



# alternativas en psicología



Revista Alternativas en Psicología, órgano de difusión científica de la Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, A.C.

## **Emoción, toma de decisiones y mindfulness**

Óliver Jiménez Jiménez,  
Liliana Jazmín Salcido Cibrián

## **Gobernanza de las redes de conocimiento: Contrastación de un modelo para el estudio de la formación consensuada**

José Alfonso Aguilar Fuentes, Minerva Isabel Pérez Ortega, Gabriel Pérez Crisanto, María de Lourdes Morales Flores, Cruz García Lirios

## **Estrategias del afrontamiento religioso, estrés y sexo en docentes de educación primaria. Análisis de su relación**

Arturo Barraza Macías

## **Resiliencia en una adolescente con padecimiento físico-crónico por insuficiencia de ácido fólico**

Rosa Isela Cerda Uc, María Teresa de Jesús Braga Mena, Carlos Alberto Padilla Cárdenas

## **Observación de las habilidades parentales en interacciones de juego libre con niños preescolares**

Juan Carlos Mazón Sánchez,  
Patricia Ortega Silva

## **Lineamientos éticos para la conducción de experimentos y la escritura de reportes científicos en Psicología**

María Antonia Padilla Vargas

## **La felicidad en niños una propuesta de mejora: Revisión de instrumentos que miden la felicidad**

Mara Huanca Miranda de la Lama Sergio Luis García Iturriaga y Teresa Ponce Dávalos

## **Felicidad en el noviazgo en las relaciones de pareja libres de violencia y asertivas**

Griselda Pérez Hernández, Cruz García Lirios, Minerva Isabel Pérez Ortega

## **Dos instrumentos comprensivos para la medición de la regulación emocional**

Jeremy Rodríguez-Camejo

## **Ligar, desligar, religar: el lugar del analista**

Delia Boragnio, Gustavo Cantú

## **Diseño y validación de una escala de emociones asociadas al uso de la energía eléctrica**

Gabriela Carolina Valencia Chávez,  
Luz Ma. Flores Herrera

Revista Semestral. Tercera Época. Año XXII  
Número 40. Agosto 2018 – Enero 2019  
Indizada en Latindex, Iresie UNAM, PSERINFO, PsycInfo y PePSIC

Revista Alternativas en Psicología, órgano de difusión científica de la Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, A.C.

Indizada en Latindex, Iresie UNAM, PSERINFO, PsycInfo y PePSIC

Toda comunicación dirigirla a AMAPSI:  
Instituto de Higiene núm. 56, Col. Popotla,  
CP 11400, México, D.F.

Teléfono/Fax: 5341-8012

[www.alternativas.me](http://www.alternativas.me)

info@alternativas.me

La responsabilidad sobre la información y opiniones vertidas en los artículos corresponde únicamente a los autores.

Diseño: creamos.mx

Edición y corrección: Tania Torres Gómez Tagle

Revista Alternativas en Psicología, año XXII, número 40, Agosto 2018 - Enero 2019, es una publicación semestral editada por la Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, A.C., calle Instituto de Higiene No. 56. Col. Popotla, Delegación Miguel Hidalgo. C.P. 11400. Tel. 5341-8012, [www.alternativas.me](http://www.alternativas.me), [info@alternativas.me](mailto:info@alternativas.me). Editor responsable: Laura Evelia Torres Velázquez. Reserva de derechos al uso exclusivo No. 04-2012-102212263800-203 otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. ISSN: 2007-5251. Responsable de la actualización de este número: creamos.mx, Javier Armas. Sucre 168-2, Col. Moderna. Delegación Benito Juárez. C.P. 03510. Fecha de última modificación: 8 de agosto de 2018.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, A.C.

# Revista “Alternativas en Psicología”

Fundador: Marco Eduardo Murueta Reyes

Presidenta actual: Laura Evelia Torres Velázquez

Directora fundadora: E. Joselina Ibáñez Reyes

Vicepresidente actual: Jorge Guerrero Barrios

## Consejo editorial

Marco Eduardo Murueta Reyes  
UNAM, FES Iztacala. Fundador

Laura Evelia Torres Velázquez  
UNAM, FES Iztacala. Fundador

E. Joselina Ibáñez Reyes  
UNAM, FES Iztacala. Fundadora

Rocío Soria Trujano  
UNAM; FES, Iztacala. Fundadora

José de Jesús Vargas Flores  
UNAM, FES Iztacala. Fundador

Jorge Guerrero Barrios  
UNAM, FES Iztacala. Fundador

María Rosario Espinosa Salcido  
UNAM, FES Iztacala. Fundadora

Ma. Refugio Ríos Saldaña  
UNAM, FES Iztacala

Esther M. Marisela Ramírez G.,  
UNAM, FES Iztacala. Fundadora

Ma. Teresa Hurtado  
de Mendoza Z,  
UNAM, FES Iztacala

Enrique B. Cortés Vázquez  
UNAM, FES Iztacala. Fundador

## Comité editorial internacional

Fabián Spinelli

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Edgar Galindo

Portugal

Manuel Calviño

Universidad de la Habana, Cuba

Fernando González Rey

Cuba-Brasil

Fernando Ortiz

Universidad Estatal de Washington

Jorge Pérez Alarcón

UAM, Xochimilco

Alma Herrera Márquez

UNAM, FES Zaragoza

Germán Gómez

UNAM, FES Zaragoza

María del Refugio Cuevas

UNAM, FES Zaragoza

Brian McNeill

Universidad Estatal de Washington

Carmen Mier y Terán

UAM, Iztapalapa

José Joel Vázquez Ortega

UAM, Iztapalapa

Lucy Reidl

UNAM, Facultad de Psicología

Luis Joyce Moniz

Universidad de Lisboa, Portugal

Nuria Codina

Universidad de Barcelona, España

Carolina Moll Cerizola

Universidad Católica, Uruguay

Ana María Caballero

Paraguay

Humberto Giachello

Coordinadora de Psicólogos del Uruguay

Luis Morocho

Colegio de Psicólogos del Perú

Luis Benítes Morales

Universidad de San Martín de Porres, Perú

Mario Molina

Federación de Psicólogos de la República  
Argentina

Ada Casal Sosa

Universidad Médica de la Habana, Cuba

Ana María del Rosario Asebey,

UA de Querétaro

Rosalba Pichardo

UA de Querétaro

Dulce María Arredondo

UA de Querétaro

Betty Sanders Brocado

UAM, Xochimilco

Carlos Guardado

Universidad Hispanomexicana

Antonio Tena Suck

Universidad Iberoamericana, Santa Fe

Ana Mercedes Bahia Bock

Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Eduardo Almeida

Universidad Iberoamericana, Puebla

Emily Ito Sugiyama

UNAM, Facultad de Psicología

Odair Furtado

Presidente Consejo Federal de Psicología de  
Brasil

Javier Guevara Martínez

GRECO, México

Marcos Ribeiro Ferreira

CRP, Santa Catarina, Brasil

Héctor Magaña Vargas

UNAM, Fes Zaragoza

Bernardo Muñoz Riverol

DGEO, UNAM

Carmen María Salvador Ferrer

Universidad de Almería, España

## Índice de contenido

**Emoción, toma de decisiones y mindfulness.....8**

Óliver Jiménez Jiménez, Liliana Jazmín Salcido Cibrián  
*Universidad de Málaga, Universidad Autónoma de Sinaloa*

**Gobernanza de las redes de conocimiento:  
Contrastación de un modelo para el estudio de la formación consensuada.....24**

José Alfonso Aguilar Fuentes, Minerva Isabel Pérez Ortega,  
Gabriel Pérez Crisanto, María de Lourdes Morales Flores, Cruz García Lirios  
*UAEMEX, Universidad de Cantabria, UAM-X, UNAMJ, UAEMEX*

**Estrategias del afrontamiento religioso, estrés y sexo en docentes de educación primaria.  
Análisis de su relación.....51**

Arturo Barraza Macías  
*Universidad Pedagógica de Durango*

**Resiliencia en una adolescente con padecimiento físico-crónico por insuficiencia de ácido fólico.....65**

Rosa Isela Cerda Uc, María Teresa de Jesús Braga Mena, Carlos Alberto Padilla Cárdenas  
*Universidad Autónoma de Yucatán*

**Observación de las habilidades parentales en interacciones de juego libre con niños preescolares.....76**

Juan Carlos Mazón Sánchez, Patricia Ortega Silva  
*Universidad Nacional Autónoma de México*

**Lineamientos éticos para la conducción de experimentos y la escritura de reportes científicos  
en Psicología.....95**

María Antonia Padilla Vargas  
*Centro de Estudios e Investigaciones en Comportamiento Universidad de Guadalajara*

**La felicidad en niños una propuesta de mejora: Revisión de instrumentos que miden la felicidad.....116**

Mara Huanca Miranda de la Lama Sergio Luis García Iturriaga y Teresa Ponce Dávalos

*Universidad Autónoma del Estado de México*

**Felicidad en el noviazgo en las relaciones de pareja libres de violencia y asertivas.....128**

Griselda Pérez Hernández, Cruz García Lirios, Minerva Isabel Pérez Ortega

*Centro Universitario UTEG plantel Zapopan, Instituto Politécnico Nacional,  
Universidad Autónoma del Estado de México y Universidad Autónoma del Estado de Morelos,  
Universidad de Cantabria*

**Dos instrumentos comprensivos para la medición de la regulación emocional.....141**

Jeremy Rodríguez-Camejo

*Universidad de Puerto Rico*

**Ligar, desligar, religar: el lugar del analista.....156**

Delia Boragnio, Gustavo Cantú

*Universidad de Buenos Aires*

**Diseño y validación de una escala de emociones asociadas al uso de la energía eléctrica.....169**

Gabriela Carolina Valencia Chávez, Luz Ma. Flores Herrera

*Facultad de Estudios Superiores Zaragoza Universidad Nacional Autónoma de México*

## Emoción, toma de decisiones y mindfulness

Óliver Jiménez Jiménez<sup>1</sup>, Liliana Jazmín Salcido Cibrián<sup>2</sup>

*Universidad de Málaga, Universidad Autónoma de Sinaloa*

### Resumen

El presente trabajo analiza los diferentes puntos de vista que versan sobre la toma de decisiones actualmente. Por un lado, las teorías que apoyan una gran influencia de la intuición tras los recientes estudios en neurociencia emocional, y por otro, las teorías de la racionalidad estándar, muy críticas con las anteriores. A este respecto, se propone la práctica de *mindfulness* como una forma de tomar decisiones más adaptativas, siendo un camino todavía por explorar que podría encontrar el consenso entre las teorías actuales que tratan de explicar sus mecanismos.

**Palabras clave:** emociones, toma de decisiones, mindfulness, racionalidad

### Abstract

This study analyzes the different points of view about decision making nowadays. The theories that support a higher influence of the intuition, after the recent studies in emotional neuroscience, and the theories of the standard rationality, very critical with the previous one. In this respect, *mindfulness* practice is proposed as a mode of making more adaptive decisions, a path yet to be explored that could find consensus among the current theories that try to explain its mechanisms.

<sup>1</sup> Profesora en la Universidad de Málaga, España. E-mail: oliverjjimenez@gmail.com

<sup>2</sup> Profesora en la Universidad Autónoma de Sinaloa, México. E-mail: liliana.cibrian@gmail.com



**Keywords:** emotions, decision making, mindfulness, rationality

## Introducción

Actualmente la influencia de las emociones sobre la toma de decisiones (TD) está cobrando una gran importancia gracias a la hipótesis de Damasio, entre otros hallazgos de las neurociencias y otras disciplinas. Frente a la *teoría de las perspectivas* de Kahneman y Frederick (2002), que otorga más errores y sesgos en la TD a la “intuición”, otros autores resaltan actualmente la importancia de la misma en la TD (Dijksterhuis, Bos, Nordgren y Van Baaren, 2006), en especial los estudios de Gigerenzer (Gigerenzer, 2008; Gigerenzer y Engel, 2006; Gigerenzer y Gaissmaier, 2011; Gigerenzer y Goldstein, 1996; Gigerenzer y Sturm, 2011). Este autor, defendiendo el concepto de “intuición”, propone una racionalidad más dependiente del contexto en la TD, una “racionalidad ecológica”. Es decir, de la utilidad de la “intuición” como fuente fiable y válida para la TD. En contraposición a Kahneman (2011), que considera la “intuición” como poco fiable y limitante en la TD, produciendo un razonamiento inadecuado, Gigerenzer presenta la “intuición” como una forma de aprovechar la estructura de la información para llegar a decisiones razonables. El propio Gigerenzer reconoce que una TD basadas en la “intuición” también

puede llevar a cometer errores, pero puntualiza que lo importante es llegar a conocer qué reglas utilizan las personas reales cuando se produce la TD.

A pesar de que la propuesta de Gigerenzer actualmente ha sido criticada por varios autores, entre ellos Kahneman (2011), sus propuestas no son del todo contradictorias, puesto que ambas coinciden en la importancia de la “intuición” mediante heurísticos para la precisión en la TD en contextos determinados, así como en la necesidad de una mayor investigación para determinar los errores provocados por estos en la TD. Es en este punto donde la “intuición” adquiere suma importancia en la actualidad, en contra de la *teoría de la racionalidad estándar* (Gigerenzer, 2011), abriendo la puerta a otras variables realmente interesantes que influyen en la TD, tales como la emoción.

A este respecto, y como una forma de gestionar la emoción para mejorar la precisión en la TD, la propuesta de *mindfulness* nos brinda un abanico de posibilidades todavía por explorar a la hora de gestionar de forma eficaz nuestras emociones, ya sean conscientes o inconscientes, marcando nuestras experiencias (Damasio, 1995) y rescatándolas

en las situaciones o contextos en las que son requeridas para la TD de la forma más adaptativa posible. Con este propósito, sería interesante investigar las aportaciones que pueden llegar a conseguir en la TD, los programas que incluyen *mindfulness* como elemento potenciador en la regulación de emociones (Ramos, Recondo, y Enríquez, 2012; Salcido, 2014). Una de las posibles aportaciones de estos programas a la TD podría ser el hecho de que la práctica de *mindfulness* conlleva la exposición a las emociones negativas, favoreciendo su habitación (Ramos, Hernández, y Blanca, 2009), lo que puede llevar a una mayor regulación y afrontamiento de estas, repercutiendo en una reducción de los sesgos ocasionados por la influencia descontrolada de dichas emociones en la TD.

## Toma de decisiones

Imaginemos por un momento que necesitamos decidir con quién vamos a casarnos, o sopesar si aceptar o no una determinada oferta de trabajo con importantes consecuencias para nuestro futuro, ¿nos dedicaríamos a elaborar una interminable lista de variables con los beneficios a corto y largo plazo? ¿O simplemente nos dejaríamos aconsejar por nuestra almohada antes de tomar una decisión llevados por nuestra intuición?

Actualmente, la TD es un tema de gran interés, como se puede comprobar en el aumento de la producción científica durante los últimos 60 años, con más de 4,000 artículos solamente en la última década (Fernández y Villada, 2015). La TD puede definirse como la selección de una alternativa dentro de un rango de opciones existentes, considerando los posibles resultados de las selecciones realizadas y sus consecuencias en el comportamiento presente y futuro (Tversky y Kahneman, 1981). En una definición más actual, Wang (2008) define la TD como el procesamiento cognitivo que se realiza en una situación en la que debe evaluar varias características para establecer cuál de las alternativas cumple con las expectativas, metas o intereses, derivando un proceso reflexivo o una conducta a seguir de ellas.

Aunque en los últimos años se conozca mucho sobre la influencia de las emociones en diversos ámbitos, en los años 1940 del siglo XX el estudio de la TD no tenía en cuenta el efecto de las mismas, ignorado por las teorías normativas que dominaban el pensamiento predominante de la época, las cuales estaban dedicadas a resaltar cómo debería decidir el sujeto entre diversas respuestas posibles bajo condiciones ideales y objetivas (Barón, 2000). Tras las críticas a este conjunto de teorías normativas de autores como

Simón (1957) y su *teoría de la racionalidad limitada*, o Tversky y Kahneman (1974) con su propuesta de la *teoría conductual de la toma de decisiones*, surgieron las teorías descriptivas o naturalistas de la TD. Estas son el resultado de las investigaciones sobre el efecto de las emociones en procesos como el aprendizaje, el procesamiento de la información, el recuerdo o la evaluación de la información.

Hoy en día, las emociones son consideradas como una parte fundamental en la toma de decisiones (TD), ligándose estrechamente con la razón, para una mejor adaptación del ser humano al medio que lo rodea (Damasio, 2001; Greene, Somerville, Nystrom, Darley, y Cohen, 2001; Manes et al., 2002). Las investigaciones de los últimos años muestran, como recoge Bedregal (2010), que el estado de ánimo y las emociones incidentales tienen una influencia sobre el juicio y las elecciones (Forgas, 1995; Isen, 1993; Lerner y Keltner, 2000; Schwarz, 1990), así como la manera en que el déficit emocional innato (Damasio, 1995) o inducido experimentalmente (Wilson et al., 1993) puede afectar la calidad de la TD (Koenigs et al., 2007). Lejos queda la perspectiva de que las emociones son un obstáculo para una TD adecuada, como se ha venido considerando en el marco del pensamiento racionalista.

Para ello, ha sido de vital importancia la gran aportación de los estudios científicos basados en los mecanismos neurológicos de la TD, construyendo una base sólida y empírica que diera validez a las posteriores teorías sobre la influencia de la emoción en la TD. Por ello es importante conocer el origen de la influencia de las emociones en las ideas actuales sobre la TD.

### Bases neuronales en la TD

Los seres humanos hemos ido acrecentando nuestra capacidad de aprendizaje sobre el medio que nos rodea, así como sobre las consecuencias de nuestra conducta al interactuar con dicho medio (Simón, 1997). En esta evolución, y desde un punto de vista anatómico, se considera la corteza prefrontal (CP) como la región cerebral de mayor importancia en relación con la TD.

La CP está compuesta por tres subregiones: la corteza orbitofrontal (CO), el córtex cingulado anterior (CCA) y la corteza prefrontal dorsolateral (CPD). Estas subregiones, en colaboración con el tálamo, la amígdala y los ganglios basales, son las encargadas del proceso adecuado en la TD. En concreto, la CO está ligada a las decisiones de base emocional, manteniendo una gran conectividad bidireccional con algunas estructuras como

son el córtex de asociación temporal, la amígdala y el hipocampo (Broche-Pérez, Herrera y Omar-Martínez, 2015).

Los estudios con técnicas de neuroimágenes en relación con la TD, han asociado la CO con el comportamiento de búsqueda de recompensa (Gold y Shluden, 2007; Kawagoe, Takikawa y Hikosaka, 2004; Watanabe, Lauwereyns y Hikosaka, 2003); la corteza ventromedial (CV) junto con la CO, con la atribución de valores independientes a cada alternativa, así como en la decisión y acción correspondiente (Hunt, et al., 2012; Padoa-Schioppa y Assad, 2006), y la CCA con la evaluación negativa de una alternativa (Yeung y Sanfey, 2004).

Broche-Pérez, et al. (2015), en una revisión reciente, hablan de una relación directa de la depresión relacionada con la TD de base emocional con la porción anterior de la CCA. Igualmente resaltan la importancia de la amígdala en relación con la TD, ya que participa en los mecanismos de recompensa y desempeña un papel fundamental en la decodificación emocional de los estímulos ambientales. Igualmente, el cerebelo es otra estructura importante en la TD, ya que aparte del control postural y motor, y la coordinación, las

áreas posteriores participan en la memoria de trabajo, el procesamiento lingüístico, el análisis de la información espacial y la regulación emocional.

Pero sin duda la mayor aportación a la investigación en esta área de conocimiento han sido los estudios de pacientes con daño cerebral. Desde hace relativamente poco tiempo se ha comenzado a comprender por qué los pacientes con lesiones en zonas concretas del cerebro presentan una gran escasez de alteraciones en test psicológicos, a pesar de presentar serias dificultades para resolver problemas en su vida cotidiana. Esto es debido, en parte, a los pocos casos que han podido ser estudiados correctamente al respecto, por lo que cobran gran importancia dos de ellos: el primero, y uno de los más famosos y conocido en la literatura neurológica, el del capataz Phineas Gage de 1848, y el más reciente y mejor estudiado hoy en día, el publicado por Eslinger y Damasio en 1985, el caso de Elliot (o también conocido como EVR).

El caso concreto de Elliot ilustra cómo la CP ventromedial juega un papel importante en el razonamiento social y emocional. Los pacientes con lesiones en dicha área del cerebro son incapaces de tomar decisiones óptimas sobre cuestiones personales y sociales que les afectan direc-

tamente, provocando que sean personas torpes social y emocionalmente, e incapaces de dirigir su vida de forma adaptativa en diversos aspectos.

Un dato revelador es el hecho de que estas personas suelen manifestar anomalías en el funcionamiento del sistema nervioso autónomo al someterse a estímulos de contenido emocional. Por ejemplo, lo normal en personas sanas es presentar un aumento en la conductancia electrodermal (un índice psicológico y biológicamente relevante de la actividad del sistema nervioso autónomo) al mostrarles imágenes de mutilaciones o sangrientas, pero en el caso de este tipo de pacientes parece ser que no se produce una respuesta electrodermal (Puigcerver, 2001). Esto puede indicar una reducción clara en sus respuestas de activación emocional ante estímulos que deberían producir cambios autonómicos importantes como reflejo de una mayor ansiedad (Bechara, Damasio, Tranel y Damasio, 1997).

### El marcador somático

Damasio, el neurólogo que da a conocer el caso Elliot, fue quien propuso una hipótesis para explicar las alteraciones en la discriminación de información emocional y socialmente relevante en estos pacientes. Damasio propone la hipótesis del

“marcador somático”, que consiste en la colaboración entre las estructuras prefrontales (las más modernas, evolutivamente, en nuestro cerebro) y los sistemas más primitivos, como son la amígdala y algunas áreas del sistema límbico. Así estableció dos sistemas de procesamiento diferentes, uno para las emociones primarias, que dependerían del sistema límbico, y otro para las emociones secundarias, requiriendo de la CP y somatosensoriales (Gordillo, Arana, Cruz y Mesas, 2011). Damasio también expone que los procesos puramente “racionales” no podrían encargarse de resolver por sí mismos la mayor parte de las decisiones que tomamos a lo largo del día, ya que dichos procesos son incapaces de dar una respuesta rápida y adecuada a los problemas que se plantean en nuestra vida cotidiana.

La gran aportación de su hipótesis del marcador somático es la de entender la emoción como antecedente del componente cognitivo en la TD, refiriéndose a la valoración de los beneficios o perjuicios de elegir una opción u otra. Los procesos “racionales” estarían influenciados por otros de origen emocional. Es decir, el marcado somático nos permite una representación interna de las consecuencias de la respuesta elegida, sin que se presente necesariamente una reacción corporal emocional, siendo un proceso

inconsciente y rápido que constituye avisos neuronales que nos permiten sentir como si fuéramos a experimentar el estado emocional, permitiéndonos anticipar las consecuencias de una acción futura (Puigcerver, 2001).

Gracias al marcador somático es que podríamos dar preferencia a aquellas decisiones que hemos “marcado” previamente como agradables, o bien descartar aquellas que no han pasado nuestra representación emocional. El proceso de la TD estaría, por tanto, dirigido por el marcador somático, que nos guiaría hacia las acciones que nos resultaran ventajosas, basándose en nuestra experiencia anterior en situaciones emocionales similares. Este procedimiento, por tanto, nos permitiría decidir con gran rapidez en comparación con el procesamiento puramente “racional”, así como personalizar dichas representaciones mentales, ocurriendo en muchas ocasiones como un procesamiento inconsciente.

Todo esto refleja la gran relación que tiene la emoción sobre el buen juicio y el pensamiento “racional”, y muestra un incremento de la predicción en los modelos explicativos que incorporan la emoción en el proceso de TD (Mellers, Schwartz, Ho y Ritov, 1997).

## Regulación emocional en la toma de decisiones

En el estudio de la TD y las emociones, Schwarz (2000) habla de tres grupos de investigación experimental: el que resalta la valencia de las emociones (Bradburn, 1969; Frijda, 1993), el de la especificidad de las emociones (Ekman, 1972; Izard, 2000; Lerner y Keltner, 2000; Oatley, 1992), y por último, el de la variabilidad del efecto de la emoción según la decisión o dilema (Greene, Nyström, Engell, Darley y Cohen, 2004).

Estos grupos de estudios han revelado que las personas con emociones positivas sobreestiman los resultados positivos y utilizarían un pensamiento más estereotipado que aquellos con un estado de ánimo neutral. Por otro lado, las emociones negativas aumentarían la capacidad de razonamiento deductivo y analítico, y harían un uso más efectivo de la memoria. Del mismo modo, algunos estudios reflejan que emociones de la misma valencia afectiva afectan de manera diferente la TD (Bedregal, 2010). Por último, la TD se ve más afectada por las emociones en aquellas situaciones de mayor relevancia o en circunstancias determinadas que son importantes para el individuo (Greene y Haidt, 2002; Greene et al., 2004; Pham, 1998).

Se puede concluir de todos estos resultados que una mayor gestión de nuestros estados emocionales determinaría en gran medida un resultado más efectivo en la TD. Por ello, cobra una especial importancia el grado en el que podamos regular nuestras emociones, como capacidad de adaptarnos mejor a nuestro contexto usando las emociones de forma adecuada. En este caso, haré referencia a la regulación emocional según el modelo propuesto por Salovey y Mayer (Mayer y Salovey, 1997; Mayer, Salovey y Caruso, 2000; Salovey y Mayer, 1990), puesto que cuenta con una mayor evidencia empírica, tanto a nivel teórico como práctico, en comparación con otros modelos o teorías explicativas de la inteligencia emocional (Mestre y Fernández-Berrocal, 2007; Joseph y Newman, 2010).

La regulación emocional es definida por Gross y Feldman-Barrett (2011) como un conjunto de procesos (cognitivos y conductuales) por los que el sujeto influye en las emociones que tiene, en cuándo las tiene, y en cómo las experimenta y expresa (Mestre y Guil, 2012). En el proceso de regulación emocional, las emociones surgirían cuando la atención se despliega ante un acontecimiento relevante para las intenciones, metas u objetivos del individuo, afectando a la experiencia subjetiva, al comportamiento e incluso a la fisiolo-

gía del sistema nervioso central y periférico. Por último, en dicho conjunto de procesos, los cambios multisistémicos asociados a la emoción (mental, conductual y fisiológico) no tienen por qué ser obligatorios, puesto que las emociones pueden interrumpir las acciones y forzar a cambiar la consciencia en una situación determinada. Por tanto, la regulación emocional consistiría en un intercambio entre la persona y la situación, implicando una activación de la atención y la posterior respuesta multisistémica, pudiendo darse a través de dicho intercambio desde una gestión mental muy elaborada, hasta una simple respuesta automática (Mestre y Guil, 2012).

En este sentido, y en relación con el proceso de regulación emocional propuesto anteriormente, podemos entender que existe un proceso controlado y un proceso automático en la regulación emocional. Según Shiffrin y Schneider (1977), un proceso mental funcionaría de manera automática si en determinado momento se produce sin intencionalidad, de forma inconsciente y sin interferir con otros procesos mentales concurrentes. Por otro lado, el proceso controlado se produciría de forma consciente, de forma intencional

por parte del sujeto, y su realización provocaría interferencias con la ejecución de otras operaciones o tareas cognitivas.

Con respecto a esta visión, y en relación con dicha dualidad en la regulación emocional como proceso, es posible establecer una similitud con la TD. Uno de los autores más relevantes en esta área de conocimiento en los últimos años, Daniel Kahneman, propone la *teoría de las perspectivas*, tomando los términos propuestos en su origen por Stanovich y West (2000). En dicha teoría postula que hay dos sistemas de la mente encargados de determinar la TD, que serían el sistema 1 y el sistema 2. Según Kahneman (2011), “el sistema 1 opera de manera rápida y automática, con poco o ningún esfuerzo y sin sensación de control voluntario”, mientras que “el sistema 2 centra la atención en las actividades mentales esforzadas que lo demandan, incluidos los cálculos complejos. Las operaciones del Sistema 2 están a menudo asociadas a la experiencia subjetiva de actuar, elegir y concentrarse” (Kahneman, 2011, p. 21; Kahneman y Frederick, 2002).

El pensamiento rápido o sistema 1, incluiría las dos modalidades del pensamiento intuitivo, así como las actividades mentales puramente automáticas de la percepción y la memoria, operacio-

nes que nos permiten saber si “hay una lámpara en el escritorio o recordar el nombre de la capital de Rusia” (Kahneman, 2011, p. 6). El propio Kahneman (2011) define la intuición como un proceso automático, asociativo y que se realiza sin ningún esfuerzo, siendo difícil de controlar y modificar, en contraposición a la razón (sistema 2).

### Mindfulness

Teniendo en cuenta esta dualidad, y en conjunción con los procesos dados en la regulación emocional, podríamos decir que una adecuada TD necesitaría de un equilibrio entre ambos sistemas, entre el pensamiento rápido y lento, con la influencia adecuada de las emociones para que el proceso sea óptimo y permita una cooperación multisistémica adecuada. Para conseguir dicho equilibrio podría ser muy interesante, por los beneficios de su práctica, un concepto que está tomando especial importancia en los últimos años: *mindfulness*.

El concepto de *mindfulness* (en castellano también se puede encontrar en la literatura como *atención plena* o conciencia plena) es bastante amplio actualmente, y según Germer (2005) puede utilizarse en tres sentidos: 1) como constructo teórico; 2) como práctica para su desarrollo (como es la



meditación) y 3) como un proceso psicológico (estar consciente). *Mindfulness* como concepto puede ser definido como “la conciencia que aparece al prestar atención deliberadamente, en el momento presente y sin juzgar, a cómo se despliega la experiencia momento a momento” (Kabat-Zinn, 2003). También se puede entender como “la autorregulación de la atención con el propósito de mantenerla en la experiencia inmediata”, lo que permite un aumento de la percepción de los acontecimientos de la mente en el momento presente (Bishop et al., 2004).

*Mindfulness*, como práctica, estimula la región frontoparietal encargada de dirigir la atención. Dicha región se compone de circuitos esenciales para el cambio focal de la atención, lo que nos permite centrar nuestra atención en algo y mantenerla, o bien desconectarla y centrar la atención en algo diferente (Davidson et al., 2003). Igualmente, la práctica de *mindfulness* en diversas modalidades está relacionada con las regiones cerebrales responsables de la distracción mental (Goleman, 2013). Según Simón (2011), la práctica prolongada de *mindfulness* fomenta la evaluación reflexiva de las situaciones que tenemos que afrontar, es decir, aumenta el intervalo entre el desencadenante de la emoción y la aparición de la respuesta emocional. A este respecto, la práctica de *mindful-*

*ness* nos ayudaría a mejorar la gestión o modulación de las emociones, facilitando el equilibrio emocional y el afrontamiento ante situaciones emocionalmente intensas. Esto es posible debido a que la práctica influye directamente sobre la no reactividad emocional, alterando las conexiones entre la CP y las zonas límbicas, además de regular la primera información afectiva que proviene de las segundas, llegando así a un equilibrio entre la activación y la regulación emocional (Siegel, 2010).

*Mindfulness* también está relacionada con una atención consciente más eficaz, proporcionando una mayor estabilidad, control y eficiencia en una tarea determinada (Kirk, Downar, y Montague, 2011), lo que resulta en una reducción de los errores producidos por los heurísticos en la TD. Otros autores también han encontrado que *Mindfulness* como rasgo, o bien una instrucción breve en su práctica, puede asociarse a un menor número de errores en la TD (Hafenbrack, Kinias y Barsade, 2013), así como a una propensión a tomar decisiones económicamente más racionales en meditadores expertos, regulando también las emociones negativas (Kirk et al., 2011). La práctica de *mindfulness* reduce la actividad de los pensamientos centrados en el yo, ubicados en la CP medial, por lo que, cuanto menos diálogo interno,

mejor podremos experimentar el presente. Modificar la relación que se mantiene con el pensamiento nos permite romper la concatenación de estos y fortalecer la focalización, especialmente el control ejecutivo, el tamaño de la memoria de trabajo y la capacidad de mantener la atención (Goleman, 2013), todos ellos procesos relevantes en la TD.

## Discusión y conclusión

Actualmente el estudio de la TD es de una gran complejidad y, al igual que en otras facetas de la ciencia psicológica, la tendencia apunta cada vez más a la especificidad en su estudio; algunos ejemplos son la influencia de la TD en el liderazgo, las relaciones sociales o en la formulación de intrincados modelos teóricos que expliquen las pautas cognitivas desarrolladas por nuestra mente a diario para una TD eficaz. A todo ello hay que añadir ahora el concepto de emoción, que ha venido a revolucionar en las últimas décadas la psicología y otras ciencias afines, y está cuestionando, cada vez más, diversos modelos que daban una mayor relevancia a la “razón” en la TD.

Esta nueva visión de la TD (como algo más emocional de lo que *a priori* se podía imaginar), tiende a acrecentar el clásico debate entre razón y emo-

ción reflejado en los estudios comentados anteriormente sobre la TD basada en la intuición, así como en los procesos más elaborados y razonados. Pero la realidad es que nuestra mente está lejos de ser una dualidad entre emoción y razón. Los avances en las neurociencias aportan cada vez más pruebas de la relación armoniosa entre la razón y la emoción en diversos aspectos de nuestro día a día, de los cuales la TD es uno de los más relevantes. Por ello es interesante encontrar un concepto como el de *mindfulness* que, finalmente, podría dar una visión más “real” de la mente humana, unificando emoción y razón en una perspectiva más global, capaz de arrojar luz a la enmarañada complejidad de nuestra mente.

Nos falta mucho por conocer sobre los intrincados procesos en los que está implicada la emoción en la TD, así como de la intensa relación que parece tener con los procesos cognitivos. Está por verse si el entrenamiento en una práctica milenaria como *mindfulness* nos permitirá ser más dueños de nuestras emociones y ejercer el potencial cognitivo de nuestro cerebro en pos de una mejor TD, o parafraseando a William Ernest Henley, ser dueños de nuestro destino y capitanes de nuestra alma.

## Referencias

- Baron, J. (2000). *Thinking And Deciding*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bechara, A., Damasio, H., Tranel, D. y Damasio, A. (1997). Deciding advantageously before knowing the advantageous strategy. *Science*, 269, 1293-1294.
- Bechara, A., Damasio, H., y Damasio, A. R. (2000). Emotion, decision making and the orbitofrontal cortex. *Cerebral cortex*, 10(3), 295-307.
- Bedregal, P. (2010). Reflexiones en torno a las emociones en la toma de decisiones éticas en medicina. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 5(1), 21-30.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J. y Devins, G. (2004). Mindfulness: a proposed operational definition. *Clinical psychology: Science and practice*, 11 (3), 230-241.
- Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine.
- Broche-Pérez, Y., Herrera, L. F., y Omar-Martínez, E. (2015). Bases neurales de la toma de decisiones. *Neurología*.
- Damasio, A. (1995). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.
- Damasio, A. (2001). *La sensación de lo que ocurre: cuerpo y emoción en la construcción de la conciencia*. Madrid: Debate.
- Davidson, R., Kabat-Zinn, J., Schumacher, J., Rosenkranz, M., Muller, D., Santorelli, S. y Sheridan, J. (2003). Alterations in brain and immune function produced by mindfulness meditation. *Psychosomatic Medicine*, 65 (4), 564-570.
- Dijksterhuis, A., Bos, M. W., Nordgren, L. F. y Van Baaren, R. B. (2006). On making the right choice: the deliberation-without-attention effect. *Science*, 311(5763), 1005-1007.
- Ekman, P.E. (1972). Universal and Cultural differences in facial expressions of emotions. En J. Cole (Ed), *Nebraska Symposium on Motivation* (pp. 207-283). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Eslinger, P. J. y Damasio, A. R. (1985). Severe disturbance of higher cognition after bilateral frontal lobe ablation: Patient EVR. *Neurology*. 35, 1731-1741.
- Fernández, J. I., y Villada, J. (2015). Análisis de evidencia en investigaciones sobre toma de decisiones entre 2002 y 2012. *Avances en psicología latinoamericana*, 33 (1), 105-120.

- Forgas, J. P. (1995). Mood and Judgment: The Affect Infusion Model (AIM). *Psychological Bulletin*, 117, 39-66.
- Frijda, N. H. (1993) Moods, emotions episodes and emotions. En M. Lewis y J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 381-403). New York: Guilford Press.
- Gigerenzer, G. (2008). Why heuristics work. *Perspective on Psychological Science*, 3, 20-29.
- Gigerenzer, G. (2011). *Decisiones instintivas. La inteligencia del inconsciente*. Barcelona: Ariel.
- Gigerenzer, G., y Engel, C. (Eds.). (2006). *Heuristics and the law*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Gigerenzer, G. y Gaissmaier, W. (2011). Heuristic decision making. *Annual Review of Psychology*, 62, 451-482.
- Gigerenzer, G. y Goldstein, D. G. (1996). Reasoning the fast and frugal way: models of bounded rationality. *Psychological Review* 103(4), 650-669.
- Gigerenzer, G. y Sturm, T. (2011). How (far) can rationality be naturalized? *Synthese* 187, 243-288.
- Gold, J. y Shadlen, M. (2007). The neural basis of decision-making. *Annual Review of Neuroscience*, 30, 535-574.
- Goleman, D. (2013). *Focus: desarrollar la atención para alcanzar la excelencia*. Barcelona: Kairós.
- Gordillo, F. L., Arana, J. M., Cruz, J. S. y Mestas, L. (2011). Emoción y toma de decisiones: teoría y aplicación de la Iowa Gambling Task. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, 14, 1.
- Greene, J. D., Sommerville, R. B., Nystrom, L. E., Darley, J. M., y Cohen, J. D. (2001). An fMRI investigation of emotional engagement in moral judgment. *Science*, 293(5537), 2105-2108.
- Greene, J., Nystrom, S., Engell, A., Darley, J., y Cohen, J. (2004). The neural bases of cognitive conflict and control in moral judgement. *Neuron*, 44, 389-400.
- Greene, J., y Haidt, J. (2002). How (and where) does moral judgment work? *Trends in Cognitive Science*, 6, 517-523.
- Gross, J. J., y Barrett, L. F. (2011). Emotion generation and emotion regulation: One or two depends on your point of view. *Emotion review*, 3(1), 8-16.

- Hafenbrack, A. C., Kinias, Z., y Barsade, S. G. (2013). Debiasing the mind through meditation: Mindfulness and the sunk-cost bias. *Psychological Science*, 25, 369-376.
- Hunt, L., Kolling, N., Soltani, A., Woolrich, M., Rushworth, M., y Behrens, T. (2012). Mechanisms underlying cortical activity during value-guided choice. *Nature Reviews of Neuroscience*, 15(3), 470-476.
- Isen, A. M. (1993). Positive affect and decision making. En M. Lewis y J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 261-277). New York: The Guilford Press.
- Izard, C. E., y Ackerman, B. P. (2000). Motivational, organizational and regulatory functions of discrete emotions. En M. Lewis y J. M. Habiland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2ª ed., pp. 253-322). New York: Guildford.
- Joseph, D. L., Newman, D. A. (2010). Emotional Intelligence: An Integrative Meta-Analysis and Cascading Model. *Journal of Applied Psychology*, 95, 1, 54-78.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 2, 144-156.
- Kahneman, D. (2011). *Pensar rápido, pensar despacio*. Madrid: Debate.
- Kahneman, D., y Frederick, S. (2002). Representative-ness revisited: attribute substitution in intuitive judgment. En T. Gilovich, D. Griffin y D. Kahneman (Eds.), *Heuristics and Biases* (pp. 49-81). New York: Cambridge University Press.
- Kawagoe, R., Takikawa, Y., y Hikosaka, O. (2004). Reward-predicting activity of dopamine and caudate neurons a possible mechanism of motivational control of saccadic eye movement. *Journal of Neurophysiology*, 91, 1013-1024.
- Kirk, U., Downar, J., y Montague, P. R. (2011). Interoception drives increased rational decision-making in meditators playing the ultimatum game. *Frontiers in Neuroscience*, 5, 49.
- Koenigs, M., Young, L., Adolphs, R., Tranel, D., Cushman, F., Hauser, M., y Damasio, A. (2007). Damage to the prefrontal cortex increases utilitarian social judgments. *Nature* 446 (7138), 908-911.
- Lerner, J. S. y Keltner, D. (2000). Beyond valence: Toward a model of emotion-specific influences on judgement and choice. *Cognition and emotion*, 14, 473-493.
- Manes, F., Sahakian, B., Clark, L., Rogers, R., Antoun, N., Aitken, M., y Robbins, T. (2002). Decision-making processes following damage to the prefrontal cortex. *Brain*, 125(3), 624-639.

- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. En R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (2a ed, pp. 396-420). New York: Cambridge.
- Mellers, B. A., Schwartz, A., Ho, K., y Ritov, I. (1997). Decision affect theory: emotional reactions to the outcomes of risky options. *Psychological Science*, 8, 423-429.
- Mestre, J. M. y Guil, R. (2012). *La regulación de las emociones: una vía a la adaptación personal y social*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Mestre, J. M., y Fernández-Berrocal, P. (Eds.). (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Oatley, J. (1992). *Morality and emotions*. London: Routledge
- Padoa-Schioppa, C., y Assad, J. (2006). Neurons in the orbitofrontal cortex encode economic value. *Nature*, 441, 223-226.
- Pham, M. T. (1998). Representativeness, relevance and the use of feelings in decision making. *Journal of Consumer Research*, 25, 144-159.
- Puigcerver, A. (2001). Emociones cerebrales. En P. Fernández-Berrocal, y N. Ramos (Eds.), *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós.
- Ramos, N. S., Hernández, S. M., y Blanca, M. J. (2009). Efecto de un programa integrado de mindfulness e inteligencia emocional sobre las estrategias cognitivas de regulación emocional. *Ansiedad y estrés*, 15, (2-3), 207-216.
- Ramos, N., Recondo, O., y Enríquez, H. (2012). *Práctica la inteligencia emocional plena: Mindfulness para regular nuestras emociones*. Barcelona: Kairós.
- Salcido, L. (2014). *Mindfulness para regular emociones: programa inteligencia emocional plena y su adaptación a una plataforma virtual*. Tesis de Doctorado, Universidad de Málaga, Facultad de Psicología, España.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 3 (9), 185-211.
- Schwarz, N. (1990). Feeling as information: Informational and motivational functions of affective states. En E. T. Higgins y R. M. Sorrentino (Eds.),

- Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior* (pp. 527-561). New York: Guilford Press.
- Schwarz, N. (2000). Emotion, cognition and decision making. *Cognition and emotion*, 14, 433-440.
- Shiffrin, R. M., y Schneider, W. (1977). Controlled and automatic human information processing: II. Perceptual learning, automatic attending and a general theory. *Psychological Review*, 84, 127-190.
- Siegel, D. J. (2010). *Cerebro y mindfulness: la reflexión y la atención plena para cultivar el bienestar*. Barcelona: Paidós.
- Simon, H. (1957). *Administrative behavior: a study of decision-making processes in administrative organization*. New York: Macmillan.
- Simón, V. (1997). La participación emocional en la toma de decisiones. *Psicothema*, 9 (2), 365-376.
- Stanovich, K. E. y West, R. F. (2000). Individual Differences in Reasoning: Implications for the Rationality Debate. *Behavioral and Brain Sciences*, 23, 645-665.
- Tversky, A. y Kahneman, D. (1974). Judgment under uncertainty: Heuristics and biases. *Science*, 185, 1124-1131.
- Tversky, A. y Kahneman, D. (1981). The framing of decisions and the psychology of choice. *Science*, 211, 453-458.
- Wang, X. (2008). Decision making in recurrent neuronal circuits. *Neuron*, 60, 215-234.
- Watanabe, K., Lauwereyns, J., y Hikosaka, O. (2003). Neural correlates of rewarded and unrewarded eye movements in the primate caudate nucleus. *Journal of Neuroscience*, 23, 10052-10057.
- Wilson T. D., Lisle D. J., Schooler, J. W., Hodges S. D., Klaaren, K. J. y LaFleur S. J. (1993). Introspecting about reasons can reduce post-choice satisfaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 19, 331-339.
- Yeung, N. y Sanfey, A. (2004). Independent coding of reward magnitude and valence in the human brain. *Journal of Neuroscience*, 24, 625-664.

## Gobernanza de las redes de conocimiento: Contrastación de un modelo para el estudio de la formación consensuada

José Alfonso Aguilar Fuentes<sup>3</sup>, Minerva Isabel Pérez Ortega<sup>4</sup>, Gabriel Pérez Crisanto<sup>5</sup>, María de Lourdes Morales Flores<sup>6</sup>, Cruz García Lirios<sup>7</sup>

*UAEMEX, Universidad de Cantabria, UAM-X, UNAMJ, UAEMEX*

### Resumen

Las redes de conocimiento, entendidas como alianzas estratégicas entre universidad y empresas con respecto a prácticas e inserción laboral, suponen un grado de corresponsabilidad que los actores distinguen como formación con beneficios esperados y formación con orientación de expertos. El presente estudio no experimental se propuso explorar ambas dimensiones de la formación profesional en una selección no probabilística de 258 estudiantes de una universidad pública. A partir de un modelo estructural [ $\chi^2 = 135,25$  (25gl)  $p = 0,002$ ; GFI = 0,990; CFI = 0,995; RMSEA = 0,001] se aceptó la hipótesis de las relaciones teóricas entre los factores e indicadores con respecto a los resultados obtenidos. Se advierten líneas de investigación relativas a la evaluación, acredi-

<sup>3</sup> Doctor en Educación, Profesor de Tiempo Completo, UAEMEX, Huehuetoca. E-mail: jaaguilarf@uaemex.mx

<sup>4</sup> Doctora en Ciencia Política, Profesora Docente Investigadora, Universidad de Cantabria, Santander. E-mail: minerva.perez@unican.es

<sup>5</sup> Maestro en Tecnología de la Información, Profesor Investigador, UAM, Xochimilco. E-mail: gperezcc@uam.mx

<sup>6</sup> Doctora en Trabajo Social, Profesora de Prácticas, UNAMJ, Coyoacán. E-mail: mfloresm@unam.mx

<sup>7</sup> Estudios de Doctorado en Psicología, Profesor de Asignatura, UAEMEX, Huehuetoca. E-mail: cgarcial213@profesor.uaemex.mx



tación y certificación de los procesos con base en la negociación, la mediación, la conciliación y el arbitraje entre las organizaciones aliadas.

**Palabras clave:** gobernanza, redes, formación, validez, consenso

### Abstract

The networks of knowledge –understood as strategic alliances between university and companies in regard to practices and labor insertion– assume a degree of co-responsibility that the actors distinguish like formation with expected benefits and training with guidance of experts. This non-experimental study is aimed to explore both dimensions of vocational training in a non-probabilistic selection of 258 students from a public university. From a structural model [ $\chi^2 = 135.25$  (25g)  $p = 0.002$ ; GFI = 0.990; CFI = 0.995; RMSEA = 0.001] we accepted the hypothesis of the theoretical relations between the factors and indicators with respect to the results obtained. Lines of research relating to the evaluation, accreditation and certification of processes based on negotiation, mediation, conciliation and arbitration between allied organizations are noted.

**Keywords:** Governance, networks, training, validity, consensus

### Introducción

En cuanto a presupuesto, la formación profesional global está liderada por Estados Unidos con cerca de 140 mil millones de dólares, seguido de Japón, Francia y Alemania. En último sitio se encuentran Argentina y México durante el periodo que va de 1994 a 2007. Sin embargo, la inversión

destinada a la investigación muestra diferencias poco significativas entre Australia, Corea, China, EU, Francia y Japón.

Sin embargo, existen diferencias significativas entre el dinero proveniente de la industria y el financiamiento público u otros mecanismos de inversión en Alemania, Canadá, EU, Francia, Corea, Japón, México, Reino Unido y Suecia.

En el caso del financiamiento empresarial, se mantienen las diferencias entre los países, aunque se mantienen constantes en el periodo que va de 1998 a 2007 en Alemania, Argentina, Brasil, Canadá, Corea, China, EU, España, Francia y Japón. En el caso de México, se observa un financiamiento empresarial creciente que se duplicó en el periodo de análisis comprendido.

Ahora bien, la utilización del financiamiento disponible también se mantiene constante, ya que de 1998 a 2007 las instituciones y universidades de educación superior utilizaron un monto constante que sólo en los casos de Chile, Corea, España y Japón decreció, mientras que en los casos de Brasil, Canadá y Estados Unidos se ha incrementado. En el caso de México, se observa un incremento sustancial a la mitad del periodo, el cual termina con una disminución importante.

Estados Unidos lidera el grupo con cerca de un millón 400 mil investigadores, mientras que China registró en el 2007 el mismo número de investigadores; sin embargo, su aumento exponencial denota una baja de calidad. Japón ocupa el tercer sitio, seguido de Alemania con 600 mil y 200 mil investigadores, respectivamente.

En el caso de América Latina, países como Brasil, México, Argentina y Chile ocupan el puesto noveno, décimo, undécimo y doceavo respectivamente, con cerca de 100 mil investigadores en los cuatro países. No obstante que hasta el año 2007 China y Estados Unidos tenían el mismo número de investigadores, en cuanto a la producción de artículos existe una diferencia de 200 mil entre ambos países. Incluso Alemania y Japón equiparan la producción de China.

Por su parte, Francia, Canadá e Italia ocupan puestos intermedios, mientras que Brasil es el país latino con mayor producción. Respecto a citas académicas, Estados Unidos marca la pauta durante el periodo de 1997 a 2008 con respecto a los demás países, mientras que México ocupa uno de los últimos sitios.

Sin embargo, a pesar de que Estados Unidos lidera cada uno de los rubros especificados, en cuanto a patentes es notablemente superado por Japón; por su parte, los países latinos alcanzan las 50 mil patentes de 1998 a 2007. Por último, el incremento de becas explica la emergencia de patentes en México, al igual que su nula participación en los demás rubros. De 2000 a 2009 el monto se ha triplicado en México.

En síntesis, las problemáticas educativas parecen explicarse desde el monto presupuestal y el financiamiento de la investigación en México con respecto a los países desarrollados. Las diferencias entre países no sólo son de orden financiero, sino además organizativo, ya que Japón con 20 mil millones de dólares supera el número de patentes de Estados Unidos, que invierte 140 mil millones de dólares, aunque la producción de artículos y el número de citas justifica tal monto de inversión; a pesar de ello, Japón es un modelo de gestión para los países emergentes de América Latina en cuanto a innovaciones tecnológicas.

Los estudios organizacionales muestran que el clima laboral es un factor preponderante en la explicación de las relaciones colaborativas entre empleados y directivos. En este sentido, la violencia laboral ha sido identificada como un factor adyacente a la formación profesional, ya que esta supone conflictos interpersonales y de tareas que inhiben la productividad y competitividad.

Las Redes Formativas Profesionales (RFP) son sistemas de información y comunicación relativas al desarrollo de competencias educativas derivadas de sinergias institucionales y organizacionales. Las RFP implican sistemas tecnológicos informativos

desde los que es posible construir una identidad académica o laboral siempre que los nodos formen consensos y corresponsabilidades en torno a la producción científica y tecnológica.

Al depender de las relaciones entre instituciones y organizaciones, las RFP están expuestas a problemáticas inherentes a las relaciones colaborativas. De este modo, el clima laboral es el factor determinante de convenios, acuerdos y/o consensos orientados al desarrollo organizacional, industrial, científico y tecnológico, así como de las innovaciones de los grupos colaborativos.

Una red es un conjunto de nodos centrales y periféricos en torno a los cuales se establecen relaciones simétricas o asimétricas de interacción. En el primer caso, los nodos centrales se distancian de los nodos periféricos. La brecha informacional entre los nodos es explicada por la transferencia discontinua de conocimiento. En el segundo caso, las diferencias entre los nodos centrales y periféricos se reducen a su mínima expresión facilitando el intercambio de información.

En el ámbito organizacional educativo, la formación profesional es el proceso en torno al cual se espera desarrollar las competencias que permitirán la inserción laboral del estudiante. En

este sentido, los convenios de colaboración entre universidades y empresas están orientados a ajustar las habilidades y conocimientos de los estudiantes a los requerimientos del mercado local y global. Ello supone relaciones simétricas entre los participantes, ya que la confianza, cooperación, compromiso, satisfacción y facilidad son indicadores de una formación emprendedora. En contraste, cuando las relaciones asimétricas privan sobre los integrantes de una red, la desconfianza, el egoísmo, la insatisfacción y el estrés afloran como paradigma limitante de las relaciones de tareas y colaborativas.

Los marcos teóricos que explican el comportamiento de las redes de conocimiento a través de tecnologías de información y comunicación han establecido como factores determinantes a los principios valorativos, las creencias en torno a información y los principios normativos de la socialización de Internet y los dispositivos electrónicos. La relación entre estas variables con respecto al comportamiento tecnológico ha sido establecida a partir del supuesto según el cual actitudes, percepciones e intenciones son mediadores del impacto de valores, creencias y normas sobre el uso de un dispositivo tecnológico.

La Teoría de las Redes de Conocimiento (NRT por sus siglas en inglés), plantea que las universidades y las empresas son nodos de intercambio de información que devienen relaciones productivas a través de sus intercambios de conocimiento, del desarrollo de proyectos interdisciplinarios y de los flujos de adiestramientos (Adenike, 2011).

La innovación, desde la NRT, es un efecto del intercambio de información entre los proyectos de investigación y tecnología, así como de la planificación estratégica del conocimiento. En ese sentido, una red de conocimiento implica la participación colaborativa de especialistas y tecnólogos en torno a una actividad productiva-tecnológica; por ello, la configuración de una red se lleva a cabo a partir de la estructura organizativa-colaborativa entre universidades y sectores industriales (Borjas, 2010).

En términos de las redes organizacionales, convergen dos tipos de conocimiento: codificado y tácito.

El primero se refiere a las relaciones productivas en las que la comunicación de procedimientos, la captación y el adiestramiento se encargan de implementar la misión y la visión de la organización entre los recursos humanos (Cerrón, 2010).

El segundo tipo de conocimiento se articula a partir del intercambio de procedimientos no escritos en un manual, sino transferidos por el personal más experimentado hacia el personal de nuevo ingreso. Se trata de creencias y valores en torno a la ejecución de tareas, la utilización del equipo técnico y los procedimientos de producción-distribución (Coronel, 2010).

Ambos conocimientos, simbolizan la construcción de una cultura organizacional-laboral-técnica, en torno a la cual la confianza resulta fundamental. La NRT considera que de faltar el factor confianza, la configuración de una red no podría llevarse a cabo, puesto que el aprendizaje colaborativo requiere de una distribución de responsabilidades en donde aquel integrante que no sigue la dinámica laboral o clima organizacional, es excluido (Cuesta, 2012).

En este sentido, las redes de conocimiento requieren de tres condiciones para subsistir: el poder horizontal, redistribuido entre los integrantes de la red y la carga de responsabilidad, orientada a todos y cada uno de los integrantes de la red. La solución a las problemáticas posteriores a la configuración de la red está en la red

misma. Por ello, las decisiones se establecen mediante un mecanismo de inducción más que de selección (Díaz, 2013).

Un factor esencial de la red son los traductores, quienes poseen habilidades y conocimientos sobre las necesidades del personal operativo y los requerimientos del personal administrativo en torno a la planificación estratégica de las metas (Gargallo, 2010).

Si se consideran lenguajes diferentes entre las necesidades de crecimiento de una empresa y la investigación básica, los traductores resultan fundamentales, puesto que su formación transdisciplinaria y su experiencia teórico-aplicada, son un eslabón entre empresarios, administradores y personal (Gil, 2010).

Por otra parte, la autoeficacia es una percepción y/o una creencia motivada por ensayos de aciertos y errores personales o impersonales llevados a cabo deliberada o discursivamente. Dado que la autoeficacia alude al fracaso, pero principalmente al éxito, aún a pesar de aquellos ensayos fallidos que incitan al logro, la percepción y creencia de autoeficacia se sustenta en la consecución de objetivos esperados más que en la competitividad, el reconocimiento o el aprendizaje

vicario. Si la autoeficacia es un sistema de percepciones y creencias enfocada al éxito, entonces el grupo al que pertenece o quiere pertenecer el agente auto-eficaz está relacionado con el éxito. Debido a que los grupos son diversos, la autoeficacia varía en función de esta diversidad. Un grupo competitivo atribuye éxito a uno de sus integrantes cuando este ha sobrepasado los logros antecedentes, los cuales debieron ser fijados por el grupo. En este sentido, el concepto de autoeficiencia parece ajustado de manera fehaciente a la influencia de un grupo sobre los objetivos, el sistema y logros de un individuo (Anwar y Norulkamar, 2012).

Si la autoeficacia es un sistema de percepciones que incentivan los logros delimitando las capacidades eficaces, la autoeficiencia también sería un sistema de percepciones y creencias, pero a diferencia de la autoeficacia, estaría orientada a la ejecución de un procedimiento o tecnología. Los factores que impulsan la autoeficacia serían idénticos en el caso de la autoeficiencia. Si la competitividad, el reconocimiento y el aprendizaje vicario impulsan la autoeficacia, entonces la autoeficiencia también tendría ese impulso (Arnau y Montané, 2010).

Los estudios psicológicos actitudinales se han enfocado en su conceptualización, formación, activación, accesibilidad, estructura, función, predicción, cambio, inoculación, identidad y ambivalencia. Las actitudes han sido definidas a partir de dimensiones afectivas y racionales; ambas son el resultado de experiencias y expectativas. Esto implica su estructura: unidimensional o multidimensional, configurada a su vez en factores exógenos y endógenos. Es decir, cuando las actitudes activan decisiones y comportamientos, causan un proceso periférico, emotivo, espontáneo, heurístico y ambivalente. En contraste, cuando las actitudes transmiten los efectos de valores y creencias sobre las intenciones y acciones, son mediadoras endógenas de un proceso central, racional, deliberado, planificado y sistemático (Berdecia, González y Carrasquillo, 2012).

Los estudios psicológicos han demostrado diferencias significativas entre las actitudes hacia personas y actitudes hacia objetos. Las primeras se refieren a estereotipos o atributos, mientras las segundas se refieren a evaluaciones o disposiciones. En ambas, la ambivalencia es un indicador de cambio cuando interaccionan creencias y evaluaciones, formando disposiciones negativas y positivas hacia el objeto. Los conflictos se forman al interior de los componentes formados por

creencias hacia el objeto. La resistencia a la persuasión es una consecuencia de la ambivalencia actitudinal. Si el entorno amenaza la formación y la función de las actitudes, estas adaptarán al individuo ante las contingencias. De este modo, las actitudes poseen dos funciones esenciales: son egoístas y utilitaristas (Cardon, Gregoire, Stevens y Patel, 2013).

Existen tres teorías que emplean actitudes como variable predictora de las intenciones y comportamientos: Teoría de la Acción Razonada, Teoría de la Conducta Planificada y Teoría del Procesamiento Espontáneo.

La Teoría de la Acción Razonada sostiene que las actitudes son mediadoras del efecto de las creencias sobre las intenciones y los comportamientos. Un incremento en las creencias aumenta las disposiciones hacia decisiones y acciones específicas y deliberadas. Se trata de un proceso que va de lo general, en cuanto a creencias, hacia lo particular, en cuanto a intenciones y acciones. No obstante, el poder predictivo de las creencias generales está acotado por la especificidad y unidimensionalidad de las actitudes. Dado que las actitudes transmiten el efecto de las creencias, delimitan sus indicadores en disposiciones probables de llevarse a cabo (Castel y Freundlich, 2010).

La Teoría de la Conducta Planificada, por su parte, advierte que el efecto de las creencias sobre el comportamiento está mediado por actitudes y percepciones de control. Ante una situación o evento contingente, la percepción de control incrementa su poder predictivo de las intenciones y los comportamientos *si y sólo si* interactúa con disposiciones específicas. En la medida en que la percepción de control disminuye, su relación con las actitudes hace predecible un efecto mínimo en las decisiones. Necesariamente, el proceso deliberado y planificado de la toma de decisiones e implementación de estrategias requiere de una percepción de control consistente con las disposiciones hacia el objeto (Castro y Martins, 2010).

Finalmente, la Teoría del Procesamiento Espontáneo plantea a las actitudes como consecuencia de la activación de experiencias con el objeto actitudinal. Las actitudes son asociaciones entre evaluaciones de objetos. Una evaluación negativa incrementa la disposición y con ello la espontaneidad del comportamiento (Caykoylu, Egri, Havlovic y Bradley, 2011).

El cambio actitudinal alude a emociones y afectos consecuentes a los actos individuales y de los cuales las personas se sienten responsables. También se trata de la influencia social que ejercen los gru-

pos docentes sobre los estudiantes. O bien, la recepción de mensajes persuasivos orientados al razonamiento central, o mensajes persuasivos dirigidos a la emotividad periférica. En general, el sistema actitudinal es sensible a la inestabilidad del objeto y a las variaciones cognitivas que inciden en la consistencia, estabilidad, predicción, competencia o moralidad del individuo (Celik, Turunc y Begenirbas, 2011).

El cambio consistente de actitudes está relacionado con su estructura multidimensional resultante de la presión mayoritaria. La diversidad de dimensiones implica una construcción consistente del cambio actitudinal. Es decir, las actitudes asumen una función de respuestas internalizadas ante situaciones constantes enmarcadas por los medios de comunicación masiva (Chiang, Méndez y Sánchez, 2010).

El cambio actitudinal está relacionado con el principio disuasivo de la inoculación. Antes del ataque de mensajes persuasivos, se induce la percepción de amenazas, riesgo e incertidumbre. En general, la sobreexposición a mensajes persuasivos induce una alta elaboración, y con ello la persuasión. La emisión masiva de mensajes persuasivos, la motivación y las habilidades de manejo consecuentes pueden derivar en indefen-

sión. Esto quiere decir que, ante la ola de información, las personas reducen su percepción de control y tienden a creer que los eventos son inconmensurables, impredecibles e incontrolables. O bien, los individuos se forman una identidad que consiste en identificarse con un grupo administrativo en referencia a un grupo docente. En el proceso de indefensión, el individuo construye el cambio de actitud y su reforzamiento de desesperanza. En el proceso identitario, es el grupo el que influye en el cambio actitudinal de la persona. La indefensión es un proceso de autovalidación o profecía auto cumplida. En contraste, la identidad es una validación convergente de normas grupales (Chinchilla y Cruz, 2010).

La influencia social del grupo docente o del grupo administrativo alude a las normas mayoritarias y a los principios minoritarios orientados al cambio actitudinal. La influencia de las mayorías propicia la conformidad individual, mientras los principios minoritarios propician el conflicto y el cambio actitudinal. Recientemente, el estilo de la minoría ha resultado ser el factor de influencia social y cambio actitudinal más permanente. Es decir, la construcción de consensos mayoritarios parece tener un efecto efímero y la construcción de disensos parece ofrecer un cambio constante (Díaz, Hernández y Roldán, 2012).



Los estudios de las actitudes hacia el comportamiento se han enfocado en su ambivalencia. Las personas tratan de equilibrar la información favorable y desfavorable hacia ese objeto disposicional manteniendo actitudes ambivalentes. Es decir, los objetos actitudinales son parte del entorno en el que se encuentran las personas y su necesidad de ordenarlo, predecirlo y controlarlo. Por ello, aunque el objeto actitudinal sea consistente con sus percepciones, valores y creencias, las personas deben contrastar dichos objetos con los comportamientos asociados a ellos (Figueiredo, Grau, Gil y García, 2012).

La educación es un sistema de redes de conocimiento que configuran un ciclo de enseñanza-aprendizaje. En el inicio del ciclo educativo, las redes de conocimiento son apenas un anteproyecto. Las estrategias de producción están orientadas por un paradigma emergente, más que dominante. Se trata de la verosimilitud de teorías porque el conocimiento apenas se sustenta por ideologías. La segunda etapa del ciclo educativo es la evaluación por pares, la cual consiste en el ajuste de los proyectos a la política del grupo administrativo. Posteriormente, en la tercera etapa, se observa la difusión del conocimiento en los espacios académicos institucionales (Fuentes, Herrero y Gracia, 2010).

Los estudios sobre redes de conocimiento advierten que la formación de grupos y la planificación de proyectos son tan importantes como la confianza e identidad en torno a una organización, institución o universidad (Fuentes y Sánchez, 2010).

La formación de grupos tiene su origen en los procesos psicológicos sociales de la categorización, comparación, representación e identidad social en torno a los cuales el conflicto y el cambio, son los fundamentos de las redes de conocimiento (Galindo y Echavarría, 2011).

El conflicto antecede al cambio. Se trata de relaciones asimétricas entre los integrantes de un grupo en referencia a integrantes de otro grupo considerado como ajeno a los intereses comunes de un grupo. El conflicto emerge cuando las diferencias entre los grupos son evidentes (González, Sánchez y López, 2011).

En el caso de los estudiantes de la UAEM y los empleados de Nissan, no subyace el conflicto puesto que el tránsito de estudiantes de la UAEM a empleados de Nissan es percibida como normal, y no existe alguna desavenencia al respecto (Guillén, Lleó y Perles, 2011).

Sin embargo, el conflicto emerge en el momento en el que alguno de los estudiantes trasgrede el reglamento de prácticas afectando las transferencias de conocimiento. Puesto que los docentes-investigadores son los responsables de gestionar y capacitar a los estudiantes en su inserción a la misión y a la visión de las organizaciones, tienen que velar por el cumplimiento del reglamento y sancionar a quienes violen las reglas de colaboración (Holden y Karsh, 2010).

Otro tipo de conflicto es el relativo a la innovación, la cual se define como *la influencia de una minoría perseverante en sus acciones con la intención de persuadir o disuadir a un grupo administrativo*. Y dado que subyace al interior de la organización o la universidad, se trata del conflicto en el que los estudiantes involucrados perciben un mayor aprovechamiento de sus capacidades y recursos. Consecuentemente, demandan mayor gestión y capacitación para lograr objetivos centrados en la innovación administrativo-tecnológica (López y López, 2011).

Por otra parte, el cambio es una consecuencia del conflicto. Se trata de un proceso en el que la conversión precede a la persuasión que activó un

conflicto y una actitud central o periférica de necesidad de cognición (Molero, Recio y Cuadrado, 2010).

El cambio actitudinal en torno al cuestionamiento de convicciones alude a un proceso disuasivo en el que la información puede ser racionalizada o emotiva. En el primer caso, la necesidad de cognición puede propiciar una disonancia en la que la información no concuerda con las expectativas. En el segundo caso, la información propicia emociones que incrementan las expectativas hacia el objeto informacional-actitudinal (Morales, Ariza, y Muñiz, 2012).

En este sentido, el cambio también es sinónimo de conversión en el que las actitudes hacia un objeto propician una modificación del comportamiento del individuo ante el grupo (Ríos, Téllez y Ferrer, 2010).

En el caso de las redes de conocimiento, el conflicto y el cambio son procesos esenciales para entender las barreras y las facilidades de transferencia del conocimiento entre grupos simétricos y asimétricos en torno a la información de un objeto, proceso, institución u organización (Rodríguez, Retamal, Lizana y Cornejo, 2011).

Los individuos establecen categorías, comparaciones, identidades y representaciones en torno a ellos mismos en relación con integrantes de un grupo, así como en referencia a otros individuos pertenecientes a otros grupos (Rojas, García y García, 2011).

Al establecer parámetros de comparación, los conflictos al interior de un grupo académico pueden trasladarse a los conflictos entre grupos organizacionales. Este es el primer paso para la delimitación de la identidad o pertenencia a un grupo (Shrrof, Denenn y Ng, 2011).

La categorización intra e inter-grupos, consiste en un conjunto de percepciones alrededor de los recursos, habilidades y capacidades al interior de un grupo en referencia a otro grupo. Si la percepción es el ordenamiento sesgado de los objetos, tanto los grupos y sus individuos sesgan sus apreciaciones al momento de evaluar sus actos y las de otros. Tal es el caso del sesgo de atribución, en torno al cual las percepciones individuales atribuyen a sus capacidades los logros y atribuyen a las capacidades de otros sus fracasos (Sobrados y Fernández, 2010).

En ambos casos, UAEM y Nissan construyen sesgos atributivos en los que se comparan los

conocimientos en relación con su aplicación ante categorías de especialización o planificación estratégica del conocimiento. Dicho proceso también es inherente a los grupos docentes y administrativos en torno al sistema de transferencia del conocimiento (Tayo y Adeyemi, 2012).

Posterior a la categorización y la comparación, subyace la identidad, definida como las decisiones de pertenencia a partir de juicios atributivos sesgados. Si un estudiante percibe mayores posibilidades de crecimiento personal en algún grupo al que no pertenece, decidirá cambiarse o convertir sus ideas a las del grupo favorecido. En este sentido, la red de conocimiento sería aquella mayormente favorecida por los juicios y atribuciones individuales. En este punto del proceso de formación de grupo se construyen dos tipos de referencia: grupo docente y grupo administrativo (Teh, Chong, Yong y Yew, 2010).

El grupo administrativo construye su identidad subyaciendo las capacidades del grupo docente. Es decir, la constitución de una red de conocimiento no sólo se efectúa a partir de las percepciones de capacidad de los integrantes de un

grupo, sino también de las percepciones de incapacidad del grupo docente (Vargas y Arenas, 2012).

En la medida en que un grupo administrativo sesga sus juicios valorativos, traslada sus conflictos al grupo docente. El sesgo perceptivo se transforma en sesgo atributivo y termina como sesgo selectivo. Al enfocar el sesgo en el grupo docente, el individuo del grupo administrativo construye un entramado de representaciones en torno al cual se interpretan las capacidades, los recursos y los límites del grupo administrativo en referencia al grupo docente (Yáñez, Arenas y Ripoll, 2010).

La representación de las competencias grupales docentes supone una evaluación de sus comportamientos por parte del individuo y su grupo docente. Se trata de un conjunto de emociones y cogniciones en torno a las causas del actuar del grupo docente en comparación a las acciones del grupo administrativo. Es decir, los individuos sólo quieren observar los actos que contradicen al grupo administrativo y tratan de minimizar sus efectos en las decisiones de las personas (Zampetakis y Moustakis, 2013).

En la medida en que el individuo tiene contacto con el grupo docente, incrementa sus emociones y cogniciones en torno al accionar del grupo docente. Precisamente, a partir de estas experiencias es posible inferir procesos actitudinales que expliquen la exclusión del grupo docente por atribuírseles recursos y capacidades diferentes en comparación al grupo administrativo (Yuangion, 2011).

En dicho proceso de exclusión, subyace la consistencia emotiva-cognitiva-conductual que explica las diferencias entre los grupos. Si el grupo administrativo excluye a los integrantes del grupo docente, entonces habrá mostrado una alta consistencia que amenaza la consistencia del grupo administrativo. Por ello, los individuos que pertenecen a un grupo administrativo tienden a ver diferencias significativas con respecto al grupo docente y sus integrantes (Vargas, 2011).

No obstante, la consistencia del grupo administrativo está sesgada al compararse con el grupo docente, puesto que una idea sesgada suele ser más un prejuicio que un argumento (Prada, 2013).

En el ámbito de las redes de conocimiento, la consistencia del grupo administrativo y el grupo docente es incompatible. Para que una red de

conocimiento funcione, se requiere de un grupo administrativo que pueda enlazar sus conocimientos con un grupo docente inconsistente en sus emociones, cogniciones y acciones, razones por las cuales la transferencia de conocimiento del grupo administrativo vendría a justificar la sinergia de los grupos porque subsana la inconsistencia del grupo docente. Este proceso también puede observarse si el grupo administrativo es inconsistente y el grupo docente es consistente (Orantes, 2011).

Sin embargo, los individuos que perciben inconsistencia emotiva-cognitiva-conductual en torno a la producción de conocimiento en su grupo administrativo terminan migrando al grupo docente, puesto que este les permitirá un mayor crecimiento personal. Este proceso de migración es de orden emotivo-cognitivo, puesto que las emociones en torno al grupo docente producen aversión al grupo administrativo, pero afinidad y adhesión al grupo docente (Omar, 2010).

Los traductores, aquellos que cuentan con conocimientos, capacidades y habilidades para gestionar sinergias entre el grupo administrativo y el grupo docente, tienden a buscar datos que corroboren sus gestiones de conocimiento. No obstante, la inaccesibilidad al grupo docente impide la gestión

del conocimiento, la formación de sinergias y la transferencia de conocimientos. Si los individuos tienen acceso restringido a un grupo docente pueden mimetizarlo con el grupo administrativo y caer en el supuesto de *compatibilidad natural del conocimiento* tanto del grupo docente como del grupo administrativo. La consecuencia de esta compatibilidad será la inhibición de la red de conocimiento y su devenir en corrupción, simulación o nepotismo en torno a la producción y transferencia del conocimiento. Es decir, un incremento en la inaccesibilidad al grupo docente aumenta las probabilidades del fracaso de programas organizacionales, científicos y tecnológicos entre el grupo administrativo y el grupo docente (Medina, 2010).

Los traductores, en tanto gestores del conocimiento, son mediadores de las relaciones entre profesores y estudiantes. Cuando el clima organizacional entre el grupo administrativo y el grupo docente deviene en ambigüedad y adversidad más que en transparencia y lealtad, los implicados en las redes de conocimiento manipulan la información para perseguir sus intereses, y en ese contexto, los traductores deben persuadir a ambos grupos de la insostenibilidad de su relación. No es suficiente con diagnosticar las diferencias grupales, además es imprescindible

reducir los riesgos y la incertidumbre potenciando los beneficios de cada enlace y nodo de la red de conocimiento (Manning, 2010).

Ahora bien, la consistencia afectivo-conductual entre ambos grupos implica creatividad, la cual introduce en una dinámica innovadora a ambos grupos. Se trata de un clima organizacional flexible en el que se potencializan las ideas en torno a la producción y transferencia de conocimiento. Dado que las redes de conocimiento son diversas, en cada enlace o nodo es necesario diversificar la producción y transferencia del conocimiento. En la medida en que el clima organizacional sea blando, incrementa la confianza y la identidad al interior de ambos grupos (Long, 2013).

Confianza e identidad son el resultado de un tipo de información persuasiva conocida como *creencia* y el ámbito organizacional en el que se difunden las creencias es conocido como *actitud* hacia la red de conocimiento, sus integrantes y procesos. Un incremento de la información relativa a la red aumenta la certidumbre, producción y transferencia de conocimiento. En contraste, la disminución de información inhibe la relación grupal. Por consiguiente, las relaciones colaborativas e innovadoras repercuten en la productividad; empero, el estrés como agotamiento, despersona-

lización o frustración puede emerger como resultado del incremento de demandas productivas (Gil, 2010).

En suma, la Teoría de la Red Formativa Profesional explica las relaciones colaborativas orientadas al equilibrio entre demandas y recursos en contextos de escasez, incertidumbre, inseguridad y riesgo. La teoría anticipa la emergencia de factores tales como confianza, compromiso y satisfacción que a su vez determinan la innovación y eventualmente la felicidad organizacional (Carreón, 2011).

Sin embargo, la teoría sólo explica una parte del proceso formativo profesional ya que en las organizaciones subyacen barreras que inhiben el desarrollo. En este sentido, ambivalencia y violencia organizacional son externas a la formación profesional (Carreón, 2013).

Por consiguiente, la gestión del conocimiento supone redes formativas que innovan en situaciones adversas y contingentes, pero también subyacen a los conflictos y las asimetrías inherentes al clima organizacional.

Empero, investigaciones más recientes han demostrado que la socialización de información en las redes de conocimiento disemina su efecto

sobre percepciones de utilidad y riesgo, así como sobre actitudes vinculadas con ansiedad y adicción a las redes, principales determinantes del comportamiento.

De este modo, el comportamiento tecnológico es determinado por el procesamiento de información en torno a una red de conocimiento. Este efecto, al ser mediado por decisiones de colaboración, incrementa el poder predictivo de las creencias sobre las relaciones de tareas e interpersonales en una organización (Adenike, 2011).

Por su parte, las intenciones colaborativas suponen actitudes de confianza, capacidades percibidas y creencias informativas que al interrelacionarse determinan la toma de decisiones favorable o desfavorable a un grupo de conocimiento (Borjas, 2010).

Pese a lo anterior, el proceso de construcción del conocimiento no sería factible sin la formación de actitudes de confianza en las que los grupos colaborativos diseminan información que será categorizada en herramientas de aprendizaje o motivación orientada al logro de objetivos y metas (Cerrón, 2010).

De manera paralela, las capacidades percibidas complementan la formación de categorías de información ya que se trata de habilidad y conocimientos en torno a la construcción de una red formativa profesional (Coronel, 2010).

No obstante, algunos estudios plantean que la formación profesional y la construcción de una red son procesos diferentes ya que suponen valores egoístas que contradicen los valores altruistas (Díaz, 2013). Se trata de una serie de normas grupales en torno a las cuales los individuos son formados profesionalmente, o bien, son orientados emocionalmente al forjarse una identidad (Cuesta, 2012). A pesar de ello, es la socialización de la información la que determinará el comportamiento de un individuo en un grupo colaborativo (Gargallo, 2010).

A modo de reseña, el estado del conocimiento ha explicado el rendimiento organizacional de grupos y redes colaborativas ante situaciones de escasez, incertidumbre, inseguridad y riesgo. Los individuos y grupos desarrollan climas de confianza potencializan su compromiso laboral y se aproximan a la satisfacción de vida, pero también implementan una gestión creativa y procesos innovadores como respuesta a la contingencia.

En el caso de la confianza, el comportamiento tecnológico está indicado por relaciones colaborativas en las que los beneficios no serían en función de costos, sino más bien derivados de una interdependencia al momento de llevar a cabo una tarea determinada (Gil, 2010). Es decir, la formación profesional que supone el uso intensivo de tecnologías deviene de relaciones simétricas que un grupo establece para distribuir las habilidades y diseminar los conocimientos. Se trata de relaciones comprometidas ya que, si un integrante no desarrolla las competencias laborales, entonces será excluido de un grupo que ha establecido una cultura de alta calidad productiva (Long, 2010). En este sentido, la colaboración es el resultado de objetivos compartidos, mientras que el individualismo sería un efecto del sistema de metas que premia el esfuerzo personal (Manning, 2010).

En el caso de la cooperación, a diferencia de la simple colaboración normativa, el comportamiento tecnológico supone habilidades y conocimientos especializados para el cumplimiento de propósitos. Es por ello por lo que los grupos se ven orillados a establecer relaciones cooperativas, ya que el grupo mismo debe intercambiar

información, procesar estrategias o implementar técnicas que suponen el apoyo continuo entre sus integrantes (Medina, 2010).

Sin embargo, otro indicador del comportamiento tecnológico es la empatía entre sus integrantes ya que el trabajo intensivo y la consecución de objetivos o el cumplimiento de metas implica relaciones afectivas y emocionales para reducir los conflictos personales a la ausencia de comunicación (Omar, 2010).

Respecto a la solidaridad, a diferencia de la colaboración o la cooperación, supone la formación profesional con base en la dinámica de equipos colaborativos al interior de la red de conocimiento. Mientras que la colaboración y la cooperación están determinadas por valores sociales, la solidaridad va más allá de los principios normativos o valorativos que unen a los grupos, pues se trata de una conciencia de escasez e incertidumbre que permite anticipar situaciones de desabasto compartiendo los recursos (Orantes, 2011).

En consecuencia, la propensión al futuro es el resultado de conductas solidarias que anticipan escenarios de riesgo. En efecto, los grupos colaborativos son motivados por estrategias de



prevención y afrontamiento ante situaciones desfavorables a los grupos con los que comparten objetivos y metas (Prada, 2013).

Por último, el indicador por excelencia del comportamiento tecnológico es el emprendimiento o espíritu disidente. Así pues, el uso de una tecnología y más aún la formación de redes colaborativas, no tendrían sentido si sólo se persiguieran ganancias a corto o mediano plazo. La formación profesional consiste en anticipar escenarios de escasez, riesgo e incertidumbre para el cual los grupos de conocimiento forman redes que en esencia son emprendedoras, disidentes de las situaciones que se avecinan o las catástrofes que se esperan (Vargas, 2011).

En resumidas cuentas, la especificación de relaciones plantea que la violencia formativa organizacional está indicada por ocho factores relativos al prejuicio, despersonalización, benevolencia, hostigamiento, subyugación, cosificación, estigma y acoso que conforman un clima de relaciones y de tareas en los que afloran discursos que reducen los méritos de los individuos y enaltecen las diferencias entre los grupos.

## Método

### Diseño

Se llevó a cabo un estudio exploratorio, transversal de corte cuantitativo.

### Muestra

Se realizó una selección no probabilística de 258 estudiantes de una universidad pública. El criterio de selección fue pertenecer al sistema de prácticas y servicio social en organizacionales e instituciones con y sin fines de lucro del municipio de Chimalhuacán, Estado de México.

### Instrumento

Se utilizó la Escala de la Formación Consensuada de Carreón (2016) la cual incluye 12 reactivos en torno a la negociación, mediación, conciliación y arbitraje relativos a la gestión y administración de redes de conocimiento y calidad de procesos y productos.

### Procedimiento

Los participantes fueron entrevistados y encuestados en las instalaciones de la universidad. Fueron informados de que los resultados de la investigación no afectarían ni positiva ni nega-

tivamente su situación escolar. Se les pidió que contestaran honestamente a las preguntas y aseveraciones. Se les invitó a que consultaran los resultados en el informe final del grupo de investigación. Los datos fueron procesados en el Paquete Estadístico para Ciencias Sociales (SPSS por sus siglas en inglés) y el Software de Análisis de Momentos Estructurales (AMOS por sus siglas en inglés) en sus versiones 10 y 6.0

### Análisis

Se utilizaron los parámetros de curtosis, alfa de Cronbach, coeficientes KMO, prueba de Bartlett, pesos factoriales, correlaciones de Pearson, covarianzas "phi", pesos "beta" y "gama", así como índices de ajuste y residuales a fin de contrastar el modelo de relaciones especificadas con los datos observados.

### Normalidad

El valor curtosis cercano a la unidad fue asumido como evidencia de distribución normal de las respuestas de encuestados con respecto a las aseveraciones que miden las variables del estudio en un instrumento con opciones de respuesta y niveles de medición intervalar.

### Validez

Los coeficientes KMO superiores a 0,600 y la prueba de Bartlett con niveles de significancia menor a 0,050 fueron asumidas como evidencia de correlaciones producto momento que facilitaron el análisis factorial exploratorio de componentes principales con rotación varimax. Posteriormente, los pesos factoriales superiores a 0,300 fueron considerados como evidencias de la maximización de varianza en cuanto a los factores derivados del análisis exploratorio. Los porcentajes de varianza explicada superiores a 0,20 fueron asumidos como evidencia de aceptación de la hipótesis nula.

### Confiabilidad

El valor alfa de Cronbach superior a 0,70 fue asumido como suficiente para demostrar la consistencia interna de los indicadores con respecto a la escala general y las subescalas particulares. La correlación producto momento superior a 0,90 fue considerada como una evidencia de colinealidad y multicolinealidad, las cuales significan que los ítems son similares en cuanto a sus contenidos.

### Correlación

Los valores  $r$  de Pearson cercanos a la unidad y al cero fueron descartados de posteriores análisis ya que significan relaciones colineales o espurias. En cambio, aquellos valores superiores a 0,30 e inferiores a 0,90 fueron asumidos como evidencias de relaciones de dependencia.

### Covarianza

Los valores “phi” entre 0,30 y 0,90 fueron identificados como evidencias de relaciones de dependencia para el caso de variables categóricas o en combinación con variables continuas.

### Estructura

Los valores “beta” entre variables exógenas y endógenas entre 0,30 y 0,90 fueron asumidas como evidencia de relaciones de dependencia. Del mismo modo, los valores “gamma” entre variables endógenas cercanos a cero o a la unidad fueron descartados de posteriores análisis.

### Ajuste

El Índice de Bondad de Ajuste (GFI por sus siglas en inglés) cercano a la unidad fue asumido como

evidencia de ajuste y aceptación de la hipótesis nula. Por el contrario, los valores inferiores a 0,975 fueron considerados como evidencia de rechazo de la hipótesis nula y aceptación de la hipótesis alterna.

### Residual

Los valores cercanos a cero fueron asumidos como evidencia de ajuste entre las relaciones especificadas y los datos obtenidos, por consiguiente, se aceptó la hipótesis nula de ajuste entre ambos modelos. En contraste, los valores superiores a 0,007 fueron considerados como evidencia de rechazo de la hipótesis nula.

### Resultados

La tabla 1 muestra los descriptivos de los reactivos que conforman el instrumento. La confiabilidad general de la escala (alfa de 0,880) y de las subescalas de formación esperada (alfa de 0,882) y formación percibida (alfa de 0,891) muestran una consistencia interna adecuada.

Tabla 1. Descriptivos del instrumento

Código	Subescala/ reactivo	M	DE	alfa	F1	F2
	<b>Subescala de Formación Esperada</b> ( <i>negociación, mediación, conciliación y arbitraje en torno a la formación como beneficio esperado</i> )			0,882		
R1	El aprendizaje de las matemáticas es un beneficio personal	3,21	1,01	0,801	0,301	
R2	La redacción científica es la culminación de un esfuerzo-beneficio académico	3,20	1,82	0,832	0,382	
R3	La inserción al mercado laboral abona al prestigio de la institución	3,54	1,31	0,853	0,357	
R4	El conocimiento es exclusivo de mentes eruditas	3,41	1,46	0,851	0,384	
R5	Las prácticas profesionales demuestran la importancia de los convenios	3,26	1,67	0,821	0,395	
R6	Las habilidades computacionales sólo interesan a expertos	3,67	1,38	0,862	0,381	
R7	La aplicación de conocimientos beneficia al mercado local	3,02	1,97	0,837	0,326	
	<b>Subescala de Formación Percibida</b> ( <i>negociación, mediación, conciliación y arbitraje en torno a la formación sentida</i> )			0,891		
R8	Siento que las matemáticas se aprenden con expertos	3,10	1,72	0,831		0,405
R9	Pienso que la investigación sólo es para los científicos	3,27	1,36	0,852		0,406
R10	Considero que una gestión sólo pueden hacerla los administrativos	3,35	1,85	0,857		0,416
R11	Asumo que el conocimiento es de quien se dedica a investigar	3,75	1,39	0,826		0,472
R12	Me parece que es estudió se imita	3,92	1,27	0,862		0,439
R13	Una redacción solvente es posible con un buen manual	3,06	1,94	0,865		0,485
R14	A menudo un promedio excelente es mérito personal	3,16	1,58	0,806		0,406

Método de extracción; ejes principales, rotación promax. M = Media, DE = Desviación Estándar, Alfa = Consistencia Interna quitando el valor del ítem para cada uno correspondiente. Adecuación y Esfericidad [F1 = Formación Esperada (23% de la varianza total explicada), F2 = Formación Percibida (19% de la varianza total explicada)]. Todos los ítems se responden con: 0 = nada probable, 1 = muy poco probable, 2 = poco probable, 3 = probable, 4 = muy probable.

Fuente: Elaborada con los datos del estudio

En el caso de la validez, los dos factores establecidos explicaron el 42% de la varianza total, pero las correlaciones entre los ítems y los factores fueron bajas, ya que en el modelo estructural se especificaron los siete indicadores, pero sólo fueron significativos cuatro de los siete (véase Figura 1).

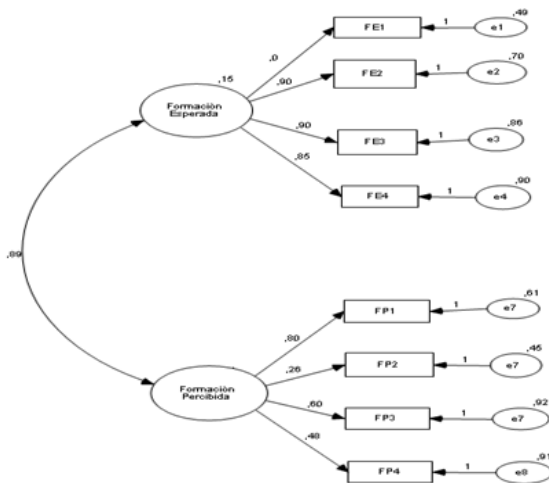


Figura 1. Modelo de reflejante de la formación consensuada

Fuente: Elaborada con los datos del estudio

Los parámetros de ajuste y residual [ $\chi^2 = 135,25$  (25gl)  $p = 0,002$ ; GFI = 0,990; CFI = 0,995; RMSEA = 0,001] sugieren la aceptación de la hipótesis nula relativa a la correspondencia entre las relaciones teóricas de los indicadores y los factores con respecto a las relaciones ponderadas.

### Consideraciones finales

El aporte del presente trabajo al estado del conocimiento radica en el establecimiento de dos factores, uno relativo a la formación esperada y otro alusivo a la formación percibida. Se trata de una estructura reflejante de cuatro indicadores para cada factor. El diseño exploratorio del estudio y la selección no probabilística de la muestra limitan la generalización de los hallazgos a una población, pero el contraste de la estructura de dos factores con cuatro indicadores muestra un ajuste con respecto a los enfoques teóricos de la formación profesional y las redes de conocimiento.

Por consiguiente, futuras líneas de investigación en torno a la formación como resultado de un proceso de negociación, mediación, conciliación y arbitraje permitirán una generalización de los hallazgos a muestras y poblaciones académicas

que transfieren ciencia y tecnología a través de convenios con las micro, pequeñas y medianas empresas.

Respecto al instrumento, es posible advertir que las correlaciones entre los factores y los reactivos pueden ser mayores siempre que la selección de la muestra sea probabilística y se empleen técnicas de análisis factorial confirmatorio, como la de componentes principales con rotación variamax.

A diferencia de otros instrumentos que ponderan la gobernanza del conocimiento o la formación profesional, la presente escala permite contrastar dos estructuras relativas al proceso de aprendizaje de habilidades y conocimientos que por una parte son expectativas de beneficio y utilidad, pero por la otra refieren a expectativas de riesgo.

Es decir, la medición de la formación profesional consensuada es indicativo de una gobernanza de redes educativas, pero también es un proceso de calidad en el marco de la evaluación, acreditación y certificación de las Instituciones de Educación Superior y sus convenios con el mercado laboral regional.

Precisamente, la importancia de establecer un diagnóstico social para la promoción de una

formación profesional corresponsable entre los actores educativos y académicos es de suma importancia en la discusión de las políticas educativas para el Desarrollo Local.

## Referencias

- Adenike, A. (2011). Organization climate as a predictor of employee job satisfaction. *Business Intelligence Journal*, 4, 151-166
- Anwar, F. y Norulkamar, U. (2012). Mediating role of organizational commitment among leadership and employee outcomes, and empirical evidence from telecom sector. *Processing International Seminar on Industrial Engineering and Management* 2, 116-161
- Arnau, L. y Montané, J. (2010). Aportaciones sobre la relación conceptual entre actitud y competencia, desde la teoría del cambio de actitudes. *Journal of Research in Educational Psychology*, 8, 1283-1302
- Berdecia, Z., González, J. y Carrasquillo, C. (2012). Estilos de liderazgo para el éxito organizacional: estudios de casos múltiples en empresas. *Revista de Estudios Avanzados de Liderazgo*, 1, 21-32
- Borjas, L. (2010). El espíritu empresarial desde las representaciones sociales: caso Venezuela. *Ciencias Sociales*, 5, 149-165

- Cardon, M., Gregoire, D., Stevens, C. y Patel, P. (2013). Measuring entrepreneurial passion: conceptual foundations and scale validation. *Journal of Business Venturing*, 28, 373-396
- Carreón, J. (2011). La lucha contra la delincuencia organizada en México. *Barataria*, 14, 59-74
- Carreón, J. (2012). Emociones de inseguridad determinantes de la desconfianza a la autoridad pública. *Revista Electrónica de Psicología Política*, 31, 52-62
- Carreón, J. (2013). Teorías de la seguridad pública y percepción del delito. *Margen*, 71, 1-16
- Carreón, J. (2014). Una exploración al estudio de la violencia. El caso mexicano. *Obets*, 8 (1), 59-78
- Castel, G. y Freundlich, F. (2010). Percepciones de los socios y no socios cooperativistas sobre la satisfacción laboral. *Revesco*. 103, 33-58
- Castro, M. y Martins, M. (2010). The relationships between organizational climate and employee satisfaction in information and technology organization. *Tydskriff vir Bredyfsielkunde*. 36, 1-9
- Caykoylu, S., Egri, C., Havlovic, S. y Bradley, C. (2011). Key organizational commitment antecedents for nurses, paramedical professionals and non-clinical staff. *Journal of Health Organization and Management*. 25, 7-33
- Celik, M., Turunc, O. y Begenirbas, M. (2011). The role of organizational trust. Burnout and interpersonal deviance for achieving organizational performance. *International Journal of Business and Management Studies*. 3, 179-190
- Cerrón, L. (2010). El papel del mercado en la construcción de los modelos de formación profesional: la mercantilización del sistema. *Reifop*, 13, 54-63
- Chiang, M., Méndez, G. y Sánchez, G. (2010). Cómo influye la satisfacción laboral sobre el desempeño: caso empresa de retail. *Revista Theoria*. 19, 21-36
- Chinchilla, N. y Cruz, H. (2010). Diversidad y paradigmas de empresa: un nuevo enfoque. *Revista Empresa y Humanismo*, 14, 47-79
- Coronel, A. (2010). Capacitación del capital humano para una inversión de desarrollo. *Eureka*, 7, 71-76
- Cuesta, A. (2012). Modelo integrado de gestión humana y del conocimiento: una tecnología de aplicación. *Revista Venezolana de Gerencia*, 57, 86-98

- Díaz, C., Hernández, R. y Roldán, J. (2012). A structural model of the antecedents to entrepreneurial capacity. *International Small Business Journal*, 30, 850-872
- Díaz, S. (2013). Lo humano en la Teoría de las Organizaciones. *Visión gerencial*, 12, 45-57
- Figueiredo, H., Grau, E., Gil, P. y García, J. (2012). Síndrome de quemarse por el trabajo y satisfacción laboral en profesionales de enfermería. *Psoc-thema*, 24, 271-276
- Fuentes, A., Herrero, J. y Gracia, E. (2010). Internet y apoyo social: sociabilidad online y ajuste psicosocial en la sociedad de la información. *Acción Psicológica*. 7, 9-15
- Fuentes, F. y Sánchez, S. (2010). Análisis del perfil emprendedor: una perspectiva de género. *Estudios de Economía Aplicada*, 28, 1-28
- Galindo, R. y Echavarría, M. (2011). Diagnóstico de la cultura emprendedora en la escuela de ingeniería de Antioquia. *Revista de la Escuela de Ingeniería de Antioquia*, 15, 85-94
- Gargallo, A. (2010). Percepciones de los socios y no socios cooperativistas sobre la satisfacción laboral. *Revesco*, 103, 33-58
- Gil, C. (2010). Comunicadores corporativos: desafíos de una formación profesional por competencias en la era global. *Cuadernos*, 33, 49-59
- González, F., Sánchez, S. y López, T. (2011). Satisfacción laboral como factor crítico para la calidad. *Estudios y Perspectivas en Turismo*, 20, 1047-1068
- Guillén, M. Lleó, A. y Perles, G. (2011). Repensando la confianza como factor crítico en la gestión organizativa. *Cuadernos de Gestión*, 11, 33-47
- Holden, R. y Karsh, B. (2010). Technology Acceptance Model: its past and its future in health care. *Journal of Biomedical Informatics*. 43, 169-172
- Long, H. (2013). The relationships among learning orientation, market orientation, entrepreneurial orientation, and firm performance. *Management Review*, 20, 37-46
- López, L. y López, J. (2011). Los modelos de adopción de tecnologías de información desde el paradigma actitudinal. *Ebape*. 9, 176-196
- Manning, A. (2010). Development of the psychological climate scale for small business. *Journal of New Business Ideas & Trends*. 8, 50-63
- Medina, C. (2010). Los estudios organizacionales: entre la unidad y la fragmentación. *Cinta de Moebio*, 38, 91-109



- Molero, F., Recio, P., y Cuadrado, I. (2010). Liderazgo transformacional y transaccional: un análisis de la estructura factorial del multifactor Leadership Questionnaire (MLQ). *Psicothema*. 22, 495-501
- Morales, A., Ariza, A. y Muñiz, N. (2012). El emprendedor social y e-empowerment de las redes sociales. *Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 75, 152-177
- Omar, A. (2010). Liderazgo transformador y satisfacción laboral: el rol de la confianza en el supervisor. *Liberabit*. 17, 129-137
- Orantes, S. (2011). Viabilidad del Modelo de la Aceptación de la Tecnología en las empresas mexicanas. Una aproximación a las actitudes y percepciones de los usuarios de las tecnologías de la información. *Revista Digital Universitaria*. 12, 1-15
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2010) *Education For All. Monitoring report*. New York: UNESCO.
- Prada, R. (2013). La adaptación al cambio y el servicio: claves del liderazgo en el mejoramiento de la productividad en las organizaciones. *Revista de Estudios Avanzados de Liderazgo*, 1, 45-50
- Ríos, M., Téllez, M. y Ferrer, J. (2010). El empoderamiento como predictor del compromiso organizacional en las pymes. *Contaduría y Administración*. 231, 103-125
- Rodríguez, A., Retamal, R., Lizana, J. y Cornejo, F. (2011). Clima y satisfacción laboral como predictores del desempeño: en una organización estatal chilena. *Salud y Sociedad*. 2, 219-234
- Rojas, R., García, V. y García, E. (2011). The influence on corporate entrepreneurship of technological variables. *Industrial management & Data System*, 111, 984-1005
- Shrroff, R., Denenn, C. y Ng, E. (2011). Analysis of the Technology Acceptance Model in examining student's behavioral intention to use an e-portfolio system. *Australasian Journal of Educational Technology*. 27, 600-618
- Sobrados, L. y Fernández, E. (2010). Competencias emprendedoras y desarrollo del espíritu empresarial en los centros educativos. *Educación XXI*, 13, 15-38
- Tayo, E. y Adeyemi, A. (2012). Job involvement & organizational commitment as determinants of job performance among educational resource center personal. *European Journal of Globalization and Development Research*. 5, 301-313

- Teh, P, Chong, C, Yong, C. y Yew, S. (2010). Internet self-efficacy, computer self-efficacy, and cultural factor on knowledge sharing behavior. *African Journal of Business Management*. 4, 4086-4095
- Vargas, J. (2011). Organización del trabajo y satisfacción laboral: un estudio de caso en la industria del calzado. *Revista Electrónica Nova Scientia*. 4, 172-204
- Vargas, M. y Arenas, M. (2012). Competencias emprendedoras en estudiantes de psicopedagogía de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. *Revista de Estudios Avanzados de Liderazgo*, 1, 25-30
- Yáñez, R., Arenas, M. y Ripoll, M. (2010). El impacto de las relaciones interpersonales en la satisfacción laboral. *Liberabit*. 16, 193-202
- Yuangion, Y. (2011). The impact of strong ties on entrepreneurial intention. An empirical study based on the mediating role of self-efficacy. *Journal Entrepreneurship*, 3, 147-158
- Zampetakis, L. y Moustakis, V. (2013). Entrepreneurial behavior in the Greek public sector. *Emerald*, 13, 1-7

## Estrategias del afrontamiento religioso, estrés y sexo, en docentes de educación primaria. Análisis de su relación

Arturo Barraza Macías<sup>8</sup>

*Universidad Pedagógica de Durango*

### Resumen

En esta investigación se busca establecer si las variables nivel de estrés y sexo se relacionan con las estrategias de afrontamiento religioso que usan los docentes de educación básica para enfrentar su estrés cotidiano. Para el logro de estos objetivos se realizó una investigación cuantitativa, mediante un estudio correlacional, transversal y no experimental, a través de la aplicación del Inventario Breve de Afrontamiento Religioso a 225 docentes del municipio de Canatlán, en el estado de Durango, en México. Sus principales resultados permiten afirmar que el uso de estas estrategias es mayor en las mujeres y que su frecuencia de uso se relaciona de manera positiva con el nivel de estrés.

**Palabras clave:** estrés, afrontamiento, religión, sexo

### Abstract

This investigation aims to establish whether the level variables stress and sex are related to religious coping strategies used by teachers of basic education to deal with their daily stress. To achieve these objectives, a quantitative research was conducted through a correlational, cross-sectional non-experimental study, through the application of Brief In-

<sup>8</sup> Coordinador del programa de Investigación de la Universidad Pedagógica de Durango. E-mail: tbarraza@terra.com.mx

ventory of Religious Coping to 225 teachers in the municipality of Canatlán, in the state of Durango, Mexico. The main findings led to the conclusion, among others, that the use of these strategies is higher in women and their frequency of use is positively associated with the level of stress.

**Keywords:** stress, coping, religion, sex

En el devenir histórico de la humanidad han existido diversos esfuerzos por realizar investigaciones sobre el papel de la religión en la salud de las personas. Algunos autores como William James, Edwin Starbuck, Stanley Hall y George Coe (citados por Yoffe, 2007) llevaron a cabo, en su respectivo momento histórico, diversas investigaciones sobre la religión y la espiritualidad, lo que dio lugar al área científica que posteriormente fue denominada psicología de la religión.

La atención prestada a esta área de la realidad es generada por el supuesto de que la religión y/o la espiritualidad son factores protectores del ser humano en las diversas áreas de la vida. A este respecto, Salgado (2014) hace una revisión de las investigaciones empíricas sobre el rol que juegan la religión y/o la espiritualidad y concluye

*[Q]ue las investigaciones evidencian que [la religión y la espiritualidad] contribuyen a que las personas tengan mayor autoestima, son una fuente de fortaleza y esperanza, se aso-*

*cian a una mayor satisfacción con la vida y bienestar espiritual e incrementan la capacidad de perdón. Sirve de apoyo emocional y social, promueven valores prosociales, se asocian a un menor uso y abuso de drogas y menor tendencia a fumar. Contribuye a una mejor salud física y psicológica, ayudan a la prevención, aceleran la recuperación y promueven la tolerancia frente al padecimiento de enfermedades. Disminuye la depresión, la ansiedad, la presión sanguínea y el estrés. Facilitan una mayor adaptación, contribuyen al enfrentamiento de la enfermedad y temor a la muerte, por último, favorece a un mejor afrontamiento de la condición de discapacidad asociada a enfermedad crónica (p. 122).*

En la actualidad, en esta área suelen estudiarse las creencias y prácticas religiosas y espirituales, el apoyo social religioso, la ayuda religiosa y las estrategias de afrontamiento religioso, entre otras variables. En el caso de la presente investigación, la atención está centrada en las estrategias de

afrontamiento religioso. Pargament (1997) retoma el concepto de afrontamiento de Lazarus y Folkman (1984), y a partir de él define al afrontamiento religioso como aquel tipo de afrontamiento donde se utilizan creencias y comportamientos religiosos para prevenir y/o aliviar las consecuencias negativas de los sucesos de vida estresantes, tanto como para facilitar la resolución de problemas; en esa misma línea de discusión, el autor afirma que la religión constituye una estrategia de afrontamiento activo que permite superar los problemas existenciales, ya que posibilita que la persona:

1. Busque el significado existencial de ciertas situaciones estresantes de la vida.
2. Construya los acontecimientos, sean estos problemáticos o no, de la vida, en términos de un significado existencial.
3. Traslade el sistema de orientación existencial a estrategias específicas de afrontamiento.
4. Trate de solucionar los problemas mediante diversas estrategias que le son convincentes.

A esta línea discursiva, Pargament (1997) agrega, con fines de precisión, la identificación de cuatro estilos de afrontamiento: a) el control puede estar centrado en la persona; b) el control puede estar centrado en Dios o en distintos tipos de divinidades; c) el control puede estar centrado en los esfuerzos de las personas, y d) el control puede estar centrado en un trabajo conjunto de la persona con Dios y/o la divinidad.

Esta distinción entre estilos de afrontamiento es enriquecida con la clarificación de los patrones subyacentes. A este respecto, Pargament, Smith, Koenig y Pérez (1988), identificaron patrones positivos y negativos de los métodos de control religioso. El patrón positivo consistía en el perdón religioso, la búsqueda de apoyo espiritual, los aspectos religiosos de colaboración, conexión espiritual, purificación religiosa, y la reevaluación religiosa benévola. El patrón negativo, por su parte, se definió por el descontento espiritual, castigar, reevaluaciones de Dios, el descontento interpersonal religioso, de reevaluación demoníaca, y reevaluación de los poderes de Dios.

Más allá de estos trabajos, que permiten precisar y complementar el constructo *afrontamiento religioso*, se pueden encontrar algunas investigaciones que hacen aportes específicos al estu-

dio de esta variable. Inicialmente, vale la pena mencionar el caso de Quiceno y Vinaccia (2013), quienes han constatado que el afrontamiento religioso se encuentra en relación directa con las prácticas y creencias religiosas y espirituales, y el soporte social derivado de ellas, en las personas con algún tipo de enfermedad.

Por su parte Rivera-Ledesma y Montero-López (2007) reportan que las mujeres presentan una tendencia a afrontar los sentimientos de soledad con una mayor cercanía con Dios y que el afrontamiento religioso ante la soledad cambia conforme se incrementa el nivel educativo.

Quiceno y Vinaccia (2011) informan que la edad, la escolarización, la ocupación y el estrato socioeconómico influyen en el afrontamiento religioso, mientras que el género no presenta una influencia significativa en esta variable. Salas-Wright, Olate y Vaughn (2013) indican que la espiritualidad y, en menor grado, el afrontamiento religioso puede proteger contra el uso y abuso de sustancias adictivas, mientras Yoffe (2015) menciona que el afrontamiento religioso vía las plegarias, la meditación, la sanación espiritual, los rituales funerarios y el apoyo social, colabora en la promoción de estados positivos de bienestar psicofísico, mental y espiritual de deudos religiosos.

Por su parte Facciolla, Paula, Poli y Parker (2013) afirman que las personas religiosas (ya sean fieles, clérigos o autoridades) producen y reproducen discursos con un estilo de afrontamiento religioso a las enfermedades presentes en sus contextos socioculturales; mientras que Restrepo (2013) reporta que los estilos de afrontamiento religioso no mostraron una influencia significativa sobre la salud.

Cabe destacar que estas investigaciones fueron realizadas con adultos mayores (Rivera-Ledesma y Montero-López, 2007), enfermos crónicos (Quiceno y Vinaccia, 2011; Quiceno y Vinaccia, 2013), grupos vulnerables (Restrepo, 2013) o con personas en proceso de duelo por la pérdida de un ser querido (Yoffe, 2015). Estos referentes teóricos e investigaciones empíricas muestran un campo de estudio en ciernes en el que hace falta realizar más investigaciones; a este respecto se considera pertinente realizar el presente trabajo, que aportaría dos puntos centrales al campo de estudio: la presencia de este afrontamiento en un tipo de población no estudiada previamente, en este caso los docentes, y el estudio de este tipo de afrontamiento ante el estrés cotidiano.

A partir de este interés se plantean tres objetivos: el primer objetivo pretende identificar las

estrategias de afrontamiento religioso que usan con mayor o menor frecuencia los docentes de educación básica; el segundo objetivo busca establecer si la variable sexo influye en las estrategias de afrontamiento religioso que usan los docentes de educación básica, y finalmente, el tercero pretende determinar la relación que existe entre las estrategias de afrontamiento religioso que usan los docentes de educación básica y su nivel de estrés.

## Método

El presente estudio es de tipo correlacional (al buscar relacionar las variables estrategias de afrontamiento, nivel de estrés y sexo); transversal (ya que el instrumento de investigación se aplicó en una sola ocasión) y no experimental (al no existir manipulación de variables).

## Participantes

Los participantes en esta investigación fueron 225 docentes de educación básica que trabajan en diferentes escuelas del municipio de Canatlán, en el estado de Durango, en México. El 50% pertenecen al sexo masculino y el otro 50% al sexo femenino. El 10% trabaja en escuelas de edu-

cación preescolar, 58% en escuelas de educación primaria y el 32% en escuelas de educación secundaria.

## Instrumento

Para la recolección de la información se tomó una muestra de cinco ítems del "Inventario de Estrategias de Afrontamiento del Estrés Docente" (Gracia y Barraza, 2014) que refieren estrategias de afrontamiento religioso. Para complementar el cuestionario se agregaron dos preguntas en el *background* referente a sus datos sociodemográficos: sexo y nivel educativo donde trabaja, así como un ítem donde se le preguntaba el nivel de estrés que había tenido en los últimos días.

La muestra de ítems obtenida se consideró un Inventario Breve de Afrontamiento Religioso (IBAR), y le fue realizado un análisis de propiedades psicométricas. Este inventario breve presenta una confiabilidad de .85 en alfa de Cronbach y de .88 en la confiabilidad por mitades según la fórmula de Spearman-Brown para una longitud desigual. Como complemento se obtuvo el nivel de confiabilidad del inventario en caso de eliminar un ítem y los resultados mostraron que, salvo en el caso del ítem uno, en todos los demás ítems el nivel de confiabilidad bajaba (Tabla 1).

**Tabla 1.** Confiabilidad en caso de eliminar un ítem

Ítems	$\alpha$
1.- Leo la biblia	.87
2.- Dejo la situación que me estresa en manos de Dios	.84
3.- Rezo alguna oración	.80
4.- Platico con Dios expresándole que no me siento bien y que me gustaría que me brindase su apoyo para calmar mi espíritu	.79
5.- Pido a un ser divino que me ayude y fortalezca	.81

Se realizó el análisis de consistencia interna mediante el estadístico  $r$  de Pearson donde se correlaciona la media de cada ítem con la media global obtenida por cada encuestado, y sus resultados indican que todos los ítems se correlacionan de manera positiva con la media global con un nivel de significación de .00. En el análisis de grupos contrastados, realizado a partir de la  $t$  de Student, se pudo observar que todos los ítems permiten discriminar entre el grupo alto ( $\mu > 3$ ) y el grupo bajo ( $\mu < .77$ ) con un nivel de significación de .00. (Tabla 2). Estos resultados indican la fuerte consistencia interna y direccionalidad única de los ítems que conforman el inventario.

**Tabla 2.** Nivel de significación del análisis de consistencia interna y del análisis de grupos contrastados

Ítems	ACI	ACC
1.- Leo la biblia	.00	.00
2.- Dejo la situación que me estresa en manos de Dios	.00	.00
3.- Rezo alguna oración	.00	.00
4.- Platico con Dios expresándole que no me siento bien y que me gustaría que me brindase su apoyo para calmar mi espíritu	.00	.00
5.- Pido a un ser divino que me ayude y fortalezca	.00	.00

Nota: ACI (Análisis de Consistencia Interna).  
ACC (Análisis de Grupos Contrastados)

Para el análisis factorial se tomaron en consideración algunos criterios para valorar la viabilidad de este: la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa en .000, y el test KMO de adecuación de la muestra alcanzó un valor .833. Estos valores indicaron que era pertinente realizar un análisis factorial de la matriz de correlaciones. Asimismo, se realizó una estimación de las comunalidades de los ítems que constituyen este breve inventario, mediante el método de extracción denominado componentes principales, y sus resultados se pueden observar en la tabla 3.



**Tabla 3.** Comunalidades por ítem

	Inicial	Extracción
1.- Leo la biblia	1.000	.368
2.- Dejo la situación que me estresa en manos de Dios	1.000	.572
3.- Rezo alguna oración	1.000	.728
4.- Platico con Dios expresándole que no me siento bien y que me gustaría que me brindase su apoyo para calmar mi espíritu	1.000	.801
5.- Pido a un ser divino que me ayude y fortalezca	1.000	.724

**Tabla 4.** Carga factorial por ítem

	Componente
	1
1.- Leo la biblia	.607
2.- Dejo la situación que me estresa en manos de Dios	.757
3.- Rezo alguna oración	.854
4.- Platico con Dios expresándole que no me siento bien y que me gustaría que me brindase su apoyo para calmar mi espíritu	.895
5.- Pido a un ser divino que me ayude y fortalezca	.851

Para efecto del presente análisis se consideraron como ítems aceptables aquellos que presentaron comunalidades superiores a .3, que como se puede observar, fueron todos. El análisis reporta la presencia de un sólo factor que explica el 63%

de la varianza total. La carga factorial de cada uno de los ítems en este factor se presentan en la Tabla 4. Para interpretar la carga factorial se toma como base la regla de que cada uno de los ítems debe tener una saturación mayor a .35, que como se puede observar, son todos.

### Procedimiento

Los cuestionarios fueron aplicados en el mes de enero del año 2016 en las escuelas de adscripción de los participantes. La aplicación fue colectiva y voluntaria; asimismo, se les garantizó el anonimato y la confidencialidad de los resultados en todo momento.

El análisis de resultados se realizó en tres momentos con el Programa SPSS, versión 23. En un primer momento se realizó el análisis de las propiedades psicométricas del instrumento; en un segundo momento se obtuvo la estadística descriptiva usando como medida de tendencia central la media aritmética; en un tercer momento se hizo el análisis correlacional a través de los estadísticos t de Student (variable sexo) y r de Pearson (nivel de estrés). En todos los análisis correlacionales, así como en los análisis de las propiedades psicométricas que lo ameritaban, la regla de decisión fue  $p < .05$ .

## Resultados

El análisis descriptivo se presenta en la Tabla 5. Como se observa, la estrategia que se utiliza más es “Platico con Dios expresándole que no me siento bien y que me gustaría que me brindase su apoyo para calmar mi espíritu”, mientras que la que se utiliza menos es “Leo la biblia”. La media general de uso de las estrategias de afrontamiento religioso es de 2.69, que transformada en porcentaje y redondeada a partir de las décimas, nos da un valor del 54%

Por su parte el nivel de estrés reportado por los docentes encuestados es de 61% que, interpretado con un baremo de tres valores (de 0 a 33% leve, de 34% a 66% moderado, y de 67% a 100% profundo), indica un nivel moderado de estrés.

**Tabla 5.** Media y desviación típica estándar de cada una de las estrategias de afrontamiento indagadas

Estrategias	$\mu$	$\sigma$
Leo la biblia	.85	1.520
Dejo la situación que me estresa en manos de Dios	1.88	1.806
Rezo alguna oración	2.20	1.909
Platico con Dios expresándole que no me siento bien y que me gustaría que me brindase su apoyo para calmar mi espíritu	2.38	1.809
Pido a un ser divino que me ayude y fortalezca	1.93	1.904

Nota: la media más alta se destaca con negritas y la más baja con cursiva.

El análisis correlacional entre el nivel de estrés y las diferentes estrategias de afrontamiento indagadas se presentan en la Tabla 6. Como se puede observar, en tres casos existe una correlación positiva por lo que se puede afirmar que a mayor nivel de estrés se usa con mayor frecuencia las estrategias “Rezo alguna oración”, “Platico con Dios expresándole que no me siento bien y que me gustaría que me brindase su apoyo para calmar mi espíritu” y “Pido a un ser divino que me ayude y fortalezca” para afrontarlo.

**Tabla 6.** Coeficiente de correlación entre el nivel de estrés y las estrategias de afrontamiento

Estrategias de afrontamiento	Nivel de estrés
Leo la biblia	-.077
Dejo la situación que me estresa en manos de Dios	.132
Rezo alguna oración	.182**
Platico con Dios expresándole que no me siento bien y que me gustaría que me brindase su apoyo para calmar mi espíritu	.175**
Pido a un ser divino que me ayude y fortalezca	.142*

Nota: N=225. \*\*p<.00, \*p<.05.

En el caso de la media general, de la frecuencia de uso de las estrategias de afrontamiento religioso, y el nivel de estrés, el análisis correlacional indica un valor r de Pearson de .157 con un nivel de significación de .01, lo que permite afirmar que a mayor nivel de estrés mayor uso de las estrategias de afrontamiento religioso.

En el caso del análisis de diferencia de grupos, entre las estrategias de afrontamiento y el sexo, se puede observar que en todos los casos el sexo influye en la frecuencia con que se usan estas estrategias, siendo las mujeres quienes las usan con mayor frecuencia (Tabla 7). Por su parte, el análisis realizado entre el sexo y la media general

de uso de las estrategias de afrontamiento indica un valor t de -2.924, con 205.398 grados de libertad y un nivel de significación de .004, lo que indica que el sexo influye en la frecuencia con que se usan las estrategias de afrontamiento religioso, siendo las mujeres quienes las usan con mayor frecuencia.

**Tabla 7.** Análisis de diferencia de grupos entre el sexo y las estrategias de afrontamiento

Estrategias	t	gl	Sig.
Leo la biblia	-2.011	195.2	.046
Dejo la situación que me estresa en manos de Dios	-4.599	215.5	.000
Rezo alguna oración	-6.246	210.6	.000
Platico con Dios expresándole que no me siento bien y que me gustaría que me brindase su apoyo para calmar mi espíritu	-5.243	217.3	.000
Pido a un ser divino que me ayude y fortalezca	-5.559	203.0	.000

Nota: N=225. p<.05

## Discusión

Las estrategias de afrontamiento constituyen uno de los ejes centrales de la indagación en el campo de la psicología de la salud. A pesar de existir una tendencia al estudio totalizador o global de las

estrategias de afrontamiento (García, Salguero, Molinero, De la Vega, Ruiz y Márquez, 2015; Ticona, Santos y Siqueira, 2015; Viñas, González, García, Malo y Casas, 2015) se empiezan a realizar estudios que centran su atención exclusivamente en un solo tipo de ellas (Barraza y Gracia, 2016; Gismero-González, Bermejo, Prieto, Cagigal, García y Hernández, 2012; Limonero, Tomás-Sábado, Fernández-Castro, Gómez-Romero y Ardilla-Herrero, 2012); la presente investigación se ubica en esta segunda tendencia y centra su atención exclusivamente en el afrontamiento religioso.

Los resultados obtenidos permiten afirmar que la estrategia que se utiliza con mayor frecuencia es “Platico con Dios expresándole que no me siento bien y que me gustaría que me brindase su apoyo para calmar mi espíritu”, mientras que el uso general de las estrategias de afrontamiento religioso es de 54% que, interpretado con un baremo de tres valores (0 a 33% equivale a un uso bajo, de 34% a 66% representa un uso moderado y de 67% a 100% indica un uso alto), permite concluir que los docentes encuestados hacen un uso moderado de las estrategias de afrontamiento religioso.

En el caso del análisis correccional, entre las estrategias de afrontamiento y el estrés, se obtuvo una relación significativa de carácter positivo que indica que a mayor nivel de estrés mayor uso de las estrategias de afrontamiento religioso; este resultado impacta la discusión sobre el éxito del afrontamiento religioso ante el estrés cotidiano, ya que este no disminuye, sino que se mantiene. A este respecto Cabeza (2014) afirma que “el adecuado control de la tensión frente a los estresores parece asociarse fuertemente con un afrontamiento exitoso y –tal vez– un concomitante estado de bienestar” (p. 103); esta hipótesis es respaldada por los trabajos antecedentes de Contini, Coronel, Levin y Estevez (2003), así como de Seiffge-Krenke, Aunola y Nurmi (2009), y permite explicar por qué las estrategias de afrontamiento religioso, indagadas en la presente investigación, no tienen éxito para disminuir el estrés, ya que ninguna de ellas le otorga el control al sujeto sobre la situación estresante; dicha situación obedece a que la muestra de estrategias de afrontamiento indagadas en el inventario utilizado se ubicarían en el estilo de afrontamiento que Pargament (1997) considera está centrado en Dios o en distintos tipos de divinidades. Sin embargo, es necesario recordar que para Lazarus y Folkman (1984) el afrontamiento puede condu-

cir a minimizar, evitar, tolerar y aceptar las condiciones estresantes, así como dominar el entorno, por lo que, en el caso de las estrategias de afrontamiento religioso indagadas en la presente investigación, se puede pensar que su propósito es tolerar, aceptar o delegar la situación, aunque como se puede ver, no con mucho éxito, ya que no generan disminución del estrés.

En lo que respecta a la relación entre las estrategias de afrontamiento religioso y el sexo los resultados indican que el pertenecer a uno u otro sexo influye en la frecuencia con que se usan estas estrategias, siendo las mujeres quienes las usan con mayor frecuencia. Más allá de investigaciones precedentes que pueden confirmar este resultado (García, López y Moreno, 2008), es posible justificarlo con dos hipótesis teóricas: la fisiológica y la psicosocial.

La hipótesis fisiológica asume dos vertientes: a) las diferencias de sexo, en la reactividad del cortisol al estrés, puede estar asociada con la variación hormonal que ocurre en el momento de menstruación, y b) el efecto de la influencia de las hormonas gonadales en la cognición y la respuesta al estrés (Patkar, Patkar y Patil, 2016; Sanders, Sjodin y De Chastelaine, 2002). En este último punto es necesario recordar que las

estrategias de afrontamiento surgen de un proceso de valoración cognitiva (Lazarus y Folkman, 1984).

La hipótesis psicosocial indica que las mujeres reportan mayor nivel de estrés que los hombres debido a los patrones de socialización; en ese sentido, se afirma que las mujeres y hombres desde la infancia son educados de manera diferente para responder a las situaciones estresantes (Escobar, Blanca, Fernández-Baena y Trianes, 2011), por eso el énfasis en estrategias de afrontamiento de tipo social o en el estilo de afrontamiento rumiativo. Cualquiera de estas dos hipótesis permite explicar la diferencia del uso de las estrategias de afrontamiento religioso entre hombres y mujeres.

La principal limitación de este estudio se debe al pequeño número de estrategias de afrontamiento indagadas, por lo que se recomienda realizar estudios con un mayor número y diversidad de estrategias en diferentes contextos y agentes educativos, ya que estudios previos refieren que las estrategias de afrontamiento religioso pueden ayudar a la gente a enfrentar sus enfermedades, el estrés postraumático y mejorar su nivel de vida

(Quiceno y Vinaccia, 2011), por lo que adquiere relevancia y se justifica la necesidad de continuar con su estudio.

## Referencias

- Barraza, A. y Gracia, A. (2016). Las estrategias de afrontamiento proactivo ante el estrés generado por la reforma educativa. En J.B. Miranda, A. Barraza y A. Galván (coord.). *De la educación superior a la administración municipal* (pp. 98-110). México: ReDIE.
- Cabeza, K. (2014). Factores estresores comunes en deportistas Chilenos de alto rendimiento y sus respectivas estrategias de afrontamiento. *LIMINALES. Escritos sobre psicología y sociedad*, 1(5), 97-123.
- Contini, N., Coronel, P., Levin, M. y Estevez, A. (2003). Estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes escolarizados de Tucumán. *Revista de Psicología PUCP*, 21(1), 179-200.
- Escobar, M., Blanca, M.J., Fernández-Baena, F.J. y Trianes, M.V. (2011). Adaptación española de la escala de manifestaciones de estrés del Student Stress Inventory (SSI-SM), *Psicothema*, 23(3), 475-485.
- Facciolla, V.S., Paula, A., Poli, M.D. y Parker, R. (2013). Afrontamiento religioso y política. Las lecciones de la respuesta al SIDA. *Temas em Psicologia*, 21(3), 925-946. doi: 10.9788/TP2013.3-EE08ESP
- García, R.C., López, J.J. y Moreno, M.J. (2008). Estrategias de afrontamiento al estrés según sexo y edad en una muestra de adolescentes uruguayos. *Ciencias Psicológicas*, 11(1), 7-25.
- García, X., Salguero, A., Molinero, O., De la Vega, R., Ruiz, R. y Márquez, S. (2015). El papel del perfil resiliente y las estrategias de afrontamiento sobre el estrés recuperación del deportista de competición, *Kronos*, 14(1). Recuperada de <https://g-se.com/es/journals/kronos/articulos/el-papel-del-perfil-resiliente-y-las-estrategias-de-afrontamiento-sobre-el-estres-recuperacion-del-deportista-de-competicion-1807>
- Gismero-González, M.E., Bermejo, L., Prieto, M., Cagigal, V., García, A., y Hernández, V. (2012). Estrategias de afrontamiento cognitivo, auto-eficacia y variables laborales. Orientaciones para prevenir el estrés docente. *Acción Psicológica*, 9(2), 87-96. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ap.9.2.4107>
- Gracia, A. y Barraza, A. (2014). *Estresores organizacionales, estrategias de afrontamiento y apoyo social en docentes de educación primaria*. México: IUNAES.

- Lazarus, R. y Folkman, S. (1984). *Stress, coping and adaptation*. New York: Springer.
- Limonero, J.T., Tomás-Sábado, J., Fernández-Castro, J., Gómez-Romero, M.J. y Ardilla-Herrero, A. (2012). Estrategias de afrontamiento resilientes y regulación emocional: predictores de satisfacción con la vida *Psicología Conductual*, 20(1), 183-196.
- Meléndez, J.C., Navarro, E., Oliver, A. y Tomás, J.M. (2009). La satisfacción vital en los mayores. Factores sociodemográficos. *Boletín de Psicología*, 95, 29-42.
- Patkar, U.S., Patkar, K.U. y Patil, S.P. (2016). Assessment of the prevalence of stress and its levels in students of a medical college in Mumbai—a cross sectional study. *National Journal of Integrated Research in Medicine*, 7(2), 9-13.
- Pargament, K. I. (1997). *The psychology of religion and coping. Theory, research, practice*. New York: The Guilford Press.
- Pargament, K. I., Smith B.W. Koenig, H.G. y Pérez L. (1988). Patterns of positive and negative religious coping with major life stressors. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 37(4), 710-724. doi: 10.2307/1388152.
- Quiceno, J. M. y Vinaccia, S. (2011). Creencias-prácticas y afrontamiento espiritual-religioso y características sociodemográficas en enfermos crónicos. *Psychologia, Avances de la Disciplina*, 5(1), 25-36.
- Quiceno, J. M. y Vinaccia, S. (2013). Resiliencia, percepción de enfermedad, creencia y afrontamiento espiritual religioso y calidad de vida relacionada con la salud en pacientes con diagnóstico de artritis reumatoide. *Psicología desde el Caribe*, 30(3), 590-613.
- Restrepo, E. (2013). *Miedo a la muerte, afrontamiento, religiosidad y salud, en población romaní/gitana de ses medio-bajo*. Tesis doctoral de la Universidad de Málaga. Recuperada de [http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/6969/TDR\\_RESTREPO\\_ORLANDO%20%281%29.pdf?sequence=1](http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/6969/TDR_RESTREPO_ORLANDO%20%281%29.pdf?sequence=1)
- Rivera-Ledesma, A. y Montero-López, M. (2007). Medidas de afrontamiento religioso y espiritualidad en adultos mayores mexicanos. *Salud Mental*, 30(1), 39-47.
- Salgado, A. C. (2014). Revisión de estudios empíricos sobre el impacto de la religión, religiosidad y espiritualidad como factores protectores. *Propósitos y Representaciones*, 2(1), 121-159. doi: 10.20511/py2014.v2n1.55

- Salas-Wright, Ch. P., Olate, R. y Vaughn, M. G. (2013). Religious coping, spirituality, and substance use and abuse among youth in high-risk communities in San Salvador, El Salvador. *Substance Use and Misuse*, 48(9), 769-783. doi:10.3109/10826084.2013.793357.
- Sanders, G., Sjodin, M, y De Chastelaine, M. (2002). On the elusive nature of sex differences in cognition: Hormonal influences contributing to within sex variation. *Archives of Sexual Behaviors*, 31(1), 145-152. doi: 10.1023/A:1014095521499.
- Seiffge-Krenke, I., Aunola, K. y Nurmi, J. (2009). Changes in stress perception and coping during adolescence: The role of situational and personal factors. *Child development*, 80(1), 259-279.
- Ticona, S.E., Santos, E.M. y Siqueira, A.L. (2015). Diferencias de género en la percepción de estrés y estrategias de afrontamiento en pacientes con cáncer colorrectal que reciben quimioterapia. *Aquichan*, 15(1):9-20. doi: 10.5294/aqui.2015.15.1.2
- Viñas, F., González, M., García, Y., Malo, S. y Casas, F. (2015). Los estilos y estrategias de afrontamiento y su relación con el bienestar personal en una muestra de adolescente. *Anales de psicología*, 31(1), 226-233. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.1.163681>
- Yoffe, L. (2007). Efectos positivos de la religión y la espiritualidad en el afrontamiento de duelos. *Psicodebate*, 7, 193-205.
- Yoffe, L. (2015). Afrontamiento religioso espiritual de la pérdida de un ser querido. *Avances en Psicología*, 23(2), 155-176.



## Resiliencia en una adolescente con padecimiento físico-crónico por insuficiencia de ácido fólico

Rosa Isela Cerda Uc<sup>9</sup>, María Teresa de Jesús Braga Mena<sup>10</sup>, Carlos Alberto Padilla Cárdenas<sup>11</sup>

*Universidad Autónoma de Yucatán*

### Resumen

El presente artículo aborda el caso de una adolescente de 15 años diagnosticada al nacer con insuficiencia de ácido fólico. El objetivo general de este trabajo consiste en diseñar, implementar y evaluar una intervención psicoterapéutica con enfoque psicodinámico y técnicas cognitivo-conductuales y gestálticas, para mejorar los estilos de afrontamiento y la resiliencia. Para esta intervención se realizó un proceso con duración de 31 sesiones. Durante el proceso, se encontró que la presencia de la enfermedad ha traído repercusiones en las relaciones interpersonales de la adolescente. La autonomía también ha sido afectada, ya que la adolescente se mostraba dependiente de su madre, física y emocionalmente. Es de resaltar la importancia de la reparación del vínculo parental como elemento para el éxito del proceso terapéutico. Con la aceptación de la realidad, los mecanismos de defensa fueron confrontados y transformados, dando oportunidad a los cambios saludables en la vida de la paciente.

**Palabras clave:** resiliencia, ácido fólico, psicoterapia, intervención

<sup>9</sup> Docente e investigadora de la facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Yucatán. E-mail: cerdauc@correo.uady.mx.

<sup>10</sup> Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Yucatán.

<sup>11</sup> Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Yucatán.

## Abstract

This article examines the case of a 15-year-old teenager diagnosed at birth with folic acid deficiency. The overall objective of this study is to design, implement and evaluate a psychotherapeutic intervention with psychodynamic approach and cognitive-behavioral and gestalt techniques to improve coping styles and promoting resilience. For this intervention, a process with duration of 31 individual sessions with the patient was performed. During the process, it was found that the presence of the disease heavily impacted on the teenager's relationships. Similarly, autonomy has been affected, as the adolescent is dependent on her mother, both physically and emotionally. It is important to highlight the repairing of the parental link as critical to the success of the therapeutic process. With the acceptance of reality, the defense mechanisms were confronted and transformed, opening path for healthy changes in the life of the patient.

**Keywords:** Resilience, folic acid, psychotherapy, psychodynamic, intervention

## Introducción

Desde hace algunos años ha comenzado a manejarse el concepto de *resiliencia* como una hipótesis explicativa de la conducta saludable en condiciones de adversidad o de alto riesgo (Fergus y Zimmerman, 2005). La resiliencia puede considerarse como la configuración de capacidades y acciones orientadas a la lucha por rescatar el sentido de la vida, y el desarrollo frente a la adversidad. Por lo tanto, es una modalidad de ajuste que según Pynoos (1993) permite tolerar, manejar y aliviar las consecuencias psicológicas, fisiológicas, conductuales y sociales provenientes de

experiencias traumáticas sin una mayor desviación del curso de su desarrollo, y con la comprensión adecuada de la experiencia y sus subsecuentes reacciones.

La mayoría de los teóricos están de acuerdo en que la resiliencia es una cualidad que permite al ser humano resurgir de la adversidad, recuperarse e incluso ser transformado por ella, accediendo a una vida significativa y productiva, así como para adaptarse a los cambios de una

manera saludable, flexible y exitosa (Akullian, 2005; Dryden et al. 1995), además de sentirse bien a pesar de haber estado en riesgo (Ungar, 2004).

Kobasa y Madi (1982) mencionan las siguientes características como distintivas de personas resilientes: compromiso y responsabilidad con un grupo, pensamiento de orden superior al promedio, expectativas realistas y dirigidas a una meta, autonomía, independencia, autoestima, autoeficacia y autodisciplina, actitud positiva ante los problemas y cambios, locus de control interno, valores espirituales, sentido de vida, competencia social, lazos afectivos, vida sana y feliz, afrontamiento, temperamento calmado, buen sentido del humor y optimismo.

Específicamente en la infancia, diversos estudios han identificado factores de protección organizados en tres áreas: 1) Individual: autoestima y autoconcepto positivo, capacidad de pensar y actuar de manera independiente, habilidades de solución de problemas, etc.; 2) Familiar: cohesión, apoyo y el sentimiento de un vínculo afectivo fuerte con los progenitores, y 3) De la comunidad: influencia de amigos y relaciones íntimas con adultos competentes que sirvan de modelo positivo, así como la calidad del entorno (Masten y Powell, 2003; Place et al. 2002).

La enfermedad es una situación que demanda que la persona y quienes lo rodean utilicen una gran cantidad de recursos físicos y psicológicos para superarla. Por esta situación el apoyo psicológico brindado a los pacientes resulta ser un instrumento eficaz para el afrontamiento de la enfermedad, fomentando en él la búsqueda de una calidad de vida digna (Gallar, 2002).

En el caso particular de una enfermedad crónica, la persona tiene que lidiar con ella por un periodo prolongado de tiempo lo que afecta la percepción de su cuerpo, su orientación en el tiempo y espacio, su capacidad para predecir el curso y los acontecimientos de la vida, su autoestima, así como sus sentimientos de motivación y dominio personal (Shuman, 1999).

La insuficiencia de ácido fólico al nacer se relaciona con diversos padecimientos, entre los cuales destacan los Defectos de Cierre de Tubo Neural (DCTN), un grupo de anomalías que afectan al encéfalo y la medula espinal durante el proceso de desarrollo fetal. La *espina bífida* es un defecto de la columna vertebral a cualquier nivel, por falta de fusión de la apófisis espinosa que varía desde tipos clínicamente importantes hasta

anormalidades menores (Puerto-Solís, M., Heredia-Navarrete, M., Ramírez-Sierra, M. y Ruiz-García, S., 2006).

Los niños con espina bífida tienen diferentes grados de afectación, lo cual hace que varíen los problemas neurológicos o los síntomas. Generalmente, cuanto más alto es el nivel del defecto de los nervios del tubo, más importantes son los problemas que el niño puede tener. Además de hidrocefalia, los niños pueden tener dificultades a nivel intestinal y de vejiga, serias dificultades en el movimiento o debilidad en las piernas; la mayoría de los niños tienen índices de inteligencia normales (Puerto-Solís, M., Heredia-Navarrete, M., Ramírez-Sierra, M. y Ruiz-García, S., 2006).

Dussan (en Arrivillaga, Q., Correa, D., y Salazar, I., 2007) hace referencia a que el niño o adolescente que vive con un padecimiento crónico se ve expuesto no sólo a los efectos propios de la enfermedad, sino que además debe lidiar con hospitalizaciones, tratamientos y otras situaciones que amenazan su integridad física.

Siguiendo a esta autora, la comprensión y sobre todo el impacto, de la enfermedad en la vida del niño están determinadas por una serie de factores tales como la naturaleza de la enfermedad, la

edad de aparición, su desarrollo cognitivo, organización psicológica, dinámica familiar y la relación establecida con el mundo médico y el personal de salud en general.

En los adolescentes, el diagnóstico de una enfermedad crónica supone la pérdida de la independencia y control, cambios en la apariencia física relacionados con el padecimiento y/o el tratamiento, un sentido de debilidad y vulnerabilidad que interfiere con el establecimiento de relaciones con personas de su edad y con las actividades sociales y escolares (Ajuriaguerra y Marcelli, 1987, en Arrivillaga, Q., Correa, D., y Salazar, I., 2007).

## Metodología

La investigación se llevó a cabo como un modelo de intervención terapéutica con una adolescente a lo largo de 31 sesiones individuales. La paciente fue una adolescente de 16 años cumplidos al momento de terminar el proceso, quien entonces estudiaba el tercer grado de secundaria en una escuela pública.

La madre de la joven fue quien describió el motivo de consulta como el sentimiento de inseguridad y desagrado de la joven respecto a su propia

condición física. La madre mencionó que la joven no habla del tema con nadie, así como de la culpa por padecer esta enfermedad. Por otro lado, el motivo de consulta que la joven mencionó fue que le gustaría sentirse más segura consigo misma y que dejara de pesarle lo que la gente piense de ella.

Se utilizaron distintas técnicas y enfoques, pero partiendo de una conceptualización predominantemente psicodinámica.

Las técnicas psicodinámicas fueron la confrontación, la aclaración e interpretación pues en todo momento se buscó que la paciente fuera capaz de verse frente a su resistencia y desarrollara por su cuenta un *insight* (comprensión repentina) (Nieto, J., Abad, A., Esteban M. y Tejerina, M., 2004).

Por otro lado, las técnicas Gestalt pretenden hacer consciente a la persona de sus sentimientos, emociones y conductas. Su finalidad es promover una mayor toma de conciencia de lo que hace, piensa, dice o siente, así como facilitar el proceso de maduración como ser humano en su totalidad (Martín, 2008).

Para finalizar se utilizaron técnicas cognitivas con el objetivo de reestructurar los componentes

comportamentales y de pensamiento que estén interfiriendo con la meta terapéutica. Estas técnicas fueron las operantes, de autocontrol, reducción de la ansiedad y la reestructuración cognitiva (Nieto, J., Abad, A., Esteban M. y Tejerina, M., 2004). La evaluación del proceso se realizó utilizando los siguientes instrumentos:

1. **Test del dibujo de la figura humana.**

Prueba proyectiva que se basa en la técnica del dibujo y que permite evaluar aspectos emocionales, intelectuales y de maduración. Su aplicación consiste en pedirle al individuo que realice un dibujo de una figura humana completa, en una hoja tamaño carta y a lápiz (Esquivel, Heredia y Lucio, 2007).

2. **Inventario de depresión de Beck.**

Es un cuestionario autoadministrado que consta de 21 preguntas de respuesta múltiple. Está compuesto por ítems relacionados con síntomas depresivos, como la desesperanza e irritabilidad, cogniciones como culpa o sentimientos como estar siendo castigado, así como síntomas físicos relacionados con la depresión (por ejemplo, fatiga, pérdida de peso y de apetito sexual) (Beck et al., 1961).

3. **Test persona bajo la lluvia.** Busca obtener la imagen corporal del individuo bajo condiciones ambientales desagradables, tensas, en los que la lluvia representa el elemento perturbador. El ambiente desagradable hace propicia la aparición de defensas que suelen no mostrarse en el test de la persona. Mediante esta situación de estrés el individuo ya no logra mantener su fachada habitual, sintiéndose forzado a recurrir a defensas antes latentes (Querol y Chávez, 2009).
4. **Escala de resiliencia.** Escala tipo Likert de dos factores: competencia personal y aceptación de sí mismo y de la propia vida. Sus ítems reflejan cinco aspectos de la resiliencia: perseverancia, confianza en sí mismo, sentido de la vida, filosofía de la vida y ecuanimidad (Wagnild y Young, 1993).

## Programa de intervención

El proceso se dividió en tres fases principales, cada una con un número distinto de sesiones y con objetivos particulares. La fase de inicio constó

de cuatro sesiones, la fase de intervención tuvo una duración de 23 sesiones, y la final con tres sesiones.

## Resultados

### Pruebas para evaluación

La prueba de la figura humana aplicada durante la segunda sesión indicó que, a nivel de madurez mental, la paciente se encuentra de acuerdo al promedio con fuertes indicadores emocionales.

Con el Test del dibujo de la familia se encontró que la paciente es tímida, inhibida y se siente fracasada; es soñadora e imaginativa y con algunas tendencias regresivas, y se guía por las reglas. Este Test también indicó que la paciente tiene ansiedad generada por su familia y también cierta rivalidad con su hermana.

Del Test persona bajo la lluvia se obtuvieron resultados que indican que la paciente tuvo la necesidad de mostrarse y ser reconocida; además, tiene un buen uso del espacio y sentido de la realidad. También se encontró que siente presión por parte de sus figuras parentales y presencia de dolencias psicósomáticas.

En cuanto al Test de depresión de Beck, el puntaje en la aplicación inicial arroja estados de depresión intermitente. La depresión estuvo presente a lo largo de los años, con periodos de mejoría, pero coincide con el aplanamiento emocional presentado por la paciente. Se aplicó el instrumento por segunda vez en la fase de evaluación, y los resultados obtenidos son: Estos altibajos son considerados normales.

El puntaje inicial del Test de resiliencia de Wagnild y Young fue de 108 en una escala de 25 al 175, lo cual indica que la paciente tiene un alto porcentaje de resiliencia. Al reaplicar la prueba, el puntaje obtenido fue de 133 en una escala de 25 a 175 puntos.

## Programa de intervención

### Fase de inicio

Esta fase abarcó las primeras cuatro sesiones. La paciente describió los sentimientos ambivalentes hacia su madre, pues ella es su único apoyo físico y emocional, pero a la vez tiene resentimiento hacia ella por ser la causante de su padecimiento. Por otro lado, la relación con su padre le causa mucha ansiedad, enojo y tristeza, lo que lleva a evitar el tema completamente. También fue posible observar una necesidad de autoafirmarse y de

mejorar su autoestima, ya que presenta sentimientos de poca valía personal y conducta retraída como consecuencia de dichos sentimientos.

## Intervención

### Inicio

Durante esta fase se exploraron los deseos de autonomía de la paciente, limitada en gran medida por las características de su condición. Durante las entrevistas ella demostró y declaró inseguridad y miedo a las situaciones sociales.

### Intermedia

Esta fase comenzó con la implementación de la técnica gestáltica “las conchas”. Mediante esta, la paciente fue capaz de reconocer y aceptarse a sí misma.

Posteriormente se aplicó la técnica “Silueta de emociones”, en la cual la paciente fue capaz de identificar qué es lo que sentía y fue capaz de ubicar las emociones según su predominancia. Esto le ayudó a darse cuenta de que, aunque el miedo y la rabia están presentes en gran parte de su vida, también el aprecio de muchas personas cercanas a ella.

La fase de intervención intermedia continuó con una técnica cognitiva que consistía en relacionar emociones y los contextos de aparición. Usando esta técnica, la paciente reconoció al padre como una persona que le causaba mucho enojo, mientras que la madre y otros adolescentes de su edad la hacían sentir tranquila y alegre.

La aplicación de la técnica cognitiva “Antes, ahora, el futuro”, permitió hacer un balance de los logros terapéuticos hasta el momento, y también ayudó a la joven a fijar metas que le gustaría obtener. La paciente mencionó que ha tenido un avance en cuanto a su percepción y autovaloración, además de un avance en la expresión emocional, la cual le gustaría seguir mejorando. Por otro lado, no ha logrado mejorar la relación con su papá, situación que le gustaría cambiar.

La siguiente técnica cognitiva utilizada, “Tarjetas suceso-pensamiento-consecuencia” consiguieron que la paciente recapacitara sobre sus pensamientos y las conductas que estos suelen generar, lo que le ayudó a regular su comportamiento.

Dada la negativa a hablar sobre el tema del padre, se utilizó con consentimiento de la paciente la técnica gestáltica “La silla vacía”. Durante su

aplicación, la paciente pudo externar todos los pensamientos y sentimientos que había estado guardando. Externó que sentía mucho rencor hacia la figura paterna por el abandono sufrido.

A partir del resultado de la técnica anterior, se resolvió usar la técnica “La carta que no se entrega”, pero dirigida hacia la madre. Con lo anterior se consiguió que la paciente lograra expresar de manera segura todos los sentimientos y emociones que le perturbaban respecto a la relación con su madre, además de que pudo describir su agradecimiento. La paciente resolvió que la terapeuta rompiera la carta después de leerla juntas.

La última técnica aplicada fue la Gestalt “Quemamos lo que no nos es útil, atesoramos lo que sí”. Esta sirvió para que la paciente hiciera un recuento de lo que quisiera mantener y que es valioso, así como de lo que era necesario sacar de su vida.

Para el final de esta fase intermedia de intervención, la paciente se nota sin el aplastamiento emocional característico del inicio del proceso. Mencionó que se sentía más motivada para continuar mejorando emocionalmente. También mencionó que gracias al proceso reflexiona más



acerca de todo lo que le pasa y la ambivalencia en el vínculo con la madre se había reducido considerablemente.

### Post-evaluación

En esta etapa se reaplicaron las pruebas para evaluación del proceso terapéutico y de los avances que la paciente tuvo.

La figura humana se realizó con mayor seguridad y tranquilidad, características que se pueden apreciar en el dibujo a través de la disminución notoria de los borrones con respecto a la primera, así como de la sonrisa que se dibujó.

La siguiente prueba aplicada fue el Test de depresión de Beck, en donde obtuvo una puntuación de 3, lo cual equivale al nivel de depresión “Estos altibajos son considerados normales”. Esto ya presenta una gran diferencia con respecto a los resultados de la primera aplicación, en los cuales la paciente puntuó mucho más alto, cayendo en el nivel “Estados de depresión intermitente”.

Los resultados obtenidos tras la re-aplicación del Test de Resiliencia indican que la paciente aumentó su nivel de resiliencia de 108 puntos en la fase de inicial, a 133 en la post-evaluación.

Se aplica la técnica Gestalt “Cómo llegué, cómo me siento ahora”, con lo que la paciente hizo un recuento de los logros obtenidos durante todo el proceso, y fue capaz de reconocer que ya no le importa su aspecto físico; también fue capaz de externar algunas de sus emociones, mejoró su relación con sus padres y se siente más tranquila.

### Fase de cierre

Esta fase inició aclarando las dudas respecto a que lo sucedería después de terminado el proceso, y la paciente fue motivada a seguir con sus metas. Sin embargo, fue necesario “dejar la puerta abierta” a que el proceso pudiera continuar en caso necesario, con el objetivo de disminuir la ansiedad que el cierre generaba. También se entregó una pulsera que tenía el objetivo de servir como recordatorio de todo lo aprendido y sentido durante el proceso.

### Conclusiones

Si bien se puede considerar a la resiliencia como una habilidad nata, no aprendida e inherente a la persona, su definición va más allá, ya que se ha demostrado que es posible promoverla y

fortalecer las habilidades resilientes que posee una persona, así como fomentar en ella nuevas habilidades al servicio del bienestar personal.

En la presente investigación, se plantea la promoción de las habilidades resilientes como una herramienta hacia el cambio positivo y el bienestar de la persona; también se pretende que la paciente desarrolle nuevas habilidades en favor de la aceptación de su padecimiento y que beneficien su salud mental y emocional. Sin embargo, durante el desarrollo de la misma se hizo evidente la importancia de la reparación del vínculo con las figuras parentales como elemento primordial para el logro del objetivo, ya que por medio de dicha reparación la paciente logró integrar aspectos vitales para mejorar su autoconcepto, autoestima y sentimientos de valía personal, los cuales estaban afectados al inicio del proceso; con lo anterior la paciente pudo reconocer en ella la habilidad para sobreponerse ante la adversidad, logrando así el objetivo inicial del proceso.

La interpretación psicodinámica de las diferentes técnicas permitió explicar los comportamientos y reacciones inconscientes de la paciente y hacerlos conscientes, puesto que utilizaba mecanismos de defensa rígidos y arraigados, por lo que era muy complicado para ella identificar tanto como expre-

sar emociones y sentimientos, lo que causó en ella un efecto reparador casi inmediato. Fue muy interesante observar cómo a lo largo del proceso sus habilidades se reforzaron, su autoaceptación mejoró, al igual que su autoconocimiento y autoestima positiva. Además, la paciente fue capaz de identificar en sí misma características que no había considerado hasta entonces, y la forma en que todo esto favoreció su desarrollo e impactó en todos los contextos en los que se desenvuelve.

## Referencias

- Akullian, J. (2005). *Resilience in graduates of long-term Foster care: a retrospective study*. Disertación doctoral, Universidad de New York, 2005. Recuperada el 6 de marzo de 2006, de UMI ProQuest Digital Dissertation data base. <http://www.proquest.com>
- Arrivillaga, M., Correa, D. y Salazar, I. (2007). *Psicología de la salud: Abordaje integral de la enfermedad crónica*. México: Manual Moderno.
- Beck, A. T., Ward, C. H., Mendelson, M., Mock, J. y Erbaugh, J. (1961). *An inventory for measuring depression*. Archives of General Psychiatry

- Dryden, J., Johnson, B., Howard, S. y McGuire, A. (1998). *Resiliency: A comparison of construct definitions arising from conversations with 9 year-old-12 year-old children and their teacher*. Ponencia presentada en el Annual Meeting of the American Education Research Association. San Diego, CA.
- Esquivel, F., Heredia, M., y Lucio, E. (2007). *Psicodiagnóstico clínico del niño*. México: Manual Moderno.
- Fergus, S. y Zimmerman, M. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. En *Annual Review of Public Health*, 26 (1), 399-419.
- Gallar, M. (2002) *Promoción de la salud y apoyo psicológico al paciente*. México: Thomson.
- Kobasa, S. C., Maddi, S.R. y Kahn, S., (1982). Hardiness and health: A prospective study. En *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(1):168-177
- Martín, A. (2008) *Manual práctico de psicoterapia Gestalt*. España: Desclée de Brouwer.
- Masten, A. S. y Powell, J. L. (2003). *A resilience framework for research, policy, and practice*. En S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities*. Boston: Cambridge University Press.
- Nieto, J., Abad, A., Esteban M. y Tejerina, M. (2004). *Psicología para las ciencias de la salud. Estudio del comportamiento humano ante la enfermedad*. México: McGraw Hill.
- Place, M., Reynolds, J., Cousins, A. y O'Neill, S. (2002). *Developing a resilience package for vulnerable children*. *Child and Adolescent Mental Health*.
- Puerto-Solis, M., Heredia-Navarrete, M., Ramírez-Sierra, M. y Ruiz-García, S. (2006). *Salud pública, reproductiva, genética, mental y enfermedades infecciosas en el sureste de México*. Mérida, México: Lib-UADY.
- Pynoos, R. S. (1993). *Post-traumatic Stress Disorder. A Clinical Review*. Lutherville: Sydor Press.
- Querol, M., Chávez, M. (2005). *Test de la Persona bajo la lluvia*. Buenos Aires: Lugar.
- Shuman, R. (2005). *Vivir con una enfermedad crónica*. Buenos Aires: Paidós.
- Ungar, M. (2004). A constructionist Discourse on Resilience. Multiple Contexts, Multiple Realities among At-Risk Children and Youth. *Youth & Society* 35 (3).
- Wagnild, G., Young, HM. (1993). Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. *J Nurs Meas*; 1(2): 165-177.

## Observación de las habilidades parentales en interacciones de juego libre con niños preescolares

Juan Carlos Mazón Sánchez<sup>12</sup>, Patricia Ortega Silva<sup>13</sup>

*Universidad Nacional Autónoma de México*

### Resumen

El presente trabajo analiza la forma en la que los padres promueven el desarrollo del juego simbólico (JS) de sus hijos. El JS se relaciona con diversas áreas de desarrollo. El objetivo fue documentar las conductas de un grupo de padres de niños preescolares en situaciones de juego libre. Las conductas observadas fueron analizadas dentro de un modelo de habilidades parentales: a) sensibilidad, b) participación en el juego, c) estructura, d) estimulación y e) ludicidad. Participaron seis díadas (un papá más niño preescolar, media=5.03 años). Se videograbaron sesiones de juego libre entre los dos integrantes. Los resultados mostraron que los papás poseen diferentes patrones conductuales para involucrarse en el juego de sus hijos. Tres de las mamás del estudio mostraron tener una buena participación en el juego, al mostrarse disponibles y divertidas mientras que jugaban con sus hijos. Las conductas observadas se adecuan parcialmente al modelo teórico propuesto.

**Palabras clave:** habilidades parentales, juego simbólico, preescolares

<sup>12</sup> Estudiante de doctorado de la Universidad Nacional Autónoma de México y profesor de carrera tiempo completo de la Universidad Justo Sierra. Contó con apoyo de Conacyt para los estudios de doctorado, así como para el desarrollo del presente artículo. E-mail: juancarlosmazon@gmail.com.

<sup>13</sup> Profesora de tiempo completo de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México. E-mail: patosi@unam.mx

### Abstract

The present article analyzes the way in which parents promote the development of the symbolic play (JS) of their children. The JS has been related to various areas of development, that's why the objective was to document the behaviors of a group of parents of preschool children in situations of free play. The observed behaviors were analyzed within a model of parental skills: a) sensitivity, b) participation in the game, c) structure, d) stimulation and e) playfulness. Six dyads participated (one dad plus preschooler, mean = 5.03 years). Free-play sessions were videotaped between the two members. The results showed that parents have different behavioral patterns to get involved in their children's play. Three of the mothers in the study showed a good turn in the game, as they were available and fun while they played with their kids. The observed behaviors are partially adapted to the proposed theoretical model.

**Keywords:** parental skills, symbolic play, preschoolers

### Introducción

Durante la edad preescolar los niños suelen mostrar un rápido desarrollo en el área social, cognitiva, psicomotriz y emocional. Hacia el final de esta etapa, los niños suelen contar con habilidades que les permiten gozar de una relativa autonomía (Hernández, 2006). Asimismo, el juego de los niños se vuelve más complejo al aparecer el juego simbólico, que involucra una serie de habilidades, funciones cognoscitivas y emocionales importantes para el desarrollo general del niño (Bornstein, Venuti y Hahn, 2002). En este juego los

niños utilizan su imaginación para representar situaciones, roles, historias y objetos (Pellegrini, 2001).

El juego simbólico es un indicador importante del desarrollo y el bienestar de los niños de esta edad. En la medida en que los niños puedan jugar, serán niños sanos. El juego simbólico se relaciona directamente con el desarrollo del lenguaje (Lewis, Boucher, Lupton y Watson, 2000), el ajuste emocional (McKinney y Power, 2012), la autorregulación emocional (Elias y Berk, 2002; Galyer y Evans, 2006) y la resolución de conflictos (Howe,

Rinaldi, Jennings y Petrakos, 2002). En contraste, el juego simbólico muestra un menor desarrollo en niños diagnosticados con depresión (Mol Lous, De Wit, De Bruyn y Riksen-Walraven, 2002), niños con problemas de agresión (Landy y Menna, 2001) y niños con experiencias de abuso intrafamiliar (Darwish, Esquivel, Houtz y Alfonso, 2001).

La participación de los padres representa un importante factor que influye en el desarrollo del juego simbólico en los niños preescolares (Lindsey y Mize, 2001). Durante el juego conjunto, papás y niños están interconectados, interactuando al mismo nivel. De esta forma, los papás y las mamás aportan elementos que pueden añadirle mayor complejidad al juego del niño (Damast, Tamis-LeMonda y Bornstein, 1996).

Existen pocos trabajos sobre la influencia de los padres en el juego de sus hijos. Algunos se han enfocado en el involucramiento en el juego (Lindsey y Mize, 2001), el modelamiento (Marjanovič-Umek, Fekonja-Pekljaj y Podlesek, 2014; Nielsen y Christie, 2008) y la facilidad para jugar (Keren, Fledman, Spitzer y Tyano, 2005).

Lindsey y Mize (2001) observaron sesiones de juego de 33 niños preescolares (60 meses de edad) en compañía de sus dos padres. Se registra-

ron 10 minutos de juego físico y 10 minutos de juego simbólico. Los investigadores evaluaron el nivel de involucramiento de los padres y el nivel de complejidad del juego simbólico mostrado por los niños. Adicionalmente, se analizaron sesiones de juego entre los niños participantes y sus compañeros de la escuela. Los resultados mostraron que el nivel de involucramiento de los padres en el juego se relacionaba positivamente con el nivel de juego simbólico mostrado por los niños y con las veces que comenzaban a jugar simbólicamente con sus pares.

Nielsen y Christie (2008) llevaron a cabo un estudio con el objetivo de evaluar la influencia del modelamiento en el juego simbólico. La muestra estuvo compuesta por 32 niños (27 a 41 meses de edad). Los investigadores videograbaron sesiones de juego entre los niños y uno de los investigadores. Primero se le permitía al niño jugar con un conjunto de juguetes durante un breve periodo de tiempo; posteriormente, el investigador modelaba con los juguetes diversas formas de juego simbólico. Finalmente, se le volvía a permitir al niño jugar solo. Los resultados mostraron que los niños mostraban mayores niveles de juego simbólico después de la fase de modelamiento. Lo que indica que el modela-

miento del adulto puede incrementar esta conducta, por lo menos cuando es de forma inmediata.

Marjanovič-Umek et al. (2014) llevaron a cabo un estudio con 58 niños preescolares junto con alguno de sus padres (47 mamás y 11 papás). Los investigadores videograbaron sesiones de juego de 30 minutos de duración. Posteriormente, realizaron registros conductuales sobre las acciones realizadas por los padres y la forma en la que estos fomentaban el juego simbólico de los niños. Sus datos mostraron que en la medida en la que los adultos le mostraban cómo jugar simbólicamente a los niños, estos imitaban dicho juego.

En otro estudio, Keren et al. (2005) observaron el juego de 35 niños de tres años de edad con sus padres. Se les proporcionaba una casa de muñecas y muñecos miniatura. Fueron utilizadas escalas de estimación para evaluar el juego de los niños (temas del juego, contenido del juego) y la calidad del juego de los padres (afecto positivo, afecto negativo, nivel de organización y respuesta verbal).

El nivel de elaboración del juego simbólico del niño estuvo relacionado positivamente con la habilidad de los padres para facilitar el juego del

niño, el nivel de cooperación entre ellos y su nivel de creatividad; en contraste, el nivel de restricción de los padres se relacionó negativamente con el juego simbólico (Keren et al., 2005).

Las habilidades parentales pueden definirse con una serie de capacidades, conocimientos y destrezas que los progenitores muestran durante la crianza de sus hijos, las cuales les permiten desarrollar de mejor forma esta actividad (Johnson, Berdahl, Horne, Richter y Walters, 2014). A partir de una revisión teórica, se pudieron identificar cinco habilidades parentales que podrían ser relevantes para el desarrollo del juego simbólico:

- a) **Sensibilidad:** se describe como la habilidad de los padres para interpretar y responder a las señales de los niños (Biringen y Easterbrooks, 2012).
- b) **Participación en el juego:** es la capacidad de involucrarse en el juego de los niños, como seguidores, guías u observadores (Bodle, Zhou, Shore y Dixon, 1996; John, Halliburton y Humphrey, 2013).
- c) **Estructura:** se describe como la habilidad del adulto de ampliar la conducta del niño, promoviendo mayor complejidad en el juego del niño (Biringen y Easterbrooks, 2012).

d) **Estimulación:** es la capacidad de motivar al niño a explorar, ejecutar conductas nuevas y superar obstáculos (Paquette y Brigas, 2010).

e) **Ludicidad:** engloba las herramientas necesarias para convertir una situación seria, en una situación más dinámica y divertida (Barnett, 2007; Feldman, 2007).

El objetivo del presente trabajo fue documentar las habilidades parentales mostradas por un grupo de padres en situaciones de juego libre con sus hijos.

## Método

### Participantes

La muestra estuvo constituida por seis díadas: un niño preescolar y alguno de sus padres. La Tabla 1 muestra los datos de los participantes. Los niños y sus padres fueron contactados por el primer autor de forma personal. Los padres fueron informados de los objetivos generales del estudio y de la confidencialidad de los datos a ser obtenidos; quienes aceptaron participar firmaron formatos de consentimiento informado.

**Tabla 1.** Características de las díadas participantes

No. de díada	Sexo del niño	Edad del niño	Sexo del padre/madre
1	Niño 1 (varón)	5 / 9 años	Masculino
2	Niño 1 (varón)	5 / 9 años	Femenino
3	Niña 2 (mujer)	4 / 10 años	Femenino
4	Niño 3 (varón)	4 / 6 años	Femenino
5	Niño 4 (varón)	5 / 3 años	Masculino
6	Niño 5 (varón)	4 / 1 años	Femenino

### Materiales

El conjunto de juguetes que se les proporcionó a las díadas consistía de un equipo de doctor (estetoscopio, termómetro, jeringa), materiales de cocina, objetos que representaban alimentos

(papas fritas, pizza, pastel), herramientas (martillo, pinzas, desarmador, cuatro tornillos), muñecos miniatura (cuatro niños y seis adultos), 36 bloques de madera (que incluían cubos, bloques alargados, cilindros y pirámides), cuatro vehículos miniatura, productos de belleza (un cepillo, un



espejo y dos frascos) y un automóvil más grande en el que podían entrar los muñecos miniatura. Todos estos juguetes fueron similares a lo que se utilizaron en otros estudios sobre juego (John et al., 2013; Lindsey y Mize, 2001; Marjanovič-Umek et al., 2014). Para realizar las videograbaciones se utilizó una cámara digital marca Samsung®, modelo SSD, con micrófono incluido. Los videos recopilados fueron almacenados en una memoria Micro SD.

### Procedimiento y desarrollo del instrumento

Se realizaron videograbaciones de una sesión de juego libre entre los integrantes de las díadas. Las videograbaciones fueron realizadas en un cubículo (2.5x2.5m) que tenía una mesa (donde se colocaban los juguetes) y sillas. La instrucción que se les dio fue la siguiente: *Jueguen con estos juguetes, tal como lo hacen cuando están en casa. Pueden jugar a lo que ustedes quieran*. Las grabaciones tuvieron una duración de entre 15 y 20 minutos.

Para el análisis y codificación de los videos, se siguieron las pautas sugeridas por Flores, Bustos y Zavala (2012): a) se realizaron registros anecdóticos y cualitativos de los videos, identificando las conductas mostradas por los papás participantes;

b) posteriormente se generaron categorías conductuales; c) se validaron dichas categorías con el apoyo de tres investigadoras expertas en paternidad y desarrollo infantil; d) se construyó un catálogo conductual que incluía estos códigos, al que se le nombró Registro Conductual de Habilidades Parentales (RCHP), y e) se entrenó a dos observadores sobre el uso del catálogo. Los videos fueron divididos en intervalos de 30s; los observadores registraron los videos utilizando el RCHP, indicando todas las conductas que ocurrían en cada intervalo. La Tabla 2 muestra las categorías conductuales que conformaron el RCHP. Se calculó el porcentaje de acuerdo entre observadores.

**Tabla 2.** Categorías conductuales que conformaron el Registro Conductual de Habilidades Parentales (RCHP)

Categoría conductual	Definición operacional
Dimensión 1: Sensibilidad	
S1. Responder pregunta del niño.	Contesta verbalmente una pregunta que el niño le hace.
S2. Contacto visual cara a cara.	Gira su cabeza para colocar su mirada en dirección a la cara del niño.
S3. Refleja o parafrasea una frase del niño.	Parafrasea o repite una frase que el niño acaba de decir.

Dimensión 2: Participación en el juego

PJ1 Juegan conjuntamente.	Realiza la misma actividad de juego que el niño.
PJ2. Observación pasiva del juego.	Observa con atención el juego del niño, sin llevar a cabo ninguna otra actividad.
PJ3. Da un juguete al niño.	Toma un juguete, con alguna de sus manos, y se lo da al niño.
PJ4. Juega por su cuenta.	Realiza una actividad diferente mientras el niño juega.

Dimensión 3: Estructura

E1. Modela una conducta.	Muestra cómo hacer una actividad, y le indica al niño que la lleve a cabo.
E2. Verbaliza sobre el juego.	Se engloba todo aquel intento del adulto por hablar sobre el juego.
E3. Enseñanza incidental.	Incluye diversas acciones que el adulto puede llevar a cabo para enseñar algo al niño (e.g. nombres de colores, letras).

Dimensión 4: Estimulación

ET1. Utiliza incentivos.	Usa un incentivo cuando el niño lleva a cabo una acción. Pueden ser palabras de felicitación o
--------------------------	--

aplausos.

ET2. Hace contacto físico.	El adulto hace contacto con sus manos en alguna parte del cuerpo del niño.
----------------------------	--

Dimensión 5: Ludicidad

L1. Sonríe / Se ríe.	Modifica su expresión fácil para sonreír, se nota que la boca y los ojos se modifican desde una expresión "seria", hasta una sonrisa clara.
L2. Da voz a un muñeco.	Sostiene un muñeco con su mano, y verbaliza, fingiendo que es el muñeco el que habla.

## Resultados

Para presentar el análisis de las conductas parentales se agruparon según la habilidad parental a la que pretendían pertenecer. Se presentan datos cuantitativos sobre su nivel de ocurrencia y viñetas ilustrativas de las conductas observadas. En la Tabla 3 se muestra la proporción de ocurrencia de estas conductas y los niveles de acuerdo entre los observadores.

**Tabla 3.** Proporción de ocurrencia de las categorías del Registro Conductual de Habilidades Parentales (RCHP)

	1	2	3	4	5	6	Total
% de acuerdo	91%	87%	83%	88%	95%	82%	
S1. Responder una pregunta del niño	-	.05	.10	.10	.19	.02	.08
S2. Contacto visual cara a cara	.67	.74	.26	.65	.30	.45	.51
S3. Refleja o parafrasea una frase del niño	-	-	.02	.03	.19	.18	.05
PJ1 Juegan conjuntamente	.08	.62	.48	.78	.49	.30	.49
PJ2. Observación pasiva del juego	.17	.21	.02	.03	.26	.55	.21
PJ3. Da un juguete al niño	-	.50	.24	.50	.33	.25	.33
PJ4. Juega por su cuenta	.79	.02	.52	.08	.07	.09	.26
E1. Modela una conducta	-	-	-	.08	.07	.07	.03
E2. Verbaliza sobre el juego	.25	.74	.57	.58	.77	.95	.68
E3. Enseñanza incidental	-	.10	.05	-	.14	.23	.09
ET1. Utiliza incentivos	-	-	-	.03	-	.14	.04
ET2. Hace contacto físico	-	.02	.21	.18	-	.23	.15
L1. Sonríe / Se ríe	-	.76	.02	.58	.02	.41	.40
L2. Da voz a un muñeco	-	-	.55	-	.37	.14	.16

### Dimensión 1: Sensibilidad

De las tres conductas que conformaban *Sensibilidad*, *Contacto visual* fue la que mostró tener una frecuencia más alta, al ser registrada en más de la mitad de los intervalos de toda la muestra. Esta conducta solía registrarse ante diversas situaciones: a) en un intercambio verbal entre el adulto y el niño; b) ante la búsqueda del niño del contacto visual con el adulto; c) ante la ocurrencia de sucesos inesperados, como la caída de objetos, y d) en situaciones emocionales, como la risa. La siguiente viñeta ejemplifica algunos de estos puntos.

#### Viñeta 1, Díada 6

El niño juega con un huevo estrellado de juguete, lo sostiene, se lo acerca a la boca y finge comerlo, entonces la yema de plástico se cae al suelo. Niño y mamá establecen contacto visual, la mamá recoge el huevo.

**Mamá(M):** *Aquí está.*

Y ambos ríen (intervalo 14). El niño finge comer una serie de alimentos.

**M:** *¿Y a mí que me dejaste?*

**N:** *Jijiji, nada.*

**M:** *¿Nada, ni un cachito ni nada?*

A continuación, ambos establecen contacto visual (intervalo 17). El niño juega con unos objetos de cocina.

**N:** *Ayer alguien mando un mensaje de "coco".*

**M:** *De "coco", ¿a quién?*

**N:** *A ti.*

Establecen contacto visual y el niño comienza a hacerle cosquillas a la mamá (intervalo 22).

Las otras dos conductas que formaban parte de *Sensibilidad* ocurrieron en menos del 10% de los intervalos evaluados. La respuesta a las preguntas puede ser un indicador sobre qué tanto el papá está pendiente de lo que requiere el niño. Por otro lado, la paráfrasis tiene el objetivo de promover que el niño se sienta escuchado. Estos dos puntos se muestran en la siguiente viñeta:

#### Viñeta 2, Díada 5

Mientras que el papá acomoda unos juguetes en la mesa, el niño pregunta.

**Niño(N):** *¿Tú fuiste al metro?*

**Papá(P):** *¿A dónde? ¿Al metro?*

El niño afirma con la cabeza.

**P:** *Cuando termino de trabajar, ya después me voy al metro, o cuando vengo a la universidad, igual voy al metro (intervalo 12).*

El niño extrae diferentes juguetes de una bolsa de juguetes.

**N:** *Este es para cortar la pizza.*

**P:** *Para cortar la pizza, muy bien (intervalo 14).*

## Dimensión 2. Participación en el juego

A pesar de que la actividad consistía en jugar juntos, los participantes hicieron esto sólo la mitad del tiempo. Las díadas 2, 3, 4 y 5 mostraron las categorías *Juegan conjuntamente* y *Da un juguete al niño* en 30% o más de los intervalos. Se puede señalar que los papás de estas tres díadas fomentaban activamente el juego del niño. En contraste, el papá de la díada 1, dedicó más tiempo a jugar por su cuenta que a jugar con su hijo. En esta conducta el adulto pasaba el tiempo examinando juguetes, pero sin interactuar con el niño. Esta conducta fue frecuente también en la

mamá de la díada 3, sin embargo, ella además hacía comentarios sobre los juguetes y propuestas a la niña para jugar.

*Observación pasiva del juego* consistía en que el adulto detenía su actividad para únicamente prestar atención a lo que estaba haciendo su hijo/a. Esta conducta se considera que pueda estar relacionada con la sensibilidad. Esta conducta mostró tener una baja frecuencia en la mayoría de las díadas. En contraste, la mamá de la díada 6, a pesar de estar involucrada en el juego del niño, constantemente se detenía para percatarse del juego del pequeño.

## Dimensión 3. Estructura

De las tres conductas que conforman la habilidad de *Estructura, Verbaliza sobre el juego* registró la mayor frecuencia a lo largo de todas las díadas, incluso en la díada 6, ocurrió en el 95% de los intervalos. Comúnmente, los padres hablaban con sus hijos de cosas relacionadas con el juego, por ejemplo, para ponerse de acuerdo sobre qué jugar:

### Viñeta 3, Díada 3

El niño y la mamá examinan diversos juguetes colocados sobre la mesa.

**M:** *¿A qué jugamos?*

El niño voltea a ver el rostro de su mamá, sonrío y le habla al oído.

**N:** *¡Carros!*

**M:** *¿Carros? ¿Y dónde están los carros? Necesitamos un carro.*

El niño busca en la mesa y en el piso de la habitación, encuentra un par de cochecitos y comienzan a jugar (intervalo 3).

El discurso que se intercambiaba tiene que ver con la expresión de comentarios del adulto acerca de los juguetes, motivando así a que el niño preste atención a determinados juguetes o a detalles de los mismos. Algunas veces el discurso no se relacionaba con el juego, servía para platicar de los juguetes o para tratar de ampliar la información que el niño pudiera tener.

#### *Viñeta 4, Díada 2*

La mamá y la niña juegan sentadas en el suelo. La mamá toma un muñeco y lo examina.

**M:** *Mira un vaquero.*

**N:** *Jajaja, un vaquero.*

La mamá toma una muñeca, la coloca cerca de su cara, le mueve los brazos.

**M:** *Mira una señorita.*

**N:** *Es un señorito.*

**M:** *No, es una señorita porque tiene cabello (intervalo 17).*

#### *Viñeta 5, Díada 5*

El niño abre una bolsa de juguetes y la vacía sobre la mesa.

**P:** *Vamos a ver los juguetes. ¡Órale! Mira el Iron Man.*

El papá toma un muñeco y se lo muestra al niño, quien le presta atención, pero toma otro juguete. El papá observa el juguete que tomó el niño.

**P:** *¿Sabes quién es ese? C3PO, de Star Wars (intervalo 2).*

La verbalización del papá también estaba orientada a establecer límites conductuales al niño:

#### *Viñeta 6, Díada 2*

La niña se pone de pie.

**N:** *Te voy a enseñar el otro.*

**M:** *No, pero juega con esto, no saques más cosas.*

La niña toma un juguete del cuarto de juegos.

**N:** *Pero es que es una casita.*

**M:** *Pues luego la armamos, tienes un buen de cosas.*

La niña regresa junto a su mamá.

**N:** *Pero esto sí es una casita.*

**M:** *Y luego, ¿cómo se arma? (intervalo 35).*

Por otro lado, *Modela una conducta* y *Enseñanza incidental*, mostraron tener una muy baja frecuencia. A continuación, se presentan ejemplos de ambas conductas:

#### Viñeta 7, Díada 4

El niño sonríe mientras observa varios juguetes de la mesa.

**N:** *¿Y el martillo?*

**M:** *Aquí está.*

La mamá le da un martillo de juguete al niño, ella toma uno más grande; comienza a martillar sobre la mesa, dos segundos después el niño hace lo mismo (intervalo 10).

*Viñeta 8, Díada 2:* El niño juega con un teléfono de juguete, la mamá va diciendo los números, pidiéndole que él los marque.

**M:** *El cinco, ¿cuál es el cinco? Tres... uno... (intervalo 14).*

La mamá toma el equipo de doctor y explica la función de varios instrumentos

**M:** *Esto se usa para evaluar tus reflejos, y esto, es para que escuches tu corazón (intervalo 24).*

#### Dimensión 4: Estimulación

*Utiliza incentivos* y *Hace contacto físico*, fueron registrados en muy pocos intervalos. Los contactos físicos más observados fueron los abrazos y las cosquillas. El uso de incentivos es una conducta que se presentó de forma muy aislada. A continuación, se presenta una viñeta de la mamá de la díada 6 que presentó con cierta regularidad ambas conductas:

### Viñeta 9, Díada 6

El niño juega a cocinar con los alimentos de juguete.

**M:** *¿La estás moviendo? ¡Bien hecho!*  
(intervalo 34).

El niño toca con un juguete a su mamá.

**N:** *Te voy a quemar.*

La mamá responde haciéndole cosquillas en las costillas, el niño se ríe y los dos terminan haciéndose cosquillas el uno al otro (intervalo 24).

### Dimensión 5: Ludicidad

*Sonríe/Se ríe* se registró en una parte importante de los intervalos de la muestra total. La forma de reír fue diferente, pues mientras algunas mamás pasaban sonriendo la mayor parte del tiempo de forma relajada (díadas 2 y 4), otras reían vigorosamente (díada, 5). Quizás esta diferencia podría señalar ciertas diferencias en cuanto al nivel emocional que el adulto podría experimentar en la situación de juego con el niño:

### Viñeta 10, Díada 6

La mamá y el niño juegan a una pelea de superhéroes, los dos hacen sonidos que simulan la pelea; el niño se voltea y hace que su muñeco rebote en un sillón.

**N:** *Poing, poing.*

La mamá observa y ríe a carcajadas (intervalo 5).  
El niño finge comerse un huevo de juguete.

**M:** *¿Te quedo rico el huevo?*

**N:** *Mal.*

**M:** *¿Te quedo mal? ¿A qué sabía?*

**N:** *¡A popó!*

La mamá ríe vigorosamente. A continuación, ella le hace cosquillas y el niño hace lo mismo (intervalo 10 y 11).

Finalmente, *Dar voz a un juguete* ocurrió en menos del 20% de la muestra total. Esta conducta representa la participación del adulto en juego de representación del niño. La mamá de la díada 3, fue que mostró mayores niveles de esta conducta.



### Viñeta 11, Diada 3

La mamá manipula un poco de plastilina con la que forma una especie de círculo, toma un dinosaurio y hace una voz ronca.

**M:** *¡Estoy muy estresado! Te hice un pastel.*

El pastel cae.

**M (haciendo voz chillona):** *¡Ay mi pastel, mi pastel!*

**N(sonriendo):** *¡Ay gracias!, no llores, yo lo hice para ti.*

La mamá hace que el dinosaurio trate de comerse el pastel.

**M:** *¿Por qué tengo unos brazos tan cortos? ¿Por qué? ¿Por qué?*

Y finge que el dinosaurio se desespera por no poder comer el pastel (intervalo 25 y 26).

### Discusión

El objetivo del presente trabajo fue documentar las habilidades parentales mostradas por un grupo de padres mexicanos en torno al juego con sus hijos preescolares. Para ello, se llevaron a cabo videograbaciones de sesiones de juego libre

entre los participantes. Las conductas mostradas por los padres fueron analizadas en un catálogo conductual que se conformaba de cinco dimensiones: a) sensibilidad, b) participación en el juego, c) estructura, d) estimulación y e) ludicidad.

Al respecto de la habilidad de *Sensibilidad*, el contacto visual entre el adulto y el niño fue una conducta muy frecuente. Se puede señalar que esta conducta tiene la función de promover contactos cercanos con el niño. En la investigación, estuvo presente en interacciones verbales, quizá como una forma de monitorear el estado emocional del niño. Algunas mamás del estudio establecían contacto visual con el niño después de la ocurrencia de sucesos inesperados, quizás para averiguar cuál era la reacción emocional del niño ante tal suceso. De esta forma, esta conducta reflejaría de forma muy efectiva la sensibilidad, que se define como la forma en la que el papá interpreta las señales mostradas por el niño (Biringen y Easterbrooks, 2012).

En esta dimensión se incluyeron dos conductas más: responder preguntas del niño, y reflejo o paráfrasis. Sin embargo, ambas mostraron una baja frecuencia de ocurrencia. En realidad, los niños solían hacer muy pocas preguntas a los papás: en general cuando los niños preguntaban

los papás respondían. Quizás ante una actividad más estructurada, quizás de tipo académico, esta conducta mostraría una mayor frecuencia.

Dentro de la segunda dimensión, *Participación en el juego*, se incluyeron varias conductas realizadas por el adulto con respecto al juego del niño. La primera tiene que ver con el juego conjunto, momentos en los que ambos juegan a la misma actividad. Según Damast et al. (1996) esta actividad permite al adulto interactuar al mismo nivel que el niño, logrando una interacción más cercana ya que facilita la comunicación y el mutuo entendimiento. Por esta razón, quizás esta conducta también sea un indicador de sensibilidad. Tres de los papás del presente estudio realmente jugaron con sus hijos tal como si fueran otro niño.

Otra conducta de juego que podría estar relacionada con la sensibilidad fue la observación pasiva del juego. Algunos adultos del estudio dedicaban tiempo a observar el juego del niño antes de interactuar con él. De esta forma, el adulto primero se informaba sobre qué era lo que el niño requería para jugar o que tipo de juego estaba haciendo. Viéndolo de esta forma, la observación pasiva también sería un indicador importante de sensibilidad (Biringen y Easterbrooks, 2012).

En el estudio, *Dar un juguete al niño* fue una conducta que los papás realizaban para facilitar el juego de los niños. Comúnmente, el adulto además daba sugerencias sobre qué jugar. Esta conducta está muy relacionada con las conclusiones del estudio de Keren et al. (2005), quienes resaltan la importancia de la facilidad que dan los papás para jugar.

Por otro lado, la categoría de jugar por su cuenta agrupó sobre todo momentos en los que el adulto examinaba los juguetes que se les proporcionaron para jugar. Esta conducta fue observada casi todo el tiempo por uno de los papás de la muestra; sin embargo, éste no mostró dicha conducta en conjunto con su hijo. Otra mamá (díada 3) realizó esta conducta, pero como antesala de episodios de juego conjunto. Quizás esta conducta pueda representar una especie de actividad preparatoria para que el adulto comience a jugar con el niño.

Al respecto de la dimensión de *Estructura*, la conducta de verbalizar se presentó con una alta frecuencia en todas las díadas observadas. Algunas de las verbalizaciones mostradas por los papás (pero no todas) reflejaban la habilidad de estructura. En ocasiones, los papás ampliaban la información de los juguetes, hacían comentarios

sobre el juego o establecían límites conductuales a los niños; todas estas conductas han sido identificadas en la investigaciones como formas de *Estructura* (Biringen y Easterbrooks, 2012; Paquette y Bigras, 2010). De la misma forma, la conducta de *Enseñanza incidental*, pretendía ampliar y complejizar la interacción con el niño, a partir de que el adulto aporte nuevos conocimientos al niño. Algunas de las verbalizaciones se emitían para hacer sugerencias al niño sobre qué jugar, aunque de esta forma tendría que ver más con la facilitación del juego (Keren et al., 2005).

Otra conducta que se consideró dentro de *Estructura*, fue la de modelamiento. En diversas investigaciones (e.g. Marjanovič-Umek et al., 2014; Nielsen y Christie, 2008) se identifica el modelamiento como elemento clave para fomentar el juego simbólico. En contraste, en la presente investigación esta conducta mostró una muy baja incidencia. Para explicar esta circunstancia, se puede señalar que quizás los papás de la muestra no contaban con las habilidades parentales necesarias para llevar a cabo esta actividad; aunque quizás la edad de los niños provocara que ellos no requirieran el modelamiento de los tipos de juegos, y sólo necesitarían las indicaciones verbales para llevar a cabo determinados tipos de juego.

Dentro de la dimensión de *Estimulación*, se observaron bajas frecuencia en las dos conductas que las conformaban. En el modelo de Paquette y Brigas (2010) esta habilidad pretende promover la conducta de los niños, a partir de motivar al niño a tomar retos y a hacer cosas nuevas, utilizando incentivos y contacto físico. Quizás en la situación del presente estudio, no se ofrecían demasiadas conductas nuevas a realizar ni demasiados retos que tomar.

Finalmente, dentro de las habilidades parentales, se incluyó la ludicidad, asumiendo que mientras que los papás tengan la habilidad de generar situaciones divertidas serán mejores promotores del juego con sus hijos (Barnett, 2007; Feldman, 2007). Estas habilidades fueron operacionalizadas a partir de las risas y sonrisas del adulto, así como de su capacidad de jugar simbólicamente (darle voz a un juguete). La mayoría de los papás no mostraron sonrisas ni risas a lo largo de la sesión de juego: únicamente una mamá mostraba estar verdaderamente divertida jugando con su hijo. Habría que resaltar la importancia de que el adulto verdaderamente se muestre divertido y de buen ánimo al jugar con el menor, ya que si se pretende que la interacción sea al mismo nivel y en la misma sintonía, también debería serlo a nivel emocional (Damast et al., 1996).

Se puede concluir que las conductas observadas pueden agruparse y ser explicadas a partir del modelo teórico propuesto, de forma más o menos eficiente. Quizás habría que hacer adecuaciones en algunas dimensiones y conductas, como por ejemplo en las conductas que pudieran pertenecer a *Sensibilidad* (juego conjunto y observación pasiva del juego), y no tanto a *Participación en el juego*. Por otro lado, es necesario hacer un análisis más específico sobre las categorías de las verbalizaciones hechas por el adulto, para de esta forma generar categorías más específicas (e.g, sugerencias, para jugar).

## Referencias

- Barnett, L. A. (2007). The nature of playfulness in young adults. *Personality and Individual Differences*, 43(4), 949-958. doi: 10.1016/j.paid.2007.02.018
- Biringen, Z., & Easterbrooks, M. A. (2012). Emotional availability: Concept, research, and window on developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 24, 1-8. doi:10.1017/S0954579411000617
- Bodle, J. H., Zhou, L., Shore, C. M., & Dixon, W. E. (1996). Transfer of responsibility in parent-child play during the second year. *Early Development and Parenting*, 5(4), 185-194.
- Bornstein, M., Venuti, P., & Hahn, C. (2002). Mother-child play in Italy: Regional variation, individual stability, and mutual dyadic influence. *Parenting: Science and Practice*, 2(3), 273-301.
- Damast, A. M., Tamis-LeMonda, C. S., & Bornstein, M. H. (1996). Mother-Child play: Sequential interactions and the relation between maternal beliefs and behaviors. *Child Development*, 67(4), 1752-1766.
- Darwish, D., Esquivel, G. B., Houtz, J. C., & Alfonso, V. C. (2001). Play and social skills in maltreated and non-maltreated preschoolers during peer interactions. En *Child Abuse & Neglect*, 25(1), 13-31. doi: 10.1017/S0954579400000079
- Elias, C. L., & Berk, L. E. (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? En *Early Childhood Research Quarterly*, 17(2), 216-238. doi: 10.1016/S0885-2006(02)00146-1
- Feldman, R. (2007). On the origins of background emotions: From affect synchrony to symbolic expression. *Emotions*, 7(3), 601-611. doi: 10.1037/1528-3542.7.3.601
- Flores, L., Bustos, M., y Zavala, P. (2012). Construcción de una escala de actitudes. Estudio de habilidades socioemocionales. En L. Flores (Ed.), *Inves-*

*tigaciones Psicoambientales en Preescolares* (pp. 43–50). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Galyer, K. T., y Evans, I. M. (2006). Pretend play and the development of emotion regulation in preschool children. *Early Child Development and Care*, 166(1), 93–108. doi: 10.1080/0300443011660108

Hernández, A. (2006). El subsistema cognitivo en la etapa preescolar. *Revista Aquichan*, 6(1), 68–77.

Howe, N., Rinaldi, C. M., Jennings, M., y Petrakos, H. (2002). “No! The lambs can stay out because they got cozies”: Constructive and destructive sibling conflict, pretend play, and social understanding. *Child Development*, 73(5), 1460–1473. doi: 10.1111/1467-8624.00483

John, A., Halliburton, A., y Humphrey, J. (2013). Child-mother and child-father play interaction patterns with preschoolers. *Early Child Development and Care*, 183(3–4), 483–497. doi: 10.1080/03004430.2012.711595

Johnson, B., Berdahl, L. D., Horne, M., Richter, E. A., y Walters, M. (2014). A parenting competency model. *Parenting: Science and Practice*, 14(2), 92–120. doi: 10.1080/15295192.2014.914361

Keren, M., Fledman, R., Spitzer, S., y Tyano, S. (2005). Relations between parents’ interactive style in dyadic and triadic play and toddlers symbolic capacity. *American Journal of Orthopsychiatry*, 75(4), 599–607. doi: 10.1037/0002-9432.75.4.599

Landy, S., y Menna, R. (2001). Play between aggressive young children and their mothers. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 6(2), 223–239. doi: 10.1177/1359104501006002005

Lewis, V., Boucher, J., Lupton, L., y Watson, S. (2000). Relationships between symbolic play, functional play, verbal and non-verbal ability in young children. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 35(1), 117–127.

Lindsey, E. W., y Mize, J. (2001). Contextual differences in parent-child play: Implications for children’s gender role development. *Sex Roles*, 44(3/4), 155–176.

Marjanovič-Umek, L., Fekonja-Peklaj, U., y Podlesek, A. (2014). The effect of parental involvement and encouragement on preschool children’s symbolic play. *Early Child Development and Care*, 184(6), 855–868. doi: 10.1080/03004430.2013.820726

McKinney, C., y Power, L. (2012). Childhood playtime, parenting, and psychopathology in emerging adults:

Implications for research and play therapists. *International Journal of Play Therapy*, 21(4), 215–231. doi: 10.1037/a0029172

Mol Lous, A., De Wit, C., De Bruyn, E., y Riksen-Walraven, J. (2002). Depression markers in young children's play: A comparison between depressed and nondepressed 3- to 6-year-olds in various play situations. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(8), 1029–1038. doi:/10.1111/1469-7610.00230

Nielsen, M., y Christie, T. (2008). Adult modelling facilitates young children's generation of novel pretend acts. *Infant and Child Development*, 17(2), 151–162. doi: 10.1159/000078723

Paquette, D., y Bigras, M. (2010). The risky situation: a procedure for assessing the father–child activation relationship. *Early Child Development and Care*, 180(1&2), 33–50. doi: 10.1080/03004430903414687

Pellegrini, A. D. (2001). Practitioner review: The role of direct observation in the assessment of young children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(7), 861–869.

## Lineamientos éticos para la conducción de experimentos y la escritura de reportes científicos en Psicología<sup>14 15</sup>

María Antonia Padilla Vargas<sup>16</sup>

*Centro de Estudios e Investigaciones en Comportamiento  
Universidad de Guadalajara*

### Resumen

Últimamente se han reportado muchos casos de malas prácticas en ciencia que por su gravedad han culminado con el despido de los implicados, el retiro de sus grados académicos, su expulsión de organizaciones académicas y hasta con condenas en prisión. Dado que es indispensable trabajar en la formación ética de los implicados en la investigación científica, en el presente documento se describen los principios éticos a los cuales debe apegarse quien realice experimentos en psicología (concretamente con participantes humanos), así como quien elabore escritos científicos, con lo que se espera contribuir al ejercicio científico ético. Además, con el objeto de erradicar las malas prácticas en ciencia, se propone implementar una estrategia que implique tres aspectos diferen-

<sup>14</sup> Se agradecen los invaluable comentarios que el Mtro. Abdiel Florentino Campos Gil hizo a una versión previa de este documento.

<sup>15</sup> El presente documento fue publicado previamente en inglés con la siguiente referencia: Padilla, M.A. (2016). Ethical guidelines for conducting experiments and writing scientific reports in psychology. *International Journal of Psychological Studies*, Vol, 8, No. 3, 1-10. doi: <http://dx.doi.org/10.5539/ijps.v8n3p1>, <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ijps/article/view/60017>, Se publica en español con la autorización de dicha revista.

<sup>16</sup> María Antonia Padilla Vargas, Centro de Estudios e Investigaciones en Comportamiento, Universidad de Guadalajara. Datos de contacto: Centro de Estudios e Investigaciones en Comportamiento, Universidad de Guadalajara, Francisco de Quevedo 180, Col. Arcos Vallarta. Guadalajara, Jalisco, México, C. P. 44130,

email: [tony.padilla@academicos.udg.mx](mailto:tony.padilla@academicos.udg.mx)  
Tel. 33 38180730, Ext. 33311

tes: por una parte trabajar para que las instituciones académicas (universidades, centros de investigación, etc.) provean una capacitación constante en los aspectos éticos de la disciplina en cuestión a todos y cada uno de los implicados en el quehacer científico (investigadores, técnicos, docentes, alumnos), por otra parte, diseñar estrategias que permitan proveer una supervisión constante y estrecha que garantice que las actividades científicas se lleven a cabo apegándose a los estándares éticos que correspondan, y, finalmente, definir mecanismos que permitan estipular y aplicar las sanciones correspondientes en caso de malas prácticas en ciencia, lo que incluiría la creación de instancias encargadas de dichas actividades.

**Palabras clave:** malas prácticas en ciencia, ética, investigación científica, escritura de reportes, psicología.

### Abstract

Recently, many cases of scientific malpractice have been reported, and their severity has resulted in the dismissal of those involved, the rescission of academic degrees, expulsion from academic organizations, and even prison sentences. Because it is essential to provide ethical training to people involved in scientific research, the objective of this paper is to describe the ethical guidelines that everyone who conducts experiments in psychology must observe, especially when human participants are involved. These guidelines are also applicable to authors of scientific papers. Our goal is to contribute to ensuring the ethical performance of scientific work. Also, in an effort to eradicate scientific malpractice, we propose implementing a three-pronged strategy: first, working with academic institutions (universities, research centers, etc.) to provide ongoing training in the ethical aspects of the discipline in question to all personnel involved in scientific work (researchers, technicians, professors, students); second, designing strategies for constant, close supervision to guarantee that all scientific activities adhere to the applicable ethical standards; and, third, defining mechanisms to establish and then apply sanctions



in the event of scientific malpractice, including the creation of organs entrusted with organizing and implementing these activities.

**Keywords:** scientific malpractice, ethics, scientific research, report writing, psychology.

## Introducción

En los últimos meses, en México han salido a la luz diferentes casos de plagio que por su gravedad han culminado, en algunos casos, en la expulsión de los responsables del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) (organismo gubernamental mexicano que reconoce el trabajo científico de calidad mediante un estímulo económico mensual), el despido de parte de sus empleadores y la exhibición pública de los plagiadores en las redes sociales (ver nota al respecto en Martínez, 2015).

Incluso, destaca el caso de Diederik Stapel, famoso psicólogo social holandés, cuya universidad, además de despedirlo, sometió a discusión el retirarle el grado doctoral, lo que al final no fue necesario dado que él mismo renunció a éste. Lo anterior debido a que dicho investigador falseó datos en por lo menos 30 de sus artículos publicados (ver nota al respecto en De Martos, 2011).

Y los casos de plagio o falsificación (es decir, malas prácticas en la conducción de experimentos) pueden tener todavía consecuencias más gra-

ves, como la cárcel. Por ejemplo, Dong Pyou Han, un ex investigador de la Universidad Estatal de Iowa fue condenado (en julio de 2015) a más de cuatro años y medio de prisión y a reembolsar \$7,2 millones de dólares de lo que había recibido en subvenciones para tratar de encontrar una vacuna contra el VIH (*Virus de la Inmunodeficiencia Humana*). Su delito fue contaminar deliberadamente sangre de conejos con anticuerpos humanos con el objeto de aparentar que los conejos estaban desarrollando anticuerpos contra el VIH (ver nota al respecto en Phillip, 2015). Sin embargo, él no fue el primero en recibir una condena carcelaria debido a malas prácticas en ciencia, ya antes varios investigadores han sido condenados a pasar tiempo en prisión por razones similares (ver nota respectiva en Ghorayshi y Ferguson, 2015).

A finales de 2015, se publicó un listado de los escándalos más notorios ocurridos en el ámbito científico, entre los cuales destacan casos de “maquillaje” e invención de datos; acoso sexual, discriminación sexual, etc. (ver nota periodística

en Dvorsky, 2015). Lo anterior parece indicar que los casos de malas prácticas en ciencia son frecuentes y abarcan diversos ámbitos. Pero, ¿qué puede hacerse para erradicar tales comportamientos? Se considera que uno de los aspectos centrales implicaría capacitar a todos los implicados en la realización de actividades científicas (investigadores, profesores, alumnos, y técnicos de laboratorio) en los lineamientos éticos a los cuales deben ajustarse. Porque, como señala Sieber (1992), en el Manual de la American Psychological Association (APA) se estipula qué es una conducta ética en investigación, pero no es lo mismo saber qué se debe hacer a saber cómo hacerlo o cómo conducirse éticamente al realizar investigación.

Dado lo anterior, el objetivo del presente documento es describir los principios éticos a que debe apegarse quien realice experimentos en psicología (concretamente con participantes humanos), así como quien elabore escritos científicos, con lo que se espera contribuir al ejercicio científico ético.

En primer lugar, es necesario precisar a qué se hace referencia cuando se habla de malas prác-

ticas en ciencia; a pesar de que no existe una definición como tal, en dicho rubro se engloban las siguientes actividades.

### Fraude científico

El fraude científico puede ser de diferentes tipos: (a) por invención, cuando un autor fábrica parte o la totalidad de los datos de un estudio; (b) por falsificación y manipulación de datos, en este caso los datos existen, pero el autor los manipula para que se ajusten a su hipótesis de partida (un tipo de "ajuste" de esta naturaleza implica eliminar de la muestra ciertos datos, o bien, aumentar o disminuir los valores de determinados datos de la muestra); (c) por plagio, cuando un autor usa las ideas de otros como propias sin dar el debido reconocimiento al verdadero autor. A las anteriores modalidades de malas prácticas en ciencia, Salinas (2004) agrega el robar una idea de investigación de otro, robar un proyecto completo o las observaciones de otro investigador.

Debido a que el plagio parece ser una de las malas prácticas más comunes, se dedicará un apartado completo a tratar dicho aspecto.

## Plagio

El plagio, definido como el uso de las ideas de otros sin el reconocimiento apropiado (Owens & White, 2013, p. 14), es quizá una de las malas prácticas más comunes, sobre todo en las etapas formativas de los estudiantes (y por ende, de los científicos potenciales), tal como se evidenció en una investigación realizada con estudiantes de medicina (Huamaní, Dulanto-Pizzorni, & Rojas-Revoredo, 2008); donde se encontró que, de un total de 24 trabajos de investigación revisados, 23 mostraban evidencias de copia de trabajos encontrados en Internet, y del total de las oraciones evaluadas de tales trabajos, el 64% correspondía a copias de oraciones completas.

Dado que para realizar tales trabajos los estudiantes contaban por lo menos con un tutor (en ocasiones con 2), los autores del estudio discuten al respecto de la responsabilidad que en tal comportamiento tenían los asesores de dichos alumnos, ya que al parecer sólo aportaban su nombre, pero no se involucraban en el desarrollo y reporte de la investigación. Lo que sería similar a fungir como un autor honorario, comporta-

miento que implicaría una infracción ética y laboral de parte de tales asesores (Huamaní, Dulanto-Pizzorni, & Rojas-Revoredo, 2008).

Por otra parte, en un estudio realizado con estudiantes de maestría del sistema de universidad virtual de una universidad pública mexicana, el 71% de los entrevistados reconoció haber plagiado (19.4% de ellos en muchas ocasiones), a pesar de reconocer que ello es un comportamiento “similar al robo” (71% de los entrevistados lo describieron así), que debería ser severamente castigado (Larios, en preparación). Por otro lado, en el Reino Unido se encontró que más del 50% de los estudiantes consideraron que plagiar información de Internet era aceptable (Szabo & Underwood, 2004).

Resulta curioso que se ha encontrado que el plagio es más frecuente en hombres que en mujeres (Underwood & Szabo, 2003; Owens & White, 2013) y ocurre más en usuarios frecuentes de Internet y en alumnos de grados inferiores con respecto a los superiores (Underwood & Szabo, 2003), esto último tal vez debido a la adquisición y desarrollo de competencias para realizar investigación así como para escribir reportes cientí-

ficos, además del mayor entrenamiento en aspectos éticos, producto de la misma formación académica.

El plagio ocurre tanto en estudiantes como en científicos, aunque parece ser más frecuente en unos países que en otros, como lo demostró un estudio realizado por Bohannon (2014), un correspondiente de *Science*, quien analizó cientos de miles de trabajos del sitio *arXiv* (sitio al que pueden enviarse artículos —o borradores de estos antes de su revisión por pares— de física, astronomía, matemáticas, informática, ciencia no lineal, biología cuantitativa y estadística). Se encontró que en los artículos que provenían de países industrializados (EE.UU., Canadá, etc.) era menos frecuente el plagio, hallazgo que se atribuye a las diferencias culturales existentes entre los países industrializados y los que no con respecto a la infraestructura académica, los sistemas de “enseñanza y supervisión, así como los incentivos que privilegian la cantidad sobre la calidad de las publicaciones” (Bohannon, 2014, último párrafo).

El problema tan extendido del plagio de materiales que circulan en la red ha propiciado la proliferación de programas que comparan las frases de un texto con los disponibles en Internet para calcular el grado de similitud entre ellos. Al

respecto destacan los siguientes programas: *Ephorus*, *SafeAssign*, *AntiPlagiarist 1.8*, *CrossCheck*, *Copyscape: Doc Cop*, *Dupli Checker*, *Plagium*, *The Plagiarism Checker* o *Viper*. Se sugiere que antes de enviar un trabajo para su publicación se verifique con alguno de tales programas, con el objeto de corroborar que no se esté utilizando, de manera involuntaria, información de alguien más sin el debido reconocimiento.

### Para evitar el plagio

Para evitar el uso indebido de información de otros es necesario dar el reconocimiento correspondiente cuando se usen ideas, materiales, imágenes, o datos que no sean de uso público (ver en el Anexo A, parte a, un ejemplo de cómo dar crédito en tales casos), así como evitar el autoplagio (usar información propia ya publicada sin explicitarlo). Cuando se desea utilizar información de alguien más es necesario parafrasearla, lo que implica, según el diccionario de la Real Academia de la Lengua, imitar el texto en su estructura, pero empleando palabras diferentes, cuidando que la idea no pierda su significado original. Cuando la cita sea textual, se debe indicar entrecomillando dicho texto y agregando al final la página o páginas de donde se tomó dicha información (por ejemplo: *según x autor (año) “tal cosa...” (p. x)*). Es

importante aclarar que también cuando se parafrasea se debe citar la fuente de la cual se tomó la idea, agregando el nombre del autor y el año de la publicación (por ejemplo: *según x autor (año) tal cosa... (p. x)*). La única diferencia entre citar y parafrasear es que cuando la cita es textual ésta se debe entrecomillar. Cuando se parafrasea la APA “aconseja indicar un número de página o párrafo, en especial cuando esto ayude a un lector interesado a ubicar el fragmento relevante en un texto largo y complejo” (APA, 2012, p. 171). En el Anexo A, parte b, se muestran ejemplos de una cita textual, así como de una paráfrasis aceptable y de una no aceptable.

Aquí es importante precisar que, aunque citar a otros está permitido, no se debe abusar de las citas textuales, ya que se considera poco científico un trabajo que está constituido en su mayor parte por ideas de otros, aunque en el texto se les dé el debido reconocimiento (Miranda, 2013).

### Faltas de ética en el proceso de publicación de escritos científicos

Entre las faltas de ética en el proceso de publicación de escritos científicos se incluye: (a) la autoría ficticia, también conocida como autoría regalada u honoraria, que implica aparecer como

coautor de un documento en el cual no se participó ya que según la APA (2010) un investigador sólo debe aparecer como autor de un documento cuando realmente haya realizado el trabajo correspondiente o cuando haya contribuido de manera sustancial a éste; (b) la autoría canjeada o intercambio, es decir, agregar como coautor en un trabajo propio a alguien que no contribuyó a éste a cambio de aparecer en un documento de dicho autor, en el cual no se trabajó; (c) la publicación reiterada o duplicada, que implica publicar en parte o en su totalidad un artículo previamente editado en otra revista (o en otros documentos impresos o electrónicos) sin el conocimiento de los editores de las revistas implicadas y sin indicar que se trata de información ya publicada; (d) la publicación fragmentada, es decir, segmentar un trabajo para publicarlo en partes con el objetivo de aumentar el número de publicaciones; (e) la publicación inflada, que implica publicar un artículo previamente publicado únicamente añadiendo más datos o casos, sin notificar de ello a los editores correspondientes y sin aclararlo en el nuevo texto; en esta situación no deben incluirse las publicaciones preliminares de ensayos a largo plazo o la publicación paralela del mismo artículo en diferentes idiomas o para distintas audiencias (por ejemplo,

en un libro de texto y en un artículo de divulgación); y, finalmente, (f) el autoplagio, que implica repetir la información ya publicada en escritos previos sin el debido reconocimiento de ello.

Es importante puntualizar que las malas prácticas en ciencia no sólo se deben a la falta de códigos de ética a los cuales apegarse al realizar investigación, como lo demostró Richaud (2007), quien llevó a cabo un estudio en el que encontró que a pesar de su conocimiento, las regulaciones éticas no se cumplen. En dicho estudio se encuestó a los 366 departamentos en los que se enseña Psicología en EE.UU. para identificar cómo trabajaban con los sujetos de investigación, preguntándoles si tales procedimientos cumplían con las regulaciones federales respectivas y con los estándares de la APA.

El 89% de los departamentos que aceptaron contestar la encuesta fueron divididos al azar en dos grupos: anónimo e identificado con confidencialidad. Los resultados mostraron que en general no se cumplían las regulaciones éticas, aunque los encuestados identificados justificaron con mayor frecuencia que los anónimos por qué violaban los estándares éticos. Por lo demás, se encontró que los que contestaban de forma iden-

tificada eran casi tan honestos como los que lo hacían de manera anónima respecto de su falta de cumplimiento de las normas éticas. En dicho estudio se concluyó que las malas prácticas en ciencia no se deben a falta de regulaciones y códigos de ética, ya que todas las instituciones académicas cuentan con éstos, pero como Richaud (2007) señala, que se cumplan o no al final depende de la honestidad con que cada investigador decide trabajar.

Para evitar el hecho de que seguir los lineamientos éticos en la práctica científica sea una decisión personal, en 2013 se convocó a la 3ra Conferencia Mundial en Integridad en la Investigación (*3rd World Conference on Research Integrity*) en la que se concluyó que es necesario mejorar el entrenamiento y la supervisión de los investigadores en formación, fomentar que en las revistas se publiquen resultados negativos, reducir la presión por publicar, pre registrar los estudios antes de realizarlos, enseñar comportamiento ético y endurecer las sanciones ante las malas prácticas (Fanelli, 2013). Incluso Fanelli (2013) enfatiza que “a menudo olvidamos que el conocimiento científico es confiable no porque los científicos sean más inteligentes, objetivos u honestos que otras personas, sino porque sus hallazgos están expuestos a la crítica y a la replicación” (149).

Recientemente, ha cobrado notoriedad el investigador Uri Simonsohn, conocido ya como “el vigilante de datos”, quien ha diseñado un *software* que por medio del análisis estadístico e informático de datos ya publicados ha detectado escandalosos fraudes realizados por académicos de prestigiosas universidades europeas y estadounidenses (Torres, 2013), lo que ha culminado en el despido o dimisión de tales investigadores.

### Para evitar las faltas de ética en el proceso de publicación de escritos científicos

Para no cometer faltas éticas al escribir los reportes de los estudios realizados se debe cuidar apegarse a los lineamientos éticos del caso, lo que incluye no fabricar, inventar o falsificar resultados. Y si después de publicado un resultado se descubre un error es necesario hacer una retracción o fe de erratas.

Según Fanelli (2013) la *US Office of Science and Technology Policy* define falsificación como la manipulación de materiales de investigación, equipo o procesos, o cambiar u omitir datos o

resultados de tal manera que en el reporte final no se registre con precisión lo que realmente se hizo y los datos que se obtuvieron.

Al realizar investigación se debe evitar cometer fraude científico, ya que como Salinas (2004) menciona, el “fraude científico es una de las faltas más graves que puede cometer un científico, sea investigador, docente, académico, empresario” (p. 42), debido a que un fraude científico no lo comete cualquiera, es una estafa perpetrada con pericia científica, ya que para engañar a los evaluadores es necesario saber lo suficiente de la propia disciplina (Salinas, 2004).

Para evitar el fraude científico en todas sus modalidades, entre otros aspectos, es necesario aceptar crédito sólo por el trabajo realizado, cuidar que el orden de autoría de un artículo refleje el nivel de contribución que cada coautor tuvo en un trabajo, reconocer debidamente el trabajo de los miembros del equipo, no publicar más de una vez los datos recabados (a menos que ello sea indispensable y siempre aclarándolo).

Por otra parte, se debe evitar el influyentismo, es decir, presionar a otros para ser citado, para ser incluido en un trabajo en el que no se participó de manera significativa o para ser publicado.

Tampoco es ético dar regalos o hacer favores a otros con el objeto de lograr los beneficios previamente mencionados.

## Ética de la investigación con participantes humanos

### Planeación de una investigación

Desde el momento en que se inicia con la planeación de una investigación es indispensable cuidar el conducirse éticamente. Para ello se debe considerar lo siguiente (APA, 2010):

1. Si se va a realizar una investigación es necesario estar seguros de que se cuenta con la competencia científica necesaria y de que se conocen los estándares éticos pertinentes de acuerdo a las características de la investigación que se vaya a llevar a cabo y se sabe cómo cumplirlos. Ello asegurará el trato respetuoso y digno a los participantes, minimizará el riesgo de que los resultados estén equivocados y garantizará la validez del trabajo.
2. Se debe enviar al comité de ética de la institución de pertenencia el protocolo de la investigación antes de llevarla a cabo, con el objeto de asegurarse de cumplir los estándares éticos a los cuales debe sujetarse el proyecto particular a realizar.
3. Al trabajar con sujetos, animales o humanos, es indispensable garantizar que la investigación tenga valor social, es decir, que aporte un beneficio a la humanidad, así como garantizar su validez científica al apearse a los protocolos establecidos para ese tipo de investigación (Aristizábal, 2012).
4. Si se involucra a participantes humanos en el estudio es indispensable recabar su consentimiento informado (más adelante se tratará este punto en mayor detalle) y tomar las medidas necesarias para garantizar el bienestar físico y psicológico, así como los derechos de los participantes, tratándolos con cortesía, respeto y dignidad. Además, se debe proteger la confidencialidad de todos quienes hayan sido fuente de información (estudiantes, pacientes, clientes, organizaciones, etc.).
5. Para trabajar con sujetos animales es necesario apearse a las regulaciones éticas establecidas en la NORMA Oficial



- Mexicana [NOM-062-ZOO-1999](#), en la que se establecen las especificaciones técnicas para la producción, cuidado y uso de animales de laboratorio.
6. Si se desea utilizar instrumentos o materiales que estén protegidos con derechos de autor es indispensable recabar (por escrito) la autorización correspondiente.
  7. En caso de que se vayan a emplear en la investigación instrumentos, procedimientos o datos no publicados generados por otros investigadores, es indispensable solicitar por escrito la autorización para utilizarlos y recabar (por escrito) el permiso correspondiente con el objeto de evitar posibles conflictos posteriores. Y tanto en el caso 6 como en éste se debe dar el crédito correspondiente en el documento resultante.
  8. Al elaborar un manuscrito se debe dar el crédito correspondiente a los autores de los trabajos citados. Y se debe cuidar citar sólo aquellos trabajos en los que se hayan respetado los estándares éticos del caso (Aristizábal, 2012).
  9. Algo fundamental es ser veraz al describir en el reporte los procedimientos o protocolos seguidos al llevar a cabo la investigación. Es una falta de ética falsear u omitir deliberadamente información que impida a otros investigadores replicar la investigación en condiciones similares a las del estudio original.
  10. Se debe contar con la autorización expresa de todos y cada uno de los autores del reporte final para aparecer como coautores del escrito; es necesario asegurarse de que todos los autores están de acuerdo con el orden establecido para el reconocimiento de la autoría.

### Consentimiento informado

Dada su importancia en la conducción de experimentos con sujetos humanos, este aspecto se tratará con cierto detalle, debido a que proveer a los participantes potenciales de información detallada respecto de las implicaciones de su participación en un estudio determinado es una obligación legal (por ejemplo, en EE.UU. dichas reglamentaciones las estipula el *Committee for the Protection of Human Participants in Research*). Apegarse a los lineamientos éticos en este sentido

implica que el participante pueda decidir de manera completamente libre y voluntaria si desea participar o no en un determinado estudio, para ello es necesario garantizar que cuente con toda la información necesaria para tomar la decisión de manera informada. La carta de consentimiento informado debe explicitar la información necesaria de una manera sencilla, clara y precisa para asegurar que los participantes la comprendan. No se les debe presionar, coaccionar o engañar para que acepten participar (Richaud, 2007).

En dicha carta se debe mencionar el número total de sesiones que abarcará el estudio, así como la duración de cada una de éstas. Se debe cuidar que la duración de las sesiones sea adecuada para la población con la que se trabaje; si son infantes entre 5 y 15 minutos y si se trata de adolescentes o adultos no más de 2 horas (Pilgrim, 1998), ello con el objeto de no fatigarlos en exceso.

Es necesario mencionar los posibles beneficios que se obtendrían de participar en el estudio, si los hubiera. O bien, si la participación implica algún tipo de inconveniente o estimulación aversiva para los sujetos es indispensable mencionarlo y asegurarse de que el participante comprende las implicaciones de ello. Se debe

explicitar que el participante podrá abandonar en cualquier momento el estudio, si así lo decide, sin que ello le implique ningún tipo de consecuencia negativa.

Lograr que los participantes humanos asistan a todas las sesiones programadas para un estudio es a veces complicado, por lo que pueden emplearse diferentes estrategias para ello, sin embargo, se debe cuidar que tales estrategias no sean coercitivas; no se debe ejercer presión ni obligarlos por medio de amenazas explícitas o implícitas. En tal caso es aceptable, por ejemplo, darles un incentivo por cada sesión completada y/o bonos extras por completar todas las sesiones, o bien, sortear entre todos los participantes un incentivo al final del estudio, etc. (Pilgrim, 1998).

Se debe cuidar que los incentivos empleados sean adecuados a la población con la que se está trabajando (con adultos puede emplearse dinero, con universitarios, créditos académicos, etc.), y no deben ser muy costosos (dado que, por ejemplo, con participantes poco favorecidos económicamente ello podría funcionar como una estrategia coercitiva, es decir, podrían aceptar participar en el estudio debido a su necesidad económica sin considerar las implicaciones de su

participación). No deben emplearse como incentivos elementos que sean nocivos para la salud (cigarrillos, comida chatarra, etc.). En el caso de trabajar con infantes es necesario solicitar la autorización de los padres para entregarles incentivos (con esta población puede emplearse fruta, útiles de papelería o juguetes pequeños).

En la carta de consentimiento informado se deberá mencionar el tipo de incentivo que se empleará y las condiciones para su entrega. Y dado que la carta de consentimiento informado es un contrato que se establece entre el experimentador y el participante, ambos deben firmarla y cada uno deberá conservar una copia de ésta (APA, 2010). Si se trabaja con infantes o con personas incapacitadas para decidir por ellas mismas, los padres o tutores deberán firmarla en su lugar. En el Anexo B se muestra un ejemplo de una carta de consentimiento informado que puede adecuarse a las necesidades de cada caso.

Si se va a trabajar con participantes a cargo de alguna institución (alumnos de una escuela, miembros de un club, pacientes de una institución psiquiátrica, etc.) es necesario recabar también el consentimiento informado de los representantes legales de esta. La carta para las instituciones deberá contener por lo menos la siguiente

información (descripción de la población con la que se desea trabajar, cantidad necesaria de participantes, explicar brevemente y con un lenguaje sencillo que se pretende hacer y para qué, describir cómo se hará la investigación –aparatos o procedimientos que se emplearán–mencionar los posibles beneficios (individuales e institucionales) de participar en el estudio, describir el tipo de datos que se recabarán, mencionar los riesgos potenciales para los participantes y/o la institución, si los hubiera, y adjuntar la carta de consentimiento informado que se empleará) (Pilgrim, 1998).

Es importante precisar que hay ocasiones en las que, dada la naturaleza de la investigación, es indispensable dar información escasa, incompleta o falsa (emplear engaño), en tales casos, siempre y cuando ello esté debidamente justificado, y un comité de ética lo avale, es adecuado proceder así, pero el experimentador debe asegurarse de que los participantes sepan que algunos aspectos de la investigación no serán revelados hasta que la misma concluya. Sin embargo, en tales casos es necesario asegurarse de que los riesgos sean mínimos, y de que se cuenta con un plan adecuado para proveer a los participantes la información completa o verdadera cuando ello sea pertinente, así como para comunicarles sus

resultados, si los desearan conocer (Richaud, 2007). De hecho, la comunicación de resultados no debe hacerse solo en estos casos, sino siempre, es decir, una vez concluida la participación del sujeto, o concluido el estudio, según sea el caso, se debe informar al participante sobre la naturaleza, objetivos, resultados y conclusiones de la investigación, así como sus datos particulares, si los quisiera conocer (APA, 2010).

Respecto a los posibles riesgos que puede entrañar el participar en una investigación, es importante precisar que no siempre es posible identificarlos antes de realizar una investigación, y menos aún cuantificarlos. Por ello es indispensable contar con la aprobación de un comité de ética que apoye al investigador en la toma de decisiones respecto de cómo realizar el estudio, ayudándole a identificar cuándo los riesgos sobrepasan los beneficios (Sieber, 1992), en cuyo caso tal investigación no debe llevarse a cabo.

## Confidencialidad

Otro de los aspectos de gran importancia al llevar a cabo investigación con humanos es asegurar la confidencialidad de la información recabada, para ello, en primer lugar se debe obtener el permiso para registrar los datos especificando el medio que se empleará (videofilmación, grabación, registro computacional, etc.); deben utilizarse claves para almacenar los datos de los sujetos evitando con ello su posible identificación, se debe minimizar la intrusión en la vida privada de los participantes (se deberá recabar únicamente la información indispensable dados los objetivos de la investigación), se podrá revelar (sin el consentimiento del participante) la información recabada solamente solo bajo mandato legal cuando dicha información sea relevante para alguna investigación en curso; la información recolectada podrá emplearse con fines didácticos, para presentar en eventos o publicarlos, siempre y cuando se respete la privacidad de los participantes (APA, 2010); todos los registros deberán conservarse por lo menos durante 5 años posteriores a la fecha de publicación del reporte en cuestión por si hubiera que hacer futuras aclaraciones.

## Ética en la investigación en el ciberespacio

En junio de 2014 estalló un escándalo cuando se hizo del dominio público que se había realizado un estudio con casi 700,000 usuarios de Facebook, a quienes se les cambió deliberadamente el número de mensajes positivos y negativos que recibían en sus actualizaciones durante una semana (de enero de 2012), y luego se registró si tales cambios afectaban el tono emocional de los mensajes posteriores de tales usuarios. El objetivo del estudio era analizar cómo las emociones se propagan en grandes poblaciones (Goel, 2014). El problema en este caso fue que tales usuarios jamás supieron que estaban siendo parte de un experimento psicológico. Esto es grave dado que cuando se hace investigación en escenarios presenciales es indispensable asegurarse de contar con el consentimiento informado de todos y cada uno de los participantes, pero cuando dicha investigación se hace en medios virtuales pareciera que tales requisitos no son necesarios aun cuando los riesgos de afectar al participante sean los mismos.

A raíz de la polémica generada por este estudio diversas universidades y centros de investigación han organizado paneles en los que se ha debatido respecto de los lineamientos éticos que es nece-

sario seguir cuando se realizan investigaciones en línea. Hasta ahora han sugerido el recabar el consentimiento informado y emplear un sistema de retroalimentación, es decir, básicamente lo mismo que es obligatorio hacer en las investigaciones presenciales.

Reglamentar el uso de la información de usuarios de Internet es fundamental para regular una actividad (la investigación psicológica en las redes sociales) que puede ser una fuente sumamente valiosa de información que podría permitir mayor comprensión del comportamiento de las poblaciones humanas. Por ejemplo, las comunidades virtuales de grupos de apoyo pueden ser una fuente invaluable de datos para los investigadores (Spriggs, 2009).

Por lo general, en Internet se hacen estudios que implican diferentes estrategias: (a) análisis pasivo, en el que sólo se hacen observaciones sin que el investigador sea parte del grupo; se considera no intrusivo, pero los participantes no tienen conocimiento de que están siendo observados con fines de investigación, (b) análisis activo, en el que el investigador es parte del grupo virtual; se considera intrusivo sólo cuando no se informa a los participantes que están siendo analizados, y (c) investigaciones similares a las presenciales en las

que el investigador se identifica a sí mismo como tal y solicita la participación de los sujetos (Spriggs, 2009, p. 322). Respecto al análisis pasivo el debate continúa, ya que se cuestiona si es éticamente correcto hacer observaciones sin informar a los participantes que están siendo objeto de análisis.

### ¿Cómo erradicar las malas prácticas en ciencia?

Para erradicar las malas prácticas en ciencia se considera necesaria una estrategia que implique tres aspectos diferentes, por una parte es indispensable que las instituciones académicas (universidades, centros de investigación, etc.) provean una capacitación constante en los aspectos éticos de la disciplina en cuestión a todos y cada uno de los implicados en el quehacer científico (investigadores, técnicos, docentes y alumnos), por otra parte, se deberá asegurar una supervisión constante y estrecha que garantice que las actividades científicas se lleven a cabo apegándose a los estándares éticos que correspondan, y finalmente, es indispensable definir mecanismos que permitan estipular y aplicar las sanciones correspondientes en caso de malas prácticas en ciencia.

Al parecer las malas prácticas en ciencia son cada vez más frecuentes, aunque también podría ser el caso que ocurren con la misma frecuencia que antes pero ahora, gracias a los medios electrónicos, es más fácil detectarlas. Lo que sí es evidente es que la disponibilidad cada vez mayor de todo tipo de materiales en línea parece contribuir a fomentar el plagio, por ejemplo, pero el factor más importante que parece auspiciar las malas prácticas en ciencia podría ser la falta de consecuencias para quienes las cometen ya que, aunque se detecten malas prácticas éstas suelen ignorarse.

Concretamente en el caso del plagio, como se ha demostrado en varios estudios al respecto, la gran mayoría de quienes plagian saben perfectamente que dicha actividad es incorrecta (incluso la equiparan al robo), sin embargo, ello no impide que sigan plagiando, dado lo anterior, se considera indispensable trabajar en la construcción de un marco legal que regule las prácticas científicas con mayor rigor que el que existe hasta ahora, sobre todo en los países en vías de desarrollo.

Ya que por lo menos en México se carece de protocolos en los que se describan los procedimientos que podrían implementarse para poder identificar, investigar, y en su caso sancionar las

malas prácticas en ciencia. Por ello es fundamental trabajar en el diseño de estrategias que permitan, además de identificar los casos de malas prácticas, establecer las sanciones que se consideren adecuadas para cada tipo de transgresión, así como instituir organismos que se hagan cargo de aplicar las sanciones respectivas. Todo lo anterior se considera indispensable para poder erradicar este tipo de comportamientos, lo que permitiría que los resultados del trabajo científico sean cada vez más confiables.

## Referencias

- APA (2010). *Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association*. México: Manual Moderno.
- Aristizábal, L.E. (2012). El por qué de la ética en la investigación científica. *Investigaciones Andina*, 14, 24, 369-371. Recuperado el 6 de Diciembre de 2015, de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0124-81462012000100001&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-81462012000100001&lng=en&tlng=es)
- Bohannon, J. (2014, 11 de diciembre). Study of massive preprint archive hints at the geography of plagiarism. *Science*. Recuperado de <http://news.sciencemag.org/scientific-community/2014/12/study-massive-preprint-archive-hints-geography-plagiarism>
- Bravo, R. (1997). Aspectos éticos en las publicaciones científicas. *JANO*, 52, 1208, 74-76.
- De Martos, C. (2011, 3 de noviembre). El holandés farsante. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/elmundosalud/2011/11/02/biociencia/1320265403.html>
- Dvorsky, J. (2015, 18 de diciembre). The Most Notorious Science Scandals of 2015. *Gizmodo*. Recuperado de <http://gizmodo.com/the-most-notorious-science-scandals-of-2015-1748385638>
- Fanelli, D. (2013). Redefine misconduct as distorted reporting. *Nature*, 494, 149.
- Goel, V. (2014, 31 de agosto). El dilema ético de analizar a los usuarios en Internet y las redes sociales. *La Nación*. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/1722810-el-dilema-etico-de-analizar-a-los-usuarios-en-internet-y-las-redes-sociales>

- Ghorayshi, A. & Ferguson, C. (2015, 2 de julio). Science Frauds Who Steal Tons Of Federal Money Almost Never Go To Jail. *BuzzFeed News*. Recuperado de <http://www.buzzfeed.com/azeenghorayshi/most-science-frauds-never-go-to-jail#.arlo-qDVoW>
- Huamaní, C., Dulanto-Pizzorni, A., & Rojas-Revoredo, V. (2008, junio). Copiar y pegar en investigaciones en el pregrado: haciendo mal uso del Internet. *Anales de la Facultad de Medicina*, 69, 2, 117-119. UNMSM. Facultad de Medicina. Recuperado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/anales/article/view/1154>
- Larios, S. (en preparación). Plagio de información en la modalidad de educación virtual.
- Martínez, G. (2015, 6 de julio). Nuevo caso de plagio serial en la academia. *El Universal*. Recuperado de <http://beta.eluniversal.com.mx/articulo/cultura/letras/2015/07/6/nuevo-caso-de-plagio-serial-en-la-academia>
- Miranda, A. (2013). Plagio y ética en la investigación científica. *Revista Chilena de Derecho*, 40, 2, 711-726. Recuperado el 13 de diciembre de 2015, de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-34372013000200016&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-34372013000200016](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-34372013000200016&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-34372013000200016).
- Owens, C., & White, A. F. (2013). A 5-year systematic strategy to reduce plagiarism among first-year psychology university students. *Australian Journal of Psychology*, 65, 14-21. doi: 10.1111/ajpy.12005
- Phillip, A. (2015, 1 de Julio). Researcher who spiked rabbit blood to fake HIV vaccine results slapped with rare prison sentence. *The Washington Post*. Recuperado de: <https://www.washingtonpost.com/news/to-your-health/wp/2015/07/01/researcher-who-spiked-rabbit-blood-to-fake-hiv-vaccine-results-slapped-with-rare-prison-sentence/>
- Pilgrim, C. (1998). The Human Subject. En K. A., Lattal & M. Perone (Eds.), *Handbook of Research Methods in Human Operant Behavior* (pp. 15-44). New York: Plenum Press.
- Richaud, M. C. (2007). La ética en la investigación psicológica. *Enfoques XIX*, 1-2, 5-18.
- Salinas P.J. (2004). Fraude científico en el ambiente universitario. *MedUla*, 13, 42-47.
- Sieber, J. (1992). *Planning ethically responsible research*. Applied Social Research Methods Series, 31. Newbury Park, CA: SAGE Publications.
- Spriggs, M. (2009). Consent in Cyberspace. *Monash Bioethics Review*, 28, 4, 25-39.



Szabo, A., & Underwood, J. (2004). *Plagiarism: Is this a problem in tertiary education*. School of Science. Nottingham, UK: The Nottingham Trent University.

Torres, F. (2013, 30 de marzo). Uri Simonsohn, el detective de datos. *La Tercera*. Recuperado de <http://papeldigital.info/tendencias/2013/03/30/01/paginas/022.pdf>

Underwood, J., & Szabo, A. (2003), Academic offences and e-learning: individual propensities in cheating. *British Journal of Educational Technology*, 34, 467–477. doi: 10.1111/1467-8535.00343

### Anexo A. Ejemplo de cómo dar crédito al emplear tablas o figuras de otros, así como de una cita textual adecuadamente referenciada y de una paráfrasis aceptable y una no aceptable.

Parte (a) Ejemplo de cómo dar crédito al emplear tablas o figuras de otros.

En el caso de tablas, figuras, imágenes, fotografías, etc., inmediatamente después de la descripción de ésta se debe poner la leyenda, tomado de (autor, año, título de la publicación, *medio de la publicación* -nombre de la revista o libro-, y página de la que se tomó, todo ello separado por comas).

Parte (b) Ejemplo de una cita textual adecuadamente referenciada.

Ejemplo de una cita textual (referenciada adecuadamente), así como de una paráfrasis aceptable y de una no aceptable.

Cita textual:

“Se esperaba alrededor de un 75% de respuestas (que luego en realidad fueron 89%) lo que significaba un número suficiente de sujetos como para realizar una asignación al azar de los departamentos a dos condiciones: anónimo e identificado con confidencialidad” (Richaud, 2007, p. 7).

Parte (c) Ejemplo de una paráfrasis aceptable y una paráfrasis no aceptable.

Paráfrasis aceptable:

El 89% de departamentos que aceptaron contestar la encuesta fueron divididos al azar en dos grupos: anónimo e identificado con confidencialidad (Richaud, 2007, p. 7).

Paráfrasis no aceptable:

Se creía que sólo respondería el 75%, pero como respondieron 89% se consideró que eso era un número suficiente para realizar una asignación al azar de los departamentos a dos condiciones: anónimo e identificado con confidencialidad.

Anexo B. Ejemplo de carta de consentimiento informado.

## FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

### UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Agradecemos tu valiosa participación. Te pedimos que tengas en cuenta lo siguiente:

- Este estudio fue diseñado para investigar el modo en el que la gente aprende ciertas cosas. Con esto no se busca evaluar personalidad, inteligencia o memoria.
- El presente estudio está compuesto de 3 sesiones (una diaria) de media hora cada una. Durante cada sesión deberás ejecutar un programa en una computadora.
- La tarea que debes realizar implica interactuar con un grupo de figuras haciendo *click* sobre ellas de acuerdo con lo que la pantalla de la computadora te indique. La computadora misma registrará los datos que se vayan generando.
- Si no deseas terminar la tarea podrás concluir con tu participación en el estudio en el momento en el que lo desees, informando de ello al investigador encargado y sin que ello implique para ti ningún tipo de consecuencia negativa.
- Es importante precisar que ninguna de las actividades contempladas en el estudio implica algún tipo de riesgo o alguna molestia física o psicológica a corto o a largo plazo.

- Te aclaramos que los datos que proporciones en este formato, así como los que registrará la computadora serán confidenciales, y se utilizarán para fines de la investigación exclusivamente.

A continuación, se enumeran los casos en los que el investigador puede dar por terminada tu participación en el estudio:

1. Presentar comportamientos que atenten contra los bienes o las personas involucradas con el estudio o,
2. No realizar alguna de las tareas solicitadas.

**POR NINGÚN MOTIVO PUEDES DIVULGAR INFORMACIÓN AL RESPECTO DE LAS TAREAS Y LOS PROCEDIMIENTOS LLEVADOS A CABO EN ESTE ESTUDIO PORQUE ELLO PODRÍA AFECTAR A OTROS ESTUDIANTES.**

Yo \_\_\_\_\_ declaro que participo voluntariamente en la investigación, que he leído y comprendido la información señalada en este formato de consentimiento, y que estoy de acuerdo con las condiciones establecidas en el mismo.

En constancia se firma a los \_\_\_\_\_ días del mes de \_\_\_\_\_ del año \_\_\_\_\_

**FIRMA DEL PARTICIPANTE FIRMA DEL INVESTIGADOR**

## La felicidad en niños una propuesta de mejora: Revisión de instrumentos que miden la felicidad

Mara Huanca Miranda de la Lama<sup>17</sup> Sergio Luis García Iturriaga<sup>18</sup> y Teresa Ponce Dávalos<sup>19</sup>

*Universidad Autónoma del Estado de México*

### Resumen

Existen diversas maneras de llamarle a la felicidad, desde la psicología podemos encontrarlo como bienestar subjetivo, bienestar psicológico, calidad de vida, entre otros nominativos que en esencia describen un mismo objetivo: una vida plena. Desde la antigüedad ha sido un tema de debate y ahora ha resurgido como una política de aceptación e implementación a nivel mundial con la finalidad de aportar estrategias de cambio, por lo tanto, es importante ampliar estos estudios y lograr enfocarlos en la población infantil como políticas preventivas que coadyuven al desarrollo social de los niños. En el recorrido de diversas investigaciones podemos dar cuenta que la psicología positiva se ha implementado como una teoría científica para mejorar procesos en diversos ámbitos. Con ello se pretende dar una revisión a aquellos instrumentos que se han diseñado para medir la felicidad o nominativos a fines para reconocer lo existente y orientar a nuevas investigaciones y propuestas.

**Palabras Clave:** Felicidad, Instrumentos, Psicología Positiva, niños, prevención.

<sup>17</sup> Mtra. En Psicología Profesora en la Facultad de Ciencias de la Conducta. Correo electrónico: mara\_106@hotmail.com

<sup>18</sup> Mtro. en A.E. Profesor tiempo completo en la Facultad de Ciencias de la Conducta.

<sup>19</sup> Mtra. en Psicología, Profesora de tiempo completo en la Facultad de Ciencias de la Conducta.

### Abstract

There are several ways to call happiness, from psychology we can find it as subjective well-being, psychological well-being, quality of life, among other nominatives that essentially describe the same goal: a full life. Since the antiquity has been a topic of debate and has now resurfaced as a policy of acceptance and implementation at the global level with the aim of providing strategies for change, therefore it is important to expand these studies and focus on the child population as preventive policies which contribute to the social development of children. In the course of different investigations, we can realize that positive psychology has been implemented as a scientific theory to improve processes in various fields. This is intended to give a review to those instruments that have been designed to measure happiness or nominative purposes to recognize what exists and guide new research and proposals.

**Key words:** Happiness, Instruments, Positive Psychology, children, prevention.

La felicidad es un concepto que se ha debatido desde la antigüedad, siendo invariablemente parte de la existencia del hombre, actualmente se ha constituido como constructo y, por su gran relevancia, forma parte de estudios y documentos de trascendencia mundial, como los que representan los Informes sobre el Desarrollo Humano que orientan las políticas públicas de los Estados para contribuir al progreso de la humanidad.

Los estudios realizados en relación a la felicidad y sus nominativos han prevalecido en población adulta, sin embargo, hay que destacar las relevantes aportaciones que pueden surgir de hacer

una investigación para conocer la percepción en poblaciones infantiles, con la finalidad de lograr información y estrategias que sirvan como prevención para las problemáticas actuales.

Se realizó una exhaustiva búsqueda documental con la finalidad de identificar aquellas investigaciones que se han realizado identificando los diferentes lugares y poblaciones para comprender lo existente y aquello que dará pauta para continuar indagando. El procedimiento que se realizó para llegar a este análisis, consistió en: a) identificar en la base de datos de revistas científicas como: REDALYC, SciELO y la red; algunas inves-

tigaciones que reportan instrumentos que miden la felicidad o conceptos afines que comparten características con este constructo; no se condicionó año de publicación, idiomas, países, estructura, teorías ni población para lograr recabar la mayor información posible; así que la diversidad de cada instrumento proporcionó diferentes enfoques que retroalimentaron la información previa; b) analizar cada uno de ellos partiendo del reconocimiento de varios elementos que ayudaron a la comprensión más detallada, como el nombre del autor, el concepto o definición que se le atribuyó, las dimensiones que lo estructuran y el marco teórico conceptual de cada instrumento; c) identificar las características que ayudarían a la contribución de información.

Acerca de la felicidad se han realizado reportes mundiales, los cuales han ido incrementado por la relevancia de su estudio, es así como UNICEF, INEGI, OCDE, además de diversas universidades y países se han dado a la tarea de continuar en esta búsqueda que lleve a un acercamiento a este constructo de cómo se vive, percibe y actualmente se mide en las diferentes sociedades.

Por lo anterior, se abordará desde un análisis descriptivo para comprender la información existente con la finalidad de adquirir e implementar más datos para este fin.

Los 11 instrumentos investigados se distribuyen considerando su fecha de publicación temporalmente de la siguiente manera: el primero, conocido como “Felicidad General” (Lyubomirsky & Lepper, 1999), fue uno de los primeros acercamientos para medir el constructo felicidad y se aplicó en población adulta, más tarde lo utilizarían en diversos países, específicamente Seligman (2000) —considerado el padre de la Psicología Positiva—, lo implementaría en sus investigaciones.

Tres años más tarde, en 2002, se dieron a conocer cinco instrumentos más afines a esta revisión, el primero “Midiendo la Felicidad” con la implementación del PERMA por Seligman, —en sus investigaciones, este autor pionero de la psicología positiva determinó que había cinco componentes fundamentales que tienen presentes las persona que se consideran felices; dando lugar al acrónimo por sus siglas en inglés P (emociones positivas), E (compromiso), R (relaciones positivas) M (significado o sentido), A (Logro). En ellos está presente un elemento importante que son las fortale-

zas, en este discurso las considera como potencializadoras del bienestar— El PERMA mide la felicidad, el éxito y el bienestar en adultos, considerado uno de los instrumentos más representativos de este autor.

El siguiente instrumento es “Aproximaciones a la felicidad” (Chris Peterson 2002), basada en 18 afirmaciones, es importante resaltar que estos dos últimos investigadores trabajaron juntos y en el portal de Seligman se mencionan y consideran los instrumentos de Peterson. (El portal es un recurso electrónico que este autor ha desarrollado para dar acceso a la población para responder los test y material entorno a la felicidad, psicología positiva y fortalezas. Cabe mencionar que es de fácil acceso, se pueden obtener los resultados en ese momento, tiene diversas opciones de lenguaje y es gratuito).

El tercero es el “Cuestionario de emociones de Fordyce” (Michael W. Fordyce, 2002), —quien como los anteriores también agregó sus trabajos al portal de Martin Seligman—. En este instrumento se manejan los que este autor considera 14 los rasgos de la felicidad que pueden ir en ascenso (ser activo, dedicar tiempo a la vida social, ser productivo en el trabajo, organizarse, no agobiarse, tener expectativas y aspiraciones,

optimismo y pensamiento positivo, vivir el presente, tener personalidad sana, desarrollar personalidad atractiva, ser uno mismo, eliminar lo negativo, relaciones íntimas y apreciar la felicidad).

Otro instrumento es “Satisfacción con la vida” (Ed. Diener, 2002), compuesto de tan solo 5 ítems. En ese mismo año se creó un último dirigido a población infantil llamado “Medición de las fortalezas en niños” (Seligman, 2002), este autor fue el primero en medir a la población infantil en relación a este tema, si bien no hizo un análisis enfocado a la felicidad, se centró en un término que es muy importante mencionar. “Las fortalezas...” que se conceptualizan como un rasgo, una característica psicológica que se presenta en situaciones distintas y a lo largo del tiempo. Para este autor, las fortalezas son mensurables y adquiribles; son las vías o caminos para llegar a alcanzar las seis virtudes humanas y siguen igualmente un criterio de ubicuidad, es decir, que se valoran en casi todas las culturas del mundo, y ha enlistado las 24 fortalezas existentes: creatividad, curiosidad, pensamiento crítico, amor por el conocimiento, perspectiva o sabiduría, valentía, persistencia, integridad, vitalidad, amor, amabilidad, inteligencia social, ciudadanía, equidad, liderazgo, perdón, humildad, prudencia, autorregulación,

aprecio por la belleza, gratitud, esperanza, sentido del humor y espiritualidad. Haciendo un análisis de ellas podemos reconocer la importancia que tienen en la vida del ser humano.

Cuatro años más tarde, en Perú, se realizó un estudio dirigido a adultos universitarios llamado "Desarrollo de una escala factorial para medir la felicidad" (Reynaldo Alarcón, 2006), fundamentándose en la referencia teórica de Diener. Este autor se centra en la teoría del Bienestar Subjetivo que conceptualiza como "un área general de interés científico y no una estructura específica que incluye las respuestas emocionales de las personas, satisfacciones de dominio y los juicios globales de satisfacción de vida" (Diener, Suh, Lucas y Smith, 1999).

Dos años después, en Inglaterra, un grupo de investigadores comenzaron a internarse en este tema, realizando un "informe sobre el bienestar subjetivo infantil", midiendo el bienestar en niños de entre 14 y 16 años de edad (Pople, 2008). Cabe mencionar que este estudio, además de ser dirigido a niños, fue construido con base en entrevistas abiertas con los pequeños para conocer la percepción que tenían del bienestar y la felicidad. Fue así como se consolidó como un estudio completo y cada año se aplica en ese país y en

Europa con la finalidad de continuar obteniendo más información, además fueron integrándose a grupos con niños de edades inferiores.

Los nuevos conocimientos y la importancia del estudio de la felicidad continuaban fuertemente en diferentes puntos del mundo, fue así como en el 2012 en Argentina se llevó a cabo uno enfocado en adultos aplicándolo en 26 localidades a más de mil personas (Foglia, 2012) obteniendo así una percepción general acerca de la felicidad en ese país.

En ese mismo año, en México se llevó a cabo un estudio de este constructo dirigido por una Universidad y un Instituto reconocido de ese país (INEGI y BUAP, 2012) dando como resultado el ranking de la felicidad, en la que se indagó en qué municipios los mexicanos vivían con mayor calidad de vida. Esta masiva aplicación alcanzó aproximadamente 26 mil encuestas aplicadas en cien municipios, y fue dirigida a adultos de entre 18 y 70 años de edad.

En el mismo periodo, la UNICEF en coordinación con investigadores del mismo organismo y otros países, en este caso España (Casas, F. y Bello, A., 2012) realizaron un estudio acerca del bienestar infantil en escuelas secundarias urbanas,



semiurbanas y rurales, reuniendo información de aproximadamente 6000 niños; para lograr conocer el nivel de bienestar actual de esa población en ese país. Al concluir y haber obtenido resultados satisfactorios, esta organización ha brindado este estudio a otros países en diferentes continentes con la finalidad de conseguir más información y las diferentes percepciones a lo largo del mundo.

El informe más actual está registrado en el 2013 y tuvo una segunda aplicación en 2015, llamado "Reporte Mundial de la felicidad" (Helliwell, Layard Y Sachs) en Nueva York, retoma también la fundamentación teórica de (Diener, 2002) explicada anteriormente.

Como se puede apreciar, el comportamiento de la producción de instrumentos para medir la felicidad se enfatiza como un tema vigente y con grandes retos que alcanzar, manteniéndose dentro de las investigaciones y siendo una prioridad a nivel mundial, ya que la mayoría de estas escalas se han aplicado en diversos países europeos, latinoamericanos, norteamericanos, anglosajones, logrando abarcar un estudio mundial acerca de la felicidad y sus nominativos, con ello se han realizado análisis comparativos para comprender y ahondar con fines preventivos. Por ello, algunos

instrumentos se aplican anualmente con el objetivo de tener continuidad para obtener resultados más certeros e ir mejorando su aplicación y contenido; y así poder realizar más estudios comparativos que retroalimenten y den resultados que nos acerquen a una visión más clara de este constructo.

Por lo que respecta al número de personas investigadas en los estudios considerados, podemos encontrar una gran diversidad de países que reportan desde mil hasta veinticuatro mil participantes. Lo que nos reitera su relevancia, además las aplicaciones e investigaciones en este tema siguen en aumento puesto que la felicidad es un tema vigente y con importantes aportaciones.

En cuanto a la población a la que se ha destinado su construcción y uso, se distribuye de la siguiente manera: sólo tres son específicamente diseñados para niños (Seligman 2002; Pople, 2008; Casas, F. y Bello, A., UNICEF, 2012) y el resto para adultos en un rango de edad de 18 años en adelante; con ello se identifica inmediatamente que el centro del estudio de la felicidad ha contemplado principalmente a los adultos, sin embargo como se puede observar en párrafos anteriores, la tendencia de la aplicación de instrumentos que

midan la felicidad en niños va en ascenso, develando la importancia que tiene a nivel social con trascendencia mundial.

Haciendo un comparativo de la longitud o extensión del número de reactivos de los instrumentos, se puede observar que, aunque prevalece el rango promedio de 20 a 40 reactivos, también podemos encontrar algunos que se aplican desde 2 (Michael W. Fordyce, 2002) hasta 198 ítems (Martin Seligman, 2002), esto nos lleva a conocer la diversidad de modelos existentes los cuales desde diferentes perspectivas retroalimentan esta investigación.

Otra característica analizada fue la naturaleza o técnica aludida de cada instrumento, esto quiere decir, que a pesar de medir el mismo constructo o conceptos afines se identificaron una gran diversidad de descripciones como: cuestionario (Fordyce, 2002), escala (Alarcón, 2006), aproximaciones (Peterson, 2002), ranking (INEGI, 2012), estudio (Gabriel Foglia, 2012), medición (Seligman, 2002), informe (Pople, 2008), etc., sin embargo el objetivo siempre prevalece como un medio para medir la felicidad, a través de dimensiones propuestas por los diferentes autores escudriñando

el término y sus nominativos para lograr un acercamiento a su definición, su percepción y sus alcances.

El concepto felicidad prevalece en todos los instrumentos como un constructo principal; sin embargo, éste se acompaña de otros nominativos que algunos autores los mencionan como sinónimos o en algunos casos como elementos que lo conforman. A pesar de que se ha tratado de definir, existen divergencias acerca de la unicidad o uniformidad del concepto, por ello es pertinente retomar algunas nociones para comprender estas similitudes o distinciones.

Existen diferentes conceptos referentes a lo que cada autor considera lo que es la felicidad, así que daremos algunos de ellos para la comprensión del constructo:

Para Csikszentmihalyi, (1997) la felicidad no es algo que suceda, ni el resultado de la buena suerte, ni mucho menos que pueda comprarse con dinero o poder. Tampoco parece depender de los acontecimientos externos, sino más bien de cómo los interpretamos. La felicidad es una condición vital que cada persona debe preparar, cultivar y defender individualmente. Este autor conceptualiza de esta manera a este constructo;

sin embargo, en investigaciones posteriores pondrá el término “flow” que se hará mención más adelante.

Otro autor lo conceptualiza como: “...es un estado de satisfacción, más o menos duradero, que experimenta subjetivamente el individuo en posesión de un bien deseado...” (Alarcón, 2006), en este sentido el autor habla de un estado que lo relaciona directamente con un bien e involucra el término subjetivamente que más adelante se abordará como otro punto de referencia de este constructo.

Heylighen (1992) la felicidad puede definirse como “felicidad pasajera” y “felicidad duradera”. Felicidad pasajera se refiere a un sentimiento agradable o la experiencia subjetiva del bienestar. La felicidad duradera corresponde, entonces, al predominio de sentimientos agradables en un periodo prolongado. Esto equivale al grado en el que las personas se sienten satisfechas con sus vidas en general.

Como se puede observar son muy pocos los autores que han definido la felicidad, gran parte de ellos prefiere usar algunos nominativos o

simplemente hablan de la felicidad como un constructo muy relevante para su estudio, pero con cierto grado de dificultad al conceptualizarlo.

De acuerdo con la información analizada, encontramos autores que convergen en puntos de vista y algunos que distan de ella, sin embargo, cada uno aporta sustancialmente para integrar nuevas ideas y posturas. Además de conceptualizar la felicidad, es importante hacer hincapié, como se mencionó al inicio, en que ésta siempre va relacionada con otros conceptos afines, por esa razón diversos autores manejan una constante interrelación.

Según Veenhoven (2001), durante siglos el término “felicidad” se ha utilizado como muletilla para todos los significados de “calidad de vida”. Es el grado con el cual una persona evalúa la calidad total de su vida presente, considerada en su conjunto, de manera positiva. En otras palabras, en qué manera aprecia una persona la vida que lleva.

Veenhoven (1984) además de Diener et al. (1999) consideran que la felicidad tiene dos componentes: el primero es el grado en el cual una experiencia afectiva es percibida como agradable, y el segundo, el nivel en el cual una persona

percibe que sus metas han sido logradas. En ese sentido implica componentes de tipo afectivo y cognoscitivo. Con esto podemos dar cuenta de la involucración de percepción de logros y afectos que subyacen este concepto.

Aunque no es exactamente igual, este significado de felicidad es casi sinónimo de satisfacción de vida, calidad de vida o, incluso, autorrealización. (Valle y Martínez, 2008).

A pesar de las nociones más vigentes existen otros enfoques en donde se considera el bienestar subjetivo como un concepto más actual "El antecedente más antiguo del Bienestar Subjetivo es la felicidad y a través de la historia se ha tratado de demostrar su existencia y ha sido un tema relevante en la filosofía desde Platón, Epicuro y Séneca" (Diener, 1984). Con este autor además de retomar un enfoque desde otra disciplina une los conceptos para dar paso al bienestar subjetivo considerándolo como el concepto más reciente.

Otro nominativo que se ha relacionado con la felicidad ha sido el de bienestar o calidad de vida, (García Martín, 2002) "fieles a la tradición positivista, una buena parte de los estudios iniciales en esta área de conocimiento se centraron en

aspectos externos. En ellos se analizaban las condiciones de vida que favorecían el bienestar objetivo, conocido como "welfare" en el ámbito anglosajón. Así, inicialmente se adoptó el término "nivel de vida" para hacer referencia a estas condiciones que, en un principio, se circunscribían a lo puramente económico. Éste tenía como marco de referencia el estado de bienestar (Welfare State) y las políticas que a él se encaminaban. Esta orientación trajo consigo la introducción del término "calidad de vida", inicialmente cuantitativo y que, desde la década de los setenta, ha dado lugar a numerosos estudios". Aún en la actualidad esta relación entre variables económicas y bienestar subjetivo es objeto de atención por parte de los investigadores (Fuentes y Rojas, 2001; Rogers y DeBoer, 2001).

Años más tarde el interés de estudiar la calidad de vida y la satisfacción comenzaría a ser punto de interés también en otras disciplinas, según (Michalos, 1995), las investigaciones demuestran que felicidad y satisfacción vital comparten significados comunes. Esta idea la compartió otro autor, "Son varios los movimientos que han estado relacionados con la calidad de vida. Por ejemplo, los economistas del desarrollo miden la calidad de vida de los países en vías de desarrollo por su renta per cápita, porcentaje de empleados,

longevidad y educación. La psicología puede añadir otra medida -el bienestar subjetivo. No es bueno hacer a las personas más ricas si no se las hace también más felices." (Argyle, 1993)

"La felicidad es un concepto que engloba el Bienestar Subjetivo y la satisfacción vital, por lo tanto, incluye las dimensiones afectivas y cognitivas del sujeto. Una gran variedad de estudios de autoinforme señala que universalmente las personas se definen como al menos moderadamente felices" (Myers, 2000).

Otro nominativo más actual es el propuesto por Csikszentmihalyi, (1999) quien explora otra dimensión de la felicidad: a la cual llamó la experiencia de flujo, definida como el "estado de involucramiento total en una actividad que requiere la concentración completa" o "el estado en el cual las personas se hallan tan involucradas en la actividad que nada más parece importarles; la experiencia, por sí misma, es tan placentera que las personas la realizarán incluso aunque tengan un gran costo, por el puro motivo de hacerla". La alternativa espiritual puede ser entendida como psicológica si se parte de la premisa que la felicidad es un estado mental que las personas pueden llegar a controlar cognoscitivamente: la felicidad

podría enfocarse así en los procesos en que la conciencia humana usa sus habilidades (Csikszentmihalyi, 1999).

Podemos dar cuenta que al no tener un único concepto de felicidad nos deja ver las grandes posibilidades que se pueden alcanzar al estudiar este constructo, pues las diversas investigaciones partiendo desde diferentes enfoques y con múltiples propuestas, logra abrir un camino importante para recorrer, encontrar, describir, medir y continuar trabajando acerca de ella.

Partiendo desde una fundamentación de la teoría de la psicología positiva, y retomando a algunos de sus autores más emblemáticos, se ha considerado proponer un concepto propio de este constructo: "La felicidad es un conjunto de rasgos y estados de fluidez, equilibrio y emociones positivas que se encuentran en consonancia con las relaciones gestadas en nuestro entorno haciendo uso de nuestras fortalezas y virtudes".

(Este concepto surge de las aportaciones de Seligman (2002), Fredrickson (2009) y Csikszentmihalyi (2002) Con ello se quiere dar a conocer que la felicidad no es temporal ni tiene que ver con la posesión de objetos, sino que un sano entorno con relaciones positivas y un desarrollo óptimo de

nuestras fortalezas aportan suficientes elementos para mantenernos en un estado de equilibrio y plenitud.

Al concluir el análisis de los instrumentos, se encontraron diversos nominativos al constructo felicidad, y en su gran mayoría se enfocaron a poblaciones adultas lo cual proporciona información relevante, sin embargo, las investigaciones dirigidas a niños han sido escasas, lo cual invita a reflexionar la importancia de continuar con estudios en donde se puede medir la percepción de la felicidad en niños para dar cuenta de lo que está sucediendo hoy en nuestro entorno. Las problemáticas recurrentes como el bullying, el estrés, la depresión se están haciendo más frecuentes en edades tempranas y los cambios estructurales de la familia por diversos factores están dejando a los niños en condiciones emocionalmente vulnerables.

La importancia de continuar las investigaciones en poblaciones infantiles es prioridad para ofrecer planes con fines preventivos para contribuir con datos y estrategias relevantes para mejorar ambientes escolares y familiares. Por ello es pertinente reflexionar acerca de esta investigación y

encaminar a nuevos proyectos relacionados con niños para prevenir y actuar a favor de su desarrollo óptimo y feliz.

## Referencias

- Alarcón, R. (2009) *Psicología de la felicidad. Precedida de Introducción a la psicología positiva*. Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Carr, A. (2007). *Psicología Positiva. La ciencia de la felicidad*. Barcelona: Paidós.
- Csikszentmihalyi, M. (2013). *Fluir (Flow), una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- Diener, E. (1999). *Introduction to the special section on the structure of emotion*. Journal of personality and Social Psychology.
- Fernández, R. L. (2008). *Una revisión crítica de la psicología positiva: historia y concepto*. Revista Colombiana de Psicología.
- Fordyce, M. (1997). *Educating For Happiness*. Quebec Review of Psychology.
- Fredrickson, B. L. (1998). *What good are positive emotions?* Review of General Psychology.

- Fredrickson, B. L. (2000). *Cultivating Positive Emotions to Optimize Health and Well-being*, from recuperado de:  
<http://journals.apa.org/prevention/volume3/pre0030001a.html>.
- Fredrickson, B. L. (2001). *The role of positive emotion in positive psychology: The broaden and build theory of positive emotion*. American Psychologist.
- Gancedo, M. (2008). *Historia de la Psicología Positiva. Antecedentes, aportes y proyecciones*. En M. M. Casullo (Ed.), *Prácticas en Psicología Positiva*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Gancedo, M. (2006). *Virtudes y fortalezas: el revés de la trama*. Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad, Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- INEGI y BUAP (2012). *Ranking de Felicidad en México*. México. Imagina México, A.C.
- Jares. X. (2002) *Aprender a Convivir*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.
- Joloza T. (2013) *Review of available sources and measures for children and young people's well-being*. London. Office for National Statistics
- Lyubomirsky, S., King, L., y Diener, E. (2005). *The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success?* Psychological Bulletin.
- Peterson, C. (2000). *The future of optimism*. American Psychologist.
- Seligman, M. (2013). *Niños optimistas*. México: Debol-sillo.
- Seligman, M. (2011). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Zeta.
- Seligman, M. (2014). *Florecer, la nueva psicología positiva y la búsqueda del bienestar*. México: Océano.
- The Children's Society (2009). *The Good Childhood Inquiry: What children told us?* London: The Children's Society.
- UNICEF Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2007) *Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries*, Innocenti Report Card 7. UNICEF: Florence
- UNICEF Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2008), *Estado de la infancia en América Latina y el Caribe. Supervivencia infantil*, Panamá, Oficina Regional de UNICEF para América Latina y el Caribe.
- UNICEF Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2014) *Informe anual*. Situación de la niñez en México.

## Felicidad en el noviazgo en las relaciones de pareja libres de violencia y asertivas

Griselda Pérez Hernández<sup>20</sup>, Cruz García Lirios<sup>21</sup>,  
Minerva Isabel Pérez Ortega<sup>22</sup>

*Centro Universitario UTEG plantel Zapopan, Instituto Politécnico Nacional, Universidad Autónoma del Estado de México y Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Universidad de Cantabria*

### Resumen

Felicidad y noviazgo son dos términos que no siempre han sido estudiados, pues el enfoque hacia la violencia ha predominado en la literatura. En este sentido, el propósito del presente estudio fue establecer la confiabilidad y la validez de un instrumento que mide el vigor, la dedicación y la absorción en el noviazgo. Se realizó un estudio no experimental, transversal y exploratorio con una selección no probabilística de 438 estudiantes de una universidad pública. La escala tuvo una consistencia aceptable (alfa = 0,781) así como las subescalas de vigor (alfa = 0,780), dedicación (alfa = 0,746) y absorción (alfa = 0,793). Respecto a la hipótesis de ajuste de las relaciones teóricas con respecto a los datos observados, los parámetros de esfericidad y adecuación [ $\chi^2 = 124,35$  (452gl)  $p = 0,001$ ;  $KMO = 0,870$ ] muestran que debe ser aceptada. En relación con los estudios citados se advierten líneas de investigación relativas al contraste del cons-

<sup>20</sup> Profesora del Centro Universitario UTEG plantel Zapopan de la Licenciatura en Trabajo Social. E-mail: ggricelda.perez@uteg.edu.mx

<sup>21</sup> Profesor en el Instituto Politécnico Nacional, Universidad Autónoma del Estado de México y Universidad Autónoma del Estado de Morelos. E-mail: cgarcial213@uaemex.mx

<sup>22</sup> Docente Investigador del Área de Sociología del Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria. Profesora de grado en la Facultad de Educación en su Universidad y de posgrado en la Universidad de Salamanca; Profesora invitada en la Universidad Autónoma Metropolitana – Xochimilco (Ciudad de México, México). E-mail: minervaisabel.perez@unican.es



tructo, la confirmación de sus tres dimensiones y la incidencia de otros factores no especificados en la literatura.

**Palabras clave:** Violencia, noviazgo, felicidad, vigor, absorción, dedicación

### Abstract

Happiness and courtship are two terms that have not always been studied, because the approach to violence has rather predominated in literature. In this sense, the purpose of the study was to establish the reliability and validity of an instrument that measures vigor, dedication and absorption in courtship. A non-experimental, transversal and exploratory study was carried out with a non-probabilistic selection of 438 students from a public university. The scale had an acceptable consistency ( $\alpha = 0.781$ ) as well as the subscales of vigor ( $\alpha = 0.780$ ), dedication ( $\alpha = 0.746$ ) and absorption ( $\alpha = 0.793$ ). Regarding the hypothesis of adjustment of the theoretical relations with respect to the observed data, the parameters of sphericity and adequacy [ $\chi^2 = 124.35$  (452gl)  $p = 0.001$ ;  $KMO = 0.870$ ] show that it must be accepted. In relation to the cited studies, there are lines of research concerning the contrast of the construct, the confirmation of its three dimensions and the incidence of other factors not specified in the literature.

**Keywords:** violence, courtship, happiness, vigor, absorption, dedication

### Introducción

El objetivo del presente estudio es establecer la confiabilidad y la validez de un instrumento que mide la intención asertiva en las relaciones de noviazgo. A partir de una revisión de la literatura, el estado del conocimiento está centrado en las relaciones violentas de pareja; partiendo de allí,

en el presente trabajo se invirtieron las oraciones alusivas a la violencia para medir la *intensión de asertividad* como proceso opuesto.

Sin embargo, la violencia en las relaciones de pareja ha sido entendida como una barrera que impide el desarrollo humano, la calidad de vida y el bienestar subjetivo de las personas que la

viven. De este modo, la literatura resalta la importancia de los valores y los estilos de convivencia libres de violencia, pero al centrar su interés en las asimetrías entre hombres y mujeres, pierde de vista la violencia que se genera desde las identidades de género (Montes, 2014).

Esto quiere decir que el problema de la violencia en las relaciones de pareja está circunscrito al contexto social, pero es instrumentada en función de la cultura en la que la masculinidad es considerada la identidad dominante y la feminidad una identidad más bien obediente y conformista (Tskhay, Re y Rule, 2014).

La inclusión de las mujeres en los sistemas educativos y el mercado laboral supuso inequidades que ahora se han revertido a favor de las mujeres con un perfil académico y profesionalista en detrimento de los hombres con un perfil bajo en estudios, habilidades y conocimientos básicos (Luft, Jenkins y Cameron, 2012).

En este sentido, el estudio de la violencia masculina en las relaciones de pareja ha sido ampliamente discutido y se ha soslayado la violencia femenina; empero, el enfoque de la

violencia inhibe la perspectiva de asertividad como habilidad social en las relaciones de pareja (Eisch, 2011).

La asertividad, entendida como una habilidad emocional y discursiva, supone una negociación al orientar un consenso o acuerdo entre la pareja y con respecto a las amenazas o riesgos externos a la misma. Además, incluye razonamientos y heurísticos que se aprenden y utilizan conforme el compromiso se intensifica (Krueger et al., 2013).

En contraste, la violencia implica una ausencia de comunicación e incluso la utilización de la misma como instrumento de poder al delegar las decisiones en el cónyuge, o bien, mediante la generación de discursos agresivos –insultos, reproches, quejas, silencios (Amar, 2011)–.

Por consiguiente, la asertividad sería una instancia opuesta a la violencia discursiva, pero los estudios empíricos no respaldan esta aseveración. En virtud de que la literatura más bien resalta la violencia masculina sobre la identidad femenina, enaltece la violencia con respecto a la asertividad y encasilla el problema en los jóvenes, es menester llevar a cabo un estudio que corrobore tal pre-

valencia, o bien, establezca nuevas líneas de investigación acordes a un pensamiento más abierto de las relaciones de pareja (Kosetzi, 2012).

Sebastián, Ortiz, Gil, Gutiérrez, Hernaíz y Hernández (2010) consideran que la inteligencia y el aprendizaje emocional son los factores determinantes de las relaciones de pareja libres de violencia. En la medida en que los actores son capaces de establecer una comunicación asertiva y consensual, sus relaciones están libres de violencia, pero si en lugar de eso desarrollan discursos ofensivos y agresivos, sus relaciones de pareja se tornarán violentas.

En efecto, la violencia parece surgir por la impericia en el noviazgo, aunque los patrones culturales y sociales (tales como el patrimonialismo) incidirían en la elección de pareja mediante valores y normas que se difunden en frases de dominio público, tales como: “quien bien te quiere te hará sufrir”, “poderoso caballero es don dinero” y “el dinero no es felicidad, pero es mejor llorar en un Ferrari”. Se trata de representaciones sociales, imaginarios simbólicos y creencias que resaltan los recursos económicos como ejes dominantes de las emociones y los afectos.

Alegría del Ángel y Rodríguez (2015) sostienen que el rol de las identidades de género en las relaciones de noviazgo está supeditado a los contextos sociales. En este sentido, las teorías de la dominación masculina son complementarias con las teorías de roles de género. Es decir, que el poder ejercido por parte de la identidad masculina es correspondiente con un sistema de defensa femenino, que consiste en la resistencia de la violencia hacia la identidad considerada víctima.

Se trata de una etapa de transición en la que la identidad masculina ejercía una violencia sistemática sobre la identidad femenina, porque ésta última desarrolló un sistema de resistencia y abnegación, la cual a su vez generó un círculo o espiral de violencia, agresión, reconciliación y nueva agresión.

En tal ciclo de violencia, la asertividad se consideró ausente, o en todo caso transitoria, debido a que la agresión era más intensa en la medida en que la reconciliación se negaba.

Sin embargo, una nueva ola de pensamiento en torno a las relaciones de pareja se edificó desde la psicología de la felicidad. Se trata de una serie de indicadores constatables en el vigor, dedicación y absorción (Salanova y Shaufeli, 2004).

El vigor refiere a una energía real o potencial que, en el caso de las relaciones de pareja, se observaría en la intensidad discursiva a favor de la relación, las opiniones favorables o los actos de demostración de afectos y emociones positivas (Falth, 2015).

La dedicación, entendida como entusiasmo, inspiración, orgullo y reto, supone un reconocimiento de la pareja y una implicación en la relación que determinaría una toma de decisiones compartida más que delegada (Ahmed et al., 2015).

Por último, la absorción refiere a la concentración en la relación de pareja. A diferencia de la dedicación, que es intensa, la absorción denota una interdependencia, porque supone una comunicación bidireccional acerca de la relación (Burkertt, McNamee y Potthast, 2015).

Desde la perspectiva de la psicología de la felicidad, la asertividad sería un instrumento discursivo que facilitaría el vigor, la dedicación y la absorción. Sin embargo, la medición de estas tres dimensiones no implica descartar la violencia, proceso simbólico que puede considerarse nulo, espurio o significativo según la relación de pareja.

Tal complejidad obliga a una delimitación del estudio hacia aquellas relaciones de pareja con un mínimo de interrelación de tres meses, periodo en el que se han establecido objetivos comunes y estrategias para conseguirlos. Se trata de relaciones de pareja en las que se han convenido propósitos y metas para los cuales es necesaria una comunicación asertiva, pero no por ello inmune a la violencia.

Peña, Zamorano, Hernández, Hernández, Vargas y Parra (2013) advierten que la prevalencia de la violencia masculina hacia la femenina se está invirtiendo. En un estudio no experimental y con una selección no probabilística de 140 parejas, los autores encontraron diferencias entre la violencia que se ejerce desde los hombres hacia las mujeres con respecto a la que las mujeres llevan a cabo hacia sus parejas heterosexuales. En este sentido, la aceptación de amigos [ $\chi^2 = 4,311$  (138gl)  $p = ,038$ ] y relaciones sexuales obligadas [ $\chi^2 = 3,900$  (138gl)  $p = 0,046$ ] son los indicadores de asimetría entre las identidades de género.

Precisamente, es en los celos y la sexualidad donde las diferencias entre las identidades de género se acentúan; pese a ello, es en esos mismos aspectos donde es posible observar la comunicación asertiva.

Si la confianza y la sexualidad pueden ser parte de un círculo virtuoso de dedicación, absorción y vigor, los celos son indicativos más bien de un ciclo vicioso. Esto es así porque la comunicación unidireccional genera el ciclo de violencia, mientras que la comunicación asertiva produciría una espiral de felicidad, incluso cuando esta no se refleje en el vigor, la absorción y la dedicación.

Sin embargo, García (2012) llevó a cabo un estudio en el que se establecieron dos dimensiones de la asertividad: aversividad y propensión al noviazgo. Ambos factores correlacionaron espuriamente entre sí, evidenciando la asertividad como una estrategia de violencia (dimensión aversiva) y como un instrumento de negociación (dimensión de propensión).

En síntesis, los estudios psicológicos de las relaciones de noviazgo parecen estar orientados por: 1) la premisa de que la impericia emocional (la consideración de que los jóvenes son más inexpertos que los adultos) es resultado de una inteligencia poco desarrollada que, junto con la ausencia de habilidades sociales, redundan en elecciones y relaciones de pareja con violencia; 2) el supuesto en torno al que toda relación de pareja, principalmente de noviazgo, está condicionada por la agresión discursiva y acciones que inhiben

las relaciones sin violencia; 3) la hipótesis cultural y social de que la violencia masculina es la determinante unidireccional de la violencia femenina sin considerar los roles de género.

## Método

### Diseño

Se llevó a cabo un estudio no experimental, transversal y exploratorio.

### Formulación

¿Cuáles son las dimensiones que emergen de las aseveraciones cotidianas de las relaciones de pareja?

### Hipótesis

*Nula.* Las dimensiones teóricas de vigor, dedicación y absorción se ajustan a los datos observados en la muestra de estudio.

*Alterna.* Las dimensiones teóricas son diferentes a los datos observados.

### Muestra

Se realizó una selección no probabilística de 208 estudiantes con pareja y 230 sin pareja en una universidad pública del Estado de México.

### Sexo

El 51% son mujeres y el 49% son hombres.

### Edad

El 44% tiene menos de 18 años ( $M = 17,30$  y  $DE = 2,35$ ), el 30% tienen entre 18 y 22 años ( $M = 21,04$  y  $DE = 3,46$ ) y el 26% tiene más de 22 años ( $M = 24,36$  y  $DE = 4,36$ ).

### Ingreso

El 57% posee menos de 3,500 pesos mensuales ( $M = 3'425$  y  $DE = 324,37$ ), el 22% ingresa entre 3,500 y 7,000 pesos mensuales ( $M = 4'563$  y  $DE = 345,36$ ) y el 21% declaró ingresos superiores a 7,000 mensuales ( $M = 8'456$  y  $DE = 246,39$ ).

### Instrumento

Se construyó la Escala de Felicidad en el Noviazgo, la cual incluye 21 aseveraciones en torno el vigor, la dedicación y la absorción en las relaciones de pareja. Cada ítem se responde con alguna de las cinco opciones de respuesta, que van desde 0 = nada probable hasta 4 = muy probable.

### Procedimiento

Se utilizó la técnica Delphi para establecer los significados de las aseveraciones. Los estudiantes fueron encuestados en el vestíbulo de la biblioteca de su universidad, previa advertencia de que los resultados no afectarían su estatus académico, y asegurarles la garantía de confidencialidad. La información fue procesada en el Paquete Estadístico para Ciencias Sociales (SPSS por sus siglas en inglés). Se estimaron la confiabilidad con alfa de Crombach, la esfericidad con la prueba de Bartlett, la adecuación con el estadístico de Kayser-Meyer-Olkin, el peso factorial con el análisis factorial exploratorio de componentes principales con rotación varimax.

### Resultados

La escala (véase Tabla 1) tuvo una consistencia aceptable (alfa = 0,781) así como las subescalas de vigor (alfa = 0,780), dedicación (alfa = 0,746) y absorción (alfa = 0,793).

El establecimiento de los tres factores –vigor (24% de la varianza explicada), dedicación (16% de la varianza explicada) y absorción (7% de la varianza explicada)– dio cuenta del 47% de la varianza

total, lo cual significa que existen otros factores no incluidos en la medición que estarían reflejando la felicidad en torno a las relaciones de pareja con énfasis en el noviazgo –dos meses de

convivencia y establecimiento de objetivos y metas, así como el empleo de recursos o el reconocimiento de los atributos de la pareja–.

**Tabla 1.** Descriptivos, confiabilidad y validez del instrumento

Clave	Ítem / subescala	M	DE	Alfa	F1	F2	F3
Subescala de vigor en el noviazgo				0,780			
VN1	Cada vez que me cito con mi pareja tengo ganas de hacer muchas cosas	3,25	0,392	0,7043	0,302		
VN2	Me estimula recordar a mi pareja cuando debo realizar una tarea difícil	3,05	0,493	0,785	0,394		
VN3	El sexo inusitado con mi pareja me motiva a hacer otras actividades	3,51	0,954	0,714	0,395		
VN4	Caminar de la mano con mi pareja es suficiente para realizar cualquier tarea	3,52	0,812	0,736	0,315		
VN5	Las actividades son tediosas sin una pareja	3,49	0,326	0,746	0,305		
VN6	Cualquier tarea es agradable con la compañía de una pareja	3,30	0,314	0,725	0,356		
VN7	Puedo combinar todas las actividades con el amor hacia mi pareja	3,91	0,463	0,741	0,361		
Subescala de dedicación al noviazgo				0,746			
DN1	Estoy orgulloso del tiempo que llevé con mi pareja	1,04	0,405	0,782		0,493	
DN2	Me entusiasma la idea de ver a mi pareja	1,29	0,591	0,793		0,491	
DN3	Suelo tener inspiración después de recordar a mi pareja	1,36	0,436	0,706		0,482	
DN4	Considero un reto convivir con mi pareja	1,47	0,576	0,793		0,436	
DN5	Mi pareja se siente orgullosa de que le demuestre mis sentimientos	1,28	0,381	0,725		0,484	

DN6	Cuando platico con mi pareja me entusiasma su forma de hablar	1,60	0,495	0,759	0,486	
DN7	Ante cualquier problema mi pareja me inspira a seguir adelante	1,08	0,596	0,743	0,494	
Subescala de adsorción en el noviazgo				0,793		
AN1	A pesar de que estudio, recuerdo los buenos ratos con mi pareja	1,83	0,114	0,731	0,501	
AN2	Al realizar un examen recuerdo un bello momento con mi pareja	1,49	0,125	0,754	0,581	
AN3	Si se trata de una tarea difícil, recordar a mi pareja me motiva a estudiar	1,92	0,156	0,746	0,526	
AN4	Cuando estoy con mi pareja todo a mi alrededor está de más	1,16	0,157	0,713	0,594	
AN5	Lo importante es que estoy con mi pareja sin importar lo demás	1,28	0,295	0,59	0,571	
AN6	Mi pareja al igual que yo nos miramos y sonreímos todo el tiempo	1,06	0,195	0,741	0,532	
AN7	Escuchar a mi pareja todo el tiempo es como si hablará por mi	1,74	0,493	0,752	0,588	
Porcentaje de varianza explicada				0,243	0,165	0,071

Extracción: Componentes principales; Rotación: Varimax. Adecuación (KMO = 0,870), Esfericidad [ $\chi^2 = 124,35$  (452gl)  $p = 0,001$ ]. F1 = Vigor en el noviazgo, F2 = Dedicación al noviazgo, F3 = Absorción en el noviazgo. Todos los ítems tienen cinco opciones de respuesta 0 = nada probable hasta 4 = muy probable. Fuente: Elaborada con los datos del estudio.

El factor del vigor en el noviazgo, entendido como la energía emocional y física orientada a la interrelación con la pareja, es asumido como preponderante en la muestra de estudio al explicar el mayor porcentaje de la varianza. Esto es así porque el noviazgo parece ser considerado como una etapa de demostración de las emociones y los sentimientos antes de dar *el siguiente paso*, que sería un compromiso más específico como la convivencia o el matrimonio.



En contraste, la absorción explicó el menor porcentaje de la varianza, ya que al parecer la muestra de estudio se decanta por una relación de noviazgo más tradicional y real que liberal y simbólica.

La hipótesis de adecuación y esfericidad [ $\chi^2 = 124,35$  (452gl)  $p = 0,001$ ;  $KMO = 0,870$ ] de las respuestas a los ítems fue aceptada.

## Discusión

El aporte del presente trabajo al estado del conocimiento estriba en la confiabilidad y la validez de un instrumento que mide la felicidad en las relaciones de noviazgo a partir de tres supuestos relativos al vigor, la dedicación y la absorción.

Sin embargo, García (2011) advierte que las relaciones de noviazgo, al ser ambiguas, generan imaginarios de violencia más que de felicidad debido a que los celos y la sexualidad son temas controvertidos en los grupos a los que la pareja se circunscribe.

En el presente estudio, es posible advertir que el vigor es el factor que, para la muestra de estudio, determinaría las relaciones internas y externas de la pareja. En este sentido, la medición podría ajus-

tarse a las normas grupales como determinantes de la elección y convivencia de pareja, principalmente en el caso del noviazgo.

En tal sentido, García, Carreón y Hernández (2014) señalan que los discursos no sólo afectan las opiniones y actitudes de los estudiantes al momento de evaluar una relación asimétrica entre las identidades de género, sino que además propician escenarios en los que la realidad cotidiana está condicionada por un escenario potencial de noviazgo, violencia o duelo.

En nuestro estudio también es posible observar que la dedicación y la absorción son factores simbólicos que están supeditados por el factor del vigor que, en tanto factor vivencial o experiencial, sirve para inferir una relación de pareja circunscrita a los acuerdos más que a las expectativas; sin embargo, la relación entre el vigor y las experiencias sería una línea de investigación que esclarecería tal planteamiento.

García, Carreón, Aguilar, Hernández y Bustos (2014) proponen que la violencia –y por ende, la felicidad– en el noviazgo sea vista desde la influencia de los medios de comunicación en

audiencias que buscan corroborar los estereotipos de género y pareja en sus experiencias de vida.

En el presente trabajo se puntualiza que el vigor, en tanto instrumento de canalización de emociones y sentimientos, determinaría relaciones de pareja sin violencia en la medida en que los acuerdos se refieran a la demostración de los afectos.

No obstante, futuras líneas de investigación no sólo implican el contraste del modelo tridimensional, sino además la medición y correlación de y con otros factores, tales como la autoestima o la asertividad para la extensión del modelo, así como el agotamiento, la despersonalización y la frustración para el caso de la delimitación del modelo.

## Conclusión

La medición de la violencia/felicidad en el noviazgo ha estado centrada en factores relativos al poder de decisión y adquisición/acumulación de recursos. En este sentido, las dimensiones –vigor, dedicación y absorción– que explican el noviazgo están influidas por contextos grupales en los que

se valoran los afectos circunscritos a la posesión de bienes, más que a la negociación de los afectos a partir de la equidad o la cooperación.

Por lo tanto, futuras líneas de investigación en torno al ingreso y la representación del poder adquisitivo permitirán inferir su incidencia en el cortejo, la estabilidad de la relación de pareja y el eventual matrimonio como parte de un proceso de felicidad centrado en el asertividad, la negociación y la corresponsabilidad.

## Referencias

- Ahmed, U., Phulpoto, W., Umrani, W. y Abbas, S. (2015). Diving Deep in employee training to understanding employee engagement. *Business and Economics Journal*, 7 (1), 199-203 DOI: 10.4172/2151-6219.1000199
- Alegría del Ángel, M. y Rodríguez, A. (2015). Violencia en el noviazgo: perpetración, victimización y violencia mutua. *Actualidades en Psicología*, 29, (118), 57-72.
- Amar, P. (2011). Turning the gendered politics of the security state inside out? *International Feminist Journal of Politics*, 13 (3), 299-328 DOI: 10.1080/14616742.2011.587364

- Burkertt, B., McNamee, E. y Potthast, W. (2015). Shifting boundaries in sport technology and disabilities: equal rights of unfair advantage in the case of Oscar Pistorious? *Disability & Society*, 26 (5) 643-654 DOI: 10.1080/09687599.2011.589197
- Eisch, K. (2011). "You can't argue with security". The communication and practice of everyday safeguarding in the society of security. *Journal on Civilization*, 4 (2), 83-106 DOI: 10.1515/behemoth.2011.014
- Falth, L. (2015). Effect of work engagement on employee turnover intention in public sector. *International Journal of Economics, Commerce & Management*, 12 (3), 426-440.
- García, C. (2011). Actitudes hacia las relaciones destructivas en el noviazgo. *Revista de Psicología*, 15 (38), 1-6.
- García, C. (2012). Estructura de la intención asertiva en el noviazgo. *Poesis*, 23, 1-19.
- García, C., Carreón, J., Aguilar, J., Hernández, J. y Bustos, J. (2014). Redes de identidad y subjetividad en torno al establecimiento de agenda. *Revista Iberoamericana de Ciencias Sociales*, 1, 1-9.
- García, C., Carreón, J. y Hernández, J. (2014). Campos discursivos sexistas: estado del conocimiento. *Margen*, 73, 1-15.
- Kosetzi, K. (2012). (Challenges to) hegemony masculinity in Greek fictional television. *Culture, Society & Masculinities*, 4 (2), 107-132 DOI: 10.3149/CSM.0402.107
- Krueger, R., Weiss, S., Kaplan, M., Jay, L. y Wiener, E. (2013). The impact of Internet pornography use and cybersexual behavior on child custody and visitation. *Journal of Child Custody*, 10, 68-98 DOI: 10.1080/15379418.2013.781860
- Luft, T., Jenkins, M. y Cameron, C. (2012). Rural adolescent girls negotiating healthy an unhealthy romantic relationship. *Canadian Journal of Counseling and Psychotherapy*, 46 (3), 259-276.
- Montes, J. (2014). Comunicación asertiva y trabajo en equipo: Resultados de un programa de intervención en los supervisores de una empresa. *Propósitos y Representaciones*, 2 (2), 121-196 DOI: 10.20511/pyr2014.v2n2.62
- Peña, F., Zamorano, B., Hernández, G., Hernández, M., Vargas, J. y Parra, V. (2013). Violencia en el noviazgo en una muestra de jóvenes mexicanos. *Revista Costarricense de Psicología*, 32 (1), 27-40.
- Salanova, M. y Shaufeli, W. (2004). El engagement en los empleados: un reto emergente para la dirección de los recursos humanos. *Estudios Financieros*, 261, 109-138

Sebastián, J., Ortiz, B., Gil, M., Gutiérrez, M., Hernaíz, A. y Hernández, J. (2010). La violencia en las relaciones de pareja en los jóvenes. ¿Hacia dónde caminamos? *Clínica Contemporánea*, 1 (2), 71-83  
DOI: 10.5093/cc2010v1n2a1

Tskhay, K., Re, D. y Rule, N. (2014). Individual differences in perception of the gay men's sexual role preferences from facial cues. *Archives of Sexual Behavior*, 43 (8), 1615-1620 DOI: 10.1007/s10508-014-0319-x

## Dos instrumentos comprensivos para la medición de la regulación emocional

Jeremy Rodríguez-Camejo<sup>23</sup>

*Universidad de Puerto Rico*

### Resumen

En las últimas décadas ha surgido un interés en la comunidad científica por el concepto de regulación emocional y la importancia de este en la salud mental y la psicopatología. Como parte de este interés se han desarrollado distintos instrumentos para medir la regulación emocional. El presente escrito es un ensayo que se centra en el Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva (CERQ) y en la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS). Se presenta la conceptualización de ambos instrumentos junto con las propiedades psicométricas de muchas de sus adaptaciones. Se encuentra que la consistencia interna del CERQ en las distintas adaptaciones al español que se ha realizado son satisfactorias y consistentes en contraste con el DERS que fluctúa en dicha propiedad. Se discute la importancia de considerar el contexto de las estrategias y de las dificultades emocionales y no limitarse a categorizarlas como adaptativas o mal adaptativas.

**Palabras clave:** cuestionario de regulación emocional cognitiva, escala de dificultades en la regulación emocional, regulación emocional

<sup>23</sup> Universidad de Puerto Rico, recinto de Río Piedras. E-mail: jeremy.rodriguez4@upr.edu

### Abstract

In the last decade, the scientific community has gained more interest in the concept of emotional regulation and its importance in mental health and psychopathology. Due to this different instruments have been elaborated to assess emotional regulation. The present work is an essay that centers around the Cognitive Emotional Regulation Questionnaire (CERQ) and the Difficulties in Emotional Regulation Scale (DERS). The conceptualization from which both instruments are based on and the psychometric properties of some of their adaptations are presented. In this work, it is identified that the internal consistency of the CERQ is satisfactory and consistent along the many adaptations for the Spanish language that have been made contrasting with the DERS which fluctuates in that same aspect. The importance of considering the context of the strategies and the emotional difficulties is discussed

**Keywords:** Emotional Regulation; Cognitive Emotional Regulation Questionnaire; Difficulties in Emotional Regulation Scale

La regulación emocional consta de procesos extrínsecos e intrínsecos que se encargan del monitoreo, evaluación y modificación de emociones, especialmente su intensidad y tiempo de duración. Esto con el fin de poder completar las metas que se ha propuesto la persona (Medrano, Moretti, Ortiz y Pereno, 2013; Thompson, 1994; Vargas y Muñoz-Martínez, 2013). Recientemente el estudio de la regulación emocional ha sido incorporado al estudio de la psicopatología y la salud mental (Berking y Schwartz, 2015; Hu et al., 2014; Moriya y Takahashi, 2013). Esto se debe a

que la capacidad para regular funcionalmente las emociones se ha comenzado a considerar un factor clave para comprender los procesos psicológicos de salud y enfermedad. Diferentes trastornos psicológicos, como los trastornos de ansiedad y depresión se encuentran significativamente relacionados con los estilos de regulación emocional (Domínguez y Medrano, 2016). De igual forma la literatura ya sugiere que la inhabilidad de regular efectivamente las emociones representa un riesgo muy serio a la salud mental del individuo y que desarrollar las destrezas de

regulación emocional es una manera prometedora de promover o restaurar la salud mental (Berking y Whitley, 2014).

A pesar de lo relevante clínicamente que es la regulación emocional, solo en la última década se comenzó a investigar con detenimiento el papel que juegan los déficits de regulación emocional en el desarrollo y mantenimiento de las dificultades clínicas (Gratz y Roemer, 2004). Parte de lo que ha contribuido a esta falta de estudios ha sido la ausencia de una conceptualización de regulación emocional que fuera consistente y con la cual varios investigadores estuvieran de acuerdo (Gratz y Roemer, 2004). En respuesta a esto varios autores han construido distintos instrumentos tratando de medir la regulación emocional. No obstante, el proceso total es demasiado complejo y demasiado amplio para permitir que se enfoque en todos sus aspectos, mecanismos y procesos simultáneamente al momento de medirlo (Garnefski, Kraaij y Spinhoven, 2001). Por esta razón los instrumentos que se han elaborado intentan medir algún aspecto particular de este proceso. Entre los diversos instrumentos que se han desarrollado deseo destacar y discutir solo los dos que están entre los más abarcadores: el *Cognitive Emotion Regulation Questionnaire* (CERQ) o Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva (Garne-

fski et al., 2001) y el *Difficulties in Emotion Regulation Scale* (DERS) o la Escala de las Dificultades en la Regulación Emocional desarrollada (Gratz y Roemer, 2004).

El propósito del presente ensayo es discutir diversos aspectos de estos dos instrumentos. Estaré discutiendo la conceptualización de regulación emocional de la cual parte cada uno, sus propiedades psicométricas y variables de interés clínico con los cuales estos instrumentos han correlacionados. Finalmente, presentaré algunas críticas que han surgido en la literatura en torno algunos aspectos conceptuales de la regulación emocional que subyace a estos instrumentos. Todo esto con el fin de alentar a los clínicos e investigadores a emplear estos instrumentos en su quehacer profesional y científico respectivamente.

### Cuestionario de regulación emocional cognitiva (CERQ)

Uno de los instrumentos que se han desarrollado para medir un aspecto particular de la regulación emocional es el *Cognitive Emotion Regulation Questionnaire* (CERQ por sus siglas en inglés) (Garnefski et al., 2001). Este es el primer inventario que se enfoca exclusivamente en la parte cognitiva de la regulación emocional. Este cuestionario se limita a

los componentes cognitivos, conscientes auto regulatorios de la regulación emocional. Se enfoca en medir las estrategias cognitivas que caracterizan el estilo de un individuo al responder a eventos estresantes al igual que estrategias cognitivas que se usan ante un evento estresante particular (Garnefski et al., 2001).

El instrumento original cuenta 36 reactivos en escala Likert y con nueve subescalas: 1) auto culparse: se refiere a pensamientos que atribuyen la causa del evento negativo y la consecuente emoción displacentera a la propia persona o a otras personas respectivamente (Garnefski y Kraaij, 2006; Garnefski et al., 2001; Medrano et al., 2013); 2) culpar a otros: se refiere a pensamientos que atribuyen la causa del evento negativo y la consecuente emoción displacentera a otras personas (Medrano et al., 2013); 3) aceptación: consiste en resignarse y tener pensamientos que acepten que el evento negativo ha ocurrido (Garnefski y Kraaij, 2006; Garnefski et al., 2001; Medrano et al., 2013); 4) refocalización en los planes: consiste en pensar en los pasos que deben llevarse a cabo para solucionar el problema (Garnefski y Kraaij, 2006; Garnefski et al., 2001; Medrano et al., 2013); 5) focalización positiva: consiste en tener pensamientos agradables y alegres, en vez de pensar en el evento problemático (Garnefski y Kraaij, 2006;

Garnefski et al., 2001; Medrano et al., 2013); 6) rumiación: consiste en pensar repetida y pasivamente sobre los sentimientos o problemas asociados a la ocurrencia de un evento negativo, a pesar de que éste ya haya pasado (Aldao, 2012; Domínguez y Medrano, 2016; Garnefski y Kraaij, 2006; Garnefski et al., 2001; Medrano et al., 2013); 7) reinterpretación positiva: involucra pensamientos que otorgan un significado positivo al evento desagradable, facilitando así el crecimiento personal (Garnefski y Kraaij, 2006; Garnefski et al., 2001; Medrano et al., 2013); 8) poner en perspectiva: consiste en disminuir y relativizar la gravedad del evento, comparándolo con otros eventos (Garnefski y Kraaij, 2006; Garnefski et al., 2001; Medrano et al., 2013); 9) catastrofizar: consiste en pensamientos que anticipan consecuencias negativas exageradas o desproporcionadas y puede definirse como una tendencia a magnificar el valor amenazante de ciertos eventos desagradables lo cual aumenta la sensación de indefensión (Domínguez y Medrano, 2016; Garnefski y Kraaij, 2006; Garnefski et al., 2001; Medrano et al., 2013). En el estudio original, los autores encontraron que las estrategias se podían separar entre adaptativas (refocalización en los planes, aceptación, reenfoque positivo, reevaluación cognitiva y poner en perspectiva) y mal adaptativas (auto culparse,



culpar a otros, rumiación y catastrofizar) según su relación con los síntomas de ansiedad y depresión (Garnefski et al., 2001).

El CERQ también cuenta con varias versiones adaptadas a países de habla hispana, como por ejemplo, para Argentina (Medrano et al., 2013) y Perú (Domínguez y Medrano, 2016) con resultados psicométricos satisfactorios. Ambas adaptaciones identifican nueve dimensiones subyacentes, niveles aceptables de consistencia

interna para cada dimensión y evidencias de validez de criterio coherentes teóricamente al correlacionar las puntuaciones del CERQ con mediciones de depresión, ansiedad, entre otras variables (Domínguez y Medrano, 2016; Medrano et al., 2013). En la Tabla 1 se encuentra la información detallada a la consistencia interna de cada una de las subescalas para los países de habla hispana comparándolo con la versión original del instrumento.

**Tabla 1.** Consistencia Interna del CERQ en Distintas Versiones

Dimensión del CERQ	Versión del CERQ		
	Original (n=487)	Argentina (n=359)	Perú (n= 345)
Auto culparse	.81	.69	.58
Culpar a otros	.68	.82	.69
Rumiación	.83	.70	.69
Catastrofizar	.72	.68	.72
Aceptación	.80	.59	.58
Reenfocar en planes	.81	.66	.61
Focalización positiva	.81	.83	.74
Reinterpretación positiva	.72	.77	.70
Poner en perspectiva	.79	.70	.66

En los estudios realizados para estas adaptaciones se ha correlacionado el CERQ con variables clí-

nicamente relevantes. Se ha encontrado que la refocalización en los planes, reinterpretación posi-

tiva y focalización positiva se asocian con niveles mayores de bienestar psicológico y niveles menores de desregulación emocional (Costa Martins, Freire y Ferreira-Santos, 2016; Domínguez y Medrano, 2016). No obstante solo se ha encontrado que la subescala de focalización positiva correlacionó de manera positiva con emociones positivas (Medrano et al., 2013). A su vez niveles mayores de focalización positiva y de poner perspectiva están asociados con niveles menores de sintomatología depresiva, mientras que niveles mayores de focalización positiva está asociado a niveles menores de ansiedad (Zhu et al., 2008).

El culparse a sí mismo, la rumiación, catastrofización y culpar a otros se ha asocia con emociones negativas, sintomatología depresiva, sintomatología de ansiedad, dificultades en la regulación emocional (desregulación emocional) y con dificultades para concentrarse o realizar tareas cuando se experimenta una emoción negativa (Costa Martins et al., 2016; Medrano et al., 2013; Zhu et al., 2008). De igual forma, niveles mayores de auto culpa, rumiación, catastrofizar están asociados a niveles mayores de cansancio emocional (Domínguez y Medrano, 2016). Finalmente, niveles mayores de rumiación, catastrofización,

culpar a otros están asociados con niveles mayores de síntomas de ansiedad (Zhu et al., 2008).

### Escala de las dificultades en la regulación emocional (DERS)

Otro instrumento que se ha desarrollado para medir alguna forma de regulación emocional lo es el *Difficulties in Emotion Regulation Scale* (DERS por sus siglas en inglés) o la Escala de las Dificultades en la Regulación Emocional desarrollada por Gratz y Roemer (2004). El DERS busca ser una conceptualización comprensiva e integrativa de las dificultades en la regulación emocional, también conocido bajo el concepto de desregulación emocional (Gratz y Roemer, 2004). La desregulación emocional se refiere a las dificultades en la habilidad para regular o modular una emoción (Marín, Robles, González-Forteza y Andrade, 2012; Vargas y Muñoz-Martínez, 2013).

El DERS es un cuestionario de autoinforme, compuesto de seis dimensiones: 1) falta de aceptación emocional: refleja la tendencia a experimentar emociones negativas secundarias como respuesta a una emoción negativa primaria; 2) interferencia en conductas dirigidas a metas: se refieren a dificultades para concentrarse o realizar

tareas cuando se experimenta una emoción negativa; 3) dificultades en el control de impulsos: se refiere a dificultades para controlar el propio comportamiento cuando se experimenta una emoción negativa; 4) falta de conciencia emocional: refleja la tendencia a atender y admitir estados emocionales; 5) acceso limitado a estrategias de regulación emocional: se refiere a la creencia de que no se podrán modificar un estado emocional no placentero; 6) falta de claridad emocional: se refiere a la medida en que una persona conoce y comprende sus emociones (Gratz y Roemer, 2004; Medrano y Trógolo, 2014).

El DERS ha sido correlacionado con variables que son de interés clínico. Se ha encontrado que mientras mayor sea la desregulación emocional mayor será la evitación experiencial y la autolesión. De igual forma se ha identificado que mientras mayor sea la falta de aceptación emocional, falta de conciencia emocional y falta de claridad emocional menor será expresión exterior de emociones (Gratz y Roemer, 2004).

El DERS, al igual que el CERQ, ha sido adaptado a diferentes países de habla hispana aunque con resultados psicométricos dispares y con múltiples variaciones en las dimensiones que lo componen (Medrano y Trógolo, 2014). De esta manera, el ins-

trumento cuenta con una versión argentina (Medrano y Trógolo, 2014), una versión española (Hervás y Jódar, 2008) y mejicana (Marín et al., 2012). En la Tabla 2 se presentan los valores de alfa de Cronbach para los factores del DERS, así como su comparación con la versión original y las versiones adaptadas en otros países de habla hispana del instrumento. Es importante destacar que debido a que en la versión adaptada para España los autores nombraron de manera diferente algunas subescalas estas aparecen entre paréntesis.

En los estudios realizados para estas adaptaciones se han correlacionado el DERS con múltiples variables de interés clínico. En términos generales se ha evidenciado que individuos con psicopatología presentan mayores dificultades en la regulación emocional en comparación con individuos normales (Coutinho, Ribeiro, Ferreirinha, y Dias, 2010). Se ha encontrado que mientras mayor es la desregulación emocional más frecuentes son los cambios en el estado de ánimo (neuroticismo), mayor es la sintomatología depresiva, ansiosa, la hostilidad, la somatización, la comparación negativa de sí mismo con otros, la impulsividad, la autolesión sin intención suicida, la desesperanza y los sentimientos de desamparo y menor es la

autoestima (Hervás y Jódar, 2008; Marín et al., 2012; Medrano y Trógolo, 2014; Rugancı y Gençöz, 2010; Vatan, Lester y Gunn, 2014).

**Tabla 2.** Consistencia Interna del DERS en Distintas Versiones de Habla Hispana

Dimensión del DERS	Versión del DERS			
	Original (n=357)	Argentina (n=211)	España (n=254)	México (n=455)
Escala total	.93	.93	.93	.89
Falta de Aceptación Emocional	.85	.84	(Rechazo) .90	.85
Interferencia en conductas dirigidas a metas	.89	.82	.87	.73
Dificultades en el Control de Impulsos	.86	.87	(Descontrol) .91	---
Acceso Limitado a Estrategias de Regulación Emocional	.88	.54		---
Falta de Consciencia Emocional	.80	.71	(Desatención) .73	.71
Falta de Claridad Emocional	.84	.70	(Confusión) .78	.68

### Comparaciones y contrastes entre CERQ y del DERS

Tanto el CERQ como el DERS comparten y se diferencian en muchos aspectos. Al considerar los

aspectos en común se puede puntualizar sobre varios elementos: En primer lugar, la fortaleza de ambos instrumentos de ser abarcadores en el aspecto que pretenden medir de la regulación

emocional, en el caso del CERQ es en los aspectos cognitivos y en el caso del DERS es en el aspecto de la desregulación emocional. No obstante, como ya señalé previamente, no abarcan el concepto en su totalidad. En segundo lugar, ambos instrumentos tienen en común la desventaja de que hay estrategias mal adaptativas que ninguno de los dos instrumentos mide como lo son por ejemplo la supresión de la expresión emocional, la evitación y la preocupación (Aldao, 2012; Gross, 1998; Gross y John, 2003; Macklem, 2011; Perrone-McGovern, Simon-Dack, Beduna, Williams y Esche, 2015).

Al contrastar ambos instrumentos debo destacar que en el caso particular del CERQ tiene como fortaleza que su consistencia interna en las distintas adaptaciones que se ha realizado es satisfactoria y consistente. Lo mismo se puede plantear con respecto a su estructura factorial ya que se han mantenido los nueve factores a lo largo de las adaptaciones que se han hecho. No obstante, la consistencia interna del DERS, según medida en los distintos estudios que se realizaron adaptando el instrumento de diversos países, es muy fluctuante. A esto se suma que la estructura factorial no se ha mantenido igual a lo largo de las distintas adaptaciones. La versión adaptada para Argentina (Medrano y Trógolo, 2014) mantuvo la

estructura de 9 factores del instrumento original. No obstante, la versión de México (Marín et al., 2012) tienen solo 4 factores (Medrano y Trógolo, 2016). Finalmente, la versión de España tiene cinco factores, pero nombrados diferente a todas las versiones anteriores (Hervás y Jódar, 2008).

Debido a la naturaleza del CERQ y del DERS, creo que son medidas que se deben utilizar de manera complementaria más que escoger una en lugar de la otra. Planteo esto ya que el CERQ se centra en *estrategias específicas* de regulación emocional mientras que el DERS se enfoque más bien el *proceso* de regulación emocional. El uso en conjunto de ambas medidas sería lo ideal en procesos de investigación y de práctica clínica.

### Críticas conceptuales de la regulación emocional según presentado en el CERQ Y EL DERS

Algunos autores han levantado algunas críticas en torno a aspectos conceptuales de la regulación emocional según presentada en estos instrumentos. En primer lugar, se ha criticado el categorizar las estrategias de regulación emocional como adaptativas y mal adaptativas (Medrano et al., 2013). Esta crítica aplica particularmente al CERQ. Estos autores señalan que las estrategias de regu-

lación emocional se explicarían mejor considerándolas de manera particular cada una en lugar de conceptualizarlas como un conjunto de estrategias agrupadas a partir de su adaptabilidad. Clasificar de manera dicotómica las estrategias de regulación emocional en adaptativas y mal adaptativas pasa por alto o ignora la funcionalidad y el impacto diferencial de cada una de las estrategias de regulación emocional. Medrano et al. (2013) provee como ejemplo que por un lado auto culparse y culpar a otros son estrategias que tienden a aumentar el displacer generado por el evento negativo, mientras que, por otro lado, culpar a otros constituye una estrategia potencialmente perniciosa para las relaciones interpersonales mientras que esto no ocurre al auto culparse.

En líneas con la crítica a dicotomizar las estrategias de regulación emocional como adaptativas y mal adaptativas, creo importante también señalar las dificultades de dicotomizar las emociones en positivas y negativas que subyace al DERS y a la literatura de regulación emocional en general (Gratz y Roemer, 2004). Esta dicotomía, aunque es sumamente común utilizar, deja fuera aspectos de las emociones que son relevantes considerar. En su conceptualización de la regulación emocional Gratz y Roemer (2004) destacan

la importancia de la consciencia, comprensión y aceptación de las emociones como un aspecto importante en el desarrollo de estrategias de regulación emocional que ayuden a la salud mental. El etiquetar emociones como la ansiedad, la tristeza y el enojo como emociones negativas dificulta el proceso de consciencia, comprensión y aceptación ya que la etiqueta de negativo sugiere que son emociones malas o incluso patológicas y que el individuo no debería experimentar cuando esto no debería ser así. Acercamientos contemporáneos, como por ejemplo el *mindfulness* o atención plena, han destacado la importancia de poner la atención en el momento presente sin juzgarlo cuestionando esta categorización dicotómica (Bishop et al., 2004; Bonilla y Padilla, 2016; Gethin, 2011; Kabat-Zinn, 2011). A esto se suma que, como parte del proceso de comprender las emociones, es necesario entender que emociones como la ansiedad, la tristeza y el enojo las experimentan todos los seres humanos.

El categorizar ciertas emociones como negativas no solo estimula la idea de estas como algo patológico, sino que también establece el ideal de eliminarlas de la experiencia cotidiana o de controlarlas. Resulta entonces contradictorio que el modelo conceptual que subyace al DERS desarrollado por Gratz y Roemer (2004) establecen

que la regulación de las emociones no es sinónimo del control emocional y que una regulación adaptativa de las emociones consiste en modular las experiencias emocionales en vez de eliminarlas cuando la idea de emociones “negativas” es una parte integral de su modelo conceptual (Gratz y Roemer, 2004; Medrano y Trógolo, 2014). Estos autores reconocen como una limitación de su instrumento el que deja fuera la regulación de las emociones consideradas positivas para enfocarse en las llamadas emociones negativas (Gratz y Roemer, 2004).

En tercer y último lugar, es importante que se considere el contexto en que se implementan las estrategias y en que se dan las dificultades de regulación emocional (Costa Martins et al., 2016; Domínguez y Medrano, 2016). El “contexto” puede implicar una variedad de elementos que deben ser considerados como lo es por ejemplo el estímulo que provocó la emoción. De esta manera, la funcionalidad de la estrategia no es independiente de las circunstancias bajo la cual ocurre la experiencia emocional, sino que dependerá en parte del estímulo emocional involucrado. En efecto, resultaría injustificado suponer que una misma estrategia resultará igualmente efectiva frente a diferentes estímulos emocionales (Medrano et al., 2013). De igual forma, las

dificultades en la regulación emocional pueden variar según sea el estímulo emocional y una misma dificultad en la regulación emocional puede expresarse de maneras diferentes ante estímulos emocionales diferentes. Sin embargo, se debe destacar que Gratz y Roemer (2004) cuando desarrollaron el DERS estuvieron conscientes de la importancia de considerar el contexto en el proceso de regulación emocional. Es por esta razón que los autores conceptualizaron como una de las dimensiones de su instrumento el acceso a estrategias de regulación emocional que se perciban como efectivas. Esta dimensión se elaboró con la esperanza de que midiendo la evaluación subjetiva de que esto fuera suficiente para dar cuenta de la naturaleza contextual de las estrategias de regulación emocional (Gratz y Roemer, 2004). No obstante, es debatible si esto es suficiente para subsanar esta dificultad.

## Conclusión

La importancia del CERQ y del DERS, desde la perspectiva del presente ensayo, radica en su utilidad en el contexto clínico. A través de los estudios que se han realizado con estos instrumentos ha quedado evidenciado la importancia del concepto de regulación emocional en la práctica clínica. Este

concepto está asociado a múltiples variables de interés clínico según he presentado en este artículo. Es entonces indispensable que estos instrumentos se comiencen a utilizar en el contexto de intervenciones e investigaciones clínicas a modo de seguir profundizando en la comprensión del papel de la regulación emocional en la salud mental y en la psicopatología.

El CERQ y el DERS representan avances significativos en el campo de la regulación emocional. No obstante, hay todavía trabajo por hacer en lo concerniente a estos instrumentos. Para que estas escalas sean aún más relevantes a la práctica clínica es necesario el desarrollo de puntos de corte. En la literatura examinada para el presente artículo no se encontró ninguna investigación en la cual se haya desarrollado puntos de corte para el CERQ o el DERS. Esto es importante para poder determinar el grado de severidad en el uso de estrategias cognitivas mal adaptativas o en las dificultades de regulación emocional. De igual forma es importante tomar en cuenta las críticas planteadas a las dicotomías adaptativa/mal adaptativa (en el caso de estrategias de regulación emocional) y positivas y negativas en el caso de las emociones. Esto no implica que se deba eliminar por completo el uso de dichas dicotomías ya que tienen su uso práctico y conceptual. No obs-

tante, no se debe ignorar el impacto diferencial de cada una de las estrategias de regulación emocional cognitiva presentadas en el CERQ y las funciones de las emociones consideradas negativas en el caso del DERS. Finalmente, en ambos instrumentos es importante considerar el contexto específico en que se emplean las estrategias de regulación emocional el CERQ o en el que se dan las dificultades de regulación emocional del DERS.

## Referencias

- Aldao, A. (2012). Emotion regulation strategies as transdiagnostic processes: A closer look at the invariance of their form and function. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 17(3), 261–277. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.17.num.3.2012.11843>
- Berking, M. y Schwartz, J. (2015). Affect regulation training. In J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (2nd ed., pp. 529–547). United States of America: The Guildford Press.
- Berking, M. y Whitley, B. (2014). Affect Regulation Training (ART). In M. Berking & B. Whitley (Eds.), *Affect Regulation Training: A Practitioners Manual* (pp. 5–17). New York: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4939-1022-9>



- Bishop, S., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N., Carmody, J., ... Gerald, D. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice, 11*(3), 230–241. <https://doi.org/10.1093/clipsy/bph077>
- Bonilla, K. y Padilla, Y. (2016). Estudio piloto de un modelo grupal de meditación de atención plena (mindfulness) de manejo de la ansiedad para estudiantes universitarios de Puerto Rico. *Revista Puertorriqueña de Psicología, 26*(1), 72–87.
- Costa Martins, E., Freire, M. y Ferreira-Santos, F. (2016). Examination of adaptive and maladaptive cognitive emotion regulation strategies as transdiagnostic processes: associations with diverse psychological symptoms in college students. *Studia Psychologica, 58*, 59–74. <https://doi.org/10.21909/sp.2016.01.707>
- Coutinho, J., Ribeiro, E., Ferreirinha, R. y Dias, P. (2010). The Portuguese version of the Difficulties in Emotion Regulation Scale and its relationship with psychopathological symptoms. *Revista de Psiquiatria Clínica, 37*(4), 145–151. <https://doi.org/10.1590/S0101-60832010000400001>
- Domínguez, S. y Medrano, L. (2016). Propiedades psicométricas del cuestionario de regulación cognitiva de las emociones (CERQ) en estudiantes universitarios de Lima. *Psychologia: Avances de La Disciplina, 10*(1), 53–67.
- Garnefski, N. y Kraaij, V. (2006). Cognitive emotion regulation questionnaire - development of a short 18-item version (CERQ-short). *Personality and Individual Differences, 41*(6), 1045–1053. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.04.010>
- Garnefski, N., Kraaij, V. y Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences, 30*, 1311–1327. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00113-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00113-6)
- Gethin, R. (2011). On some definitions of mindfulness. *Contemporary Buddhism, 12*(1), 263–279. <https://doi.org/10.1080/14639947.2011.564843>
- Gratz, K. y Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation: Development, factor structure, and initial validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 26*(1), 41–54.

- Gross, J. (1998). Antecedent- and response-focused emotion regulation: divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(1), 224–237. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.1.224>
- Gross, J. y John, O. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Hervás, G. y Jódar, R. (2008). Adaptación al castellano de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional. *Clínica Y Salud*, 19(2), 139–156. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180613875001>
- Hu, T., Zhang, D., Wang, J., Mistry, R., Ran, G. y Wang, X. (2014). Relation between emotion regulation and mental health: a meta-analysis review. *Psychological Reports: Measures & Statistics*, 114(2), 341–362. <https://doi.org/10.2466/03.20.PR0.114k22w4>
- Kabat-Zinn, J. (2011). Some reflections on the origins of MBSR, skillful means, and the trouble with maps. En *Contemporary Buddhism*, 12(1), 281–306. <https://doi.org/10.1080/14639947.2011.564844>
- Macklem, G. (2011). Emotion regulation training at tiers 1, 2, and 3. En *Evidence-Based School Mental Health Services: Affect Education, Emotion Regulation Training, and Cognitive Behavioral Therapy* (pp. 107–140). New York: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7907-0>
- Marín, M., Robles, R., González-Forteza, C. y Andrade, P. (2012). Propiedades psicométricas de la escala “Dificultades en la Regulación Emocional” en español (DERS-E) para adolescentes mexicanos. *Salud Mental*, 35(6), 521–526.
- Medrano, L., Moretti, L., Ortiz, Á. y Pereno, G. (2013). Validación del cuestionario de regulación emocional cognitiva en universitarios de Córdoba, Argentina. *Psykhé*, 22(1), 83–96. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2013.22.09>
- Medrano, L. y Trógolo, M. (2014). Validación de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional en la población universitaria de Córdoba, Argentina. En *Universitas Psychologica*, 13(4), 1345–1356. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-4.vedr>
- Medrano, L. y Trógolo, M. (2016). Construct validity of the difficulties in Emotion Regulation Scale: Further evidence using confirmatory factor analytic approach. En *Abnormal and Behavioural Psychology*, 2(2). <https://doi.org/10.4172/2472-0496.1000117>

- Moriya, J., y Takahashi, Y. (2013). Depression and interpersonal stress: The mediating role of emotion regulation. En *Motivation and Emotion*, 37(3), 600–608. <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9323-4>
- Perrone-McGovern, K., Simon-Dack, S., Beduna, K., Williams, C., y Esche, A. (2015). Emotions, cognitions, and well-being: The role of perfectionism, emotional overexcitability, and emotion regulation. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(4), 343–357. <https://doi.org/10.1177/0162353215607326>
- Ruganci, N. y Gençöz, T. (2010). Psychometric properties of a Turkish version of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Clinical Psychology*, 66(4), 442–455. <https://doi.org/10.1002/jclp.20665>
- Thompson, R. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. En *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2), 25–52.
- Vargas, R. y Muñoz-Martínez, A. (2013). La regulación emocional: precisiones y avances conceptuales desde la perspectiva conductual. En *Psicología USP*, 24(2), 225–240.
- Vatan, S., Lester, D. y Gunn, J. (2014). Emotion dysregulation, problem-solving, and hopelessness. *Psychological Reports: Employment Psychology and Marketing*, 114(2), 647–651. <https://doi.org/10.2466/20.02.PR0.114k23w3>
- Zhu, X., Auerbach, R. P., Yao, S., Abela, J. R. Z., Xiao, J. y Tong, X. (2008). Psychometric properties of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire: Chinese version. *Cognition & Emotion*, 22(2), 288–307. <https://doi.org/10.1080/02699930701369035>

## Ligar, desligar, religar: el lugar del analista

Delia Boragnio<sup>24</sup>, Gustavo Cantú<sup>25</sup>

*Universidad de Buenos Aires*

### Resumen

Este trabajo parte de un recorte clínico para plantear algunas preguntas relativas al lugar del analista en relación con las problemáticas que ponen en cuestión la tensión entre el eje intrapsíquico y el intersubjetivo. Se realiza conceptualmente el lugar del objeto real en la constitución psíquica, en particular en la elaboración de los modos de intrincación pulsional y las formas de ligadura representacional. Se caracterizan algunas problemáticas clínicas que se manifiestan como formas de pensamiento evacuativas que no permiten la elaboración psíquica, y se interpretan a partir de las categorías de *función desobjetalizante* y *trabajo de lo negativo*, de André Green. Finalmente, se problematiza el rol del analista. Se sostiene que el encuadre clínico requiere del terapeuta los mismos procesos que intenta suscitar en el paciente: los procesos que Green denomina "terciarios", que involucran la producción de nuevos modos de relación tanto con su mundo interno como con el otro en tanto sujeto singular.

**Palabras clave:** pensamiento clínico, función desobjetalizante, trabajo de lo negativo

<sup>24</sup> Carrera de Especialización en Psicoanálisis con Niños y Adolescentes del Colegio de Psicólogos de Morón. Provincia de Buenos Aires. E-mail: deliacristinab968@gmail.com.

<sup>25</sup> Carrera de Especialización en Psicopedagogía Clínica, Facultad de Psicología, UBA. Buenos Aires, Argentina. E-mail: gstvnt@gmail.com.

### Abstract

This article proposes some questions regarding the position of the psychoanalyst towards the problem of the relations between the intrapsychic and intersubjective axes. It is intended to characterize the role of the real object in psychic constitution, especially regarding Drive intricacies' and its representational linking. Some clinical problems are described from the point of view of thinking modalities which are characterized as discharges and may be interpreted according to the *desobjectalising function and the work of the negative* proposed by André Green. Finally, the role of the therapist is questioned. It is proposed that the clinical framing requires from the therapist the very processes that he tries to produce in the client, which Green calls "tertiary processes", that imply new forms of relation both towards the inner world and towards the other as singular subject.

**Keywords:** Clinical Thinking, Desobjectalising Function, Work of the Negative

### Un recorte clínico

*"Ese recuerdo (...) había reaparecido (...) primero como en un relámpago, sin ser todavía recuerdo sino únicamente un llamado de la memoria que le hacía saber que estaba acordándose de algo sin saber de qué."*

*-Juan José Saer, Nadie nada nunca.*

En una sesión, Lola le pregunta a Juan, su papá:

-¿Cómo se llama tu papá?

-No sé, le dice él. *No lo conozco.*

La niña le pregunta:

-¿Se murió?

-No sé, no tengo idea, no sé nada de él.

La pequeña insiste:

-Pero... ¿cómo?

Silencio...

La analista piensa: *"Podría ponerle algún envoltorio a la respuesta, no ser tan cruel".*

Cruel... ¿para quién?

–*Viste cómo es Dora (la abuela de Lola), te contesta cualquier cosa...*

La niña la mira con un gesto mitad asombro y mitad “y... es así”.

La analista:

–Tu papá te está diciendo que no lo sabe porque no lo conoció y la abuela tampoco le dijo quién era su padre, no es que no quiere contarte, no puede hacerlo.

El material viene en crudo. Lo crudo de la clínica, lo crudo de la crueldad. Es interesante recordar que etimológicamente *crudo* viene de *cruor* (la carne despellejada y sangrienta). Lo crudo despoja, desestabiliza. ¿Violencia padecida, sufrimiento infligido y conformidad con ese padecer? Textos fragmentados, rotos, hecho astillas.

Cruel... ¿para quién? ¿Para la niña, para el padre, para la abuela? ¿Para la potencialidad vinculante? ¿Para el analista?

## El lugar del objeto

El traumatismo puede no resultar solamente de un cierto exceso que se convierte en intolerable,

sino que en algunos casos puede provenir de un déficit, de algo que se espera, pero no está. Podemos recordar lo que André Green conceptualiza como el *síndrome de la madre muerta* (Green, 1986). Se trata de una madre en cierta forma “distraída” con respecto a su hijo. No es que la madre esté muerta, sino que porta la muerte en ella misma y la transmite en su relación con el hijo, puesto que no está con él del modo en que amorosamente se esperaría que estuviera. Invasada, ya sea por la tristeza de un duelo difícilmente elaborable, o por problemáticas subjetivas propias, la madre está allí, pero no puede ofrecer al niño los recursos simbólicos y libidinales necesarios para su constitución psíquica, puesto que ella misma está atravesada por un proceso intrapsíquico de desinvertimiento, correlativo del desinvertimiento intersubjetivo con respecto al hijo.

Esto nos permite realzar el lugar del objeto real en la constitución psíquica, en particular en la elaboración de los modos de intrincación pulsional. Ya desde Freud sabemos que lo que cuenta para la intrincación pulsional es el objeto, específicamente el amor del objeto. En los casos límite nos enfrentamos justamente con carencias en el amor del objeto. Las funciones desobjetalizantes corresponden a las pulsiones de destrucción, y su

característica principal es la desligazón. La desligazón impide la ligazón y el despliegue de las pulsiones de vida. Y esto es así porque el objeto tiene como una de sus funciones fundamentales la de intrincación: si el objeto es inaccesible, la desintrincación toma el lugar preponderante y la pulsión de muerte se libera (Green, 2014).

Tal como dice Luigi, el personaje de "Coloquio con la madre", donde Pirandello lo describe magistralmente: "...te recuerdo, madre. Siempre te veo como estás ahora. Siempre te imaginaré como estás ahora, viva, sentada aquí en tu sillón, pero lloro por otra cosa. Lloro porque tú no puedes pensar en mí. Cuando estabas sentada aquí yo decía: si desde lejos me piensa estoy vivo para ella. Esto me sostenía y me confortaba. Ahora que estás ahí muerta y no me piensas más ya no estoy vivo para ti y no lo estaré nunca más". Pirandello describe magistralmente el duelo del hijo por una madre que en otro momento fue sostén de sus propias investiduras narcisistas. No una madre muerta, sino una madre cuya investidura hacia el hijo cumple una función encuadrante para el hijo ("si desde lejos me piensa estoy vivo"). Hay una estructura de reflexión en la que el hijo se siente vivo cuando se piensa pensado por la madre: en

eso consiste el sostén materno que falla en las situaciones en que el niño no se siente "pensado" por la madre, investido por ella, aún en vida.

## Ligazón y desligazón

Descubrimos entonces una dimensión del pensamiento que no funciona en el padre de la niña, y es la transicionalidad en el sentido de Winnicott. Se trata de un pensamiento incapaz de producir ligaduras, puesto que funciona con una modalidad evacuativa, expulsando fuera del aparato psíquico los contenidos para evitar el contacto con ellos. En lugar de generar un enigma, una pregunta, una duda, el silencio de su propia madre con respecto a su origen genera desinversión del propio pensamiento: anulación de la posibilidad de cuestionar e indagar, que interviene como modelo de relación con su propia hija al naturalizar el modo de funcionamiento del pensamiento de su propia madre ("Viste como es Dora, te contesta cualquier cosa"). De este modo evacúa contenidos de los que no soporta escuchar hablar, y por consiguiente, se impide de pensar. A diferencia de otros tipos de funcionamiento psíquico en los que esta situación produciría ligaduras, asociaciones, que bajo la férula del proceso primario producirían retoños de lo reprimido permitiéndonos acercarnos al núcleo de sentido

que sostiene la resistencia, aquí podemos preguntarnos, ¿la problemática tiene que ver con la represión de ciertos *contenidos* representacionales ligados a su origen? ¿O se trata más bien de una *modalidad de funcionamiento* psíquico que ataca al pensamiento en sus posibilidades de producir ligaduras?

No es solamente el contenido displacentero lo que es negativizado, como en la represión, sino que toda la actividad psíquica es atacada en su funcionamiento. En eso consiste la crueldad y la crudeza: el padre expulsa de su psiquismo todo aquello que se encuentra imposibilitado de transformar por elaboración. Y en esa expulsión la hija es puesta en lugar de depositaria. Podemos recurrir al concepto de capacidad de *rêverie* con el que Bion (1985) explica la función del adulto. El dilema fundamental del psiquismo, según este autor, es intentar huir de la frustración por expulsión, o aceptar elaborarla. Los derivados de la percepción, que Bion llama *elementos beta*, no son aptos como tales para la elaboración psíquica de sentidos, sino solamente cuando pueden ser transformados en *elementos alfa*, que son los materiales de base del psiquismo y los que aseguran el funcionamiento psíquico. Pero esta función no se construye por sí sola, sino que se apoya sobre la capacidad de ensoñación del adulto, que

devuelve al niño los elementos beta, pero metabolizados, transformados por su propio psiquismo adulto en elementos alfa, que como tales son metabolizables por el psiquismo del niño.

## La lógica de la desesperanza

Vemos entonces de qué forma las concepciones que consideran lo intrapsíquico y lo intersubjetivo como ejes dicotómicos, introducen una diferencia artificial, puesto que ambas dimensiones se sostienen mutuamente. El eje intrapsíquico fue enfatizado por Freud, en tanto el descubrimiento del psiquismo inconsciente lo llevó a centrarse en los aspectos internos de los procesos psíquicos. Durante mucho tiempo se ha considerado en consecuencia que los síntomas neuróticos estaban ligados a procesos exclusivamente intrapsíquicos reducidos a conflictos interiores: angustia de castración, fantasías inconscientes, movimientos pulsionales, etc. De ese modo se comprendían las manifestaciones sintomáticas como creadas por la organización psíquica interna del sujeto, considerado como una entidad aislada. Pero a partir de autores como Winnicott aparece una comprensión más compleja de esta problemática. Winnicott sostiene que el psicoanálisis no ha tenido en cuenta suficientemente el rol del entorno real en la construcción del psiquismo del niño. Desde



entonces, podemos conceptualizar no solamente las problemáticas que surgen del universo intrapsíquico individual, sino también aquellas que se constituyen en relación con las cualidades del entorno. No es lo mismo haber sido criado por una “madre suficientemente buena” que por otra con otras formas de funcionamiento. Y es que, en esos casos, el sujeto no sólo debe enfrentarse al conflicto con sus propias pulsiones (conflicto predominante en el funcionamiento que denominamos neurótico), sino además con las pulsiones del otro en tanto objeto.

Se constituye en esos casos una lógica muy diferente de la de los procesos primarios (fundada en el principio de placer/displacer, que es para Green una “lógica de la esperanza”, puesto que se funda en una promesa de placer que sostiene el deseo inconsciente). En esos casos es la *desesperanza* lo que predomina; el aparato psíquico no busca obtener el placer evitando el displacer, sino que la tendencia es a la desinversión. Cuando el padre de Lola afirma: “Viste cómo es Dora, te contesta cualquier cosa”, podemos realzar la ausencia de connotaciones y de afectos en su enunciación. No es lo mismo decir “Dora es mala” o cualquier otro calificativo que connote negativamente a Dora, o que manifieste el afecto displacentero que eso traería aparejado, que decir

“Viste cómo es...”, dejando abierta la cuestión y a cargo del destinatario del mensaje su cumplimiento. El lugar del destinatario es reforzado como constitutivo del mensaje ya que está enunciado en segunda persona (“Viste”) y no en primera.

De ese modo, el yo no se hace responsable de las connotaciones que el mensaje pudiera implicar; responsable viviendo y habitando la experiencia en el espacio con ese otro, haciendo junto con él algo así como una doble operación: la de construir pensamiento y la de reflexionar acerca de dicha construcción. En lugar de construir lo común por oposición a lo propio, deja al otro a cargo en soledad. Es decir, que la frase implica un descompromiso subjetal; descompromiso que muestra su función en relación con la lógica de la desesperanza, ya que no existe expectativa alguna: Dora es así. El verbo *ser* marca la atribución de una cualidad inherente e inmutable sin perspectiva de cambio.

En el discurso del padre, la historia no solamente explica el presente, sino que va cerrando el futuro, atado a recuerdos inasibles que provocan malestar: no los puede atrapar, no los puede alojar y tampoco, aunque lo desearía, los puede borrar. Paradojas de la memoria..., porque recor-

dar es advertir que nada ha de repetirse; pero otra repetición ocupará la mente, la de aquello que no se puede sacar de encima, como dice en un comentario del teatro de Kantor (Paredero, H., 1984): “¿Tenemos memoria, o es ella quien nos tiene a nosotros?”.

Ahora se nos aclara en qué consiste esa “crueldad” y “crueldad”, esa “carencia de envoltura”: faltan los lazos afectivos y subjetales que permitirían ligar la información que se da (o que no se da). Reduciendo a una simple carencia de información objetiva lo que alude a la incertidumbre y desamparo de su propio origen, el padre convierte la situación en un mero intercambio racional de datos (“No sé, no tengo idea, no sé nada de él”). Cadena de repetición transgeneracional, porque la mamá de Juan le señalaba distintos hombres en diferentes momentos como su “verdadero padre”, historia que también le habían contado “literalmente” con respecto al propio, tal como en los cuentos que se van transmitiendo de boca en boca: distintos personajes, padres en serie, para una misma historia.

Es la función desobjetalizante que actúa descualificando y desinvirtiendo los objetos, quitándoles su carácter singular y único, convirtiéndolos en simples datos objetivos.

Desamparados, tanto la niña que no obtiene respuesta, el padre que no se la puede dar, como la terapeuta conmocionada en su lugar. La salida de esta situación de desamparo se logra través del acceso a la significación; el ataque a ésta conduce regresivamente a aquella. Entonces, ¿cómo lograr que el interviniente terapéutico no sucumba a la repetición?, ¿cómo no ser invalidado en la función?

### Pensamiento, representación y ausencia

Ser condenado a olvidar es cruel, pero también lo es ser condenado a recordar siempre. Se contraponen la memoria necesaria y la exigencia de recuerdo cuando el recordar deja de ser útil y se torna imposición más allá de lo que requiere la situación, pero en este caso, la situación lo requiere... ¿Entonces?

Para que el pensamiento se constituya como una función elaborativa (no evacuativa) del aparato psíquico, se requiere en primer lugar una negativización de la percepción para construir representaciones. La pura presencia no permite representar, no permite pensar, puesto que el pensamiento implica simbolización de la ausencia.

La constitución del espacio interno se basa en la imposibilidad de presencia del otro, es decir, requiere de su ausencia; en cambio, el origen del vínculo se basa en la imposibilidad de ausencia del otro, requiere de esa presencia, aunque no de su permanencia. La presencia del otro no significa únicamente que está ahí, sino que su carácter fundante es la ajenidad inherente al vínculo con ese otro.

Esto nos conduce nuevamente al lugar del objeto en la constitución psíquica. El objeto no es algo simplemente externo que se adicione al sujeto, sino que tiene desde el comienzo una doble función: por un lado, la de estimular el movimiento pulsional, y por otro, promover la simbolización y la representación. La demora a la satisfacción se vuelve tolerable para el bebé cuando el psiquismo tiene acceso a otra escena, en la que reinvierte las trazas mnémicas del objeto, que permiten la reedición alucinatoria de la satisfacción. Esto es posible en la medida en que el objeto real haya ayudado a crear lo que Green denomina una *estructura encuadrante*, que surge como espacio de la representación, gracias a la regulación de los ritmos de presencia/ausencia. Cuando esta dialéctica presencia/ausencia encuentra obstáculos en su constitución, la polari-

dad se manifiesta como intrusión/pérdida, siendo la intrusión un exceso de presencia y la pérdida un exceso de ausencia.

Así, la teoría de Green distingue dos vertientes de lo negativo: por un lado, el trabajo de lo negativo es fundamental para la constitución psíquica (pensemos por ejemplo en la represión, que permite negativizar lo pulsional para acceder al investimento desexualizado de los objetos y modos de satisfacción culturalmente aceptados). Por otro lado, hay una dimensión desestructurante y destructiva de lo negativo. Una cierta dosis de destructividad no elaborable que puede manifestarse de cuatro modos principales: expulsión por el acto, expulsión somática, clivaje, desinvertimiento (Urribarri, 2013).

### Tiempo(s) y espacio(s)

¿La aparición de ese recuerdo inasible, la actualización del pasado quiebra la posibilidad vinculante? ¿O aparece porque previamente se quebró el vínculo? Es decir, ¿la pregunta de la niña aparece en un momento de desvinculación con su padre? ¿O bien se alejan porque lo que retorna del pasado como repetición los distancia?

El bebé no solamente se corresponde con una imagen interna de la madre y/o el padre, sino que deviene alguien radicalmente ajeno. Cuando esta ajenidad es rechazada, el niño es amado si replica el mundo interno materno/paterno y se dificulta la inclusión de las diferencias, o incluso es odiado (en el extremo) si no lo hace. En la situación que analizamos, Lola resulta ubicada en una profunda brecha en el vínculo con su padre: ¿Es que la fuerza de la repetición y lo transgeneracional deja a Lola como “a predominio de la representación” que hace Juan, en desmedro de su ajenidad, sin preguntas nuevas ante su padre quebrando en ese momento la relación? ¿O es que se produce el quiebre por otra cuestión más actual y, ante la soledad en compañía, el pasado irrumpe con más fuerza? La lógica de la complejidad (Morin, 2000), que es en realidad una dialógica, nos permite incluir ambas posibilidades en una recursividad causal que las articula. El movimiento de desligazón es lo que anula la alteridad de Lola para el padre, puesto que el investimento de la niña como objeto único, irremplazable, llevaría a ligarse con su alteridad singular y pensar, por lo tanto, en formas de respuesta que la tengan en cuenta como un sujeto diferente y no como simple objeto de la repetición. Es el mismo movimiento desobjetalizante que lo lleva a la desligazón con su propio

mundo interno, manifiesto en su actitud con respecto a su origen (“No sé nada de él”) y con respecto a su madre (“Viste cómo es...”).

Por eso, según Green “todo funcionamiento psíquico desarrolla dos órdenes de datos, uno que está en relación con el vínculo que el sujeto mantiene con el mundo que le es exterior, el otro que está en relación con sí mismo” (Green, 1986, p. 372). En lo intersubjetivo, el otro es fuente de placer, no sólo por su destino de objeto para estar dentro del yo, sino por permanecer afuera; no simplemente para ser reconocido por lo representado, sino para ser conocido como nuevo. Se ha de dar un lugar a la ajenidad del otro para no enloquecer/lo. Esa articulación requiere un trabajo psíquico particular que lo construye como otro sujeto (a la vez externo e interno), un movimiento de ligazón que recorta al otro como único y singular, a la vez que sostiene la investidura significativa. Un movimiento de creación de objetos nuevos. De ese modo comprendemos que en este caso no estamos frente a un conflicto de orden intrapsíquico entre deseo y defensa, sino que se trata de la articulación entre adentro y afuera: el conflicto está en el límite, en el espacio *entre* sujeto y objeto, en la tramitación intrapsíquica de lo intersubjetivo (que no se reduce a su simple

internalización), y en las consecuencias intersubjetivas de lo intrapsíquico (que no se reducen a su mera proyección).

Si, como lo señala Green, pasado y presente pueden pensarse como ocupando una red reticulada donde, como en una estructura arborescente, los diferentes elementos se reverberan, y no como una secuencia donde tiempo y espacio quedan regulados, tal vez el pasado en la red arborescente no tiene valor en tanto pasado sino en tanto dador de sentidos contrastantes, en la multiplicidad de lugares de conjugación del tiempo, nunca contruidos sin trabajo intersubjetivo, intrapsíquico, ¿interintrapsíquico?, con la aparición de un excedente que no estaba previamente, algo nuevo a lo que habrá que hacerle un lugar.

Las huellas o restos de experiencias que han quedado en espera de nuevos sentidos están al servicio de la resistencia, porque se inscribieron en vínculos que desaparecieron y a los cuales se intenta atribuir un sentido único, lejos del tiempo y espacio de realización de la subjetividad actual. Estos restos-reaparición, empobrecen la función subjetivante porque dificultan el conocimiento del otro, convertido en la repetición de un recuerdo.

## Pensar clínicamente

*“La ‘verdadera’ verdad histórica, por asombrosa que esta proposición parezca a los historiadores, no puede ser la verdad material. Pues, aún en el hecho material más trivial, ¿quién puede despreciar sin consecuencias la dramatización de la fantasía, el peso no solamente de lo que fue vivido sino deseado vivir, el efecto de la espera de respuestas suspendidas según la voluntad del otro, del registro furtivo de sus dificultades...?”*  
André Green

Y el analista, ¿cómo interviene? ¿Cómo se organizan las secuencias rememorativas? ¿Cómo entrar sin desdibujarse y salir sin sentirse excluido? Tamaña tarea la del analista: si se desdibuja no puede intervenir, y si sale, queda por fuera del campo terapéutico. ¿Cómo pensar en un contexto situacional, cómo dar cuenta de una falta de ligadura? Incremento o desvío de la pulsión de muerte, él también puede quedar inhabilitado en su función. Si pudiera incursionar en la red arborescente, quizá pueda trabajar con el excedente que aparece y hacer lugar a lo novedoso.

Profundicemos en la intervención de la analista con Lola en la situación que nos ocupa: “Tu papá te está diciendo que no lo sabe porque no lo conoció y la abuela tampoco le dijo quién era su

padre, no es que no quiere contarte, no puede hacerlo". En primer lugar, la analista se dirige a la niña y no al padre. Es decir, que elige no interpretar al padre la relación con su propia madre, ni con el enigma referido a su propio padre, ni la relación con ella misma en términos transferenciales. Tampoco se preocupa por dilucidar la "verdad material" acerca del origen del padre. Pero la intervención, si bien está dirigida en lo manifiesto a la niña, también alcanza al padre, puesto que sitúa a la niña como sujeto y destaca las posibles interpretaciones que la niña pudiera haber hecho de lo que el padre dijo. De eso da cuenta la doble negación usada en la formulación de la intervención: "No es que no quiere contarte", que pone en escena un pensamiento virtualmente presente en la niña ("Papá no quiere contarme"), inferido por la analista a partir de su implicación en la transferencia con ambos.

Esta intervención implica –a diferencia de los otros caminos posibles no elegidos por la analista– una centración en las posibilidades de objetalización del padre, una apertura a nuevas ligazones. Le muestra la posibilidad de "ver" de otro modo a su hija, como sujeto con sus propios pensamientos, sus propios sentimientos, en suma, su propio mundo interno, y otro modo de relacionarse con ella. La analista inviste a la niña

como sujeto, ofreciendo al padre la posibilidad de poner en funcionamiento la función objetalizante, al mismo tiempo que señala por contraste la destructividad implicada en el modo en que el padre había contestado a su hija, sin connotarla negativamente sino resignificándola a partir de su propia "verdad histórica".

Podemos considerar que el terapeuta queda implicado en el proceso clínico en tanto este se desarrolla en una interfase entre lo intrapsíquico y lo intersubjetivo. El terapeuta entonces no es un observador neutral sino un sujeto singular activamente productor de sentidos. De ese modo, el *pensamiento clínico* –lo mismo que todas las formas de pensamiento– tiene necesidad del afecto para animarse, y sin embargo al mismo tiempo debe mantener a raya el afecto para no dejarse desbordar. En esta paradoja se sostiene la tarea clínica. Porque sin implicación subjetiva, la tarea clínica no es posible, pero el investimento y el compromiso del terapeuta corren el riesgo de anegarse en la dualidad con el paciente si no hay mediación de la terceridad, representada por el *encuadre interno* (Green, 2012) del terapeuta.

Ese es el efecto del encuadre interno del analista: se trata de un modelo de relación con su propio mundo interno y con el otro. Se trata de una

interfase entre lo intrapsíquico y lo intersubjetivo, que –por la vía de su propio análisis– se constituye en una fuente de reflexividad abierta a la singularidad del otro, a su alteridad radical. La experiencia del análisis nos permite la aceptación y la escucha de las propias producciones inconscientes, es decir, de aquello de sí mismo que es ajeno, de nuestra propia alteridad interna radical, y es esta experiencia la que sostiene la posibilidad de simbolizar lo extranjero en sí mismo y en el otro. Esta matriz simbólica que es el encuadre interno permite, pues, el acceso a la alteridad.

De este modo, el desafío del profesional consiste en promover tanto en el paciente como en sí mismo ese tipo particular de racionalidad que emerge de la experiencia clínica, y a la vez es su condición de posibilidad: en favorecer los trabajos psíquicos que llevan a la constitución de ese encuadre interno capaz de sostener a la vez la investidura y la reflexión sobre la propia práctica y de garantizar la apertura a la singularidad del otro, a su alteridad radical.

El analista no pone en juego únicamente los procesos de comprensión lógica y deducción racional. De este modo comprendemos que el encuadre clínico requiere del terapeuta los mismos procesos

que intenta suscitar en el paciente: los procesos que Green denomina “terciarios”, que permiten articular la racionalidad propia de los procesos secundarios con la movilidad y riqueza propias de los procesos primarios y la puesta en relación con lo escindido, lo inenarrable, para abrir el paso a una creación, creación que si se inscribiera en el inconsciente, podría dar lugar a la novedad como generadora de nuevas marcas en la subjetividad, generando efectos de verdad histórica.

## Referencias

- Berenstein, Isidoro (2001). *El sujeto y el otro*, Buenos Aires: Paidós.
- Bion, Wilfred (1985) *Volviendo a pensar*. Buenos Aires: Hormé.
- Borensztein, L., David, N. (2001). “El trabajo de lo negativo: fundamento de lo psíquico y motor de los vínculos”. En *Actas del II Congreso de Familia y Pareja*. Tomo 2. Bs.As.
- Green, André (1986). *Narcisismo de vida, narcisismo de muerte*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Green, André (1996). *La metapsicología revisitada*. Bs As: Eudeba

- Green, André (1986). "El trabajo de lo negativo", en A. Green (1995): *El trabajo de lo negativo*. Bs As: Amorrortu.
- Green, André (2000): "Una teoría general de la representación". En Fine, A. y Schaeffer, J. (eds.): *Interrogaciones Psicosomáticas*. Bs As., Amorrortu. pp. 48-63.
- Green, André (2001). *El tiempo fragmentado*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Green, André (2010). *Illusions et désillusions du travail psychanalytique*. París : Odile Jacob.
- Green, André (2012). *El pensamiento clínico*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Green, André (2014). *¿Por qué las pulsiones de destrucción o de muerte?* Buenos Aires: Amorrortu.
- Morin, Edgar (2000). "El paradigma de la complejidad" En: *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Saer, Juan José (1994). *Nadie nada nunca*. Buenos Aires: Seix Barral.
- Urribarri, Fernando (2013). *Dialoguer avec André Green. La psychanalyse contemporaine, chemin faisant*. Paris: Ithaque.
- Zukerfeld, R. y Zonis Zukerfeld, R. (2002). *Procesos Terciarios*. Premio FEPAL, XXIV Congreso Latinoamericano de Psicoanálisis, Montevideo, Setiembre 2002



## Diseño y validación de una escala de emociones asociadas al uso de la energía eléctrica

Gabriela Carolina Valencia Chávez,  
Luz Ma. Flores Herrera

*Facultad de Estudios Superiores Zaragoza  
Universidad Nacional Autónoma de México*

### Resumen

La calidad ambiental depende fuertemente de los patrones de comportamiento humano. Los principios de la Psicología Ambiental plantean a las emociones como uno de los determinantes de la conducta proambiental (Bamberg y Möser, 2007). El propósito de esta investigación fue documentar las características psicométricas de una escala de emociones hacia el uso de energía eléctrica (EmuEE). La escala fue aplicada a 284 estudiantes de licenciatura residentes del oriente de la Ciudad de México, quedó integrada por 25 reactivos agrupados en 3 factores con un alfa de Cronbach de .97 que explican el 67.66% del total de la varianza. Los resultados se discuten de acuerdo a la literatura antecedente.

**Palabras clave:** emociones, conducta proambiental, energía eléctrica.

### Abstract

Environmental quality depends strongly on patterns of human behavior. The principles of Environmental Psychology pose emotions as one of the determinants of pro-environ-

mental behavior (Bamberg and Moser, 2007). The purpose of this research was to document the psychometric characteristics of a scale of emotions towards the use of electrical energy (EmuEE). The scale was applied to 284 undergraduate students living in eastern Mexico City. was composed of 30 items grouped into 4 factors with a Cronbach's alpha of .97 that explain 67.66% of the total variance. The results are discussed according to the previous literature.

**Keywords:** emotions, pro-environmental behavior, electric power.

Desde mediados de los 70, el mundo ha sufrido una problemática energética. El aumento en la demanda de electricidad se ha duplicado debido al desarrollo económico y social, lo cual repercute en el aumento de precios, pero, sobre todo, en un daño ecológico por la quema de combustibles fósiles. Los hogares son responsables aproximadamente del 15 al 20% del consumo de las necesidades totales de energía en los países de la OCDE, (ENDESA, 2014). Lo anterior requiere dejar en claro que se deben abordar con eficacia temas como conductas de consumo racionado, efectivo y necesario de los recursos donde las variables psicológicas juegan un papel determinante.

Se ha planteado que la vía afectivo-emocional es el punto de inicio de cambios en la conducta, la relevancia de las emociones en el campo psicoambiental radica en la interacción de las personas con el ambiente (Iozzi, (1989).

La construcción de vínculos con la naturaleza puede ser una motivación para protegerla, puesto que la conducta a favor del ambiente no depende de aspectos racionales sino de emociones que la motivan (Kals, Schumacher y Montada, 1999).

Un estudio realizado por Kals y Maes (2002) demostró que las emociones explicaron más del 50% de la varianza al probar como variable dependiente el compromiso para proteger la naturaleza y el otro modelo probó al compromiso individual para lograr intereses opuestos al cuidado de la naturaleza.

Existen investigaciones sobre indignación e ira ante acciones antiambientales (Durán, Alzate, López y Sabucedo, 2007) que evidencian que la emoción de indignación provocada por la contaminación de aguas por parte de la autoridad

y la extinción de una especie animal protegida, fueron los comportamientos valorados de manera más negativa.

La emoción de ira fue evaluada por Durán, Alzate, López y Sabucedo (2007). Tal emoción se asocia con la evaluación negativa de una situación o hechos que provocan enfado, ya que la cuestión ambiental puede preocupar a la ciudadanía al afectar sustancialmente su calidad de vida. La ira fue añadida al modelo de la Teoría de la Acción Planeada y se encontró que esta emoción, aunque no tuvo un efecto elevado (2.6% de varianza), contribuyó a la explicación de la reducción del uso del automóvil privado.

Berenguer (2010) estudió experimentalmente la empatía como una respuesta emocional en la que un individuo percibe que otra persona está en una situación de necesidad. Encontró que la empatía origina actitudes ambientales más responsables, además de mediar actitudes y conductas ambientales. Posteriormente, Berenguer (2010) investigó la empatía con 126 participantes, asignados a una de cuatro condiciones experimentales: empatía (alta/baja) y el objeto de empatía (un buitre/un hombre joven). Mostró la existencia de relación entre la empatía, la cantidad y el tipo de argumentos morales ambientales.

Específicamente, si se presentaba información del efecto de daño ambiental en la naturaleza se generaba mayor número de argumentos ecocéntricos, pero si tal información refería al daño hacia los seres humanos, surgían más razonamientos antropocéntricos.

Perkins (2010) evaluó el constructo de amor y cuidado por la naturaleza que implica responsabilidad personal para protegerla de algún daño. Mediante la escala de Amor y Cuidado por la Naturaleza, que constó de 15 reactivos en una sola dimensión, obtuvo validez divergente al diferenciarse de escalas de conexión con la Naturaleza y mostró validez convergente ya que se relacionó significativamente con el Nuevo Paradigma Ecológico. También se asoció positivamente con valores biosféricos y en menor grado con los altruistas, pero negativamente con los de tipo egoísta, y, por último, predijo el compromiso para realizar sacrificios personales para proteger al ambiente.

Sobre la felicidad, Brown y Kasser (2005), encontraron una relación significativa entre el bienestar subjetivo y la conducta ecológica de adolescentes, e indicaron la posibilidad de que los jóvenes más felices tendieran a vivir de modo más sustentable.

La información de los estudios anteriores muestra que: las emociones son variables destacadas en la protección del ambiente; y los instrumentos son diversos y se carece de alguno con buenas propiedades psicométricas que documenten emociones vinculadas con el uso de la energía eléctrica.

Para sufragar la carencia de una medida que evalúe emociones hacia tal conducta, se realizó el estudio para construir un instrumento sobre las emociones compuestas de amor y cuidado, preocupación y desperdicio hacia dicha conducta.

## Método

**Participantes.** Mediante un muestreo no probabilístico, intencional y de participación voluntaria, se aplicó la escala a 284 estudiantes universitarios de entre 18 y 24 años de edad ( $M= 19.39$ ,  $DE= 1.59$ ), el 64.1% fueron mujeres, el 99.6% solteros y el 75%, residentes de zona urbana del oriente de la ciudad.

**Instrumento.** Se aplicó la Escala de Emociones hacia el uso Energía Eléctrica (EmUEE) diseñada para el presente estudio que se integra por 40 reactivos con cinco opciones de respuesta de frecuencia en una escala tipo Likert que van de 1 *Nunca* a 5 *Siempre*. Evalúa cuatro emociones aso-

ciadas al uso de la energía eléctrica: Felicidad/Alegría, (e.g. Me siento feliz de ahorrar energía eléctrica), Tranquilidad (e.g. Me tranquiliza que mi familia apague las luces que no se ocupan), Enojo (e.g. Me enoja cuando gasto energía eléctrica innecesariamente) y Preocupación (e.g. Me preocupa dejar los aparatos eléctricos encendidos durante todo el día).

**Procedimiento.** El tipo de estudio fue exploratorio y de campo, se trabajó con un diseño no experimental, transeccional según Kerlinger y Lee (2002). Posterior a la validez de contenido por el método de jueces expertos y un piloteo para llevar a cabo la adecuación de los reactivos, se obtuvo la versión final del instrumento para acudir a los grupos de clase y solicitar la participación voluntaria de los estudiantes para responder. Posteriormente se valoraron sus atributos psicométricos como validez y confiabilidad. Los datos fueron analizados en el paquete estadístico SPSS versión 22. Se realizó un análisis de prueba  $t$  para conocer el poder discriminante de los reactivos, se obtuvo el alfa de Cronbach y un análisis factorial exploratorio por el método de extracción de componentes principales con rotación varimax y un análisis de correlación de Pearson para conocer el grado de asociación entre los factores.

## Resultados

El análisis descriptivo indicó que los 40 reactivos presentaron frecuencias en todas y cada una de las opciones de respuesta.

En cuanto a la direccionalidad y discriminación de los reactivos, todos se conservaron ya que discriminaron significativamente.

En el primer análisis de confiabilidad 10 reactivos se eliminaron para incrementar a .80 el índice Alpha de Cronbach.

Para verificar la pertinencia del Análisis Factorial Exploratorio (AFE), se obtuvo la medida de adecuación muestral o el índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y el test de Bartlett, los datos mostraron la bondad del ajuste KMO (.971) y Bartlett ( $\chi^2 = 9935$ ; sig=.000) para someterlos a AFE.

El AFE aglutinó los 30 reactivos en tres factores que explican el 67.323% de la varianza total, con

un valor total de  $\alpha = .972$ . Los factores resultantes fueron: el Factor 1 obtuvo una varianza mayor a los demás, se encuentra constituido por 11 reactivos asociados a emociones con valencia positiva hacia el ahorro de energía eléctrica y un  $\alpha = .95$ . El factor 2 se integra por 7 reactivos, asociados con la preocupación sobre el consumo inadecuado de energía eléctrica y un  $\alpha = .91$ . El factor 3 lo constituyen 7 reactivos relacionados con emociones con valencia negativa hacia actividades de desperdicio de energía eléctrica y un  $\alpha = .90$ .

En la Tabla 1 se observa cómo quedó integrada la Escala al término del Análisis Factorial, así como el porcentaje de la varianza explicada y el valor Alpha de Cronbach.

Se realizó una correlación bivariada de Pearson con el objetivo de obtener el grado de asociación entre los tres factores (ver Tabla 2), la cual mostró correlaciones significativas entre los componentes.

Tabla 1. Matriz de componente rotado de la Escala EmUEE

	Factores		
	1 Emociones positivas-Ahorro energía	2 Preocupación hacia Consumo inadecuado	3 Emociones negativas hacia el desperdicio
Me tranquiliza que existan personas interesadas en ahorrar energía eléctrica.	.755		
Me tranquiliza que la gente instale focos ahorradores de luz.	.739		
Me tranquiliza usar la energía eléctrica de forma responsable.	.679		
Me siento feliz cuando mi familia usa la energía eléctrica de manera responsable.	.673		
Me alegra que mis familiares empleen poca energía eléctrica en el hogar.	.658		
Me tranquiliza que mis compañeros estén interesados en ahorrar energía eléctrica.	.658		
Me siento feliz de ahorrar energía eléctrica.	.650		
Me alegra que algunas personas enseñen a otras cómo ahorrar energía eléctrica.	.650		
Me tranquiliza que mi familia ahorra energía eléctrica.	.617		
Me alegra desconectar los aparatos eléctricos que no utilizo.	.598		
Me alegra que mis compañeros apaguen las luces del aula cuando concluye la clase.	.455		
Me preocupa dejar conectados los aparatos eléctricos durante todo el día.		.790	

Me molesto cuando mis familiares dejan encendidas las luces de las habitaciones.				.735
Me tranquiliza revisar que los aparatos eléctricos estén desconectados cuando no se utilizan.				.706
Me enoja conmigo cuando dejo aparatos eléctricos funcionando sin utilizarlos.				.705
Me tranquiliza que mi familia apague las luces que no se necesitan.				.677
Me preocupa que mi familia desperdicie energía eléctrica.				.597
Me preocupa gastar demasiada energía eléctrica.				.503
<hr/>				
Me tranquiliza que el gobierno regularice las tomas de energía eléctrica.				.775
Me preocupa que mis compañeros estén desinteresados por el desperdicio de energía eléctrica.				.623
Me molesta que mis compañeros dejen las luces encendidas de las aulas cuando concluyen la clase.				.592
Me enojaría conmigo si gasto energía eléctrica innecesariamente.				.568
Me preocupa desperdiciar energía eléctrica.				.536
Siento preocupación cuando veo que los compañeros dejan encendidas las lámparas de las aulas.				.497
Me enoja ver que el gobierno ignore las tomas de energía eléctrica irregulares de las calles.				.420
<hr/>				
Total de reactivos agrupados en análisis factorial= 25	11	7	7	
Alfa de Cronbach de cada Factor	.95	.91	.90	

Alfa de Cronbach de la Escala EmUEE	.97
-------------------------------------	-----

Tabla 2. Correlaciones entre factores de la Escala Emociones hacia la Energía Eléctrica.

	Factores		
	1	2	3
Emociones Positivas hacia el ahorro de energía eléctrica			
Preocupación por el consumo inadecuado de energía	.836**		
	.000		
Emociones Negativas por desperdicio de energía eléctrica	.881**	.787**	
	.000	.000	

N= 284

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

## Discusión

El objetivo de la presente investigación fue documentar las características psicométricas de validez y confiabilidad de una escala para medir las emociones hacia el uso de la energía eléctrica. Tal proceso derivó en un instrumento con validez factorial que explica el 63% de la varianza total y un alfa de Cronbach de .97, donde los factores están relacionados significativamente, lo cual es congruente con el enfoque teórico.

El análisis factorial permitió extraer 3 factores, siendo las emociones de ahorro, preocupación y desperdicio hacia el uso de la energía eléctrica. La evidencia indica que parece viable suponer que si un individuo puntúa alto en una emoción particular, también lo haga en las emociones restantes, tanto en emociones con valencia negativa (enojo y preocupación) y como con valencia positiva (felicidad y tranquilidad).

El primer factor se encuentra constituido por once reactivos asociados a emociones con valencia positiva hacia el ahorro de energía eléctrica y hace referencia a una forma de cuidar el recurso



mediante las acciones del propio individuo (Perkins, 2010) u otras personas (Berenguer, 2010).

El segundo factor alude a una forma de preocupación sobre el consumo inadecuado (Durán et al, 2007) de energía eléctrica y se integra por siete reactivos. El tercer factor lo constituyen siete reactivos relacionados con emociones con valencia negativa hacia actividades de desperdicio de energía eléctrica (Kals y Müller, 2012).

La prueba de producto-momento de Pearson indicó que los tres factores correlacionaron de forma significativa. El factor *Emociones positivas hacia el ahorro de energía eléctrica* correlacionó con *Preocupación por el consumo inadecuado de energía eléctrica* ( $r=.836$ ) y con *Emociones negativas por el desperdicio de energía eléctrica* ( $r=.881$ ).

De la misma forma, se observó correlación entre *Preocupación por el consumo inadecuado de energía eléctrica* y *Emociones negativas por desperdicio de energía eléctrica* ( $r=.787$ ). Sin embargo, las emociones positivas no correlacionaron con preocupación por el consumo inadecuado.

Lo anterior indica la existencia de emociones asociadas a acciones del uso de un recurso natural

como la energía eléctrica. La relevancia de identificar las emociones radica en lo expuesto por Iozzi (1989) y Ulrich (1983), de ser el inicio de los cambios en la conducta. Experimentar una emoción positiva como la felicidad o la tranquilidad, según lo planteado por Brown y Kasser (2005), se relacionan con el actuar de modo más sustentable, por ejemplo, a consumir o usar los recursos de forma necesaria e implicar una responsabilidad personal de protección como lo plantea Perkins (2010).

En el instrumento se evalúan emociones como la preocupación y la existencia de emociones negativas como el enojo ante acciones de desperdicio o uso inadecuado de los recursos, por lo que en el procesamiento de las emociones se propone que las emociones, independientemente de la valencia positiva o negativa que tengan pueden determinar la conducta proambiental de uso de energía eléctrica.

Por lo tanto, considerando variables psicológicas en la literatura así como determinantes de la conducta proambiental, se propone analizar si las habilidades (Kals y Müller, 2012), aunadas a la importancia de las emociones (Pooley y O

Coonor, 2000; Carmi, Arnon y Orion, 2015), determinan la CPA, específicamente de acciones concretas como el uso de la energía eléctrica.

## Referencias

- Bamberg, S. & Möser, G. (2007). Twenty years alter Hines,
- Berenguer, J. (2010). The effect of empathy in environmental moral reasoning. *Environment and Behavior*, 42, 110-134.
- Brown, K. & Kasser, T. (2005). Are Psychological and Ecological Well-being Compatible? The Role of Values, Mindfulness, and Lifestyle. *Social Indicators Research* Vol 74, (2) pp 349-368.
- Carmi, N., Arnon, S. & Orion, N. (2015). Transforming Environmental Knowledge into Behavior: The Mediating Role of Environmental Emotions. *Journal of Environmental Education* Vol 76 Issue 3 183-201.
- Durán, M., Alzate, M., López, W., & Sabucedo, J. (2007). Emociones y comportamiento proambiental. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39, 287-296.
- ENDESA (2014). Informe de sostenibilidad. Informe anual 2014.
- lozzi, L. (1989). Lo que la investigación dice que el educador, segunda parte: La educación ambiental y el dominio afectivo. *Revista de Educación Ambiental*, 20 (4), 6-13.
- Kals, E., & Müller, M. (2012). *Emotions and Environment*. En S. Clayton (Ed.) The Oxford Handbook of Environmental and Conservation Psychology. (pp. 128-147). Nueva York, EE.UU.: Oxford University Press
- Kals, E., Schumacher, D. & Montada, L. (1999). Emotional affinity toward nature as a motivational basis to protect nature. *Environment and behavior*, 31, 178-202.
- Kals, E., & Maes, J. (2002). *Sustainable development and emotions*. En P. Schmuck y P. W. Schultz (Eds.), Psychology of Sustainable Development (pp. 97-122). Massachusetts, EE UU.: Kluwer.
- Kerlinger, F., & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: Mc Graw Hill.
- Nunnally, J., & Bernstein, I. (1995). *Teoría Psicométrica*. (3ª. ed.) México: McGraw-Hill.

Pooley, J. A. & O'Connor, M. (2000). Environmental education and attitudes. Emotions and beliefs are what is needed. *Environment & Behavior*, 32, 711-723.

Reidl, L. (2005). *Celos y envidia: Emociones humanas*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México/Dirección General de Estudios de Posgrado/Programa de Maestría y Doctorado en Psicología / Facultad de Psicología.