la infancia existe un enorme potencial de plasticidad cerebral que puede ser estimulado con programas especiales.

Diversos investigadores coinciden con estos hallazgos afirmando que el sistema nervioso en el primer año de vida se organiza con la estimulación recibida por la interacción con el medio, estos estímulos facilitan la actividad eléctrica de las neuronas que incrementan la biosíntesis de proteínas estimulando la conectividad sináptica, la arborización dendrítica y las redes neuronales que subyacen al aprendizaje. Por ello se puede asegurar que el aprendizaje implica cambios no sólo en la conducta sino también en la estructura, función y composición de las redes neurales (Medina, 2002), por lo que las intervenciones tempranas, no sólo crean el contexto, sino que afectan directamente la manera en la que se interconecta el cerebro (Eming Young y Fujimoto-Gómez, 2002).

Las investigaciones de los efectos de la estimulación enriquecida en modelos animales son igualmente sugerentes. Sabogal, Otero y Ardila (1975) investigaron sobre los efectos de la estimulación visual temprana en ratones encontrando que los animales sobre-estimulados tenían un aprendizaje más rápido de discriminación en la puerta de salida de unos laberintos, comparados con los ratones a los que se había estimulado normalmente, pero sobre todo, con aquellos que se les había privado de cualquier tipo de estimulación visual. Los modelos experimentales con animales han utilizado el llamado enriquecimiento ambiental (mayor estimulación ambiental en la cotidianidad de un sujeto) en situaciones controladas, y después han sacrificado a los animales analizando los efectos de la estimulación en el sistema nervioso. Los resultados son sorprendentes, pues hay un aumento en la dendritogénesis, sinaptogénesis y neurogénesis de la corteza cerebral (Leal y Arias, 2007). Wil, Galani, Kelche y Rosenzweig (2004) reportaron aumento del peso cerebral, en el número y ramificación dendrítica, y expresión diferencial de genes después de la estimulación enriquecida. Chaouloff (1989) encontró que en roedores, la estimulación enriquecida provoca un aumento en la neuromodulación del sistema opioide y activación del sistema noradrenérgico y serotoninérgico. Estos estudios sugieren que la estimulación enriquecida en tempranas edades desarrolla el sistema nervioso, lo que puede generalizarse al cerebro humano.

La estimulación temprana en humanos es aplicada, básicamente, desde el nacimiento o antes de los siete años, a niños que nacen con diferentes problemas en su desarrollo. Cuando la estimulación temprana es utilizada para remediar o ajustar problemas en el

desarrollo, generalmente la encontramos en hospitales. Barnard y Collar (1973) encontraron que los bebés que nacen prematuros son particularmente susceptibles a déficit en el desarrollo. Por ello decidieron intervenir y estimular de manera específica a estos niños. Examinaron los efectos de cuatro semanas de estimulación con el sonido de latido del corazón aplicado a bebés prematuros. Los bebés mostraron un aumento significativo en el sueño tranquilo y una disminución correspondiente en el sueño activo, un aumento de peso mayor y un rápido desarrollo neurológico acompañado de los patrones de sueño, en comparación con el grupo de control. Sugiriendo que el aumento en el sueño tranquilo puede tener, además, implicaciones para mejorar la interacción madre-hijo.

Por otra parte, Tomblin, Barrer, Spencer, Zhang y Gantz (2005) examinaron el crecimiento de las habilidades de lenguaje expresivo en 29 niños que recibieron implantes cocleares entre 10 y 40 meses de edad. A estos niños se les estimuló con comunicación oral y de signos, por dos años, encontrando que si durante los primeros meses se realiza el implante coclear en los pequeños que tienen Pérdida Bilateral Neurosensorial (HNS) su desarrollo en el lenguaje y el lenguaje expresivo puede alcanzar la normalidad, comparada con niños normales de la misma edad escolar (seis años), además de lograr que aprendieran dos idiomas, el oral y de signos. Hernández y Lino (2002), presentaron los resultados obtenidos al estimular el esquema corporal, espacio y dirección, equilibrio, ritmo, motricidad gruesa, motricidad fina, relajación y respiración durante seis meses a niños de dos años de edad, que tenían retardo en el lenguaje, encontrando que presentaban mejores resultados en cognición, lenguaje, socialización y desarrollo motriz, que niños que no tuvieron estimulación durante ese tiempo, concluyendo que incluir la motricidad en la terapia de lenguaje ayuda a mejorar otras áreas del desarrollo. Macías, Rodríguez e Hinostroza (2003) encontraron que al estimular durante un año a niños de cero a seis años con síndrome de Down, hipoacusia e invidentes multi-impedidos, el desarrollo de estos pequeños se incrementaba hasta en un 60% en el área social y tono muscular; concluyendo que la estimulación temprana también debe ser aplicada en el hogar y por personal especializado de acuerdo a la discapacidad del niño, que además cuente con material didáctico especial para cada discapacidad.

También se ha trabajado la estimulación temprana en estudios longitudinales desde dos y hasta más de 15 años en comunidades y hogares de los propios niños. Moreno y Pérez (2008) encontraron que en el Proyecto de Intervención Comunitaria realizado con carácter preventivo y curativo, y dirigido a pacientes con riesgo biosicosocial y/o retardo del neurodesarrollo en el nivel primario y secundario de salud durante cuatro años, los que obtuvieron mejores resultados fueron aquellos a quienes se les dio Estimulación Temprana en el hogar.

En Kingston, Jamaica, Walker, Chang, Vera-Hernández y Grantham-McGregor (2011) realizaron estimulación psicosocial una hora a la semana, durante dos años, con 129 niños pobres de nueve años, a quienes les mostraban libros y juguetes con los que le enseñaban juegos para mejorar la interacción madre-hijo; años después, cuando estos niños tuvieron 22 años de edad, les aplicaron varias pruebas en las que encontraron que la estimulación psicosocial impartida por los autores logró amplios beneficios cuando llegaron a ser adultos, comparados con los miembros de su comunidad que no tuvieron estimulación psicosocial, además su comportamiento violento era menor, aumentaron sus logros educativos y mejoraron el desempeño en su vida social diaria.

Moreno y Pérez (2013) atendieron durante cinco años a 377 niños; 189 niños con antecedentes de riesgo de retardo del neurodesarrollo (grupo experimental) y 188 sin antecedentes de riesgo de retardo del neurodesarrollo (grupo control), nacidos en el período comprendido entre los años 1998 al 2000. A los niños del grupo experimental les dieron estimulación motora y psicopedagógica semanalmente en casa de cada pequeño, durante cuatro años, mientras que a los del grupo control no se les dio estimulación; al final del estudio el grupo experimental alcanzó una mejoría más alta en el área de lenguaje, socialización y motricidad que el grupo control, por lo que sostienen que este tipo de programa tiene una eficacia para el total de niños estudiados.

La estimulación temprana también se ha utilizado en las escuelas o jardines de niños, lugares donde muchas ocasiones los déficits, trastornos y encarecimientos en el desarrollo salen a flote. Mata, Calero y Carles (2012) valoraron la eficacia de un programa destinado al entrenamiento cognitivo de preescolares que presentan déficit en habilidades cognitivas básicas en el currículo académico. Su muestra se compuso de 48 niños de entre cinco y seis

años de edad, 24 pertenecieron a un grupo control y los otros 24 al grupo experimental. Durante seis sesiones de una hora, aplicaron al grupo experimental el programa mediacional de enriquecimiento cognitivo para niños de educación infantil que consistía en entrenar habilidades cognitivas de clasificación, planificación verbal, memoria auditiva y memoria auditiva/recuerdo demorado y refuerzo de vocabulario. Los resultados mostraron la eficacia de su programa en las habilidades entrenadas en contraste con el grupo control, pues el grupo experimental aumentó su habilidad para agrupar, su memoria auditiva a corto y largo plazo, su capacidad de expresar secuencias, y obtuvieron mayor vocabulario e interacción con los demás. Concluyendo que su programa ayuda a potenciar el desarrollo intelectual de preescolares.

Larraz y Allueva (2012) estimularon la creatividad verbal de 24 jóvenes de 13 y 14 años en una escuela secundaria, a través de un proceso de enseñanza aplicada de habilidades de pensamiento creativo en solución de problemas, en sesiones semanales de 50 minutos. Sus resultados demostraron un desarrollo significativo en la creatividad verbal y figurativa de los niños que fueron sometidos a la enseñanza aplicada en comparación a quienes no fueron sometidos a dicha enseñanza. Concluyendo, además, que a esta edad es posible desarrollar la creatividad a través de un proceso enseñanza-aprendizaje, ya que es una actividad cognitiva esencial para elaborar un proyecto de vida y una racionalización más avanzada.

Por otro lado, Davis (1967) argumenta que la arbitrariedad en la sobrecarga de la estimulación puede traer problemas de audición o visuales para ciertas poblaciones, como los niños hiperactivos. Sugiriendo que el hacinamiento en condiciones marginales, en lugar de ofrecer una gran cantidad de estimulación al niño, éste no selecciona la estimulación que le llega: visual, táctil, auditiva, por no serle una variable que pueda discriminar; no le es importante ni de la calidad pertinente (Hunt, 1971). Por su parte, Horton Kahn, Perera, Barr y Rauh (2012) afirman que las familias que viven en hacinamiento y tiene poco cuidado prenatal, afecta más la memoria de trabajo de los bebés varones que de las niñas. Por lo que el papel que desempeña la familia en la protección de los niños pequeños en períodos críticos es muy importante.

Las investigaciones sobre la estimulación temprana en ambientes familiares muestra el papel preponderante que la familia tiene en la estimulación de los hijos. Karnes (1968) (citado en Brue y Oackland, 2001) proporcionaron a un grupo de madres pobres con hijos de tres y cuatro años de edad, un programa sobre la forma de hacer y utilizar materiales educativos en casa, empleado el juego de grupos y de roles. Al final de la investigación encontraron que los niños obtuvieron un CI significativo con respecto a los del grupo control. Por su parte, Schady (2011) encontró que en las familias de comunidades económicamente desfavorecidas del Ecuador, sus hijos tenían conocimientos académicos pobres, por lo que las posibilidades de terminar la escuela eran pocas, y que aquellos en donde los padres estimulaban al niño éstos tenían una notable mejoría. Malhi, Sidhu y Bharti (2013), reportaron datos similares al evaluar la estimulación del lenguaje que daban en el hogar los padres hindúes, tomando una muestra de 102 niños que tenían una edad de tres años y que provenían de familias de bajos recursos. Encontrando que los padres eran quienes menos reforzaban el lenguaje con sus hijos, que las madres con menos estudios estimulaban poco el lenguaje, por lo que los niños tenían dificultades en las habilidades lingüísticas y poco éxito académico en la primaria y en la secundaria. Concluyendo que la Estimulación temprana del lenguaje en los niños pequeños, tiene una larga duración e impacto en la estructura y funcionamiento de su cerebro y el aprendizaje, permitiéndole a largo plazo una mejor preparación de habilidades en la escuela.

Pando, Beltrán, Amezcua, Salazar y Torres (2004) decidieron conocer el efecto de la estimulación temprana en niños, cuando ésta es proporcionada por sus padres, por lo que trabajaron durante 40 semanas con comunidades socio-económicamente deprimidas del estado de Michoacán y con familias que tuvieran niños menores de cuatro años, resultando 4,472 niños del grupo experimental y 3,491 fueron tomados como grupo control. Antes y después de iniciar la estimulación, se valoró el nivel de desarrollo de los niños mediante la "Escala Jalisco". Los resultados mostraron que el grupo experimental obtuvo un desarrollo superior promedio. Una de sus conclusiones fue que los padres aceptan capacitarse en estimulación temprana, porque están al pendiente de las habilidades que su hijo puede adquirir para mejorar su desarrollo.

En otro estudio, Vera y Domínguez (1999) entrenaron a madres de niños de 12 y 16 meses, que vivían en extrema pobreza y zonas marginales, sobre habilidades de estimulación en el área de lenguaje para sus hijos; sus resultados mostraron efectos positivos tanto en las madres como en los niños. En las madres, porque al entrenarlas a ellas sobre cómo tenían que llevar a cabo las actividades, aprendían cómo hacerlas y las realizaban sin mayor problema; en los niños, los ayudaron a estar en su edad cronológica por lo menos durante el estudio. Pancsofara y Vernon-Feagansb, (2010) reportaron los resultados del estudio que realizaron con familias de comunidades rurales de bajos ingresos, donde 512 padres (varones) de niños menores de seis meses estimularon a sus hijos durante dos años, contándoles historias de cuentos que sólo contenían ilustraciones. Encontraron que los niños tenían mejores habilidades de comunicación a los 15 meses y un desarrollo excelente del lenguaje y más expresivo a los 36 meses. Esto podría ser particularmente relevante en este estudio debido a que el libro no tenía oraciones escritas y se limitó a una serie diferente de expresiones emocionales de caras de bebés, lo que permitió a los padres desarrollar su propio punto de vista en las imágenes. Concluyendo que los padres son figuras importantes en la relación de los niños pequeños que viven en hogares con los dos padres, entre otras cosas. Glascoe y Leew (2010) llegaron a conclusiones similares subrayando la importancia de promover el desarrollo temprano con los padres de hijos pequeños, centrándose en su hablar, jugar, leer con ellos, y la necesidad de intervenir en los factores de riesgo psicosocial.

Schlee, Mullis, y Shriner (2009) investigaron el capital social que los padres y maestros tienen cuando influyen en los niños de edad temprana en logros académicos, encontrando que los padres tienen mejores recursos de comprensión en el logro académico de los niños, por lo que es importante que los padres se involucren en las actividades que sus hijos realizan en la escuela. Yaghoub-Zadeh, Farnia y Ungerleider (2010) encontraron que si los niños en edad temprana se desarrollan en un ambiente familiar enriquecido, obtienen mejores logros en la educación formal. Cuando las madres moldean la habilidad social alentando destrezas en el hogar, facilitan en los niños menores de cinco años la capacidad para regular sus comportamientos y emociones comprendiendo los sentimientos de los demás, lo que les permite participar en actividades de alfabetización llevándolos a un mejor logro de la lectura. Por otro lado, los niños que mostraban mejores habilidades en

matemáticas, resolución de problemas y lectura, era porque los padres se preocupaban por tener en casa juguetes apropiados para la edad de sus hijos, juguetes didácticos, dominó, acceso a libros, periódicos, revistas. Concluyeron que los materiales de aprendizaje, la capacidad de respuesta y la estimulación parental en casa son mediadores en el rendimiento de las matemáticas y la lectura. Por su parte, Anders, Rossbach, Weinert, Ebert, Kuger, Lehl y Maurice (2012) examinaron la influencia de la calidad del hogar y los ambientes de aprendizaje del preescolar en el desarrollo de habilidades matemáticas tempranas en Alemania, encontrando que la calidad del ambiente de aprendizaje en el hogar es fuertemente asociada con las habilidades numéricas en el primer año de preescolar y que el apoyo de los padres es una condición previa para el estímulo académico.

Sin embargo en muchas ocasiones, las madres o padres de familia no dan estimulación a sus hijos por falta de tiempo o porque no saben cómo hacerla y consideran que la televisión puede ejercer esa función, no obstante, Pagani, Fitzpatrick y Barnett (2013) encontraron en 991 niñas y 1006 niños de entre dos y cinco años, que veían televisión 30 minutos diario, en promedio, disminuían su vocabulario, conocimientos numéricos, prestaban menos atención, bajaban su actividad motora gruesa y tenían un aumento de agresividad hacia sus compañeros. Rahman, Iqbal, Roberts, y Husain§ (2008) comprobaron con 163 madres de familia de 24 aldeas Pakistáníes, que si los programas de estimulación para sus hijos se los enseñan “jugando”, estos los aprendían mejor. Por otro lado, Milteer, y Ginsburg (2012), comentan que los niños que viven en la pobreza a menudo se enfrentan a obstáculos socioeconómicos que impiden su derecho a tener tiempo de juego, lo que afecta a su desarrollo social y emocional saludable, por lo que todas las actividades escolares y familiares deben incluir el juego.

### **La Guía Portage como programa de intervención**

Uno de los instrumentos más conocidos y utilizados para evaluar capacidades del niño y al mismo tiempo programar su estimulación es la Guía Portage (Bluma, Shearer, Frohman, y Hilliard, 1978), ésta ha sido utilizada en España, (Rico, 2009) Jamaica, (Thorburn, 1999), Cuba, (Moreno y Pérez, 2013), Ecuador, (Velez, y Davila s.f), Estados Unidos, (Zappella, 2012), entre otros países, porque permite su uso como un instrumento de evaluación

madurativo que deja comparar al mismo niño con él, y con otros. De igual forma representa un avance significativo de enseñanza y aprendizaje (Sánchez, 2001, Hernández y Lino 2002); ya que la lista de Capacidades del Desarrollo, desde el nacimiento hasta los seis años, y las tarjetas con sugerencias pedagógicas para cada edad, lo permiten.

La Guía Portage de Educación Preescolar tiene su origen en 1972. Es un instrumento de evaluación y de intervención en estimulación de preescolares. Sus objetivos están basados en patrones de crecimiento y desarrollo normales, fue diseñada para usarse con niños cuya edad mental comprende desde el nacimiento hasta los seis años. Como instrumento de evaluación está compuesta de un conjunto de conductas propias que tienen que llevar a cabo los infantes, igualmente desde el nacimiento y hasta los seis años de edad, se evalúa si están o no presentes en las cinco áreas de desarrollo: psicomotricidad, socialización, cognición, lenguaje y autoayuda. Hay estudios como los de Cochram y Shearer, (1984); Bailey y Simeonsson, (1988); Cameron, (1997); Oaceckland, (1997); Torres, Buceta y Cajide, (2001); Brue y Oaceckland, (2001); Clare y Pistrang, (1995) que la han analizado, llegando a la conclusión de su utilidad como evaluación y programa de intervención por los informes favorables que muestran los padres y los educadores. Existen varios inventarios que han tomado como base las escalas de Guía Portage para realizar sus escalas, tal como lo hizo (Velez, y Davila s.f) al realizar las escalas de valoración de inteligencias múltiples en niños de dos a cinco años. Thorburn (1999) utilizó la Guía Portage de Bluma en 1975, y la modificó en 1976 para desarrollar la Guía Portage de Jamaica para la Intervención Temprana. Quiróz y Arraéz, (2005), la utilizaron para realizar intervenciones en un área de desarrollo específica: psicomotricidad. Una de las ventajas de la Guía Portage es que puede ser utilizada como programa de estimulación por parte de los padres y cuidadores primarios de los niños; porque como instrumento de estimulación temprana está compuesto de un conjunto de tareas y actividades por edad cronológica que se implementan para estimular a cada preescolar, también en las diferentes áreas del desarrollo. Su organización y descripción permite al adulto, realizar diferentes actividades para estimular cada conducta, por otra parte, las instrucciones para realizarlas son precisas, fáciles de llevar a cabo, con materiales que se tienen en casa o que pueden fabricarse de manera práctica y accesible.

La estimulación cotidiana de los niños que asisten a instituciones educativas, guarderías, preescolares o centros de desarrollo infantil recae en los adultos- cuidadores: profesores y psicólogos por ser ellos quienes atienden las necesidades educativas de los niños de cero a seis años.

El papel fundamental de los adultos-cuidadores primarios en el desarrollo cognitivo de los niños fue destacado por Vygotski (1993, 1995) y Galperin (1998) al considerar a los adultos guías o facilitadores del proceso de interiorización del aprendizaje de los niños, tomando en cuenta las características culturales de la población a la que va dirigida la educación.

Los estudios sobre estimulación temprana se han realizado en niños con algún tipo de riesgo. Ningún estudio de nuestra búsqueda utilizó estimulación temprana en niños normales. Esto nos lleva a preguntarnos qué tanto puede avanzar un niño normal si es sometido a un programa de estimulación temprana. La ET de niños normales puede ser aplicada en la escuela, en instituciones especializadas o en el hogar por los mismos padres. Esta última opción abre las puertas a programas de formación de padres en ET que pueden implementarse durante el embarazo o desde los primeros meses de nacido el niño, lo que fortalecería los vínculos familiares socioafectivos y cognitivos del niño. No se habla de la formación de genios, simplemente, de producir un mejor desarrollo en los niños capacitando a sus adultos-cuidadores, con un programa de estimulación cuya base y principios sea la Guía Portage.

## Referencias

- Anders, Y., Rossbach, H., Weinert, S., Ebert, S., Kuger, S., Lehl, S. y Maurice, J. (2012). Home and preschool learning environments and their relations to the development of early numeracy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 231-244.
- Barnard, K. y Collar, B.S. (1973). Early diagnosis, interpretation and intervention. A commentary on the nurse's role. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 205, 373-382.
- Bailey. D.B. y Simeonsson, R. J. (1988). Home-based intervention. En S.L. Odom y M. B. Karnes (Eds.), *Early education for infants and children with handicaps* (pp. 199-215). Baltimore: Paul Brookes Publishing.

- Becher, R. M. (1985). Parent Invoivement: A Review of Research and Principles of Successful Practice. *Current Topics in Early Childhood Education*, 6, Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED247032.pdf>
- Bluma, S., Shearer, M., Frohman, A. y Hilliard, J. (1978). *Guía Portage de educación preescolar, Manual* (Ed. rev.). Wisconsin, EE.UU: Cooperative Educational Service Agency.
- Brue, A., y Oackland,T. (2001). The Portage Guide to Early Intervention: an evaluation of published evidence. *School Psychology International*, 22, 243-252.
- Cameron, R. (1997). Early Intervention for young Children whit developmental delay: the portage approach. *Child Care, health and Developmental*, 23, 11-27.
- Chaouloff, F. (1989). Physical exercise and brain monoamines: A review. *Acta Physiologica Scandinavica*, 137, 1-13.
- Clare, L. y Pistrang, N. (1995). Parents´ perceptions of Portage: towards a standard measure of parent satisfaction´. *British Journal of Learning Disabilities*, 23, 110-117.
- Cochran, D.C., y Shearer, D.E. (1984). The portage model for home Teaching. The portage model for home Teaching. En S. C. Paine; G. T. Bellamy y B. Willcox (Eds.) *Human Services than work* (pp. 93-115). Baltimore: Paul Brookes Publishing.
- Davis, D.R. (1967). Family processes in mental retardation. *American Journal of Psychiatry*, 124, 340-350.
12. Eming Young, M. y Fujimoto-Gómez, G. (2002). Desarrollo Infantil Temprano: lecciones de los programas no formales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1, (1). En <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/colombia/cinde/revis1/04.pdf>
- Galperin, P. Ya (1998/1965). La dirección del proceso de aprendizaje. En Quintanar, Rojas, L. *La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo*. (pp.41-49). México, Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Glascoe, F. y Leew, S. (2010). Parenting Behaviors, Perceptions, and Psychosocial Risk: Impacts on Young Children's Development. *Pediatrics*, 125, 313 DOI: 10.1542/peds.2008-3129
- Grupo de Atención Temprana. (2000). *Libro Blanco de la Atención Temprana*. Madrid: ARTEGRAF. Recuperado de [http://www.coflarioja.org/fileadmin/usuario/LOGOTIPOS/secciones/libro\\_blanco\\_atencion\\_temprana.pdf](http://www.coflarioja.org/fileadmin/usuario/LOGOTIPOS/secciones/libro_blanco_atencion_temprana.pdf)
- Hernández, S. y Lino, G. (2002) Validación de una técnica de psicomotricidad para la estimulación del lenguaje en niños de 2 años de edad con diagnóstico de retardo de este. *Anales de Otorrinolaringología Mexicana*, 47, 19-22.
- Horton, M. K., Kahn, L. G., Perera, F., Barr, D. B. y Rauh, V. (2012). Does the home environment and the sex of the child modify the adverse effects of prenatal exposure to chlorpyrifos on child working memory? *Neurotoxicology and Teratology*, 34 (5), 534-541.

- Hunt, J. (1971). Parent and child centers: Their basis in the behavioral and educational sciences. *American Journal of Orthopsychiatry*, 41(1), 1-38.
- Larraz, N. y Allueva, P. (2012). Efectos de un programa para desarrollar las actividades. *Electronical Journal of Research in Educational psychology*, 10, 1139-1158. En <http://www.redalyc.org/pdf/2931/293124654010.pdf>
- Leal G. P. y Arias, A. C. (2007). Efecto del enriquecimiento ambiental a nivel conductual, celular y molecular. En Escotto, C. E. A., Pérez, M. M., y Sánchez, N. A. (Compiladores). *Lingüística, neuropsicología y neurociencias ante los trastornos del desarrollo infantil*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Macías, P., Rodríguez, J. C. y Hinostraza, M. (2003). Estimulación temprana en niños con minusvalías. *Revista Medicina*, 9, 273-279.
- Malhi, P., Sidhu, M., y Bharti, B. (2013). Early Stimulation and Language Development of Economically Disadvantaged Young Children. *Indian J Pediatr*. DOI 10.1007/s12098-013-1154-0.
- Mata, S., Calero, M. y Carles, R. (2012). Assessment mediational training program of basic cognitive functions of preschoolers. *Electronical Journal of Research in Educational psychology*, 10(2), 623-644. En <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/english/ContadorArticulo.php?644>
- Medina, A. (2002). La estimulación Temprana. *Revista Mexicana de Medicina Física y Rehabilitación*, 14, 63-64.
- Milteer, R. y Ginsburg, K. (2012). The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bond: Focus on Children in Poverty. *Pediatrics*, 129, 204-213. DOI: 10.1542/peds.2011-2953
- Moreno, R. y Pérez, C. (2008). Impacto de un Proyecto Comunitario de Estimulación Temprana en el Neurodesarrollo en Niños de La Habana Vieja. *Revista Haban Cienc Méd*, 7, 1-20.
- Moreno, R. y Pérez, C. (2013). Atención temprana comunitaria en niños con factores de riesgo de retardo del neurodesarrollo: 1998-2008. *Revista Cubana de Neurología y Neurocirugía*;3, 5-12.
- Oackland, T. (1997). A multi-year home based program to promote development of young Palestinian children who exhibit developmental delays. *School Psychology International*, 18 (1), 29-39.
- Pagani, L. S., Fitzpatrick, C. y Barnett, T. A. (2013). Early childhood television viewing and kindergarten entry readiness. *Pediatric Research*, 74, 350-355. Doi:10.1038/pr.2013.105
- Pancsofara, N. y Vernon-Feagansb, L. (2010). Fathers' early contributions to children's language development in families from low-income rural communities. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 450-463.
- Pando, M., Beltrán, C. Amezcua, T., Salazar, J. y Torres, T. (2004). Estimulación temprana en niños menores de 4 años de familias marginadas. *Revista Mexicana de Pediatría*.7, 273-277.

- Quiróz, V. y Arraéz, J. (2005). Juegos y Psicomotricidad. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*; 8, 24-31
- Rahman, A. Iqbal, Z., Roberts, C. y Husain, N. (2008). Cluster randomized trial of a parent-based intervention to support early development of children in a low-income country. *Child: Care, Health and Development*. 35, 56-62. DOI:10.1111/j.1365-2214.2008.00897.x
- Rico, B, D. (2009). *Instrumentos de evaluación y diagnóstico en la edad comprendida de 0 a 6 años: Descripción, utilización y grado de satisfacción en los Centros de Atención Temprana de la Comunidad Valenciana* (Trabajo de Investigación) Recuperado de <http://albertoal.blogspot.mx/2012/04/instrumentos-de-evaluacion-y.html>
- Rivas, B, S. (2003). *Educación Temprana: Evaluación del Programa de la Escuela Infantil Kutunbaita* (Disertación doctoral) Recuperada de <http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/21859/1/Tesis%20Sonia%20Rivas%20Borrell.pdf>
- Sabogal, F., Otero, R. y Ardila, R. (1975). Efectos de las diferencias en la estimulación visual temprana sobre el aprendizaje de discriminación simple y Complejo en ratones. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 7, 65-76.
- Sánchez, A. (2001). Atención Temprana: Núcleos Fundamentales para la intervención, *Revista Galega do Ensino*, 32, 151-168.
- Schady, N. (2011). Parents' education, mothers' vocabulary, and cognitive development in early childhood: Longitudinal evidence from Ecuador. *American Journal of Public Health*, 101, 2299. Doi: 10.2105/AJPH.2011.300253
- Schlee, B. M., Mullis, A. K. y Shriner, M. (2009). Parents social and resource capital: Predictors of academic achievement during early childhood. *Children and Youth Services Review*. 31, 227-234.
- Terré, O. y Medina, M. (2002). La estimulación temprana. *Revista Mexicana de Medicina Física y Rehabilitación*, 14, 2-4.
- Thorburn, M. (1999). Actualidades de educación. Evaluación de la intervención y la Inclusión Tempranas de los Niños con Discapacidad Jamaica. UNICEF (2) [http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-temprana/unicef.\\_actualidades\\_de\\_educacion.pdf](http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-temprana/unicef._actualidades_de_educacion.pdf)
- Tomblin, B., Barrer, B., Spencer, L., Zhang, X. y Gantz, B. (2005). The Effect of Age at Cochlear Implant Initial Stimulation on Expressive Language Growth in Infants and Toddlers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, 853-867.
- Torres, M. C., Buceta, M. J. y Cajide, M.C (2001). Development of a child with Joubert Syndrome. *Spanish Journal of Psychology*, 4(1) 72-78.
- UNICEF 1980 (1988). *Currículum de Estimulación Precoz*. México: Procep.
- Vera, J. A. y Domínguez, R. (1999). Programa Conductual de Estimulación de la Conducta Verbal en Infantes. *Revista Sonorense de Psicología*, 13, 62-69.

- Velez, X. y Davila, Y. (s.f) Inventario de Objetivos para la Valoración de las Inteligencias Múltiples en Niños de 2 a 6 Años. En [www.uazuay.edu.ec/bibliotecas/estimulacion/inventario.pdf](http://www.uazuay.edu.ec/bibliotecas/estimulacion/inventario.pdf)
- Vygotski S. L. (1993) Pensamiento y Lenguaje. En L. S. Vygotski (Eds. A. Álvarez y P. del Río) En *obras escogidas, T. II. Problemas de psicología general* (pp.9-348). (Traducción, José María Bravo). Madrid: Visor.
- Vygotski, S. L. (1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En L. S. Vygotski (Eds. A. Álvarez y P. del Río) En *obras escogidas, T. III. Problemas del desarrollo de la psique* (pp.11-341). (Traducción, Lydia Kuper). Madrid: Visor.
- Walker, S., Chang, S., Vera-Hernández, M. y Grantham-McGregor, S. (2011) Early Childhood Stimulation Benefits Adult Competence and Reduces Violent Behavior. *Pediatrics*;127. Doi:10.1542/2010-2231
- Wechsler, D. (1981). *WPPSI-Español. Escala de inteligencia para los niveles preescolar y primario*. México: Manual Moderno
- Wil, B., Galani, R., Kelche, Ch., y Rosenzweig, M. (2004). Recovery from brain injury in animals: Relative efficacy of environmental enrichment, physical exercise or formal training (1990-2002). *Progress in Neurobiology*, 72, 167-182.
- Yaghoub-Zadeh, Z. Farnia, F., y Ungerleider, C. (2010). How Home Enrichment Mediates the Relationship Between Maternal Education and Children's Achievement in Reading and Math Early Education and Development, 21, 568-594.
- Zappella, M. (2012). Reversible autism and intellectual disability in children. *American Journal Med Genet Part C Semin Med Genet*, 160,111-117.

## El estilo de socialización parental y su relación con adolescentes que son víctimas-agresivas del bullying en una escuela secundaria del Distrito Federal

Juana Bengoa González<sup>1</sup>, Johana Yazmin Monroy Hernández<sup>2</sup>,  
María Grisel Tovar Rodríguez<sup>3</sup>

**Resumen:** La presente investigación identifica los estilos de socialización parental de la madre y del padre que se relacionan mayormente con el agresor, la víctima del bullying, específicamente las víctimas agresivas, en adolescentes de 12 a 16 años de edad, quienes son estudiantes de la escuela secundaria "Diurna 274 Librado Rivera Godínez" ubicada en la delegación Iztapalapa del Distrito Federal. La muestra está conformada por 132 sujetos (61 mujeres y 71 hombres). El diseño metodológico fue cuantitativo, no experimental, de corte transversal y de tipo correlacional. Los resultados arrojaron que el estilo de socialización parental predominante en las madres fue el autorizativo y en los padres fue el negligente y el autorizativo en igual medida, lo cual indica que la mayoría de los evaluados perciben que su madre estimula el diálogo verbal y ejerce un control firme en puntos de divergencia. En contraste, los padres que pertenecen a una familia extensa o una familia uniparental-madre, muestran una falta de supervisión, control y cuidado de los hijos. Con base a las correlaciones, se encontró que en los agresores, el estilo de socialización parental mayormente presentado en el padre es el negligente y en la madre es el autorizativo, observándose una correlación negativa con el estilo indulgente; además, en las víctimas el estilo predominante es el autorizativo asociado a la sobreprotección de los padres; mientras que en las víctimas agresivas el estilo predominante en la madre, fue el autoritario. Es importante que se siga estudiando el bullying en relación con las interacciones familiares.

Palabras Clave: Socialización parental, bullying, víctima agresiva

**Abstract:** The current research identifies the parental socialization styles of the mother and the father that mostly relate to the offender, the victim of bullying, and the aggressive victims, specifically in teenagers between 12 and 16 years old, that were students at the middle school "Diurnal 274 Librado Rivera Godínez", located in Iztapalapa in Mexico City. The sample consisted of 132 subjects (61 women and 71 men). The methodology was quantitative, non-experimental, cross-sectional and correlational. The results showed that the predominant style of parental socialization was the

---

<sup>1</sup> Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.

*E-mail:* bgj@comunidad.unam.mx

<sup>2</sup> Maestría en Terapia Familiar Sistémica, UNAM

*E-mail:* yazmin.monroy.hdez@gmail.com

<sup>3</sup> Maestría en Terapia Familiar Sistémica, UNAM

*E-mail:* grisel.tovar.rodriguez@gmail.com

Julio - Diciembre 2014, Vol.4, No. 8, pp. 57-81.

© Carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza UNAM

authoritative for mothers and fathers was negligent and authoritative in equal measure, indicating that most of the individuals perceived their mother stimulate the verbal dialogue and exerts a tight control at points of divergence. In contrast, the fathers who belonged to a large and uniparental-mother family, showed a lack of supervision, control and childcare. Based on the correlations, it was found that with the aggressors, the parental style of socialization mostly presented in the father was the negligent and the mother was the authoritative, showing a negative correlation with the indulgent style; also, in the victims the dominant parenting style was the authoritative associated with the overprotective parents; while in the aggressive victims the dominant mother style, was the authoritarian. Therefore it is important to continue studying bullying in relation to family interactions

Keywords: Parenting Socialization, bullying, aggressive victim

En la actualidad, ante los múltiples problemas sociales que aquejan a nuestra sociedad, es necesario realizar investigaciones cada vez más específicas sobre todo de aquellos que tienen una repercusión a largo alcance, como es el gran incremento de violencia, tanto a nivel nacional como internacional y los factores que se relacionan con ella, subrayando el papel de la educación familiar como uno de éstos factores.

Si se considera que la familia es el principal núcleo de la sociedad, es importante estudiar a los padres como primeros agentes de socialización de los hijos, debido a que ellos ejercen un estilo determinado y prevaleciente de crianza, en el que se reflejan distintas maneras de expresar el afecto, el tipo de supervisión e implementación de reglas y valores en la relación con sus hijos a través del tiempo.

En 1967 Baumrind, fue la primera en describir las características de socialización parental, refiriendo que se encuentran basadas en dos ejes, el primero es el de *implicación/aceptación*, que se refiere al afecto y cariño que los padres brindan a sus hijos después de que éstos realizan acciones adecuadas y esperadas para la cultura familiar. Mientras que el segundo eje es el de *coerción/imposición*, que hace alusión a las prácticas utilizadas por los padres para castigar y/o restringir una conducta inadecuada en los hijos.

Basándose en estos dos ejes de socialización, García y Musitu (2001) definieron las siguientes tipologías de socialización parental: *Estilo autoritativo, indulgente, autoritario y*

*negligente*. Se entiende por *estilo autorizativo*, al que ejercen los padres cuando estimulan el diálogo verbal con una comunicación flexible, demostrándoles abiertamente a sus hijos su aceptación y afecto; además, tienden a establecer reglas claras y firmes de forma cotidiana, así como utilizar castigos físicos y verbales ante la desobediencia de sus hijos. Por su parte, en el *estilo indulgente* los padres tienen una alta comunicación y estimulación verbal hacia sus hijos, brindándoles cariño y aceptación; pero a diferencia del anterior, no suelen utilizar el castigo o privación cuando sus hijos se comportan de manera incorrecta, sino que únicamente intentan dialogar, actuando con sus hijos como si se tratasen de personas maduras que son capaces de regularse por sí mismas.

El *estilo de crianza autoritario* se caracteriza por una baja expresión de afecto y reconocimiento ante las conductas adecuadas de sus hijos, esto se debe a que son padres altamente demandantes, que valoran la obediencia y el respeto hacia la autoridad; además de que, no potencian el diálogo verbal con hijos. En contraste, los padres que ejercen un *estilo negligente* se caracterizan por expresar bajo afecto y coerción hacia las conductas de los hijos. Muestran una falta de supervisión, control y cuidado de ellos, otorgándoles demasiada responsabilidad e independencia, tanto en los aspectos materiales como en los afectivos (García y Musitu, 2001).

Los estilos parentales resumen ciertas formas de relación, en el sentido de que aglutinan las conductas más frecuentes de los padres en la socialización de sus hijos. De ningún modo debe entenderse como un asunto de supremacía de un estilo sobre otro. Cada uno de ellos cuenta con inconvenientes y ventajas que tienen que valorarse sobre un contexto específico. Por ejemplo, en una investigación realizada en España por García y Musitu (2001) se encontró que, para esa población en concreto, el estilo autorizativo tiene como efecto en los hijos un ajuste psicológico positivo, así como el desarrollo de la autoconfianza y el autocontrol, como consecuencia de la internalización plena de las normas sociales.

Por su parte, en ese mismo estudio se observó que los hijos de padres con un estilo indulgente, cuentan con un mejor autoconcepto familiar y son los que más sólidamente internalizan las normas del comportamiento social. En contraste, los hijos adolescentes

educados con un estilo autoritario, buscan normalmente, los refuerzos positivos inmediatos puesto que sus valores son primordialmente hedonistas y han aprendido a obedecer a las fuentes de autoridad y poder más que a las de la razón, también muestran un mayor resentimiento hacia sus padres y un menor autoconcepto familiar. Además, se encontró que el estilo parental negligente tuvo efectos negativos en la conducta de los hijos, ya que, tienden a ser más testarudos, a implicarse frecuentemente en discusiones y actuar impulsivamente, a ser más agresivos e involucrarse con mayor frecuencia en actos delictivos.

Cabe mencionar que los efectos en los hijos de cada estilo de socialización parental varían según la cultura a la que pertenezcan, por ejemplo, en estudios transculturales entre Estados Unidos y Alemania (Barber, Chadwick y Oerter en García y Musitu 2001) el estilo parental autoritativo no se relaciona con un mayor autoconcepto académico en el hijo.

Por otro lado y asociado con la estrecha relación del bagaje de aprendizajes que un adolescente ha adquirido desde sus primeros años de vida dentro de su familia, otro factor de gran interés es describir la violencia que se gesta en las instituciones educativas, considerando más específicamente al acoso escolar en la escuela secundaria.

El acoso escolar o mejor conocido como bullying, a pesar de ser un problema antiguo, fue hasta principios de la década de los setenta, cuando el pionero Dan Olweus en Noruega comenzó a estudiarlo; aportando la propuesta de una delimitación conceptual y los métodos de intervención para decrementarlo (Olweus, 1993).

Olweus en 1986, define la situación de acoso en los siguientes términos:

Un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma reiterada y prolongada en el tiempo, a acciones negativas por parte de uno o varios alumnos. Especificando que una acción negativa se produce cuando alguien, de forma intencionada, causa un daño, hiere o incomoda a otra persona (Olweus, 1993, p. 25).

Es importante aclarar, que el término acoso escolar no debe emplearse cuando dos alumnos de edad y fuerza similares (física y psicológica) se pelean o riñen. Para poder utilizar los términos, debe presentarse un desequilibrio de fuerzas, una relación de poder

asimétrica, en la que la víctima del acoso difícilmente pueda defenderse por sí solo (Olweus, 1993). La incidencia de este fenómeno es alta, por ejemplo en los EEUU, se reportó que el 77% de estudiantes afirmaron ser acosados física, verbal y psicológicamente (Infobae, 2011). Del mismo modo, en América latina se reportó que 1 de cada 4 niños tenían miedo a alguno de sus compañeros de clase, mientras que en adolescentes de secundaria, este temor se incrementó en 1 a 3 jóvenes (Rivera, 2011). Incluso se ha reportado que de los 34 países que integran la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), México ocupa el primer lugar de bullying en alumnos de educación básica.

Las consecuencias en los participantes del acoso escolar, son muy relevantes y pueden ser desde afectaciones emocionales y físicas, hasta trascender en la ejecución del suicidio. En México, José María Martínez (Secretario de la Comisión de puntos Constitucionales del Senado), reportó que en el año 2012 se presentaron casi cinco mil muertes en menores de edad (cuatro mil 201 varones y 989 mujeres) a causa del acoso escolar (Robles, 25 de marzo del 2013).

Dentro de las relaciones escolares, resulta necesario identificar las principales características de cada uno de los participantes que integran el fenómeno del bullying, reconociendo *al agresor, a la víctima y al observador*. El comportamiento que caracteriza al *agresor*, es:

Una mayor tendencia a la violencia y el uso de medios violentos (...). Además, suelen identificarse por la impulsividad y una necesidad imperiosa de dominar a los otros. Tienen poca empatía con las víctimas de las agresiones. Si son varones, suelen ser más fuertes físicamente que los demás y en particular, más que sus víctimas (Olweus, 1993, p. 53).

Con respecto a las víctimas, se pueden diferenciar dos tipos: *la víctima pasiva o sumisa y la víctima agresiva*. Las primeras de ellas hacen alusión a aquellos alumnos que se muestran más ansiosos e inseguros que el resto, suelen ser cautos, sensibles y tranquilos. Cuando se

sienten atacados, normalmente reaccionan llorando y alejándose. Padecen de una baja autoestima y tienen una opinión negativa de sí mismos y de su situación. En la escuela, están solos y abandonados (...) suelen tener una actitud negativa ante la violencia y el uso de medios violentos (Olweus, 1993, p. 50). Otra característica, es que mantienen una relación más estrecha con su figura materna.

Por su parte, las “*víctimas agresivas*” (Schwartz et al., 2001) o “*víctimas provocativas*” (Olweus, 2001) han sido de gran interés para la comunidad científica en los últimos años, debido a que pueden mostrar dos facetas, la de víctima y posteriormente la de agresor. Este proceso indica que en un primer momento la víctima confía en recibir apoyo y protección de las figuras adultas que lo rodean como padres y/o familiares cercanos, incluyendo las que están envueltas en las instituciones educativas; pero al encontrarse ante la falta de protección esperada, se muestran decepcionados de estos agentes, y por lo tanto en un segundo momento, usan sus propias alternativas de solución con el objetivo de poder protegerse frente a los ataques de otros. Este tipo de alternativas, inician con modificar la forma en la que es percibido socialmente el individuo, desarrollando una autoimagen de un adolescente rebelde, fuerte, valiente, que posteriormente llevará a la acción conductas violentas. La violencia entonces, se convertirá en el medio para conseguir la reputación antisocial anhelada (Estévez et al., 2010).

En relación a su incidencia, los escasos estudios coinciden en señalar que el grupo de víctimas agresivas, es inferior en número al de las víctimas sumisas. Por ejemplo, el estudio de Olweus (2001) indica que este grupo representa aproximadamente del 10-20% del total de víctimas. No obstante del porcentaje, se ha observado que las víctimas agresivas presentan más problemas emocionales en general y una autoestima inferior que las víctimas pasivas (Estévez, et al., 2006).

Debido a la relevancia mundial de estas problemáticas, se han llevado a cabo múltiples investigaciones que han relacionado los estilos de socialización parental con la presencia de bullying en los hijos; como la de Duncan (1999), que realizó un estudio retrospectivo a 210 estudiantes de primer año de universidad, encontrando que aquellos que fueron víctimas de bullying experimentaban mayores tasas de abuso emocional y maltrato físico

por parte de sus padres.

En Italia, se analizaron las características personales y los estilos de crianza de los padres de niños agresores y delincuentes, en una población de 113 niños y 125 niñas, de una escuela secundaria en Roma. Los resultados, indicaron que los padres de niños agresores utilizaban con mayor frecuencia un estilo de crianza autoritario (Baldry y Farrington, 2000). Este hallazgo fue constatado en Australia por Ahmed y Braitheite, al realizar un estudio que examinaba las variables familiares y escolares en estudiantes de 9 a 12 años participantes del bullying, en comparación con aquellos que no participaron en él; hallando que existe una menor probabilidad de que los hijos de padres democráticos se conviertan en agresores (Ahmed y Braitheite, 2004).

Además, se ha comprobado que un ambiente familiar positivo es un factor de protección para el desarrollo de conductas problemáticas en la escuela, en específico las que se relacionan con agresión escolar (Estévez et al., 2008). Asimismo, Moreno, Estévez, Murgui y Musitu (2009) investigaron los factores que influyen en las víctimas agresivas a través de las escalas de *Victimización* de Mynard y Joseph, de *Clima Familiar* de Moos, de *Actitud hacia la Autoridad* de Emler y Reicher, de *Reputación Social* de Carroll, y la de *Conducta Violenta* de Little, encontrando como resultado que cuando el adolescente percibe negativamente a las figuras de autoridad como la familia y la escuela, tiende a desarrollar y mantener una reputación antisocial e inconforme ante sus iguales.

En México, no se han encontrado investigaciones que relacionen los estilos de socialización parental con adolescentes que sean víctimas agresivas del bullying; únicamente se halló una investigación realizada por Velázquez y Vera en el 2012 para relacionar de forma general el estilo de crianza parental con todos los participantes del bullying, en una muestra de 186 sujetos, de los cuales 93 eran estudiantes de 11 a 15 años y los otros 93 restantes correspondían a sus tutores. Sus resultados arrojaron, que no existió relación significativa entre los estilos de crianza y el bullying, argumentando que se debió a la utilización de un instrumento inadecuado, ya que, al ser contestado por los padres y/o tutores, sus respuestas se vieron influenciadas por la aceptación social.

Con base en las evidencias científicas revisadas, podemos constatar que si existe una relación entre los estilos de socialización parental y la ausencia o presencia del bullying; además, de la confirmación del proceso que vive una víctima para llegar a convertirse en una agresor del bullying. Asimismo, hemos constatado que estas investigaciones han favorecido que el adolescente evalué el estilo de crianza de sus padres de manera conjunta, sin diferenciar el estilo materno del paterno.

Por tal motivo, la presente investigación tiene el propósito de identificar los estilos de socialización parental de madre y padre, que se relacionan con las víctimas, agresores y, en específico, con las víctimas agresivas. Lo anterior, se llevó a cabo a través de evaluar cuál es la percepción que tiene el adolescente del estilo de socialización parental de cada uno de sus padres; con la intención de evitar que éstos padres pudieran contestar desde la deshabilidad social sobre el tipo de crianza que ejercen sobre sus hijos. Además, otras de sus finalidades fue ampliar el conocimiento sobre las víctimas agresivas.

Con base a lo anterior, el *objetivo general* es identificar el estilo de socialización parental en la madre y en el padre que se relacionan con las víctimas agresivas del bullying en adolescentes de 12 a 16 años de la escuela secundaria "Diurna 274 Librado Rivera Godínez". Los objetivos específicos son:

- 1) Identificar el estilo de socialización parental de madre y padre con respecto al tipo de familia de los participantes.
- 2) Identificar el estilo de socialización parental de la madre y del padre que tiene mayor incidencia en los agresores, en las víctimas y en las víctimas agresivas.
- 3) Determinar si existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en relación a los agresores, víctimas y víctimas agresivas del bullying.

#### *Hipótesis*

- A mayor presencia de un estilo de socialización parental "autoritario", mayor probabilidad de ser agresor dentro del bullying.
- A mayor presencia de un estilo de socialización parental "autorizativo", mayor probabilidad de ser víctima del bullying.
- A mayor presencia de un estilo de socialización parental "negligente", mayor

- probabilidad de ser víctima-agresiva del bullying.
- Existen diferencias significativas en la incidencia de los participantes del bullying entre los hombres y las mujeres.

*Pregunta de investigación:* ¿Cuál es el estilo de socialización parental de madre y padre mayormente asociado a las víctimas agresivas del bullying?

## **Método**

### *Muestra*

La muestra se seleccionó de manera no probabilística, de la “Escuela Secundaria diurna 274 Librado Rivera Godínez”, ubicada en la Delegación Iztapalapa del Distrito Federal. Se encuentra conformada por 132 sujetos de los cuales 61 son mujeres y 71 son hombres, con una edad que oscila entre los 12 a los 16 años, con una media de 13.58 y con una desviación estándar de .94. De estos sujetos 40 pertenecen al primer grado, 52 al segundo y 40 al tercer grado de secundaria. El 94% de la población radica en la Delegación Iztapalapa.

El presente estudio se estructuró bajo un diseño metodológico cuantitativo, no experimental de corte transversal y de tipo correlacional.

### *Instrumentos*

Se aplicó una batería de cinco instrumentos que miden el estilo de socialización en los padres, y diferentes aspectos del bullying en los hijos. A continuación, presentaremos cada uno de los instrumentos utilizados, atendiendo a su objeto de evaluación.

Primero, se aplicó un cuestionario sociodemográfico elaborado por las autoras, que tuvo como objetivo identificar y describir las características y la estructura del ambiente familiar en que se desarrolla el adolescente (edad de los padres, nivel de estudios, ocupación, tipo de familia que conforman, etc.).

Para identificar el estilo de socialización parental se utilizó la escala de Estilos de socialización parental en la adolescencia (ESPA29) creada por García y Musitu (2001). Esta escala está dirigida a personas de 10 a 18 años de edad. Evalúa la percepción que tiene el adolescente sobre el estilo de socialización de su padre y madre en 29 situaciones significativas, obteniendo a través de siete subescalas, una medida global para cada padre en las dimensiones de "Aceptación/Implicación" y la dimensión de "Coerción/Imposición"; a partir de las cuales se obtiene la clasificación del estilo de socialización parental de cada padre, éstos son: el autorizativo, el indulgente, el autoritario y el negligente. El alpha de Cronbach obtenida del conjunto global de la escala fue de .97.

Se utilizó la Escala de Victimización en la Escuela, adaptada por el Equipo de Lisis (2010) a partir de la Escala Multidimensional de Victimización de Mynard y Joseph (2000); y el Cuestionario de Experiencias Sociales de Crick y Grotpeter, (1996). Se aplica a sujetos a partir de los 11 años. Contiene 22 ítems, con escala de respuesta tipo Likert de cuatro puntos (1 = nunca a 4=siempre). Mide tres dimensiones: (1) Victimización verbal, (2) Victimización física y (3) Victimización relacional. El alpha de Cronbach de estas tres dimensiones fue de .89, .71 y .70, respectivamente.

Asimismo, se utilizó la Escala de Conducta Violenta, de Little, Henrich, Jones y Hawley, 2003 (como se citó en Equipo Lisis, 2010) en la versión adaptada del Equipo Lisis. Puede ser aplicada de forma individual o colectiva, a sujetos a partir de 11 años. Contiene 25 ítems, con un rango de respuesta que oscila entre 1 (muy en desacuerdo) y 4 (muy de acuerdo). Evalúa los comportamientos que implican agresiones hacia otros, a partir de tres dimensiones: (1) Violencia pura, (2) Violencia reactiva y (3) Violencia instrumental. El alpha de Cronbach de las tres dimensiones fue .79, .82 y .84, respectivamente.

La Escala de Reputación Social de Carroll, Hattie, Durkin, K. y Houghton, 1999 (como se citó en Equipo Lisis, 2010) en la versión adaptada del Equipo Lisis. Se compone de 15 ítems que evalúan la reputación del estudiante entre sus iguales como persona antisocial y no conformista, con una escala tipo Likert (1= nunca a 4= siempre). Evalúa la reputación a través de dos dimensiones: (1) Reputación percibida y, (2) Reputación ideal. El alpha de Cronbach obtenida para estas dimensiones fue .85 y .78, respectivamente.

### *Procedimiento*

Se realizó una primera visita a la “Escuela Secundaria diurna 274 Librado Rivera Godínez” con la finalidad de observar el ambiente escolar y las condiciones físicas de la institución, así como conocer los horarios de clases y solicitar información acerca de los permisos y formatos necesarios para llevar a cabo la recolección de datos. En una segunda visita a la institución, se contactó con las autoridades de la escuela y se obtuvo su autorización para la aplicación de los instrumentos. Posteriormente, se realizó otra visita a la institución, en la cual se ingresó a los salones de clase como observadoras de la dinámica grupal con una duración de una hora por grado. Después, la aplicación se llevó a cabo en las aulas habituales de los alumnos, durante un periodo regular de clase de aproximadamente 1 hora y media de duración por grupo, el orden en que se aplicaron los instrumentos fue: primero el cuestionario de datos sociodemográficos, después se aplicó la Escala de Estilos de Socialización Parental (ESPA29), luego la Escala de Victimización en la escuela, después la Escala de Conducta violenta en la escuela y por último la escala de Reputación social. La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo en tres sesiones distintas.

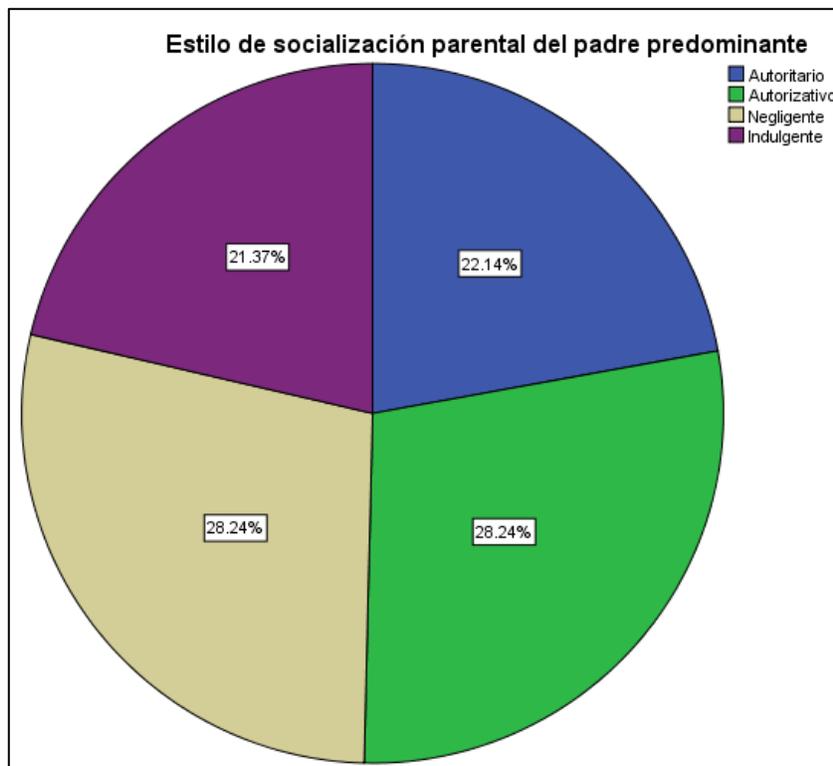
### RESULTADOS

Respecto a los *datos demográficos* de los padres, la edad promedio tanto del padre y la madre fue de 40 años. En relación a la escolaridad la mayoría de los padres (36% padre y 41% madre) cuentan secundaria terminada. La ocupación más frecuente entre los padres fue ejercer un oficio (53%) mientras que para las madres fue dedicarse a ser amas de casa (52%). También se encontró que la mayoría de los adolescentes evaluados (44.7%) reportan ser integrantes de una familia nuclear, el 30.3% de una familia extensa y el 18.9% pertenecen a una familia uniparental materna. Además, el 61.4% reportan que sus padres se encuentran viviendo en la misma casa, y de los que no, la mayoría (15.2%) reportan que conviven semanalmente con el padre ausente.

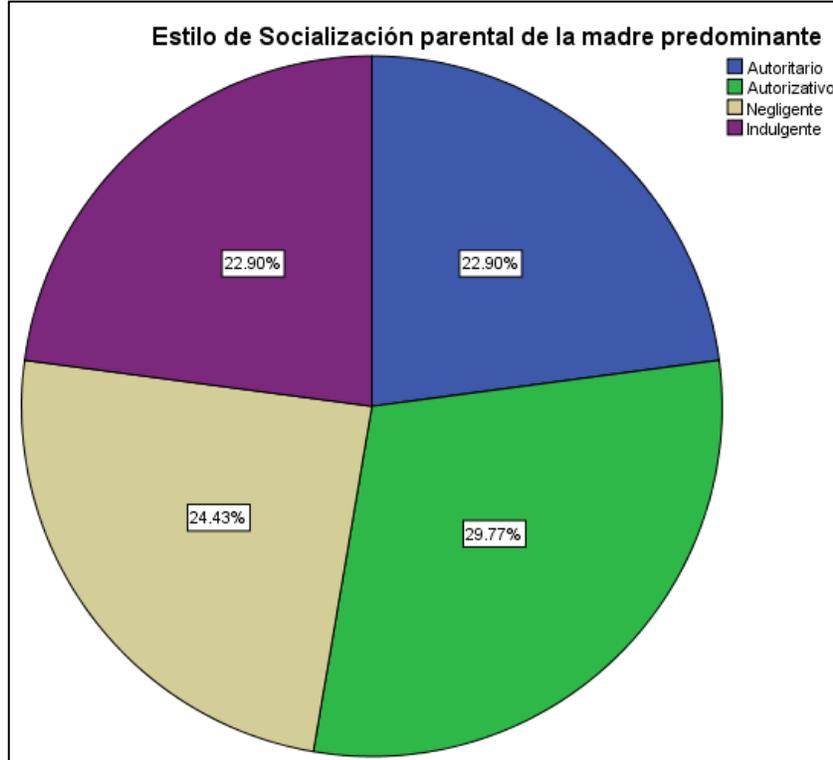
Se llevó a cabo un análisis descriptivo para cada uno de los instrumentos aplicados, en los que se identificó la presencia o ausencia de los atributos medidos, así como su relación con el sexo de los evaluados.

Con respecto al primer objetivo, se busco identificar el estilo de socialización parental de madre y padre, según el tipo de familia de los participantes; los resultados arrojaron que el *estilo de socialización parental* predominante de la madre es el autorizativo al 29.8%, mientras que para el padre se encontraron dos estilos predominantes: autorizativo y negligente en un 28.2% para cada uno. Por lo tanto, la mayoría de las madres y padres con estilos autorizativos fomentan mayormente el diálogo con sus hijos, haciendo uso frecuente de la razón y argumentos fundamentados. En cambio, los padres con estilo negligente muestran una falta de supervisión, control y cuidado de los hijos. A continuación, se puede observar la distribución total de los estilos parentales. Ver Gráfica 1 y Gráfica 2.

Gráfica 1. Predominancia del estilo de socialización parental del padre.



Gráfica 2. Predominancia del estilo de socialización parental de la madre.



Cabe mencionar que se realizó el análisis de fiabilidad del instrumento de medición utilizado, obteniendo un Alfa de Cronbach de 0.977, lo cual permite considerar que los resultados tienen una confiabilidad muy alta.

Específicamente, al relacionar el estilo de socialización parental con el tipo de estructura familiar, considerando que esta última se definió de acuerdo a los miembros que se encontraban viviendo en la misma casa, se encontró que en las familias nucleares predomina el estilo de socialización parental autorizativo, en la madre fue del 15.3% y del padre de 16.7% del total de la muestra. Lo cual nos indica que ambos padres se esfuerzan en dirigir las actividades del hijo pero de una manera racional, estimulando el diálogo verbal y compartiendo con el hijo el razonamiento que subyace a su política de educación.

Sin embargo, en las familias extensas, las cuales se caracterizan por estar conformadas por miembros parentales de diferentes generaciones, el estilo que predominó en ambos padres

fue el negligente, con un 9.9% para la madre y un 10.7% para el padre. De acuerdo con García y Musitu (2004) este tipo de padres muestran serias dificultades para relacionarse e interactuar con sus hijos, al igual que para definir los límites en sus relaciones con ellos, permitiendo con indefensión que sean otros miembros de la familia o los propios hijos quienes las definan. Ver Tabla 1 y 2.

Por su parte, en las familias uniparental-madre, las cuales se encuentran conformadas por la madre y uno o varios hijos, el estilo de socialización parental que predominó en las madres fue el autoritario (6.9%) y en los padres fue el negligente (9.9%). Lo cual sugiere que en esta tipología familiar, las madres al ser jefe de familia se muestran altamente demandantes, y simultáneamente, muy poco atentas y sensibles a las necesidades y deseos del hijo, valorando la obediencia, favoreciendo medidas punitivas y de fuerza para doblegar la terquedad cuando las acciones del hijo entran en conflicto con las suyas; por su parte, los padres interactúan con menos frecuencia con los hijos, apoyándolos poco afectivamente y mostrando falta de supervisión, control y cuidado de ellos. Ver tablas 1 y 2.

Tabla 1: Estilo de Socialización parental predominante de la madre según el tipo de estructura familiar.

		Estilo de Socialización parental de la madre predominante				Total
		<i>Autoritario</i>	<i>Autorizativo</i>	<i>Negligente</i>	<i>Indulgente</i>	
Tipo de estructura familiar	Familia nuclear	12	20	13	14	59
	Familia extensa	5	11	13	10	39
	Familia uniparental-madre	9	5	5	6	25
	Familia uniparental-padre	0	0	1	0	1
	Familia reconstituida	2	2	0	0	4
	Familia adoptiva	2	1	0	0	3
Total		30	39	32	30	131

Tabla 2: Estilo de Socialización parental predominante del padre según el tipo de estructura familiar.

		Estilo de socialización parental del padre predominante				Total
		Autoritario	Autorizativo	Negligente	Indulgente	
Tipo de estructura familiar	Familia nuclear	14	22	8	15	59
	Familia extensa	7	9	14	10	40
	Familia uniparental-madre	5	4	13	2	24
	Familia uniparental-padre	1	0	0	0	1
	Familia reconstituida	2	2	0	0	4
	Familia adoptiva	0	0	2	1	3
Total		29	37	37	28	131

Tabla 3: Clasificación de Conducta Violenta en la escuela en relación con el género.

			Clasificación de Conducta Violenta en la escuela		Total
			No agresor	Agresor	
Sexo	Mujer	Recuento	48	13	61
		% del total	36.4%	9.8%	46.2%
	Hombre	Recuento	48	23	71
		% del total	36.4%	17.4%	53.8%
<b>Total</b>		Recuento	96	36	132
		% del total	72.7%	27.3%	100.0%

En relación al segundo objetivo, inicialmente se identificó la presencia de agresores, víctimas y víctimas agresivas dentro de la muestra evaluada.

De acuerdo a los datos arrojados en la escala de conducta violenta se observó que la muestra presentan una media de 37.1 y una desviación estándar de 8.84; se encontró que el 27.3% de la muestra total reportan una conducta violenta, de éstos, el 17.4% son hombres y el 9.8% son mujeres. Lo cual indica que existe un mayor índice de hombres que presentan agresiones directas e indirectas en el contexto escolar. Ver tabla 3.

En la escala de victimización se encontró una media de 33.12 con una desviación estándar de 10.28; identificando que el 26.2% de todos los evaluados son víctimas, distinguiendo que el 14.6% son hombres y el 11.5% corresponden a las mujeres. Lo cual indica, nuevamente, que los hombres presentan un mayor índice de victimización física, verbal y relacional, en el contexto escolar. Ver tabla 4.

Tabla 4: Clasificación de la Escala de Victimización en la escuela en relación con hombres y mujeres.

			Clasificación de la Escala de Victimización en la escuela		Total
			No es víctima	Víctima	
Sexo	Mujer	Recuento	45	15	60
		% del total	34.6%	11.5%	46.2%
	Hombre	Recuento	51	19	70
		% del total	39.2%	14.6%	53.8%
<b>Total</b>		Recuento	96	34	130
		% del total	73.8%	26.2%	100.0%

Por otro lado, en la escala de reputación social podemos distinguir los resultados de las subescalas de autopercepción no conformista y percepción ideal no conformista. En la primera de ellas se encontró una media de 11.59 y una desviación estándar de 4.23, identificando además que el 26.5% de la muestra cuentan con una percepción no conformista de sí mismos, diferenciando que de éstos, el 17.4% son hombres y el 9.09% son mujeres; mientras que, en la percepción ideal no conformista se encontró una media de 9.92 con una desviación estándar de 3.64, de la cual el 18.9% de la muestra son hombres y el 8.33% son mujeres, dando un total de individuos con percepción ideal no conformista de 27.2%. Ver Tabla 5 y Tabla 6.

Tabla 5: Clasificación de la autopercepción de la reputación social no conformista en relación con el género.

			Clasificación de la autopercepción NO conformista		Total
			No tiene autopercepción no conformista	Tiene autopercepción no conformista	
Sexo	Mujer	Recuento	49	12	61
		% del total	37.1%	9.1%	46.2%
	Hombre	Recuento	48	23	71
		% del total	36.4%	17.4%	53.8%
<b>Total</b>		Recuento	97	35	132
		% del total	73.5%	26.5%	100.0%

Tabla 6: Clasificación de la reputación social ideal no conformista en relación con el género.

			Clasificación del self público ideal no conformista		Total
			No desea un self público ideal no conformista	Desea un self público ideal no conformista	
Sexo	Mujer	Recuento	50	11	61
		% del total	37.9%	8.3%	46.2%
	Hombre	Recuento	46	25	71
		% del total	34.8%	18.9%	53.8%
<b>Total</b>		Recuento	96	36	132
		% del total	72.7%	27.3%	100.0%

Para determinar el estilo de socialización parental de madre y padre que tiene mayor incidencia en los agresores, víctimas y víctimas agresivas del bullying propuesto en el segundo objetivo, se realizó una correlación utilizando el Coeficiente de Rho de Spearman, el cual correlacionó cada uno de los instrumentos con el estilo de socialización parental de madre y de padre. Ver Tabla 7 y Tabla 8.

Tabla 7: Correlaciones de Spearman del estilo de socialización parental de la madre.

	<b>Autoritario</b>	<b>Autorizativo</b>	<b>Negligente</b>	<b>Indulgente</b>
Agresores	.074	.135	-.029	-.206*
Víctimas	-.035	.156	-.004	-.145
Con alta reputación social no conformista (autopercepción)	.166	-.119	.101	-.157
Con alta reputación social no conformista (ideal)	.277**	-.091	.011	-.206*

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

\* La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).

Tabla 8: Correlaciones de Spearman del estilo de socialización parental del padre.

	<b>Autoritario</b>	<b>Autorizativo</b>	<b>Negligente</b>	<b>Indulgente</b>
Agresores	.052	.015	.032	-.104
Víctimas	-.059	.216*	-.116	-.048
Con alta reputación social no conformista (autopercepción)	.230**	-.091	.082	-.224*
Con alta reputación social no conformista (ideal)	.135	-.063	.070	-.146

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

\* La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).

Con base al coeficiente de correlación de Spearman, se encontró una correlación negativa de -.206 al nivel de 0.01 entre el estilo indulgente de la madre y la conducta violenta en sus hijos. Esto quiere decir que, debido a que la madre muestra de forma regular una buena comunicación, acompañada de aceptación y afecto hacia sus hijos, cuando éstos se comportan de manera incorrecta, utiliza el diálogo y el razonamiento para corregirlos en lugar de la coerción o imposición, favoreciendo de esta manera que no se presenten conductas violentas en sus hijos. Asimismo, García y Musitu (2004) encontraron que los

hijos de este estilo parental son los que internalizan de manera más adecuada las normas del comportamiento social; es posible que esta ausencia de coerciones fuertes por parte de los padres, sea el motivo por el que se encuentran especialmente orientados hacia sus iguales y hacia las actividades sociales valoradas por los chicos de su edad.

En relación al padre, se encontró una correlación significativa de .216 al nivel de 0.01 entre el estilo autorizativo y la presencia de victimización en sus hijos. Esta relación se explica de acuerdo con lo planteado por Olweus (1993) quien propone que las víctimas, especialmente las pasivas, suelen ser personas cautas, tranquilas y sensibles, que mantienen una relación estrecha con sus padres, en algunos casos se presenta sobreprotección y privación de la posibilidad de contar con cierta independencia en los hijos, por lo que al momento de presentarse la violencia no saben cómo reaccionar ante ella.

Es importante mencionar que para la identificación de las víctimas agresivas dentro de la muestra, se contempló a aquellos sujetos que al mismo tiempo fueran considerados como agresores, víctimas y poseedores de un autoconcepto con alta reputación social no conformista, por lo tanto, a continuación se presentan las correlaciones más representativas de esta escala respecto al estilo de socialización parental.

Se encontró que los alumnos que desean tener una reputación ideal social no conformista, presentan una correlación positiva de .277 al nivel de 0.01 con el estilo autoritario de la madre, lo que significa que ante las altas exigencias por parte de ella, su indiferencia ante las demandas de apoyo y atención hacia sus hijos, así como la utilización de medidas punitivas para doblegar su desobediencia, se identificó que sus hijos idealmente esperan ser percibidos como adolescentes rebeldes, que pueden evadir normas, provocar líos y problemas al intimidar, amenazar, insultar o golpear a los demás, ya que no presentan una adecuada internalización de normas familiares ni sociales, debido al resentimiento que desarrollan hacia sus padres por las medidas coercitivas que utilizan para ejercer control sobre de ellos.

Por el contrario, se encontró una correlación negativa entre los adolescentes que desean

tener una reputación ideal social no conformista y el estilo indulgente en la madre, de  $-.206$  al nivel de  $0.05$ , que puede entenderse que entre más favorezca la madre el razonamiento y las explicaciones con su hijo ante comportamientos inadecuados, menor será el deseo en los adolescentes de ser percibido como alguien que evade normas y trasgrede límites, pues se considera que sabe conducir su comportamiento con base a las reglas familiares.

Con respecto a los resultados del estilo de socialización del padre, se encontró que existe una correlación positiva de  $.230$  al nivel de  $0.01$ , entre los adolescentes que ya consideran poseer una reputación social no conformista con el estilo autoritario del padre, lo cual puede entenderse que debido al uso de medidas coercitivas del padre para la enseñanza o manejo de normas y límites familiares, así como mensajes verbales altamente reprobatorios que muestran poca atención a lo positivo y rigidez en la forma de relacionarse con sus hijos, estos últimos tienden a interactuar en su entorno escolar, de forma intimidante, amenazante, insultando o pegando a los demás, con el objetivo de desarrollar una reputación social que demuestre que no está dispuestos a tolerar la intimidación de sus pares; por el contrario, las conductas que han desarrollado los muestran como jóvenes rebeldes que buscan líos y evaden normas para dejar en claro una posición superior a la de los demás. Lo anterior, forma parte de las características de comportamiento de las víctimas agresivas, que ante la falta de apoyo de su padre en su situación de víctima, posteriormente tienden a desarrollar una reputación social de agresor, que le permita defenderse de posibles agresiones futuras.

Por el contrario, se encontró una correlación negativa de  $-.224$  al nivel de  $0.05$ , entre el estilo de socialización indulgente del padre y los jóvenes que reportaron tener una reputación social no conformista, lo que refleja que entre más el padre desarrolle una comunicación eficiente basada en el razonamiento y explicación de las normas que han transgredido sus hijos, éstos tienden a interactuar en ambientes escolares y sociales de manera confiable, empática y grata con sus compañeros.

En relación a la víctima agresiva del bullying, se encontraron dos estilos parentales maternos que mayormente se relacionan: el autoritario y el autorizativo; mientras que en el padre el estilo que mayormente predominó fue el autorizativo. Cabe mencionar que de

un total de 26.2% de víctimas del bullying, un 14.70% corresponde a las víctimas agresivas.

A modo de conclusión, se presentan los siguientes resultados (Ver tabla 9) en relación con el segundo objetivo de la investigación:

Tabla 9: Resultados de la frecuencia de los estilos de socialización parental de ambos padres y los agresores, las víctimas y las víctimas agresivas.

Escalas	Estilo de socialización parental del padre	Estilo de socialización parental de la madre
Agresores (conducta violenta)	Negligente	Autorizativo
Víctimas pasivas	Autorizativo	Autorizativo
Víctimas agresivas	Autorizativo	Autoritario y Autorizativo
Reputación social no conformista (autopercepción)	Autoritario	Autoritario

En relación al tercer objetivo de la investigación, el cual consistió en identificar si existían diferencias significativas entre hombres y mujeres en relación a los agresores, víctimas y víctimas agresivas del bullying, se realizó una “prueba t” con la cual únicamente se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres para la escala de reputación social no conformista ( $t = -2.089$ ,  $p = .039$ ).

## Discusión

El presente estudio tiene como objetivo principal identificar los estilos de socialización parental de madre y padre, que se relacionan con cada uno de los participantes del fenómeno del bullying, en especial con las víctimas agresivas. A este respecto, y siguiendo la teoría propuesta por Musitu y García (2004), en la hipótesis de partida se manifestó que se esperaba encontrar que a mayor presencia de un estilo parental autoritario, existía mayor probabilidad de ser agresor dentro del bullying. Los resultados rechazan lo anterior, sin embargo se presentó una correlación negativa del estilo indulgente de la madre en relación con los agresores, entendiéndose que existen menores probabilidades de que los hijos sean agresores, si la madre favorece el diálogo afectivo y el razonamiento, haciendo poco uso de la coerción e imposición, cuando desea inhibir comportamientos inadecuados en sus hijos.

En la segunda hipótesis propuesta en la investigación, se esperaba encontrar una correlación positiva en la que a mayor presencia de un estilo parental autoritativo mayor probabilidad de ser víctima del bullying; los resultados permitieron corroborarlo, específicamente con el estilo de socialización del padre. Este punto llama la atención y puede ser motivo de discusión que el estilo parental que más predomina en los padres de las víctimas es el autoritativo, pareciendo a simple vista ilógico, no obstante, está asociado con el hecho de que las víctimas pasivas suelen ser personas sensibles, cautas y tranquilas, que pueden estar acostumbradas a vivir en un ambiente de diálogo, aceptación y cobijo emocional, por lo que ante una situación de violencia, no saben cómo responder, ya que no han desarrollado habilidades asertivas para frenarla, pues regularmente sus padres tienden a ser sobreprotectores.

En relación a las víctimas agresivas del bullying, se esperaba encontrar una mayor probabilidad de serlo, si predominaba en los padres un estilo parental negligente, lo cual no fue encontrado en los resultados, debido a que estos arrojaron que el estilo parental predominante en la madre es en igual medida el autoritario y el autoritativo.

Lo anterior, puede estar asociado, a que en el estilo autoritario, los padres suelen ser altamente demandantes y, simultáneamente, muy poco atentos y sensibles a las necesidades y deseos del hijo; los mensajes verbales parentales son unilaterales y tienden a ser afectivamente reprobatorios. Por lo tanto, si este tipo de víctimas buscaron la protección de sus padres, posiblemente al no ser atendida su demanda de apoyo, comenzaron a presentar deseos de salir de la situación victimizante, mostrándose en un segundo momento como un adolescente rebelde, fuerte y valiente que en lugar de ser víctima, ahora él puede ser agresor, fomentando entonces a través de actos violentos una reputación social no conformista que le permita continuamente protegerse por sí mismo, corroborándose lo que plantea Estévez (2010).

Asociado a lo anterior, si en específico se analiza la reputación social no conformista, se halló que entre menor sea la expresión de afecto y diálogo entre padres e hijos como se presenta en el estilo autoritario, mayor será la probabilidad de que su hijo exhiba el deseo de tener una reputación social no conformista, lo cual, a la vez corrobora el tipo de proceso

que atraviesan las víctimas agresivas ante la sensación de indefensión y desilusión por la indiferencia de sus padres.

Por otro lado, los resultados arrojaron que el estilo de socialización predominante (en la muestra total) de la madre fue el autoritativo y del padre en igual medida el autoritativo y el negligente; las implicaciones prácticas de estos resultados son de suma relevancia, ya que, la mayoría de los evaluados perciben que cuentan con una madre que estimula el diálogo verbal, ejerciendo el control firme en puntos de diferencia, pero utilizando el razonamiento que subyace a su política de educación, esto repercute en los hijos de manera que su ajuste psicológico puede ser bueno y desarrollar autoconfianza y autocontrol.

A diferencia, de aquellos padres que conciernen a una familia extensa y uniparental-madre tienden a mostrar una falta de supervisión, control y cuidado de los hijos, lo cual puede tener efectos negativos en ellos, volviéndolos testarudos, llegar a ser crueles con las personas y las cosas, mentir y engañar con mayor facilidad y actuar más impulsivamente; también, pueden ser más agresivos e implicarse con mayor frecuencia en actos delictivos. Asimismo, las consecuencias emocionales incluyen miedos de abandono, falta de confianza en los demás, baja autoestima y habilidades sociales deficientes.

Cabe mencionar, que dentro de las ventajas de la presente investigación, se encuentran las características sociodemográficas de la muestra, ya que, los adolescentes evaluados residen en una Colonia de un nivel socioeconómico bajo, catalogada de riesgo por ser altamente delictiva; lo anterior puede ser considerado de gran interés científico ya que en este lugar la población está socialmente habituada a la violencia, por lo tanto, ha sido relevante conocer qué impacto tiene este fenómeno en las interacciones que desarrollan sus hijos.

Asimismo, debido al tipo de población estudiada, fue necesario elaborar baremos propios de la muestra, que permitieran diferenciar de manera más confiable los estilos de socialización parental, resaltando que se observaron similitudes entre los baremos obtenidos y los baremos españoles que propone la escala aplicada (ESPA29).

Por otro lado, una de las limitantes de la investigación se encuentra en torno a la aplicación del instrumento ESPA29, ya que debido a la complejidad y amplitud de la prueba, por lo menos la mitad de la muestra, presentó cansancio en el momento de su aplicación, por lo que de acuerdo con Aragón (2011) se considera una fuente de error aleatorio de medida.

Otra de las limitantes a enunciar son las correlaciones entre los estilos de socialización parental de madre y padre y las escalas de medición del bullying, ya que, a pesar de que si mostraron una relación entre variables, ésta fue baja.

Por último, cabe resaltar que se observó una tendencia en los adolescentes a presentar una imagen demasiado favorable de la crianza materna, la cual corresponde con la deseabilidad social que idealiza la figura materna, propia del contexto socio cultural mexicano.

Para concluir y a modo de resumen, los resultados de esta investigación, corroboran la importancia de seguir estudiando el fenómeno del bullying, ampliando la mirada hacia el contexto familiar, promoviendo el análisis de cada una de las personas que se encuentran interactuando con los agresores, con las víctimas pasivas y agresivas, pues esto permitirá no sólo centrar la mirada en las autoridades de los planteles o en los maestros frente a un grupo, sino también, considerar que dentro del núcleo familiar existen factores interaccionales en la relación padre-hijo o madre-hijo que previenen, promueven, y/o perpetúan el bullying. Por lo tanto, podemos considerar que esta investigación, pretende desde sus limitantes, aportar conocimiento acerca de éste fenómeno, que pueda ser de relevancia social para disminuir sus implicaciones negativas en el individuo y en los que lo rodean, proponiendo la realización de futuras investigaciones que permitan intervenir en estos problemas a partir de estos hallazgos.

## Referencias

Ahmed, E., y Braithwaite, V. (2004). Bullying and victimization: cause for concern for both families and schools. *Social Psychology of Education*, 7(1), 35-54.

- American Psychological Association(APA). (2010). *Manual de publicaciones de la American Psychological Association*. México: Manual Moderno.
- Aragón, L. E. (2011). *Evaluación psicológica. Historia, fundamentos teóricos-conceptuales y psicometría*. México: Manual Moderno.
- Baldry, A., y Farrington, D. (2000). Bullies and delinquents personal characteristics and parental styles. *Journal of Community y Applied Social Psychology*, 10, 17-31.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behaviour. *Genetic Psychology Monographs*, 75(1), 43-88.
- Duncan, R. (1999). Maltreatment by Parents and peers: the relationship between child abuse, bully victimization, and psychological distress. *Child maltreatment*, 4(1), 45-55.
- Equipo Lisis. (2010). *Escala de Victimización en la Escuela; Escala de Conducta violenta en la escuela; Escala de reputación social*. Obtenido de <http://www.uv.es/lisis/instrumentosnew09.htm#victimizacion>
- Estévez, E., Jiménez, T., y Moreno, D. (2008). Adolescent aggression: Efeccts of gender and family and school environments. *Journal of Adolescence*, 31, 433-450.
- Estévez, E., Jiménez, T., y Moreno, D. (2010). Cuando las víctimas de violencia escolar se convierten en agresores: ¿Quién va a defenderme? *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 177-186.
- Estévez, E., Martínez, B., y Musitu, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: la perspectiva multidimensional. *Intervención psicosocial*, 12, 32-41.
- García, J., y Musitu, G. (2001). *Escala de Estilos de socialización parental en la adolescencia*. Manual ESPA29. Barcelona: TEA Ediciones.
- García, J., y Musitu, G. (2004). Consecuencias de la socialización parental en la cultura española. *Psicothema*, 16(2), 297-302.
- Infobae. (22 de Septiembre de 2011). *Las escalofriantes cifras del Bullying en EEUU*. Recuperado el 09 de Noviembre de 2013, de <http://www.infobae.com/2011/09/22/1034147-las-escalofriantes-cifras-del-bullying-eeuu>
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S., y Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(1), 123-136.
- Olweus, D. (1986). *Mobbning - vad vi vet och vad vi kan gora*. Estocolmo, Liber.
- Olweus, D. (1994). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olweus, D. (2001). Peer harassment. A critical analysis and some important issues. En J. Juvonen, y S. Graham (Eds), *Peer harassment in school: The plig of the vulnerable and victimized*. (Pp. 3-20). New York: Guilford.

- Rivera, G. (09 de Mayo de 2011). Las cifras del Bullying: uno de cuatro niños tiene miedo. *Excelsior*. Recuperado el 30 de Octubre de 2013, de: <http://www.excelsior.com.mx/node/735432>
- Robles, L. (25 de Marzo de 2013). Reportan cinco mil muertes por bullying: senado debate ley contra el acoso escolar. *Excelsior*. Recuperado el 05 de Noviembre de 2013, de <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2013/03/25/890687>
- Schwartz, D., Proctor, L., y Chien, D. (2001). The aggressive victim of bullying. En J. Juvonen y S. Graham (Eds.) *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*. (Pp. 147-174). New York: Guilford
- Velázquez, M. y Vera, G. (2012). *El estilo de crianza parental y su relación con el bullying en una escuela secundaria del estado de México*. Tesis (Licenciatura en Psicología). México, Distrito Federal, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.

## Portafolios electrónicos y aprendizaje reflexivo en la formación de estudiantes de educación superior

Patricia Bañuelos Lagunes, Álvaro V. Buenrostro Avilés y Lorena I. García Miranda <sup>1, 2</sup>

**Resumen:** El propósito de la investigación es indagar la relación entre la elaboración de portafolios electrónicos y el proceso de enseñanza aprendizaje, desde la experiencia de los docentes de la Carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. Se enfatiza la experiencia en la práctica supervisada del modelo educativo del Plan de Estudios, lo que permite analizar una modalidad de aprendizaje ligada a nuevas propuestas educativas en educación superior, orientadas a favorecer la formación integral de los estudiantes. Se utilizó una metodología cualitativa basada en entrevistas enfocadas dirigidas y en grupos focales, cuyo análisis se orientó por las nociones de aprendizaje situado y aprendizaje reflexivo. Los participantes fueron docentes de la Carrera de Psicología, quienes utilizaban el portafolio electrónico en sus prácticas educativas. Los resultados muestran cómo los docentes incorporan el portafolio electrónico para favorecer diversos aspectos del aprendizaje, en forma especial la reflexión en el aprendizaje en contextos profesionales reales, y el pensamiento crítico con fundamentación teórica, así como la evaluación integral. En el análisis de la modalidad de práctica supervisada se encuentra que el portafolio electrónico estimula los aspectos relevantes del contexto de aprendizaje situado, orientando la discusión hacia los lineamientos para definir el aprendizaje en la formación profesional reflexiva.

Palabras Clave: Portafolio electrónico, Aprendizaje reflexivo, Aprendizaje situado

**Abstract:** The purpose of the study is to investigate the relationship between the development of e-portfolios and the process of learning, from the experience of teachers in the School of Psychology, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. Experience in supervised training of Curriculum educational model is emphasized, allowing analyze a learning modality linked to new educational proposals in higher education, aimed at promoting the integral formation of students. A qualitative methodology based on conducted focus interviews and focus groups were used, whose analysis was guided by notions of situated learning and reflective learning. The participants were teachers from the School of Psychology, who used the e-portfolio in their educational practices. The results show how teachers incorporate the e-portfolio to promote various aspects of learning, in a

---

<sup>1</sup> Este artículo forma parte del Proyecto PAPIME PE302912 "El portafolio electrónico como herramienta para favorecer el aprendizaje en educación superior" auspiciado por el Programa de Apoyo a Proyectos Institucionales para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Universidad Nacional Autónoma de México.

<sup>2</sup> Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM

E-mail: pbl@unam.mx

Julio - Diciembre 2014, Vol.4, No. 8, pp. 82-103.

© Carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza UNAM

special way on reflection about learning in real professional contexts, and critical thinking with theoretical foundation, as well in the comprehensive evaluation. In the analysis of the modality of supervised practice is that the e-portfolio stimulates the relevant aspects of a situated learning context, guiding the discussion to define guidelines for reflective learning in professional training.

Keywords: e-portfolio, reflective learning, situated learning

## **Introducción**

En el campo de la educación, en los últimos años, se ha experimentado una expansión en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs). Estas herramientas se han asociado a diversas prácticas educativas novedosas, que han generado la puesta en práctica de proyectos educativos y el desarrollo de investigaciones alrededor de ellas.

El portafolio electrónico es una de las herramientas que se utilizan cada vez más en la educación. Al reconocer su utilidad para favorecer el aprendizaje significativo y reflexivo, así como la posibilidad que ofrece para una evaluación integral, se ha manifestado el interés de difundir sus ventajas así como la disponibilidad de diferentes opciones para su elaboración, lo que apoya el uso más extendido del mismo. (Buenrostro, Bañuelos y Bonilla, 2011).

En el presente proyecto se diseñó un plan para impulsar el uso del portafolio electrónico en las diferentes modalidades, vinculadas al proceso de enseñanza aprendizaje, propuestas en el plan de estudios de la Carrera de Psicología. El proyecto incluye la creación de un tutorial para elaborar portafolios electrónicos y la valoración del efecto del uso del portafolio electrónico en el aprendizaje, la evaluación y la docencia, dentro del modelo educativo propio de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FES Zaragoza).

En una primera fase se diseñó, elaboró y evaluó un tutorial interactivo para la elaboración del portafolio electrónico (Buenrostro, Bañuelos y García, 2009; Buenrostro, Bañuelos y García, 2011; Buenrostro y Bañuelos, 2013), cuyo propósito fue proporcionar herramientas a profesores y estudiantes de psicología para la realización de un portafolio electrónico

usando como herramienta de desarrollo el programa *PowerPoint*.

La construcción del tutorial estuvo guiada por la convicción de que los profesionales de la educación no necesitan ser expertos en programación para generar software educativo, en este caso su portafolio electrónico. Por lo tanto, la intención fue aprovechar aquellos programas que no requieren de conocimientos de programación para elaborar los portafolios. Un segundo elemento fundamental fue contar con un tutorial cuya estructura permita el aprendizaje autónomo, en el que no se requiera una inversión económica onerosa, tiempos largos y establecidos, ni recursos físicos (salas de cómputo) y humanos (formadores). El tutorial se evaluó a través de un estudio de usabilidad (Bañuelos y Buenrostro, 2013) que permitió reconocer su eficacia como una herramienta de apoyo para la construcción de los portafolios elaborados en las diferentes modalidades de aprendizaje de la Carrera de Psicología.

El portafolio electrónico se está implementando en cinco modalidades, que incluyen 12 unidades de aprendizaje, del Plan de Estudios actual de la Carrera de Psicología, con un impacto en 425 alumnos aproximadamente. Se puede observar que las actividades en las que se ha instrumentado el portafolio electrónico se orientan a una formación teórico-práctica: laboratorio, taller, seminario de investigación, práctica supervisada y curso taller en optativas de elección, además de la práctica clínica en la residencia de neuropsicología. A continuación se presenta la lista de modalidades y unidades de aprendizaje en las que se está utilizando el portafolio electrónico:

- Modalidad Laboratorio. Unidades de aprendizaje: 1) Psicología experimental I del Módulo Fundamentos teórico-metodológicos, que se imparte en primer semestre; 2) Psicología experimental II del Módulo Fundamentos metodológico-instrumentales, que se imparte en segundo semestre.
- Modalidad Taller. Unidades de aprendizaje: 1) Aplicación Tecnológica en Psicología del Módulo Fundamentos teórico-metodológicos, que se imparte en primer semestre; 2) Bases biológicas de los procesos psicológicos del Módulo

Fundamentos metodológico-instrumentales, que se imparte en segundo semestre.

- Modalidad Seminario de investigación. Unidades de aprendizaje: 1) Investigación en la organización del Módulo Psicología del trabajo y de las organizaciones, que se imparte en tercer semestre; 2) Investigación en desarrollo humano y su vinculación con el ámbito educativo del módulo de Psicología y Desarrollo Humano, que se imparte en 3°, 5° y 7° semestre; 3) Investigación psicoeducativa del módulo Psicología, educación y sociedad, que se imparte en 4°, 6° y 8° semestre; 4) Investigación de los enfoques y procesos del módulo Salud-enfermedad: enfoques y procesos, que se imparte en 3°, 5° y 7° semestre; 5) La investigación en psicología clínica y de la salud del módulo Aproximaciones en psicología clínica y de la salud, que se imparte en 4°, 6° y 8° semestre.
- Modalidad Práctica Supervisada. Unidades de aprendizaje: 1) Intervención en Desarrollo Humano del módulo de Psicología y Desarrollo Humano, que se imparte de 3° a 8° semestre; 2) Intervención psicoeducativa del módulo Psicología, educación y sociedad, que se imparte de 3° a 8° semestre; 3) Estrategias de evaluación e intervención del módulo Salud-enfermedad: enfoques y procesos, que se imparte en los semestres 3°, 5° y 7°; 4) Evaluación e intervención en Psicología clínica y de la salud, que se imparte en los semestres 4°, 6° y 8°
- Optativa de elección (curso-taller): 1) Aprendizaje cooperativo, de la etapa de formación complementaria, que se imparte en primer semestre; 2) Creatividad y mi proyecto de vida, de la etapa de formación complementaria, que se imparte en 1er semestre; 3) Psicología ambiental y participación, de la etapa de formación complementaria, que se imparte en 2° semestre.

#### *Posgrado*

- En el control de la práctica clínica de la Residencia en Neuropsicología de la Maestría de Psicología.

En el plan de estudios de la Carrera de Psicología (2010) se señala que la formación del estudiante se caracteriza por un “aprendizaje crítico y reflexivo” (p. 3) y se define el aprendizaje “como un proceso de construcción, deconstrucción y reproducción de conocimientos significativos” (p. 27). Sin embargo, es necesario ahondar en el concepto de aprendizaje para cada una de las modalidades del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Klenowsky (2005) plantea que el uso que se le dé al portafolio electrónico en la educación depende de la teoría que se sustente acerca del proceso de enseñanza aprendizaje. Barragán (2005) agrega que el propósito para usar el portafolio también influirá en la forma de usarlo. Por ejemplo en Europa, a partir de la creación del “Espacio Europeo de Educación Superior” se amplió su uso para la conformación de formas alternativas de evaluación. El uso de los portafolios electrónicos como forma de evaluación se ha extendido por diversos países. No obstante, en la última década se ha fortalecido su uso para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje.

En el presente estudio se exploran los relatos de los docentes de las diversas modalidades de enseñanza aprendizaje. Cada modalidad implica un proceso de aprendizaje diferente, por lo que se eligió la modalidad de práctica supervisada y la práctica clínica de la residencia en neuropsicología para el análisis en profundidad de la relación entre el uso del portafolio electrónico y el proceso de enseñanza aprendizaje. Los docentes de estas modalidades se refirieron con mayor énfasis a la relación mencionada.

En la actualidad se impulsa la formación de los estudiantes no sólo en el conocimiento sino en la formación de habilidades y competencias, en el saber y en el saber hacer, así como en la reflexión en torno a dichos saberes. Una de las principales tendencias educativas ha sido el “aprender haciendo” para lograr un aprendizaje significativo. Los contextos educativos para este tipo de aprendizaje han sido variados y se han vinculado a diversos tipos de prácticas.

Lave y Wenger (2003) han propuesto la noción de aprendizaje situado, para denotar el aprender en el contexto de desempeño real de la actividad que se aprenderá. La importancia de esta noción radica en que el aprendizaje ocurre en múltiples niveles, el

contenido de la profesión, la relación entre profesional y usuario del servicio, actitudes, entre otros. Para Schön (1992) “el conocimiento en la acción de un profesional está incrustado en el contexto estructurado a nivel social e institucional que comparte una comunidad de prácticos” en el que concurren el tronco común de conocimientos y un sistema de valores que le es propio (p. 42).

Al reflexionar sobre las condiciones concretas de la organización del Plan de Estudios de la Carrera de Psicología de la FES Zaragoza, específicamente en la modalidad de práctica supervisada, se proponen dos concepciones que permiten dar cuenta de la integración del portafolio electrónico en la formación de estudiantes universitarios, la noción de aprendizaje situado (Lave y Wenger, 2003) y la noción de aprendizaje reflexivo (Schön,1992; Kolb, 1984). A partir de ellas se conforman las bases de una propuesta educativa basada en la unión de la experiencia en el contexto de una práctica profesional real y la reflexión en situaciones de incertidumbre que se generan en la misma.

Las actividades de Práctica Supervisada se realizan en las Clínicas Universitarias de Atención a la Salud (CUAS)<sup>1</sup>, de la FES Zaragoza y tienen como rasgo distintivo la atención a usuarios en escenarios reales. Las personas acuden a las CUAS para recibir atención psicológica, habiendo sido informadas de que la atención es proporcionada por estudiantes de psicología con la tutoría y supervisión de los docentes responsables del grupo.

Se reconoce que al atender personas con diferentes necesidades y contextos de vida particulares no es posible estructurar los programas en forma lineal (Compendio para la modalidad de práctica supervisada, 2012). Las actividades de Práctica Supervisada que se imparten de 3° a 8° semestre de la Carrera de Psicología tienen esta particularidad, al igual que la práctica clínica de la Residencia de Neuropsicología de la Maestría de Psicología.

---

<sup>1</sup> Las CUAS se encuentran en las colonias aledañas a la FES Zaragoza, de manera principal en Ciudad Nezahualcóyotl, municipio conurbado del Estado de México, y una en las instalaciones de la FES en la delegación Iztapalapa del Distrito Federal. En ellas se brinda servicio de odontología y psicología primordialmente. La carrera de psicología ofrece servicios psicoeducativos y clínicos, atendiendo a una población heterogénea que incluye niños-as de edad preescolar, de primaria, secundaria, bachillerato y con necesidades especiales en psicología educativa y atención a diversos problemas personales, de pareja y familiares en psicología clínica.

Como plantea Schön (1992) no es posible pasar de lo estipulado en los libros a la situación real en forma directa. Es necesaria la reflexión en la acción, adecuar el conocimiento a las peculiaridades de cada caso, partir de los elementos encontrados para obtener información y llevar a cabo la reflexión teórica. Kolb (1984) propone un ciclo de cuatro etapas para la reflexión en el aprendizaje experiencial: la acción que el estudiante realiza y la observación de la acción; la reflexión sobre la experiencia previa utilizando nuevos conceptos; la abstracción acerca de la experiencia, y el integrar esas reflexiones para usarlas como guías de acciones posteriores, ciclo que se repite en forma a lo largo del proceso. En las propuestas de Kolb y de Schön, el aprendizaje basado en experiencias requiere una interacción constante entre la experiencia en la acción y la reflexión de la misma.

Las CUAS constituyen un contexto de aprendizaje, que se puede caracterizar como el aprendizaje situado mencionado por Lave y Wenger (2003), en donde se posibilita la actuación de los estudiantes dentro de la participación periférica legítima. La relevancia del último concepto radica en que logra diferenciar entre dos tipos de prácticas en situaciones reales: una en donde el estudiante tiene un carácter de observador o ensaya algunas habilidades profesionales, y otra en la que el estudiante tiene una participación con acciones profesionales en un contexto real y donde ocurre la interacción con los diversos actores de dicho contexto.

Lo anterior conlleva una situación real y al mismo tiempo acotada, pues en los diferentes programas elaborados por los profesores se define el tipo de usuarios que se aceptarán y el modelo teórico a utilizar. Lo anterior permite que el estudiante se prepare en un tiempo breve e inicie su experiencia dentro situaciones reales.

El colectivo de profesores del área de psicología educativa ha definido un modelo de intervención general basado en tres funciones sustantivas de la práctica profesional: análisis inicial de la situación, que en algunos enfoques se denomina evaluación diagnóstica; intervención de acuerdo al análisis inicial, que incluye el diseño y la aplicación de lo planeado y valoración de la intervención.

En el área de psicología educativa el estudiante se desempeña como un profesional

realizando las tres funciones descritas con la guía y supervisión de los docentes.

El estudiante tiene una participación periférica legítima ya que:

- a) Establece, asesorado por el profesor, los instrumentos para realizar el análisis inicial, de acuerdo al caso con el que mantendrá la interacción profesional y al modelo teórico del programa en el que participa. Es preparado para el uso de los instrumentos seleccionados y para realizar el análisis e interpretación de los mismos. Efectúa, por último, la valoración inicial o la evaluación diagnóstica del caso asignado.
- b) Realiza el diseño o planeación de la intervención. Para esta función, en el diálogo entre estudiante y docente, resalta la reflexión en torno al modelo de intervención general, las características específicas del caso, el modelo teórico al que se adscriben, así como el contexto en el que se desarrolla la intervención. La interacción entre la teoría y la práctica es esencial para cubrir esta función. El docente puede brindar al estudiante orientación para la obtención de información acerca de procedimientos específicos de intervención y mostrar intervenciones de otros estudiantes a través de los portafolios electrónicos realizados con anterioridad.
- c) Aplica el programa de intervención elaborado. El docente supervisa las acciones desarrolladas por el estudiante a partir de la planeación realizada. Subraya la reflexión del estudiante hacia sus acciones y destaca la necesidad de la retroalimentación de sus propias acciones profesionales y del efecto de éstas en el avance del caso.
- d) Evalúa el avance en el caso y el programa de intervención, tanto en su diseño como en su aplicación. El docente orienta al estudiante en la valoración de las acciones realizadas, en las propuestas a futuro y el informe a entregar a quienes corresponda.

La formación del estudiante, en el espacio de las CUAS, al entretorse con una situación real, se manifiesta en acciones profesionales efectivas dentro de un contexto educativo. En este contexto el estudiante se relaciona con sus pares, otros estudiantes en formación; con

el docente, como experto profesional; con los usuarios, con los que interactúan de forma directa en el servicio profesional prestado; con los familiares del usuario principal y con las instituciones concernientes al usuario principal, como escuelas o centros de salud; de manera indirecta se relaciona con las reglas de las instituciones educativas a donde asisten los usuarios principales y con las políticas de las mismas, por ejemplo, con las de la Secretaría de Educación Pública de México, para el caso de niños escolarizados; con la reglamentación de la institución dentro de la cual se forman, la Universidad Nacional Autónoma de México, las CUAS y las regulaciones de la profesión.

Con lo anterior, queda de manifiesto que no se trata de una práctica de habilidades específicas, sino de la inserción del estudiante en la práctica social e institucional de la profesión en la que se está formando.

Las diversas propuestas del uso del portafolio electrónico en la educación superior ponderan el proceso reflexivo incorporado en su elaboración. De esta forma resaltan el aprendizaje basado en la experiencia que conlleva la reflexión acerca de la misma. Lo anterior ha propiciado la búsqueda de nociones de aprendizaje acordes a esta situación.

A partir de las prácticas en situaciones reales, efectuadas por los propios estudiantes, se fomenta un proceso cognitivo que implica la reflexión sobre la experiencia y la retroacción para las ejecuciones futuras. La incorporación del portafolio electrónico puede potenciar este tipo de reflexión.

### **Método**

El estudio cualitativo tiene como objetivo conocer los efectos del uso del portafolio electrónico en las actividades de enseñanza aprendizaje en la carrera de psicología de la FES Zaragoza, desde el punto de vista de los docentes.

Con la finalidad de recuperar su experiencia y conocer el significado que le atribuyen, se eligió la metodología fenomenológica, seleccionando como técnicas para recabar

información la entrevista a profundidad enfocada dirigida en una primera etapa y el grupo enfocado en la segunda etapa.

En la entrevista a profundidad la información se obtiene de los relatos de los entrevistados, que se convierten en informantes, ya que la entrevista se dirige a acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente; como es el caso del proceso enseñanza aprendizaje en el aula, lugar donde se configura la elaboración del portafolio.

Se formuló una guía de entrevista con los temas clave a explorar: uso del conocimiento adquirido en el curso y el tutorial básico para la elaboración de los portafolios de enseñanza y de aprendizaje, incluyendo dificultades que hayan detectado; relación del portafolio electrónico con el proceso de enseñanza aprendizaje y con la evaluación del aprendizaje en su experiencia concreta e incidentes relevantes respecto a la elaboración y uso de los portafolios electrónicos, así como su vinculación con el proceso de enseñanza aprendizaje.

En el grupo enfocado la información también se obtiene de los relatos de los docentes, pero a diferencia de la anterior, en el grupo enfocado estos relatos forman parte del diálogo entre docentes, ya sea a partir de temas propuestos por ellos, de muestras de su trabajo con los portafolios electrónicos o de aspectos señalados por los coordinadores del grupo.

Se entrevistaron diez profesores que habían completado el curso sobre portafolios electrónicos, en donde se les proporcionó el software educativo para su elaboración y que solicitaban a sus alumnos portafolios de aprendizaje. Las entrevistas fueron grabadas, con el consentimiento de los entrevistados.

En el grupo enfocado participaron nueve profesores, quienes asistieron a un curso cuya base principal fue el software educativo para la elaboración de portafolios electrónicos. Se realizaron cuatro sesiones del grupo enfocado, se tomaron notas de acuerdo a las categorías de las entrevistas y se integraron con la información de las entrevistas. Sólo se encontró una categoría diferente, los comentarios de apoyo entre los profesores, que se

incluyen como otra categoría.

Para el análisis e interpretación de los datos, primero se escucharon las grabaciones y se tomaron notas para reconstruir la experiencia de los docentes desde la contextualización de su vivencia. Posteriormente se analizaron los momentos, temas y sucesos más importantes, que aparecieron con mayor frecuencia o tenían más peso para los docentes, alrededor de las siguientes categorías: uso del tutorial y elaboración del portafolio electrónico; proceso de enseñanza aprendizaje y portafolio electrónico; evaluación de aprendizaje con los portafolios electrónicos, y dificultades en el uso de portafolios electrónicos. El análisis se integra con las nociones de aprendizaje situado y reflexivo.

## **Resultados**

### *Uso del Tutorial y elaboración del portafolio electrónico*

Todos los profesores reportan que su asistencia al curso fue la base para la elaboración de sus portafolios y los de sus estudiantes.

La mayoría encuentra el tutorial “muy didáctico, pueden regresar a él cuando tienen dudas en alguna parte de la elaboración de los portafolios”, las cuales se resuelven realizando los pasos indicados en el mismo.

Casi todos dan el tutorial a sus alumnos, en algunos casos con una breve explicación o exposición del mismo, no pueden afirmar con certeza que sus alumnos lo revisen, pero creen que sí. Sólo un docente solicita un trabajo en base al tutorial, lo que confirma su revisión. Cuando no proporcionan el tutorial se basan en él para dar una explicación de cómo elaborarlo.

El aprendizaje cooperativo es una opción viable para resolver las dudas de los alumnos, ya sea espontáneamente o con apoyo del profesor. Entre pares se pueden apoyar respecto los aspectos técnicos, lo que permite al docente concentrarse en el contenido.

La libertad que otorga el profesor al estudiante para diseñar el portafolio varía. Más de la mitad de los profesores no proporcionan una plantilla a los estudiantes, les señalan los

rubros a cubrir en el mismo, pero el diseño es creado por los estudiantes. Estos docentes resaltan que el uso del portafolio, como ejemplo para los nuevos alumnos, apoya la creatividad de los estudiantes.

Aunque hay una percepción general de que los estudiantes saben de tecnología “ya traen el chip integrado”, los profesores identifican que los conocimientos de los alumnos son desiguales, calculan que aproximadamente la mitad tiene conocimientos suficientes del programa PowerPoint, una cuarta parte conocimientos deficientes y la otra cuarta parte escasos.

Esta desigualdad se nota en la entrega de los portafolios, los de mayores habilidades entregan, por lo general, portafolios más elaborados, mientras que los que tienen menos habilidades se guían con el tutorial para realizar su portafolio. Algunos profesores les dan asesoría extra cuando sus conocimientos son muy escasos e impulsan el compartir conocimientos entre ellos.

La principal dificultad que han encontrado en la confección de los portafolios ha sido el traslado del portafolio de un dispositivo a otro. Cuando pasan el portafolio a un disco u otro dispositivo de almacenamiento, algunos hipervínculos no responden, no abren, aunque en la computadora funcionaran de forma adecuada. Los profesores, en ocasiones, han visto que la presentación del portafolio funcionaba bien, todos sus enlaces abrían, pero al transportarlo se rompen algunos hipervínculos, esta situación resta calidad al trabajo del estudiante.

Los docentes han respondido de diversas maneras ante esta dificultad. Algunos revisan los contenidos de manera manual, pero se pierde la agilidad de la navegación y la mirada estructurada. Otros les indican a los estudiantes que deben seguir los pasos del tutorial hasta que logran que funcione. Un profesor ha optado por investigar la forma de aligerar los archivos y otras maneras de empaquetar con buenos resultados. Por último algunos llevan su computadora portátil y desde ahí hacen su presentación.

La mayoría de los profesores reconocen que al principio es difícil para los alumnos la elaboración del portafolio y algunos muestran “resistencia” o “se molestan porque se les

solicita su elaboración”. Algunos alumnos han manifestado su inconformidad por tener que invertir tiempo en trabajos que piensan no están asociados a su aprendizaje. Estas opiniones denotan la separación que establecen entre los recursos tecnológicos y lo que “deben estudiar”. Pero, una vez que saben cómo confeccionar su portafolio “hacen cosas padrísimas”. Los profesores encuentran que la mayoría de los alumnos se sienten satisfechos con su producción.

#### *Proceso de enseñanza aprendizaje, evaluación y portafolio electrónico*

Los profesores subrayan diversos componentes de la vinculación entre los portafolios y los procesos de enseñanza aprendizaje, incluida la evaluación.

La reflexión del alumno en torno a las acciones profesionales que realiza en las actividades de práctica supervisada es una preocupación constante por parte de los docentes. Se pueden identificar diferentes dimensiones del aprendizaje reflexivo que es apoyado por los elementos constitutivos del portafolio electrónico.

Quizá el primer momento de reflexión señalado por los profesores, en las entrevistas, es la necesidad que tiene el alumno de organizar sus ideas, de ordenar la información que incluirá en su portafolio, en donde sea posible determinar “cuál es el hilo conductor de sus acciones”, ya sea las que ha realizado o realizará en un futuro. “El portafolio permite integrar información que de otra manera aparece dispersa”.

El portafolio de curso del docente implica el mismo proceso, incluir una pantalla que muestra, en los botones, todos los temas que van a ser revisados, funciona como una introducción y establece la organización y secuencia de las temáticas de la actividad y al mismo tiempo suministra un ejemplo para el portafolio de aprendizaje que elaborará el estudiante.

En el grupo enfocado se generó la discusión alrededor del efecto de otorgar una mayor o menor estructura al alumno para organizar su portafolio. Quienes apoyan una mayor estructura plantean un acompañamiento marcando el camino a seguir, quienes apoyan una menor estructura señalan los rubros que debe contener y apoyan al estudiante para

que logre una organización propia. La discusión queda abierta y puede estar vinculada a estilos de inserción del estudiante en un proceso de enseñanza aprendizaje en el contexto del aprendizaje situado, que ubica la necesidad de definir los marcos de la participación periférica legítima del alumno en su formación profesional.

La organización del portafolio de aprendizaje induce, además, a la creatividad del estudiante, lo cual puede llegar a tener un impacto profundo en su vida. Un profesor relata que hubo un portafolio sobre proyecto de vida donde un alumno incluyó fotografías, animación, texto y todo lo que habían visto, bien presentado. Usó animación, con dibujos de un personaje, que se parecía a él, y colocó un cuadro con familias donde estaba él con su esposa hijos y nietos. Resultó un trabajo muy sintético cuyo creador expresó que al hacer el proyecto de vida de esa forma le quedó claro qué es lo que quería como psicólogo.

La obtención de evidencias favorece el aprendizaje de diversas formas, una de ellas está relacionada con el aprendizaje cooperativo al compartirlas con otros. Los docentes han observado que cuando el alumno sabe que sus ejecuciones se van a grabar en audio o video y este material va a ser visto por otros, pone más cuidado en su práctica, más atención a los detalles, a los momentos importantes de la práctica. La exposición del trabajo del alumno con sus compañeros crea condiciones que provocan el esfuerzo del estudiante. Cuando saben que van a presentar sus portafolios ante sus pares “se ven un poco presionados a hacerlo bien, a veces las críticas de sus compañeros son más rudas y se aplican para hacerlo bien”. Un profesor ha notado que el no hacer su presentación, por razones externas al alumno, les genera cierta frustración le dicen “¡ah quería presentarlo!”. Estas exposiciones también favorecen el surgimiento de preguntas, que vayan a los libros a investigar. “Los mueve de ser sólo espectadores y los lleva a elaborar el portafolio con muchos elementos visuales”, se impulsa de esa forma el aprendizaje cooperativo.

Otra de las formas en que las evidencias apoyan la promoción del aprendizaje es el proceso de reflexión comprometido en la incorporación de las muestras en el portafolio electrónico. La toma de decisiones acerca de cuáles son las mejores muestras que deben ser incluidas en el portafolio es el inicio de dicha reflexión. Los docentes han notado que

muchos alumnos presentan dificultades para seleccionar las muestras más representativas de sus ejecuciones, pero una vez que las tienen seleccionadas y organizadas “se dan cuenta que pueden hacer el análisis con mayor destreza”.

El docente ocupa un lugar sustancial en la promoción de la reflexión por parte del estudiante al apoyar al alumno en la identificación de los métodos puestos en marcha en sus experiencias de práctica profesional, ya sea al solicitar que defina con precisión lo que se observa “haciendo” o bien afinando la observación de las características del modelo de intervención en el que se está formando.

Al respecto, es interesante la descripción de una profesora acerca de la actividad de Práctica Supervisada en el área de Psicología Clínica, quien resalta una característica común en esta actividad. Menciona que es más fácil para el estudiante observar lo que ocurre con el usuario del servicio (la persona con quien tiene una interacción profesional) que lo que ocurre con él mismo. La pregunta que surge es “¿identifica las acciones que él realizó para que el usuario pudiera expresar...?”. Aquí las preguntas reflexivas del docente apuntan a ayudar al estudiante a develar las acciones que realizó y ponerle un nombre a las mismas. Algunos ejemplos de estas preguntas son “¿Qué hiciste para que apareciera la pauta? ¿Qué preguntas ayudaron? ¿Cuál era tu intención al preguntar eso? ¿Qué nombre le das a esta parte de tu trabajo?”. Las herramientas multimedia apoyan la revisión de las acciones del estudiante y la incorporación de éstas junto con la reflexión efectuada en el portafolio, refuerzan el aprendizaje reflexivo, pues lleva al alumno a incorporar sus nuevos aprendizajes a acciones futuras.

En el grupo enfocado, el diálogo alrededor de las evidencias, se centró en las características y función que guardan éstas en la formación de los estudiantes. Los relatos de los profesores dieron lugar a dos posturas no opuestas, pero, que mantienen énfasis diferentes. Ante el planteamiento de cuidar la forma y función de la evidencia, por ejemplo, el tiempo de duración y el indicar con precisión qué elemento del modelo de intervención presentaba, se esbozó una perspectiva más global, que enfatiza las características distintivas generales del modelo de intervención, los efectos en la interacción profesional y los resultados de la misma en los usuarios.

La construcción del portafolio electrónico involucra el enlace entre los dispositivos que lo componen, los profesores señalan el esfuerzo reflexivo que tienen que realizar los estudiantes “al ir explicando lo que están haciendo con la teoría, con sus resultados”. A partir de la explicación del estudiante el docente tiene la posibilidad de cuestionar las nociones expuestas, ya sea para su corrección o para su enriquecimiento. Lo último sólo se puede lograr cuando el portafolio se construye durante el semestre, es decir, cuando forma parte del proceso de aprendizaje. En ocasiones las acciones realizadas por el estudiante no tienen los resultados esperados, los docentes indican que en estos casos es fundamental que el estudiante analice lo ocurrido y brinde una explicación con base a los fundamentos del modelo de intervención o a otros factores que hayan podido influir.

En el párrafo anterior se puede distinguir con claridad el cambio en el concepto del profesor, advertido por la mayoría de los docentes. Al impulsar el aprendizaje reflexivo el profesor pasa a ser ahora “un acompañante, un acompañante guía”, que apoya a cada alumno según su propio ritmo, “algunos rebasan lo que se va a ver, otros requieren de mayor soporte”.

El uso de los portafolios electrónicos ha influido en la forma de trabajar de los docentes, acercándolos a otras herramientas digitales. Por ejemplo, en la actividad de aplicaciones tecnológicas, a sugerencia de los alumnos abrieron una página del grupo a través de la cual están revisando la construcción paulatina de los portafolios. Esta forma de trabajo favorece el trabajo en equipo.

Los profesores encaran ciertos retos tanto en el aspecto técnico como en el educativo. Surgen interrogantes acerca de cómo lograr que el alumno alcance el aprendizaje significativo, que no sea pasar al formato electrónico lo mismo que haría en un documento escrito, de cómo conseguir que incorpore un nivel de reflexión concreto y teórico a la vez. Por ejemplo, las prácticas de laboratorio experimental duran casi medio semestre, los profesores han encontrado que la reflexión, la explicación de lo que hacen es escasa. Como son prácticas muy largas la parte de reflexión queda al final. ¿Cómo podría, el alumno, hacer un trabajo constante que le permita ir generando su portafolio vinculándolo con la metodología de investigación? ¿Cómo alcanzar esa meta? Son preguntas a las que se

empieza a buscar respuesta utilizando el formato del portafolio electrónico.

En relación a la evaluación, los docentes encuentran múltiples ventajas con el portafolio electrónico. Entre ellas se encuentra la autoevaluación. Al realizar el análisis de sus ejecuciones, los alumnos se dan cuenta de sus acciones, lo que les permite reflexionar sobre su trabajo. Las evidencias les permiten observar lo que hicieron, cómo lo hicieron y estimular la reflexión sobre ello. En el apartado de conclusiones, los alumnos vinculan lo que hicieron con los conceptos que se han revisado en la actividad académica de la que forma parte el portafolio, aunque pocos llegan a conectar sus reflexiones con conocimientos de otras actividades.

Los docentes reportan que la evaluación se enriquece con los dispositivos multimedia, ya no se evalúa al estudiante sólo con examen, el portafolio-e proporciona numerosas evidencias para estimar el aprendizaje. Facilita el momento de la evaluación porque “como está muy estructurado” es más fácil ir a puntos precisos, la reflexión emerge a raíz del todo organizado y ocupa un lugar visible en el portafolio electrónico, por lo que se localiza con rapidez. Así, la evaluación es más clara, se les puede indicar con más precisión lo que falta o las partes que están bien y las que son deficientes.

Son diversos los usos que ha tenido el portafolio electrónico por parte de los docentes, aparte de la utilidad en la promoción del aprendizaje, de permitir una evaluación integral y favorecer la integración en el programa del curso, se puede aprovechar para otras funciones. Una de ellas ha sido confeccionar presentaciones de PowerPoint con los elementos aprendidos con el tutorial para elaborar portafolios electrónicos. Dos profesoras relataron como al exponer su trabajo en un diplomado, sus compañeros quedaron impresionados y ellas se sintieron “dentro de la magia electrónica”

La organización propuesta para construir un portafolio electrónico, también, se ha aplicado en el área administrativa, en donde se conformó la información del posgrado de la FES Zaragoza, a la manera del portafolio-e, introduciendo ventanas con diseños gráficos claros.

Los portafolios electrónicos, elaborados por estudiantes, han servido como material

didáctico para generaciones posteriores. “Algunos portafolios electrónicos son excelentes, así que, con el permiso de los autores, se pueden usar como ejemplo para los nuevos alumnos”. No sólo se recurre al portafolio completo, los docentes proponen agrupar evidencias en bases de datos, que les permitan presentar ciertos padecimientos con personas del entorno, exponer procedimientos de intervención con distintos usuarios o coleccionar muestras con fines de investigación.

Los docentes reconocen que el esfuerzo en la revisión es mayor “pero vale la pena”. Los docentes pueden llegar a disfrutar el ver los diseños, la parte creativa, los videos, los criterios de selección. “Me han sorprendido porque a veces ponen una parte con los - incidentes de las prácticas-, los que a veces resultan ser muy graciosos, se nota el sentido del humor”. No es lo mismo revisar un examen de opción múltiple y solo palomear que revisar un documento con muchas ligas, y que éstas funcionen bien. “El esfuerzo es mayor, requiere más tiempo, menos horas de sueño, ojos rojos”. Sin embargo, lo prefieren porque por una parte se sistematiza la información y por otra se tiene un acceso más fácil a la misma.

### **Discusión**

Lo encontrado en relación a la modalidad de práctica supervisada da pie establecer que, a diferencia de las prácticas sociales que han destacado Lave y Wenger (2003) de los “aprendices”, la reflexión teórica ocupa un lugar relevante en la formación de estudiantes de licenciatura. Sin embargo, la reflexión acerca de las acciones propias puede dificultarse al basarse en el recuerdo de lo que realizó el alumno o en lo que se recupera de lo realizado. Por su parte el profesor requiere describir lo que él observó para apoyar la reflexión de estudiante o bien basarse en el reporte realizado por el estudiante. Ha sido documentado que lo que hacen las personas y lo que creen que hacen no siempre corresponde.

El portafolio electrónico ofrece herramientas adicionales que consolidan esta propuesta, al procurar un espacio para la reflexión compartida de las experiencias de las acciones profesionales de los estudiantes. Las grabaciones en video o audio y las simulaciones de interacciones a través de descripciones con imágenes, proporcionan un sitio de

observación común para la reflexión. El estudiante tiene la oportunidad de observar sus diferentes actuaciones su interacción con el usuario principal. A partir de estos artefactos el docente y los pares del estudiante pueden compartir la observación y a partir de ella impulsar la reflexión individual y compartida en diferentes dimensiones. La diferencia entre el uso de herramientas multimedia y el portafolio electrónico es la selección de muestras que se realiza en el segundo. Ello orienta tanto al estudiante como al docente para enfocarse en los elementos relevantes y constitutivos de la experiencia de aprendizaje.

Uno de los aspectos que destacan Lave y Wenger (2003) es la participación de los pares en la comunidad de aprendizaje. Las narraciones de los profesores destacan el papel del compartir sus experiencias con otros. Cuando los otros son sus pares el estudiante tiene la oportunidad de mostrar sus logros con quien tiene un estatus de igualdad, lo cual permite por una parte incentivar la atención, la motivación y el cuidado en lo que se presenta y por otra escuchar las reflexiones, análisis, críticas o comentarios a sus ejecuciones dentro de las prácticas profesionales supervisadas. Sin los elementos multimedia, propios de los portafolios electrónicos, la acción de compartir experiencias y obtener miradas múltiples de la misma es casi imposible.

En el relato de los docentes resalta el efecto de agilizar y potenciar la organización e integración de la información a través del uso de herramientas multimedia lo que a su vez incide en la conformación de la identidad profesional de los estudiantes. Promover la reflexión explícita acerca de la identidad profesional apoya la inserción de los alumnos en la comunidad de prácticas educativas profesionales, reconociendo su ubicación presente y futura.

Se delinea, en las narraciones de los docentes, dos acercamientos en la concepción que sustentan acerca de la formación profesional de los estudiantes: es necesario guiarlos en cada paso para que logren apropiarse de una metodología determinada o se requiere la conformación de un contexto de aprendizaje. Estos caminos no son excluyentes, pero imprimen distinguos diferentes en la concepción acerca de su formación profesional. Es necesario un debate profundo al respecto, que puede ser inscrito en la polémica en torno

al aprendizaje centrado en los aspectos cognitivos del estudiante y la noción de contexto de aprendizaje que subraya las condiciones para que surja el aprendizaje. La segunda noción concibe el aprendizaje situado como aquel que se construye a través de múltiples dimensiones.

El aprendizaje experiencial tiene lugar cuando el alumno observa y reflexiona sobre una experiencia previa y realiza algún tipo de abstracción. Integra esas reflexiones, de sus conocimientos previos, y los utiliza como guías para acciones posteriores.

Al utilizar el portafolio electrónico se plantea la discusión grupal alrededor de la presentación de evidencias y el significado asignado a ellas; con ello se facilitará la negociación y construcción de significados basada en prácticas auténticas y en procesos de interacción social. Lo que llevará al estudiante a una revisión más profunda de los procesos implicados en sus acciones profesionales y a la modificación de las mismas

Por último, las opiniones de los docentes coinciden con la doble función asignada al portafolio por Colomer, Melchor y Pedregosa (2013), quienes explican que, por un lado, contribuye a la autoevaluación, la construcción del conocimiento, el desarrollo de estrategias y habilidades para la resolución de problemas y de los procesos metacognitivos, y por el otro, evidencia los progresos alcanzados durante el aprendizaje.

### **Conclusiones**

El uso del portafolio electrónico se ha extendido de manera considerable en las instituciones educativas. Sus características han influido en una modificación en la forma de concebir y reflexionar sobre los procesos de enseñanza aprendizaje. Vinculado a conceptos teóricos sobre los diferentes tipos de aprendizaje, el portafolio tiene el potencial de transformarse en una herramienta invaluable en la promoción de un aprendizaje reflexivo que contribuya de manera efectiva en la formación profesional de los estudiantes de nivel superior.

## Referencias

- Alfageme, G, M. (2007). El portafolio reflexivo: metodología didáctica en el EEES. *Educatio Siglo XXI*, 25, 209-226.
- Bañuelos, P. y Buenrostro, A. (2013). Estudio de usabilidad del software educativo para la elaboración de portafolios electrónicos. Documento inédito. Recuperado de <http://www.portafolioefesz.org>
- Barragán S. R. (2005). El portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla. *Revista latinoamericana de tecnología educativa*, 4 (1), 121-139.
- Buenrostro, A. y Bañuelos, P. (2013). Educational software to develop electronic portafolios: features and implementation. En *Memorias del XXVIII Simposio Internacional de Computación en la Educación*. México: SOMECE.
- Buenrostro, A., Bañuelos P. y García, F. (2009). Tutorial interactivo para la elaboración de portafolios electrónicos con PowerPoint. En *Memorias del XXIV Simposio Internacional de Computación en la Educación*. México: SOMECE.
- Buenrostro, A., Bañuelos, P. y Bonilla J. (2011). Diseño e impartición de un curso para profesores sobre el uso del portafolio electrónico en escenarios educativos. En *Memorias del XXVI Simposio Internacional de Computación en la Educación*. México: SOMECE.
- Compendio de la modalidad de Práctica Supervisada (2012). *Módulos de Psicología y Desarrollo humano y Psicología, Educación y Sociedad*. Documento de circulación interna. Carrera de Psicología, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5(2). Recuperado de <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Dybowsky, G. (1995). El aprendizaje profesional dentro de los procesos de innovación fabriles. *Revista europea de formación profesional*, 5, 43-48. Consultado en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=13175>
- García M. B. y Baena E. R. (2009). El uso del portafolios en la docencia universitaria: experiencia de renovación metodológica en la asignatura de Geomorfología Fluvial Universidad de Sevilla, España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(3), Recuperado en <http://www.rioei.org/2703.htm>
- Klenowski, V. (2005). *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. España: Narcea.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall
- Lave, J. y Wenger, E. (2003). *Aprendizaje situado: participación periférica legítima*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Plan de Estudios de la Carrera de Psicología (2010). Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM
- Poleo, G. (2003). Diseño instruccional para ambientes de aprendizaje basados en la Web. *Revista Docencia Universitaria*, 1(4), 49-66.
- Rey, E. y Escalera, A. (2011). El Portafolio Digital un nuevo Instrumento de Evaluación. *Didáctica, innovación y multimedia*, 21, 1-10. Recuperado de: <http://ddd.uab.es/record/82379?ln=en>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. España: Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. España, Paidós.

## Relación entre disposición al cambio, expectativas de resultado y autoeficacia para realizar actividad física<sup>1</sup>

Mario E. Rojas Russell<sup>2</sup> y Samantha Flores Rodríguez<sup>3</sup>

**Resumen:** El objetivo de este trabajo fue estudiar la relación entre la disposición al cambio, la autoeficacia y expectativas de resultados con respecto a la actividad física. Se realizaron dos mediciones con cinco meses de diferencia. Al inicio del estudio, participaron 333 usuarios de un centro de atención primaria de la salud en la Ciudad de México, 79% eran mujeres con edades comprendidas entre 18 y 60 años de edad, más del 50% de ellos con una educación secundaria o menos. En el seguimiento, se entrevistó a 178 usuarios. Se encontraron asociaciones bivariadas entre la actividad física y las variables psicosociales, sin embargo, en un modelo multivariado solamente la disposición al cambio se asoció con la actividad física. La disposición al cambio apareció como la principal variable predictora de actividad física, la autoeficacia y las expectativas de resultado no se asociaron con la actividad física.

Palabras Clave: Disposición al cambio, Expectativas de resultado, Autoeficacia, Actividad física

**Abstract:** The aim of this paper was to study the relationship between readiness to change, self-efficacy and outcome expectations to physical activity. Two measurements were made, five months apart. At baseline, participants were 333 users of a primary health care center in Mexico City. 79% were female aged between 18 and 60 years old, more than 50% of them with a high school education or less. At follow-up, 178 users were interviewed. Bivariate associations were found between physical activity and psychosocial variables; however, in a multivariate model physical activity was associated to readiness to change only. Readiness to change appeared as the main predictor variable of physical activity, self-efficacy and outcome expectations did not associated to physical activity.

Keywords: Readiness to change, outcome expectations, self-efficacy, physical activity

---

<sup>1</sup> Este proyecto fue financiado por el FONDOMIXTO: CONACYT-GDF Clave: 121036.

<sup>2</sup> Facultad de Estudios superiores Zaragoza, UNAM.

*E-mail:* merr@unam.mx.

<sup>3</sup> Unidad de Proyectos Especiales de Investigación Sociomédica, Facultad de Medicina, UNAM.

*E-mail:* psicsamflores@gmail.com

Julio - Diciembre 2014, Vol.4, No. 8, pp. 104-123.

© Carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza UNAM

## **Introducción**

El estudio en torno a la salud se ha centrado en el remedio de enfermedades o en el control de las mismas. Un cambio en el paradigma sobre la forma de entender el proceso salud-enfermedad ha reconocido el papel de las ciencias sociales, la Psicología entre ellas, como parte importante en el estudio y atención de la salud. Lo cual, entre otras cosas, ha venido implicando un giro de la medicina curativa hacia la medicina preventiva. La psicología se ha interesado en la prevención de enfermedades de distintas maneras. Una de ellas ha sido el estudio de los hábitos saludables, que ayudan no solo al tratamiento de enfermedades, sino que también contribuyen en la prevención de las mismas y en el mantenimiento de la salud. Existen dos componentes que favorecen o afectan directamente al proceso salud-enfermedad: las conductas de protección y las de riesgo. Las primeras son conductas que se definen como acciones llevadas a cabo por una persona para mantener, lograr o recuperar la salud y para prevenir la enfermedad. En cambio, las conductas de riesgo se refieren a acciones que podrían perjudicar la salud o favorecer la enfermedad. Factor de riesgo es toda acción circunstancia o situación que aumenta las probabilidades de una persona de contraer una enfermedad. Los factores no son necesariamente las causas, pero si están asociadas con la enfermedad, son una probabilidad medible y se pueden utilizar en la prevención de enfermedades ya sea de manera individual o colectiva (Belloc y Breslow, 1972).

Un hábito de salud es una conducta de salud firmemente arraigada y que con frecuencia se realiza automáticamente (Shephard y Bouchard, 1994). Se han identificado siete hábitos importantes para preservar la salud a lo largo de la vida (Belloc y Breslow, 1972; Matarazzo, 1984) (Cuadro 1):

Cuadro 1: Hábitos Saludables.

<p>Belloc &amp; Breslow, 1972:</p>	<p>Matarazzo, 1984:</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dormir de 7 a 8 horas diarias.</li> <li>• No fumar.</li> <li>• Desayunar todos los días.</li> <li>• No tomar más de dos bebidas alcohólicas al día .</li> <li>• Hacer ejercicio físico con regularidad.</li> <li>• No comer entre comidas.</li> <li>• No tener más de 10% de sobrepeso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dormir siete u ocho horas cada día.</li> <li>• Desayunar cada mañana.</li> <li>• Nunca o rara vez comer entre comidas.</li> <li>• Aproximarse al peso conveniente en función de la talla.</li> <li>• No fumar.</li> <li>• Usar moderadamente el alcohol u optar por un comportamiento abstemio.</li> <li>• Realizar con regularidad alguna actividad física.</li> </ul>

Dentro del grupo de las enfermedades crónicas se encuentra la obesidad; la cual constituye un factor de riesgo para otros padecimientos.

De acuerdo con la OMS (2011a), actualmente en México el 71.2% de la población presenta obesidad o sobrepeso. Para clasificar el estado nutricional de las personas se emplea un indicador basado en la relación entre el peso corporal y la talla del individuo y que es conocido como índice de masa corporal (IMC). Este se calcula dividiendo el peso en kilogramos entre la estatura en metros al cuadrado (kg/m<sup>2</sup>). La OMS define al sobrepeso como un IMC igual o superior a 25, y a la obesidad como un IMC superior a 30.

México ocupa el primer lugar en el mundo en la prevalencia de obesidad infantil y el segundo en prevalencia de obesidad en adultos. (OMS, 2011c). En las personas mayores de 20 años de edad, la obesidad es uno de los factores de riesgo metabólico más importantes para padecer diferentes enfermedades; las mujeres presentan un riesgo mayor en comparación con los hombres dado que existen 12% más mujeres con obesidad que hombres. (OMS, 2011d).

En México, la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (ENSANUT, 2012) reportó que el sobrepeso y la obesidad son problemas que afectan a cerca de 71.3% de la población mexicana de entre los 20 y los 60 años de edad; a un 73% de las mujeres, y a el 69.4% de los hombres. En el Distrito Federal el 73% de la población presenta sobrepeso u obesidad.

La salud mental de las personas con sobrepeso y obesidad se ha relacionado con síntomas

o alteraciones psicológicas como problemas de autoestima, autopercepción, problemas de socialización y principalmente estrés, depresión y ansiedad (Silvestri y Stavile, 2005). La génesis de la obesidad es multicausal, sin embargo, uno de los componentes más importantes asociado a esta condición es la falta de actividad física.

La actividad física es una función humana básica y se considera un comportamiento saludable debido a que su práctica produce beneficios a la salud. Se define a la actividad física como todo movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos, que tiene como resultado un gasto de energía por encima del metabolismo basal (Weinberg, Gould, Chirivella Y Feliu,1996).

La actividad física ofrece beneficios directos sobre la salud; a mayor actividad física mejor salud (Rojas-Russell, Vélez-Botero y Flórez-Alarcón, 2009). Entendiendo a la actividad física como un comportamiento relacionado con la salud, su estudio ha sido abordado desde diferentes modelos agrupados en la categoría de modelos sociocognitivos. Uno de estos es el modelo socio-cognitivo, desarrollado principalmente por Albert Bandura (Bandura, 1986; 1992)

La Teoría Socio-Cognitiva ofrece explicaciones relacionadas con en la adopción, inicio y mantenimiento o el abandono de conductas relacionadas con la salud. Dos de los constructos centrales del modelo son las expectativas o creencias de eficacia o autoeficacia y las expectativas de resultados (Bandura, 1992). De cómo se percibe la autoeficacia, las expectativas de resultado, las metas fijadas y los impedimentos o facilitadores sociales va a depender la realización de conductas saludables (Luszczynska y Schwarzer, 2005).

La autoeficacia y las expectativas de resultado han demostrado tener influencia sobre la realización de actividad física, por ello es importante realizar intervenciones para fortalecer estas creencias (Resnick, et al., 2007). Las expectativas de resultado se refieren a la creencia de que a un determinado comportamiento le seguirán determinadas consecuencias que, si son valoradas positivamente por la persona, contribuirán en incrementar la probabilidad de que la conducta se lleve a cabo (Bandura, 1992). A medida que las expectativas de resultado son mayores, la probabilidad de un cambio conductual

es mayor. Por ejemplo, Williams, et al., (2008), encontraron que las expectativas de resultado tienen influencia sobre la conducta de realizar actividad física y son un poderoso predictor de su mantenimiento. Los jóvenes que tienen un alto apoyo social y una salud mental buena tienden a tener expectativas de resultado más poderosas para realizar actividad física (Resnick y D'Adamo, 2007; Resnick, et al., 2007)

Por su naturaleza probabilística las expectativas de resultado no deben ser consideradas determinantes de la conducta, existen otros componentes que tienen influencia sobre ella. Algo puede ser extremadamente valioso para la persona pero eso no quiere decir que lo consiga o puede sentirse totalmente capaz de realizar una conducta pero lograrlo. El concepto que acompaña a las expectativas de resultado es la autoeficacia, definida como la creencia de las personas acerca de su propia capacidad poder realizar o no alguna conducta (Bandura, 1992).

La autoeficacia para realizar actividad física (AF) es la percepción que tiene la persona sobre su capacidad para realizar actividad física y se ha encontrado que a mayor autoeficacia percibida la conducta de realizar AF se mantiene por más tiempo (Bandura, 1992). Diferentes investigaciones (Marcus, et al., 1998; Siqueira y Luiz, 2005; Williams, et al., 2008) han descrito una relación directa entre la autoeficacia y la adopción y el mantenimiento de la actividad física. La autoeficacia juega un papel importante para mantener la conducta de realizar ejercicio, y también en el tiempo que la realiza. A mayor autoeficacia mayor tiempo invertido en la actividad (Resnick y D'Adamo, 2007; Resnick, et al., 2007).

Otro constructo que contribuye a comprender el nivel de acción en que se encuentra una persona con respecto a la conducta es la motivación al cambio, la cual se deriva de la llamada disposición al cambio. En particular el Modelo Transteórico (MTT), es un modelo para conceptualizar el proceso de cambio de comportamiento intencional (Prochaska, DiClemente y Norcross, 1992), que se ha aplicado al estudio a una gran variedad de comportamientos relacionados con la salud.

El cambio de comportamiento puede ser pensado como algo que ocurre progresivamente

a través de una serie de etapas. El Modelo Transteórico propone las siguientes etapas de cambio:

- Precontemplación: las personas en esta etapa no reconocen los riesgos asociados a su comportamiento, es decir, éste no representa ningún problema para ellos por lo cual su disposición o intención par cambiar es muy baja o inexistente.
- Contemplación: en esta etapa las personas reconocen la existencia de un problema en su conducta y tienen una intención de cambiar, pero esta intención es vaga, no estructurada.
- Preparación: en esta etapa existe una intención más definida para iniciar el cambio, la persona identifica las ventajas de modificar su conducta problema así como las desventajas de mantener el comportamiento de riesgo.
- Acción: esta etapa marca el inicio de un cambio real en el comportamiento, este es también el punto en el que es más alta la probabilidad de una recaída.
- Mantenimiento: se considera que una persona esta en esta etapa cuando se ha logrado alcanzar y mantener el cambio de comportamiento durante un cierto periodo sin tener recaídas.

Williams, et al., (2008), compararon algunos predictores psicosociales para la realización de actividad física, en este caso la autoeficacia, las expectativas de resultado y el modelo transteórico. Se encontró que son fuertes predictores en un periodo corto de tiempo. En otro estudio la autoeficacia fue un predictor importante para el mantenimiento de actividad física mientras que las expectativas de resultado y la disposición al cambio se asociaron más con el inicio de la actividad física (Strong, Parks, Anderson, Winett, y Davy, 2008).

Rojas-Russell (2009), reportó una asociación positiva entre el ejercicio, la autoeficacia y la motivación al cambio en estudiantes universitarios mexicanos. Es decir, a mayor motivación al cambio mayores creencias de autoeficacia y más actividad física reportada. También se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres, las mujeres se encontraban principalmente en etapas de precontemplación y contemplación, y los

hombres en etapas de acción y mantenimiento.

Siendo la obesidad un problema de salud pública en México, la identificación de aquellos factores asociados a esta condición contribuye a comprender mejor el problema y a considerar a aquellas variables que puedan explicarla y modificarla. La efectividad de una intervención puede estar influenciada por el efecto que tenga sobre la modificación de variables psicosociales críticas asociadas, en este caso a la AF. De este modo, el propósito de este estudio fue identificar en un escenario de atención a la salud la relación entre la disposición al cambio, la autoeficacia y las expectativas de resultado sobre la práctica de actividad física en personas usuarias de un centro de salud de primer nivel de atención en la Ciudad de México.

### **Método**

*Tipo de estudio y diseño:* Estudio observacional de mediciones repetidas. Se llevó a cabo una medición basal y una más de seguimiento cinco meses después.

*Definición de variables:*

**Autoeficacia para realizar actividad física:** Creencia de las personas de ser capaces o no de realizar ejercicio. Se midió con el cuestionario autoeficacia para realizar ejercicio físico desarrollado por Rojas (Astudillo-García y Rojas-Russell, 2006). Estudios previos han mostrado su validez y confiabilidad en muestras mexicanas (Rojas-Russell, 2009)

**Expectativa de resultado de realizar ejercicio:** Resultados que las personas esperan obtener por la realización de ejercicio. Para medir esta variable se utilizó la escala Expectativas de Resultado para realizar Ejercicio Físico (EREJ), adaptado y utilizado en la investigación de Rojas-Russell, Aedo-Santos et al., (2011).

*Etapas de cambio:* Disposición progresiva de la intención de cambio de comportamiento pensado como algo que ocurre como una progresión a través de una serie de etapas denominadas: precontemplación, contemplación, preparación, acción, y mantenimiento. Se midió con un algoritmo que permite identificar la etapa de cambio en el que se

encuentra la persona.

*Actividad física:* Es cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos y que produce un gasto energético por encima de la tasa de metabolismo basal (Bouchard, Shephard, y Stephens, 1994). Como instrumento de medición de la actividad física se utilizó la versión corta del cuestionario internacional de actividad física (IPAQ) (Booth, 2000), que se encuentra traducido, adaptado culturalmente y validado para la población mexicana y discrimina la actividad física entre, baja moderada y alta.

*Participantes:*

Participaron 333 personas adultas en la línea base y 178 en el seguimiento, hombres y mujeres entre 20 y 65 años de edad, usuarios de tres centros de salud de primer nivel de atención de la Secretaría de Salud del Distrito Federal. La muestra fue conformada por conveniencia.

*Criterios de inclusión:*

- Usuarios de los Centro de Salud participantes
- Que radicaran en el Distrito Federal
- Edad entre 20 y 65 años
- Que supieran leer y escribir

*Criterio de exclusión:*

- Mujeres embarazadas
- Usuarios portadores de marcapasos o desfibriladores

*Instrumentos:*

*Tabla 2: Instrumentos de medición, su indicador y variable.*

<b>Variable</b>	<b>Indicador</b>	<b>Instrumento de medición</b>
Autoeficacia para realizar actividad física	Nivel de Autoeficacia	Cuestionario de Autoeficacia para realizar actividad física (Astudillo García y Rojas-Russell, 2006)

Tabla 2: Instrumentos de medición, su indicador y variable (continuación).

Variable	Indicador	Instrumento de medición
Expectativa de Resultado para realizar ejercicio	Nivel de Expectativa	Cuestionario de expectativa de resultado para realizar ejercicio
Motivación al Cambio	Etapa de Cambio	Un ítem que categoriza la etapa de cambio en; pre-contemplación, contemplación, preparación, acción y mantenimiento. (Prochaska, DiClemente, y Norcross, 1992).
Actividad Física	Equivalentes metabólicos (METS) definidos sobre la base del tiempo y frecuencia de AF que realiza la persona por semana	Cuestionario internacional de Actividad Física (IPAQ) (Booth, 2000)
Peso	Peso corporal en Kg	Báscula digital marca Tanita modelo BC553 con analizador corporal
Talla	Talla en cm	Tallímetro marca SECA 203
Circunferencia de cintura	Circunferencia de cintura en centímetros	Cinta métrica marca SECA modelo 203
Tensión arterial	Tensión arterial en mg de mercurio	Baumanómetro manual de mercurio marca Riester Modelo: 1002 de mesa con brazaletes calibrado
Glucosa capilar	Glucosa capilar en mg/dl	Glucómetro marca Accucheck modelo Active

*Procedimiento:*

Se invitó a los usuarios de los Centros de Salud a participar voluntariamente en el estudio. Una vez asegurados de que cumplían con los criterios de inclusión, se les explicaron las características de la investigación, se les solicitó la firma de un consentimiento informado para que conocieran las especificaciones éticas del estudio. Si se encontraban de acuerdo con las características del estudio firmaron el consentimiento y se les proporcionó un cuadernillo con los instrumentos. Posteriormente, se tomaron las mediciones antropométricas por personal debidamente capacitado. Una vez concluidas las mediciones antropométricas y la aplicación de cuestionarios se programó una cita a los 5 meses para la etapa de seguimiento. En esta etapa se registró una pérdida de 155 participantes, se proporcionaron nuevamente los instrumentos y se hicieron las mismas mediciones antropométricas.

## Resultados

Para cada medición se identificó el estatus de actividad física. Para medirla se tomaron como referencia los criterios del IPAQ: se clasificó a los participantes en; a) moderadamente activos, b) muy activos, c) insuficientemente activos, (Booth, 2000). Su situación respecto al peso corporal se clasificó según los criterios de la OMS que propone cuatro categorías: IMC desnutrición (<18.5), IMC normal (18.5 a 24.9), sobrepeso (25.0 a 29.9), y obesidad ( $\geq 30.0$ ), (OMS, 2011c). En este trabajo se excluyó la categoría de desnutrición debido a que el número de participantes en esta categoría fue muy pequeño.

Tanto en la línea base como en el seguimiento la participación de mujeres fue mayor que la de los hombres con un 30% más en cada medición. Predominaron las personas casadas y en la escolaridad reportada la mayoría de los participantes contaba con primaria o secundaria. Casi la mitad de la muestra fueron amas de casa, seguidos por los estudiantes y los desempleados. Los profesionales y los pequeños empresarios disminuyeron en el seguimiento aumentando los trabajadores no calificados u obreros (Tabla 3). La muestra en general se percibió en un nivel socioeconómico medio bajo.

Tabla 3: Características sociodemográficas de la muestra.

	Línea Base (n=333)	Seguimiento (n=178)
<b>Grupo de Edad</b>	%	%
20-29	27	26
30-39	25	18
40-49	24	26
50-65	24	30
<b>Sexo</b>		
Mujeres	79	83
Hombres	21	17
<b>Estado Civil</b>		
Soltero (a)	36	35
Casado (a)	64	65
<b>Nivel de Escolaridad</b>		
Primaria ó Menos	25	26
Secundaria	32	30

Tabla 3: Características sociodemográficas de la muestra (continuación).

Preparatoria o Carrera Técnica	33	32
Profesional o Posgrado	10	12
<b>Ocupación</b>		
Profesional ó Técnico Especializado	4	7
Comerciante, Pequeño Empresario	13	7
Trabajador Manual, Obrero, Chofer	23	28
Ama de Casa	47	47
Estudiante	3	2
Desempleado, Jubilado ó Pensionado	10	9

Aunque se registró una pérdida de casi el 44% de participantes de la medición basal al seguimiento, las distribuciones entre las categorías de peso corporal se mantuvieron prácticamente iguales en ambas mediciones (Tabla 2). Se encontró que los hombres tenían 2.5 veces más posibilidades de tener sobrepeso y 1.5 veces mas de padecer obesidad que las mujeres. Para categorizar la circunferencia de cintura se emplearon los criterios de la Secretaría de Salud de México (DOF, 2012), la cual define como punto de corte para definir obesidad un perímetro >80 cm en mujeres y >90 cm en hombres. Las mujeres presentan un riesgo sustancialmente incrementado con una OR= 5.85 es decir 5.8 veces la posibilidad de tener un riesgo incrementado en comparación con los hombres, tanto en la línea base como en el seguimiento.

Tabla 4: Características antropométricas de la muestra.

	Línea Base					Seguimiento				
	Mujeres		Hombres		p	Mujeres		Hombres		p
<b>Diámetro de Cintura</b>	N	%	N	%		N	%	N	%	
Sin Riesgo	34	13	36	53	0.00	20	13.6	18	58	0.00
Riesgo Incrementado	70	26.7	18	26.5		39	26.5	7	22.6	
Riesgo Sustancialmente Incrementado	158	60.3	14	20.5		88	59.9	6	19.4	
Total	262	100	68	100		147	100	31	100	

Tabla 4: Características antropométricas de la muestra (continuación).

Porcentaje de Grasa										
Normal	32	12.2	2	3	0.00	24	16.3	0	0	0.00
Alto	44	16.8	21	31		19	13	13	42	
Muy alto	186	71	45	66		104	71	18	58	
Total	262	100	68	100		147	100	31	100	
IMC										
Normal	80	30.4	13	18.6	0.00	46	31.3	3	9.7	0.00
Sobrepeso	97	36.8	36	51.4		52	35.4	21	67.7	
Obesidad	86	32.6	21	30		48	32.6	6	19.3	
Total	263	100	70	100		147	100	31	100	

Respecto a la actividad física, los participantes que se clasificaron como insuficientemente activos constituyeron el 63% y en el seguimiento el porcentaje de esta categoría bajo al 25%. En la categoría de muy activos en la línea base había un 18% y en el seguimiento aumento al 50%. Los hombres presentaron 20% más posibilidades de ser suficientemente o muy activos comparados con las mujeres en la línea base pero en el seguimiento no se encontraron diferencias por género.

Tabla 5: Distribución porcentual de la muestra por Nivel de Actividad física, etapa de cambio y género.

Nivel de Actividad Física	Línea Base					Seguimiento				
	Mujeres		Hombres		p	Mujeres		Hombres		
	N	%	N	%		N	%	N	%	p
Insuficientemente Activo	176	67	37	52.8	0.0	37	27	6	22.2	0.5
Suficientemente Activo	45	17.1	13	18.6		33	24	5	18.5	
Muy Activo	42	15.9	20	28.6		67	49	16	59.2	
Etapa de cambio										
Pre/Contemplación	55	22	18	28	0.6	36	26.2	8	28.5	0.9
Preparación	92	37	20	31		30	22	5	18	
Acción	45	18	13	20.3		32	23.3	8	28.5	
Mantenimiento	57	23	13	20.3		39	28.5	7	25	

En cuanto a las etapas de cambio con relación a la realización de actividad física las categorías de precontemplación y contemplación se unieron en una sola debido a que muy pocas personas se identificaron como pertenecientes a la primera. En las tablas tres y cuatro, línea base y seguimiento respectivamente, se presenta la distribución de la muestra

por etapa de cambio y categoría de actividad física.

En ambos casos se encontraron asociaciones significativas. Es decir, la mayoría de quienes se encontraban en etapa de pre/contemplación o preparación también pertenecían a la categoría de insuficientemente activos y quienes se encontraban en las etapas de acción o mantenimiento fueron los suficientemente activos o muy activos (Tablas 6 y 7)

Tabla 6: Distribución de la muestra por nivel de actividad física y etapa de cambio en línea base.

Etapa de cambio	Nivel de Actividad Física						Total
	Insuficientemente Activo		Suficientemente Activo		Muy Activo		
	F Obs.	F Esp.	F Obs.	F Esp.	F Obs.	F Esp.	
Pre/Contemplación	66	47	3	13	4	13	73
Preparación	80	72	15	20	17	20	112
Acción	31	37	14	10	13	10	58
Mantenimiento	25	25	23	12	22	13	70
Total	202		55		56		313

$\chi^2= 52.4; p= 0.00$

Tabla 7: Distribución de la muestra por nivel de actividad física y etapa de cambio en el seguimiento.

Etapa de cambio	Nivel de Actividad Física						Total
	Insuficientemente Activo		Suficientemente Activo		Muy Activo		
	F. Obs.	F. Esp.	F. Obs.	F. Esp.	F. Obs.	F. Esp.	
Pre/Contemplación	19	12	8	10	18	23	45
Preparación	15	10	3	8	18	18	36
Acción	8	12	14	10	23	23	45
Mantenimiento	4	13	16	12	30	25	50
Total	46		41		89		176

$\chi^2=24.0; p= 0.00$

Nota.- F. Obs: Frecuencias observadas; F. Esp.: Frecuencias esperadas

En las Tablas 8 y 9 se muestran las medianas y los rangos medios, de la cantidad de actividad física reportada, las expectativas de resultado y la autoeficacia con respecto a las etapas de cambio. En ambos casos, tanto en la actividad física, como en la autoeficacia se observaron diferencias significativas por etapa de cambio. En los dos casos, a medida que se reporta una mayor disposición al cambio la realización de actividad física, la autoeficacia aumentan. No ocurrió así en el caso de las expectativas de resultado.

Tabla 8: Medianas y rangos medios por etapas de cambio y actividad física, expectativas de resultado y autoeficacia de la línea basal.

Etapa de cambio	Actividad física (METS)		Expectativas de resultado		Autoeficacia	
	Mediana	Rango medio	Mediana	Rango medio	Mediana	Rango medio
Pre/Contemplación	99	110.8 <sup>a</sup>	38.5	143.8	24.7	125.6 <sup>a</sup>
Preparación	139	138.1 <sup>a</sup>	36.6	139.2	28.4	141.7 <sup>ab</sup>
Acción	478	185.0 <sup>b</sup>	40.2	161.3	29.2	148.1 <sup>ab</sup>
Mantenimiento	918	212.1 <sup>b</sup>	40.5	163.8	34.7	176.5 <sup>b</sup>
		$\chi^2 = 55.9$ $p = 0.00$		$\chi^2 = 4.6$ $p = 0.1$		$\chi^2 = 12.7$ $p = 0.00$

\*\*Los superíndices indican la diferencia entre las etapas de cambio.

Tabla 9: Medianas y rangos medios por etapas de cambio y actividad física, expectativas de resultado y autoeficacia del seguimiento.

Etapa de cambio	Actividad física (METS)		Expectativas de resultado		Autoeficacia	
	Mediana	Rango medio	Mediana	Rango medio	Mediana	Rango medio
Pre/Contemplación	693	72.5 <sup>a</sup>	42.0	83.6	35.7	76.5 <sup>a</sup>
Preparación	1483	82.9 <sup>a</sup>	42.5	87.7	33.7	75.3 <sup>a</sup>
Acción	1588	92.9 <sup>b</sup>	43.8	91.6	41.0	93.54 <sup>b</sup>
Mantenimiento	1994	104.4 <sup>b</sup>	45.1	92.3	48.0	107.2 <sup>b</sup>
		$\chi^2 = 10$ $p = 0.01$		$\chi^2 = 3.2$ $p = 0.35$		$\chi^2 = 15.9$ $p = 0.00$

\*\*Los superíndices indican la diferencia entre las etapas de cambio.

Respecto a la autoeficacia y las expectativas de resultado y su asociación con la actividad física, no se encontraron diferencias significativas entre estas variables en la línea base (Tabla 10). Sin embargo en el seguimiento la autoeficacia si mostró una asociación significativa, a mayor nivel de actividad física mayor fue la autoeficacia reportada.

Tabla 10: Medianas y rangos medios de autoeficacia y expectativas de resultado por categoría de actividad física en la medición basal y seguimiento.

Nivel de actividad Física	Línea base (n=333)				Seguimiento (n=178)			
	Autoeficacia		Expectativas de resultado		Autoeficacia		Expectativas de resultado	
	Media na	Rango medio	Mediana	Rango medio	Media na	Rango medio	Mediana	Rango medio
Insuficientemente activo	30	152.5	37.8	155.3	33.4	68.1 <sup>a</sup>	46.5	84.9
Suficientemente activo	27	148.7	41.0	170.2	42.2	92.2 <sup>b</sup>	47	85.8
Muy activo	29	171.8	38.4	157.5	43.0	97.3 <sup>b</sup>	47	90.5
	$\chi^2 = 2.4; p = 0.2$		$\chi^2 = 1.2; p = 0.5$		$\chi^2 = 13.6; p = 0.00$		$\chi^2 = 1.7; p = 0.41$	

\*\*Los superíndices muestran las diferencias entre los grupos.

Se realizó un análisis de regresión múltiple con la variable de actividad física categorizada para identificar la influencia de las variables sociocognitivas y la disposición al cambio, ajustando por género y edad (Tabla 11). No se observó una asociación entre las variables sociocognitivas sobre la actividad física. Solamente la disposición al cambio se asoció significativamente con ella.

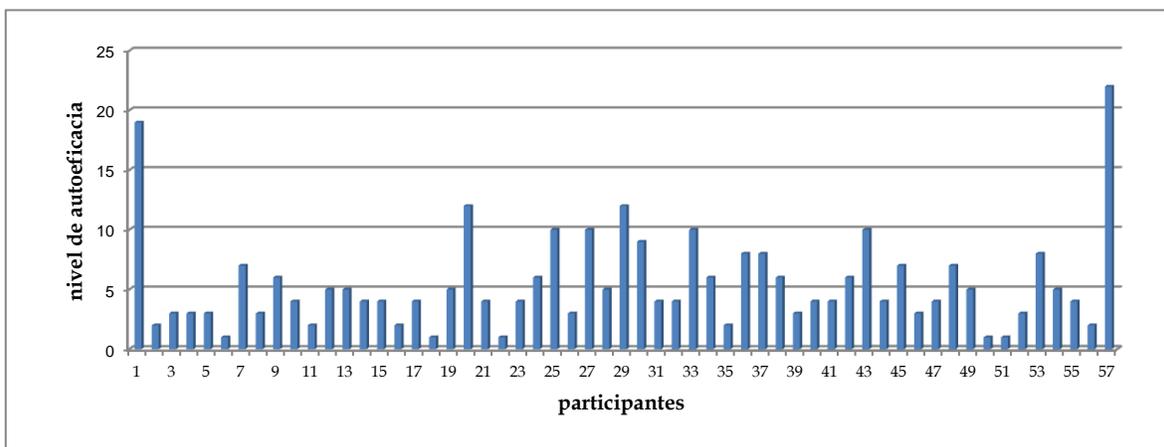
Tabla 11: Modelo de regresión de la actividad física (METs) por etapas de cambio, autoeficacia, expectativas de resultado, ajustado por sexo edad.

Variables	b	E.E.	t	p	(IC 95%)	
Autoeficacia	-1.1	4.1	-0.26	0.79	-9.33	7.13
Expectativas de resultado	-7.3	6.2	-1.16	0.24	-19.66	5.0
Pre/contemplación	Referencia					
Preparación	352.9	174.5	2.02	0.04	9.34	696.5
Acción	656.7	202.9	3.24	0.00	257.18	1056.3
Mantenimiento	1207.7	195.8	6.17	0.00	822.18	1593
Edad	-3.9	5.4	-0.73	0.46	-14.65	6.7
Hombres	Referencia					
Mujeres	402.4	160.4	2.51	0.01	86.5	718.3
Constante	263.4	388.8	0.68	0.49	-501.97	1028.9
F(7, 275) = 6.86, p = 0.00, R <sup>2</sup> = 0.1						

Antes de llegar a este modelo se intentaron diversas formas de identificar la relación entre estas variables. Se intentó un análisis de efecto mediado entre la autoeficacia las expectativas de resultado y la actividad física y no se encontraron asociaciones significativas. Una hipótesis para explicar la falta de asociación entre las variables de

interés para este estudio es que pudo tratarse de un error de muestreo dado que la distribución de la curva de autoeficacia no es normal, es trimodal y se encuentra sobrerrepresentada la población en algunos casos y en otros subrepresentados. Es importante mencionar que se trató de transformar la variable para normalizarla pero ninguna transformación consiguió este propósito.

Gráfica 1: Distribución de Frecuencias de Autoeficacia



## Discusión

El principal objetivo del trabajo se alcanzó parcialmente, ya que tanto de forma bivariada como en un modelo multivariado el mejor predictor de la cantidad de actividad física reportada fue la disposición al cambio. En contraste, ni la autoeficacia ni las expectativas de resultado se asociaron, en ninguna de las dos perspectivas analíticas empleadas, con la actividad física. Un posible error de muestreo puede ser la explicación de esta falta de asociación que contraviene lo más comúnmente reportado en la literatura sobre el tema. No obstante si se encontraron asociaciones significativas entre la autoeficacia y la disposición al cambio lo cual puede aproximar a suponer una relación entre la disposición al cambio, la autoeficacia y la actividad física. Esto es consistente con lo reportado en otros estudios (Astudillo García y Rojas-Russell, 2006; Franko, et al., 2008; Jimenez y Montli, 2006; Luszczynska y Schwarzer, 2005; Marcus, et al., 1992; Napolitano, et al., 2008).

Un hecho que llamó la atención fueron los cambios en los niveles de actividad física reportados de la medición basal a la de seguimiento sin que existiera algún tipo de

intervención. Una hipótesis para tratar de explicar este cambio es el fenómeno conocido como efecto pregunta-conducta (question-behavior effect) que se refiere al hecho de conseguir cambios comportamentales con base solamente en preguntar sobre la conducta (Conner, Godin, Norman y Sheeran, 2011; Dholakia, 2010). El instrumento utilizado para determinar la etapa de cambio en la que se encuentran los participantes podría en sí mismo ser una herramienta de intervención en las primeras etapas del modelo del cambio, debido a que para pasar de la primera etapa es decir precontemplación a la etapa de contemplación es cuestión de percatarse de que se tiene un problema y esta pregunta fomenta la duda acerca de la conducta que se esta cuestionando. Algunos estudios han hecho referencia a las preguntas que contribuyen en cambios de conducta. Por ejemplo, Wood, Sandberg, Godinc y Sheeran (2014), encontraron que las personas a las que se les preguntaba sobre realizar determinada conducta tenían una mayor disposición para realizarla en comparación a las que no se les cuestionaba. Sin duda esta es una hipótesis que sobre la que vale la pena seguir indagando, aunque tampoco es posible descartar un sesgo de selección que explique estas diferencias en el tiempo.

El IMC se comparó con las categorías de actividad física. Los resultados indicaron que a mayor actividad física menor es el índice de masa corporal es decir las personas que se encuentran en sobrepeso u obesidad según el IPAQ son personas insuficientemente activas. Estos resultados tienen similitudes con algunos reportes de investigación en los que se realizaron comparaciones del índice de masa corporal y a la actividad física realizada Campos Rodríguez, Córdoba Zorro, Velásquez Pardo, y López Sáenz, (2008); Fuentes y Muñoz, 2010; Marquez Ibañez, Almendarías Anguiano, Bacardí Gascon, y Jimenez Cruz, (2008).

Un constructo no considerado en este trabajo y que forma parte del modelo transteórico es el balance decisional. Este término fue introducido por Janis y Mann, (1977), y lo definieron como la toma de decisiones, el "balance" de las ganancias y pérdidas potenciales comparativas. El equilibrio entre los pros y los contras varía en función del estadio de cambio del individuo. Se recomienda para futuras investigaciones tomar en cuenta este constructo.

## Referencias

- Astudillo-García, C., y Rojas-Russell, M. (2006). Autoeficacia y Disposición al Cambio para la realización de actividad física en estudiantes universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(1), 41-49.
- Bandura. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory* (Prentice Hall ed.). New Jersey.
- Bandura. (1992). *Auto-eficacia y el funcionamiento humano*. Nueva York: Las Américas.
- Belloc, N. B., y Breslow, L. (1972). Relationship of physical health status and health practices. *Prev Med*, 1(3), 409-421.
- Booth, M. L. (2000). Assessment of Physical Activity: An International Perspective. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(2), 114-200.
- Bouchard, C., Shephard, R., y Stephens, T. (1994). *Physical activity, fitness and health: International proceedings and consensus statement* (pp. 931-942). Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.
- Campos Rodríguez, A., Córdoba Zorro, N., Velásquez Pardo, A., y López Sáenz, L. (2008). Comportamiento de las variables de condición física posteriores al acondicionamiento en estudiantas de la universidad Manuela Beltrán. *Umbral Científico* 13, 27-38.
- Conner, M., Godin, G., Norman, P., y Sheeran, P. (2011). Using the question-behavior effect to promote disease prevention behaviors: Two randomized controlled trials. *Health Psychology*, 30(3), 300-309.
- Dholakia, U. M. (2010). A critical review of question-behavior effect research. *Review of Marketing Research*, 7, 147-199.
- DOF. (2012). NORMA Oficial Mexicana NOM-043-SSA2-2012, Servicios básicos de salud. Promoción y educación para la salud en materia alimentaria. Criterios para brindar orientación. Disponible en:  
[http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle\\_popup.php?codigo=5285372](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5285372).
- ENSANUT (2012). "ENSANUT 2012, Resultados Nacionales ". Disponible en:  
<http://ensanut.insp.mx/informes/ENSANUT2012ResultadosNacionales.d>.
- Franko, D. L., Cousineau, T. M., Trant, M., Green, T. C., Rancourt, D., Thompson, D., et al. (2008). Motivation, self-efficacy, physical activity and nutrition in college students: Randomized controlled trial of an internet-based education program. *Preventive Medicine*, 47(4), 369-377.
- Fuentes, L. L., y Muñoz, A. A. (2010). Efectos de una intervención integral en la reducción de factores de riesgo cardiovascular en mujeres con sobrepeso u obesidad de la Región de Los Ríos. *Revista Médica de Chile*, 138(8), 974-981.

- Janis, I. L., y Mann, L. (1977). *Decision making: A psychological analysis of conflict, choice, and commitment*. Nueva York: Free Press.
- Jiménez, A. y Montil, M. (Coord.) (2006). *Determinantes de la práctica de actividad física. Bases, fundamentos y aplicaciones*. Madrid: Dykinson.
- Luszczynska, A., y Schwarzer, R. (2005). Social Cognitive Theory. En: M. Cornner y P. Norman (Eds.), *Predicting Health Behavior*. (pp. 127-132) Maidenhead: Open University Press.
- Marcus, B., Banspach, S., Lefebvre, R., Rossi, J., Carleton, R., y Abrams, D. (1992). Using the stages of change model to increase the adoption of physical activity among community participants. *American Journal Health Promotion*, 6, 424-429.
- Marcus, B., Book, B., Pinto, M., Forsyth, L., Roberts, M., y RM, T. (1998). Efficacy of an individualized, motivationally-tailored physical activity intervention. *Annals of behavioral Medicine*, 20, 174-180.
- Marquez Ibañez, B., Almendarías Anguiano, A. L., Bacardí Gascon, M., y Jimenez Cruz, A. (2008). Review of controled clinical trials of behavioral treatment for obesity. *Nutricion Hospitalaria* 23, 1/5.
- Matarazzo, J. D. (1984). *Behavioral health: A handbook of health enhancement and disease prevention*. New York: Wiley.
- Napolitano, M., Papandonatos, G., Lewis, B., Whitall, J., Williams, D., King, A., et al. (2008). Mediators of physical activity behavior change: a multivariate approach. *Health Psychology*, 27(4), 409-418.
- Organización Mundial de la Salud. (2011a). OMS : Enfermedades Cardiovasculares. Recuperado el 4 de Octubre de 2011, 2011, de: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs317/es/>
- Organización Mundial de la Salud. (2011c). OMS: Obesidad y sobrepeso. Recuperado el 25 demayo de 2011, 2011, de: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs311/es/>
- Organización Mundial de la Salud. (2011d). OMS: Behavioural risk factors. Recuperado el 1 de julio 2014, de: [fromhttp://www.who.int/nmh/countries/mex\\_en.pdf?ua=1](http://www.who.int/nmh/countries/mex_en.pdf?ua=1).
- Prochaska, J., DiClemente, C., y Norcross, J. C. (1992). In search of how people change. *American Psychologist*, 47, 1102-1114.
- Resnick, B., y D'Adamo, C. (2007). Exercise Behavior in a CCRC. *Annals of Behavioral Medicine*, 33, S113.
- Resnick, B., Orwig, D., D'Adamo, C., Yu-Yahiro, J., Hawkes, W., Shardell, M., et al. (2007). Factors that influence exercise activity among women post hip fracture participating in the exarcise plus program. *Clinical Interventions in Aging*, 2(3), 413-427.

- Rojas-Russell, M. (2009). Factores Psicosociales Asociados a la Actividad Física en Adultos Jóvenes: Un estudio transversal. *Típica, Boletín electrónico de salud escolar*, 5(2), 136-144.
- Rojas-Russell, M., Aedo-Santos, M, et al. (2011). Motivación al cambio relacionada con la actividad física en adultos de la Ciudad de México. *XXXVIII Congreso Nacional del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología y LXXXVIII Asamblea General del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología*. México D.F.
- Rojas-Russell, M., Vélez-Botero, H., y Flores-Alarcón, L. (2009). Actividad física y salud: Una síntesis histórica, epidemiológica y psicosocial. *Típica, Boletín electrónico de salud escolar*, 5(2), 169-181.
- Shephard, R. J., y Bouchard, C. (1994). Principal components of fitness: relationship to physical activity and lifestyle. *Canadian Journal Applied Physiology*, 19(2), 200-214.
- Silvestri, E., y Stavile, A. E. (2005). Aspectos Psicológicos de la Obesidad: Importancia de su identificación y abordaje dentro de un enfoque interdisciplinario *Posgrado en Obesidad a Distancia- Universidad Favaloro*. Documento en línea disponible en: <http://www.medic.ula.ve/cip/docs/obesidad.pdf>
- Siqueira, R. R., y Luiz, P. E. (2005). Application of the social cognitive theory to predict stages of change in exercise for Brazilian adolescents. *Revista Brasileira de Cinantropometria y desempeño humano*, 7(2), 62-68.
- Strong, K. A., Parks, S. L., Anderson, E., Winett, R., y Davy, B. M. (2008). Weight Gain Prevention: Identifying Theory-Based Targets for Change in Young Adults Health Behavior. *Journal of the American Dietetic Association*, 108(10), 1708-1715.
- Weinberg, R. S., Gould, D., Chirivella, E. C., y Feliu, J. C. (1996). *Fundamentos de psicología del deporte y el ejercicio físico*. Barcelona: Ariel.
- Williams, D. M., Lewis, B. A., Dunsiger, S., Whiteley, J. A., Papandonatos, G. D., Napolitano, M. A., et al. (2008). Comparing psychosocial predictors of physical activity adoption and maintenance. *Annals of Behavioral Medicine*, 35, S209-S209.
- Wood, C. C. M., Sandberg, T, Godinc, G, Sheerana, P (2014). "Why does asking questions change health behaviours? The mediating role of attitude accessibility." *Psychology & Health* 29: 390-404.



## La Revista Electrónica de Psicología FES Zaragoza-UNAM

Tiene como **Misión** el Difundir las investigaciones empíricas y teóricas de la psicología, ya sean tratadas exclusivamente por profesionales e investigadores de nuestra disciplina u otros de diversas disciplinas que compartan puentes teóricos y metodológicos en la investigación de lo psicológico.

### CONVOCATORIA PARA AUTORES

**Lengua oficial de la revista:** Trabajos en extenso en español; resúmenes en español, portugués e inglés.

#### **Tipos de artículos que podrán ser enviados:**

- Investigación empírica
- Reflexiones teóricas
- Estudios de casos clínicos
- Revisión exhaustiva de un tema (meta-análisis, actualización temática, etc.)
- Entrevistas
- Reseñas de libros

#### **Criterios de citación y referencias:**

Conforme a la edición más reciente de la APA.

#### **Criterios elaboración de artículos e informes:**

Los artículos deberán ser escritos en tipo de letra Arial 12 pts, interlineado sencillo, con alineación a la izquierda, incluyendo título y subtítulos, en formato de hoja carta con el siguiente orden de presentación:

Título del artículo (no más de 15 palabras) y describirá el contenido clara, exacta y concisamente, en inglés y en español.

El nombre y el apellido del autor o autores se anotarán inmediatamente abajo del título,

omitiendo su grado académico o profesión. En nota al pie de la primera página se indicará el nombre de la institución en que labora(n) el autor o autores y la dirección a la que pueden solicitarse(s) copias del artículo.

El artículo no deberá exceder de quince páginas en interlineado sencillo. Los márgenes izquierdo y derecho medirán dos centímetros y medio.

Los artículos recibidos se someterán a una revisión tanto por el comité editorial como por pares académicos. Esta revisión puede incluir, en caso necesario, la condensación del texto, la corrección del estilo y la supresión o adición de cuadros, ilustraciones y anexos, sin que por ello se modifique el sentido del artículo.

En los trabajos de investigación, el texto se divide en introducción, método (materiales, sujetos, etc.), resultados, discusión y conclusiones. Este modelo no comprende los artículos redactados en forma de ensayo, reseña bibliográfica comentada, crítica o analítica, los que serán divididos en título, subtítulos y apartados dependiendo del contenido.

En el resumen deberán señalarse los objetivos del trabajo, sus alcances, la metodología utilizada y los principales resultados, no deberá exceder de 250 palabras, estará redactado en inglés, portugués y español e insertado al principio del artículo.

#### **Envío de artículos e informes:**

Los artículos e informes deberán ser enviados en procesador de texto Word 2003 de Microsoft Office u Open Office a:

<sysacad@gmail.com>

Una vez aceptado de manera definitiva, esto se comunicará a los autores y se les hará llegar un contrato para los derechos de autores a nombre de la Universidad Nacional Autónoma de México.