



ISSN (edición impresa) 2007-4832
ISSN (edición electrónica) 2007-4719

ACTA DE INVESTIGACIÓN PSICOLÓGICA

PSYCHOLOGICAL RESEARCH RECORDS

Volumen 7, Número 2, Agosto
2017.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Acta de Investigación Psicológica

Editor General - Chief Editor

Rolando Díaz Loving
Universidad Nacional Autónoma de México

Harry Triandis
University of Illinois at Champaign

Mirta Flores Galaz
Universidad Autónoma de Yucatán

Editor Ejecutivo- Executive Editor

Sofía Rivera Aragón
Universidad Nacional Autónoma de México

Heidemarie Keller
University of Osnabruck

Peter B. Smith
University of Sussex

Editor Asociado- Associate Editor

Nancy Montero Santamaria
Gerardo Benjamín Tonatiah Villanueva Orozco
Pedro Wolfgang Velasco Matus
Universidad Nacional Autónoma de México

Isabel Reyes Lagunes
Universidad Nacional Autónoma de México

Reynaldo Alarcón
Universidad Ricardo Palma

Javier Nieto Gutiérrez
Universidad Nacional Autónoma de México

Ronald Cox
Oklahoma State University

John Adair
University of Manitoba

Roque Méndez
Texas State University

Consejo Editorial - Editorial Board

Alfredo Ardila
Florida International University

John Berry
Queen's University

Rozzana Sánchez Aragón
Universidad Nacional Autónoma de México

Aroldo Rodrigues
California State University

José Luis Saiz Vidallet
Universidad de la Frontera

Ruben Ardila
Universidad Nacional de Colombia

Brian Wilcox
University of Nebraska

José María Peiró
Universidad de Valencia

Ruth Nina Estrella
Universidad de Puerto Rico

Carlos Bruner Iturbide
Universidad Nacional Autónoma de México

Klaus Boehnke
Jacobs University

Sandra Castañeda
Universidad Nacional Autónoma de México

Charles Spilberger
University of South Florida

Laura Acuña Morales
Universidad Nacional Autónoma de México

Scott Stanley
University of Denver

David Schmitt
Bradley University

Laura Hernández Guzmán
Universidad Nacional Autónoma de México

Silvia Koller
Universidad Federal de Rio Grande do Sul

Emilia Lucio Gómez-Maqueo
Universidad Nacional Autónoma de México

Lucy Reidl Martínez
Universidad Nacional Autónoma de México

Steve López
University of South California

Emilio Ribes Iñesta
Universidad Veracruzana

María Cristina Richaud de Minzi
Consejo Nacional de Investigaciones
Científicas y Técnicas

Víctor Manuel Alcaraz Romero
Universidad Veracruzana

Feggy Ostrosky
Universidad Nacional Autónoma de México

María Elena Medina-Mora Icaza
Instituto Nacional de Psiquiatría

Victor Corral Verdugo
Universidad de Sonora

Felix Neto
Universidade do Porto

Michael Domjan
University of Texas at Austin

William Swann
University of Texas at Austin

Mirna García Méndez
Universidad Nacional Autónoma de México

Ype H. Poortinga
Tilburg University

© UNAM Facultad de Psicología, 2017

Acta de Investigación Psicológica, Debe decir No. 2, mayo-agosto 2017, es una publicación cuatrimestral editada por la Universidad Nacional Autónoma de México, Cd. Universitaria, Coyoacán, C.P. 04510, México, D.F., a través de la Facultad de Psicología, Av. Universidad 3004, Col. Copilco-Universidad, Del. Coyoacán, C.P. 04510, México, D.F., Tel./Fax (55)56222305 y (55)56222326, <http://www.psicologia.unam.mx/acta-de-investigacion-psicologica/>, actapsicologicaunam@gmail.com, Editor responsable: Dr. Rolando Díaz Loving. Certificado de Derechos al Uso Exclusivo N° 04-2011-040811145400-102, ISSN 2007-4832, e-ISSN 2007-4719, Certificado de Licitud y Contenido: 15476, expedido por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Impresa en los talleres del Departamento de Publicaciones de la Facultad de Psicología, UNAM, Domicilio Av. Universidad 3004, Col. Copilco – Universidad, C.P. 04510, Delegación Coyoacán, México, D.F. Este número se terminó de imprimir el día 30 de Agosto de 2017, con un tiraje de 500 ejemplares, impresión tipo offset, con papel bond de 90 g. para los interiores y papel couché de 200 g para los forros.

El contenido de los artículos es responsabilidad de los autores y no refleja necesariamente el punto de vista de los árbitros ni del Editor. La reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de esta publicación se rige de acuerdo a la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0) (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Esta revista se distribuye por la Facultad de Psicología, UNAM, Domicilio Av. Universidad 3004, Col. Copilco – Universidad, C.P. 04510, Delegación Coyoacán, México, D.F., con un costo de \$100.00 pesos mexicanos.

Sistema de índices y resúmenes: AIP se encuentra en Latindex, CLASE, SciELO, SciELO Citation Index (Thomson Reuters), ScienceDirect (Elsevier), Iresie, y Redalyc
Abstracting and Indexing: PRR is abstracted or indexed in Latindex, CLASE, SciELO, SciELO Citation Index (Thomson Reuters), ScienceDirect (Elsevier), Iresie, and Redalyc

Índice Index

Agosto 2017
August 2017

Volumen 7
Volume 7

Número 2
Issue 2

Prólogo

Rolando Díaz-Loving 2645

Preface

Rolando Díaz-Loving 2646

Originales

**Georgina García Rodríguez, Martha Edith Givaduan Moreno,
Maricarmen Ramírez Hernández, Edna Itzel Valdez Arellano
& Susan Pick Steiner** 2647

HEALTH CARE AS A SEED FOR DEVELOPMENT: EXPERIENCE OF A LIKE SKILLS AND PSYCHOSOCIAL
BARRIER REDUCTION BASED PROGRAM

EL CUIDADO DE LA SALUD COMO SEMILLA PARA EL DESARROLLO: EXPERIENCIA DE UN PROGRAMA
BASADO EN HABILIDADES PARA LA VIDA Y REDUCCIÓN DE BARRERAS PSICOSOCIALES

Hazael Sotelo Navarro & Natanael Rivera Vázquez 2658

RACIAL AWARENESS IN A VERACRUZ CHILDREN SAMPLE

CONCIENCIA RACIAL EN UNA MUESTRA DE NIÑOS VERACRUZANOS

Laura Acuña & Diana Alejandra González-García 2667

BODY SIZE LABELING OF OTHER PEOPLE ACCORDING TO THE SOCIODEMOGRAPHIC CHARACTERISTICS OF
THE OBSERVER

ASIGNACIÓN DE ETIQUETAS DE TALLA A TERCEROS EN FUNCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS
SOCIODEMOGRÁFICAS DEL OBSERVADOR

**Olga Kulakova, Bernardo Moreno Jiménez, Eva Garrosa,
Milagros Ocalin Sánchez Hernández & Aurora Aragón** 2679

UNIVERSALITY OF THE CONSTRUCT MASLACH BURNOUT INVENTORY IN A LATIN AMERICAN CONTEXT

UNIVERSALIDAD DEL CONSTRUCTO DEL MASLACH BURNOUT INVENTORY EN UN CONTEXTO
LATINOAMERICANO

Verónica Cuenca Sánchez & Brenda Mendoza González 2691

PROSOCIAL AND AGGRESSIVE BEHAVIOR IN CHILDREN: TREATMENT BEHAVIOR FOR PARENTS AND
TEACHERS

COMPORTAMIENTO PROSOCIAL Y AGRESIVO EN NIÑOS: TRATAMIENTO CONDUCTUAL DIRIGIDO A PADRES
Y PROFESORES

**Segundo Gonzalo Pazmay Ramos, Eleonor Virginia Pardo Paredes
& Ángel Rogelio Ortiz del Pino** 2704

FEATURES OF COMMUNICATION IN ECUADORIAN COMPANIES: A FIRST APPROXIMATION

CARACTERÍSTICAS DE LA COMUNICACIÓN EN EMPRESAS ECUATORIANAS: UNA PRIMERA APROXIMACIÓN

**Danahe Casais Molina, Mirta Flores Galaz & Alejandra Domínguez
Espinosa** 2717

PERCEPTION OF PARENTING PRACTICES: CONFIRMATORY ANALYSIS OF A SCALE FOR ADOLESCENTS

PERCEPCIÓN DE PRÁCTICAS DE CRIANZA: ANÁLISIS CONFIRMATORIO DE UNA ESCALA PARA ADOLESCENTES

Índice Index

Agosto 2017
August 2017

Volumen 7
Volume 7

Número 2
Issue 2

Susana Sarfson Gleizer & Natalia Larraz Rábanos 2727

INFLUENCES OF MUSICAL LEARNING IN WELL-BEING OF A GROUP OF PEOPLE OVER 65 YEARS
INFLUENCIAS DEL APRENDIZAJE MUSICAL EN EL BIENESTAR DE UN GRUPO DE PERSONAS MAYORES DE 65 AÑOS

Chamarrita Farkas & Karen Alejandra Rodríguez 2735

MATERNAL PERCEPTION OF INFANT SOCIO-EMOTIONAL DEVELOPMENT: RELATIONSHIP WITH INFANT TEMPERAMENT AND MATERNAL SENSITIVITY
PERCEPCIÓN MATERNA DEL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL INFANTIL; RELACIÓN CON TEMPERAMENTO INFANTIL Y SENSIBILIDAD MATERNA

Pablo Andrés Sánchez Campos 2747

CONSTRUCTION OF A SCALE OF POLITICAL IDEOLOGY IN COSTA RICAN CONTEXT FROM A WORK DONE IN CÓRDOBA, ARGENTINA
CONSTRUCCIÓN DE UNA ESCALA DE IDEOLOGÍA POLÍTICA EN EL CONTEXTO COSTARRICENSE A PARTIR DE UN TRABAJO REALIZADO EN CÓRDOBA, ARGENTINA

Lineamientos para los Autores

Proceso Editorial

Guidelines for Authors

Editorial Process



Disponible en www.sciencedirect.com

Acta de Investigación Psicológica Psychological Research Records

Acta de Investigación Psicológica 7 (2017) 2645

www.psicologia.unam.mx/acta-de-investigacion-psicologica/



Prólogo

Para el volumen 7 número 2 de ACTA DE INVESTIGACIÓN PSICOLÓGICA, correspondiente al año 2017, pasaron por el proceso de evaluación doble ciego de correcciones editoriales y se aceptaron una serie de artículos, en los que se refleja claramente una preocupación por la medición válida, confiable y culturalmente relevante y sensible de diversos fenómenos psicológicos. Para este rubro, aparece un manuscrito cuestionando la universalidad del constructo del inventario de «burnout» de Maslach; otro versa sobre la medición en adolescentes de la percepción que tienen en torno a las prácticas de crianza; y un tercero se enfoca en la construcción-validación de una medida de ideología política. Se presenta una segunda serie de artículos encaminados al campo general del desarrollo. Un primer manuscrito se refiere al proceso de conciencia racial en niños, seguido de un trabajo sobre la intervención con padres y maestros para incrementar la conducta prosocial y disminuir la conducta agresiva en niños; luego aparece un trabajo sobre la percepción de madres del desarrollo socioemocional infantil; y se cierra el ciclo de vida con un estudio

que identifica el efecto del aprendizaje musical en el bienestar de personas mayores. Correspondiente a este mismo rubro, pero más enfocado a la aplicación, se presenta un programa dirigido al cuidado de la salud como fuente de un desarrollo óptimo. Aparecen en este número 2 artículos más, encaminados al área organizacional y a la de formación de impresiones. En el primero, se describen los patrones de comunicación en una empresa y en el segundo la conformación de etiquetas basadas en la posición sociodemográfica de los observadores. Como en números anteriores, agradezco profundamente el cuidadoso trabajo de los revisores del comité editorial y la aportación de investigación original y de alta calidad por parte de las y los colegas de la comunidad científica.

Rolando Díaz-Loving
*Facultad de Psicología, Universidad Nacional
Autónoma de México, Ciudad de México, México*
Correo electrónico: actapsicologicaunam@gmail.com

<http://dx.doi.org/10.1016/j.aippr.2017.06.006>

2007-4719/© 2016 Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).



Available online at www.sciencedirect.com

Acta de Investigación Psicológica

Psychological Research Records

Acta de Investigación Psicológica 7 (2017) 2646

www.psicologia.unam.mx/acta-de-investigacion-psicologica/



Preface

Volume seven, number two of Psychological Research Records, corresponding to the year two thousand seventeen, incorporates a series of articles that were accepted for publication after they went through the double-blind evaluation and editorial correction process. As in previous issues of the journal, this number shows a clear concern for valid, reliable and culturally relevant and sensitive measurement of various psychological phenomena. For this category, the first paper relates to work on the adaptation and validation of the Maslach burnout inventory; a second one deals with adolescent's perception of parenting practices; and the third corresponds to the adaptation of a measure of political ideology. A second group of manuscripts refer to developmental processes. One studies racial awareness in children, a second one with how parents and teachers can help increasing pro-social behaviors and reducing aggressive behaviors in children, and a third one with maternal perception of infant socio-emotional development. Closing the life cycle, a fourth article deals with the

influences of musical learning on well-being of elderly people. As a corollary to the developmental section, an applied intervention is presented directed at increasing health care as a basis for optimal development. Two more articles complete this copy, one dealing with organizational psychology and one more with impression formation. The organizational manuscript deals with communications processes in companies, and the social cognition article refers to body size labeling performed by participants of differing socioeconomic backgrounds. As in previous issues, I wish to convey my deep appreciation for the conscientious and careful work carried out by our editorial committee and to the scientific community for their interesting and original research.

Rolando Díaz-Loving

*Facultad de Psicología, Universidad Nacional,
Autónoma de México, Ciudad de México, Mexico*
E-mail address: actapsicologicaunam@gmail.com

<http://dx.doi.org/10.1016/j.aiprr.2017.06.007>

2007-4719/© 2016 Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).



Disponible en www.sciencedirect.com

Acta de Investigación Psicológica Psychological Research Records

Acta de Investigación Psicológica 7 (2017) 2647–2657

www.psicologia.unam.mx/acta-de-investigacion-psicologica/



Original

El cuidado de la salud como semilla para el desarrollo: experiencia de un programa basado en habilidades para la vida y reducción de barreras psicosociales

Health care as a seed for development: Experience of a like skills and psychosocial barrier reduction based program

Georgina García Rodríguez^{a,b,*}, Martha Edith Givaduan Moreno^b,
Maricarmen Ramírez Hernández^b, Edna Itzel Valdez Arellano^b y Susan Pick Steiner^{a,b}

^a Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México

^b Instituto Mexicano de Investigación de Familia y Población A. C. (IMIFAP), Ciudad de México, México

Recibido el 22 de septiembre de 2016; aceptado el 13 de junio de 2017

Disponible en Internet el 14 de octubre de 2017

Resumen

Alrededor del 75% de los habitantes de Metlatónoc, Guerrero, viven en pobreza extrema (ENSANUT, 2012), lo que aumenta sus probabilidades de padecer problemas de salud, fundamentalmente en materias de higiene y nutrición. Para proporcionar a esta población herramientas que mejoren el control sobre la toma de decisiones que afectan su salud y prevenir enfermedades, se implementó un programa comunitario basado en habilidades para la vida y en el Marco para Facilitar el Empoderamiento Intrínseco (Pick y Sirkin, 2010). Se impartió un taller para formar a 35 promotores, quienes lo replicaron con la población meta siguiendo una metodología participativa y vivencial, llegando a 4,728 personas —casi todas mujeres—. Para evaluar el efecto del programa se aplicó un cuestionario de autorreporte; con los promotores se utilizó un diseño longitudinal: pre, post y seguimiento, y con la población meta un diseño pre-post con grupo control. Se encontraron efectos favorables y significativos en gran parte de las variables evaluadas (conocimientos, actitudes y conductas meta, habilidades para la vida, barreras psicosociales, agencia personal y empoderamiento intrínseco), en ambos tipos de participantes. Los hallazgos se discuten a la luz de su contribución para disminuir la vulnerabilidad de las personas y potenciar su desarrollo.

© 2016 Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Palabras clave: Habilidades para la vida; Barreras psicosociales; Salud; Higiene; México

Abstract

About 75% of the population of Metlatónoc, Guerrero, México, lives in extreme poverty (ENSANUT, 2012), which increases the probability of having health problems, regarding their hygiene and nutrition. In order to facilitate tools which can allow this population to improve their control over their decisions with respect to their health and disease prevention, a community-based program based on life skills and the Framework for Enabling Intrinsic Empowerment (Pick y Sirkin, 2010) was implemented.

* Autor para correspondencia. Málaga 25, Col. Insurgentes Mixcoac,
Del. Benito Juárez, Ciudad de México. Tel.: +52 (55) 5598 5673.

Correo electrónico: gina.garcia.rodriguez@gmail.com (G. García Rodríguez).

La revisión por pares es responsabilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Thirty five promoters were trained through an experiential workshop, who replicated it with 4,728 people —mostly women—. To evaluate the program effect, a self-report questionnaire was applied; a longitudinal design (pre, post and follow-up) was used with the promoters and a pre-post with control group with the target population. With both groups, positive statistically significant effects were found in most of the variables: knowledge, attitudes and target behaviors, life skills, psychosocial barriers, personal agency and intrinsic empowerment. Findings are discussed in light of their contribution to diminish the vulnerability of this population, and strengthen their potential for development.

© 2016 Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Keywords: Life skills; Psychosocial barriers; Health; Hygiene; Mexico

La pobreza es el principal enemigo de la salud (Annan, 2001). Según la Organización Mundial de la Salud, la pobreza es la principal razón por la que se deja de vacunar no solo a los lactantes menores y mayores, sino que también limita la atención de las mujeres embarazadas, el acceso al agua potable y a los sistemas de eliminación de excretas, repercute en el abasto de medicamentos y otros tratamientos terapéuticos, y está asociada a las muertes perinatales; la pobreza es también el principal factor que contribuye a la enfermedad mental, al estrés, al suicidio, a la desintegración familiar y al consumo de drogas. Por todo ello, la pobreza es la causa primordial de las desventajas y discapacidades, de la reducción de la esperanza de vida y, finalmente, es causa directa de la muerte por hambre de millones de seres humanos (Gordon, 2004, cit. en Hamui, Irigoyen, Gómez y Fernández, 2006).

Para el 2014 el porcentaje de pobreza en México ascendió al 46.2%, lo que se traduce en 55.3 millones de personas viviendo bajo esa condición, con un promedio de 2.3 carencias sociales¹. En cuanto a la pobreza extrema, el porcentaje fue del 9.5%, lo que representa 11.4 millones de personas viviendo con 3.6 carencias en promedio (CONEVAL, 2015). Respecto de las 32 entidades del país, Guerrero ocupó la segunda posición en el porcentaje de población en pobreza y en pobreza extrema (CONEVAL, 2015). En 2015, del total de la población que habitaba en la entidad, el 65.2% se encontraba en situación de pobreza, lo que equivale aproximadamente a 2.3 millones de personas, con un promedio de carencias por persona de 3.0, lo que coloca a Guerrero en un grado de rezago social muy alto (SEDESOL, 2017). Dentro de

esta entidad, Metlatónoc fue uno de los 11 municipios seleccionados en la primera etapa de la Cruzada Nacional Contra el Hambre por sus altos índices de pobreza extrema, así como por el número de personas en esta condición y de personas con carencia de acceso a alimentación. En este municipio habitan 15,255 personas, de las cuales el 77% viven en pobreza extrema, el 58.7% carecen de acceso a la alimentación y el 48.5% sufren ambas condiciones (CONEVAL, 2014).

Según la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (ENSANUT, 2012), Guerrero sobrepasa la prevalencia nacional de enfermedad diarreica aguda (EDA) en los menores de 5 años (15.5% vs. 11.0%, respectivamente) y la prevalencia de infecciones respiratorias agudas (IRA) en menores de 10 años (48.7% vs 41.0%, respectivamente), las dos principales causas de muerte infantil a nivel global (Lui et al., 2000, cit. en Biran et al., 2014). Esto puede explicarse por las carencias sociales de la entidad, fundamentalmente en materia de acceso a servicios básicos en la vivienda, acceso a la alimentación y acceso a los servicios de salud², situación que genera condiciones precarias, poco higiénicas e insalubres, así como carencias nutricionales en sus habitantes, aumentando su vulnerabilidad a padecer problemas de salud que difícilmente pueden atender de manera oportuna y eficaz. Tal como afirman Morán, Sen y Brundtland (Pick y Sirkin, 2010), los efectos negativos de la pobreza y la falta de oportunidades se acumulan a través de las generaciones y afectan varios aspectos de la vida, a niveles individual y comunitario, entre los que destacan: la salud física y psicológica, la educación y las finanzas.

¹ Junto con el ingreso de los hogares, las carencias sociales son una de las dos dimensiones que se utilizan para medir la pobreza, según lo estipula la Ley General de Desarrollo Social. Dichas carencias son: educación, acceso a los servicios de salud, acceso a la seguridad social, calidad y espacios de la vivienda, acceso a servicios básicos en la vivienda, acceso a la alimentación y de cohesión social (CONEVAL, 2015).

² En 2012, la población de Guerrero con carencia por acceso a los servicios de salud fue del 25.4%. En cuanto a los materiales de las viviendas, el 9.1% de los hogares tenían piso de tierra (cifra mayor a la nacional del 3.2%) y el 2.6% no contaban con energía eléctrica; el 35.3% de las viviendas no contaban con un cuarto exclusivo para cocina (15.7% en el nacional) y el 38.7% utilizaban un combustible para cocina diferente a gas o electricidad (13.7% a nivel nacional) (CONEVAL, 2014).

El desarrollo de habilidades para la vida ha sido pilar de numerosos programas de educación para la salud a nivel mundial, tanto escolarizados como comunitarios e institucionales, ya que —como la Organización Mundial de la Salud resalta— las habilidades psicosociales «contribuyen a la promoción del desarrollo personal y social, a la prevención de problemas sociales y de salud, y a la protección de los derechos humanos» (WHO, 1999, p. i). Las habilidades para la vida son aquellas habilidades necesarias para un funcionamiento adaptativo y positivo, y que permiten a los individuos enfrentar de manera efectiva las demandas y retos de la vida diaria en diferentes contextos; las habilidades para la vida comprenden una serie de competencias psicosociales que pueden dirigirse hacia acciones personales, hacia acciones para los demás o hacia acciones para cambiar el medio ambiente en aras de mejorar la salud, entendida como un estado de completo bienestar físico, mental y social (WHO, 2003). Entre las habilidades para la vida destacan las siguientes: a) toma de decisiones y resolución de problemas; b) pensamiento creativo y pensamiento crítico; c) comunicación y habilidades interpersonales; d) autoconocimiento y empatía, e) manejo de emociones y manejo de estrés (WHO, 1999). Las habilidades para la vida contribuyen al cuidado de la salud, a la autorrealización, al éxito —personal y profesional—, al buen funcionamiento social y al cuidado del medio ambiente (Dohmen, 1996; Ouane, 2002; OCDE, cit. en WHO, 2003).

Las iniciativas que promueven las habilidades para la vida han demostrado actuar como factor protector de diversas conductas de riesgo en poblaciones infantiles, juveniles y adultas (p. ej., hábitos alimenticios nocivos, consumo de sustancias adictivas, relaciones sexuales desprotegidas, comportamiento violento), propiciando la adopción de conductas saludables (Pick y Sirkin, 2010) que a la larga se convierten en estilos de vida saludables. Al promover la salud, la práctica constante de las habilidades para la vida en diferentes contextos (familia, trabajo, escuela, calle) disminuye la vulnerabilidad de las personas a lo largo de su ciclo vital, lo que les permite aprovechar mejor las oportunidades —educativas, laborales, recreativas, vinculares, etc.— que se les presentan (e incluso crearlas), y mejorar su calidad de vida, pudiendo así evitar, disminuir o salir de la condición de pobreza.

El programa «Yo quiero, yo puedo... cuidar mi salud y prevenir enfermedades en mi comunidad» tiene como finalidad promover la adopción de actitudes y conductas saludables. El programa se fundamenta en el Marco para Desarrollar el Empoderamiento (FrEE, por sus siglas en inglés; Pick y Sirkin, 2010), en el que se postula que

el desarrollo de habilidades para la vida (definidas anteriormente y entre las que destacan: autoconocimiento, comunicación asertiva, empatía, expresión y manejo de emociones, pensamiento crítico y toma de decisiones), junto con la reducción de barreras psicosociales (limitaciones personales que constriñen las elecciones y acciones, limitando el acceso a oportunidades e inhibiendo el desarrollo individual y el comunitario, tales como pena, miedo, culpa, prejuicios y resentimientos) y la adquisición de conocimientos específicos (contenido informativo, nuevo y útil o relevante, sobre uno o varios temas, en este caso sobre higiene, nutrición y salud), sientan las bases para lograr el cambio de actitudes y conductas que derivan en que las personas tengan un mayor control sobre su vida en general y su salud, en particular. Estos cambios fortalecen la agencia personal (capacidad para asumir el control y la responsabilidad de las propias acciones) y el empoderamiento intrínseco de las personas (capacidad para utilizar los recursos propios para mejorar las condiciones del entorno), de manera que se logran cambios sostenibles a nivel individual, familiar y comunitario (Pick y Sirkin, 2010) (fig. 1). El programa se instrumenta mediante una metodología de educación grupal y participativa, a través de talleres en los que se llevan a cabo técnicas vivenciales y lúdicas que propician la reflexión individual, el intercambio de experiencias y la construcción colectiva de alternativas; el uso de este tipo de metodología es congruente con el carácter colectivista de la sociedad mexicana (Díaz Loving y Draguns, 1999), lo que hace de este programa una iniciativa culturalmente sensible y pertinente.

Con la finalidad de fortalecer en los habitantes de Metlatónoc, Guerrero, las herramientas que les permitan tener un mayor control sobre las decisiones que afectan su salud, se instrumentó el programa «Yo quiero, yo puedo... cuidar mi salud y prevenir enfermedades en mi comunidad». Este artículo muestra la metodología y los resultados de la evaluación del mismo, partiendo de la hipótesis de que dicho programa incidirá favorablemente en las variables (componentes conceptuales) del FrEE.

Método

Procedimiento

El programa «Yo quiero, yo puedo... cuidar mi salud y prevenir enfermedades en mi comunidad» fue implementado por Yo Quiero Yo Puedo-IMIFAP A. C., con recursos financieros del Programa de Inclusión Social (PROSPERA), el compromiso de su personal directivo y la cercana colaboración de los promotores

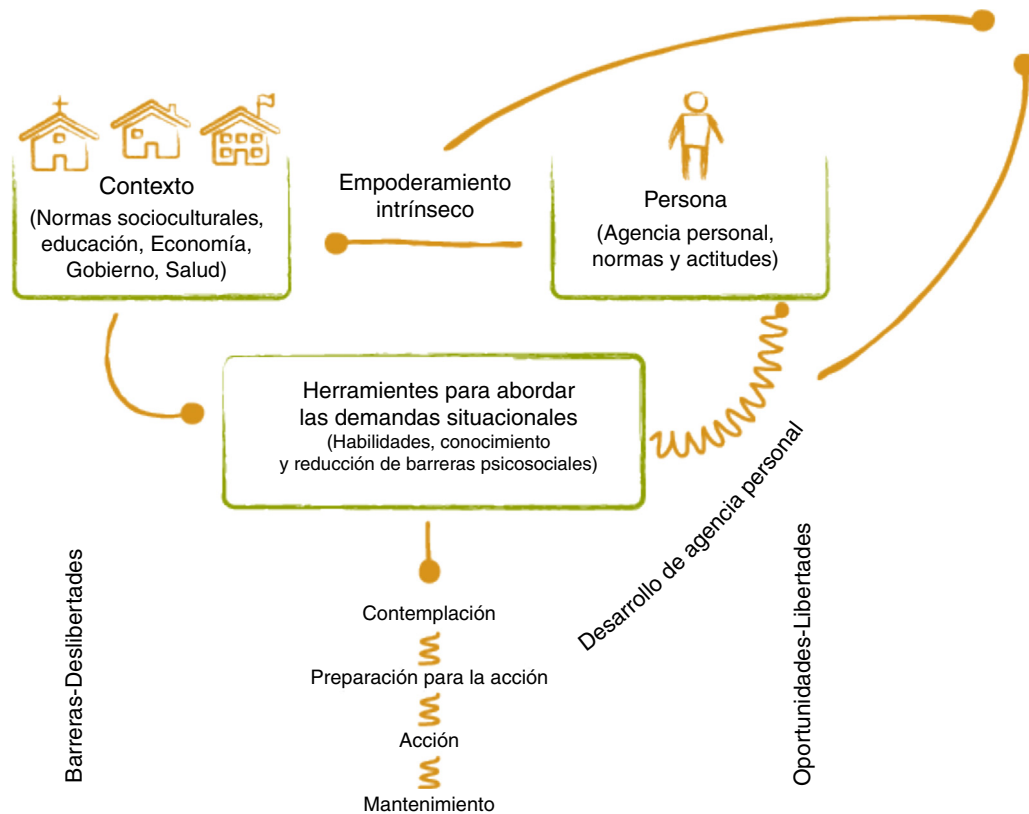


Figura 1. Marco para Facilitar el Empoderamiento (Pick y Sirkin, 2010).

comunitarios (i. e. responsables de atención) de la región, quienes trabajaron a tiempo completo y con dedicación exclusiva a esta iniciativa. El programa se desarrolló en las siguientes fases.

Fase 1. Diseño y planeación: se elaboraron materiales didácticos (manual de formación y de réplica, y anexos y tarjetas didácticas) y de evaluación (cuestionarios de autorreporte y guía de acompañamiento para monitoreo), y se planeó la logística de implementación junto con los promotores.

Fase 2.1. Formación de promotores comunitarios: se llevó a cabo un taller de 40 h (5 sesiones de 8 h) en el que se formó a 35 promotores de PROSPERA, a quienes se entregó el material didáctico necesario para la réplica.

Fase 2.2. Réplica con población meta: 29 de los promotores formados replicaron el taller en 66 localidades de Metlatónoc, en una versión de 15 h (5 sesiones de 3 h), con un total de 4,728 personas; estos talleres se llevaron a cabo en el marco de las actividades comunitarias de PROSPERA. Durante las sesiones de réplica, los promotores recibieron visitas de acompañamiento para

monitorear la adecuada implementación del programa y retroalimentar su labor.

Diseño

Para la evaluación de los promotores se utilizó un diseño longitudinal con tres mediciones, 1) pre: antes del taller de formación; 2) post: al término del taller, y 3) seguimiento: al cierre de las actividades del proyecto, alrededor de 2 meses después del taller. Para evaluar a la población meta se optó por un diseño pre-post con grupo control; la aplicación pre se realizó al inicio de los talleres de réplica, y la post al término de estos (aproximadamente 2 meses después).

La variable independiente estuvo constituida por el programa (taller de formación para promotores y sesiones de réplica para población meta), mientras que las variables dependientes fueron: a) conocimientos, actitudes y conductas asociadas a los temas del programa, y b) habilidades para la vida, barreras psicosociales, agencia personal y empoderamiento intrínseco. En el caso de los

promotores se contemplaron también: c) conocimientos sobre facilitación grupal, y d) actitudes hacia su rol en la promoción del desarrollo comunitario.

Participantes

La evaluación de la fase 2.1 del programa incluyó a todos los promotores que participaron en el taller de formación³. En total se aplicaron 102 cuestionarios: 35 pre, 35 post y 32 de seguimiento. El 60% de los promotores eran varones y el 40% mujeres⁴, con una edad promedio de 28.9 años, en un rango de 21 a 52 años. El 48.6% tenían una licenciatura, el 2.9% una carrera técnica y el 48.6% habían terminado la preparatoria/bachillerato. El 45.7% de los participantes eran solteros, el 34.3% casados, el 14.3% vivían en unión libre y el 5.7% estaban divorciados/separados.

En la evaluación de la fase 2.2 del programa, participó una muestra intencional de las personas que asistieron a los talleres de réplica en Metlatónoc (grupo experimental) y una muestra intencional de habitantes de Cochoapa el Grande que no participaron en el programa (grupo control)⁵. Tanto en el grupo control como en el experimental, se utilizó un muestreo intencional considerando los siguientes criterios de inclusión: 1) personas de entre 18 y 60 años; 2) que hablaran y comprendieran español en un nivel básico⁶, independientemente de que su lengua materna fuera otra (en este caso, mixteco o alguna de sus variantes), y 3) que tuvieran disposición y tiempo

para responder el cuestionario. Cabe señalar que dentro del grupo experimental, se recolectaron datos de la población meta atendida por los 29 promotores que replicaron el programa; específicamente, en cada grupo de trabajo de los 29 promotores, se evaluó a un promedio de 9 personas. Se aplicaron un total de 680 cuestionarios (14% del total de participantes del programa): 146 controles (73 pre y 73 post) y 534 experimentales (256 pre y 278 post); en el grupo experimental, los datos se recolectaron en 41 localidades del municipio de Metlatónoc, y en el control en 5 localidades del municipio de Cochoapa. La inmensa mayoría de los participantes fueron mujeres⁷ (100% en el grupo experimental y 98.3% en el control), con una edad promedio de 30 años, en un rango de 18 a 59; el 48.5% contaban con estudios de primaria⁸, el mixteco era la lengua materna de la gran mayoría (86.4%) y el 51% vivían en unión libre. En promedio, estas mujeres tenían 3.2 hijos, en un rango de 0 a 12.

Instrumentos

Para la evaluación de ambas fases del programa, la recolección de datos se hizo mediante la aplicación de un cuestionario cerrado de autoinforme, en formato de lápiz y papel, el cual fue elaborado específicamente para dicho fin con base en los materiales didácticos y el FrEE —del que se desprenden las variables independientes ya señaladas—. En el caso de los promotores, la aplicación se hizo de manera grupal, mientras que en la población meta se hizo individualmente a manera de entrevista. El cuestionario de promotores contiene 83 preguntas y el de la población meta 68; ambos tienen una confiabilidad por consistencia interna alta (total), con alfas de Cronbach de 0.869 y 0.858, respectivamente (sin embargo, en ambos cuestionarios hay varios factores con confiabilidades por debajo de lo deseado). La aplicación del cuestionario se llevó a cabo de manera informada, voluntaria y anónima, con apego a los criterios éticos de la investigación en ciencias sociales. En las [tablas 1 y 2](#) se muestran las características del cuestionario para promotores y población meta, respectivamente.

Análisis

Con los promotores, se llevaron a cabo ANOVA unifactoriales intrasujetos, con el tiempo (mediciones

³ Cabe mencionar que los promotores fueron elegidos y contratados por PROSPERA (bajo criterios que se desconocen), específicamente para la implementación de esta iniciativa; se desconocen los criterios que para dicha selección se siguieron pero se sabe que son habitantes de la región.

⁴ Nota aclaratoria: el uso de un lenguaje que no discrimine ni reproduzca esquemas discriminatorios entre hombres y mujeres es una de las preocupaciones de nuestra organización, sin embargo, no hay acuerdo entre los lingüistas acerca de la manera de hacerlo en español. En tal sentido, y para evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar en español o/a; los/las y otras formas sensibles al género con el fin de marcar la presencia de ambos sexos, hemos optado por usar la forma masculina en su tradicional acepción genérica, en el entendido que es de utilidad para hacer referencia tanto a hombres como a mujeres sin evitar la potencial ambigüedad que se derivaría de la opción de usar cualesquiera de las formas de modo genérico.

⁵ Según datos del [Gobierno del Estado de Guerrero \(2017\)](#) y de [SEDESOL \(2013\)](#), Cochoapa el Grande es un municipio que cuenta con características sociodemográficas muy similares a Metlatónoc, en términos de población (casi 19,000 habitantes), nivel de marginación y rezago (muy alto) y presencia indígena (más del 75% de su población habla una lengua indígena); ambos pertenecen a la región de La Montaña, son municipios rurales vecinos y forman parte de las Zonas de Atención Prioritaria y de la Cruzada Nacional Contra el Hambre.

⁶ Con base en el juicio de los promotores.

⁷ Razón por la que en este documento se utiliza el femenino al hablar de las personas que participaron en la evaluación de los talleres de réplica.

⁸ «Estudios de primaria» no implica que las participantes hayan terminado la primaria, sino que cursaron al menos un año en este nivel.

Tabla 1

Características del cuestionario y nivel de desempeño promedio de los promotores, por momento de medición

Variable/Factor	Número de ítems	Escala de respuesta	Alfa de Chronbach	Momento		
				Pre (n = 35)	Post (n = 35)	Seguimiento (n = 32)
<i>Habilidades para la vida</i>	10	Likert de 4 puntos: (1) totalmente en desacuerdo; (2) en desacuerdo; (3) de acuerdo, y (4) totalmente de acuerdo	0.766	80	82.5	82.5
<i>Barreras psicosociales</i>	4		0.704	35	35	32.5
<i>Conocimientos</i>						
Higiene personal	3	Nominal con tres opciones: (1) sí; (2) no, y (3) no sé	0.166	91	91	98
Alimentación saludable	7		0.134	49*	62*	58
Atención de la salud	4		-0.020	23*	29	38*
Creación/mantenimiento de huertos	1		NA	31	51	59
Facilitación grupal	5		0.449	48*	63*	59
<i>Actitudes</i>						
Hacia la prevención	8	Likert de 4 puntos: (1) totalmente en desacuerdo; (2) en desacuerdo; (3) de acuerdo, y (4) totalmente de acuerdo	0.747	77.5*	85	87.5*
Hacia su rol en el desarrollo comunitario	5		0.862	82.5*	90*	90*
<i>Conductas</i>						
Higiene personal	6	Likert de 4 puntos: (1) totalmente en desacuerdo; (2) en desacuerdo; (3) de acuerdo, y (4) totalmente de acuerdo	0.599	92.5	92.5	95
Limpieza del hogar	9		0.751	87.5	85	90
Alimentación saludable	6		0.606	67.5*	72.5	77.5*
Atención a la salud	3		-0.067	57.5*	65	67.5*
Creación/mantenimiento de huertos	2		0.647	42.5*	52.5	60*
<i>Agencia personal y empoderamiento intrínseco</i>	5		0.814	67.5*	77.5	82.5*

En cursiva se resaltan los cambios estadísticamente significativos.

NA: no aplica.

* $p \geq 0.05$.

pre, post y seguimiento) como variable independiente, y pruebas *post hoc* de Tuckey, a fin de detectar los efectos asociados al programa (taller de formación). Cabe señalar que debido a la pérdida de 3 sujetos en la medición de seguimiento, en los análisis solo se incluyeron 32 casos (de quienes se tienen las tres mediciones). Con la población meta, se realizaron ANOVA bifactoriales mixtos, con la participación en el programa (sesiones de réplica) como variable independiente intersujetos y el tiempo como variable independiente intrasujetos; estos análisis permiten detectar los efectos (simples) del

momento y del grupo, así como los efectos de la interacción entre momento y grupo —estos últimos asociados al efecto del programa—.

Resultados

Efecto del programa en los promotores comunitarios

En la [tabla 1](#) se muestra el nivel de desempeño de los promotores en cada una de las variables evaluadas, el cual va de 0 (desempeño pésimo) a 100 puntos

Tabla 2
Características del cuestionario y nivel de desempeño promedio de la población meta, por grupo y momento de medición

Variables/Factores	Número de ítems	Escala de respuesta	Alfa de Chronbach	Grupo experimental		Grupo control	
				Pre	Post	Pre	Post
<i>Conocimientos</i>							
Disposición de la basura	3	Nominal con tres opciones: (1) sí; (2) no, y (3) no sé	0.398	49.0*	85.1*	58.0*	55.6*
Alimentación saludable	3		0.663	10.7*	43.4*	16.4*	21.3*
Promoción de la salud (prevención de enfermedades)	5		-0.121	58.6*	65.3*	57.9*	57.5*
Creación/mantenimiento de huertos	1*		NA	17.0*	45.0*	27.0*	26.0*
Equidad de género	2		-0.016	25.5*	32.0*	34.0*	28.9*
<i>Actitudes</i>							
Hacia la prevención de riesgos	4	Likert de 4 puntos: (1) totalmente en desacuerdo; (2) en desacuerdo; (3) de acuerdo, y (4) totalmente de acuerdo	0.563	58.0*	72.3*	56.5*	58.3*
Hacia el desarrollo comunitario (equidad de género)			-0.301	65.0	67.5	63.3	64.0
<i>Habilidades para la vida</i>							
	10	Likert de 4 puntos: (1) totalmente en desacuerdo; (2) en desacuerdo; (3) de acuerdo, y (4) totalmente de acuerdo	0.738	64.3*	74.3*	66.0*	62.5*
<i>Barreras psicosociales</i>							
Agencia personal y empoderamiento intrínseco	7		0.617	65.0*	82.0*	75.0*	77.5*
<i>Conductas meta</i>							
Higiene personal	6		0.750	86.0	89.3	82.3	82.3
Limpieza del hogar	9		0.704	82.3	83.0	72.3	81.8
Alimentación saludable	5		0.478	69.0*	74.8*	73.5*	70.5*
Atención a la salud	4		0.412	67.3	68.3	65.3	67.3
Creación/mantenimiento de huertos	2		0.562	50.3*	63.8*	46.8*	45.3*

En cursivas se resaltan los cambios estadísticamente significativos relacionados con el efecto del programa, es decir, derivados de la interacción entre el momento de la medición (pre/post) y el grupo (control/experimental) (N total = 680).

NA: no aplica.

* $p \geq 0.05$.

(desempeño excelente), en las tres mediciones que se realizaron: pre, post y seguimiento.

El programa logró incrementar significativamente los conocimientos de los promotores en tres temas: alimentación saludable [$F(2/99) = 5.917, p = 0.004$], atención a la salud [$F(2/97) = 5.917, p = 0.004$] y facilitación grupal [$F(2/101) = 5.917, p = 0.004$], los cuales llegaron a los 58, 38 y 58 puntos, respectivamente. A partir de pruebas *post hoc*, pudo observarse que los cambios ocurrieron entre la evaluación pre y la post en el caso de los conocimientos sobre alimentación saludable y facilitación grupal, y entre la evaluación pre y la de seguimiento en el tema de atención a la salud.

Las actitudes de los promotores mejoraron significativamente en relación con la prevención de riesgos de salud [$F(2/98) = 5.644, p = 0.005$] y a su papel en el desarrollo comunitario [$F(2/101) = 4.444, p = 0.014$], llegando a 88 y 90 puntos, respectivamente. Las pruebas *post hoc* indican que, en el caso de las actitudes hacia la prevención de riesgos, los cambios ocurrieron entre la evaluación pre y la de seguimiento; mientras que en las actitudes hacia su rol en el desarrollo comunitario, los cambios significativos se presentaron entre la evaluación pre y la post, y entre la pre y la de seguimiento.

Los promotores incrementaron significativamente su desempeño en: a) conductas alimentarias saludables

$[F(2/101)=7.959, p=0.001]$ (p. ej., incluir frutas o verduras en cada comida, beber de litro a litro y medio de agua diariamente); b) acciones concretas para atender su salud $[F(2/101)=7.959, p=0.001]$ (p. ej., hacerse chequeos médicos sin sentirse mal, acudir al centro de salud cuando hay malestares), y c) conductas para crear o mantener un huerto familiar $[F(2/101)=7.959, p=0.001]$ (p. ej., cultivar frutas o verduras para el consumo familiar, hacer composta con los desechos orgánicos). Al término del programa se alcanzó una ejecución de 78 puntos en alimentación saludable, de 68 en atención a la salud y de 60 en creación/mantenimiento de huertos. Las pruebas *post hoc* realizadas permiten saber que los incrementos que se consiguieron en estas tres conductas ocurrieron entre la evaluación pre y la de seguimiento. Finalmente, el programa logró incrementar significativamente la agencia personal y el empoderamiento intrínseco de los promotores $[F(2/101)=7.959, p=0.001]$, pasando de 68 puntos al inicio a 83 al finalizar el programa; según la prueba *post hoc* correspondiente, los cambios se encontraron entre la evaluación pre y el seguimiento.

Efecto del programa en la población meta

En la [tabla 2](#) se muestra el nivel de desempeño de la población meta en cada una de las variables evaluadas, el cual va de 0 (desempeño pésimo) a 100 (desempeño excelente), en función del momento de medición (pre y post) y del grupo (experimental y control). Cabe aclarar que únicamente se informan los efectos interactivos (momento por grupo), dejándose de lado —por limitaciones de espacio— los efectos principales.

El programa tuvo un efecto estadísticamente significativo en los conocimientos sobre todos los temas del programa: disposición de la basura $[F(2/101)=5.917, p=0.004]$ (ver [fig. 2](#), a manera de ejemplo), alimentación saludable $[F(2/99)=5.917, p=0.004]$, promoción de la salud mediante la prevención de enfermedades $[F(2/97)=5.917, p=0.004]$, creación/mantenimiento de huertos $[F(2/101)=5.917, p=0.004]$ y equidad de género $[F(2/101)=5.917, p=0.004]$, los cuales se incrementaron entre 7 y 36 puntos (según el tema en cuestión) en el grupo experimental, y no así en el control. Destaca que los temas en los que las mujeres que participaron en los talleres de réplica alcanzaron un mayor dominio fueron los de disposición de la basura (85 puntos) y promoción de la salud (65 puntos), seguidos de creación/mantenimiento de huertos (45 puntos), alimentación saludable (43 puntos) y equidad de género (32 puntos).

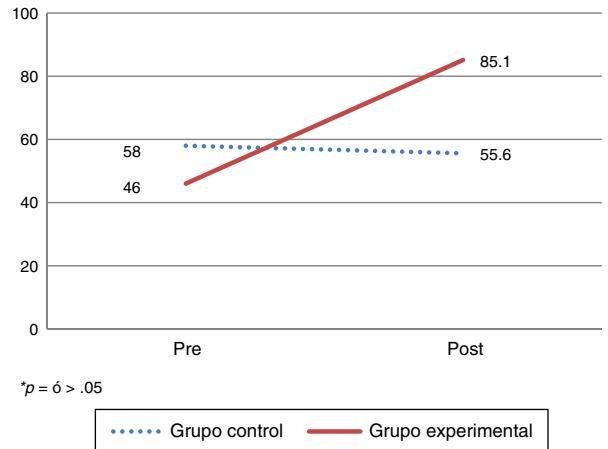


Figura 2. Efecto del programa en conocimientos sobre disposición de la basura, en población meta*.

* $p \geq 0.05$.

Los talleres de réplica también tuvieron un efecto estadísticamente significativo en las actitudes hacia la prevención de riesgos, pues estas pasaron de 58 a 72 puntos en las mujeres que participaron en el programa, mientras que en el grupo control se mantuvieron prácticamente iguales $[F(3/668)=19.307, p=0.000]$. El programa tuvo un efecto estadísticamente significativo en las habilidades para la vida $[F(2/101)=7.959, p=0.001]$, las barreras psicosociales $[F(2/101)=7.959, p=0.001]$ y la agencia personal y empoderamiento intrínseco $[F(2/101)=7.959, p=0.001]$. Las mujeres que participaron en los talleres de réplica incrementaron sus habilidades para la vida y su agencia personal y empoderamiento intrínseco, las cuales llegaron a 74 y 82 puntos (respectivamente), al mismo tiempo que disminuyeron su nivel de barreras psicosociales, llegando a 36 puntos.

Finalmente, el programa tuvo un efecto estadísticamente significativo en las siguientes conductas meta del programa: alimentación saludable $[F(2/101)=7.959, p=0.001]$ y creación/mantenimiento de huertos $[F(2/101)=7.959, p=0.001]$ (ver [fig. 3](#), a manera de ejemplo). Las mujeres que participaron en los talleres de réplica mejoraron su desempeño en los hábitos de alimentación saludable y las acciones para crear o mantener huertos familiares, las cuales llegaron a 75 y 64 puntos, respectivamente.

Discusión

La evaluación del efecto del programa «Yo quiero, yo puedo... cuidar mi salud y prevenir enfermedades en mi comunidad», implementado en comunidades

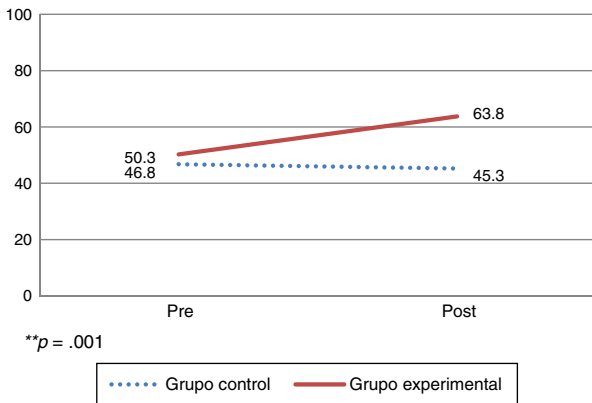


Figura 3. Efecto del programa en conductas de creación/mantenimiento de huertos, en población meta**
** $p = 0.001$.

vulnerables del municipio de Metlatónoc, Guerrero, arrojó resultados alentadores —y estadísticamente significativos— en las poblaciones con quienes se implementó: promotores de PROSPERA y población beneficiaria del mismo.

Entre la evaluación pre y la post, los promotores lograron: a) incrementar sus conocimientos sobre alimentación saludable (49→62) y facilitación grupal (48→63), y b) mejorar sus actitudes hacia el papel que tienen en la promoción del desarrollo comunitario (83→90), lo que indica que se sienten más capaces de ser promotores o agentes de cambio en su comunidad pues cuentan con más conocimientos y habilidades. Entre la evaluación pre y la de seguimiento, los promotores lograron: a) incrementar sus conocimientos sobre atención a la salud (23→38); b) mejorar sus actitudes hacia la prevención de riesgos (78→88), lo cual indica que se sienten más capaces de tomar medidas para prevenir problemas de salud vinculados a la falta de higiene o a la mala alimentación; c) mejorar sus actitudes hacia el papel que tienen en la promoción del desarrollo comunitario (83→90), lo que implica que se sienten más capaces de ser promotores o agentes de cambio en su comunidad; d) incrementar la ejecución de acciones para alimentarse saludablemente (68→78), para atender su salud (58→68%) y para crear/mantener huertos familiares (43→60%), y e) incrementar su agencia personal y empoderamiento intrínseco (68→83%), lo cual significa que los responsables de atención hablan más con otras personas sobre la importancia de la higiene personal, la limpieza del hogar y la alimentación saludable, señalando, al mismo tiempo que realizan más acciones en beneficio de su comunidad y la salud, sus habitantes.

Este patrón de resultados sugiere que el taller de formación fue una estrategia efectiva para transmitir

conocimientos y mejorar la autoeficacia (confianza en la capacidad personal) de los promotores, mientras que el cambio a nivel conductual y en agencia personal y empoderamiento intrínseco se consiguió gracias al paso del tiempo, junto con la labor de réplica que realizaron los promotores con la población meta. Tal como Pick y Sirkin (2010) lo señalan, lograr cambios en las prácticas personales incrementa el sentido de autoeficacia (capacidad) y agencia personal (control), lo que eventualmente lleva al individuo a transformar su contexto inmediato. En el caso de los promotores de PROSPERA, se espera que los cambios a nivel personal sean motor del cambio a nivel comunitario, a través de su labor multiplicadora en las comunidades a las que atienden, convirtiéndolos en agentes de cambio. Destaca que el nivel de habilidades para la vida de los promotores fue alto y se mantuvo estable en las tres mediciones (82% de desempeño promedio), y su nivel de barreras psicosociales permaneció bajo (34% en promedio), lo que da cuenta de las herramientas con las que cuentan a nivel personal para llevar a cabo su labor dentro de PROSPERA.

La evaluación del efecto del programa en la población meta arrojó también resultados —estadísticamente significativos y en el sentido esperado— que dan cuenta de los beneficios que las habitantes de Metlatónoc adquirieron al participar en los talleres de réplica. Las mujeres que participaron en el programa, a diferencia de las que no lo hicieron, lograron: a) incrementar sus conocimientos sobre todos los temas del programa, disposición de basura (49→85), alimentación saludable (11→43), promoción de la salud mediante prevención de enfermedades (58→65), creación/mantenimiento de huertos familiares (17→45) y equidad de género (26→32); b) mejorar sus actitudes hacia la prevención de riesgos de salud (49→85), asumiendo el papel que tienen en tomar medidas para evitar enfermedades relacionadas con la falta de higiene personal, la limpieza del hogar y la mala alimentación; c) aumentar su nivel de habilidades para la vida (64→74) y de agencia personal y empoderamiento intrínseco (65→82), disminuyendo además su nivel de barreras psicosociales (44→36): miedo, culpa y pena, y d) incrementar la ejecución de conductas de alimentación saludable (69→75) y creación/mantenimiento de huertos (50→64), lo que contribuirá a la prevención de enfermedades relacionadas con las prácticas alimentarias.

En conjunto, estos cambios apuntan a que las mujeres cuentan con menos obstáculos (específicamente, menos barreras psicosociales) y mejores herramientas o recursos personales, a saber: más conocimientos y habilidades psicosociales fortalecidas, para hacer frente a los retos de salud que se les presenten con actitudes y hábitos más

saludables, lo que las lleva a percibirse con más agencia personal o control sobre su vida y con capacidad para cambiar su entorno familiar y comunitario inmediato, es decir, empoderadas. De esta manera, se demuestra que el programa incidió positivamente en los componentes nodales del FrEE (Pick y Sirkin, 2010), teoría del cambio en que se basan los programas de Yo Quiero Yo Puedo-IMIFAP A. C. El valor de este marco teórico reside en que, para conseguir el cambio de conducta, va más allá de la mera transmisión de información y el cambio de creencias, lo que ha probado no ser suficiente para modificar los hábitos sanitarios de las personas (Biran et al., 2014), al articular mediante la metodología participativa y vivencial tres elementos cruciales: a) la educación en habilidades para la vida, las cuales permiten poner en marcha los aprendizajes cuando se enfrentan riesgos específicos (WHO, 1999); b) el desarrollo de agencia personal y empoderamiento intrínseco, que facilitan el mantenimiento a largo plazo de los cambios logrados y la generalización de los beneficios a otros ámbitos de la vida personal, familiar y comunitaria (Pick y Sirkin, 2010), y c) lo que Biran et al. (2014) llaman causantes o motores emocionales (*emotional drivers*), en este caso, las barreras psicosociales (miedo, pena, culpa, etc.) que impiden el cambio, o bien lo facilitan, como en el caso de otros motores emocionales como el disgusto, la afiliación y el estatus.

Dada la alta prevalencia de diarrea e infecciones respiratorias que se tiene en Metlatónoc, así como de las severas carencias alimenticias que sufre su población (Gutiérrez et al., 2012; ENSANUT, 2012), se espera que los beneficios personales que los promotores de PROSPERA y las mujeres (en su mayoría madres) obtuvieron, al participar en el programa «Yo quiero, yo puedo. . . cuidar mi salud y prevenir enfermedades en mi comunidad», contribuyan a prevenir enfermedades y a mejorar la salud y el desarrollo tanto propio como el de sus hijos pequeños, del resto de la familia y de la comunidad misma. Se sabe que los programas que buscan mejorar la higiene y sanidad de las personas y comunidades traen grandes beneficios a la población, pues mejoran el desarrollo infantil y la asistencia a clases (Biran et al., 2014), así como el desempeño laboral, la productividad y la calidad de vida en la vida adulta (Guerrero y Puerto, 2007). Asimismo, más allá del crecimiento económico que necesitan este tipos de poblaciones para superar la pobreza, quienes participaron en el programa adquirieron herramientas que abonan su desarrollo humano y empoderamiento, los cuales constituyen pilares fundamentales del progreso según la Delors *Commission* (1996, cit. en Singh, 2003).

Considerando que las iniciativas para la mejora sanitaria han demostrado ser las más costo-efectivas para prevenir enfermedades infecciosas (Lasxminaraya et. al., 2006, cit. en Biran et al., 2014), y dado el impacto que tuvo este programa en la población meta, se recomienda llevarlo a otros municipios del país; asimismo, se sugiere implementar programas que den continuidad a la formación, de manera que los cambios obtenidos sean mayores y sostenibles. Se recomienda también realizar una evaluación de seguimiento para identificar el grado en el que los cambios logrados se han mantenido y/o ampliado a otros ámbitos de la vida de las mujeres y sus familias, así como para detectar necesidades que merezcan ser atendidas mediante iniciativas de sensibilización y/o formación similares.

Por último, cabe hacer mención que entre las limitaciones de este estudio destaca la baja confiabilidad de algunos de los factores de los cuestionarios que se utilizaron, por lo que se recomienda revisar su contenido y realizar los análisis psicométricos pertinentes a fin de tener medidas más robustas. La utilización de un muestreo intencional y las dificultades de la población meta, en cuanto a la comprensión del español, constituyen limitaciones que deben subsanarse en evaluaciones de esta naturaleza.

Financiación

Este programa se llevó a cabo con recursos públicos, bajo el convenio de concertación número: CONV-CONCERT-PROSPERA-IMIFAP/003/2015 celebrado entre la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) a través de la Coordinación Nacional de PROSPERA y el Instituto de Investigación de Familia y Población A. C. (IMIFAP); las partes implicadas otorgan su autorización para la divulgación de la información generada por esta iniciativa, a través de este medio.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Referencias

- Annan, K. (17 May 2001). Poverty, biggest enemy for health in developing world, Secretary-General tells World Health Assembly. United Nations. Press release [consultado 8 May 2017]. Disponible en: <https://www.un.org/press/en/2001/sgsm7808.doc.htm>
- Biran, A., Schmidt, W., Varadhran, K., Rajaraman, D., Kumar, R., . . . Greenland, K. y Curtis, V. (2014). *Effect of a behaviour-change intervention on handwashing with soap in India (SuperAmma): A cluster-randomised trial. Lancet Global Health, 2*, e145–e154.

- Consejo Nacional de Evaluación (CONEVAL). (2014). *Informe de pobreza y evaluación. Guerrero 2012-2013*. CONEVAL: México.
- Consejo Nacional de Evaluación (CONEVAL) (2015). Los resultados de la medición de pobreza 2014. Dirección de información y Comunicación Social, Comunicado de prensa No. 005, México D.F., a 23 de Jul de 2015 [consultado 3 Jun 2016]. Disponible en: http://www.coneval.org.mx/SalaPrensa/Documents/Comunicado005_Medicion_pobreza_2014.pdf
- Díaz Loving, R. y Draguns, J. (1999). *Socioculture. Meaning and personality in Mexico and in the United States*. En Y. T. Lee, C. McCauley, y J. Draguns (Eds.), *Personality and perception across cultures*. London/NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- ENSANUT. (2012). Encuesta Nacional de Salud y Nutrición. Resultados por Entidad Federativa. Guerrero, México: Instituto Nacional de Salud Pública [consultado 29 May 2017]. Disponible en: <http://ensanut.insp.mx/informes/ENSANUT2012Resultados Nacionales.pdf>.
- Gobierno del Estado de Guerrero (2017). *Municipios de Guerrero*. Gobierno del Estado de Guerrero 2015-2021 [consultado 9 May 2017]. Disponible en: <http://guerrero.gob.mx/municipios/>
- Guerrero, J. y Puerto, Y. (2007). Productividad, trabajo y salud: la perspectiva psicosocial. *Revista Colombiana de Psicología*, 16, 203–234 [consultado 3 Jul 2016]. Disponible en: <file:///C:/Users/Pavillon/Downloads/Dialnet-Productividad TrabajoYSaludLaPerspectivaPsicosocial-3245479.pdf>.
- Hamui, A., Irigoyen, A., Gómez, F. y Fernández, M. (2006). Políticas sociales contra la pobreza y en favor de la salud en México. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 44, 455–460.
- Pick, S. y Sirkin, J. (2010). *Breaking the poverty cycle*. Nueva York: Oxford University Press.
- SEDESOL (2013) *Unidad de microrregiones. Cédulas de Información Municipal. Municipios: Cruzada Nacional contra el Hambre*. México: Secretaría de Desarrollo Social [consultado 9 May 2017]. Disponible en: <http://www.microrregiones.gob.mx/zap/Default.aspx?entra=400&valor=12>
- SEDESOL (2017). *Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social 2017*. México: Secretaría de Desarrollo Social, Subsecretaría de Planeación, Evaluación y Desarrollo Regional [consultado 8 May 2017]. Disponible en: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/186861/Guerrero.pdf>
- Singh, M. (2003) *Understanding life skills*. Hamburg: Institute for Education, UNESCO [consultado 29 Jun 2016]. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001469/146963e.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (WHO) (1999). *Partners in Life Skills Education*. Conclusions from a United Nations Inter-Agency Meeting. Department of Mental Health. Ginebra: World Health Organization [consultado 29 Jun 2016]. Disponible en: http://www.who.int/mental_health/media/en/30.pdf
- Organización Mundial de la Salud (WHO) (2003). *Skills for Health. Skills-based health education including life skills: An important component of a Child-Friendly/Health-Promoting School*. WHO Information Series on School Health. Document 9 [consultado 29 Jun 2016]. Disponible en: http://www.who.int/school_youth_health/media/en/sch_skills4health_03.pdf



Disponible en www.sciencedirect.com

Acta de Investigación Psicológica
Psychological Research Records

Acta de Investigación Psicológica 7 (2017) 2658–2666

www.psicologia.unam.mx/acta-de-investigacion-psicologica/



Original

Conciencia racial en una muestra de niños veracruzanos

Racial awareness in a Veracruz children sample

Hazael Sotelo Navarro* y Natanael Rivera Vázquez

Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz, México

Recibido el 13 de octubre de 2016; aceptado el 23 de mayo de 2017

Disponible en Internet el 14 de octubre de 2017

Resumen

En México la discriminación por origen étnico es un fenómeno documentado, como lo informa el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED). Identificar el grupo étnico al que uno pertenece y categorizar a otros según sus características físicas se denomina «conciencia racial» (Clark y Clark, 1939, 1947, 1950). Greenfield (2009) propone que los patrones de socialización son modificados por cambios sociodemográficos en el medio socializador. El estudio se basó en las investigaciones de Clark y Clark (1939, 1947, 1950) añadiendo una muñeca similar al fenotipo «moreno» presente en el 64% de la población en México. Se aplicó a 180 menores de primer grado de primaria de la zona centro del Estado de Veracruz en niños con fenotipo «mestizo nahua» (Buentello, Peñaloza, Salamanca y Sanabria, 2005), 90 de medio urbano y 90 de medio rural que, aunque comparten origen étnico, son socializados de modo distinto; la comparación se realizó para contrastar si existen diferencias significativas entre ambos medios en el desarrollo de la conciencia racial, medida en: actitudes y prejuicio a grupos raciales, identificación de grupos raciales y autoidentificación racial. No se encontraron diferencias significativas al comparar los medios de socialización; la tendencia general fue asociar «lo blanco» con lo bueno y lo malo con «lo oscuro».

© 2016 Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Palabras clave: Conciencia; Etnia; Socialización; Psicología; México

Abstract

Discrimination related to ethnic origins in Mexico is a documented topic as the Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) reports. Understanding oneself as a member of an ethnic group and categorizing others and their groups is denominated “Racial Awareness” (Clark & Clark, 1939, 1947, 1950). Greenfield (2009) proposed that socialization patterns are modified by the sociodemographic changes in the socialization media. This study was based on Clark and Clark studies (1939, 1947, 1950) adding a doll phenotypically similar to the 64% of the considered “brunette” Mexican population. The experiment was applied to 180 first graders at the central zone of the State of Veracruz in “mestizo nahua” phenotypical children (Buentello, Peñaloza, Salamanca & Sanabria, 2005), 90 from urban media and 90 from rural media, that despite of sharing the ethnic origin, are socialized differently. The established comparison objective was to check if actually there are significant differences in the Racial

* Autor para correspondencia. Prol. Alfonso Reyes 127. Fracc. Coapexpan Xalapa, Veracruz, México. 01 228 8121921 044 2281 540903.

Correo electrónico: hazaelsotelonavarro@gmail.com (H. Sotelo Navarro).

La revisión por pares es responsabilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México.

<http://dx.doi.org/10.1016/j.aiprr.2017.05.003>

2007-4719/© 2016 Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Awareness development, measured by: attitudes and prejudice towards Racial Groups, Racial Groups Identification and Racial Autoidentification. No significant differences were found among the socialization media; the general tendency was to associate “the whiter” choices with the positive terms and the negative terms with “the darker” choices.

© 2016 Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Keywords: Awareness; Race; Socialization; Psychology; Mexico

Marco teórico

México: diversidad y discriminación

En el año 2005 se realizó un estudio en el Estado de Veracruz con población nahua en y con mestizos para buscar conocer la composición genética según distintas zonas geográficas (Buentello, Peñaloza, Salamanca y Sanabria, 2005), y se concluyó que ambas poblaciones (nahuas del centro de Veracruz y mestizos urbanos) mantienen una alta prevalencia de genes indígenas (alrededor del 70% del perfil genético).

En 2011, el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED, 2011) señaló que la discriminación por motivos de origen étnico o apariencia física, reflejada en acciones que niegan o restringen el goce de los derechos, es un fenómeno que en nuestro país está arraigado en las instituciones y en las prácticas sociales. Según dicho informe, México se compone al menos en un 64% por personas consideradas «morenas», así se rechaza y margina a un sector poblacional mayoritario, que corresponde al que no tiene características de grupos caucásicos. En el informe más reciente del CONAPRED (2012) se informa que más del 40% de la población considera que no se respetan los derechos de las personas indígenas y el 30% señala que no se respetan los derechos de personas de grupos étnicos diferentes; casi el 80% piensa que, en México, insultar a alguien por su color de piel es una práctica común.

En los últimos años, se han reportado diversos incidentes en torno a la discriminación a indígenas; por ejemplo, en 2015 se reportó que un grupo de 15 artesanas nahuas y mazahuas se acercaron a las instalaciones del Gobierno Municipal de Cuernavaca en busca de atención oficial para denunciar a inspectores del Ayuntamiento y a comerciantes que las hostigaban por vender sus artesanías, sin embargo, al ser recibidas, los regidores de 3 partidos políticos diferentes las recibieron con comentarios despectivos y les tomaron fotos (Martínez, 2015).

Además, en el Estado de Oaxaca se constató que más de la mitad de las mujeres que fallecen por el embarazo son indígenas (Lizárraga, 2014), resaltando casos de partos en condiciones inadecuadas, como el de la mujer que dio a luz en el jardín de un centro de salud (Matías, 2013) o los que se dieron en un sanitario de hospital, afuera de una clínica, en el estacionamiento de una clínica, o dentro de una clínica, pero sin atención del personal (Thomas, 2014). En 2014 se reportaron 5 casos en los que era patente la discriminación racial en México: una mujer embarazada en Oaxaca que tras 5 h sin ser atendida falleció; la negligencia de servicio médico a una menor conducida con una herida de bala abdominal en Oaxaca; la muerte de un hombre tarahumara fuera de un hospital en Sonora tras permanecer 5 días fuera de este y no ser atendido por falta de dinero; el caso de un menor de 10 años en Tabasco que fue obligado por un funcionario municipal a tirar su mercancía y al que le robaron parte de la misma, así como la expulsión de una pareja de una gasolinera por dar mala imagen al establecimiento (CNN México, 2014).

Conciencia racial

El fenómeno de entender el grupo étnico y las características físicas del grupo al que uno pertenece y categorizar a otros se denomina, desde los estudios clásicos de Clark y Clark, como «conciencia racial»; inicialmente definida como «la conciencia de uno mismo, perteneciente a un grupo específico diferenciado de otros grupos por características físicas obvias. Además, se asume que la conciencia racial y la identificación racial son indicadores de la autoconciencia particular» (Clark y Clark, 1939, p. 594). Actualmente se considera compuesta por 3 factores (Guerrero-Moreno, 2007): percepción (identificación de grupos étnicos por sus características físicas), actitudes y prejuicio (dirigidas de acuerdo con el grupo étnico observado) y autoidentificación (pertenencia a un grupo, de acuerdo con las características físicas).

Aboud (1988) en Guerrero-Moreno (2007) aborda la conciencia racial como un proceso relacionado con la autoidentificación y el desarrollo del prejuicio que se tiene sobre otros grupos étnicos. Este conocimiento requiere la puesta en marcha de procesos perceptivos y cognitivos que permitan al individuo reconocer los elementos necesarios para ser miembro de un grupo, identificar las diferencias que existe entre su grupo y otros grupos y, finalmente, comprender que pertenecer a un grupo racial no es un atributo que varíe a lo largo del tiempo.

Estas diferenciaciones en torno a las características físicas no incluyen «naturalmente» atribuciones específicas, sino que estas devienen de las actitudes y prejuicios aprendidos en el proceso de socialización; por ello Lam, Guerrero, Damreen y Enesco (2011) mencionan que cuando se pide a un niño pequeño describir a una persona, no es usual que incluyan las características físicas propias de su grupo étnico de origen, sino a partir de los 4 años, cuando ya los ha aprendido como factor de distinción, tal como sostienen Bigler y Liben (2007) en Pauker, Ambady y Apfelbaum (2010).

Para Gracia, García y Lila (2007), la socialización significa establecimiento de límites que difieren en el grado de restricción en función de la cultura. Los límites culturales incluyen no solo demandas explícitas y advertencias, sino también la influencia de las expectativas de los demás, tal y como es experimentada a través de la interacción social.

El individuo vive en comunidades que identifica como propias y adquiere pautas culturales y forma de vida que interioriza a través del proceso de socialización (Garreta, 2003). Cole, Tamang y Shrestha (2006) investigaron la interacción de la cultura y la etnia en el desarrollo de los niños; sus hallazgos levantan la posibilidad de que la socialización prepara a los niños para la posición privilegiada o estigmatizada que su grupo tiene en las sociedades.

Allport (1954) en Duckitt (1992) describió el desarrollo de actitudes y consideró que todos los grupos desarrollan un estilo de vida con códigos y creencias características, además de enemigos. Esta noción de que el prejuicio se desarrolla y mantiene como resultado de la socialización grupal es la base de la teoría de norma grupal de Sherif y Sherif (1953) en Crandall y Schaller (2004).

Los modelos cognitivos de identidad se basan en asumir que los niños son constructores activos de su mundo social, y que los factores externos e internos los influyen en su desarrollo. El primer paso en el desarrollo de la identidad es la conciencia (Byrd, 2012). Esta conciencia implica el ser partícipes en relaciones desiguales y

vivir procesos de opresión, que constituyen el racismo, explícito o no.

Lam et al. (2011) sostienen que no solo los niños usan señas raciales para categorizar a las personas, está bien establecido que ellos también lo hacen de forma que puedan evaluar a otros y concluyen que la autoidentificación dentro de un grupo étnico y el compartir características físicas con el mismo se alcanza enseguida; para ellos, la mayoría no se refiere a números, sino a connotaciones de poder y acceso a recursos, por lo que aunque la sociedad sea pluricultural, el grupo dominante suele ser uno.

Los resultados en torno a los estudios de conciencia racial muestran un continuum en el que los menores no se sienten identificados necesariamente con su grupo, como lo señalan los estudios de Clark y Clark (1947, 1950), Goodman (1952), Asher y Allen (1969), Beuf (1977), Jordan y Hernández-Reif (2009).

Continuo del contexto de socialización de los mestizos nahuas del centro de Veracruz

En la historia de México, como señala Báez-Jorge (1997), se enarbolaron las ideas raciales, desde la Colonia con el sistema de castas, las políticas para atraer migrantes a inicios de la República y la llamada política de blanqueamiento durante el Porfiriato, que dio pie a las campañas de exterminio contra mayas, otomíes y yaquis. En la política de blanqueamiento destacan Bulnes, quien pretendió justificar la inferioridad del indio mexicano a través de factores raciales, y Pimentel, quien consideraba que el indio podría formar parte de la nación si perdía sus costumbres e idioma, aceptaba la propiedad privada, el mestizaje y la búsqueda del blanqueamiento racial. Es claro que México, desde su origen como Estado Nación, se configuró con una pretensión homogeneizadora, en la que las variaciones culturales no tenían cabida y la búsqueda política era establecer un país lo más blanco posible (Gómez, 2001).

Greenfield (2009) vincula el contacto entre culturas y la tendencia histórica a través de un modelo que predice que el cambio sociodemográfico entre medios de socialización (comunidad y sociedad) será el motor de los cambios en valores culturales, aprendizaje y desarrollo. Para distinguir a cada medio de socialización específica características en torno a 3 factores: ecológico, económico y social. En el medio denominado comunidad, la ecología es rural, pequeña, con baja división laboral, poca tecnología, niveles de educación reducidos y poco contacto con el exterior; dentro de la esfera económica, las actividades son para la subsistencia básica y suele caracterizarse por pobreza; sus relaciones sociales son duraderas e interdependientes. En el medio

denominado sociedad, la ecología es urbana, a gran escala, con roles económicos diferenciados, amplia tecnología, educación escolarizada, y contacto notorio con el exterior; respecto a lo económico, se caracteriza por el comercio, la acumulación de bienes y mayor riqueza. Las relaciones sociales del medio urbano o sociedad se consideran cortas y caracterizadas por la independencia.

El estudio busca encontrar elementos que permitan distinguir como, a pesar de tener características físicas compartidas por la mayoría poblacional, la socialización diferenciada entre medios puede influir en las actitudes discriminatorias y la categorización por características físicas. La pregunta de investigación fue: ¿existe relación entre el medio de socialización y la conciencia racial?, teniendo como objetivo observar si existe relación entre el medio de socialización de los menores y la conciencia racial. La variable independiente del estudio fue el medio de socialización (urbano o rural) y la dependiente fue la conciencia racial, medida a través de 3 factores: actitudes y prejuicio hacia otros grupos raciales, percepción de grupos raciales y autoidentificación racial. La hipótesis del estudio fue: existe relación entre el medio de socialización y la conciencia racial, habiendo diferencias significativas entre el medio de socialización urbano y el rural.

Método

Participantes

Se trabajó con una muestra no probabilística por conveniencia de 180 niños de escuelas primarias del Estado de Veracruz que cursaban el primer grado con edades entre los 6 y 7 años, 90 niños de medio urbano y 90 de medio rural. En el contexto rural se aplicó en comunidades de la zona centro del Estado con población general reducida, economía local basada en comercio de artesanías, albañilería y agricultura, población contenida, interdependencia de relaciones sociales, escaso acceso tecnológico, etc. En el contexto urbano se visitaron 2 escuelas primarias de la zona metropolitana de Xalapa, instituciones públicas con una población relativamente homogénea, perteneciente a núcleos similares, considerando que Xalapa posee características ecológicas como roles económicos diferenciados, avance tecnológico e industrial, educación escolarizada hasta el posgrado, contacto con el resto de poblaciones urbanas, y relaciones sociales independientes y generalmente efímeras. De los 180 menores, el 92.8% (167) eran menores de tez morena, ojos marrones y cabello café, considerados «morenos»; el 5.6% (10) eran de tez clara, con cabello café y ojos marrones, considerados «castaños», y el

1.7% (3) eran de tez clara, cabello rubio y ojos verdes o azules, considerados «blancos».

Instrumentos

La tarea experimental se basa en el experimento clásico de [Clark y Clark \(1939\)](#) con una diferencia, se utilizaron 3 muñecas con diferentes características raciales y no solo 2. Las muñecas utilizadas fueron una blanca con cabello rubio, una negra con cabello oscuro y una morena con cabello café.

Procedimiento

Se seleccionaron poblaciones que quedaran enmarcadas dentro de los medios de socialización establecidos por [Greenfield \(2009\)](#); teniendo acceso a las escuelas se extendieron formatos de consentimiento informado para los padres de familia, y en ningún momento se tomaron datos personales. La experiencia se compiló a través de una grabación por videogradora, en la cual no se expusieran los rostros de los menores, además de una tabla de observación y registro de respuestas.

El procedimiento consistía en que el menor debía escuchar las indicaciones de un adulto que interactuaba con él para notar las muñecas, después se le hacían 10 preguntas; las respuestas eran registradas por un observador. Las preguntas fueron: ¿con qué muñeca preferirías jugar?, ¿cuál es la muñeca más buena?, ¿qué muñeca es la más bonita?, ¿cuál es la muñeca más mala?, ¿qué muñeca es la más fea?, ¿con qué muñeca nunca jugarías?, ¿qué muñeca se parece a las personas blancas?, ¿qué muñeca se parece a las personas negras?, ¿qué muñeca se parece a las personas morenas?, ¿qué muñeca se parece a ti?

Las primeras 6 preguntas miden actitudes y prejuicios hacia grupos raciales, las preguntas 7, 8 y 9 miden percepción de grupos raciales y la pregunta número 10 mide autoidentificación racial. Ante las preguntas 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 10 se preguntó «¿por qué?» a los menores, y se categorizó la justificación de sus respuestas, estableciéndose 9 categorías concretas: 1) cabeza y rostro, 2) extremidades, 3) color de piel, 4) apariencia física general, 5) propiedades no físicas de la muñeca, 6) conductas, 7) cualidades más, 8) ninguna es así, 9) sin razones. Las preguntas 7, 8, 9 y 10 se puntuaron de acuerdo con la respuesta, otorgándose valor de 0 a las respuestas correctas y -1 a las respuestas inconsistentes. Como control metodológico se hizo una presentación aleatoria de los estímulos modificando el orden de presentación de las muñecas ante los menores, con 6 combinaciones distintas.

Diseño

El diseño consistió en una medición comparada entre 2 entornos. Se dividió a la población en 2 grandes grupos dependientes del medio de socialización: rural y urbano. Para garantizar que el orden de las muñecas no jugara como variable extraña al proceso, en cada medio se formaron 6 subgrupos de 15 niños según el orden de presentación de las 3 muñecas, obteniéndose como subgrupos de cada grupo:

1. Muñeca blanca, muñeca negra, muñeca morena (BNM).
2. Muñeca blanca, muñeca morena, muñeca negra (BMN).
3. Muñeca negra, muñeca blanca, muñeca morena (NBM).
4. Muñeca negra, muñeca morena, muñeca blanca (NMB).
5. Muñeca morena, muñeca blanca, muñeca negra (MBN).
6. Muñeca morena, muñeca negra, muñeca blanca (MNB).

Para el análisis de datos se compilaron tablas de contingencia, se establecieron 9 categorías de razón de elección de muñeca, y se realizó análisis de ji cuadrada de Pearson en torno al medio socializador.

Resultados

Comparación por medio socializador

Se observó que, ante la aleatorización de estímulos como control metodológico, al ser analizada por ji cuadrada solo existió diferencia significativa en torno a la elección de la muñeca buena (con valor de 0.002) y de autoidentificación (con valor de 0.038); en las demás preguntas, la tendencia de respuestas no varío significativamente.

Entre los medios socializadores urbano y rural no se hallan diferencias significativas con relación a la elección de muñeca como respuesta a cada una de las preguntas, a excepción de la «bonita» y la «mala» en las que sí existe un puntaje de ji cuadrada menor de 0.05. La tendencia general en las primeras 6 preguntas fue asociar la blanca con las positivas y la negra con las negativas; la morena generalmente fue la segunda opción más repetida. No hubo dificultad en la percepción de grupos raciales ni en la autopercepción racial (tabla 1).

Las categorías de elección más frecuentes en cada medio para las preguntas «positivas» (1, 2 y 3) son la

«no razón» en el medio rural y la «cabeza y rostro» en el medio urbano; solamente en la razón para considerarla «bonita» ambos medios coinciden mayoritariamente, en «cabeza y rostro». Las razones para las elecciones «negativas» (4, 5 y 6) son mayormente justificadas por el «color de piel», quedando la «cabeza y el rostro» como una segunda opción (tabla 2).

En cuanto a la percepción racial general se encuentra que el 62% (111 participantes, 55 del medio rural y 56 del medio urbano) perciben correctamente a todos los grupos raciales, el 18% no perciben un grupo (33 participantes, 15 del medio rural y 18 del medio urbano), el 19% (35 participantes, 19 del medio rural y 16 del medio urbano) no perciben 2 grupos y solo el 1% (un participante del medio rural) no percibe correctamente ningún grupo racial. De modo específico, el 82.22% de los participantes del medio rural perciben al grupo blanco, el 92.22% al grupo negro y el 62.22% al moreno, mientras que, en el medio urbano, la percepción de grupos raciales es ligeramente menor, resultando que el 85.55% perciben al grupo blanco, el 97.78% al grupo negro y el 63.33% al grupo moreno. Ninguno de los resultados presenta diferencias significativas al ser analizado con ji cuadrada de Pearson.

La autoidentificación racial se midió a través de la identificación de los participantes con una de las 3 muñecas, obteniéndose en general una identificación «congruente» en 100 participantes (55.6%) y una «incongruente» en 80 (44.4%) de los 180 participantes. No se encuentra razón para inferir que el medio de socialización ejerce una diferencia significativa en la autoidentificación racial al aplicar ji cuadrada de Pearson. En este sentido se observó mayoritaria la identificación de los menores con la muñeca morena, seguidos por la identificación con la muñeca blanca. No obstante, al verificar la elección de acuerdo con el medio de origen, se encontró que solo en el medio rural había casos de no identificación con ninguna, pero que, en general, la identificación seguía la misma tendencia en ambos medios.

Al aplicar la prueba de ji cuadrada se halló que el medio socializador no resulta en una diferencia significativa al elegir la muñeca que el menor considere parecida a sí mismo, su valor fue de 0.324. Ningún miembro del medio rural pertenecía al grupo étnico considerado como «blanco», mas su frecuencia de elección fue cercana a la de la muñeca representante del fenotipo «moreno». En cambio, de los 3 participantes del grupo étnico «blanco» del medio urbano, 2 se autoidentificaron con la muñeca «morena» y solo uno con la «blanca». No hubo ningún participante que perteneciera al grupo étnico referido como «negro», sin embargo, niños de ambos medios se identificaron con tal muñeca.

Tabla 1
Tendencia general en ambos medios

Pregunta	Frecuencia			Ji ² (gl) p < 0.05
	Total	Rural	Urbano	
B:	105	51	54	
N:	9	2	7	
<i>¿Con cuál preferirías jugar?</i>				0.147 (2)
M:	66	37	29	
Ning.:	0	0	0	
B:	88	47	41	
N:	29	11	18	
<i>¿Cuál es la muñeca buena?</i>				0.347 (2)
M:	63	32	31	
Ning.:	0	0	0	
B:	97	51	46	
N:	14	2	12	
<i>¿Cuál es la muñeca bonita?</i>				0.021 (2)
M:	69	37	32	
Ning.:	0	0	0	
B:	24	7	17	
N:	120	71	49	
<i>¿Cuál es la muñeca mala?</i>				0.003 (3)
M:	35	11	24	
Ning.:	1	1	0	
B:	19	6	13	
N:	130	70	60	
<i>¿Cuál es la muñeca fea?</i>				0.181 (3)
M:	30	13	17	
Ning.:	1	1	0	
B:	19	12	7	
N:	128	66	62	
<i>¿Con cuál no jugarías?</i>				0.143 (2)
M:	33	12	21	
Ning.:	0	0	0	
B:	151	74	77	
N:	2	2	0	
<i>¿Cuál se parece a las personas blancas?</i>				0.351 (2)
M:	27	14	13	
Ning.:	0	0	0	
B:	2	2	0	
N:	170	82	88	
<i>¿Cuál se parece a las personas negras?</i>				0.122 (2)
M:	8	6	2	
Ning.:	0	0	0	
B:	24	16	8	
N:	42	17	25	
<i>¿Cuál se parece a las personas morenas?</i>				0.123 (2)
M:	114	57	57	
Ning.:	0	0	0	
B:	67	35	32	
N:	12	4	8	
<i>¿Cuál se parece a ti?</i>				0.324 (3)
M:	99	49	50	
Ning.:	2	2	0	

Tabla 2
Principales razones de elección por medio socializador

Pregunta	Medio	Rostro y cabeza	Extremidades	Color de piel	Apariencia física	Propiedades no físicas
¿Por qué jugar?	R	20	0	10	22	3
	U	35	1	10	23	9
¿Por qué buena?	R	17	2	8	16	11
	U	30	4	8	17	20
¿Por qué bonita?	R	51	4	13	7	3
	U	53	3	17	9	6
¿Por qué mala?	R	20	1	35	5	4
	U	32	8	28	7	5
¿Por qué fea?	R	24	1	38	9	2
	U	30	4	39	11	1
¿Por qué no jugarías?	R	9	1	30	14	10
	U	23	2	32	6	9

Conductas	Cualidades más	Ninguna	Sin razones
0	11	0	24
0	11	0	1
9	3	0	24
6	3	0	2
3	1	0	8
1	0	0	1
11	0	1	13
4	2	0	4
4	1	1	10
2	0	0	3
9	4	0	13
3	10	0	5

Discusión

Existen diferencias en la aplicación de la prueba que no pueden registrarse de manera estrictamente objetiva, pero que pueden enriquecer la experiencia y ayudar a comprender el fenómeno observado, además de mostrar las dificultades de aplicación que pueden restarle validez al estudio. Los participantes de ambos medios comparten origen genotípico y fenotípico; al ser considerados como mestizos nahuas del centro de Veracruz, se pensó que la diferencia entre medios de socialización implicaría diferencias notorias en el desarrollo de la conciencia racial, hecho que no queda marcado en el estudio, al contrario, se observa una tendencia de homogeneización, que sugiere que la aplicación en contextos más diferenciados puede aportar mucho a la línea de investigación.

En el medio rural, se observó facilidad para enunciar términos como «chocolate», «de chocolate», «negra» o «negrita», que contrastaba con la dificultad de los menores del medio urbano para enunciar términos similares, políticamente incorrectos, usando como sinónimos «morenita», «cafecita» u «oscurita» y que en varias ocasiones era expresado como «es diferente a los demás», y al preguntarse «¿en qué?», buscar cualquier elemento

rápido de respuesta que les permitiera evadir el nombrar el color de piel.

Una de las características diferenciales del experimento en cuestión es la introducción de la tercera muñeca morena con cabello café, retomando la idea de variación que plantea Guerrero-Moreno (2007), punto intermedio entre la muñeca blanca con cabello amarillo y la negra con cabello negro planteadas por Clark y Clark (1939, 1947, 1950) y replicada en los estudios de Goodman (1952), Asher y Allen (1969), Beuf (1977), Jordan y Hernández-Reif (2009), considerando que, en el contexto del estudio, es poco común observar a personas de esos 2 grupos raciales. Los hallazgos al respecto dan un referente muy interesante, pues ante las actitudes y prejuicios en el medio rural, si bien se halla una prevalencia de elección por la muñeca blanca ante atributos positivos, la muñeca morena no queda relegada en porcentajes significativos, y en los atributos negativos, usualmente dados a la muñeca negra, la diferencia con la muñeca blanca es casi nula, quedando marcada la tendencia a vincular a la negra con los negativos. Una primera tendencia general encontrada fue asociar las características positivas a las muñecas «menos oscuras» y las características negativas a las muñecas «menos claras». Pero

además de la generalidad encontrada en los resultados, es importante observar que, para los atributos positivos, aunque en general las propiedades físicas superan a las no físicas y a la falta de razones, en modo particular, las propiedades físicas por separado no son superiores a la no razón, mientras que, en los atributos negativos, el color de piel es una propiedad que supera a las demás de forma significativa, principalmente en el medio rural.

También se encuentra que la percepción de grupos raciales en el medio rural es consistente, aunque se hallan confusiones en términos y aparentes censuras morales hacia otros; por ejemplo, una resistencia a decir «negra» o «negrita» y su sustitución por «morenita» a pesar de que dijeran antes que otra muñeca era la morena. En cuanto a la autoidentificación en el medio rural, la introducción de una nueva muñeca significó un cambio radical; previamente las alarmas sensacionalistas tildaban que los menores se jactaban de ser blancos y no negros, sin pertenecer de lleno a ninguno de los 2 grupos, cuestión que en esta recolección de datos fue superada, y la autoidentificación con el grupo racial propio fue mayor que la elección de grupos diferentes. En el ámbito urbano, la tendencia del desarrollo de actitudes y prejuicios hacia otros grupos raciales se basó principalmente en los atributos físicos y la no razón fue prácticamente nula, dando cuenta de que ese criterio depende más de la facilidad de los menores para interactuar con adultos desconocidos que adquieren en su medio de origen.

En forma particular, para hallar la belleza o la fealdad en el medio urbano, así como para elegir con qué muñeca jugar o no, los atributos físicos, principalmente los de la cabeza y el rostro y el color de piel, jugaban un papel muy importante; mientras que, en la elección de la bondad o maldad de la muñeca, aumentaba el uso de propiedades no físicas como razón de su elección dentro de la frecuencia de las 9 categorías propuestas. Acerca de la percepción de grupos raciales, se observa que en el ambiente urbano la identificación de los grupos raciales blanco y negro se halla presente en casi todos los menores sin dudas, mientras que la distinción del grupo de las personas morenas, al que pertenecía la mayoría, se confundía generalmente el término con las personas negras, por ser este un término difundido como políticamente correcto.

Con la introducción de la muñeca morena se encuentra que, en torno a la autoidentificación racial, la mayoría de los menores se identificaron con la muñeca morena, aunque la identificación con la blanca continúa siendo una posibilidad más deseable para los menores que autoidentificarse con el grupo negro. Los menores que se identificaron con el grupo negro expresaron generalmente que, en su casa o en la escuela, les decían

que pertenecían a ese grupo, generalmente al llamarles «negro» o «negrito», aunque no fueran más oscuros que la mayoría de sus compañeros, y lo expresaban como algo censurable.

Contrario a lo esperado, la tendencia de elecciones contrastadas entre los 2 medios no difirió de forma general, siendo las elecciones mayoritarias comunes en casi todos los casos. El orden de presentación de las muñecas solo marcó diferencia significativa en la elección de la muñeca considerada como buena, no marcando ninguna otra en las demás elecciones relacionadas con las actitudes y prejuicios. No hubo ninguna diferencia significativa que relacionara el orden de presentación de las muñecas con la percepción de sus grupos raciales, por lo que se concluye que esa elección no depende del medio de socialización.

Conociendo el modo en que se desarrollaron, podemos concluir que las principales diferencias entre ambos medios parecen ser en torno a las cuestiones «políticamente correctas» y la distribución de tonalidades de piel.

En ese sentido, se observa que existe una tendencia mayor a asociar a la muñeca negra con los atributos negativos y no asociarla con los positivos, que es mayor en el medio rural que en el urbano. Hay que reconocer el papel que los cambios sociodemográficos en las poblaciones pueden generar, pues al tener una tendencia homogeneizadora en la constitución social, se encuentra una de las razones para que no existan diferencias significativas entre los medios. Por lo que se insiste en la necesidad de observar estos cambios sociodemográficos en el tiempo, y encontrar como se han modificado los patrones de desarrollo humano.

Debe aclararse que, si bien se buscó controlar variables extrañas como el orden de la presentación de las muñecas, existen barreras para su validez como experimento realizado fuera de laboratorio. La tarea experimental realizada tuvo en contra la ansiedad de algunos participantes, la dificultad de acceso a escuelas, la distancia entre las poblaciones, el efecto de los adultos que interactuaban y las limitaciones que el tamaño de la muestra implica. El estudio no revela toda la profundidad del fenómeno, ya que se trata solo de un primer acercamiento descriptivo para observar las manifestaciones del fenómeno estudiado y, por ende, no pudo adentrarse en la individualidad de los sujetos estudiados, tópico que sería interesante estudiar en futuras ocasiones. También se sugiere continuar la investigación en torno a la relación con los padres, el medio y el menor, y la significación de las palabras, pues queda manifiesto en el estudio que si algunos se identifican con ciertos grupos raciales, lo hacen derivado del sobrenombre que les es colocado en

casa; además, los temas tabú se muestran heredados en una sociedad que presenta aún señas machistas como «los hombres no pueden jugar nunca con muñecas» o no decir términos políticamente incorrectos como «negro». No se puede dejar de señalar el efecto bilateral encontrado: de las 3 menores del grupo racial blanco que participaron en el experimento, 2 dijeron identificarse con la muñeca morena, dando indicios de la tendencia normalizadora de la sociedad, que parece afectar a todos.

Así, sería posible considerar que, si el fenómeno existe, pueden proponerse alternativas de resocialización racial como la propuesta de otros estudios en psicología cultural en el mundo, en las cuales no solo se apele a reforzamientos y extinciones de conductas, sino que se logre trabajar de modo amplio con la significación que a las características físicas se da. A pesar de todos los esfuerzos, ha de reconocerse, también, que la conciencia racial es un efecto de los sistemas que rodean a los menores, y, por ende, no podrá modificarse notoriamente cuando, en la realidad, las desigualdades sociales se vean claramente inclinadas por la categorización racial y los actos de discriminación sean comunes y aceptados.

Financiación

Ninguna.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Referencias

- Asher, S. y Allen, V. (1969). Racial preference and social comparison processes. *Journal of Social Issues*, 25, 157–165.
- Báez-Jorge, F. (1997). Racismo y etnocentrismo en el pensamiento político del Porfiriato a la Revolución Mexicana (apuntes para el memorial del etnocidio). *Sotavento*, 1(1), 35–66. Disponible en: <http://cdigital.uv.mx/handle/123456789/8732>
- Beuf, A. (1977). *Red children in white America*. Philadelphia, PA: University of Philadelphia Press.
- Buentello, L., Peñaloza, R., Salamanca, F. y Sanabria, W. (2005). Estudio de la estructura genética de una comunidad nahua del centro de Veracruz. *Estudios de Antropología Biológica*, 12, 79–91.
- Byrd, C. (2012). The measurement of racial/ethnic identity in children: A critical review. *Journal of Black Psychology*, 38(1), 3–31.
- Clark, K. y Clark, M. (1947). Racial identification and preference in Negro children. En T. Newcomb y E. Hartley (Eds.), *Readings in social psychology* (pp. 169–178). Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Clark, K. y Clark, M. (1950). Emotional factors in racial identification and preference in Negro children. *The Journal of Negro Education*, 19(3), 341–350.
- Clark, K. B. y Clark, M. K. (1939). The development of consciousness of self in the emergence of racial identification in Negro pre-school children. *Journal of Social Psychology*, 10, 591–597.
- CNN México. (2014). 5 retratos de la discriminación hacia los indígenas mexicanos. CNN México (en línea) [consultado 24 Ago 2015]. Disponible en: <http://mexico.cnn.com/nacional/2014/08/08/5-retratos-de-la-discriminacion-hacia-los-indigenas-mexicanos>
- Cole, P. M., Tamang, B. L. y Shrestha, S. (2006). Cultural variations in the socialization of young children's anger and shame. *Child Development*, 77(5), 1237–1251.
- CONAPRED. (2011). Documento informativo sobre discriminación racial en México. México: CONAPRED.
- CONAPRED. (2012). Reporte sobre la discriminación en México 2012. México: CONAPRED.
- Crandall, C. y Schaller, M. (2004). *Social psychology of prejudice: Historical and contemporary issues*. Estados Unidos: Lewinian Press.
- Duckitt, J. (1992). Psychology and prejudice. *American Psychologist*, 47(10), 1182–1193.
- Garreta, J. (2003). *La integración sociocultural de las minorías étnicas: gitanos e inmigrantes*. Barcelona: Anthropos.
- Gómez, J. (2001). Nacionalismo, racismo y autonomía indígena. *Sotavento*, 5(10), 97–107. Disponible en: <http://cdigital.uv.mx/handle/123456789/8843>
- Goodman, M. E. (1952). *Race awareness in young children*. Oxford, England: Addison-Wesley Press.
- Gracia, E., García, F. y Lila, M. (2007). *Socialización familiar y ajuste psicosocial: un análisis transversal desde tres disciplinas de la psicología*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Greenfield, P. (2009). Linking social change and developmental change: Shifting pathways of human development. *Developmental Psychology*, 45(2), 401–418.
- Guerrero-Moreno, S. (2007). *El desarrollo de la toma de conciencia racial: un estudio evolutivo con niños españoles de 3 a 5 años*. Cuenca, España: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Jordan, P. y Hernández-Reif, M. (2009). Reexamination of young children's racial attitudes and skin tone preferences. *Journal of Black Psychology*, 35, 388–403.
- Lam, V., Guerrero, S., Damreem, N. y Enesco, I. (2011). Young children's racial awareness and affect and their perceptions about mother's racial affect in a multiracial context. *British Journal of Developmental Psychology*, 29, 842–864.
- Lizárraga, M. (2014). Discriminación cultural en México. SDP noticias (en línea) [consultado 24 Ago 2015]. Disponible en: <http://www.sdpnoticias.com/columnas/2014/05/16/discriminacion-cultural-en-mexico>
- Martínez, P. (2015). Derechos Humanos sanciona a regidores de Cuernavaca por burlarse de mujeres indígenas. *Animal Político* (en línea) [consultado 24 Ago 2015]. Disponible en: <http://www.animalpolitico.com/2015/01/derechos-humanos-sanciona-regidores-de-cuernavaca-por-burlarse-de-mujeres-indigenas/>
- Matías, P. (2013). Irma, la indígena mazateca que parió en el patio de un hospital. Proceso (en línea) [consultado 24 Ago 2015]. Disponible en: <http://www.proceso.com.mx/?p=354510>
- Pauker, K., Ambady, N. y Apfelbaum, E. (2010). Race salience and essentialist thinking in racial stereotype development. *Child Development*, 81(6), 1799–1813.
- Thomas, L. (2014). Suma Oaxaca ocho partos mal asistidos. *El Universal* (en línea) [consultado 24 Ago 2015]. Disponible en: <http://www.eluniversal.com.mx/estados/2014/impreso/suma-oaxaca-ocho-partos-mal-asistidos-94073.html>



Disponible en www.sciencedirect.com

Acta de Investigación Psicológica Psychological Research Records

Acta de Investigación Psicológica 7 (2017) 2667–2678

www.psicologia.unam.mx/acta-de-investigacion-psicologica/



Original

Asignación de etiquetas de talla a terceros en función de las características sociodemográficas del observador

Body size labeling of other people according to the sociodemographic characteristics of the observer

Laura Acuña* y Diana Alejandra González-García

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Recibido el 9 de diciembre de 2016; aceptado el 23 de mayo de 2017

Disponible en Internet el 14 de octubre de 2017

Resumen

Se averiguó si el sexo, la edad y el nivel educativo de un observador influyen sobre la etiqueta de talla que asigna a un tercero. Adultos (99 hombres y 176 mujeres; edad media de 40.52 años) asignaron las etiquetas de delgado, normal, con sobrepeso u obeso a ocho siluetas masculinas y ocho femeninas. Entre el 1 y el 82% de los participantes asignó una misma etiqueta a varias siluetas que no se correspondió con la etiqueta conforme al índice de masa corporal de los hombres y mujeres que representaban. Las mujeres, los participantes más jóvenes y los participantes con educación universitaria sobreestimaron la talla de hombres y de mujeres en mayor grado que sus contrapartes. En cambio, los hombres, los participantes adultos y los participantes con educación básica tendieron a subestimarla. Así, la estimación de la talla de otros efectivamente varió en función de las características sociodemográficas del observador. El etiquetamiento de las siluetas femeninas tendió a ser más preciso que el de las masculinas. Las normas culturales de cada subgrupo posiblemente uniformaron dentro de cada subgrupo el etiquetamiento de terceros. Los resultados añaden la asignación de etiquetas de talla a terceros al conocimiento previo sobre la influencia de los preceptos culturales sobre la percepción visual.

© 2016 Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Palabras clave: Estimación de la talla corporal; Terceros; Características sociodemográficas; Percepción visual

Abstract

The purpose of the study was to determine if body-size-labeling of other people varies according to the sex, age and educational level of the labeler. Adults (99 men and 176 women; mean age 40.52) assigned body size labels (thin, normal, overweight or obese) to eight masculine and eight feminine silhouettes. Between 1 and 82% of the participants assigned a same label to various silhouettes, that differed from the one that corresponded to the men and women represented by the silhouettes according to their body mass index. Results showed that women, younger participants and those with university studies overestimated the body size of both men and women to a greater degree than their counterparts. By contrast, men, adult participants and those with basic education underestimated the body size of men and women. Thus, body size labeling indeed varied with the sociodemographic characteristics of the observer.

* Autor para correspondencia. Tel.: oficina: +5622 2303.

Correo electrónico: lacuna@unam.mx (L. Acuña).

La revisión por pares es responsabilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Labeling feminine silhouettes tended to be more precise than labeling masculine silhouettes. It was concluded that the cultural norms of each group might have uniformed within each subgroup the labeling of third parties. Results add body-size-labeling of third parties to the previous knowledge on the influence of cultural norms on visual perception.

© 2016 Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Keywords: Body size estimation; Third parties; Socio-demographic characteristics; Visual perception

En disciplinas como la medicina y la criminología ha habido un interés creciente por determinar la precisión con la que las personas estiman la talla de un tercero (e.g., Breuer et al., 2010; Velardo y Dugelay, 2010). Aunque en psicología existen numerosos estudios sobre la estimación de la propia talla (ver Farrell, Lee y Shafran [2005] para una revisión), existen pocas investigaciones sobre cómo las personas estiman la talla de terceros (cf. González-García y Acuña, 2016).

La estimación de la talla corporal de terceros debería ser un tema de interés en psicología, dado que el etiquetar a alguien con una cierta talla repercute en la forma en la que las personas tratan a los demás. Por ejemplo, en las culturas occidentales a las personas consideradas como obesos y a sus parejas (independientemente de la talla de estas últimas) se les niega un trabajo en mayor grado que a los no obesos (e.g., Hebl y Mannix, 2003). Los padres proporcionan menos apoyo financiero a sus hijos obesos para ingresar a la universidad que a los de menor talla (e.g., Crandall, 1991). Wigton y MacGaghie (2001) encontraron que médicos que evaluaron a pacientes obesos con un serio dolor abdominal concluyeron que la causa era de naturaleza psicológica, mientras que buscaron una causa física en el caso de pacientes con tallas menos gruesas. El simple hecho de etiquetar a alguien como obeso, aun cuando conforme a su índice de masa corporal no lo esté, genera que quienes asignaron la etiqueta reaccionen negativamente hacia esa persona (e.g., Mustillo, Budd y Hendrix, 2013). Los jóvenes interactúan en actividades recreativas, sociales y académicas con los compañeros que consideran delgados en mayor grado que con aquellos que consideran obesos (Greenleaf, Chambliss, Rhea, Martin y Morrow, 2006). Las personas delgadas tienen más amigos y gozan de mayor aceptación social que las personas con tallas más gruesas (e.g., Graham, Eich, Kephart y Peterson, 2000; Puhl y Heuer, 2010).

La aceptación social de las personas consideradas delgadas y el rechazo hacia quienes son etiquetados como obesos no es universal, aun dentro de las culturas occidentales. Por ejemplo, en Estados Unidos, los afroamericanos, los hispanos y los asiáticos tienden a

reaccionar de forma positiva hacia los obesos en mayor grado que las personas caucásicas (e.g., Befort, Thomas, Daley, Rhode y Ahluwalia, 2008; Latner, Stunkard y Wilson, 2005). Mustillo et al. (2013) encontraron que los padres y amigos de niños afroamericanos tienden en menor grado que los de niños blancos a etiquetar a otros niños como obesos. En culturas no occidentales, los preceptos culturales de ciertos subgrupos sociales (principalmente de personas de nivel socioeconómico bajo o de aquellas que no se adhieren a los valores de la cultura occidental) favorecen tallas corporales gruesas y sus integrantes tienden a reaccionar positivamente hacia los obesos y negativamente hacia los delgados (e.g., Dinsa, Goyakin, Fumagalli y Suhrcke, 2012; Hajian-Tilaki y Heidari, 2010; Swami et al., 2010; Swami y Tovée, 2007). Resulta intrigante que, a pesar de las implicaciones sociales de ser etiquetado con una cierta talla, exista escasa investigación en psicología sobre los factores que controlan el que alguien concluya que un tercero tiene una cierta talla corporal (cf. González-García y Acuña, 2016).

La talla corporal se refiere a la estructura física completa de una persona, es decir, a las dimensiones físicas, proporciones, extensión y longitud del cuerpo (Bouchard, 1991). La talla corporal se determina comúnmente empleando una medida estándar denominada índice de masa corporal (IMC). El IMC se calcula dividiendo el peso en kilogramos de un individuo entre su estatura en metros al cuadrado (Bouchard, 1991). Conforme al IMC, a cada persona le corresponde una cierta etiqueta de talla: delgada (IMC menor a 18.5), normal (IMC entre 18.50 y 24.99), sobrepeso (IMC mayor a 25 y menor a 30), obesa (IMC entre 30.0 y 39.99) o con obesidad mórbida (IMC mayor a 40; Organización Mundial de la Salud, 2016). Si bien los profesionales de la salud y los investigadores emplean el IMC para determinar la etiqueta de talla que le corresponde a cada individuo, en la vida cotidiana las personas etiquetan a un tercero con una cierta talla con base en la inspección visual de su cuerpo.

Existen muy pocos estudios en los que se trató de averiguar a qué personas se les asigna una cierta etiqueta de peso. Por ejemplo, Greenleaf, Starks, Gomez,

Chambliss y Martin (2004) utilizaron la Escala de Evaluación de la Figura Humana (Stunkard, Sorensen y Schulsinger, 1983), que consiste en nueve dibujos de hombres y nueve de mujeres desde muy delgados hasta con obesidad mórbida. Les pidieron a 131 estudiantes universitarios asignar un etiqueta de peso (esquelético, flaco, delgado, peso normal, gordo, grande, sobrepeso y obeso) a los diferentes dibujos. Independientemente de si se trató de dibujos de mujeres o de hombres, los participantes asignaron indistintamente las etiquetas esquelética, flaca y delgada a los 3 primeros dibujos, la etiqueta de peso normal a los dibujos cuarto y quinto y las de sobrepeso, gordo, grande y obeso a los dibujos del sexto al noveno. Brochu y Esses (2011; estudios 2 y 3) utilizaron la misma escala y les pidieron a estudiantes universitarios asignar las etiquetas de gordo y obeso a los dibujos. Al igual que Greenleaf et al., encontraron que los participantes asignaron indistintamente ambas etiquetas a los dibujos del sexto al noveno. Swami, Salem, Furnham y Tovée (2008) les mostraron a 208 mujeres británicas 10 fotografías de mujeres de distinta talla corporal y les pidieron señalar aquellas que mostraban a mujeres delgadas y a obesas. Encontraron que el 100% de sus participantes asignó la etiqueta de extremadamente delgada a la primera fotografía. No obstante, el 87% también se lo asignó a la segunda fotografía y un 21% a la tercera. El 100% asignó la etiqueta de obesa a la última fotografía, un 91.3% a la penúltima y un 30.8% a la antepenúltima.

Los resultados de los estudios mencionados antes mostraron que una misma etiqueta de talla se asignó a diferentes dibujos o fotografías que representaban a personas de diferente talla. No obstante, no se averiguaron los factores que determinan que una persona asigne una cierta etiqueta de talla a un tercero. Además, las muestras incluidas en esos estudios fueron exclusivamente de mujeres o de estudiantes universitarios. Por tanto, se desconoce cómo las personas con otras características sociodemográficas asignan diferentes etiquetas de peso a personas de distinta talla corporal.

Es posible que la precisión para distinguir entre quién es delgado, de talla normal, con sobrepeso, u obeso varíe en función de las características de la persona que juzga. Actualmente en las culturas occidentales la talla ideal es la delgada (cf. Swami et al., 2010). En dichas culturas, las mujeres, los jóvenes y las personas que tienen una educación superior están sujetas en mayor grado que sus contrapartes a presiones sociales para adherirse a la talla culturalmente aceptada como la ideal (e.g., McCabe y Ricciardelli, 2003; O’Dea, 2008; Pruis y Janowsky, 2010). Según Grogan (2008), el cuerpo femenino está

sujeto con más frecuencia al escrutinio público que el masculino. Jayson (2013) reportó que los hombres están más entrenados a inspeccionar el cuerpo femenino que las mujeres a inspeccionar el masculino. Actualmente, la familia, los amigos, los medios masivos de comunicación y el público en general presionan a los individuos, principalmente a las mujeres, a los jóvenes y a las personas con educación superior para apreciar las tallas delgadas y reaccionar negativamente ante personas con tallas gruesas (e.g., Allison, Basile y Yaker, 2006; Pruis y Janowsky, 2010; O’Dea, 2008). Estos hallazgos sugieren que personas con diferentes características sociodemográficas están sujetas a distintas demandas sociales que influyen sobre la etiqueta de talla que asignan a otras personas.

Se ha demostrado que las normas culturales moldean la forma en la que los individuos perciben su medio ambiente, favoreciendo la discriminación de ciertas propiedades de los estímulos visuales (Balçetis y Lassiter, 2010; Díaz-Guerrero, 1994; Duffy y Kitayama, 2010). Es factible que la asignación de una cierta etiqueta de talla a un tercero dependa de la membresía a un subgrupo social. El propósito del presente trabajo fue averiguar si la etiqueta de talla que una persona asigna a un tercero varía en función de su sexo, edad y nivel educativo.

Método

Participantes

Participaron voluntariamente 275 adultos de entre 18 y 88 años ($M = 40.52$, $DE = 17.74$) habitantes de la Ciudad de México y de las áreas conurbanas. La muestra se obtuvo por conveniencia, acudiendo a centros de trabajo, clubes, escuelas y lugares públicos y solicitando la participación voluntaria en la investigación. Todos los participantes dieron su consentimiento informado para participar en la investigación. No se ofreció ninguna recompensa por participar.

Con el fin de contar con dos grupos de tamaño similar, conforme a la media de edad se dividió a los participantes en dos grupos: jóvenes (40 años o menos) y adultos (41 años o más). Arbitrariamente se clasificó a los participantes en función de su nivel educativo en dos grupos: educación básica (primaria, secundaria y preparatoria) y educación superior (licenciatura o más). Del total de participantes, el 36% fueron hombres y el 64% mujeres. Un 56% eran jóvenes y el otro 44% adultos. Casi la mitad de los participantes tenía educación básica (49.1%) y la otra mitad (50.9%) educación superior.

Materiales e instrumentos

Se emplearon ocho siluetas de hombres y ocho de mujeres de diferente talla corporal. El segundo autor del presente trabajo fotografió a 35 hombres y 44 mujeres diferentes de los participantes en el presente estudio y de cada fotografía obtuvo una silueta. El IMC de dichos hombres y mujeres varió de entre 16.73 y 39.04, correspondiente a personas desde delgadas hasta obesas (Organización Mundial de la Salud, 2016). De ese total, se seleccionaron ocho siluetas de hombres y ocho de mujeres para representar a personas delgadas, de talla normal, con sobrepeso y obesas. El IMC de las personas representadas mediante las ocho siluetas masculinas y femeninas tenía un orden creciente (i.e., 16.73, 17.92, 20.69, 23.89, 27.34, 29.74, 33.87, 38.86, en el caso de los hombres y 17.09, 17.85, 20.40, 23.89, 26.02, 29.96, 32.53 y 39.04 en el caso de las mujeres). Conforme al IMC de las personas fotografiadas, las dos primeras siluetas masculinas y femeninas representaban a personas delgadas, las dos siguientes a personas de peso normal, las penúltimas a personas con sobrepeso y las dos últimas a obesos. González-García y Acuña (2014) mostraron la validez de las siluetas para representar a personas de distinta talla corporal, dado que reportaron una alta correlación ($\rho = 0.98$ en el caso de las siluetas masculinas y $\rho = 0.95$ en el caso de las siluetas femeninas) entre el orden en que sus participantes las ordenaron de la menos a la más pesada y el IMC de las personas representadas mediante las siluetas. Se emplearon tarjetas de opalina blanca de 13×16.6 cm para presentar las siluetas. La altura de las siluetas fue de 15.5 cm y el ancho varió de entre 10 y 12 cm, dependiendo de las distintas tallas corporales.

Se utilizó un cuestionario que solicitó información sobre el sexo, la edad y el nivel educativo de los participantes. El cuestionario incluyó instrucciones para que cada participante ordenara primero las siluetas masculinas y posteriormente las femeninas de la menos a la más pesada y las colocara en una carpeta que contenía los números del 1 al 8. También incluyó una lista de etiquetas de tallas: normal, obesa, delgada y con sobrepeso. Las etiquetas se listaron en ese orden, que fue determinado al azar. Las instrucciones solicitaron a los participantes anotar en la línea adyacente a cada etiqueta el número de todas las siluetas que a su juicio representaban a personas de cada talla corporal.

Procedimiento

Se acudió a centros de trabajo, escuelas y lugares públicos y se solicitó la participación voluntaria en la

investigación. Se informó a los participantes que el propósito del estudio era conocer las características físicas de personas con distinta talla corporal. También se les informó que sus respuestas eran anónimas y confidenciales y que la información que proporcionaran solamente serviría para responder las preguntas de la investigación.

Resultados

Para determinar la correspondencia entre el orden asignado por los participantes a las siluetas y el orden de estas conforme al IMC de las personas representadas, se calcularon correlaciones de Spearman. Se encontró una alta correspondencia entre ambos órdenes ($\rho = 0.98$, $p < 0.001$, en el caso de las siluetas masculinas y $\rho = 0.95$, $p < 0.001$, en el caso de las siluetas femeninas). Los coeficientes de correlación fueron idénticos independientemente del sexo, la edad y el nivel educativo de los participantes. Por tanto, el orden asignado por los participantes a las siluetas tendió a coincidir con el orden de estas según el IMC de las personas que representaban.

Para determinar a qué siluetas les correspondió cada etiqueta de talla, se calculó el porcentaje de participantes que asignó a cada silueta una cierta etiqueta. Se encontró que, independientemente de las características sociodemográficas de los participantes, entre un 69.8 y un 95.5% coincidió en designar a las dos primeras siluetas masculinas y femeninas como delgadas. Entre un 37.1 y un 80.6% designó a la tercera y cuarta siluetas como de talla normal. Entre el 37.1 y el 80.2% asignó la etiqueta de sobrepeso a la sexta y séptima siluetas y entre el 79.0 y el 90.6% señaló como obesas a las dos últimas siluetas. Estas asignaciones se correspondieron con la etiqueta de talla conforme al IMC de las personas fotografiadas. No obstante, entre el 1 y el 81.2% de los participantes también asignó una misma etiqueta de talla a varias siluetas que no se correspondió con la etiqueta conforme al IMC de las personas que representaban. La proporción de participantes que designó una silueta como de cierta talla disminuyó a medida que esta se alejó de la talla «real». Curiosamente, entre el 1.0 y el 7.4% de los participantes asignó a las siluetas masculinas que representaban a hombres con sobrepeso la etiqueta de delgado y entre un 5.0 y un 57.2% la de talla normal. Entre el 0.7 y el 1.0% de los participantes asignó la etiqueta de talla normal a siluetas que representaban a hombres obesos. En cambio, en el caso de las siluetas femeninas, ningún participante asignó la etiqueta de delgada a siluetas que representaban a mujeres con sobrepeso u obesas. Además, solo entre el 0.8 y el 18.1% asignó la etiqueta de normal a mujeres con sobrepeso u obesas. En el [apéndice](#)

A se muestra el porcentaje de participantes, divididos según sus características sociodemográficas, que asignó cada etiqueta a las diferentes siluetas masculinas y femeninas.

El resultado más interesante del estudio fue que una misma etiqueta fue asignada a siluetas cuya talla no se correspondió con la del IMC de las personas que representaban. Los resultados que se muestran a continuación se refieren a estos últimos casos. Para determinar la tendencia de los integrantes de cada subgrupo (i.e., de los participantes divididos conforme a su sexo, edad y nivel educativo) a asignar etiquetas de talla que no se correspondían con las del IMC a grupos de siluetas, se realizaron pruebas de dos muestras independientes de Kolmogorov-Smirnov (Siegel, 1985). Por ejemplo, dado que proporciones mayores de hombres que de mujeres asignaron la etiqueta de delgado a siluetas masculinas que representaban a hombres de talla normal y con sobrepeso, se determinó mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov si la tendencia de los hombres a asignar dicha etiqueta a esas cuatro siluetas fue confiable. En las figuras 1 y 2 se muestran, respectivamente, las ocho siluetas masculinas y femeninas que se emplearon en el estudio. Debajo de cada silueta se muestra la etiqueta que le correspondía conforme al IMC de los hombres y mujeres que representaban. En las figuras también se muestran las etiquetas que fueron confiablemente ($p < 0.05$) asignadas por cada subgrupo de participantes a las diferentes siluetas.

Relativo a las siluetas masculinas (fig. 1), se encontró que los hombres ($D = 0.18$, $X^2(2) = 8.32$, $p < 0.02$), los participantes adultos ($D = 0.227$, $X^2(2) = 14.0$, $p < 0.001$) y los participantes que tenían educación básica ($D = 0.264$, $X^2(2) = 18.95$, $p < 0.001$) asignaron confiablemente en mayor grado que sus contrapartes la etiqueta de delgado a siluetas que representaban a hombres de talla normal y con sobrepeso. Los participantes adultos ($D = 0.181$, $X^2(2) = 8.84$, $p < 0.02$) y los participantes con educación básica ($D = 0.174$, $X^2(2) = 8.23$, $p < 0.02$) consideraron como de talla normal a hombres que tenían sobrepeso. Los adultos ($D = 0.211$, $X^2(2) = 12.03$, $p < 0.01$) y los participantes con educación básica ($D = 0.175$, $X^2(2) = 8.29$, $p < 0.02$) asignaron la etiqueta de sobrepeso a siluetas que representaban a hombres obesos. Por su parte, las mujeres ($D = 0.18$, $X^2(2) = 8.09$, $p < 0.02$), los participantes jóvenes ($D = 0.168$, $X^2(2) = 7.62$, $p < 0.05$) y los que tenían una educación superior ($D = 0.166$, $X^2(2) = 7.53$, $p < 0.05$) asignaron en mayor grado que sus contrapartes la etiqueta de obeso al segundo hombre de talla normal y a los dos con sobrepeso.

Relativo a las siluetas femeninas (fig. 2), los resultados de los análisis de Kolmogorov-Smirnov mostraron que los hombres ($D = 0.170$, $X^2(2) = 7.25$, $p < 0.05$), los participantes adultos ($D = 0.166$, $X^2(2) = 7.46$, $p < 0.05$) y los participantes con educación básica ($D = 0.171$, $X^2(2) = 7.97$, $p < 0.02$) asignaron en mayor grado que sus contrapartes la etiqueta de delgada a mujeres de talla normal. Los integrantes de esos mismos subgrupos asignaron la etiqueta de normal a mujeres de talla delgada y con sobrepeso ($D = 0.210$, $X^2(2) = 10.73$, $p < 0.01$, $D = 0.165$, $X^2(2) = 7.40$, $p < 0.05$ y $D = 0.166$, $X^2(2) = 7.53$, $p < 0.05$, respectivamente). Los adultos ($D = 0.204$, $X^2(2) = 11.24$, $p < 0.01$) y los participantes con educación básica ($D = 0.168$, $X^2(2) = 7.67$, $p < 0.05$) consideraron que las mujeres obesas solo tenían sobrepeso. Por su parte, las mujeres ($D = 0.170$, $X^2(2) = 6.93$, $p < 0.05$), los jóvenes ($D = 0.165$, $X^2(2) = 7.40$, $p < 0.05$) y los participantes con educación superior ($D = 0.167$, $X^2(2) = 7.67$, $p < 0.05$) asignaron en mayor grado que sus contrapartes la etiqueta de sobrepeso a mujeres de talla normal. Los miembros de estos últimos subgrupos asignaron la etiqueta de obesa a la segunda mujer de talla normal y a las dos con sobrepeso ($D = 0.170$, $X^2(2) = 6.99$, $p < 0.05$, $D = 0.186$, $X^2(2) = 9.37$, $p < 0.01$ y $D = 0.168$, $X^2(2) = 7.67$, $p < 0.05$, respectivamente).

Discusión

El propósito del presente trabajo fue averiguar si la etiqueta de talla que una persona asigna a un tercero varía en función de su sexo, edad y nivel educativo. Los resultados mostraron que los participantes asignaron etiquetas de talla a siluetas a las que les correspondía una etiqueta diferente conforme al IMC de los hombres y mujeres que representaban. Dicha asignación efectivamente varió en función del sexo, la edad y el nivel educativo de los participantes y mostró la tendencia de los integrantes de ciertos subgrupos a juzgar la talla de otros de forma «errónea». Los hombres, los participantes adultos y los participantes con educación básica tendieron a subestimar la talla tanto de hombres como de mujeres, dado que asignaron las etiquetas de delgado, normal y con sobrepeso a siluetas de hombres y de mujeres que en realidad tenían una talla más gruesa. En cambio, las mujeres, los participantes jóvenes y los participantes con educación superior tendieron a sobreestimar la talla de hombres y de mujeres, asignando las etiquetas de sobrepeso y obeso a hombres y mujeres que en realidad tenían una talla menos gruesa. Así, la asignación «errónea» (i.e., diferente de la del IMC) de etiquetas de talla a

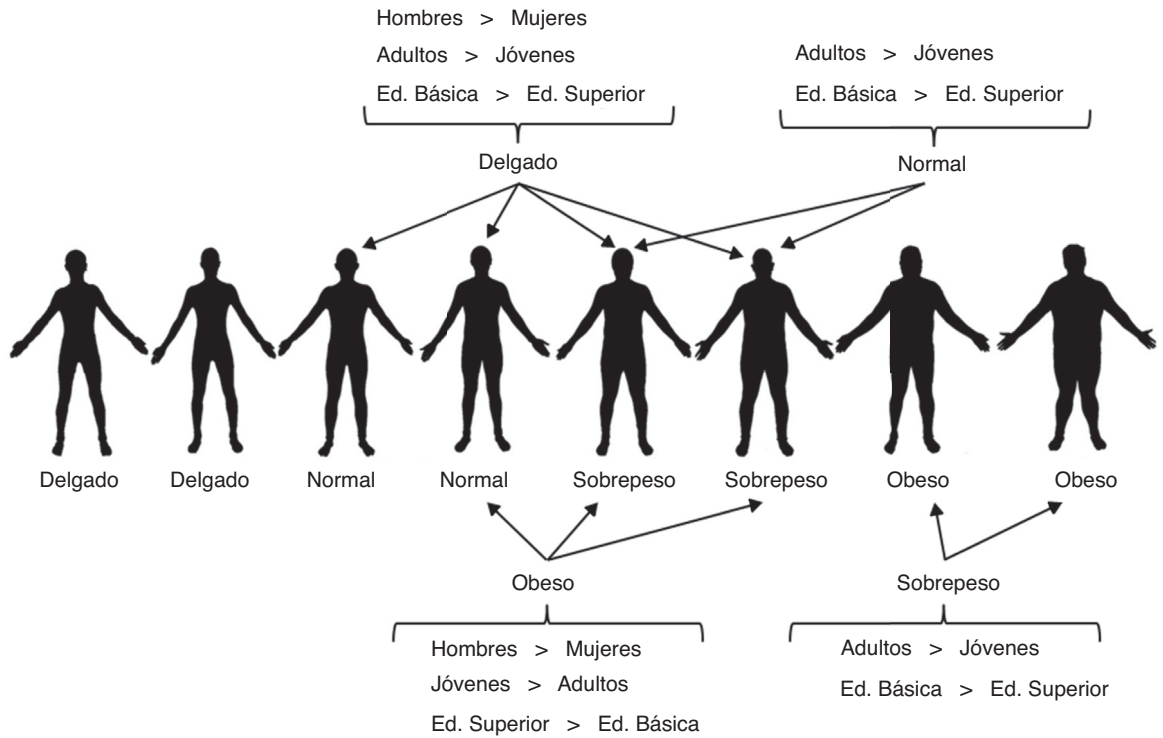


Figura 1. Porcentaje de participantes en función de su sexo, edad y nivel educativo que asignó confiablemente las distintas etiquetas de talla corporal a las siluetas masculinas. Debajo de cada silueta se muestra la etiqueta de talla que le correspondía conforme al IMC del hombre que representaba.

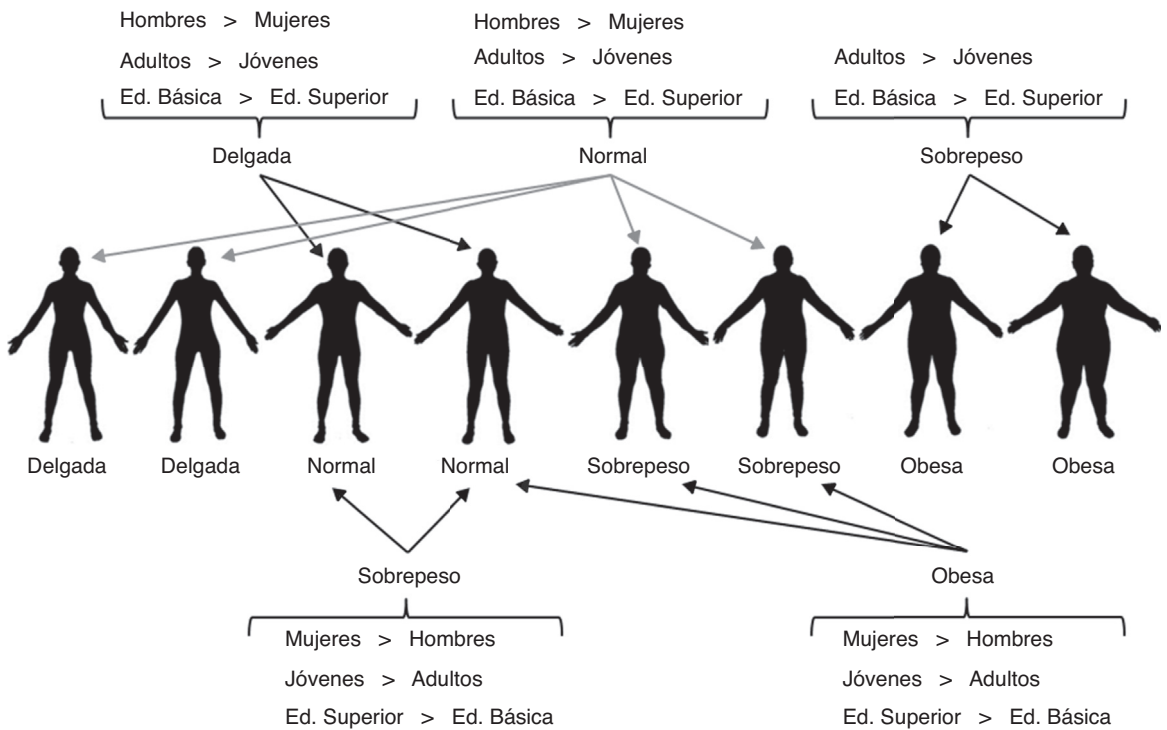


Figura 2. Porcentaje de participantes en función de su sexo, edad y nivel educativo que asignó confiablemente las distintas etiquetas de talla corporal a las siluetas femeninas. Debajo de cada silueta se muestra la etiqueta de talla que le correspondía conforme al IMC de la mujer que representaba.

terceros dependió del subgrupo al que pertenecían los participantes.

El que las mujeres, los jóvenes y los participantes con educación superior tiendan a juzgar la talla de otros como más gruesa que la que establece el IMC es congruente con que actualmente en las culturas occidentales la familia, los amigos, los medios masivos de comunicación y el público en general presionan a las mujeres, a los jóvenes y a las personas con educación superior a apreciar las tallas delgadas en mayor grado que las tallas más gruesas (e.g., Allison et al., 2006; O’Dea, 2008; Pruis y Janowsky, 2010). Los resultados también coinciden con que en las culturas occidentales los integrantes de los subgrupos mencionados antes están sujetos en mayor grado que sus contrapartes a presiones sociales para adherirse a la talla culturalmente aceptada como la ideal (e.g., McCabe y Ricciardelli, 2003; O’Dea, 2008; Pruis y Janowsky, 2010). Dichas presiones repercuten en la precisión con la que las personas estiman la talla corporal de un tercero. Mientras que ciertas personas (hombres, personas jóvenes y personas con educación básica) tenderán a subestimar la talla corporal de terceros, otros individuos (mujeres, personas adultas y personas con educación superior) tenderán a sobreestimarla. Por tanto, la definición de delgadez, de talla normal, de sobrepeso y de obesidad difiere en función del grupo social al que se pertenece.

Los resultados del presente estudio mostraron también que proporciones relativamente altas (i.e., hasta un 57%) de participantes asignaron las etiquetas de delgado y de talla normal a siluetas masculinas que representaban a hombres con sobrepeso y obesos. En cambio, en el caso de las siluetas femeninas, ningún participante asignó la etiqueta de delgada a siluetas que representaban a mujeres con sobrepeso u obesas, y porcentajes relativamente pequeños (i.e., máximo un 18%) asignaron la etiqueta de normal a mujeres con sobrepeso. Este hallazgo mostró que las definiciones de talla son más estrictas en el caso de las mujeres que en el caso de los hombres. Esto es congruente con que el cuerpo femenino está sujeto con más frecuencia al escrutinio público que el cuerpo masculino (cf. Grogan, 2008).

Los resultados de que la asignación de etiquetas de talla a terceros varía en función de las características sociodemográficas de las personas sugieren que el que alguien sea etiquetado con una cierta talla dependerá del subgrupo social al que pertenece el observador. Al parecer, entonces, las normas culturales no escritas prevalentes en cada subgrupo han uniformado dentro de cada grupo la definición de delgadez, de talla normal, de sobrepeso y de obeso y por tanto determinan a quién se le asignará una cierta etiqueta de talla corporal. En

futuros estudios se podría averiguar si la asignación de etiquetas de talla por personas de una misma cultura varía en función de otras características del observador. Se sabe que las personas de bajos recursos favorecen tallas corporales gruesas y tienden a reaccionar positivamente hacia los obesos y negativamente hacia los delgados (e.g., Dinsa et al., 2012; Hajian-Tilaki y Heidari, 2010; Swami et al., 2010; Swami y Tovée, 2007). Esta evidencia sugiere que sería posible encontrar diferencias respecto a la talla que la gente de diferentes clases sociales asigna a otras personas. Otra característica del observador que podría investigarse respecto a la estimación de la talla de terceros es la propia talla corporal. Se ha demostrado que las personas delgadas tienden a rechazar en mayor grado a los obesos que las personas de tallas más gruesas (e.g., Schwartz, Vartanian, Nosek y Brownell, 2006). Por tanto, es posible que la propia talla influya en cómo se juzga la talla de otros.

En muy pocos estudios anteriores se trató de averiguar qué personas son etiquetadas por terceros con una cierta talla corporal (e.g., Greenleaf et al., 2004; Swami et al., 2008). En dichos estudios, al igual que en el presente trabajo, se encontró que una misma etiqueta se asignó a varios dibujos o fotografías que representaban a hombres o a mujeres de distinta talla corporal. No obstante, en dichos estudios no se averiguó cuáles factores podrían estar relacionados con la asignación de una cierta etiqueta de talla a un tercero. En el presente estudio se consideró que la asignación de una cierta etiqueta de talla podría depender de la membresía a un cierto grupo social. Esta suposición se basó en que se ha demostrado que los preceptos culturales moldean cuáles dimensiones de los estímulos medioambientales discriminan selectivamente los miembros de distintos subgrupos (cf. Duffy y Kitayama, 2010). A diferencia de los estudios anteriores en los que solo se incluyeron muestras de estudiantes universitarios o de mujeres, en el presente estudio la muestra estuvo conformada por adultos de diferente sexo, edad y nivel educativo. Esto permitió determinar si la pertenencia a alguno de esos subgrupos influye sobre la asignación de etiquetas de talla a terceros. El hallazgo de que los integrantes de ciertos subgrupos (i.e., las mujeres, las personas jóvenes y las personas con educación superior) fueron más estrictos que sus contrapartes en asignar las etiquetas de talla a las distintas siluetas sugiere que efectivamente la pertenencia a un cierto subgrupo social influye sobre quién es considerado delgado, de talla normal, con sobrepeso u obeso.

Se pidió a los participantes ordenar las siluetas de la menos pesada a la más pesada y su ordenamiento coincidió con el IMC de las personas que representaban. Es decir, los participantes discriminaron correctamente

los aumentos de talla progresivos de las siluetas. No obstante, la asignación de etiquetas de talla no necesariamente se correspondió con dicho orden, como por ejemplo cuando los participantes le asignaron la etiqueta de delgado a la silueta de un hombre con sobrepeso. Este hallazgo sugiere que no existe una estricta correspondencia entre la discriminación de un estímulo visual y la categorización verbal de dicho estímulo. En futuros estudios sería interesante averiguar la diferencia mínima necesaria para que una persona deje de considerar a alguien como delgado, normal, con sobrepeso u obesa y pase a considerarlo como de una talla más gruesa o más delgada y determinar si los umbrales diferenciales varían en función del sexo, la edad y el nivel educativo.

En numerosos estudios se mostró que ser considerado delgado u obeso tiene repercusiones sociales importantes (e.g., [Crandall, 1991](#); [Hebl y Mannix, 2003](#); [Wigton y McGaghie, 2001](#)). Se sugirió que entre los miembros de las culturas occidentales existe una aceptación generalizada hacia la delgadez y un rechazo también generalizado hacia la obesidad (e.g., [Greenleaf y Weiller, 2005](#)). A pesar de esta evidencia, existe muy poca investigación sobre los factores que controlan que alguien sea etiquetado con una cierta talla corporal (cf. [González-García y Acuña, 2016](#)). En disciplinas como la medicina, la criminología y las ciencias forenses ha habido un interés creciente por averiguar la precisión con la que una persona estima la talla de un tercero (e.g., [Breuer et al., 2010](#); [Velardo y Dugelay, 2010](#)). En dichas disciplinas el interés se basó en cuestiones prácticas, como el poder calcular la dosis correcta que hay que administrarle a un paciente que está incapacitado para reportar su propio peso o la estimación de la talla del posible sospechoso de un crimen. En psicología, existen relativamente pocos estudios sobre los factores que determinan la estimación de la talla corporal de un tercero (cf. [González-García y Acuña, 2016](#)). Los resultados del presente estudio sugieren que la imprecisión al estimar la talla de un tercero variará conforme al sexo, la edad y el nivel educativo de quien juzga. Mientras que los hombres, las personas jóvenes y las personas con educación básica tenderán a subestimar la talla de un tercero, las mujeres, las personas adultas y los individuos con educación superior tenderán a sobreestimarla. Por tanto, los integrantes de estos últimos subgrupos estarán más inclinados a rechazar socialmente a otras personas, mientras que los primeros estarán más inclinados a aceptar socialmente a otros en función de la talla que consideran que tienen. Esto último habrá que comprobarlo en futuras investigaciones.

En el presente estudio se emplearon siluetas de hombres y de mujeres de distinta talla corporal que se obtuvieron de fotografías de personas reales. Si bien

dichas siluetas muestran los aumentos y disminuciones del cuerpo conforme una persona gana o pierde peso, no muestran todos los detalles del cuerpo de un tercero, como por ejemplo las dimensiones del abdomen. En futuros estudios se podrían utilizar imágenes tridimensionales de frente y de perfil que permitan al observador estimar con mayor precisión la talla de un tercero.

El estudio de los factores que determinan la estimación de la talla corporal de otras personas debería cobrar importancia en psicología. En esta disciplina existe un cúmulo de investigación sobre cómo los factores culturales controlan la discriminación de estímulos visuales (e.g., [Duffy y Kitayama, 2010](#)). Por ejemplo, [Blais, Jack, Scheepers, Fiset y Caldara \(2008\)](#) y [Kelly, Mielliet y Caldara \(2010\)](#) encontraron que para distinguir una cara humana las personas de culturas occidentales fijan su mirada en los ojos y en la boca de las personas, mientras que los asiáticos fijan la mirada en la región central de la cara, particularmente en la nariz. [Chua, Boland y Nisbett \(2005\)](#) les mostraron a chinos y estadounidenses fotografías que contenían una imagen focal (un animal u objeto) sobre un contexto complejo. Reportaron que los chinos miraron rápidamente el objeto focal y fijaron su mirada más tiempo en el contexto. Los estadounidenses, en cambio, centraron su mirada en el objeto focal durante más tiempo que en el contexto. [Masuda y Nisbett \(2001\)](#) les pidieron a estadounidenses y japoneses que reportaran lo que vieron en escenas bajo el agua. Los estadounidenses señalaron principalmente haber visto alguna imagen saliente en la escena (e.g., un animal u objeto), mientras que los japoneses tendieron a reportar haber visto todo el contexto (e.g., el color del agua, los objetos pequeños presentes, rocas). Masuda y Nisbett también encontraron que cuando el contexto cambió, los asiáticos fallaron en identificar el objeto focal como visto con anterioridad. Por tanto, los estímulos visuales presentes en el medio ambiente que se discriminan dependen de factores culturales. Los resultados del presente estudio mostraron que la discriminación de la talla corporal de un tercero varía entre los miembros de una misma cultura, dependiendo de su pertenencia a un cierto subgrupo social.

Globalmente, los resultados del presente estudio mostraron que la discriminación de la talla corporal de un tercero, y por tanto ante quién se reacciona positiva o negativamente, variará conforme a las definiciones de las distintas tallas del subgrupo al que se pertenece. Las normas culturales no escritas parecen haber uniformado dentro de un mismo subgrupo la definición de quién debe ser considerado con una cierta talla corporal específica. Los resultados del presente estudio añaden la asignación de etiquetas de talla a terceros al cuerpo de conocimientos que ha mostrado la influencia de los preceptos

culturales de diferentes subgrupos sobre la percepción del medio ambiente (cf. Balcetis y Lassiter, 2010; Díaz-Guerrero, 1994).

El estudio tuvo algunas limitaciones. Primero, los participantes fueron exclusivamente personas habitantes de la Ciudad de México y áreas conurbadas. Este hecho limita la generalidad de los resultados. Segundo, se dividió arbitrariamente a los participantes conforme a su edad y nivel educativo en dos grandes grupos. Esta división se hizo para contar con grupos de tamaño similar, pero deja abierta la pregunta de si se replicarán los resultados si se consideran rangos menos amplios de edad y de nivel educativo.

Financiación

Ninguna.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Apéndice A

Tabla A1

Porcentaje de participantes conforme a sus características sociodemográficas que asignó las etiquetas de delgado, normal con sobrepeso y obeso a las diferentes siluetas masculinas

Características sociodemográficas de los participantes		Siluetas masculinas							
		Orden y talla de las siluetas conforme al IMC de los hombres que representaban							
		1 Delgado	2 Delgado	3 Normal	4 Normal	5 Sobrepeso	6 Sobrepeso	7 Obeso	8 Obeso
		Etiquetas asignadas por los participantes							
		%	%	%	%	%	%	%	%
		Delgado							
Sexo	Hombres	89.9	75.8	50.5	27.3	7.3	3.1	0.0	0.0
	Mujeres	95.5	85.2	32.4	10.2	1.9	0.0	0.0	0.0
Edad	Jóvenes	93.1	82.4	41.2	12.2	1.9	0.0	0.0	0.0
	Adultos	92.4	81.0	63.2	24.6	6.2	3.0	0.0	0.0
Educación	Básica	93.2	82.1	62.4	25.3	7.4	3.0	0.0	0.0
	Superior	92.2	81.9	35.6	12.7	2.6	1.0	0.0	0.0
		Normal							
Sexo	Hombres	5.0	20.0	61.3	75.0	36.3	5.0	0.0	0.0
	Mujeres	3.3	7.8	53.6	79.7	45.8	15.7	0.7	0.0
Edad	Jóvenes	8.2	15.4	63.6	80.6	39.1	9.3	0.0	0.0
	Adultos	3.8	10.6	37.1	75.0	57.2	15.4	1.0	0.0
Educación	Básica	2.6	10.4	52.2	73.9	54.6	15.3	0.9	0.0
	Superior	5.2	13.0	60.0	82.6	37.4	9.3	0.0	0.0
		Sobrepeso							
Sexo	Hombres	0.0	0.6	1.3	7.8	40.9	70.7	61.0	34.1
	Mujeres	0.0	2.4	2.4	19.5	61.0	75.3	64.9	45.5
Edad	Jóvenes	0.0	0.8	1.5	13.0	56.5	80.2	60.3	31.8
	Adultos	0.0	1.9	1.9	10.5	37.1	65.7	67.3	53.4
Educación	Básica	0.0	0.9	0.9	10.3	47.0	75.2	68.5	50.3
	Superior	0.0	3.2	4.1	15.8	49.1	73.3	50.7	41.4
		Obeso							
Sexo	Hombres	0.0	0.0	0.7	1.3	20.5	58.2	88.2	92.2
	Mujeres	0.0	0.0	1.2	7.3	38.2	68.3	89.0	95.1
Edad	Jóvenes	0.0	0.0	0.8	2.3	33.1	68.5	91.5	94.6
	Adultos	0.0	0.0	1.0	4.8	22.9	52.3	84.8	91.4
Educación	Básica	0.0	0.0	0.9	2.6	21.2	58.1	84.6	93.2
	Superior	0.0	0.0	0.9	3.5	38.1	68.0	92.2	93.0

Tabla A2

Porcentaje de participantes conforme a sus características sociodemográficas que asignó las etiquetas de delgada, normal con sobrepeso y obesa a las diferentes siluetas femeninas

Características sociodemográficas de los participantes		Siluetas femeninas							
		Orden y talla de las siluetas conforme al IMC de las mujeres que representaban							
		1 Delgada	2 Delgada	3 Normal	4 Normal	5 Sobrepeso	6 Sobrepeso	7 Obesa	8 Obesa
		Etiqueta asignada por los participantes							
		%	%	%	%	%	%	%	%
		Delgada							
Sexo	Hombres	81.7	75.6	38.7	8.3	0.0	0.0	0.0	0.0
	Mujeres	87.7	76.0	21.0	3.9	0.0	0.0	0.0	0.0
Edad	Jóvenes	86.3	71.8	21.4	3.8	0.0	0.0	0.0	0.0
	Adultos	84.8	81.0	37.8	8.2	0.0	0.0	0.0	0.0
Educación	Básica	84.6	82.1	37.4	8.5	0.0	0.0	0.0	0.0
	Superior	86.2	69.8	20.1	3.4	0.0	0.0	0.0	0.0
		Normal							
Sexo	Hombres	15.0	44.1	74.4	52.1	12.2	3.7	4.9	0.0
	Mujeres	7.1	24.0	66.9	65.3	6.5	0.0	0.0	0.0
Edad	Jóvenes	9.9	27.5	69.5	55.7	7.6	0.8	1.5	0.0
	Adultos	13.7	43.5	69.5	61.9	15.0	5.2	3.9	0.0
Educación	Básica	9.5	21.5	65.8	58.8	18.1	7.3	3.8	0.0
	Superior	14.3	37.8	73.3	56.9	5.0	0.9	1.7	0.0
		Sobrepeso							
Sexo	Hombres	0.0	0.0	0.0	13.8	52.6	62.3	65.6	48.1
	Mujeres	0.0	0.0	4.9	30.5	57.3	62.2	65.9	46.3
Edad	Jóvenes	0.0	0.0	2.3	27.0	65.6	68.7	67.2	38.2
	Adultos	0.0	0.0	1.0	10.4	40.0	54.3	63.8	59.0
Educación	Básica	0.0	0.0	0.0	17.1	47.0	59.8	68.9	48.7
	Superior	0.0	0.0	2.6	21.6	61.2	63.8	52.4	36.6
		Obesa							
Sexo	Hombres	0.0	0.0	1.3	12.3	57.1	65.0	79.2	90.2
	Mujeres	0.0	0.0	1.2	20.0	64.6	81.2	84.1	86.4
Edad	Jóvenes	0.0	0.0	1.5	18.3	67.9	77.9	79.0	87.0
	Adultos	0.0	0.0	1.0	9.5	49.5	62.9	82.4	88.6
Educación	Básica	0.0	0.0	0.9	8.5	50.0	66.7	79.5	88.0
	Superior	0.0	0.0	3.2	19.8	66.9	75.0	81.9	87.1

Referencias

- Allison, D. B., Basile, V. C. y Yuker, H. E. (2006). The measurement of attitudes toward and beliefs about obese persons. *International Journal of Eating Disorders*, *10*, 599–607. [http://dx.doi.org/10.1002/1098-108X\(199109\)10:5<599::AID-EAT2260100512>3.0.CO;2-#](http://dx.doi.org/10.1002/1098-108X(199109)10:5<599::AID-EAT2260100512>3.0.CO;2-#)
- Balcetis, E., y Lassiter, G. D. (Eds.). (2010). *Social psychology of visual perception*. Psychology Press: Nueva York.
- Befort, C. A., Thomas, J. L., Daley, C. M., Rhode, P. C. y Ahluwalia, J. S. (2008). Perceptions and beliefs about body size, weight, and weight loss among obese African American women: A qualitative inquiry. *Health Education & Behavior*, *35*(3), 410–426. <http://dx.doi.org/10.1177/1090198106290398>
- Blais, C., Jack, R. E., Scheepers, C., Fiset, D. y Caldara, R. (2008). Culture shapes how we look at faces. *PloS One*, *3*(8), e3022. <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0003022>
- Bouchard, C. (1991). Current understanding of the etiology of obesity: Genetic and nongenetic factors. *The American Journal of Nutrition*, *53*(Suppl. 6), 1561S–1565S.
- Breuer, L., Nowe, T., Huttner, H. B., Blinzler, C., Kollmar, R., Schellinger, P. D. y ... Köhrmann, M. (2010). Weight approximation in stroke before thrombolysis the WAIST-study: A prospective observational dose-finding study. *Stroke*, *41*, 2867–2871. <http://dx.doi.org/10.1161/STROKEAHA.110.578062>
- Brochu, P. M. y Esses, V. M. (2011). What's in a name? The effects of the labels fat versus overweight on weight

- bias. *Journal of Applied Social Psychology*, 41(8), 1981–2008. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1559-1816.2011.00786.x>
- Chua, H. F., Boland, J. E. y Nisbett, R. E. (2005). Cultural variation in eye movements during scene perception. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 102(35), 12629–12633. <http://dx.doi.org/10.1073/pnas.0506162102>
- Crandall, C. S. (1991). Do heavy-weight students have more difficult paying for college? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 606–611. <http://dx.doi.org/10.1177/0146167291176002>
- Díaz-Guerrero, R. (1994). *La psicología del mexicano*. México: Trillas.
- Dinsa, G. D., Goryakin, Y., Fumagalli, E. y Suhrcke, M. (2012). Obesity and socioeconomic status in developing countries: A systematic review. *Obesity Reviews*, 13(11), 1067–1079. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-789X.2012.01017.x>
- Duffy, S. y Kitayama, S. (2010). Cultural modes of seeing through cultural modes of being: Cultural influences on visual attention. En E. Balcetis y G. D. Lassiter (Eds.), *Social psychology of visual perception* (pp. 51–75). Nueva York: Psychology Press.
- Farrell, C., Lee, M. y Shafran, R. (2005). Assessment of body size estimation: A review. *European Eating Disorders Review*, 13, 75–88. <http://dx.doi.org/10.1002/erv.622>
- González-García, D. A. y Acuña, L. (2014). Aceptación y rechazo social hacia personas de distintas tallas corporales. *Revista Mexicana de Psicología*, 31, 58–70.
- González-García, D. A. y Acuña, L. (2016). Body size estimation: Discrimination of subtle differences in male and female body parts. *Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios*, 7, 85–96. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rmta.2016.08.002>
- Graham, M. A., Eich, C., Kephart, B. y Peterson, D. (2000). Relationship among body image, sex, and popularity of high school students. *Perceptual and Motor Skills*, 90(3 Suppl.), 1187–1193. <http://dx.doi.org/10.2466/pms.2000.90.3c.1187>
- Greenleaf, C., Chambliss, H., Rhea, D. J., Martin, S. B. y Morrow, J. R. (2006). Weight stereotypes and behavioral intentions toward thin and fat peers among White and Hispanic adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 39(4), 546–552. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2006.01.013>
- Greenleaf, C., Starks, M., Gomez, L., Chambliss, H. y Martin, S. (2004). Weight-related words associated with figure silhouettes. *Body Image*, 1(4), 373–384. <http://dx.doi.org/10.1016/j.bodyim.2004.10.004>
- Greenleaf, C. y Weiller, K. (2005). Perceptions of youth obesity among physical educators. *Social Psychology of Education*, 8(4), 407–423. <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-005-0662-9>
- Grogan, S. (2008). *Body Image: Understanding body satisfaction in men, women and children*. New York, USA: Routledge.
- Hajian-Tilaki, K. O. y Heidari, B. (2010). Association of educational level with risk of obesity and abdominal obesity in Iranian adults. *Journal of Public Health*, 32, 202–209. <http://dx.doi.org/10.1016/j.bodyim.2007.06.00610.1093/pubmed/ftp083>
- Hebl, M. R. y Mannix, L. M. (2003). The weight of obesity in evaluating others: A mere proximity effect. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(1), 28–38. <http://dx.doi.org/10.1177/0146167202238369>
- Jayson, S. (2013). Yes, men really do ogle women's bodies. *USA Today* [consultado 26 Dic 2003]. Disponible en: <http://www.usatoday.com/story/news/nation/2013/10/29/body-shape-objectification-technology/3287287/>
- Kelly, D. J., Miellet, S. y Caldara, R. (2010). Culture shapes eye movements for visually homogeneous objects. *Frontiers in Psychology*, 1, 1–7. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2010.00006>
- Latner, J. D., Stunkard, A. J. y Wilson, G. T. (2005). Stigmatized students: Age, sex, and ethnicity effects in the stigmatization of obesity. *Obesity Research*, 13(7), 1226–1231. <http://dx.doi.org/10.1038/oby.2005.145>
- Masuda, T. y Nisbett, R. E. (2001). Attending holistically versus analytically: Comparing the context sensitivity of Japanese and Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(5), 922–934. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.81.5.922>
- McCabe, M. P. y Ricciardelli, L. A. (2003). Sociocultural influences on body image and body changes among adolescent boys and girls. *The Journal of Social Psychology*, 143, 5–26. <http://dx.doi.org/10.1080/00224540309598428>
- Mustillo, S. A., Budd, K. y Hendrix, K. (2013). Obesity, labeling, and psychological distress in late-childhood and adolescent black and white girls the distal effects of stigma. *Social Psychology Quarterly*, 76(3), 268–289. <http://dx.doi.org/10.1177/0190272513495883>
- O'Dea, J. (2008). Gender, ethnicity, culture and social class influences on childhood obesity among Australian schoolchildren: Implications for treatment, prevention and community education. *Health and Social Care in the Community*, 16, 282–290. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2524.2008.00768.x>
- Organización Mundial de la Salud (2016). World Health Organization global database on BMI [consultado 14 Jun 2016]. Disponible en: http://apps.who.int/bmi/index.jsp?introPage=intro_3.html
- Pruis, T. A. y Janowsky, J. S. (2010). Assessment of body image in younger and older women. *The Journal of General Psychology: Experimental, Psychological, and Comparative Psychology*, 137(3), 225–238. <http://dx.doi.org/10.1080/00221309.2010.484446>
- Puhl, R. M. y Heuer, C. A. (2010). Obesity stigma: Important considerations for public health. *American Journal of Public Health*, 100(6), 1019–1028. <http://dx.doi.org/10.2105/AJPH.2009.159491>
- Schwartz, M. B., Vartanian, L. R., Nosek, B. A. y Brownell, K. D. (2006). The influence of one's own body weight on implicit and explicit anti-fat bias. *Obesity*, 14(3), 440–447. <http://dx.doi.org/10.1038/oby.2006.58>
- Siegel, S. (1985). *Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta*. México: Trillas.
- Stunkard, A. J., Sorensen, T. y Schulsinger, T. (1983). Use of the Danish adoption register for the study of obesity and thinness. En S. Kety, L. Rowland, R. Sidman, y S. Matthyse (Eds.), *Genetics of neurological and psychiatry disorders* (pp. 115–120). New York: Raven Press.
- Swami, V. y Tovée, M. J. (2007). The relative contribution of profile body shape and weight to judgments of women's physical attractiveness in Britain and Malaysia. *Body Image*, 4, 391–396. <http://dx.doi.org/10.1016/j.bodyim.2007.07.002>
- Swami, V., Frederick, D. A., Aavik, T., Alcalay, L., Allik, J., Anderson, D. y ... Zivcic-Becirevic, I. (2010). The attractive female body weight and female body dissatisfaction in 26 countries across 10 world regions: Results of the international body project I. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36, 309–325. <http://dx.doi.org/10.1177/0146167209359702>
- Swami, V., Salem, N., Furnham, A. y Tovée, M. J. (2008). Initial examination of the validity and reliability of the female photographic figure rating scale for body image assessment. *Personality and Individual Differences*, 44, 1752–1761. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2008.02.002>
- Velardo, C. y Dugelay, J. (2010). Weight estimation from visual body appearance. En: *Biometrics: Theory Applications and*

Systems (BTAS) Fourth IEEE International Conference on
(pp. 1-6). <http://dx.doi.org/10.1109/BTAS.2010.5634540>
Wigton, R. S. y McGaghie, W. C. (2001). The effect of obesity on medical students' approach to patients with abdominal

pain. *Journal of General Internal Medicine*, 16(4), 262–265.
<http://dx.doi.org/10.1046/j.1525-1497.2001.016004262.x>



Disponible en www.sciencedirect.com

Acta de Investigación Psicológica Psychological Research Records

Acta de Investigación Psicológica 7 (2017) 2679–2690

www.psicologia.unam.mx/acta-de-investigacion-psicologica/



Original

Universalidad del constructo del *Maslach Burnout Inventory* en un contexto latinoamericano

Universality of the construct Maslach Burnout Inventory in a Latin American context

Olga Kulakova^{a,*}, Bernardo Moreno Jiménez^b, Eva Garrosa^b,
Milagros Ocalin Sánchez Hernández^a y Aurora Aragón^c

^a Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN), León, Nicaragua

^b Departamento de Psicología Biológica y de la Salud, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España

^c Centro de Investigación Salud, Trabajo y Ambiente (CISTA), Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN), León, Nicaragua

Recibido el 28 de enero de 2017; aceptado el 23 de mayo de 2017

Disponible en Internet el 14 de octubre de 2017

Resumen

El uso universal del *Maslach Burnout Inventory* (MBI), y sus versiones, ha creado un marco de inferencias polémicas sobre el cimiento anglosajón del MBI. El estudio analiza la universalidad del constructo de *burnout* del MBI en un contexto latinoamericano, examinando su validez, mediante análisis factorial exploratorio, confirmatorio y de fiabilidad. Un total de 505 docentes nicaragüenses participaron en el estudio. El 41% de los ítems no superaron las cargas factoriales. El mayor cuestionamiento acopia las inferencias de las dimensiones Despersonalización y Realización personal, apuntando a la probable falta de correspondencia cultural del constructo. El Agotamiento emocional resultó consistente y con la fiabilidad aceptable. El modelo del análisis factorial confirmatorio con el mejor ajuste mostró que el *burnout* puede ser interpretado como parte de una sola variable latente. Se concluyó que el constructo del MBI, tal como se plantea, no muestra suficiente peso para asumir su universalidad entre culturas heterogéneas. Las inconsistencias encontradas en la Despersonalización y la Realización personal dan indicios que se trata de un fenómeno específico ligado a contextos culturales determinados.

© 2016 Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Palabras clave: Constructo *burnout*; Validez del constructo; *Maslach Burnout Inventory*-MBI; Contexto latinoamericano; Nicaragua

Abstract

The universal use of the Maslach Burnout Inventory (MBI) and its versions has created a framework of controversial inferences about the MBI's Anglo-Saxon foundation. The study analyzes the universality of the MBI burnout construct in a Latin American context, examining its validity, through exploratory, confirmatory factor analysis plus reliability; 505 Nicaraguan teachers participated in the study; 41% of the items did not surpass the factorial loads. The major inquiring points out to the inferences of the Depersonalization and Personal Realization dimensions, directing to the probable lack of cultural correspondence of the construct.

* Autor para correspondencia. Departamento de Psicología, Campus Médicos, UNAN-León, León, Nicaragua, 505, Tel.: (505) 88686177; fax: +(505) 23116690.

Correo electrónico: ok.unanleon@gmail.com (O. Kulakova).

La revisión por pares es responsabilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México.

<http://dx.doi.org/10.1016/j.aipr.2017.05.001>

2007-4719/© 2016 Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Emotional exhaustion was consistent and with acceptable reliability. The model of Confirmatory Factor Analysis with the best fit showed that burnout can be interpreted as part of a single latent variable. It was concluded that the MBI construct, as proposed, does not show enough weight to assume its universality among heterogeneous cultures. The inconsistencies found in Depersonalization and Personal Realization give indications that it is a specific phenomenon linked to particular cultural contexts.

© 2016 Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Keywords: Burnout construct; Validity of the construct; Maslach Burnout Inventory-MBI; Latin-American context; Nicaragua

La urgencia de erradicar las patologías psicosociales en el ámbito laboral está ligada a la detección e intervenciones eficaces basadas en diagnósticos acertados. Un riesgo psicosocial emergente del trabajo, que requiere un abordaje especial, es el desgaste profesional o síndrome de *burnout* (en adelante, *burnout*). El fenómeno es ampliamente estudiado y la trascendencia de sus daños a nivel personal, organizacional y social es alertada a nivel mundial (Organización Internacional del Trabajo [OIT], 2010); sin embargo, el debate sobre la medición del *burnout*, que fundamenta el diagnóstico, aún es vigente y sin acuerdos unánimes.

Las estrategias de intervención del *burnout*, en gran medida, están sujetas a la evidencia obtenida de las mediciones psicométricas. A partir de la publicación del *Maslach Burnout Inventory* (MBI) de Maslach y Jackson (1981a, 1986), se han establecido criterios de medida y evaluación del *burnout*, y se ha extendido el uso de la medición estandarizada del síndrome. La escala MBI ha tenido un rol protagónico en el desarrollo teórico y empírico del fenómeno. La operacionalización del MBI dio origen a la denominación de síndrome de *burnout* (*burnout syndrome*) y al constructo tridimensional, definido como «un síndrome psicológico de agotamiento emocional, despersonalización y reducida realización personal que puede ocurrir en los individuos normales que trabajan de alguna manera con las personas» (Maslach, 1993). Debido a que el constructo del MBI no fue fundamentado teóricamente a priori, este se ha convertido en un referente polémico sobre la sintomatología y la conceptualización del síndrome. Sin embargo, a pesar del cuestionamiento de los componentes definitorios del MBI y de la propuesta de planteamientos alternativos, sigue estando presente la dificultad para delimitar el concepto, lo que ha conducido a que, hoy en día, el constructo tridimensional del MBI siga vigente y utilizado como una referencia universalizada (Gil-Monte y Moreno-Jiménez, 2007).

La dimensión Agotamiento emocional del *burnout* se entiende por la disminución y pérdida de la energía o los recursos emocionales. Una experiencia de

estar emocionalmente agotado producida por las continuas interacciones con las personas que hay que atender (usuarios) y mantener las relaciones entre los trabajadores. Es la sensación descrita como «no poder dar más de sí mismo a los demás». La dimensión Despersonalización (o Cinismo) es definida como el desarrollo de actitudes y sentimientos negativos hacia las personas destinatarias del trabajo. Los profesionales endurecen afectivamente y muestran actitudes deshumanizantes, distantes y frías culpando de sus problemas a los receptores del servicio. La dimensión Falta de realización personal (o de eficacia profesional) se entiende como la tendencia de los profesionales a evaluarse negativamente. Aparecen sentimientos de incompetencia profesional, desilusión con sentimientos de fracaso y baja autoestima. Los trabajadores se sienten descontentos consigo mismos e insatisfechos con los resultados de su trabajo.

Actualmente, las escalas psicométricas del *burnout* totalizan alrededor de 40 versiones: de origen anglosajón, adaptadas y traducidas al español, alternativas y complementarias desarrolladas en España. A pesar de que en las últimas décadas se han publicado diferentes medidas, la frecuencia con la que se ha utilizado a nivel global el MBI y sus versiones (*Maslach Burnout Inventory-Human Services Survey* [MBI-HSS] y *Maslach Burnout Inventory-General Survey* [MBI-GS]) (Maslach, Jackson y Leiter, 1996) ratifica esta medida como predominante y su constructo tridimensional, como un modelo clásico del síndrome. Los criterios diagnósticos basados en el MBI son, básicamente, los principales puntos de referencia para identificar la patología.

En general, la medición psicométrica refleja un «nivel básico», común a todas las personas, y se presenta como *acultural* (Preiss y Peña, 2011). Desde la psicometría se espera que los datos del mismo fenómeno estudiado, procedentes de diferentes culturas, respondan a los supuestos teóricos generalizados. Sin embargo, el hecho de asumir sin más la universalidad de los constructos entre culturas, pasando por alto marcos conceptuales y culturales, produciría inevitables sesgos

diagnósticos, aunque las puntuaciones de las medidas demuestren la equivalencia métrica (Muñiz, Elosua y Hambleton, 2013).

Uno de los mayores problemas de los países latinoamericanos, especialmente en vías de desarrollo, es recurrir al uso de las pruebas psicológicas ya publicadas, pese a que su origen proviene de condiciones y culturas desiguales. No obstante, la forma más rápida y económica de obtener una herramienta psicométrica, popularizada en las últimas décadas, es adaptar los instrumentos de medida extraídos de otros países (Elosua y Ilescu, 2012; Evers et al., 2012). El problema, en la mayoría de los casos, radica en que la adaptación de las herramientas de medición se centra más en las directrices metodológicas y métricas, sin cubrir en forma exhaustiva los aspectos sustantivos; se comprueba la validez y fiabilidad de los instrumentos, dejando vacíos respecto a la equivalencia cultural de los constructos.

Se entiende que el síndrome de *burnout* ha surgido en una época de la economía globalizada y en sistemas formales de trabajo con exigencias y demandas análogas impuestas por la crisis económica mundial. Bajo estas circunstancias, se espera que los grupos profesionales afectados por el *burnout*, de cualquier sociedad, manifiesten síntomas comunes. Pese a algunas coincidencias entre organizaciones y sistemas de trabajo formal, cada grupo social, además, se rige por sistemas culturales, que son unidades heterogéneas; construyen rasgos culturales particulares y distintas formas de ver y de practicar el mundo. Esto implica que, además de presentar un denominador sintomático común, cada cultura tendría componentes propios y desiguales de la patología. Resulta erróneo suponer que lo que se mide en una nación es lo mismo que se mide en otra (Salzberger y Sinkovics, 2006). Consecuentemente, el uso de instrumentos psicométricos desarrollados en culturas distintas a las de su aplicación, necesariamente requiere de un proceso de equivalencia cultural de exigencia científica.

La necesidad universal de detectar e intervenir en el *burnout* en América Latina ha impulsado el uso indiscriminado del MBI, principalmente de la versión MBI-HSS, traducida y validada en España (Gil-Monte, 2005). El MBI y sus versiones han sido traducidas, estudiadas y sistematizadas en sociedades occidentales; los sesgos culturales que podría presentar el constructo del *burnout* en países latinoamericanos han sido tácitamente relegados. Los esfuerzos de adaptar el MBI y sus versiones en algunos países de América Latina, generalmente, se han limitado a validar las propiedades psicométricas de los instrumentos, creando la duda razonable sobre la equivalencia cultural del constructo.

Sirva de ejemplo el estudio de Pando, Aranda y López (2015) en el que se validó el MBI-GS mediante el análisis factorial exploratorio (AFE) con una muestra de 8 países latinoamericanos. Más que las dificultades de algunos ítems de la escala encontradas y de los resultados no concluyentes, llama la atención el contraste de los datos de la fiabilidad de la escala entre los países de la misma comunidad latinoamericana; el alfa de Cronbach osciló entre 0.44 (Costa Rica) y 0.93 (Bolivia), algunos países obtuvieron la fiabilidad regular, 0.76 (Ecuador), y otros, apenas aceptable, 0.60 (Perú, Venezuela, Colombia y México). Ese dato muestra un claro indicador: que el contexto cultural tiene mucho que ver con el sentido particular de la interpretación del constructo desde la vivencia de cada grupo étnico procedente de diferentes países, a pesar de que comparten el mismo idioma.

En la misma línea, otros estudios en países de América Latina, que validaron el MBI, mediante el análisis factorial confirmatorio (AFC) —también evidenciando sus limitaciones psicométricas—, dieron origen a un debate sobre el constructo y el número de dimensiones a considerar en el *burnout* (Alvarado Calderón, 2009; Buzzeti-Bravo, 2005; Córdoba, Tamayo, González, Martínez, Rosales y Barbato, 2011; Grajales, 2000). Por otro lado, existen evidencias empíricas de orden cualitativo, que han reforzado el cuestionamiento sobre el alcance universal de las propiedades «definitorias» clásicas del *burnout* (Kulakova, Moreno-Jiménez, Garrosa-Hernández y Aragón, 2016).

Desde la perspectiva transcultural, las investigaciones han revelado que las pruebas psicológicas estructuradas no siempre aportan información útil, debido a que reflejan un contexto cultural particular que no es generalizable (Golembiewski, Scherb y Boudreau, 1993). Las inferencias transculturales del *burnout* permitieron constatar que no se trata solo de un fenómeno de tipo genérico, sino que es un fenómeno específico que se manifiesta de forma particular en diferentes culturas (Moreno-Jiménez, Garrosa-Hernández, Benavides-Pereira y Gálvez-Herrer, 2003). De allí, surgen las advertencias sobre las discrepancias que pueden existir entre las equivalencias métrica, conceptual y cultural del MBI.

De esta manera, la dimensión cultural se convierte en un dominio vital a considerar en la medición del *burnout*, asumiendo que el contenido de esta patología transita por «el sentido de la realidad» particular, con referentes propios de los significados, que se construyen en torno a las experiencias en un contexto sociocultural determinado. Razón por la cual la incertidumbre entre lo universal y lo particular del constructo, derivado del

MBI, incita un importante debate sobre su «verdadera» configuración. El presente estudio tiene por objetivo analizar la universalidad del constructo de *burnout* del MBI en un contexto latinoamericano, examinando su validez, mediante el AFE, el AFC y el análisis de la fiabilidad.

Métodos

Muestra

Un total de 505 docentes de educación media y educación básica de Nicaragua, procedentes de 112 centros educativos rurales y urbanos, participaron en el estudio. El muestreo entre docentes, que fue intencional, se eligió por ser un grupo ocupacional de riesgo, con una mayor representatividad en el mercado laboral y relativa accesibilidad; 381 fueron mujeres (75%) y 124 varones (25%). El 93.5% tenían contratación fija y el 6.5%, temporal. La edad media fue de 40 años, siendo la edad mínima de 20 años y la máxima de 71 años.

Instrumento

Se aplicó la versión clásica del MBI (Maslach y Jackson, 1981a), adaptada al castellano, el MBI-HSS, elaborado por Gil-Monte (1994) y Gil-Monte y Peiró (1997), dirigido a profesionales de servicios humanos (Maslach, Jackson y Leiter, 1996).

El MBI-HSS, con 22 ítems, evalúa la variable *burnout* mediante 3 dimensiones clásicas: Agotamiento emocional (9 ítems), Despersonalización (5 ítems) y Realización personal (8 ítems). Los ítems son de tipo Likert con 7 categorías de respuesta, que van de 0 (nunca) a 6 (todos los días). La fiabilidad reportada en el manual del cuestionario fue: 0.90 para Agotamiento emocional, 0.72 para Realización personal y 0.79 para Despersonalización ($N=1,200$).

Procedimiento

La investigación fue apoyada por el Ministerio de Educación de Nicaragua (MINED). Los datos se recolectaron durante talleres metodológicos organizados por el MINED en la región del Occidente del país en 3 encuentros. Los instrumentos se aplicaron simultáneamente a maestros reunidos en grupos de 10-15 personas aproximadamente, en condiciones de privacidad y sin interrupciones. Los datos fueron recolectados con el consentimiento informado de los participantes, cumpliendo garantías de anonimato y confidencialidad de la información.

Análisis de datos

Para valorar el grado en que las escalas miden lo que pretenden medir (validez del constructo) se realizaron el AFE y el AFC. Para el AFC se aplicó el procedimiento de «validación cruzada», recomendado por distintos autores (Hair, Black, Babin y Anderson, 2014; Huck, 2012; Meyers, Gamst y Guarino, 2013). Para tal fin, la muestra se dividió aleatoriamente en 2 mitades, 40-50% aproximadamente. Así, la primera muestra de 205 docentes se utilizó para el AFE, y la segunda muestra, de 300 docentes, para el AFC. En el AFE se replicó el método de extracción de factorización de ejes principales con rotación varimax que fue utilizado originalmente por los autores de la escala (Maslach y Jackson, 1981b). Los modelos hipotetizados del AFC se evaluaron a través de índices de bondad de ajustes absolutos y comparativos (Hair et al., 2014; Meyers et al., 2013).

Para estimar el grado de estabilidad y consistencia interna (fiabilidad), se calculó el índice de alfa de Cronbach. Los índices alfa aceptables fueron considerados por encima de 0.60 (Abad, Olea, Ponsoda y García, 2011). Se utilizó el paquete estadístico SSPS 22.0 y el programa AMOS 22.0.

Resultados

Análisis factorial exploratorio

El preanálisis mostró normalidad de los datos; sin valores perdidos, ni *outliers*. Los datos fueron adecuados para el análisis de componentes principales ($KMO=0.80$). La prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa ($p<0.0001$), señalando una correlación apropiada entre los ítems para proceder con el análisis.

Con la extracción libre, sin fijar el número de factores a priori, se obtuvieron 7 factores con autovalores mayores que 1, explicando un 39.49% de la varianza total (tabla 1).

Siguiendo el criterio de asignar un ítem al factor en el que presentara una carga factorial mayor de 0.40, en el *factor I* (14.60% de la varianza) se agruparon los ítems 1, 2, 3, 6, 8, 14 que estiman Agotamiento emocional. En el *factor II* (5.40% de la varianza) se agruparon los ítems 21, 18, 19, 17 y 12 diseñados para medir Realización personal. En el *factor III* (4.78% de la varianza) se agruparon los ítems 10 y 11 diseñados para medir Despersonalización. El *factor IV* (3.78% de la varianza) lo formaron los ítems restantes correspondientes a la Realización personal: 9, 4 y 7. En el *factor V* (3.77% de la varianza) se ubicó el ítem 16 de Agotamiento emocional y el 5 de Despersonalización. El *factor VI* (3.63% de la

Tabla 1

Matriz de cargas factoriales del MBI-HSS para la solución de factores con *eigenvalue* superior a 1, utilizando factorización de ejes principales y rotación varimax ($n=204$)

Número de ítems	Factor I	Factor II	Factor III	Factor IV	Factor V	Factor VI	Factor VII
p1_AE	0.749	-0.007	0.024	-0.144	0.072	0.065	0.050
p8_AE	0.723	-0.131	0.140	0.109	0.188	-0.014	0.225
p2_AE	0.683	-0.187	0.044	0.105	0.009	0.065	-0.001
p6_AE	0.626	-0.010	0.163	-0.033	0.257	-0.134	0.025
p3_AE	0.611	-0.201	0.002	0.005	-0.135	0.082	0.277
p14_AE	0.585	0.037	0.039	-0.033	0.093	0.030	0.196
p21_RP	-0.333	0.221	0.043	0.062	-0.052	-0.090	0.256
p18_RP	-0.087	0.666	0.080	0.085	-0.303	0.040	0.032
p19_RP	-0.088	0.503	0.054	0.103	0.003	0.000	-0.027
p17_RP	-0.091	0.381	-0.189	0.303	0.046	-0.062	-0.123
p12_RP	-0.070	0.320	-0.147	-0.020	0.084	-0.123	0.059
p10_D	0.057	0.017	0.788	-0.059	0.133	0.012	0.112
p11_D	0.330	-0.089	0.464	0.008	0.340	0.083	0.141
p9_RP	0.048	0.111	-0.034	0.665	-0.037	-0.049	0.005
p4_RP	-0.080	0.031	-0.007	0.305	0.052	-0.242	-0.019
p7_RP	0.043	0.234	0.045	0.289	-0.181	0.070	-0.116
p16_AE	0.329	-0.110	0.154	-0.002	0.442	0.202	-0.056
p5_D	0.099	-0.004	0.132	-0.035	0.411	0.073	0.191
p15_D	0.000	-0.054	0.034	-0.116	0.171	0.729	0.055
p13_AE	0.283	-0.083	0.191	0.097	0.157	0.253	0.461
p20_AE	0.301	-0.048	0.122	-0.160	0.053	0.141	0.369
p22_D	0.062	0.013	0.014	-0.035	0.042	-0.025	0.294
Autovalores	4.65	1.91	1.64	1.28	1.19	1.12	1.06
% de varianza	14.60	5.40	4.78	3.78	3.77	6.63	3.54

En negrita, los valores ≥ 0.40 .

AE: agotamiento emocional; D: despersonalización; MBI-HSS: *Maslach Burnout Inventory-Human Services Survey*; RP: realización personal.

varianza) lo formó únicamente el ítem 15 de Despersonalización y el *factor VII* (3.54% de la varianza) agrupó los ítems 13 y 20 de Agotamiento emocional y 22 de Despersonalización.

Siguiendo recomendaciones de significación práctica de las saturaciones en la matriz factorial (Hair et al., 2014), se eliminaron 9 ítems, los que no superaron la carga factorial mayor de 0.50 y se ubicaron fuera de las dimensiones teóricamente correspondientes, quedando 13 ítems (de los 22 propuestos). Al rotar esta nueva solución, la varianza total explicada fue del 38.52%. Las comunalidades aceptables oscilaron entre 0.236 y 0.640 (Hair et al., 2014, p. 115).

La tabla 2 compara resultados entre matrices de cargas factoriales y comunalidades aceptables de la muestra nicaragüense y de la muestra reportada en el manual del MBI-HSS. La mayoría de las cargas fueron más elevadas en la nueva solución rotada con la muestra nicaragüense que las cargas reportadas en el MBI-HSS. La excepción fueron los ítems: 8 (Agotamiento emocional), 5 (Despersonalización) y 9, 17, 18, 19 (Realización personal).

Análisis factorial confirmatorio

En el AFC se contrastaron 4 modelos: (1) de una única variable latente de segundo orden formado por los 3 factores; (2) modelo de 3 factores correlacionados; (3) modelo de una estructura de 3 factores independientes; (4) modelo de un solo factor. La tabla 3 muestra los índices de bondad de los 4 modelos. El mejor ajuste lo obtuvo el modelo de segundo orden, seguido por el de 3 factores correlacionados, lo que indica que el constructo puede ser interpretado como parte de una sola variable latente o formado por 3 dimensiones relacionadas. En ambos los valores de GFI, AGFI, GFI, CFI se situaron por encima del valor de 0.90; SRMR y RMSEA obtuvieron un valor de 0.05, que indica buen ajuste. En cuanto a X^2/gl , se encontró por debajo de 2, indicando un ajuste muy bueno. Los modelos de factores independientes y de un solo factor no obtuvieron un buen ajuste (tabla 3).

La figura 1 muestra la representación gráfica del modelo de *burnout* como factor de segundo orden y la figura 2, la del modelo de 3 factores correlacionados. El modelo de *burnout* como factor de segundo orden

Tabla 2

Matriz de cargas factoriales, comunalidades y varianza explicada por cada factor del MBI-HSS de la muestra nicaragüense ($n = 204$) y reportadas en el manual ($N = 1,025$)

úmero de índice	Agotamiento emocional		Despersonalización		Realización personal		Comunalidades
8_AE	0.77	0.84					0.667
1_AE	0.71	0.74					0.529
2_AE	0.69	0.73					0.488
3_AE	0.64	0.66					0.429
14_AE	0.60	0.56					0.386
6_AE	0.58	0.61					0.404
11_D			0.66	0.55			0.546
10_D			0.65	0.66			0.421
5_D			0.33	0.67			0.130
19_RP					0.55	0.57	0.320
18_RP					0.54	0.55	0.311
17_RP					0.46	0.51	0.254
9_RP					0.33	0.58	0.121
Autovalores	3.816		1.588		1.422		Total
% de varianza	21.758		9.253		7.505		38.51%

Los valores en cursiva situados a la derecha corresponden a las cargas factoriales de los mismos ítems reportadas en el manual del MBI-HSS (Maslach y Jackson, 1986; $N = 1,025$).

AE: agotamiento emocional; D: despersonalización; MBI-HSS: *Maslach Burnout Inventory-Human Services Survey*; RP: realización personal.

Tabla 3

Índices de bondad de ajuste de los modelos de la escala de burnout-MBI-HSS en una muestra nicaragüense ($n = 300$)

Modelos	X^2/df	GFI	AGFI	CFI	TLI	SRMR	RMSEA
Un solo factor	3.37	0.89	0.85	0.81	0.78	0.0774	0.09
3 Factores independientes	2.763	0.915	0.880	0.852	0.822	0.1240	0.077
3 Factores correlacionados	1.356	0.959	0.940	0.972	0.965	0.0488	0.035
Factor de 2.º orden	1.645	0.949	0.925	0.952	0.939	0.0528	0.046

MBI-HSS: *Maslach Burnout Inventory-Human Services Survey*.

presentó cargas factoriales más altas que el modelo de los factores correlacionados. En este último, se puede observar que, además de presentar covarianzas negativas muy bajas entre la Despersonalización (-0.40) y la Realización personal (-0.27), con el Agotamiento Emocional fue poco satisfactorio (-0.59). En el modelo de *burnout* como factor de segundo orden, la carga factorial más baja fue en el constructo Realización personal (-0.47).

Análisis de fiabilidad

La tabla 4 muestra la comparación de valores alfa de Cronbach de las dimensiones del *burnout* entre valores obtenidos con las versiones iniciales del MBI-HSS, valores de la escala corregida (suprimiendo los ítems problemáticos) y valores reportados en el manual. La versión corregida del MBI-HSS, con 13 ítems, mostró índices un poco más elevados que con 22 ítems, sin embargo, los índices de consistencia interna en la Realización personal ($\alpha = 0.56$) y Despersonalización

($\alpha = 0.58$) continuaron siendo más bajos que los reportados por el manual MBI-HSS y por debajo de los recomendados.

Discusión

Según Maslach y Jackson (1986), el constructo de *burnout* del MBI-HSS está compuesto por 3 dimensiones y cada dimensión está configurada de maneras distintas, con un peso de valor igualitario y con mediciones independientes. Sin embargo, se explora la carga emocional (Agotamiento emocional) con más claridad y con un número mayor de ítems, mientras que las otras 2 dimensiones no quedan claramente configuradas en el conjunto de la escala (Gil-Monte, 2005; Gil-Monte y Moreno-Jiménez, 2007; Halbesleben y Demerouti, 2005; Kristensen, Borritz, Villadsen y Christensen, 2005). Al asignar un reducido número de ítems a los síntomas cognitivo-conductuales, como en el caso de la Despersonalización, y carecer de suficiente claridad expositiva, se limita la certeza de los resultados

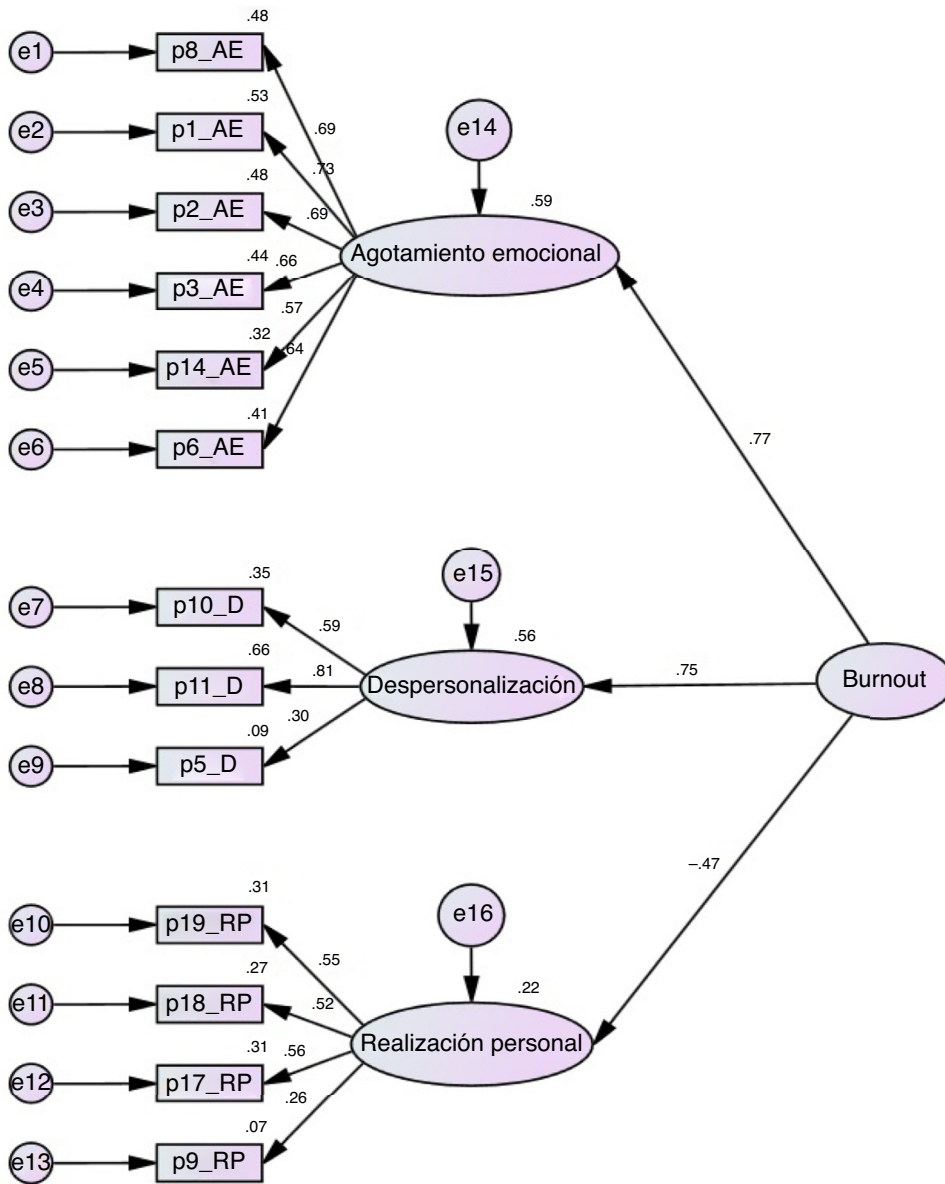


Figura 1. Representación gráfica (diagrama de senderos) del modelo de *burnout*-MBI-HSS como factor de segundo orden con pesos estandarizados, varianzas y errores de medición ($n=300$).

cuantificados. En consonancia con varios estudios de América Latina, que han mostrado inconsistencias y la ambigüedad factorial de varios ítems del MBI-HSS (Alvarado Calderón, 2009; Buzzeti-Bravo, 2005; Córdoba et al., 2011; Grajales, 2000), los resultados de este estudio confirman las debilidades de las dimensiones, poco exploradas, de Despersonalización y Realización personal. En cambio, el Agotamiento emocional resultó consistente con el planteamiento teórico.

El AFE no mostró suficientes pruebas a favor de la consistencia y justificación del constructo; la escala

arrojó 7 factores en lugar de 3 que era de esperar. La solución factorial de la escala de *burnout* sigue siendo aún un debate científico abierto (Densten, 2001; Shirom, Melamed, Toker, Berliner y Shapira, 2006). Hay estudios factoriales de carácter exploratorio que han reproducido una estructura de 3 factores similar a la del manual para las diferentes versiones del MBI (Aluja, 1997; Bakker, Demerouti y Schaufeli, 2002; Shirom y Melamed, 2006). Y también hay otros que han obtenido 4 factores (Gil-Monte, Peiró y Valcárcel, 1998), 6 factores (Buzzeti-Bravo, 2005) y 7 factores (Alvarado Calderón,

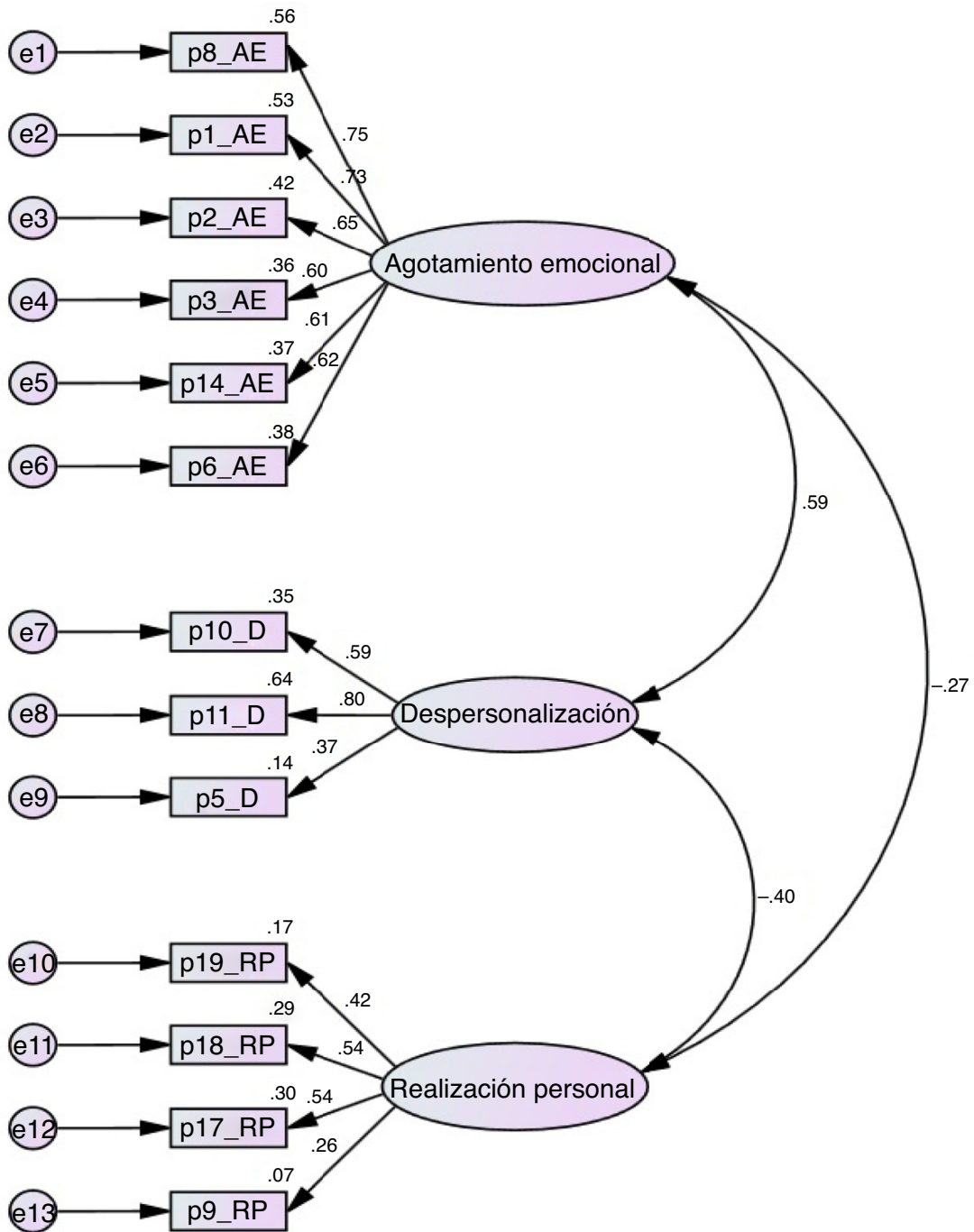


Figura 2. Representación gráfica (diagrama de senderos) del modelo de 3 factores correlacionados de burnout-MBI-HSS con pesos estandarizados, varianza y errores de medición ($n = 300$).

2009; García Izquierdo, Llor y Sáez, 1994). Así mismo, hay autores que proponen la solución de 2 factores (Chan y Hui, 1995; Kalliath, O’Driscoll, Gillespie y Bluedorn, 2000). La disparidad de resultados de las factorizaciones obtenidas con distintas muestras y en diferentes países se

debe a la inconsistencia y ambigüedad de ciertos ítems, los cuales se saturan en las dimensiones no correspondientes a su propósito. Es la misma dificultad que ha ocurrido con los resultados de la muestra nicaragüense. Varios autores admiten que algunos ítems planteados en

Tabla 4

Coefficientes de fiabilidad del MBI-HSS de versiones: original, escala corregida de la muestra nicaragüense ($N=505$) y coeficientes reportados en el manual (Maslach, Jackson y Leiter, 1996, $N=1,025$)

Escala de burnout	Coeficientes de fiabilidad		
	Agotamiento emocional	Despersonalización	Realización personal
Alfas reportadas en el manual	0.90	0.79	0.72
Alfas versión original (muestra nicaragüense)	0.82	0.50	0.52
Alfas eliminando ítems que no cumplieron criterios (muestra nicaragüense)	0.84	0.58	0.56

MBI-HSS: *Maslach Burnout Inventory-Human Services Survey*.

la operacionalización del MBI no se adecuan a la estructura tridimensional y que se requiere su mejor ajuste o eliminación para potenciar la estructura interna (Byrne, 1994; Gil-Monte, 2005).

Se debe agregar que el 41% de los ítems del MBI-HSS no saturaron correctamente en los factores esperados y no superaron las cargas factoriales establecidas en la muestra nicaragüense. Esto significa que un buen porcentaje de los ítems deben ser revisados. Consideramos que la cantidad de los ítems no interpretada, como se esperaba por la población de estudio, fue bastante elevada para que quede al margen de un tratamiento arbitrario; es un importante indicio de falta de equivalencia conceptual y/o cultural del constructo. O sea, no se trata solamente de una adecuación de los ítems, sino de una revisión global del constructo en sí desde la experiencia cultural del fenómeno. De estos datos deducimos que: (1) los ítems en cuestión no logran aportar suficiente contenido para medir con rigor todos los componentes que pueden manifestarse en el síndrome y (2) que el constructo de *burnout* tiene contenido particular y sigue siendo discutible, aún más, para las inferencias de los ambientes socioculturales desiguales.

La variable Despersonalización, escasamente considerada en la medición, pone en duda su rasgo o incluso su existencia. La baja consistencia, la poca fiabilidad demostrada, ($\alpha=0.58$) y las bajas cargas factoriales entre los ítems en el AFC redundan en la necesidad de aumentar el número de ítems y/o reestudiar su contenido para confirmar su pertinencia e idoneidad en contextos culturales determinados. En muchos estudios de validación del MBI, la Despersonalización ha figurado como un componente poco convincente; existen evidencias de obtener coeficientes de alfa de Cronbach con muestras de habla no inglesa de entre $\alpha=0.42$ y $\alpha=0.64$ (Bouman, Te Brake y Hoogstraten, 2002; Gabassi, Cervai, Rozbowski, Semeraro y Gregori, 2002; Richardsen y Martinussen, 2004). De igual modo, varias muestras latinoamericanas, así como españolas, reflejaron poca

estabilidad de los ítems de la Despersonalización y coeficientes de fiabilidad por debajo del límite aceptable, o llegando al límite inferior. Sirva de ejemplo algunas alfas obtenidas en diferentes países: profesionales cubanos, $\alpha=0.62$ (Faúndez y Gil-Monte, 2008); educadores costarricenses, $\alpha=0.59$ (Alvarado Calderón, 2009); educadores mexicanos, $\alpha=0.57$ (Grajales, 2000); psicólogos mexicanos $\alpha=0.53$ (Meda-Lara, Moreno-Jiménez, Rodríguez-Muñoz, Morante-Benadero y Ortiz-Viveros, 2008); profesionales sanitarios colombianos, $\alpha=0.52$ (Córdoba et al., 2011); profesionales españoles, $\alpha=0.57$ (Gil-Monte et al., 1998). Lo anterior da fuerza a la idea de que el *burnout* es un fenómeno cultural, y lo que observamos es la falta de precisión y/o calidad descriptiva de los síntomas enunciados con cada ítem, o la incompatibilidad del contenido propuesto con el significado psicológico o la expresión cultural del *burnout*.

Caso parecido también sucede con la variable Realización personal. La baja fiabilidad mostrada ($\alpha=0.56$) y la mitad de los ítems (4 de 8), que carecen de criterios de cargas factoriales aceptables, indican que la población en cuestión no interpretó estos ítems tal como fueron diseñados, o que estos no forman parte de su experiencia intersubjetiva. Lo interesante fue que los ítems que cumplieron los criterios (9, 17, 18 y 19) refieren aspectos conductuales que generan algún aporte positivo de la acción profesional (crear buena atmósfera, influir positivamente, realizar cosas que merecen, etc.), y aquellos que no los cumplieron se dirigen a los problemas (relación del evaluado con los problemas de los usuarios y la comprensión de sus estados, así como problemas emocionales del trabajo). Consideramos que podría tratarse de manifestaciones conductuales de índole cultural; los atributos evaluados en las escalas que no tienen correspondencia cultural son «rechazados». El peso que tengan unos aspectos u otros para la población evaluada estará en dependencia del sentido y valor que se les atribuye a estos aspectos desde la experiencia particular. Como podemos observar, para esta población, tiene más sentido

evaluar sus acciones en términos de beneficios o resultados positivos que evaluar su relación con los usuarios y problemas, que podría «comprometer la imagen social» de los evaluados. En términos de subjetividad cultural, simplemente podría sobreentenderse que la asistencia hacia los usuarios es un valor social que no necesita ser juzgado (evaluado), por tanto, estos tipos de ítems no son comprensibles de manera homogénea.

Por otra parte, la baja carga factorial de la Realización personal, casi al límite inferior de los criterios aceptables, en el AFC, (-0.47), apunta que esta variable podría tener vida propia. De hecho, hay estudios que sugieren que esta dimensión pudiese no ser parte del constructo de *burnout*, sino una variable independiente del síndrome (Evans y Fischer, 1993; Grajales, 2000; Schutte, Toppinen, Kalimo y Schaufeli, 2000). Así mismo, hay autores que insisten en que el núcleo del síndrome lo constituyen únicamente el Agotamiento emocional y la Despersonalización (o Cinismo) (Aguayo, Vargas, de la Fuente y Lozano, 2011; Danhof-Pont, van Veen y Zitman, 2011; Lee y Ashforth, 1993; Lourel y Gueguen, 2007; Tomei, Cinti, Palitti, Rosati, Tria, Monti y Fioravanti, 2008; Worley, Vassar, Wheeler y Barnes, 2008). Los aspectos de la Realización personal podrían desarrollarse de forma independiente del desgaste (Schutte et al., 2000) y podría interpretarse más como consecuencia que como un elemento estructural (Gil-Monte y Moreno-Jiménez, 2007).

La estructura de 3 factores fue posible replicarla reduciendo el número de ítems de 22 a 13, suprimiendo los ítems que no superaron las cargas factoriales. El modelo con un mejor ajuste mostró que el constructo del *burnout* puede ser parte de una sola variable latente. En la misma línea, varios autores postulan que el síndrome de *burnout* es un solo fenómeno global (Gil-Monte y Moreno-Jiménez, 2007; Grajales, 2000).

La cuestionable validez del constructo del MBI y sus versiones, evidenciada repetidamente y ratificada por este estudio, conlleva un reanálisis del constructo de *burnout* desde un marco cultural en cuanto a la configuración de su sintomatología. Existen evidencias de que las debilidades psicométricas, generalmente, se acentúan cuando las medidas se adaptan a otros idiomas y contextos (Olmedo, Santed, Jiménez y Gómez, 2001; Peeters y Rutte, 2005; Shirom, 2009). Las escalas del MBI reflejan una cultura «depurada», conceptual y abstracta, más acorde al contenido de las culturas que «deciden» sobre el repertorio significativo de las propiedades a incluir en las medidas, que puede estar distanciado de las realidades y contextos locales de otras culturas evaluadas. En la misma línea que Moreno-Jiménez et al. (2003), sostenemos que el *burnout* se manifiesta de forma particular en

diferentes culturas. En este sentido, es importante explorar «modelos culturales» que construyen repertorios conductuales del *burnout*. Razonablemente, es preciso que la medición del síndrome salga del dominio absoluto de los supuestos generalizables y circunscriba componentes específicos del fenómeno, producto de vivencias culturales y de construcción social de la realidad. En caso contrario, no solo se pierde la sensibilidad de medición, sino que también se desprenden diagnósticos erróneos e intervenciones mal elaboradas.

Se puede concluir que los resultados de los AFE, AFC y análisis de fiabilidad evidenciaron inconsistencias significativas, así como insuficiente peso para asumir la universalidad del constructo operacionalizado en el MBI. La única dimensión consistente, y parece ser que universal, fue Agotamiento emocional. Las debilidades encontradas en la configuración de las dimensiones Despersonalización y Realización personal generan interrogantes que requieren respuestas sustantivas y estudios a profundidad sobre el contenido sintomático del síndrome. Estas interrogantes pueden resolverse mediante metodologías cualitativas, las que permitirían descubrir la configuración específica del síndrome moduladas por contextos socioculturales.

Financiación

Ninguna.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Referencias

- Abad, F., Olea, J., Ponsoda, V. y García, C. (2011). *Medición en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Síntesis.
- Aguayo, R., Vargas, C., de la Fuente, E. I. y Lozano, L. M. (2011). A meta-analytic reliability generalization study of the Maslach Burnout Inventory. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 11(2), 343–361.
- Aluja, A. (1997). Burnout profesional en maestros y su relación con indicadores de salud mental. *Boletín de Psicología*, 55, 47–61.
- Alvarado Calderón, K. (2009). Validez factorial del Maslach Burnout Inventory (versión castellana) en educadores costarricenses. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9, 1–22. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713054004>
- Bakker, A. B., Demerouti, E. y Schaufeli, W. B. (2002). Validation of the Maslach Burnout Inventory — General Survey: An Internet study. *Anxiety, Stress, and Coping*, 15, 245–260.
- Bouman, A. M., Te Brake, H. y Hoogstraten, J. (2002). Significant effects due to rephrasing the Maslach Burnout Inventory's personal accomplishment items. *Psychological Reports*, 91(3), 825–826.

- Buzzetti-Bravo, M. (2005). *Validación del Maslach Burnout Inventory (MBI), en dirigentes del colegio de profesores A.G. de Chile* (Tesis de grado). Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Byrne, B. M. (1994). Burnout: Testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers. *American Educational Research Journal*, 31(3), 645–673.
- Chan, D. W. y Hui, E. K. (1995). Burnout and coping among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *British Journal of Educational Psychology*, 65(1), 15–25.
- Córdoba, L., Tamayo, J. A., González, M. A., Martínez, M. I., Rosales, A. y Barbato, S. H. (2011). Adaptation and validation of the Maslach Burnout inventory-human services survey in Cali, Colombia. *Colombia Médica*, 42(3), 286–293.
- Danhof-Pont, M. B., van Veen, T. y Zitman, F. G. (2011). Biomarkers in burnout: A systematic review. *Journal of Psychosomatic Research*, 70(6), 505–524.
- Densten, I. (2001). Re-thinking burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 22(8), 833–840.
- Elosua, P. y Ilescu, D. (2012). Tests in Europe. Where we are and where we should go? *International Journal of Testing*, 12, 157–175.
- Evans, B. y Fischer, D. (1993). The nature of burnout: A study of the three-factor model of burnout in human service and non-human service samples. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 66(1), 29–38.
- Evers, A., Muñoz, J., Bartram, D., Boben, D., Egeland, J., Fernández-Hermida, J. R. y ... Urbánek, T. (2012). Testing practices in the 21st century: Developments and European psychologists' opinions. *European Psychologist*, 17(4), 300–319.
- Faúndez, V. E. y Gil-Monte, P. R. (2008). Prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en trabajadores de servicios en Chile. *Información Psicológica*, 91-92, 43–52.
- Gabassi, P. G., Cervai, S., Rozbowski, P., Semeraro, A. y Gregori, D. (2002). Burnout syndrome in the helping professions. *Psychological Reports*, 90(1), 309–314.
- García Izquierdo, M., Llor, B. y Sáez, C. (1994). Estudios de dos medidas de burnout en personal sanitario. *Anales de Psiquiatría*, 10(5), 180–184.
- Gil-Monte, P.R. (1994). *El síndrome de burnout: un modelo multicausal de antecedentes y consecuentes en profesionales de enfermería* (Tesis doctoral). La Laguna: Universidad de La Laguna.
- Gil-Monte, P. R. (2005). Factorial validity of the Maslach Burnout Inventory (MBI-HSS) among Spanish professionals. *Revista de Saúde Pública*, 39(12), 1–8.
- Gil-Monte, P. R., y Moreno-Jiménez, B. (Eds.). (2007). *El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout): grupos profesionales de riesgo*. Madrid: Pirámide.
- Gil-Monte, P. R. y Peiró, J. M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse*. Madrid: Síntesis.
- Gil-Monte, P. R., Peiró, J. M. y Valcárcel, P. (1998). A model of burnout process development: An alternative from appraisal models of stress. *Comportamento Organizacional e Gestão*, 4(1), 165–179.
- Golembiewski, R., Scherb, K. y Boudreau, A. (1993). Burnout in cross-national settings: Generic and model-specific perspective. En W. B. Schaufeli, C. Maslach, y T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. Londres: Taylor & Francis.
- Grajales, T. (2000). Estudio de validación factorial del Maslach Burnout Inventory versión española en una población de profesionales mexicanos. Disponible en: <http://tgrajales.net/mbivalidez.pdf>
- Hair, J., Black, W., Babin, B. y Anderson, R. (2014). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Estados Unidos: Pearson.
- Halbesleben, J. R. B. y Demerouti, E. (2005). The construct validity of an alternative measure of burnout: Investigating the English translation of the Oldenburg Burnout Inventory. *Work and Stress*, 19(3), 208–220.
- Huck, S. W. (2012). *Reading statistic and research*. Boston: Pearson.
- Kalliath, T. J., O'Driscoll, M. P., Gillespie, D. F. y Bluedorn, A. C. (2000). A test of the Maslach Burnout Inventory in three samples of healthcare professionals. *Work and Stress*, 14(1), 35–50.
- Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E. y Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work and Stress*, 19(3), 192–207.
- Kulakova, O., Moreno-Jiménez, B., Garrosa-Hernández, E. y Aragón, A. (2016). *Congreso Internacional de Psicología del Trabajo y de Recursos Humanos*. Madrid, España.
- Lee, R. T. y Ashforth, B. E. (1993). A further examination of managerial burnout: Toward an integrate model. *Journal of Organizational Behavior*, 14(1), 3–20.
- Lourel, M. y Gueguen, N. (2007). A meta-analysis of job burnout using the MBI scales. *Encephale*, 33(6), 947–953.
- Maslach, C. (1993). Burnout: A multidimensional perspective. En W. B. Schaufeli, C. Maslach, y T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 19–32). Londres: Taylor & Francis.
- Maslach, C. y Jackson, S. (1981a). *MBI: Maslach Burnout Inventory manual* (1st ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. y Jackson, S. (1981b). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99–113.
- Maslach, C. y Jackson, S. (1986). *MBI: Maslach Burnout Inventory manual* (2nd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Jackson, S. y Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory manual* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Meda-Lara, R. M., Moreno-Jiménez, B., Rodríguez-Muñoz, A., Morante-Benadero, E. y Ortiz-Viveros, G. R. (2008). Análisis factorial confirmatorio del MBIHSS en una muestra de psicólogos mexicanos. *Psicología y Salud*, 18, 107–116.
- Meyers, L. S., Gamst, G. y Guarino, A. J. (2013). *Applied multivariate research design and interpretation* (2nd ed.). Estados Unidos: SAGE Publications.
- Moreno-Jiménez, B., Garrosa-Hernández, E., Benavides-Pereira, A. y Gálvez-Herrer, M. (2003). Estudios transculturales del burnout: los estudios transculturales Brasil-España. *Revista Colombiana de Psicología*, 12, 9–18.
- Muñoz, J., Elosua, P. y Hambleton, R. K. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los tests: segunda edición. *Psicothema*, 25(2), 151–157.
- Olmedo, M., Santed, M. A., Jiménez, R. y Gómez, M. D. (2001). El síndrome de burnout: variables laborales, personales y psicopatológicas asociadas. *Psiquis*, 22(3), 117–129.
- Organización Internacional del Trabajo. (2010). Riesgos emergentes y nuevos modelos de prevención en un mundo de trabajo en transformación. Disponible en: http://www.ilo.org/safework/info/publications/WCMS_124341/lang-es/index.htm
- Pando, M., Aranda, C. y López, M. (2015). Validez factorial del Maslach Burnout Inventory-General Survey en ocho países latinoamericanos. *Ciencia & Trabajo*, 17(52), 28–31.
- Peeters, M. A. y Rutte, C. G. (2005). Time management behavior as a moderator for the job demand-control interaction. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10(1), 64–75.
- Preiss, D. y Peña, T. E. (2011). Psicología cultural: una disciplina necesaria. *Revista de Estudios Sociales*, 40, 136–141.

- Richardsen, A. M. y Martinussen, M. (2004). The Maslach Burnout Inventory: Factorial validity and consistency across occupational groups in Norway. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(3), 377–384.
- Salzberger, T. y Sinkovics, R. (2006). Reconsidering the problem of data equivalence in international marketing research: Contrasting approaches based on CFA and the Rasch model for measurement. *International Marketing Review*, 23(4), 390–417.
- Schutte, N., Toppinen, S., Kalimo, R. y Schaufeli, W. B. (2000). The factorial validity of the Maslach Burnout Inventory-General Survey (MBI-GS) across occupational groups and nations. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73(1), 53–66.
- Shirom, A. (2009). Acerca de la validez del constructo, predictores y consecuencias del burnout en el lugar de trabajo. *Ciencia & Trabajo*, 11(32), 44–54.
- Shirom, A. y Melamed, S. (2006). A comparison of the construct validity of two burnout measures in two groups of professionals. *International Journal of Stress Management*, 13(2), 176–200.
- Shirom, A., Melamed, S., Toker, S., Berliner, S., & Shapira, I. (2006). Burnout and Health Review: Current Knowledge and Future Research Directions. En G. Hodgkinson & J. K. Ford (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology 2005* (Vol. 20, pp. 269–308). Chichester, UK: John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/0470029307.ch7>
- Tomei, G., Cinti, M. E., Palitti, T., Rosati, M. V., Tria, M., Monti, C. y Fioravanti, M. (2008). L'evidenza scientifica in medicina del lavoro: studio meta-analitico sulla sindrome del burnout. *La Medicina del Lavoro*, 99(5), 327–351.
- Worley, J. A., Vassar, M., Wheeler, D. L. y Barnes, L. (2008). Factor structure of scores from the Maslach Burnout Inventory: A review and meta-analysis of 45 exploratory and confirmatory factor-analytic studies. *Educational and Psychological Measurement*, 68(5), 797–823.



Disponible en www.sciencedirect.com

Acta de Investigación Psicológica Psychological Research Records

Acta de Investigación Psicológica 7 (2017) 2691–2703

www.psicologia.unam.mx/acta-de-investigacion-psicologica/



Original

Comportamiento prosocial y agresivo en niños: tratamiento conductual dirigido a padres y profesores[☆]

Prosocial and aggressive behavior in children: Treatment behavior for parents and teachers

Verónica Cuenca Sánchez y Brenda Mendoza González*

Facultad de Ciencias de la Conducta, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, Estado de México, México

Recibido el 8 de febrero de 2017; aceptado el 31 de marzo de 2017

Disponible en Internet el 14 de octubre de 2017

Resumen

El análisis conductual aplicado a través del entrenamiento a padres y profesores ha demostrado su efectividad para incrementar el comportamiento prosocial en niños que exhiben conductas agresivas; sin embargo, es escaso el trabajo de investigación que implique el efecto aditivo del tratamiento de ambos agentes. El objetivo del estudio fue conocer la efectividad de un programa de entrenamiento a padres y a profesores en 2 condiciones experimentales, para disminuir el comportamiento agresivo e incrementar el prosocial en alumnado de Educación Básica, en un estudio cuasiexperimental con diseño de inversión A-B-A. Participaron 3 docentes, 14 padres de familia y 94 alumnos, identificando a 14 que exhibieron comportamiento agresivo y mostraron déficit en comportamiento prosocial. Los programas de intervención empleados en el estudio se organizaron en 2 condiciones experimentales: la primera incluyó solo el entrenamiento a padres y la segunda incluyó el entrenamiento a padres más el entrenamiento a profesores en técnicas de modificación conductual. Los resultados demostraron que la intervención con 2 agentes de cambio obtuvo un mayor incremento en el comportamiento prosocial y una mayor disminución de comportamiento agresivo en el contexto familiar comparado con el grupo que recibió solo el entrenamiento a padres. También el tratamiento combinado demostró cambios significativos en el comportamiento de los niños en el contexto escolar.

© 2016 Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Palabras clave: Comportamiento prosocial; Comportamiento agresivo; Educación Primaria; Análisis conductual aplicado; Programa de intervención

Abstract

Applied behavior analysis has demonstrated its effectiveness to increase prosocial behavior in children with aggressive behavior through parent and teacher training, however, research work is limited regard the additive effect of the treatment with both agents. The target of the study was to evaluate the effectiveness of an intervention program addressed to teachers and another addressed to parents in a quasi-experimental study with A-B-A design. Three teachers, 14 parents and 94 students participated, identifying 14 who presented aggressive behavior and showed deficits in pro-social behavior. The intervention programs used in the study

[☆] Esta investigación se deriva del Proyecto 4131/2016SF «Clima escolar y comportamiento agresivo: descripción de aulas de educación básica».

* Autor para correspondencia. Filiberto Gómez, s/n, Carretera Toluca-Naucalpan Km. 1.5, Col. Guadalupe, Toluca, Estado de México, C. P. 50010. Tel.: (722) 2720076. Ext. 182.

Correo electrónico: brenmx@yahoo.com.mx (B. Mendoza González).

La revisión por pares es responsabilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México.

were organized in 2 experimental conditions, the first included only parent training and the second included parent training plus teacher training in behavior modification techniques. Results showed that the intervention with 2 agents was the most effective to increase prosocial behavior and decrease aggressive behavior in the family context compared with the group that received only parent training. Also the combined treatment showed significant changes in the school context.

© 2016 Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Keywords: Prosocial behavior; Aggressive behavior; Elementary Education; Applied behavior analysis; Intervention program

Los niños que exhiben un comportamiento agresivo tienen dificultades para regular sus emociones, son impulsivos, no son altruistas, perciben los acontecimientos a su alrededor como negativos (aunque no lo sean), por lo que tienen reacciones emocionales exageradas que los llevan a tener conflictos en sus relaciones sociales (Mestre, Tur, Samper, Náchér y Cortés, 2007).

El comportamiento agresivo en niños a una edad temprana es un predictor de problemas de conducta en la escuela, así como de inadaptación en los contextos en los que se desarrolla (Smith et al., 2014). Existe una amplia evidencia empírica que señala que el comportamiento agresivo se asocia a comportamiento antisocial, comportamiento que es estable a través del tiempo y los contextos, por lo que un niño que en su familia exhibe comportamiento agresivo dirigiéndolo hacia sus hermanos y padres, se predice que lo exhibirá en la escuela al relacionarse con sus pares y profesores (Ayala et al., 2001; Mendoza y Pedroza, 2015).

Patterson (1982) desarrolló la teoría de la coerción, describiendo su ciclo a través de intercambios sociales entre padres e hijos, especialmente cuando estos últimos rehúsan cumplir alguna actividad solicitada por los padres o cuidadores, exhibiendo berrinches y comportamiento agresivo, lo que se ha comprobado científicamente a través de metodología observacional, identificándose que los padres o cuidadores responden agresivamente al no conocer otra estrategia, cuando los niños incumplen lo solicitado (Smith et al., 2014). A partir de los estudios de Patterson (1982) se ha desarrollado y comprobado la eficacia de los programas dirigidos a entrenar a padres, con el objetivo de disminuir el comportamiento agresivo a través de estrategias conductuales que permiten a estos usar prácticas de crianza positivas, guiándoles para incrementar el tiempo de calidad en la interacción con sus hijos, la comunicación entre ellos, empleando técnicas de reforzamiento, enseñanza incidental, control de estímulos, establecimiento de reglas y hábitos, demostrándose que las técnicas son efectivas al reducir el comportamiento agresivo de los hijos (Fajardo y Hernández, 2008; Mendoza, Pedroza y Martínez, 2014;

Morales, Félix, Rosas, López y Nieto, 2015); otros tratamientos incluyen técnicas cognitivo-conductuales dirigidas a regular emociones, comprobándose la reducción del comportamiento externalizante de los niños, así como los niveles de estrés en los padres (Gaviña, David, Bujoreanu, Tiba e Ionuțiu, 2012).

La Organización Mundial de la Salud (2017) describe la eficacia que tiene el programa con base en técnicas de modificación de la conducta dirigido a padres cuyos hijos tienen trastornos emocionales y de conducta, señalando como principales resultados la disminución de conductas internalizantes (depresión, ansiedad), externalizantes (agresividad, conducta disruptiva, hiperactividad), así como una mejora en el aprovechamiento escolar y el funcionamiento familiar; también se hace referencia a la efectividad de las técnicas conductuales al disminuir conductas de riesgo, elevando la capacidad para tomar decisiones, así como la resistencia a la presión de los iguales y el incremento y desarrollo de la autoestima.

La literatura disponible concluye a través de un metaanálisis que los programas de entrenamiento a padres (con hijos en edades tempranas) previenen el comportamiento antisocial y delictivo, lo que se constató a partir del análisis de 78 estudios publicados del 2008 al 2015, afirmándose que estos programas de entrenamiento son estrategias que deben implementarse porque contribuyen a la construcción de sociedades protegidas y sanas (Piquero et al., 2016).

Además de los programas dirigidos a las familias, se han desarrollado otros para el profesorado, lo anterior debido a que el contexto escolar es otro lugar de socialización, por lo que se ha investigado la eficacia de dichos programas para disminuir el comportamiento agresivo en los niños, reportándose que los programas de intervención conductuales han demostrado su eficacia al incrementar la conducta prosocial en los niños, disminuyendo el comportamiento agresivo y antisocial, mejorando las relaciones con los pares, por lo que se ha demostrado la eficacia de técnicas de control de estímulos, moldeamiento, entrenamiento en respuesta alternativa, costo de respuesta, programa

de contingencias, reforzamiento de conducta funcionalmente equivalente, monitorización del profesorado, comunicación asertiva, habilidades para la solución de problemas, técnicas de autocontrol, técnica de análisis de tareas, aprendizaje cooperativo, así como contingencia de grupo, desarrollados en el aula por el profesor (Joslyn, Vollmer y Hernández, 2014; Mendoza y Pedroza, 2015).

Al incrementar las conductas prosociales en el aula, se disminuirá el riesgo de rechazo y exclusión en la interacción de pares; además, se ampliarán las oportunidades para que los alumnos puedan participar en actividades sociales estructuradas, poniendo en práctica nuevos comportamientos en el área de las habilidades sociales (Skinner, Neddrenriep, Robinson, Ervin y Jones, 2002), al incrementarse los comportamientos prosociales en los niños, también se incrementa la autoestima en ellos y adicionalmente disminuyen los comportamientos disruptivos, los problemas emocionales, la hiperactividad y la agresión (Wright et al., 2010).

A través de estudios longitudinales, se ha comprobado que el comportamiento prosocial como ayudar, empatía, compartir y comportamientos que benefician a otros (Eisenberg, Fabes y Spinrad, 2006) son estables a través del tiempo y los contextos (Eisenberg et al., 1999). Por lo anterior, el presente estudio tiene por objetivo conocer la efectividad de un programa de entrenamiento a padres y a profesores en 2 condiciones experimentales, para disminuir el comportamiento agresivo e incrementar el prosocial en alumnado de Educación Básica.

Método

Participantes

Tres docentes, 14 padres de familia y 94 alumnos (de educación primaria pública), de los que se eligieron a 14 alumnos focales. De los 3 profesores, 2 fueron mujeres y uno un hombre, con un rango de edad de 23-53 años ($\bar{x} = 36$; $\sigma = 15.28$). De los 14 niños focales, 11 fueron niños y 3 niñas, con un rango de edad de 6-10 ($\bar{x} = 8$; $\sigma = 1.02$). De los 14 padres de familia, 13 fueron mujeres y uno fue un hombre, con un rango de edad de 25-45 ($\bar{x} = 31$; $\sigma = 6.07$). Los padres, profesores y alumnos participaron de forma voluntaria y firmaron el consentimiento informado.

Criterios de inclusión

El alumnado identificado como focal se eligió por 2 criterios: a) nominación de 3 adultos de forma independiente –por el profesor titular del grupo, psicólogo y director– por exhibir comportamiento agresivo,

disruptivo y desobediencia hacia sus pares y directivos en el contexto escolar (Cairns y Cairns, 1994), y b) por nominación de pares; por lo menos un alumno lo nominaría por dirigir frecuentemente algún tipo de agresión (burlas, apodos, golpes, rumores maliciosos, romper, robar sus pertenencias, tocar genitales, amenazas) (Mendoza, 2014a). El alumnado tuvo características similares en cuanto a la edad, el grupo y el grado escolar.

Los padres participantes fueron los padres de los niños identificados como «focales». Los docentes participantes fueron elegidos por ser los docentes de los grupos escolares en los cuales se encontraban los alumnos identificados.

Criterios de exclusión

Con respecto a la participación de los padres de familia en el estudio, a continuación se describen los criterios usados para excluirlos del programa.

En la escuela existe un total de 14 grupos escolares (de primer a sexto grado) para la condición 1, «Programa de entrenamiento a padres»; se identificó a un total de 45 alumnos agresivos (pertenecientes a 11 de los 14 grupos de la escuela), de los cuales 33 padres de familia no firmaron el consentimiento para participar y 5 padres no realizaron el registro *antecedente, conducta y consecuente* (ACC) correctamente, por lo que se excluyeron del estudio. En esta condición, se asignó finalmente a 7 padres de familia que firmaron el consentimiento, realizaron correctamente el registro ACC y finalizaron cada una de las sesiones de entrenamiento.

En la condición 2, «Programa de entrenamiento a padres y profesores», se identificaron 28 alumnos, de los cuales 14 padres de familia no firmaron el consentimiento para participar y 7 padres no realizaron el registro ACC correctamente, así que para esta condición también se asignó un grupo de 7 padres de familia.

Instrumentos

Contexto familiar

ACC (Mendoza, 2015). Los padres registraron diariamente la frecuencia de ocurrencia de conducta agresiva y prosocial. En el registro se anota cada conducta agresiva o prosocial, anotando los eventos antecedentes y consecuentes a dicha conducta, registrando fecha, lugar y persona a quien dirigió la conducta. Se registraron las siguientes conductas: agresión (insultar, retar, aventar objetos), hábitos (cambiarse el uniforme, bañarse), no sigue instrucciones (no ejecuta instrucciones de padres), berrinche (llorar), ayudar (poner y quitar la mesa), comunicación asertiva (expresarse sin llorar ni agredir),

Tabla 1
Porcentaje de acuerdo entre observadores, en cada alumno participante

Alumno	Total de sesiones observadas	Porcentaje de acuerdo entre observadores
1	6	91.17
2	6	92.30
3	6	89.98
4	6	90.08
5	6	88.99
6	6	89.38
7	6	95.30

compartir (dar objetos) y obediencia (ejecución inmediata de instrucciones).

Contexto escolar

Sistema de observación directa: con el objetivo de registrar el comportamiento disruptivo, agresivo y prosocial del alumnado, se utilizó un formato de registro de intervalo parcial de tiempo de 5 s a lo largo de 15 min.

Cada observación fue realizada por un par de observadores previamente capacitados, que aprendieron cada categoría (prosociales y agresivas); se evaluó su aprendizaje de forma escrita y también se midió a través del registro de las categorías mediante vídeos (grabaciones de clases en Educación Básica). Posteriormente los observadores registraron diferentes sesiones (5 min), se midió el nivel de concordancia entre los observadores, siendo necesario tener por lo menos un 85% de concordancia antes de hacer los registros para la investigación. El grado de acuerdo entre los observadores fue elevado, logrando un coeficiente de concordancia del 92%, teniendo como mínimo acuerdo el 88.99% y como máximo del 95.30% (tabla 1).

En el formato de registro de intervalo se registraron 18 conductas (agresión y prosociales). Las categorías del comportamiento agresivo comprenden: agresión (física y verbal), conducta antisocial (tomar objetos sin permiso), agresión sexual (tocar los genitales), excluir (impiden participar), no sigue instrucciones (no ejecuta la instrucción), disrupción verbal (conversar), disrupción motriz (caminar en el aula); las prosociales: comunicación asertiva (respetar turnos), escuchar (contacto visual con quien dialoga); seguimiento de instrucciones (ejecutar la instrucción), autocontrol (participar sin gritar), compartir (prestar objetos), actividad académica (escribir), ayuda física (asistencia física) y ayuda verbal (explicar) (Anexo 1). El sistema de categorías conductuales se conforma por las categorías contenidas en el manual de aplicación del programa; dichas categorías se desarrollaron a partir de observaciones conductuales en escenarios naturales, a partir de los registros anecdóti-

cos en el aula; se desarrollaron categorías con base en la literatura de comportamiento prosocial y agresivo, las categorías fueron evaluadas mediante un juicio de expertos (Mendoza, 2014b). El listado definitivo comprende 18 categorías en el contexto escolar (8 para el comportamiento prosocial y 9 para el comportamiento agresivo), y «otra conducta», la cual indica una conducta no establecida en las definiciones de cada categoría. Se anexan los nombres de las categorías, la definición operacional y un código de registro para cada una (Anexo 1).

Diseño

Se utilizó un diseño de inversión A-B-A. En la fase A se introduce la línea base; en la fase B, el tratamiento, posteriormente se retira el tratamiento para volver a la fase A. Este diseño permite identificar si el tratamiento es responsable de los cambios observados en la conducta problema (Kazdin, 2000). Para más detalle ver la tabla 2.

Procedimiento

Se realizaron reuniones con directivos y profesorado de la escuela participante para informar sobre los objetivos de la investigación y obtener el consentimiento para llevar a cabo la investigación.

Se identificó al alumnado que presentó comportamiento agresivo hacia pares y directivos, conducta disruptiva y desobediencia, para seleccionarlo se preguntó al profesor del grupo, al psicólogo y al director que nombraran a alumnos que exhibían comportamiento agresivo, disruptivo, antisocial y desobediencia, se eligieron a los que tuvieron 3 nominaciones, se ubicaron los grupos escolares a los que pertenecían (segundo y tercer grado de primaria). En los grupos identificados se desarrolló el procedimiento de nominación por pares (Asamblea Escolar) para identificar a los niños agresivos (Mendoza, 2014a). Los alumnos focales fueron los alumnos que fueron nominados por docentes y por sus pares.

Se aplicaron 2 condiciones experimentales: la condición experimental 1 fue un entrenamiento a padres, la condición experimental 2 fue un entrenamiento a profesores y padres (tabla 2).

Condición experimental 1: entrenamiento a padres

Una vez que se identificó a los alumnos focales, se realizaron reuniones con sus padres para invitarlos a participar en un programa de intervención en crianza

positiva. Se integraron 2 grupos equivalentes (género, edad, grupo y grado escolar) de 7 padres cada grupo. El estudio tuvo 3 fases (línea base [A], tratamiento [B] y retirada del tratamiento [A]).

Fase A (línea base): se capacitó a los padres en el uso del registro ACC para la recolección de datos (conducta agresiva, disruptiva, desobediencia, antisocial y prosocial de los niños); el registro de conducta se desarrolló durante una semana.

Fase B (tratamiento): se usó el manual del programa *Protege a tus hijos*, con base en el análisis experimental de la conducta (Mendoza, 2015). El programa tuvo una duración de 10 sesiones (una semanal, 90 min), con la siguiente estructura: inicio de la sesión: objetivo y revisión de tareas (solicitadas en casa sesión). Contenido de aprendizaje: se utilizó la psicoeducación (presentación de contenido de forma práctica y sencilla) y retroalimentación (proporcionar información sobre su aprendizaje).

Desarrollo de la actividad: se modeló para enseñar las técnicas conductuales. Las técnicas enseñadas fueron: identificación de maltrato dirigido a sus hijos; economía de fichas; establecimiento de hábitos y límites; extinción (conductas negativas); respuestas alternativas; consecuencias; seguimiento de instrucciones; interacción positiva. Cierre: se solicitó poner en práctica lo aprendido (tareas).

Con la finalidad de asegurar el aprendizaje adquirido por los padres (técnicas que debían emplear con sus hijos, así como los registros que debían realizar en casa) se desarrolló: exposición de los contenidos; el padre de familia desarrolló ejercicios empleando las hojas de actividades contenidas en el manual de aplicación, se hicieron ensayos conductuales (ejecutar la conducta enseñada, el padre representaba su propio papel, y el hijo lo representaba otro padre de familia, posteriormente cambiaban de rol), se revisaban las actividades de los padres, elogiando

Tabla 2
Descripción de las fases en el diseño, señalando instrumentos y participantes

Grupo experimental	Condición experimental 1	Condición experimental 2
Número de sujetos	6 madres Un padre 5 niños 2 niñas	7 madres 6 niños Una niña 2 profesoras Un profesor
<i>Fase A, línea base</i>		
Medición	Registro ACC	Registro ACC
Sujeto que registra los datos	Padres	Sistema de observación directa Padres Observadores
Sujetos que reciben el tratamiento	6 madres Un padre	7 madres
Número de sesiones	Registro ACC (4 sesiones)	Registro ACC (4 sesiones) Registro de observación (3 sesiones)
<i>Fase B, tratamiento</i>		
Medición	Registro ACC	Registro ACC
Sujeto que registra los datos	Padres	Padres Observadores
Sujeto que recibe el tratamiento	6 madres Un padre	7 madres 2 profesoras Un profesor
Número de sesiones	Programa a padres (10 sesiones)	Programa a padres (10 sesiones) Programa a profesorado (9 sesiones)
<i>Fase A, reversión</i>		
Medición	Registro ACC	Registro ACC
Sujeto que registra los datos	Padres	Sistema de observación directa Padres Observadores
Sujetos que reciben el tratamiento	6 madres Un padre	7 madres
Número de sesiones	Registro ACC (4 sesiones)	Registro ACC (4 sesiones) Registro de observación (3 sesiones)

y retroalimentando las ejecuciones de los padres con la finalidad de que, llevaran a cabo las estrategias, así como los registros para recolectar los datos.

Fase A (retirada del tratamiento): al retirarse el tratamiento, durante una semana los padres recolectaron información (registro ACC) del comportamiento de sus hijos (conducta agresiva, disruptiva, desobediencia, antisocial y conducta prosocial de los niños).

Condición experimental 2: entrenamiento a padres y a profesorado

Se compone de 2 intervenciones: una dirigida a los padres y otra dirigida al profesorado. Las técnicas empleadas fueron de modificación conductual, para que padres y profesores las aplicarán a los 7 niños focales asignados a esta condición. El entrenamiento a padres tuvo las mismas condiciones ya descritas con anterioridad, por lo que a continuación se describe el entrenamiento a profesores, que tuvo 3 fases: A-B-A.

Fase A (línea base): para obtener los datos, se empleó la metodología observacional durante 3 días en el aula escolar (3 sesiones de observación, 15 min para cada niño focal).

Fase B (condición entrenamiento dirigido a profesorado): se usó el manual *Programa Integral para Mejorar la Convivencia Escolar* (PRIMCE, Mendoza, 2014b), cuyos componentes se derivan del análisis experimental de la conducta. El programa tuvo una duración de 10 sesiones (una semanal, 60 min). Todas las sesiones del programa tuvieron la siguiente estructura:

Una sesión por semana (60 min), en una aula proporcionada por el director. En cada componente, se brindó información precisa al profesor del grupo sobre las técnicas que se emplearían en el aula escolar durante la semana; para garantizar el aprendizaje de las técnicas, se usó el modelamiento y la retroalimentación de estas. Durante la clase, el investigador modeló las técnicas conductuales (correspondientes a cada componente, y que deberían usarse durante la semana en el aula escolar); de esta forma, el profesor observaba al investigador aplicando las técnicas en el escenario natural, el profesor implementó las técnicas inmediatamente después de la fase de modelamiento (durante toda la jornada escolar, todos los días), y el investigador observaba y registraba el correcto uso de las técnicas; adicionalmente se programó una sesión semanal de retroalimentación (una hora), que permitía al investigador retroalimentar al profesor acerca de las técnicas que empleaba; la implementación de cada componente fue evaluada a través de 3 sesiones semanales de observación (15 min cada una).

Los componentes en los que fueron entrenados los profesores son: técnicas de control de estímulos, monitorización, moldeamiento y autocontrol (establecimiento de hábitos), técnicas de respuesta alternativa, establecimiento y aplicación de costos al alumnado por romper reglas, técnica de sobrecorrección del comportamiento agresivo, técnicas de autocontrol, comunicación asertiva, habilidades para la solución de problemas, técnicas de contingencias grupales (reforzamiento grupal), análisis de tareas, aprendizaje cooperativo.

Fase A (retirada del tratamiento): terminada la fase de entrenamiento a los profesores, para cada grupo escolar de los niños focales se empleó la metodología observacional para recolectar información del comportamiento de estos niños en el aula escolar durante su clase durante 3 días (3 sesiones de observación, 15 min para cada niño focal).

Análisis de resultados

Para valorar la efectividad de los programas de las 2 condiciones de intervención (condición experimental 1 –entrenamiento a padres– y condición experimental 2 –programa combinado: padres y maestros–) se siguieron los siguientes lineamientos (Kazdin, 2000):

- a) Inspección visual de traslapamiento de la ejecución de la conducta (fases A y B).
- b) Inspección visual del cambio de tendencia en los datos (fases A y B).
- c) Comparación de medias aritméticas en las fases de línea base (A) y seguimiento (A).

Resultados

A continuación se muestran los resultados del comportamiento prosocial y agresivo en el contexto familiar para las 2 condiciones: condición 1 –entrenamiento a padres y condición 2 –entrenamiento a padres y profesorado–.

Comportamiento prosocial

En la [figura 1](#) se muestra el promedio de las conductas prosociales que exhibieron los niños en el contexto familiar y se muestran los resultados de ambas condiciones de tratamiento 1 (padres) y condición 2 (padres y profesorado) durante las fases A-B-A.

Para la condición «entrenamiento a padres» se identifica que para las conductas prosociales (seguimiento de instrucciones, comunicación asertiva, ayudar a otros y compartir) no existe traslapamiento entre las fases A

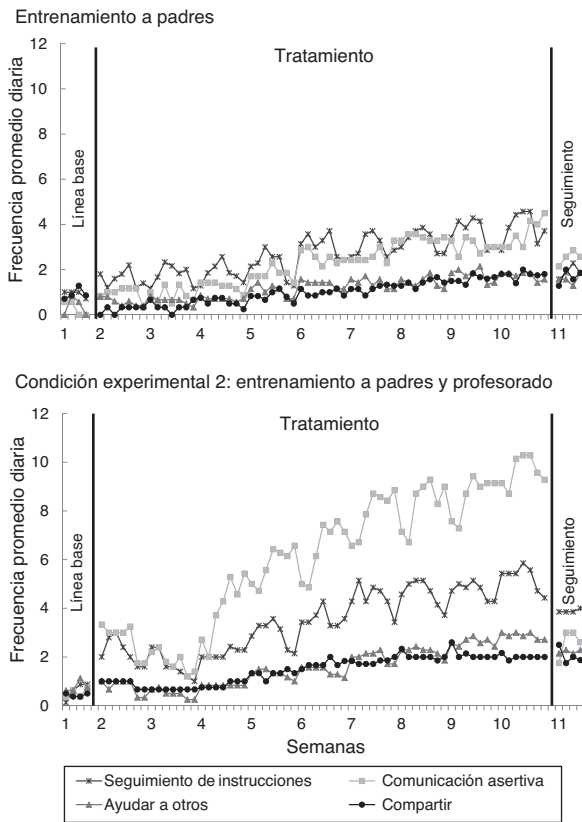


Figura 1. Frecuencia promedio de conductas de comportamiento prosocial del grupo que recibió solo el tratamiento a padres (gráfica superior) y el grupo que recibió el tratamiento de la condición 2 (padres y profesorado) (gráfica inferior).

y B, por lo que se considera la existencia de cambio conductual; se identifican también cambios en las tendencias de dichas conductas incrementándose en la fase B (tratamiento), y en la fase de inversión (retirada del tratamiento) se mantiene el cambio conductual. El tercer lineamiento de comparación de medias aritméticas permite conocer que estas son diferentes en las fase A y B (tabla 3).

Para la condición experimental 2 (entrenamiento a padres y entrenamiento a profesorado) se identifica que en las conductas prosociales existe un cambio conductual al no existir traslapamiento de la frecuencia de ocurrencia en las fases A y B, y al identificar la tendencia al incremento de la ocurrencia en la fase B (tratamiento). La inspección visual permite identificar que el cambio conductual se mantiene en la fase de inversión (retirada del tratamiento). Se identificó que las medias aritméticas son diferentes en las fases de línea base y de seguimiento (tabla 3).

Al hacer una inspección visual de las 2 condiciones, se identifica que en la fase B se incrementa más la ten-

Tabla 3

Medias aritméticas de las conductas de comportamiento agresivo y prosocial exhibidas en el contexto familiar durante las fases de línea base y seguimiento (condición experimental 1)

Conducta	Entrenamiento a padres (contexto familiar)			
	Línea base		Seguimiento	
	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ
No sigue instrucciones	27.71	22.01	3.14	2.04
Agresión	33.86	21.80	3.43	2.44
Sin hábito	35.00	17.63	4.14	3.53
Berrinche	10.67	10.17	1.57	1.27
Seguimiento de instrucciones	3.71	5.28	7.57	6.43
Comunicación asertiva	2.00	2.00	10.1	7.38
Ayudar a otros	2.10	1.47	6.29	4.23
Compartir	3.71	2.87	6.71	4.07

dencia de ocurrencia de las conductas prosociales en la condición 2 (padres y profesores) que en la condición 1 (padres) (fig. 1).

Comportamiento agresivo

A continuación se describe la inspección visual del comportamiento agresivo en las 2 condiciones de tratamiento.

En la condición experimental 1 (padres) se identifica visualmente que las conductas negativas (comportamiento agresivo, no sigue instrucciones, berrinches y no tener hábitos) no tienen traslapamiento en su ejecución entre las fases A y B, observándose también que existen cambios en la tendencia, al reducirse la frecuencia de ocurrencia durante la fase de tratamiento (B) en contraste con la fase A (línea base) (fig. 2). Se identifica que las medias aritméticas son menores en la fase de línea base y aumenta el valor de la media de las conductas prosociales en la fase de seguimiento (tabla 4).

En la condición experimental 2 (padres y profesorado), en la figura 2 visualmente se detalla que las conductas negativas (comportamiento agresivo, no sigue instrucciones, berrinches y no tener hábitos) no tienen traslapamiento en su ejecución entre las fases A y B, observándose también que existen cambios en la tendencia, al reducirse la frecuencia de ocurrencia de dichas conductas durante la fase de tratamiento (B) en contraste con la fase A (línea base). Se evidencia que las medias aritméticas de la ocurrencia de las conductas negativas son mayores en la fase de línea base y se identifica un decremento en la fase de seguimiento (tabla 4).

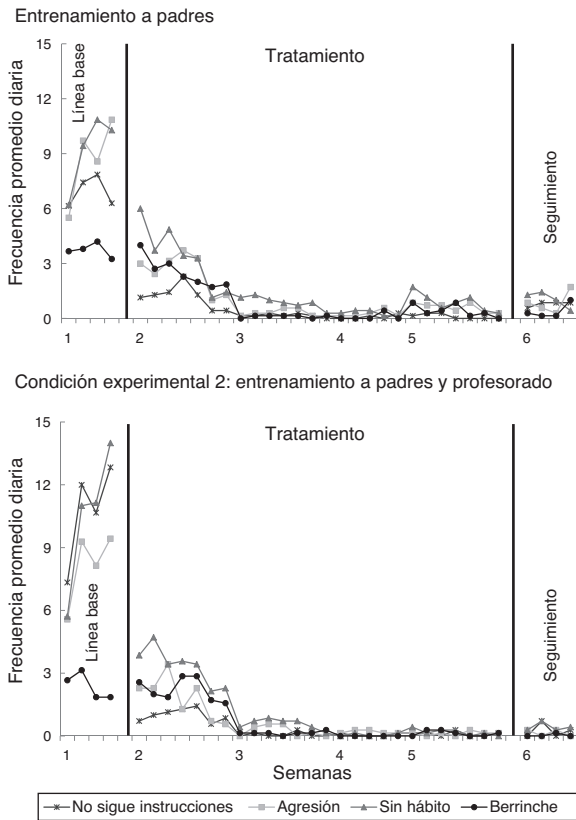


Figura 2. Frecuencia promedio de conductas de comportamiento agresivo del grupo que recibió solo el tratamiento a padres (gráfica superior) y el grupo que recibió el tratamiento dirigido a padres y profesores (condición experimental 2) (gráfica inferior).

Contexto escolar

A continuación se muestran los resultados derivados de la metodología observacional en el salón de clase que describen el comportamiento prosocial y agresivo de los alumnos focales, en la condición 2, tratamiento combinado (padres y profesorado).

Tabla 5

Frecuencia promedio de conductas de comportamiento prosocial en las mediciones de línea base y seguimiento en el aula (condición experimental 2)

Conducta	Línea base			Seguimiento		
	1	2	3	1	2	3
Observación	1	2	3	1	2	3
Autocontrol	0	1	1	75	42	60
Comunicación asertiva	0	0	1	6	8	6
Ayudar	5	0	1	7	41	20
Escuchar	9	4	1	22	69	79
Actividad académica	111	69	95	262	278	205
Seguimiento de instrucciones	634	536	510	1,150	1,087	1,135
Compartir	0	0	0	1	3	65

Tabla 4

Medias aritméticas de las conductas de comportamiento agresivo y prosocial exhibidas en el contexto familiar durante las fases de línea base y seguimiento (condición experimental 2, dirigido a padres y profesorado)

Conducta	Entrenamiento a padres y profesores (contexto familiar)			
	Línea base		Seguimiento	
	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ
No sigue instrucciones	36.71	29.83	1.00	1.15
Agresión	32.43	23.24	0.57	0.79
Sin hábito	41.86	29.26	1.71	2.56
Berrinche	9.14	8.65	0.14	0.38
Seguimiento de instrucciones	2.86	3.39	15.5	6.78
Comunicación asertiva	2.43	4.04	10.0	11.81
Ayudar a otros	3.00	2.52	8.83	8.54
Compartir	2.00	3.06	8.43	5.56

Comportamiento prosocial

En la tabla 5 se presentan las frecuencias de ocurrencias del comportamiento prosocial (medias aritméticas) durante la línea base y seguimiento del comportamiento prosocial. Durante la línea base se presentó una baja frecuencia de la conducta de autocontrol (0, una y una ocurrencias por día), comunicación asertiva (0, 0 y una ocurrencias por día), ayudar a otros (5, 0 y una ocurrencias por día), escuchar (9, 4 y una ocurrencias por día), actividad académica (111, 69 y 95 ocurrencias por día), seguimiento de instrucciones (634, 536 y 510 ocurrencias por día) y compartir (0 ocurrencias).

Después del tratamiento en la fase de seguimiento hubo un aumento significativo en la conducta de autocontrol (75, 42 y 60 ocurrencias por día), comunicación asertiva (6, 8 y 6 ocurrencias por día), ayudar a otros (7, 41 y 20 ocurrencias por día), escuchar (22, 69 y 79 ocurrencias por día), actividad académica (262, 278 y 205 ocurrencias por día), seguimiento de instrucciones (1,150, 1,087 y 1,135 ocurrencias por día) y compartir (una, 3 y 65 veces por día).

Tabla 6
Frecuencia promedio de conductas de comportamiento agresivo en las mediciones de línea base y seguimiento en el aula (condición experimental 2)

	Línea base			Seguimiento		
	1	2	3	1	2	3
Observación	1	2	3	1	2	3
Agresión	20	12	16	0	0	0
Conducta antisocial	15	3	5	0	0	0
Disrupción motriz	394	588	505	18	25	14
Disrupción verbal	125	107	85	3	5	2

Comportamiento agresivo

En la [tabla 6](#) se presenta la frecuencia de ocurrencia de las conductas agresivas en la línea base y el seguimiento de la ocurrencia del comportamiento agresivo. Durante la línea base se presentó una alta frecuencia de la conducta de agresión (20, 12 y 16 episodios por día), la conducta antisocial (15, 3 y 5 ocurrencias por día), la conducta disruptiva motriz (394, 588 y 505 ocurrencias por día), disrupción verbal (125, 107 y 85 ocurrencias) y no sigue instrucciones (14, 8 y 3 ocurrencias por día).

Después del tratamiento, en la fase de seguimiento no hubo registros de la conducta de agresión ni la conducta antisocial y hubo una reducción significativa en la conducta disruptiva motriz (18, 25 y 14 ocurrencias por día), la conducta disruptiva verbal (3, 5 y 2 ocurrencias por día) y no sigue instrucciones, con un evento por día.

Discusión

La primera conclusión refiere que el entrenamiento a padres en crianza positiva permite que los niños aprendan conductas prosociales (seguimiento de instrucciones, comunicación asertiva, ayudar y compartir), reduciendo la desobediencia, la agresión y los berrinches, comprobándose que cuando hay un incremento del comportamiento prosocial disminuye el agresivo, tal y como han identificado otros estudios ([Swit y McMaugh, 2012](#); [Mendoza et al., 2014](#); [Morales y Vázquez, 2014](#)), lo que se explica a partir de identificar el comportamiento prosocial como una conducta funcionalmente equivalente a las conductas agresivas ([Kazdin, 2000](#)), teniendo una explicación más consistente a partir de la Ley de igualdad de Herrnstein, a través de la cual se determina que las elecciones se hacen a partir de un arreglo ambiental que dispone de una serie de reforzamientos para el niño que le permitan obtener estos en función de la respuesta que emita, evidenciando que para disminuir una conducta problema se hace necesario hacer arreglos en el ambiente para hacer disponibles reforzamientos a conductas alternativas a la problema ([Domjan, 2009](#)).

Los resultados refuerzan otros estudios realizados también en México, en los cuales se señala la efectividad de los programas dirigidos a los padres cuando se enseñan las técnicas y procedimientos en escenarios controlados, y se obtienen resultados similares en ambientes naturales en los que se presentan las conductas meta, como desobediencia, berrinches y comportamiento agresivo ([Vite, Pérez y Ruiz, 2008](#)).

La segunda conclusión es que el entrenamiento dirigido a profesores permite el aprendizaje de comportamiento prosocial como conducta de escuchar, realizar la actividad académica, autocontrol (levantar la mano para participar, regular sus salidas al baño), ayudar (participar en clase), comunicación asertiva (expresar emociones de manera que no lastime a los demás), seguimiento de instrucciones (realizar las instrucciones solicitadas por el profesor; seguir reglas) y compartir (dar útiles, apuntes) y la disminución de conductas disruptivas (estar fuera de su lugar, conversar, correr, comer, hacer ruido), episodios de agresión (pegar, insulta), conducta antisocial (decir mentiras, tomar cosas que no le pertenecen) y desobediencia (no realizar las instrucciones dadas por el profesor), resultados que fortalecen lo reportado en otras investigaciones en contextos naturales ([Mendoza y Pedroza, 2015](#); [Joslyn et al., 2014](#)).

La tercera conclusión es que se demuestra una mayor efectividad en la reducción del comportamiento agresivo y aprendizaje del comportamiento prosocial cuando se usa un tratamiento de la condición 2, dirigido a padres y profesorado, lo que indica que la modificación simultánea de variables que están asociadas con el desarrollo y la estabilidad del comportamiento agresivo en los niños, como son las prácticas de crianza de los padres y las habilidades para controlar la conducta infantil de los profesores, permite que su aplicación conjunta sea más fuerte que los tratamientos independientes, como lo señalan [Ayala et al. \(2001\)](#) y [Ayala, Pedroza, Morales, Chaparro y Barragán \(2002\)](#).

Los resultados anteriores son similares a los encontrados por el estudio de [Webster-Stratton, Reid y Hammond \(2004\)](#), respecto al comportamiento agresivo. Estos autores encontraron que los efectos aditivos del tratamiento administrado en 2 dominios (entrenamiento a padres en prácticas de crianza positiva y entrenamiento a profesores en el control de conducta en el aula) son mayores frente al tratamiento administrado en un solo dominio (entrenamiento a padres).

Los programas de intervención empleados en el estudio utilizan técnicas y procedimientos de modificación conductual, por lo que se corrobora su eficacia, como ya se había comprobado en otros estudios

(Giménez-García, 2014; Jiménez y Hernández, 2011; López, 2014; Morales y Vázquez, 2014).

El estudio corrobora que los agentes de cambio como padres y profesores son eficaces para lograr disminuir el comportamiento agresivo y aumentar el comportamiento pro social en el ambiente familiar y escolar.

El estudio tiene limitaciones que pueden ser consideradas como recomendaciones para futuras investigaciones. La primer limitación es que no se tiene un grupo control, lo que permitiría contrastar los efectos del tratamiento en las conductas meta; otra limitación es que los entrenamientos no tienen validez social, lo que ayudaría a obtener información de la pertinencia de las estrategias en la vida cotidiana de los participantes, así como la percepción que tienen los usuarios del beneficio de los programas; por otra parte, los agentes del cambio son mayoritariamente mujeres, por lo que se recomienda

valorar las implicaciones debido a diferencias de sexo de quienes reciben el tratamiento y son los agentes del cambio conductual del alumnado, en futuros estudios.

Financiación

Se agradece a la Secretaría de Investigación y Estudios Avanzados (UAEMex) la beca de posgrado otorgada al primer autor.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Anexo 1.

Sistema de categorías de comportamiento agresivo y prosocial en el contexto escolar

Categoría	Definición operacional	Código de registro	Sistema de registro
Agresión física	Conducta física que el sujeto focal dirige a otros como son golpear, empujar, morder, aventar objetos	AGF	
Agresión verbal	Conducta física y/o verbal que el sujeto focal dirige a otros, por ejemplo, burlas, apodos, insultos, hablar con malos modales, denigrar a otros	AGV	
Agresión sexual	Conducta física y/o verbal que el sujeto focal dirige a otros de tocar genitales de otros, intimidar con insultos con carácter sexual a otros	AGS	
Conducta antisocial	Conducta física y/o verbal que el sujeto focal dirige a otros como decir mentiras, tomar cosas sin pedir permiso, robar o dañar sus pertenencias o las de otros	CAT	Ocurrencia de respuesta
Excluir	Conducta física y/o verbal que el sujeto focal dirige a otros como son ignorar al otro e impedir a otros participar en la actividad académica	EX	
No sigue instrucciones	Conductas que el sujeto focal no ejecuta y que son instrucciones proporcionadas por el profesor u otro adulto	DES	
Disrupción verbal	Conducta física y/o verbal del sujeto focal de conversar con otros, enseñar juguetes, interrumpir con temas fuera de clase, hablar sin levantar la mano para participar, hacer sonidos con objetos, mano o pies; grita, canta, silba, se burla	DV	
Disrupción motriz	Conducta física del sujeto focal de andar fuera de su lugar, desplazar la silla, subirse a la silla o mesa, cambiarse de lugar sin permiso, correr en el salón, pegar en la mesa con las manos u otro objeto, sacar objetos	DM	
Comunicación asertiva	Conducta física y/o verbal que el sujeto focal dirige a otros como solicitar por favor y dar las gracias, respetar turnos para participar, expresar lo que le molesta sin agresión, expresar lo que necesita sin agresión, frases positivas (mirar a los ojos, frase, sonreír), frases en primera persona, pedir ayuda, decir que no está de acuerdo con alguien	CAS	
Escuchar	Comprende la conducta del sujeto focal, de dejar de hacer lo que está haciendo y mirar a quien dialoga	ES	
Seguir instrucciones	Abarca la conducta del sujeto focal de permanecer en silencio, permanecer en su lugar y conductas realizadas por el sujeto focal por instrucción expresa de su profesor (a)	OB	

Categoría	Definición operacional	Código de registro	Sistema de registro
Autocontrol	Comprende la conducta del sujeto focal de levantar la mano sentado en su lugar y en silencio, tomar gafete para salir al sanitario, realizar actividad del rincón de actividades, relajación	AUT	
Compartir	Conducta física y/o verbal que el sujeto focal dirige a otros como prestar útiles escolares, apuntes, dar opiniones, comida, juegos	COM	
Empatía	Conducta física y/o verbal del sujeto focal como es limpiar lo que ensucia, reparar o cuidar trabajos escolares, mobiliario y otros objetos que dañe, ofrecer disculpa	EMP	
Actividad académica	Conductas realizadas por el sujeto focal que implica contacto y uso de material según los criterios de ejecución de la tarea, como es escribir, leer, dibujar, recortar, borrar	AA	
Ayuda física	Conducta física y/o verbal que el sujeto focal dirige a otros que procura apoyo físico, como repartir los libros de texto, levantar los objetos de compañeros	AYF	
Ayuda verbal	Conducta física y/o verbal que el sujeto focal dirige a otros como dar una explicación o instrucción verbal	AYV	
Otra conducta	Conducta física y/o verbal que el sujeto focal realiza y que no está incluida en las demás categorías como rascarse la cabeza, agacharse para recoger algún material, mirar hacia la ventana, mirar sus útiles	OT	

Anexo 2.

Definición de técnicas empleadas en el programa de entrenamiento a padres (Kazdin, 2000; Ruiz, Díaz y Villalobos, 2012)

Nombre de la técnica	Definición
Reforzamiento diferencial de conductas funcionalmente equivalentes	Es una técnica operante para reducir o eliminar conductas, que consiste en reforzar conductas alternativas a la conducta inadecuada; esta conducta alternativa permite alcanzar las mismas metas pero de manera más adaptada
Sobrecorrección	Es una técnica operante para reducir o eliminar conductas, que consiste en corregir los efectos negativos causados por la conducta inadecuada
Castigo	Es una técnica operante para reducir o eliminar conductas, que consiste en presentar estímulos aversivos o retirar estímulos positivos de forma contingente a la emisión de una conducta inadecuada
Tiempo fuera	Es una técnica operante para reducir o eliminar conductas, que se refiere a la retirada completa de reforzadores positivos durante un tiempo determinado ante la emisión de una conducta que se desea disminuir
Costo de respuesta	Es una técnica operante para reducir o eliminar conductas, que consiste en la pérdida de un reforzador positivo ante la emisión de una conducta inadecuada
Reforzamiento positivo	Es una técnica operante usada para el incremento y mantenimiento de conductas. Es un procedimiento que consiste en la aplicación de estímulos gratificantes; por ejemplo, cierta conducta, ya sea verbal (elogios) o física (atención y toques de afecto), o entrega de objetos materiales valiosos tras la ejecución de una conducta preestablecida
Economía de fichas	Es un programa de contingencias que incorpora procedimientos de reforzamiento y de castigo, que consiste en entregar un reforzador generalizado (carita feliz, fichas, botones) cuando se exhibe una conducta adecuada y se retira cuando se emite una conducta inadecuada
Extinción	Es una técnica operante para reducir o eliminar conductas; extinguir el comportamiento consiste en eliminar los reforzadores positivos dirigidos hacia la conducta problema, los mismos que se ha identificado que provocan su mantenimiento
Desaprobar levemente	Esta técnica consiste en emitir afirmaciones verbales de desaprobación y advertencia ante una conducta inadecuada, las cuales inherentemente incluyen una mirada y voz firme

Anexo 3.

Definición de las técnicas empleadas en el programa de entrenamiento a profesorado (Kazdin, 2000)

Nombre de la técnica	Definición
Control de estímulos	Es la organización del ambiente, disponiendo estímulos que eviten o disminuyan la oportunidad de ejecutar la conducta inadecuada
Costo de respuesta	Técnica operante para reducir o eliminar conductas, que consiste en la pérdida de un reforzador positivo ante la emisión de una conducta inadecuada
Reforzamiento diferencial de conductas funcionalmente equivalentes	Consiste en reforzar conductas alternativas a la conducta inadecuada, reduciendo la frecuencia de ocurrencia de la conducta no deseada
Autocontrol	Se caracteriza por elegir esperar y obtener un reforzador mayor sobre un reforzador inmediato de menor magnitud, pero que permite tomar decisiones
Contingencia grupal	Es un programa que consiste en reforzar la ejecución apropiada de un grupo de una conducta previamente establecida
Análisis de tareas	Es una técnica que consiste en fraccionar un comportamiento en conductas precisas que siguen un orden y que permiten ejecutar el comportamiento establecido previamente
Moldeamiento	Técnica que permite la adquisición de nuevas conductas, reforzando gradualmente conductas cercanas a la conducta meta
Relajación	Técnica que consiste en tensar y destensar los diferentes grupos musculares; el empleo de esta técnica permite disminuir los niveles de activación de los músculos y la tensión muscular (Ruiz et al., 2012)
Entrenamiento asertivo	Esta técnica consiste en el uso de conductas no verbales (mirar a los ojos y sonreír) y conductas verbales (mensajes en primera persona y con contenido positivo) (Mendoza, 2014)
Técnica de solución de problemas	Esta técnica es un método sistemático a través del que se consigue pensar y concretar soluciones positivas (Mendoza, 2014)
Aprendizaje cooperativo	Colaborar y participar en grupos pequeños de manera conjunta, asegurando que todos lleguen al conocimiento esperado (Díaz-Aguado, 2003)

Referencias

Ayala, H., Chaparro, A., Fulgencio, M., Pedroza, F., Morales, S., Pacheco, A., et al. (2001). Tratamiento de agresión infantil: desarrollo y evaluación de programas de intervención conductual multi-agente. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 27, 1–34.

- Ayala, H., Pedroza, F., Morales, S., Chaparro, A. y Barragán, N. (2002). Factores de riesgo, factores protectores y generalización del comportamiento agresivo en una muestra de niños en edad escolar. *Salud Mental*, 25(3), 27–40.
- Cairns, R. y Cairns, B. (1994). *Lifelines and risks: Pathways of youth in our time*. Cambridge, R. U.: Cambridge University Press.
- Díaz-Aguado, M. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Domjan, M. (2009). *Principios de aprendizaje*. Quinta Edición. Madrid: Thomson.
- Eisenberg, N., Fabes, R. y Spinrad, T. (2006). Pro-social development. En N. Eisenberg, W. Damon, y R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (3) (6nd ed., 3, pp. 646–718). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Eisenberg, N., Guthrie, I., Murphy, B., Shepard, S., Cumberland, A. y Carlo, G. (1999). Consistency and development of prosocial dispositions: A longitudinal study. *Child Development*, 70(6), 1360–1372.
- Fajardo, V. y Hernández, L. (2008). Tratamiento cognitivo-conductual de la conducta agresiva infantil. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 34(2), 371–389.
- Gavița, O., David, D., Bujoreanu, S., Tiba, A. y Ionuțiu, D. (2012). The efficacy of a short cognitive-behavioral parent program in the treatment of externalizing behavior disorders in Romanian foster care children: Building parental emotion-regulation through unconditional self- and child-acceptance strategies. *Children and Youth Services Review*, 34(7), 1290–1297.
- Giménez-García, L. (2014). Tratamiento cognitivo-conductual de problemas de conducta en un caso de trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1(1), 79–88.
- Jiménez, D. y Hernández, I. (2011). Intervención clínica en diadas madre-hijo para mejorar la conducta social y el aprovechamiento escolar en nivel básico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(2), 68–89.
- Joslyn, R., Vollmer, T. y Hernández, V. (2014). Implementation of the good behavior game in classrooms for children. *Acta de Investigación Psicológica*, 4(3), 1673–1681.
- Kazdin, A. (2000). *Modificación de la conducta y sus aplicaciones prácticas* (2.ª ed.). México: Manual Moderno.
- López, P. (2014). Un caso de comportamiento disruptivo infantil: tratamiento conductual en el ámbito familiar. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1(2), 117–123.
- Mendoza B. Asambleas Escolares. Estrategias para resolver conflictos a través de competencias. México: Pax México.
- Mendoza, B. (2014). *Bullying, los múltiples rostros del acoso escolar: estrategias para identificar, detener y cambiar la agresividad y la violencia a través de las competencias* (2.ª ed.). México: Pax.
- Mendoza, B. (2015). *Bullying. Familia y escuela protegiendo juntos*. México: Pax.
- Mendoza, B. y Pedroza, F. (2015). Evaluación de un programa de intervención para disminuir el acoso escolar y la conducta disruptiva. *Acta de Investigación Psicológica*, 5(2), 1947–1959.
- Mendoza, B., Pedroza, F. y Martínez, K. (2014). Prácticas de crianza positiva: entrenamiento a padres para reducir bullying. *Acta de Investigación Psicológica*, 4(3), 1793–1808.
- Mestre, M., Tur, A., Samper, P., Nacher, M. y Cortés, M. (2007). Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 211–225.
- Morales, S., Félix, V., Rosas, M., López, F. y Nieto, J. (2015). Prácticas de crianza asociadas al comportamiento negativista desafiante y de

- agresión infantil. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 33(1), 57–76.
- Morales, S. y Vázquez, F. (2014). Prácticas de crianza asociadas a la reducción de los problemas de conducta infantil: una aportación a la salud pública. *Acta de Investigación Psicológica*, 4(3), 1700–1715.
- Organización Mundial de la Salud (2017). Capacitación de los padres para la asistencia de los trastornos emocionales y conductuales en los niños. Técnicas de modificación conductual [consultado 25 Ene 2017]. Disponible en: <http://www.who.int/mental-health/mhgap/evidence/child/es/>
- Patterson, G. (1982). *Coercive family process*. Eugene, Oregón: Castalia Publishing Company.
- Piquero, A., Jennings, W., Diamond, B., Farrington, D., Tremblay, R., Welsh, B., et al. (2016). A meta-analysis update on the effects of early family/parent training programs on antisocial behavior and delinquency. *Journal Experimental Criminology*, 12(2), 229–248.
- Ruiz, M., Díaz, M. y Villalobos, A. (2012). *Manual de técnicas de intervención cognitivo-conductuales* (2.ª ed.). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Skinner, C., Neddneriep, C., Robinson, S., Ervin, R. y Jones, K. (2002). Altering educational environments through positive peer reporting: Prevention and remediation of social problems associated with behavior disorders. *Psychology in the Schools*, 39(2), 191–202.
- Smith, J., Dishion, T., Shaw, D., Wilson, M., Winter, C. y Patterson, G. (2014). Coercive family process and early onset conduct problems from age 2 to school entry. *Development and Psychopathology*, 26, 917–932.
- Swit, C. y McMaugh, A. (2012). Relational aggression and prosocial behaviours in Australian preschool children. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(3), 30–34.
- Vite, A., Pérez, I. y Ruiz, M. (2008). El impacto de la sensibilidad materna y el entrenamiento a padres en niños con problemas de conducta. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 34(2), 165–177.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. y Hammond, M. (2004). Treating children with early-onset conduct problems: Intervention outcomes for parent, child, and teacher training. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(1), 105–124.
- Wright, R., John, L., Duku, E., Burgos, G., Krygsman, A. y Esposto, C. (2010). After-school programs as a prosocial setting for bonding between peers. *Child & Youth Services*, 31(3-4), 74–91.



Disponible en www.sciencedirect.com

Acta de Investigación Psicológica Psychological Research Records

Acta de Investigación Psicológica 7 (2017) 2704–2716

www.psicologia.unam.mx/acta-de-investigacion-psicologica/



Original

Características de la comunicación en empresas ecuatorianas: una primera aproximación

Features of communication in Ecuadorian companies: A first approximation

Segundo Gonzalo Pazmay Ramos^{a,*}, Eleonor Virginia Pardo Paredes^a
y Ángel Rogelio Ortiz del Pino^b

^a Profesor titular auxiliar a tiempo completo, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Ambato, Ambato, Ecuador

^b Profesor titular auxiliar a tiempo completo, Escuela de Administración de Empresas, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Ambato, Ambato, Ecuador

Recibido el 17 de febrero de 2017; aceptado el 31 de marzo de 2017

Disponible en Internet el 15 de octubre de 2017

Resumen

El tema de investigación nace de los datos obtenidos en una investigación anterior sobre clima organizacional realizada por los mismos autores, donde el factor «Comunicación» fue el más llamativo. En el presente estudio se determina el proceso de comunicación de las empresas afiliadas a la Cámara Nacional del Calzado (CALTU), provincia de Tungurahua (Ecuador).

Es una investigación de tipo exploratorio, descriptivo, cualitativo, fenomenológico, inductivo, hermenéutico-dialéctico, no experimental, transversal. Se aplican entrevistas en profundidad a los gerentes/propietarios de las empresas de calzado. El procesamiento de datos se realiza a través del software Atlas.ti, herramienta informática que facilita el análisis cualitativo de datos textuales. El análisis metodológico de los resultados se apoya en la teoría fundamentada, cuyo principio básico es la construcción de teoría partiendo directamente de los datos obtenidos, y no de supuestos a priori, de otras investigaciones o de marcos existentes.

Se concluye que los entrevistados entienden la comunicación organizacional básicamente como la comunicación con el trabajador. Y la comunicación técnica es más fluida que la comunicación personal: existe apertura para la comunicación ascendente y para las sugerencias del personal, siempre y cuando la comunicación se relacione con la información necesaria para la ejecución de las tareas. © 2016 Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Palabras clave: Proceso de comunicación; Psicología de la comunicación; Comunicación interactiva; Entrevista en profundidad; Programa Atlas.ti; Ecuador

Abstract

The research topic arises from the data obtained in an earlier research on Organizational Climate conducted by the same authors, where the «Communication» factor was the most striking. In the present study, the communication process of the companies affiliated to the National Shoe Chamber (CALTU), Tungurahua, Ecuador, is determined.

It is an investigation of type: exploratory, descriptive, qualitative, phenomenological, inductive, hermeneutic-dialectical, non-experimental, transversal. In-depth interviews are conducted with managers/owners of footwear companies. The data processing is

* Autor para correspondencia. Los Sauces esq. Menéndez Pelayo. Ambato, Ecuador. Tel.: +00593984459099.

Correo electrónico: spazmay@pucesa.edu.ec (S.G. Pazmay Ramos).

La revisión por pares es responsabilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México.

done through Atlas.ti software, a computer tool that facilitates the qualitative analysis of textual data. The methodological analysis of the results is based on the Grounded Theory, whose fundamental principle is the construction of theory starting directly from the data obtained, and not from a priori assumptions, from other research or from existing frameworks.

It concludes that interviewees understand organizational communication basically as communication with the worker. And technical communication is more fluid than personal communication: there is openness to the upward communication and to the suggestions of the staff, as long as the communication is related to the information necessary for the execution of the tasks.

© 2016 Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Keywords: Communication process; Psychology of communication; Interactive communication; In-depth interview; Software Atlas.ti; Ecuador

Introducción

Esta investigación es la primera realizada para auscultar el tema de la comunicación dentro de las empresas; este trabajo es el inicio de un análisis organizado, sistemático y sistémico de la comunicación en las empresas productoras de calzado. En el Ecuador, y específicamente en la provincia de Tungurahua, no se han realizado estudios sobre la comunicación en las organizaciones productivas.

El sector del calzado tiene una importancia social significativa en la sociedad tungurahuesa; el 50% de la producción anual de calzado del país se realiza en esta provincia. Según la *Revista Líderes* (s. d.), en 2013 se confeccionaron en esta provincia 16 de los 32 millones de pares de zapatos que se expendieron en las 24 provincias ecuatorianas. Asimismo, el sector genera 100,000 empleos, lo que implica que medio millón de ecuatorianos está relacionado con esta actividad (la provincia de Tungurahua tiene 450,000 habitantes). Del 2008 al 2013 se crearon 4,400 nuevos establecimientos de calzado en la provincia, pasaron de 600 a 5,000 locales, lo que representó un crecimiento del 833% del sector. Al conocer las características de la comunicación organizacional en estas empresas, se puede mejorar esta dentro de las mismas y, consecuentemente, mejorar su administración y la calidad de vida del personal; ahí radica el impacto social de este estudio.

Los resultados obtenidos en la anterior investigación desarrollada en la CALTU indicaron que la comunicación es un factor que fluye cuando se refiere a la información pertinente para la realización de la tarea, pero no tiene el mismo nivel de fluidez cuando se relaciona con el plano personal del empleado. El objetivo de esta investigación es conocer la percepción de los administradores de estas empresas sobre lo que ellos entienden por comunicación organizacional, y particularmente la comunicación técnica y/o personal.

Marco teórico

La comunicación es la transferencia de información, ideas, conocimientos o emociones mediante símbolos convencionales, lo que propicia el entendimiento entre una persona y otra.

Las organizaciones no pueden existir sin comunicación (Queris-Rojas, Almirall-Cabrera, Capote-García y Alfonso-Robaina, 2012). Si esta no se produce, los empleados no pueden saber lo que hacen sus compañeros, la gerencia no recibe entradas de información y la administración está incapacitada para proveer instrucciones. Esto imposibilita coordinar el trabajo, por lo cual, la organización se derrumbará (Rebeil y Ruíz-Sandoval, 1998). Para que exista una buena coordinación de actividades debe haber una buena comunicación (Álvarez, 2013; Berló, 1984; De Castro, 2014). Con esto, el pequeño empresario se asegurará de que toda la información que se maneje en la empresa sea verdadera y se use para llevar a cabo el trabajo (Anzola, 1993, p. 82).

Comunicación interna

Conjunto de actividades efectuadas por la organización para la creación y el mantenimiento de buenas relaciones con y entre sus miembros, a través del uso de diferentes medios de comunicación, que los mantengan informados, integrados y motivados para contribuir con su trabajo al logro de los objetivos institucionales (Andrade, 2005, p. 17).

La comunicación interna se orienta a la comunicación que se da dentro de la organización y que incide en las relaciones interpersonales dentro de la empresa. Esta comunicación comprende la transmisión de la información necesaria para la realización de las tareas y aquella relacionada con aspectos personales de los miembros, no necesariamente asociada a la actividad laboral.

Para FitzPatrick y Valskov (2014, p. 6), la comunicación interna es: planeada, no es al azar o un proceso accidental; es sistemática, implica un proceso que aplica ciencia y disciplina, realiza una investigación científica para validar sus resultados; está relacionada con la influencia, los empleados no siempre pueden ser forzados a hacer cosas, pero pueden ser persuadidos a elegir lo que tienen que hacer y hacerlo bien; la comunicación interna es más que solo «decir las cosas», está relacionada también con las actitudes y comportamientos; es multidisciplinaria, la información por sí sola no es suficiente causa de comportamiento laboral, hay que trabajar integralmente con otros miembros de la institución para alcanzar los objetivos organizacionales. Así lo resalta Marchiori (2010), quien define la comunicación interna como: «Fundamentalmente un proceso que engloba la comunicación administrativa, flujos, barreras, vehículos, redes formales e informales. Promueve, por tanto, la interacción social y fomenta la credibilidad, actuando en el sentido de mantener viva la identidad de la organización».

Perspectivas de análisis de la comunicación organizacional

La comunicación organizacional no puede ser analizada únicamente como un modelo lineal de transmisión de información emisor-receptor y complementada por el *feedback*, como propone el modelo de Shannon y Weaver (Narula, 2006, p. 27) o un modelo de persuasión (Morreale, Spitzberg y Barge, 2007); debe ser analizada desde diferentes perspectivas, siendo las más comunes: tradicional, interpretativa y crítica.

La perspectiva tradicional considera la organización como una máquina en la que las personas son partes interdependientes controladas por la administración. Según esta perspectiva, la organización es como un aparato mecánico que únicamente requiere diseños gerenciales y planificaciones administrativas para conectar las diferentes partes de la organización y regular el sistema organizacional; esta conexión y regulación depende de una efectiva comunicación, la misma que busca la obediencia y cooperación de los empleados. La comunicación es entendida como un proceso de envío y recepción de mensajes. Esta comunicación efectiva requiere 2 condiciones para su efectivo funcionamiento: una, que el proceso sea exacto y confiable; y la otra, que el receptor entienda y responda al mensaje de la forma en que el emisor pretendió al enviarlo. De acuerdo con la perspectiva tradicional, la organización es un sistema cerrado sin ninguna interdependencia con el medio externo, en donde la comunicación interna de la orga-

nización no es afectada por factores exógenos (Papa, Daniels y Spiker, 2008).

La perspectiva interpretativa considera la organización como una cultura, un fenómeno subjetivo más que objetivo (Papa et al., 2008). Desde esta perspectiva, la realidad organizacional es construida socialmente a través de la comunicación (Putnam y Krone, 2006). Trata de interpretar las maneras a través de las cuales los miembros de la organización comparten sus experiencias y socialmente construyen un entendimiento de esas experiencias. Como Papa et al. (2008, p.11) citan a Smilowitz (1982): «El objetivo del interpretativista es comprender las actividades comunicativas que caracterizan a la organización». Esta perspectiva está muy alineada con el análisis organizacional que propone Geertz, para quien las organizaciones tienen su propia cultura, y el análisis de la cultura organizacional implica interpretar el significado compartido por los miembros de esa organización, lo que él denomina, la «cultura corporativa». Cultura que se produce por un «interaccionismo simbólico» de valores, creencias y mitos propios de la organización y que construyen su identidad (Geertz, 1973).

La comunicación organizacional no puede ser entendida desde una perspectiva de medición o clasificación, sino de interpretación, la misma que implica una comprensión contextual del cómo se genera la interpretación de los significados libre de sesgos valorativos, previa una descripción estrictamente objetiva. Esta perspectiva cultural, a través de la interpretación de las experiencias subjetivas y las acciones individuales, permite racionalizar el compromiso de los empleados con la organización, y ayuda a comprender la comunicación organizacional. El lenguaje es el instrumento que permite integrar las experiencias colectivas, pero no solo es el modo de comunicarnos, sino que con el lenguaje asumimos implícitamente los valores que encierra como un hecho socialmente construido.

El análisis interpretativo de la comunicación toma en cuenta las categorías *emic* y *etic* para comprender los significados en la comunicación; estas 2 aproximaciones ayudan al *sense making* (encontrar sentido) de la comunicación. Un estudio interpretativo se mueve entre estas 2 categorías, desde el punto de vista externo al ambiente *-etic-* y el interno *-emic-*. La categoría *etic* orienta el uso de la entrevista semiestructurada como herramienta de investigación, ya que es planificada y conducida con ideas preconcebidas y expectativas externas generales, pero trata de entender la comunicación y encontrar su significado desde el punto de vista de los involucrados *-categoría emic-*. Busca las ideas generalizables (*etic*) a la luz de la interpretación *emic* (Kurylo, 2013, p. 309). Estas categorías son complementarias, no mutuamente

exclusivas, puesto que el enfoque *emic* a través de una perspectiva cualitativa provee un entendimiento contextualizado del fenómeno en estudio, mientras que el *etic*, desde una perspectiva cuantitativa, formula hipótesis o proposiciones que permiten llegar a conclusiones generales más allá de las particularidades de un fenómeno local (Esser y Hanitzsch, 2012, p. 128).

Por último, la perspectiva crítica considera la organización como un instrumento de privilegio y opresión absoluta (Deetz y Kersten, 1983). Enfoca su atención en la relación entre los grupos de poder (dueños, accionistas, élites políticas) que controlan las organizaciones y los grupos oprimidos (empleados, clientes, minorías); analiza la forma en que las relaciones son creadas y mantenidas a través de símbolos y el discurso, donde la opresión organizacional está localizada en los sistemas de lenguaje y significado, y reside en la diferencia de poder y desigualdad que existe en el diseño de la estructura organizacional (Papa et al., 2008).

Esta perspectiva está relacionada con la teoría crítica de la comunicación organizacional de Stanley Deetz, quien considera las organizaciones como entes económicos y políticos que promueven la dominación social y velan únicamente por los intereses de las élites dominantes; este autor propone la «democracia corporativa» como medio de contrarrestar esta relación social para promover una comunicación abierta a través del análisis del tipo de discurso que se practica en la organización. De esta manera atendemos el requerimiento de los movimientos sociales de un mayor compromiso social de las organizaciones (Deetz, 2000).

Metodología

Es una investigación cualitativa porque se interpretaron las narraciones realizadas por los entrevistados (Taylor y Bogdan, 1992), a través de un acercamiento fenomenológico a la opinión de los administradores sobre lo que para ellos significa la comunicación organizacional, y particularmente la comunicación técnica y/o personal. Se aplicó una lógica inductiva, pues se interpretaron los datos obtenidos para llegar a una generalización sobre la comunicación organizacional, sin emitir juicios previos ni validar conocimientos o teorías anteriores.

Tiene una perspectiva hermenéutica-dialéctica porque enfatizó el concepto de totalidad, las partes y expresiones del proceso de investigación fueron consideradas de forma integral e interdependiente, y se analizaron contextualmente las narraciones de los entrevistados.

Fue una investigación no experimental porque no manipuló las variables, sino que describió la situación

natural. Fue transversal porque estudió el fenómeno en un momento dado. Se realizó un muestreo no probabilístico porque la muestra estuvo constituida por los gerentes/propietarios de las empresas como característica propia de la investigación, puesto que ellos son los que determinan las políticas internas en las organizaciones y son los informantes clave para describir el tipo de comunicación que promueven en las organizaciones.

Se efectuó la entrevista a 12 gerentes/propietarios de un universo de 24. Se llevaron a cabo entrevistas en profundidad, y se aplicó un esquema semiestructurado de 8 preguntas generales para orientar el diálogo con los entrevistados. Estas preguntas estuvieron direccionadas por los resultados (temas) obtenidos en la anterior investigación. Vale recalcar que se realizó una entrevista piloto para validar el proceso de la entrevista, esto es: pertinencia de las preguntas, lenguaje, tiempo de duración, escucha activa, empatía. Las preguntas planteadas fueron las siguientes:

1. ¿Qué entiende por comunicación organizacional?
2. ¿Cómo cree que afecta al clima organizacional?
3. ¿Qué opina sobre el resultado de la investigación primera, que indica que solo la comunicación especializada y necesaria para la ejecución de la tarea fluye, pero cuando es de tipo personal no?
4. ¿Cree que una buena comunicación puede ser un medio de motivación laboral? ¿Por qué?
5. ¿Cómo cree que el tipo de liderazgo que Ud. practica afecta a la comunicación organizacional? ¿Favorece una buena comunicación o no su estilo de liderazgo?
6. ¿Cómo definiría su estilo de liderazgo?
7. ¿Ud. sí considera las sugerencias realizadas por los miembros de su empresa?
8. ¿Cree Ud. que esto afecta a la comunicación organizacional?

La presente investigación fue exploratoria y descriptiva. Exploratoria porque buscó recopilar información (de ahí la razón de ser una primera aproximación) a través de entrevistas en profundidad realizadas a los administradores; descriptiva porque se llevó a cabo una conversación informal, pero orientada y dirigida a conocer el pensamiento de los administradores de las empresas afiliadas a la CALTU sobre la comunicación organizacional, particularmente la comunicación técnica y/o personal.

La condición de entrevista descriptiva exigió evitar el sesgo, que fue sorteado durante la entrevista por medio de un manejo profesional de la comunicación no verbal (kinesia, proxemia, paralingüismo); hubo congruencia entre actitud y compostura durante la recolección de

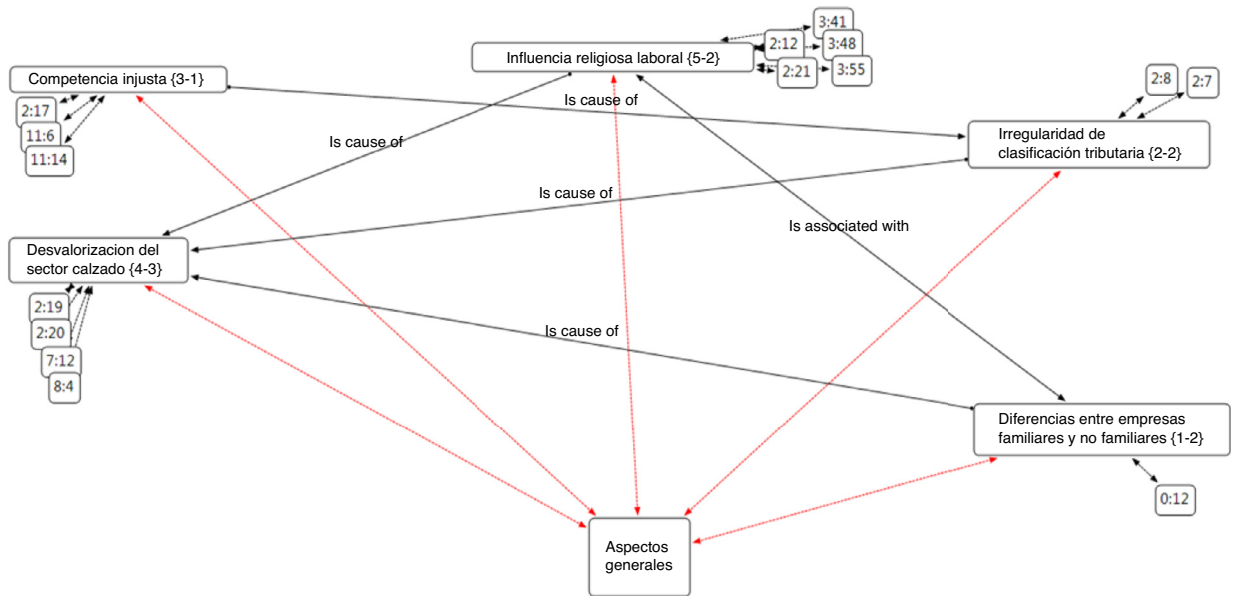


Figura 1. Red semántica de aspectos generales que agrupa códigos interrelacionados. Las diferentes cajas representan los códigos y la caja ubicada en la parte inferior central representa la familia de códigos. Los números entre paréntesis en cada código significan: el de la izquierda, el número de citas, y el de la derecha, el número de relaciones con otros códigos. La pestaña (~) que aparece en algunos códigos indica que existe un comentario sobre el código. Los números sueltos que están relacionados con los códigos significan la posición de la cita textual dentro de todo el proyecto. Adaptada del software ATLAS.ti (v. 7.1). Copyright 2012 por la Scientific Software Development GmbH, Berlín (Alemania).

los datos y así se fomentó la narración sincera de los entrevistados.

Posteriormente se realizó un análisis detallado de la información obtenida, análisis que implicó un estudio minucioso y profundo de la información, tratando de desarrollar la empatía necesaria para «interpretar» la información según la forma en que la perciben los encuestados. A continuación se realizó la tabulación de la información recopilada en las entrevistas en profundidad a través del software anteriormente mencionado. Luego se realizó el procesamiento de los datos obtenidos a través del software Atlas.ti, el mismo que lo realizó inicialmente a un nivel textual, y se orientó a una segmentación del texto y su codificación en: categorías, códigos, citas textuales, memos. Posteriormente se procesó a nivel conceptual, se establecieron relaciones entre los datos recopilados y se generaron representaciones gráficas de estos y sus relaciones. Para validar el procesamiento de datos se realizó la triangulación de la interpretación por medio de pares, profesionales y estudiantes universitarios de la carrera de Psicología Organizacional.

Resultados

A continuación se presentan los resultados del procesamiento de datos a través del software Atlas.ti.

Inicialmente se elaboró una codificación en familias de códigos para luego generar las redes semánticas.

En la figura 1 se realiza una agrupación de códigos en la familia de «aspectos generales», con base en citas textuales que presentan narraciones relacionadas. Se observa una relación entre los códigos: competencia injusta, irregularidad de clasificación tributaria: artesano y empresario, y desvalorización del sector del calzado. La percepción de competencia injusta provoca considerar la compra ilegal de denominaciones administrativas y, en consecuencia, se desvaloriza el sector. Otra relación encontrada está entre los códigos: influencia religiosa, diferencia entre empresas familiares y no familiares, y desvalorización del sector; los 2 primeros códigos provocan la desvalorización del sector. O sea, el hecho de que las empresas familiares presenten una estructura administrativa rígida, conjuntamente con la percepción de la influencia del concepto de Dios en las organizaciones, promueven una desvalorización de este sector al dejar todo el proceso de gestión a las fuerzas sobrenaturales.

La figura 2 muestra los códigos agrupados en la familia de la «capacitación», con base en relatos asociados a este tema. Se observa que el código «falta de capacitación» es el más fundamentado de esta familia. Según 3 entrevistados, la falta de capacitación tiene una incidencia directa en el ámbito laboral, especialmente a nivel operativo, mientras que la percepción a nivel

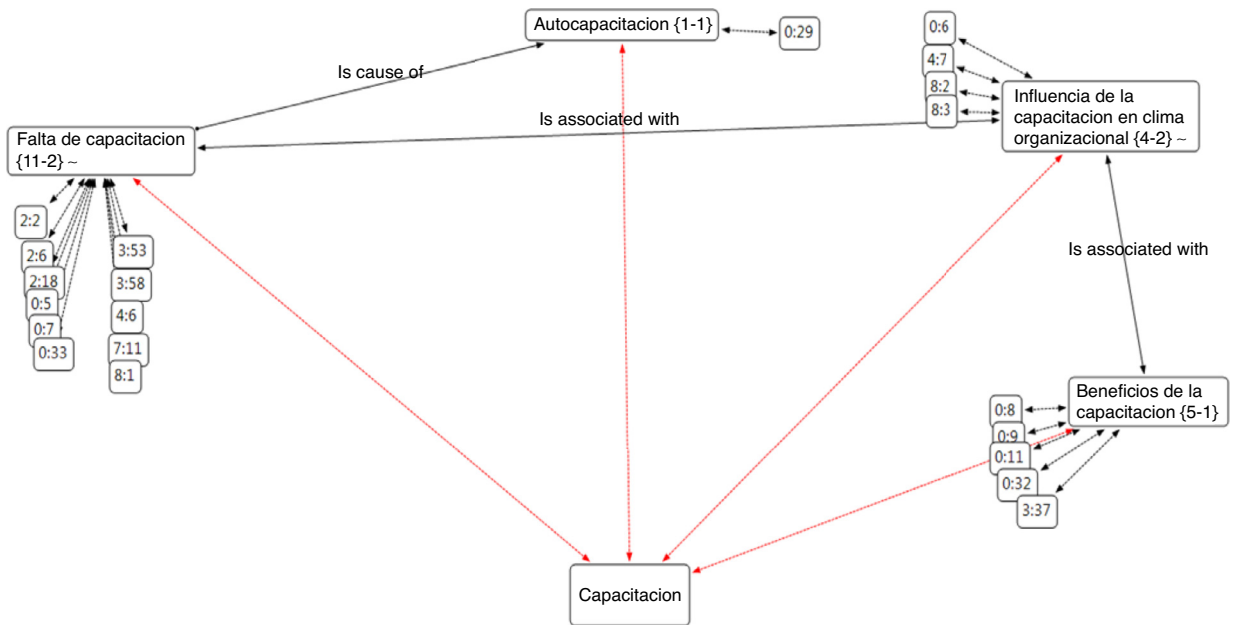


Figura 2. Red semántica de capacitación que agrupa códigos interrelacionados. Las diferentes cajas representan los códigos y la caja ubicada en la parte inferior central representa la familia de códigos. Los números entre paréntesis en cada código significan: el de la izquierda, el número de citas, y el de la derecha, el número de relaciones con otros códigos. La pestaña (~) que aparece en algunos códigos indica que existe un comentario sobre el código. Los números sueltos que están relacionados con los códigos significan la posición de la cita textual dentro de todo el proyecto.

Adaptada del software ATLAS.ti (v. 7.1). Copyright 2012 por la Scientific Software Development GmbH, Berlín (Alemania).

gerencial es que sí tienen una ligera capacitación que les permite mejorar su desempeño. Se señala la falta de capacitación laboral como una necesidad imperiosa y urgente a considerar por parte de la universidad. La falta de capacitación fomenta una autocapacitación por parte del personal. Dos entrevistados mencionan que la capacitación beneficia al clima organizacional.

En la figura 3 se agrupan códigos referentes al tema del «clima organizacional». Aquí se ve que el código «psicología y clima organizacional» es el más fundamentado de esta familia. Temas como: motivación, actitudes, comunicación, confianza, relaciones interpersonales, son mencionados dentro de clima organizacional. Los otros códigos miembros de esta familia son parte de este código. El análisis del código con mayor ponderación (antes mencionado) podría direccionar posibles procesos de consultoría en desarrollo organizacional a aplicar en el área. Proceso que comprende las etapas: capacitación, asesoramiento y seguimiento de la ejecución de la consultoría.

La figura 4 reúne los códigos que hacen referencia al tema de la «comunicación interna». Esta familia abarca 8 códigos y es la familia con mayor fundamentación de toda la investigación. Se observa que la comunicación con el trabajador es el código numéricamente más citado de esta familia: la comunicación con el traba-

jador es considerada un objetivo de la comunicación organizacional, pues los entrevistados entienden a la comunicación organizacional como la comunicación con el trabajador. Factores externos, como educación y economía del país, son considerados barreras incidentes en la comunicación. Se advierte que existe apertura para la comunicación ascendente y para las sugerencias del personal, siempre y cuando la comunicación se relacione con la información necesaria para la ejecución de las tareas.

La figura 5 une los códigos que hablan sobre los «estilos de liderazgo». Se obtiene que según los entrevistados existen 3 estilos de liderazgo en las organizaciones: proactivo, participativo y autoritario. El hecho de que solo 4 entrevistados mencionen un tipo de liderazgo podría significar que la mayoría lo hace empíricamente, desconociendo los estilos de liderazgo existentes, y que les podría ayudar en su gestión administrativa.

La figura 6 muestra los códigos relacionados con la «motivación laboral». Se observa que los factores socioeconómicos, como nivel de educación, situación política y económica del país, salud y entorno familiar, inciden en la motivación y en el clima organizacional. Enfatiza la relación entre la motivación y el comprometimiento laboral: cuando están motivados se comprometen con la organización.

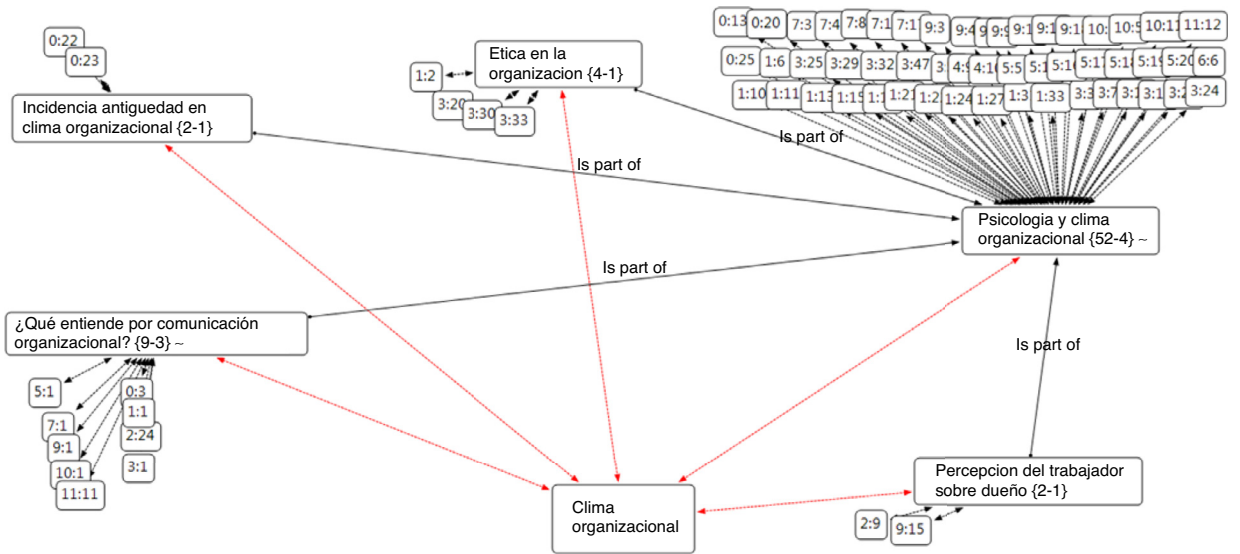


Figura 3. Red semántica de clima organizacional que agrupa códigos interrelacionados. Las diferentes cajas representan los códigos y la caja ubicada en la parte inferior central representa la familia de códigos. Los números entre paréntesis en cada código significan: el de la izquierda, el número de citas, y el de la derecha, el número de relaciones con otros códigos. La pestaña (~) que aparece en algunos códigos indica que existe un comentario sobre el código. Los números sueltos que están relacionados con los códigos significan la posición de la cita textual dentro de todo el proyecto. Adaptada del software ATLAS.ti (v. 7.1). Copyright 2012 por la Scientific Software Development GmbH, Berlín (Alemania).

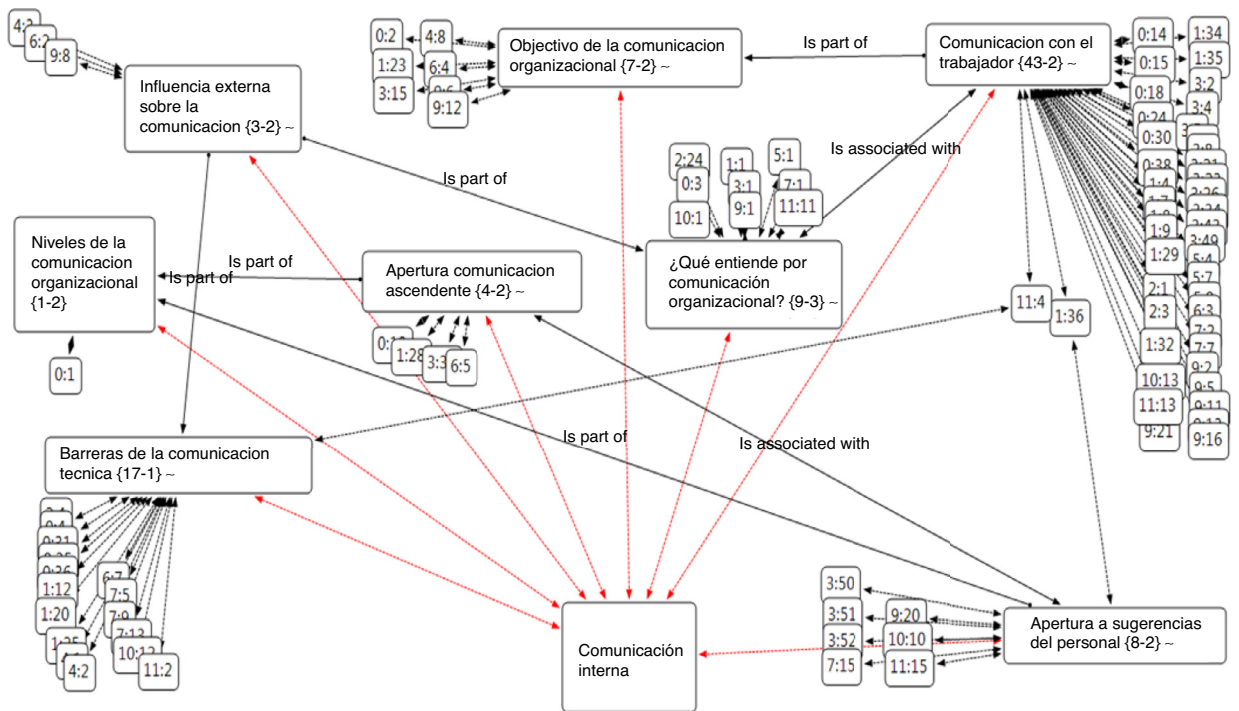


Figura 4. Red semántica de comunicación interna que agrupa códigos interrelacionados. Las diferentes cajas representan los códigos y la caja ubicada en la parte inferior central representa la familia de códigos. Los números entre paréntesis en cada código significan: el de la izquierda, el número de citas, y el de la derecha, el número de relaciones con otros códigos. La pestaña (~) que aparece en algunos códigos indica que existe un comentario sobre el código. Los números sueltos que están relacionados con los códigos significan la posición de la cita textual dentro de todo el proyecto. Adaptada del software ATLAS.ti (v. 7.1). Copyright 2012 por la Scientific Software Development GmbH, Berlín (Alemania).

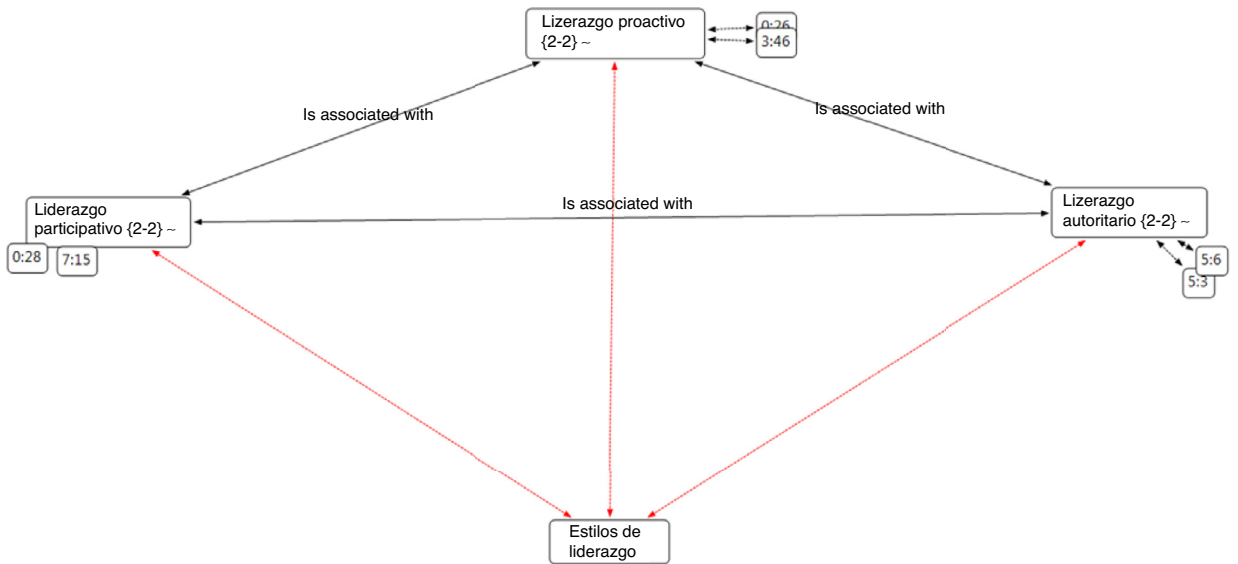


Figura 5. Red semántica de estilos de liderazgo que agrupa códigos interrelacionados. Las diferentes cajas representan los códigos y la caja ubicada en la parte inferior central representa la familia de códigos. Los números entre paréntesis en cada código significan: el de la izquierda, el número de citas, y el de la derecha, el número de relaciones con otros códigos. La pestaña (~) que aparece en algunos códigos indica que existe un comentario sobre el código. Los números sueltos que están relacionados con los códigos significan la posición de la cita textual dentro de todo el proyecto. Adaptada del software ATLAS.ti (v. 7.1). Copyright 2012 por la Scientific Software Development GmbH, Berlín (Alemania).

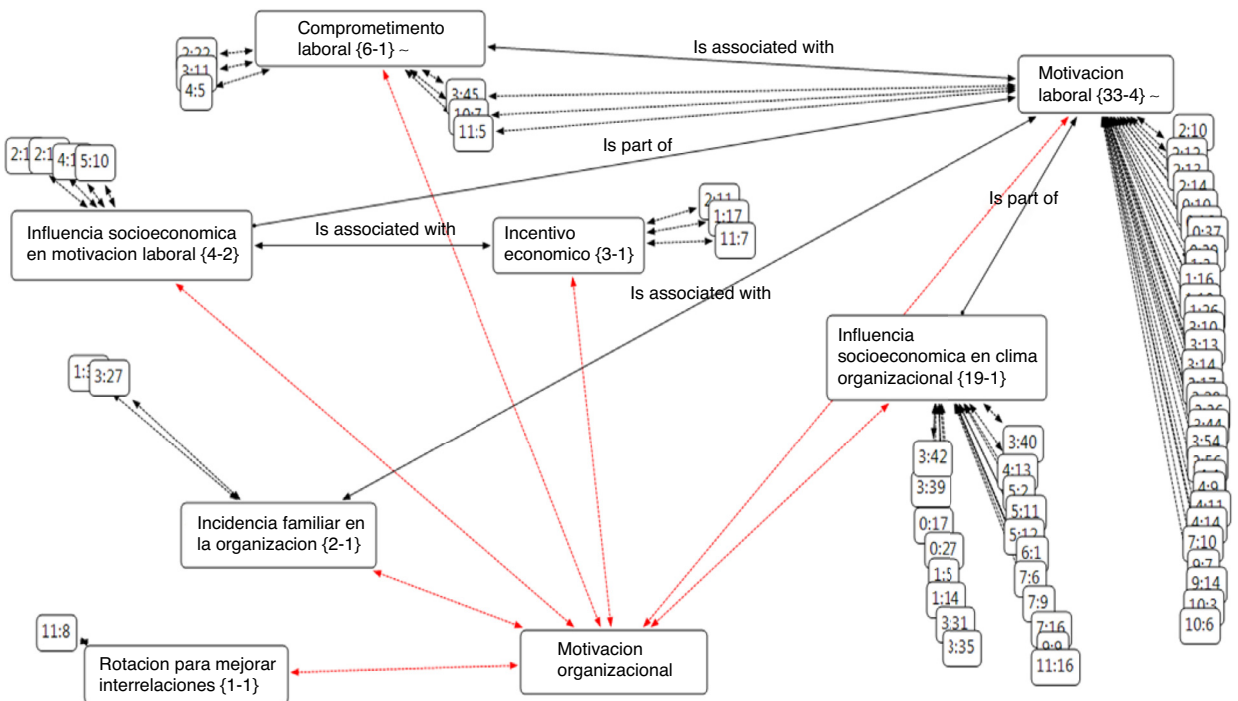


Figura 6. Red semántica de motivación organizacional que agrupa códigos interrelacionados. Las diferentes cajas representan los códigos y la caja ubicada en la parte inferior central representa la familia de códigos. Los números entre paréntesis en cada código significan: el de la izquierda, el número de citas, y el de la derecha, el número de relaciones con otros códigos. La pestaña (~) que aparece en algunos códigos indica que existe un comentario sobre el código. Los números sueltos que están relacionados con los códigos significan la posición de la cita textual dentro de todo el proyecto. Adaptada del software ATLAS.ti (v. 7.1). Copyright 2012 por la Scientific Software Development GmbH, Berlín (Alemania).

Tabla 1
Códigos más coocurrentes

Código	Coocurrencias, n	Citas, n	Microempresa	Mediana empresa	Gran empresa	Edad del entrevistado: 31-50 años	Edad del entrevistado: 51-60 años	Organización con más de 15 años	Organización con menos de 15 años	Femenino	Masculino	Título de segundo nivel	Título de tercer nivel
1. Motivación laboral	10	53	3	27	3	20	13	26	7	4	29	11	12
2. Psicología y clima organizacional	7	52	12	37	3	29	23	27	25	2	50	24	28
3. Comunicación con el trabajador	7	43	8	34	1	21	22	25	18	0	43	19	24
4. Influencia socioeconómica en el clima organizacional	5	19	4	15	0	11	8	12	7	1	18	6	13
5. ¿Qué entiende por comunicación organizacional?	5	9	2	6	1	4	5	6	3	0	9	4	5
6. Barreras de la comunicación interna	4	17	3	13	1	7	10	10	7	2	15	7	10
7. Objetivos de la comunicación organizacional	4	7	2	5	0	5	2	3	4	1	6	3	4
8. Ética en la organización	4	4	0	4	0	3	1	3	1	0	4	1	3

Se comparan los códigos más coocurrentes (utilización conjunta de citas similares) con los documentos primarios. Adaptada del software ATLAS.ti (v. 7.1). Copyright 2012 por la Scientific Software Development GmbH, Berlín (Alemania).

Tabla 2
Intersecciones entre los códigos más fundamentados

	1	2	3	4	5	6	7	8
1	–	0	2	1	0	0	0	0
2	0	–	0	0	1	0	0	0
3	2	0	–	0	0	0	0	0
4	1	0	0	–	1	0	0	0
5	0	1	0	1	–	0	0	0
6	0	0	0	0	0	–	0	0
7	0	0	0	0	0	0	–	0
8	0	0	0	0	0	0	0	–

Se comparan las intersecciones (citas textuales) entre los códigos más fundamentados: 1) psicología y clima organizacional (52 citas); 2) comunicación con el trabajador (43 citas); 3) motivación laboral (33 citas); 4) influencia socioeconómica en el clima organizacional (19 citas); 5) barreras de la comunicación técnica (17 citas); 6) falta de capacitación (11 citas); 7) ¿qué entiende por comunicación organizacional? (9 citas); 8) objetivo de la comunicación organizacional (7 citas).

Adaptada del software ATLAS.ti (v. 7.1). Copyright 2012 por la Scientific Software Development GmbH, Berlín (Alemania).

Tablas comparativas

También se elaboraron tablas que ayudaron a la interpretación y caracterización de la comunicación organizacional. A continuación presentamos las tablas generadas directamente por el software *Atlas.ti*.

La [tabla 1](#) contiene los 8 códigos mayormente concurrentes. También están entre los más fundamentados. Nueve organizaciones investigadas pertenecen a la categoría «mediana empresa», y se centran principalmente en los 3 primeros códigos y un poco menos en el cuarto y sexto códigos. En la dimensión «edad de los entrevistados», se nota una mayor mención a los 4 primeros códigos casi por igual entre las categorías de más y menos de 50 años. En la dimensión «años de existencia de la organización» (más y menos de 15 años), se observa que también en su mayoría aluden a los 4 códigos

mencionados, sin encontrarse diferencias marcadas entre estas categorías. En cuanto al género, los entrevistados mayormente pertenecen al masculino, quienes también mencionan mayormente los 4 códigos citados. La dimensión «título académico» (segundo y tercer nivel) presenta similitud entre los 2 grupos y se enfoca principalmente en los 4 primeros códigos. Como se observa en la [tabla 1](#), los 4 primeros códigos son los más relevantes entre todas las categorías de documentos primarios, por lo que el análisis se enfocará principalmente en estos.

Se nota que no existen intersecciones de especial atención entre los códigos más fundamentados ([tabla 2](#)). Esto nos indica que no hay un número representativo de citas iguales que se repitan entre los entrevistados. La narración de los entrevistados es diferente y muy propia de cada uno de ellos.

En la [tabla 3](#) se observa que entre las familias de códigos «clima organizacional» y «comunicación interna» se da el mayor número de intersecciones (9 citas). Esto indica que estas citas son exactamente las mismas para las 2 familias, lo que significa que para los entrevistados existe una relación entre estas familias. Las familias de códigos seguidamente con mayor intersección son «clima organizacional» y «motivación organizacional» (3 citas), que se interpreta como que los entrevistados ven una relación entre estas 2 familias. Luego vemos que hay una intersección entre las familias «aspectos generales» y «motivación organizacional»; y otra entre las familias «estilos de liderazgo» y «comunicación interna».

Se ve que las 3 familias de códigos con mayor intersección entre sí son «comunicación interna», «motivación organizacional» y «clima organizacional». Los entrevistados ven una relación entre ellas. Desde el punto de vista teórico, se confirmaría esta apreciación de los entrevistados; teóricamente sabemos que el clima organizacional incide en la motivación laboral y en el tipo de comunicación que se da dentro de la organización.

Tabla 3
Nivel de intersección entre familias de códigos

	Aspectos generales	Capacitación	Clima organizacional	Comunicación interna	Estilos de liderazgo	Motivación organizacional
1. Aspectos generales	–	0	0	0	0	1
2. Capacitación	0	–	0	0	0	0
3. Clima organizacional	0	0	–	9	0	3
4. Comunicación interna	0	0	9	–	1	1
5. Estilos de liderazgo	0	0	0	1	–	0
6. Motivación organizacional	1	0	3	1	0	–

Se presenta el nivel de intersección (utilización conjunta de citas exactas) entre familias de códigos.

Adaptada del software ATLAS.ti (v. 7.1). Copyright 2012 por la Scientific Software Development GmbH, Berlín (Alemania).

Discusión

Todas las organizaciones consultadas presentan la característica de ser administradas por los propietarios, particularidad que refleja la actitud emprendedora de la sociedad ambateña. El emprendimiento empresarial es necesario en nuestra sociedad para generar nuevas fuentes de trabajo y así promover el desarrollo de esta, pero no debemos olvidar que la esencia del emprendimiento implica priorizar la perspectiva personal sobre perspectivas diferentes, perspectivas que pueden, y de hecho son, muy enriquecedoras. Desde esta óptica, al analizar la comunicación organizacional en estas empresas es fundamental considerar el contexto personal de cómo conciben los gerentes la administración de las organizaciones.

En el momento de la revisión de las condiciones en las que se desarrolla la administración de personal en estas empresas, confluye en procesos tradicionales, vistos desde la perspectiva de la jerarquización vertical patriarcal, en donde las decisiones finales de los procesos se las atribuyen a los gerentes propietarios; en muchas de las ocasiones, no se consideran las sugerencias de mandos medios o las opiniones de quienes se han encargado durante un tiempo considerable de las actividades y que podrían emitir criterios desde la praxis.

Es necesario también recordar que existe una carencia general de formación académica formal pertinente, lo que lleva a una administración empírica por parte de los gerentes. Esta falta de formación académica formal en el área de la Administración produce un desconocimiento de teorías psicológicas y administrativas necesarias para una buena gestión administrativa. El conocer estas teorías les permitirá mejorar la comunicación organizacional, y además optimizar temas como: capacitación, ponderación de los factores externos en la administración y el clima organizacional, aplicación de estilos diversos de liderazgo y motivación laboral.

Importante también es reflexionar sobre la influencia del género en la administración de estas organizaciones; la mayoría de los entrevistados son del género masculino, por lo que la visión de la administración pasa por el sesgo de este género, cuyas particularidades son el ser directo, poco detallista y enfocado principalmente en los resultados, sin consideraciones de tipo personal, consideraciones que a veces son las que marcan la diferencia entre las organizaciones efectivas y las inefectivas. Consecuencia de este sesgo de género podría ser la explicación de por qué la comunicación ascendente fluye cuando son temas relacionados con la tarea, y la comunicación organizacional (interna) es entendida

como puramente la transmisión de información necesaria para la ejecución de las tareas, descartando el aspecto psicosocial presente en toda interrelación personal.

También sobresale la necesidad de trabajar en aspectos como: actitudes, confianza, relaciones interpersonales, identificación organizacional. Estos podrían ser considerados como esferas prácticas de trabajo con todos los miembros de las organizaciones pertenecientes a la CALTU. Extrapolando estos resultados a la realidad empresarial local, podría advertirse que en otros sectores empresariales acontece algo similar. De ahí la posibilidad de coyuntura para una oferta de formación en estos aspectos; se podría usar la figura de vinculación con la colectividad para el efecto.

Un análisis sistémico organizacional orientará el manejo de las relaciones interpersonales, promoverá una guía para la motivación laboral y favorecerá el desarrollo personal y laboral para alcanzar una mejor calidad de vida individual. Adicionalmente, ayudará a descifrar las claves del comportamiento grupal en las organizaciones, y de esta forma se podrá entender (y mejorar) la comunicación organizacional. Dentro de este análisis organizacional es necesario entender el proceso de la comunicación desde la dimensión *emic*, que ayudará a percibir la organización desde el punto de vista de los administradores, y desde la dimensión *etic*, que ayudará a la elaboración y la generalización de propuestas de mejoramiento de la comunicación organizacional.

Al revisar los procesos organizacionales de la localidad, se detectan particularidades de la gestión de talento humano que se combinan con los aspectos psicosociales de los clientes externos, que sin duda alguna juegan un rol vital en el desarrollo organizacional de las empresas de la región y particularmente de la provincia de Tungurahua. Por ello, al analizar el tema de la comunicación organizacional, el hilo conductor dirige hacia el contexto más externo: el consumidor final. Si bien este análisis ha sido de los círculos internos de la organización, la coyuntura con lo externo empieza a relucir en cuanto a la propuesta de mejoramiento continuo.

Conclusiones

Dentro de los datos sociodemográficos, como características de las empresas asociadas a la CALTU tenemos que de las 12 organizaciones entrevistadas, la mayoría (9) pertenecen a la mediana empresa; 10 gerentes son del género masculino; 8 tienen formación académica de tercer nivel y 4 de segundo nivel, ninguno posee formación académica en el área de administración; la edad promedio de los gerentes es de 46 años. Es importante

resaltar que todos los gerentes son propietarios de las organizaciones.

Se observa un desconocimiento por parte de los entrevistados sobre lo que comprende la administración de RR. HH. y su influencia en la organización. Este se ve reflejado en la falta del departamento de talento humano en la mayoría de las organizaciones.

Otra característica que se observó es que algunos entrevistados sienten que ellos no tienen el control del desarrollo y resultado de las tareas, piensan que factores externos afectan a las mismas y presentan un locus de control externo.

La mayoría de los entrevistados sienten que la falta de capacitación tiene una incidencia directa en el ámbito laboral, especialmente a nivel operativo, mientras que la percepción a nivel gerencial es que sí tienen una ligera capacitación que les permite mejorar su desempeño. Así, también creen que la falta de capacitación promueve una autocapacitación por parte del personal.

Según algunos entrevistados, existen 3 estilos de liderazgo en las organizaciones: proactivo, participativo y autoritario. Es necesario recalcar que existe una carencia general de formación académica formal pertinente, lo que lleva a una administración empírica por parte de los gerentes. Esta falta de formación académica formal en el área de la Administración produce un desconocimiento de teorías psicológicas y administrativas necesarias para una buena gestión administrativa. El conocer estas teorías les permitirá: profundizar en temas como la capacitación, manejar los factores externos en la administración y el clima organizacional, aplicar estilos diversos de liderazgo, formas de motivación laboral, mejorar la comunicación organizacional.

Los entrevistados entienden la comunicación organizacional básicamente como la comunicación con el trabajador. También para los entrevistados factores externos como la educación y la economía del país son considerados barreras en la comunicación. Se observó que existe apertura para la comunicación ascendente y para las sugerencias del personal, siempre y cuando la comunicación se relacione con la información necesaria para la ejecución de las tareas.

Ellos sienten que los factores socioeconómicos como nivel de educación, situación política y económica del país, salud y entorno familiar influyen en la motivación y en el clima organizacional.

La narración de los entrevistados fue diferente y muy propia de cada uno de ellos.

Las empresas con más de 15 años de existencia (7) muestran un discurso diferente sobre los temas relativos a motivación laboral y falta de capacitación que las empresas con menos de 15 años de existencia (5).

Un manejo administrativo tradicional con el deseo de mejoramiento de los procesos de gestión de talento humano y en sí el desarrollo organizacional es la lectura final del análisis realizado. Las ideas coligen en reconocer debilidades en las acciones presentes, junto con el deseo de retroalimentarse y provocar una reingeniería en sus procesos, con miras a la contribución propositiva a su empresa y, en consecuencia, al sector productivo al cual pertenecen.

Financiación

Ninguna.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Referencias

- Álvarez, J. 2013. *Manejo de la comunicación organizacional. Espacios, herramientas y tendencias en gestión de negocios*. Ediciones Díaz de Santos [consultado 15 Feb 2015]. Disponible en: <https://books.google.com.ec/books?id=iRsBAQAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Manejo+de+la+comunicaci%C3%B3n+organizacional+Jes%C3%BA+Timoteo+%C3%81lvarez&hl=es&sa=X&ved=0ahUKewi7oc2a3cMAhVJWh4KHUSHDNEQ6AEIKTAA#v=onepage&q=Manejo%20de%20la%20comunicaci%C3%B3n%20organizacional%20Jes%C3%BA%20Timoteo%20%C3%81lvarez&f=false>
- Andrade, H. (2005). *Comunicación organizacional interna: proceso, disciplina y técnica*. Barcelona: Gesbiblo, S. L.
- Anzola, S. (1993). *Administración de pequeñas empresas* (2.ª ed.). México: McGraw-Hill/Interamericana de México.
- Berló, D. (1984). *El proceso de la comunicación: introducción a la teoría y a la práctica*. Buenos Aires: El Ateneo.
- De Castro, A. (2014). *Comunicación organizacional. Técnicas y estrategias*. Bogotá: Editorial Fundación Universidad del Norte. Disponible en: <https://books.google.com.ec/books?id=WYKVBAQAQBAJ&printsec=frontcover&dq=comunicacion+organizacional&hl=es&sa=X&ved=0ahUKewiypYL2MMAhVIHh4KHVRGDWYQ6AEIMzAD#v=onepage&q=comunicacion%20organizacional&f=false>, [consultado 15 Feb 2015].
- Deetz, S. (2000). *Doing critical management research*. London: SAGE Publications.
- Deetz, S. y Kersten, A. (1983). Critical models of interpretive research [Modelos críticos de la investigación interpretativa, mi traducción]. En L. Putnam y M. Pacanowsky (Eds.), *Communication and organizations: An interpretive approach* (pp. 147–172). Beverly Hills: Sage.
- Esser, F. y Hanitzsch, T. (2012). *The handbook of comparative communication research*. New York: Routledge.
- FitzPatrick, L. y Valskov, K. (2014). *Internal communications*. London: Kogan Page Limited.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.

- Kurylo, A. (2013). *Inter/cultural communication: Representation and construction of culture*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Marchiori, M. (2010). ¿Por qué hoy en día precisamos cultura organizacional? Una perspectiva de comunicación única en el área posmoderna. *Diálogos de la comunicación*, (78), 1–19. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3719722>
- Morreale, S., Spitzberg, B. y Barge, J. (2007). *Human communication: Motivation, knowledge and skills* (2nd ed.). Toronto: Thomson Wadsworth.
- Narula, U. (2006). *Communication models*. New Delhi, India: Atlantic Publishers and Distributors Ltd.
- Papa, M., Daniels, T. y Spiker, B. (2008). *Organizational communications: Perspectives and trends*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Putnam, L. y Krone, K. (2006). *Organizational communication: History and theoretical perspectives*. New York: SAGE.
- Queris-Rojas, M., Almirall-Cabrera, A., Capote-García, L. y Alfonso-Robaina, D. (2012). Diagnóstico del proceso de comunicación organizacional. Caso de estudio QUM-EFA. *Ingeniería Industrial*, 33(2), 161–174. Disponible en: scielo.sld.cu/pdf/rii/v33n2/rii08212.pdf.
- Rebeil, M., Ruíz-Sandoval, C. 1998. *El poder de la comunicación en las organizaciones*. 1.ª ed. México, D. F.: Plaza y Valdés [consultado 10 Mar 2015]. Disponible en: https://books.google.es/books/about/El_poder_de_la_comunicaci%C3%B3n_en_las_organ.html?id=AilJ7Ss-zcYC.
- Revista Líderes. (s. d.). La producción de calzado pisa fuerte en el país [consultado 10 Mar 2015]. Disponible en: <http://www.revistalideres.ec/lideres/produccion-calzado-pisa-fuerte-pais.html>
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.



Disponible en www.sciencedirect.com

Acta de Investigación Psicológica Psychological Research Records

Acta de Investigación Psicológica 7 (2017) 2717–2726

www.psicologia.unam.mx/acta-de-investigacion-psicologica/



Original

Percepción de prácticas de crianza: análisis confirmatorio de una escala para adolescentes

Perception of parenting practices: confirmatory analysis of a scale for adolescents

Danahe Casais Molina^a, Mirta Flores Galaz^{a,*} y Alejandra Domínguez Espinosa^b

^a Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida, México

^b Departamento de Psicología, Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, México

Recibido el 23 de marzo de 2017; aceptado el 6 de junio de 2017

Disponible en Internet el 14 de octubre de 2017

Resumen

Las prácticas de crianza parentales son significativas en etapas tempranas del desarrollo. En la adolescencia, aunque existe influencia de otros ámbitos sociales, estas prácticas aún continúan teniendo un papel significativo. El diseño y la construcción de instrumentos de medición para estas prácticas de crianza en adolescentes se han caracterizado por la complejización de variables. Esta investigación tiene como objetivo elaborar y aportar evidencias de validez estructural de la Escala de Percepción de Prácticas de Crianza para Adolescentes (Flores et al., 2010), en una muestra conformada por 623 adolescentes de Mérida, Yucatán, de entre 12 y 18 años (51.8% mujeres y 48.2% hombres). Los resultados obtenidos en el análisis factorial confirmatorio mostraron ajustes significativos ($X^2 = 1,423.049$, $gl = 374$, $p = 0.000$; CFI = 0.916, GFI = 0.917, TLI = 0.909, RMSEA = 0.049, RMR = 0.055) en un modelo de tres dimensiones: afectividad ($\alpha = 0.93$), control ($\alpha = 0.81$) y apoyo ($\alpha = 0.62$), con propiedades psicométricas y evidencias de validez estructural significativas. Se reporta que la afectividad y el apoyo se asocian con la percepción de las prácticas de crianza maternas en adolescentes, mientras que la dimensión de control se asocia con las prácticas de crianza paternas.

© 2016 Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Palabras clave: Percepción de prácticas de crianza adolescente; Medición; Afectividad; Control; Apoyo

Abstract

The parental parenting practices are significant in the early stages of development. In adolescence, although there is influence from other social spheres, these parental practices still continue to play a significant role. However the design and construction of measurement instruments for these adolescent parenting practices have been characterized by the complexization of variables. This research aims to elaborate and provide evidence of structural validity of the Parenting Perception Scale for Adolescents (Flores et al., 2010) in a sample consisted of 623 adolescents of Mérida, Yucatán, between 12 and 18 years old (51.8% are women, and 48.2% are men). The results showed that the structural equivalence and confirmatory analyzes obtained significant adjustments ($X^2 = 1,423.049$, $gl = 374$, $P = .000$; CFI = .916, GFI = .917, TLI = .909, RMSEA = .049, RMR = .055) in a three dimensional model: the affectivity dimension ($\alpha = .93$), the control dimension ($\alpha = .81$) and the support dimension ($\alpha = .62$). Psychometric properties and

* Autor para correspondencia. Km. 1 Carretera Mérida-Tizimín, Cholul, México. Cp. 97305 Teléfono: 9432098.

Correo electrónico: fgalaz@correo.uady.mx (M. Flores Galaz).

La revisión por pares es responsabilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México.

<http://dx.doi.org/10.1016/j.aippr.2017.06.001>

2007-4719/© 2016 Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

evidence of significant structural validity in the scale were found. It is reported that the affective dimension and the support dimension are associated with the perception of maternal parenting practices in adolescents, while the control dimension is associated with perception of parental parenting practices.

© 2016 Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Keywords: Perception teen parenting practices; Measurement; Affection; Control; Support

La crianza representa el principal medio de transmisión de valores, creencias y actitudes, que impactan en las conductas adaptativas de la infancia (Meunier y Roskam, 2009). Darling (1999) y Baumrind (1991) reconocen que influye en el desarrollo de los niños y puede ser considerada una predicción de bienestar infantil.

Inicialmente, Sears, Maccoby y Levin (1957) analizan distintos patrones de crianza, y mencionan que las prácticas de crianza, hasta cierto grado, son las responsables de las características de personalidad del niño, junto con otros elementos culturales relacionados con la madre, aspecto con el cual coinciden Schaefer y Bell (1958), ya que enfatizan la importancia de las actitudes maternas en el desarrollo del niño. De tal manera que las prácticas de crianza consideradas como comportamientos específicos, que los padres utilizan para socializar a los hijos (Darling y Steinberg, 1993), obedecen a sistemas de creencias que se han legitimado como pautas de comportamiento culturalmente relevantes con un carácter de orientación del desarrollo (Arranz, 2004), sin constituir comportamientos aislados, sino que están sustentados por una serie de creencias sobre el desarrollo y la educación de los hijos (Ceballos y Rodrigo, 2002). Asimismo se han asociado con la promoción de conductas positivas en los hijos, particularmente de apoyo y ayuda a los otros (Zacarías-Salinas y Andrade-Palos, 2014).

Un elemento significativo al estudiar la crianza, y particularmente las prácticas de crianza parentales, son las percepciones de los actores involucrados en este proceso; es decir, padres e hijos. Distintos estudios han demostrado la importancia de estudiar las percepciones de los hijos sobre la crianza paterna (Carrasco, del Barrio y Holgado, 2007; Samper, Cortés, Mestre, Náchter y Tur, 2006; Ivanova e Israel, 2006; Roa y del Barrio, 2002; Rodríguez, del Barrio y Carrasco, 2009; Andrade-Palos y Betancourt, 2008) ya que se ha evidenciado que los hijos son una fuente más exacta y confiable, a diferencia de los padres. En este sentido, un elemento que explica esta diferenciación es la deseabilidad social, ya que los padres tienen una percepción idílica de sus actividades de crianza (Roa y del Barrio, 2002; Gaylord, Kitzmann

y Coleman, 2003; López-Soler, Puerto, López-Pina y Prieto, 2009), de manera que los datos más confiables son los que se obtienen a través de la percepción de los hijos (Roa y del Barrio, 2002).

El estudio de la percepción de los hijos acerca de las prácticas parentales se inicia con Grusec y Goodnow (1994), quienes argumentaban que el uso de técnicas de disciplina parental específicas (por ejemplo, el razonamiento vs. la afirmación de poder) afecta diferencialmente la internalización de un niño en dos elementos fundamentales: la percepción exacta que tiene el niño del mensaje de los padres y la aceptación o rechazo de la misma. Estudios más recientes se han enfocado en conocer las percepciones de los hijos acerca de la crianza materna y paterna, enfatizando la diferencia que existe en la influencia que ejerce cada progenitor, las relaciones padre-hijo y su efecto en conductas específicas en los hijos (Rodríguez et al., 2009; Florenzano, Valdés, Cáceres, Casassus, Sandoval, Santander y Calderón, 2009; Cruz, Vasconcelos, Barbosa, da Silva, Teixeira y Fernández, 2011; Tur, Mestre, Samper y Malonda, 2012). En México, Zacarías-Salinas y Andrade-Palos (2014) han estudiado las percepciones de los hijos en las prácticas de crianza y su relación con la conducta prosocial, así como la relación de estas prácticas con la depresión en niños y adolescentes (Andrade-Palos, Betancourt, Vallejo, Celis y Rojas, 2012), de manera que el conocer la percepción de los hijos es significativa para obtener información relacionada con las prácticas de crianza de los padres, la diferencia entre papá y mamá al momento de percibir estas prácticas y los elementos o constructos a partir de los cuales se miden.

Medición de la crianza

Un aspecto que es de suma importancia al estudiar las prácticas de crianza es la estructuración interna de este constructo; es decir, los elementos o dimensiones que la conforman, para poder medirla de una manera objetiva, y en este sentido tres de las dimensiones que se consideran importantes para la medición de la crianza son el afecto, el control y el apoyo.

Darling (1999) menciona que el apoyo es un elemento del afecto, y se refiere a la sensibilidad parental, a la calidez y al grado en el que los padres fomentan intencionalmente la individualidad, la autorregulación y la presunción. Se identifica con bajos niveles de castigo físico, la utilización del razonamiento por parte de ambos padres y la buena comunicación, mientras que el afecto se relaciona con una adecuada expresión de emociones durante las interacciones padres-hijos. El afecto se ha asociado con aspectos como la expresión de sentimientos, la calidez en las relaciones de padres e hijos, así como un adecuado clima familiar (Lila y Gracia, 2005).

Carrasco et al. (2007), basándose en el modelo de Schaefer (1965), relacionan el afecto con la comunicación, en su dimensión de amor (amor; amor-control y amor-autonomía), en la cual las relaciones familiares positivas son definidas por una evaluación positiva del hijo y por la expresión de afecto y apoyo emocional.

El control, por su parte, se relaciona con las exigencias de los padres, con las demandas que hacen a sus hijos para integrarlos a la familia, para atender sus demandas de madurez, supervisión, esfuerzos disciplinarios y de voluntad para enfrentar al niño que desobedece (Darling, 1999). Otros estudios han, incluso, diferenciado entre dos variantes del control paterno: psicológico y conductual (Barber, 1996). El psicológico se refiere a los actos que realizan los padres para controlar las actividades de los hijos afectando negativamente su mundo psicológico. El conductual se refiere a las acciones parentales orientadas a regular o manejar el comportamiento de los hijos. Andrade-Palos et al. (2012) refieren que el control incluye acciones que implican disciplina y supervisión.

Algunos estudios iniciales en relación con las dimensiones para medir la crianza enfatizan distintas dimensiones de análisis; Schaefer (1959) presenta un modelo de acuerdo con dos dimensiones ortogonales: amor versus hostilidad y autonomía versus control. Baumrind (1971) desarrolla una tipología que incluye tres modelos de control parental: el permisivo, el autoritario y el autoritativo, los cuales hasta el día de hoy siguen siendo la base de distintos estudios relacionados con los estilos de crianza paterna. Maccoby y Martin (1983) hacen una reformulación de estos estilos parentales elaborados por Baumrind e incluyen el estilo negligente a la tipología y distinguen dos dimensiones: una es el control que se otorga al hijo en la toma de decisiones y la otra es el afecto que exista en la relación padre-hijo; ambas importantes al momento de analizar lo concerniente a la interacción padres-hijos en la crianza.

Dos aspectos que es necesario clarificar son los estilos y las prácticas de crianza, como elementos sustantivos para la medición y análisis de la crianza. Los autores que hacen una distinción clara son Darling y Steinberg (1993), de manera que los estilos de crianza se visualizan como la constelación de actitudes hacia el niño, que genera un clima emocional en el que se expresan las conductas de los padres, mientras que las prácticas parentales son aquellos comportamientos definidos por contenidos específicos y metas de socialización.

De estas posiciones teóricas, en relación con el constructo de crianza, se desprenden distintos instrumentos que la han evaluado y medido. Para la medición de estilos parentales, actitud parental, apoyo parental, control parental y estructura parental se encuentran los siguientes: Instrumento de Investigación de Actitudes Parentales (*Parental Attitudes Research Instrument* [PARI] de Schaefer y Bell [1958]); Lista de Cotejo de Conducta Parental (*Parental Behavior Checklist*, de Platz, Pupp y Fox [1994]); el Cuestionario de Estilos Parentales (*The Parenting Style Questionnaire*, de Bowers, Smith y Binney [1994]); Inventario de Apoyo Parental (*Parental Support Inventory*, de Barber y Tomas [1986]). Otros evalúan los estilos de crianza parentales (*Parenting Styles and Dimensions Questionnaire*, de Robinson, Mandlco, Olsen y Hart [1955]; *Parenting Style and Parental Involvement*, de Paulson y Sputa [1996]); el Recuerdos Propios Respecto de la Crianza (*Egna Minnen Beträffande Uppfostran* [EMBU], de Perris, Jacobsson, Lindström, von Knorring y Perris [1980]), que en su versión original evaluaba la percepción de los estilos parentales educativos, en los factores de rechazo, calidez emocional, sobreprotección/control y favoritismo. Otro instrumento es el Reporte del Niño del Inventario de Conducta Parental (*Child's Report of Parent Behavior Inventory* [CRPBI], de Schaefer [1965]), con 8 dimensiones sobre los hábitos de crianza del padre y de la madre: autonomía, amor, control, hostilidad, amor y control, control y hostilidad y sus adaptaciones (Carrasco et al., 2007; Samper et al., 2006). También se encuentra el Instrumento de Vinculación Parental (*Parental Bonding Instrument* [PBI], de Parker, Tupling y Brown [1979]), que inicialmente constaba de dos factores: afecto y sobreprotección, y en estudios posteriores se confirma un mejor ajuste para tres factores: afecto, protección y autoritarismo (Livianos-Aldana y Rojo-Moreno, 2003).

En México se encuentran la Escala de Prácticas Parentales de Andrade-Palos y Betancourt (2008), que integra las dimensiones del apoyo y el control parentales, con una caracterización para padres y madres en los factores de control psicológico y conductual,

autonomía, e imposición. Zacarías-Salinas y Andrade-Palos (2014) diseñaron una Escala de Prácticas Parentales Prosociales (EPPPPro); Contreras-Bravo y Reyes-Lagunes (2007) construyeron y diseñaron una escala que mide específicamente el control maternal, en hijos de etapa escolar; Flores, Cortés y Góngora (2008) desarrollaron y validaron un instrumento para padres y niños sobre la percepción de las prácticas parentales de crianza, encontrando 6 dimensiones que explicaban este constructo: interacción positiva, disciplina punitiva, apoyo escolar, afecto positivo, intolerancia emocional y control restrictivo; y recientemente, Oudhof, Robles y Mercado (2014) estudiaron las actividades de crianza en madres de familia, mediante la traducción para México del Cuestionario de Reporte de la Crianza para padres (Rink, van Loon, van Lokven, van der Meulen y Jansen, 2008). Estas investigaciones realizadas a nivel internacional y nacional se han enfocado básicamente en la medición de la percepción de la crianza paterna en niños, existiendo poca evidencia de estudios en adolescentes o jóvenes. Andrade-Palos y Betancourt (2008) elaboraron una escala para adolescentes, considerando los aspectos básicos de apoyo y control, con una caracterización para padres y madres, sin embargo, no consideraron la dimensión afectiva. Carrasco et al. (2007) mencionan que existen al menos dos dimensiones generales básicas en torno a las cuales se puede vertebrar y conceptualizar a la crianza que son el afecto y el control.

Actualmente, en las investigaciones transculturales, se está revalorando la importancia de utilizar instrumentos de medición que puedan captar las manifestaciones culturales específicas del contexto (*emics*) sin atentar en los significados originales del constructo teórico original, el cual es compartido entre distintos grupos (*etics*) y que busca una equivalencia entre significados culturales (Van de Vijver y Tanzer, 2004). De tal manera que las dimensiones básicas de un constructo se puedan medir y observar en el instrumento, eliminando aquellos factores que se alejan no solo de la teoría básica de ese constructo, sino que además pueden ser compartidos por otras variables asociadas al término en cuestión.

Es por esto que el objetivo principal es elaborar y aportar evidencias de validez estructural de la Escala de Percepción de Prácticas de Crianza para Adolescentes (Flores et al., 2010), que cumpla con las cualidades psicométricas pertinentes, permitiendo una viabilidad para la comparación entre distintos grupos (He y van de Vijver, 2012), respondiendo a las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las dimensiones para la medición de las prácticas de crianza en adolescentes? ¿Cuál es la percepción de las prácticas de crianza de los padres que tienen los adolescentes?

Método

Participantes

Se seleccionaron un total de 623 adolescentes mediante un muestreo no probabilístico accidental de escuelas públicas de los niveles de secundaria y preparatoria de la ciudad de Mérida, Yucatán. Los estudiantes que participaron fueron aquellos que asistieron a la escuela el día asignado para la aplicación. Los adolescentes seleccionados provenían de hogares en los que conviven con ambos padres. Sus edades estaban comprendidas entre los 12 y 18 años ($M = 14.74$; $DE = 1.92$), de los cuales 323 eran mujeres (51.8%) y 300 eran hombres (48.2%).

Instrumento

Escala de Percepción de Prácticas de Crianza (Flores et al., 2010). Esta escala se construyó a partir de un estudio exploratorio realizado en diferentes zonas del país con el objetivo de conocer la percepción de la crianza paterna (mamá y papá) en adolescentes mediante un cuestionario de preguntas abiertas. A partir de los resultados obtenidos a través de un análisis de contenido y con base en la revisión teórica se conformaron las dimensiones del instrumento (Flores et al., 2016). Es importante señalar que, a pesar de que la literatura señala tres dimensiones en la percepción de la crianza, se consideró pertinente incluir la riqueza *émica* obtenida en el estudio exploratorio y analizar con mayor especificidad los elementos que componen el apoyo, el afecto y el control. De tal manera, la escala quedó conformada por 63 afirmaciones, dispuestas en un formato ordinal tipo Likert con 5 niveles de respuesta: 1 (*nunca*), 2 (*casi nunca*), 3 (*algunas veces*), 4 (*casi siempre*), y 5 (*siempre*). El autoinforme evaluaba por separado, pero con los mismos elementos, la frecuencia con la que el adolescente percibía las prácticas de crianza del padre y de la madre en las siguientes dimensiones: (1) apoyo, afecto y motivación; (2) límites y reglas; (3) castigo verbal; (4) castigo físico; (5) comunicación; (6) apoyo escolar, y (7) orientación y formación.

Procedimiento

Una vez seleccionadas las escuelas se solicitó la autorización a las autoridades educativas de la ciudad de Mérida, Yucatán, así como de las autoridades administrativas de las escuelas, para realizar la administración de la escala. Esta administración fue colectiva, previo consentimiento informado por parte de los padres de

familia y los alumnos (de 18 años), en los salones de clases, realizada por estudiantes de psicología entrenados y en presencia del profesor. El tiempo promedio de respuesta fue de 30 min. La participación fue anónima y voluntaria, y se aseguró la confidencialidad de los datos.

Análisis de resultados

Se realizó un análisis de reactivos a partir de distribución de frecuencias, sesgo, curtosis, etc. Posteriormente, se unieron las puntuaciones obtenidas en las subescalas de madres y padres, para identificar una solución psicométrica común para ambos casos. Inicialmente, se llevó a cabo un análisis de consistencia interna mediante la fórmula alfa de Cronbach utilizando los 63 reactivos. Se eliminaron 17 reactivos que se encontraban por debajo de una correlación ítem-total inferior a 0.20, quedando una selección de 46 reactivos. Posteriormente, se realizó un análisis de discriminación por reactivo, utilizando la comparación entre grupos altos y bajos en la calificación obtenida por el total de la escala, mediante la prueba *t* de Student, encontrando que los 46 reactivos discriminaban satisfactoriamente ($p > 0.05$).

Análisis factorial exploratorio

Se llevó a cabo un primer análisis factorial exploratorio con una rotación de tipo ortogonal (varimax) y con extracción de componentes principales; dicho análisis se consideró pertinente dado que se requería maximizar la varianza extraída para cada factor, además de que la rotación oblicua no se justificaba dado que las correlaciones ítem-ítem no superaban el 0.70. Los resultados mostraron un índice de adecuación del muestreo Kaiser-Meyer y Olkin $KMO = 0.958$ y en el test de esfericidad de Bartlett $X^2 = 15,726.4$; $p = 0.000$, siendo ambos satisfactorios, y en donde los reactivos se agruparon en 9 factores cuyos autovalores fueron mayores que uno, explicando en su conjunto el 54.19% de la varianza total acumulada; sin embargo, solo el primer factor explicaba el 28.98% de la varianza, mientras que los siguientes factores disminuían significativamente en su porcentaje. Con base en el criterio del punto de quiebre de Cattell, se observó que una solución a tres dimensiones sería suficiente para explicar la variabilidad registrada al interior de los datos, por lo que se decidió llevar a cabo una rotación forzada a tres dimensiones. A partir de la solución identificada, se eliminan reactivos que no mostraban una comunalidad mínima de 0.30, así como que no tenían pesos factoriales mayores de 0.40 (Comrey y Lee, 2009). Finalmente, la solución a tres dimensiones explicó un 43.6% de la varianza y conceptualmente era coincidente con la

literatura científica. De tal manera que la escala quedó conformada por 34 reactivos, de acuerdo con los tres factores denominados: (1) afectividad, (2) control y (3) apoyo. Estos factores se observan en la *tabla 1*, denotándose que el primer factor es el más importante con un autovalor 5 veces más grande que el segundo y el tercero.

Análisis de equivalencia estructural

Dado que la crianza puede tener matices dependiendo del padre o de la madre, ya que algunas prácticas son más frecuentes en uno u otro y que el simple hecho de tener una solución única para ambos no garantiza necesariamente la equivalencia estricta, se consideró pertinente verificar la equivalencia estructural ya que, si no se hiciera esto, las inferencias desprendidas de las comparaciones de las medias posteriores podrían deberse a la falta de una misma estructura compartida y no a las diferencias en la ocurrencia de dicha práctica.

De esta manera, el análisis de equivalencia estructural (Van de Vijver y Leung, 2000) para comparar las estructuras de las subescalas para madre y padre se realizó mediante una rotación proclústeres, ya que se espera que en ambas subescalas se midan las dimensiones de afectividad, control y apoyo con el mismo número de reactivos. Se calcularon los coeficientes de congruencia con base en el índice de identidad Tucker Phi para los factores de afectividad (madres = 0.98; padres = 0.98), control (madres = 0.97; padres = 0.98) y apoyo (madres = 0.93; padres = 0.92), encontrándose equivalencia entre las dos versiones.

Análisis factorial confirmatorio

Posteriormente se realizó un análisis factorial confirmatorio (ML máxima verosimilitud), para una solución a tres dimensiones (*fig. 1*), que finalmente fue satisfactoria según los índices descriptivos de ajuste ($X^2 = 1,423.049$, $gl = 374$, $p = 0.000$; CFI = 0.916, GFI = 0.917, TLI = 0.909, RMSEA = 0.049, RMR = 0.055), basada en 29 reactivos finales.

Con base en la solución final, se obtuvieron los valores de tendencia central y dispersión, y el índice de consistencia interna mediante la fórmula de alfa de Cronbach (*tabla 2*).

En la *tabla 2*, se observa que las dos primeras dimensiones tienen índices de consistencia interna satisfactorios ($\alpha = 0.93$ y $\alpha = 0.81$), mientras que la tercera dimensión muestra una consistencia moderada ($\alpha = 0.62$); sin embargo, todos los ítems contribuyen a la consistencia interna de la escala de la que forman parte y la eliminación de alguno de los reactivos no implica

Tabla 1

Cargas factoriales para el análisis de componentes principales: comunales, valores *eigen* y porcentajes de varianza para los reactivos de la escala de Percepción de Prácticas de Crianza para Adolescentes

Reactivos	Componentes			Comunalidad
	1	2	3	
2. Me hace ver cuáles son mis responsabilidades	0.153	0.594	0.071	0.381
5. Me premia cuando hago algo bueno	0.312	0.160	0.429	0.306
6. Me escucha cuando necesito contarle algo	0.611	0.075	0.191	0.415
12. Me hace ver las consecuencias de mis actos	0.273	0.581	0.004	0.412
13. Me pide que le diga con quien paso mi tiempo libre	0.026	0.439	0.183	0.226
15. Me ayuda a hacer la tarea	0.162	0.076	0.766	0.619
16. Me enseña a respetar a los demás	0.394	0.463	0.045	0.372
18. Me dice que me quiere	0.551	0.148	0.219	0.373
19. Platica conmigo sobre las normas y principios de la vida	0.465	0.275	0.334	0.404
20. Me ayuda a resolver los problemas personales que tengo	0.575	0.210	0.374	0.515
22. Me explica las reglas que hay en la casa	0.256	0.522	0.241	0.396
23. Me hace sentir que puedo contar con él(ella)	0.701	0.224	0.113	0.554
25. Me hace notar mis errores en la convivencia con los demás	0.170	0.462	0.135	0.260
29. Me dice que le diga a qué hora regreso en la noche	-0.018	0.587	0.131	0.363
32. Me corrige cuando cometo un error	0.312	0.606	0.084	0.472
33. Vemos la televisión juntos y platicamos sobre los programas	0.322	0.099	0.505	0.368
34. Me brinda confianza	0.753	0.144	0.123	0.603
36. Me dice que le pregunte si tengo dudas de algo	0.527	0.266	0.293	0.434
40. Me pregunta qué me sucede cuando estoy triste	0.596	0.272	0.218	0.476
41. Me hace ver la importancia de la escuela	0.372	0.476	-0.040	0.367
43. Me dice siempre lo orgulloso que está de mí	0.648	0.132	0.267	0.508
44. Me pide que le diga a dónde voy cuando salgo	0.083	0.622	0.126	0.410
45. Trata de entender lo que me sucede	0.639	0.193	0.274	0.521
46. Se pone a estudiar conmigo	0.186	0.031	0.710	0.539
48. Se asegura que vaya diariamente a la escuela	0.279	0.489	0.115	0.330
51. Me apoya cuando lo necesito	0.723	0.143	0.115	0.556
53. Me muestra comprensión	0.690	0.208	0.172	0.549
54. Me enseña a esforzarme	0.616	0.337	0.057	0.497
55. Me muestra cariño (abrazo, besa, apapacha)	0.635	0.191	0.204	0.482
57. Me prohíbe hacer ciertas cosas que están mal	0.161	0.471	0.057	0.251
59. Me da palabras de aliento	0.650	0.192	0.083	0.467
60. Me enseña a cuidar mi salud	0.564	0.318	0.070	0.424
62. Me hace saber que soy importante para la familia	0.683	0.184	0.258	0.567
63. Platica con los maestros sobre cómo voy en la escuela	0.192	0.204	0.562	0.395
Valor <i>eigen</i>	11.22	2.09	1.50	
% de varianza	33.01	6.16	4.40	

Los valores en negrita representan los valores factoriales >0.40

Tabla 2

Medidas de tendencia central, dispersión e índices de consistencia interna de la escala de Percepción de Prácticas de Crianza para Adolescentes

Dimensiones	N	M	DE	Sesgo	α
Afectividad	1,146	4.13	0.79	-1.34	0.93
Control	1,146	4.22	0.67	-1.35	0.81
Apoyo	1,146	3.06	0.92	-0.143	0.62

En el valor N se encuentra el total de participantes, uniendo las dos subescalas de padre y padre.

un incremento del alfa de Cronbach de la escala. En términos de sesgo se puede ver que se tiene una asimetría negativa, la cual es mayor en los dos primeros factores.

Discusión

De acuerdo con los resultados obtenidos, la escala de Percepción de Prácticas Parentales para Adolescentes (Flores et al., 2010) cumple con los criterios psicométricos establecidos y revela elementos de consistencia interna satisfactorios en las dimensiones de afectividad y control. En la dimensión de apoyo el valor obtenido es

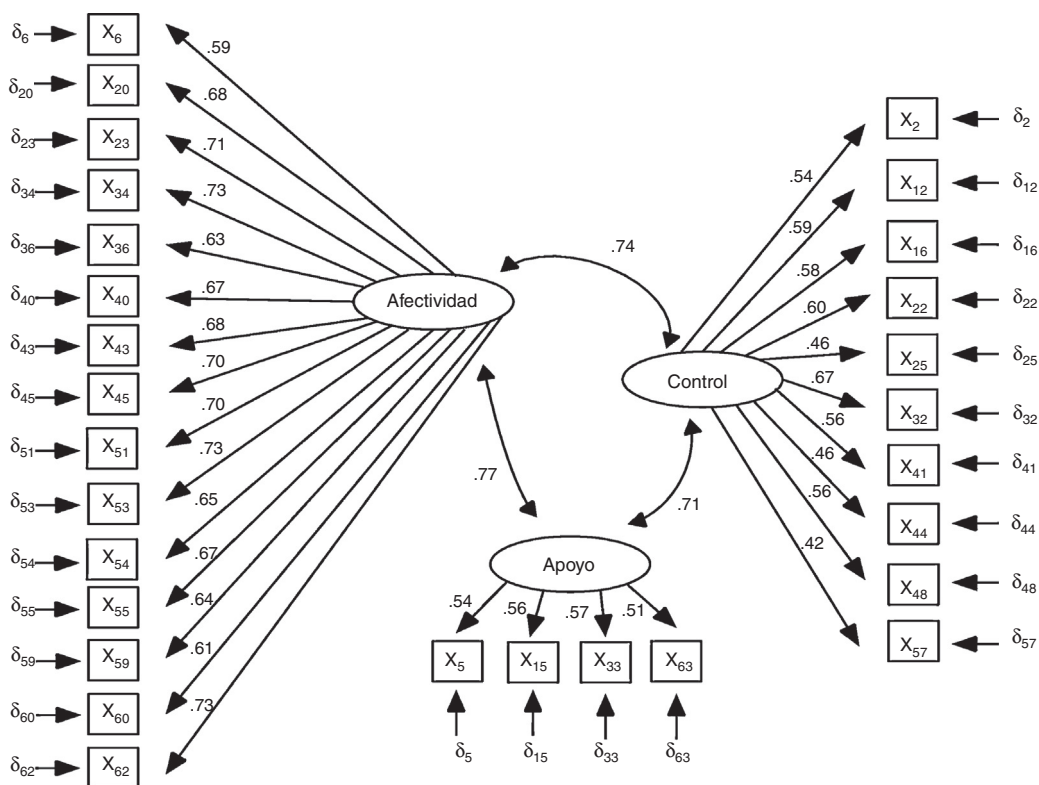


Figura 1. Modelo confirmatorio de la escala de Percepción de Prácticas de Crianza para Adolescentes con los coeficientes estandarizados. $X^2 = 1,423.049$, $gl = 374$, $p = 0.000$; CFI = 0.916, GFI = 0.917, TLI = 0.909, RMSEA = 0.049, RMR = 0.055. Los constructos latentes están representados en óvalos y las variables observadas están representadas en rectángulos.

moderado, sin embargo, dicho valor no se considera inaceptable, tal como lo han mencionado [George y Mallery \(2003\)](#); además, el número de reactivos que componen este factor no implican una amenaza para la fiabilidad de la escala en función de las puntuaciones obtenidas para la adecuada estimación del constructo en adolescentes, en este contexto cultural. Se aportan datos interesantes respecto a la estructura factorial, dado que se confirma que las dimensiones básicas de afectividad, control y apoyo continúan siendo elementos sustantivos para el estudio de la crianza, y de sus prácticas.

Estas dimensiones son coincidentes con algunos de los reactivos utilizados en la subescala de calidez emocional del S-EMBU en su versión corta ([Arrindell, Akkerman, Bagés, Feldman, Caballo, Oei y Zaldívar, 2005](#)), así como en adaptaciones en otros contextos culturales, en los cuales se han mantenido las consistencias internas de dos de los factores del EMBU-C, que son apoyo emocional e intento de control ([Canavarró y Pereira, 2007](#)), semejantes a los reportados en este estudio. Asimismo, la dimensión de control ha mostrado que se mantiene como un elemento significativo, tal y como lo plantean [Contreras-Bravo y Reyes-Lagunes \(2007\)](#), al

analizar el efecto de las prácticas de control materno en escolares, así como [Anderson y Branstetter \(2012\)](#) quienes también señalan la importancia del control parental en el seguimiento de los hijos. Sin embargo, estos últimos autores mencionan que este control debe ir acompañado por otros factores como son la comunicación, que en este sentido se da en la dimensión de apoyo. [Oudhof et al. \(2014\)](#) y [Balzano \(2003\)](#) refieren que la dimensión de apoyo complementa de manera importante a la dimensión de control, reconociendo que los padres en la actualidad tienden a considerar los intereses, deseos y necesidades afectivas de los hijos, estableciendo una comunicación más directa con ellos.

Es importante señalar que, a pesar de que se consideraron las características *émicas* para la construcción de la escala, los resultados obtenidos muestran que los factores iniciales del instrumento que se disgregaban en diversos aspectos de las dimensiones de la crianza, estas nuevamente se agrupan y demuestran que son tres las dimensiones importantes para la crianza: el afecto, el control y el apoyo. Al respecto, las investigaciones contemporáneas en el ámbito de la crianza reconocen la importancia de los tres constructos básicos en el

estudio de las prácticas de crianza (Carrasco et al., 2007; Andrade-Palos y Betancourt, 2008). De ahí la importancia práctica de esta escala, que permite analizar los constructos básicos de afectividad, control y apoyo para la comprensión de este y otros contextos culturales, utilizando un instrumento de medición válido, confiable y culturalmente sensible.

Se reporta que los tres factores obtenidos en la escala obtienen una adecuada equivalencia estructural, lo cual refleja que son dimensiones que evalúan la percepción tanto del padre como de la madre, manteniéndose los conceptos básicos que se asocian con la medición de la crianza parental. En este sentido, se conformaron reactivos que explican la importancia de actividades y conductas que realizan los padres y madres que impliquen afectividad, apoyo y control en hijos adolescentes, demostrando que son significativas las prácticas de crianza parentales en esta etapa del desarrollo. Esto se relaciona con lo referido por Simpkins, Bouffard y Dearing (2009) acerca de la importancia de las conductas parentales y el ajuste en adolescentes.

Las medias en todos los factores fueron más altas en la percepción de la crianza materna, demostrando el importante papel que tienen las madres en los adolescentes en los aspectos afectivos y educativos (Mestre, Tur, Samper, Náchter y Cortés, 2007; Paulson y Sputa, 1996; Flores et al., 2008; López-Soler et al., 2009) así como de pautas actitudinales positivas para producir conductas deseables en los hijos. Estas características se relacionan con lo encontrado por Tur et al. (2012), en donde la influencia de la madre es mayor en aspectos como disciplina inductiva (autonomía/amor y amor/control) y estilos de crianza punitiva; y con lo reportado por Laible y Carlo (2004), acerca de que las madres estaban más implicadas en el proceso de crianza. En este sentido, se puede decir que aún se sigue manteniendo un patrón tradicional (Díaz-Guerrero, 2010), en el que las madres reflejan una mayor comunicación bidireccional con los hijos, manifiestan con mayor frecuencia su afectividad, atendiendo a las necesidades de apoyo, resolución de problemas y cuidado de la salud.

También se demuestra que en la percepción del padre puntúan más alto en la dimensión de control que en la de afectividad y apoyo hacia los hijos, lo cual ha coincidido con distintos estudios (Flores et al., 2008; Samper et al., 2006; Andrade-Palos y Betancourt, 2008) y puede deberse, entre otros factores, a que las madres son las que pasan mayor tiempo con los hijos y en muchas ocasiones son las responsables de ellos (González-Fuentes y Andrade-Palos, 2014), a diferencia de los padres quienes solo son percibidos como los ejecutores del control en los hijos.

Estos hallazgos muestran nuevamente que en la etapa de la adolescencia son tres los factores que siguen prevaleciendo en la crianza: el afecto, el apoyo y el control. Así como también que la percepción de las prácticas de crianza de padres y madres en los hijos adolescentes aún juega un papel significativo, siendo importante replicar este estudio en otras poblaciones o contextos desde un punto de vista transcultural y mostrar los aportes al estudio de la crianza en adolescentes, aspecto que se ha visto es importante, tal como lo reportaron Steinberg, Mounts, Lamborn y Dornbusch (1991) en su momento al referir la necesidad de replicar investigaciones de las prácticas de crianza y el desarrollo en adolescentes de distintos grupos étnicos. Asimismo, sería relevante establecer relaciones con otras variables relacionadas con esta etapa del desarrollo y a partir de ello promover programas que favorezcan relaciones padres-hijos más saludables y positivas, considerando que este instrumento, al medir los constructos teóricos básicos de la crianza y particularmente de sus prácticas, pudiera ser adaptable a otros contextos socioculturales, con las reservas y limitantes que como todo estudio posee, dado que debe ser aplicable únicamente a cierta etapa del desarrollo (adolescencia) y que existen distintas atenuantes, como son la ausencia de alguno de los progenitores o la presencia de otras figuras significativas distintas a los padres.

Financiación

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Beca de Doctorado en Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Yucatán, N.º 250009.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Bibliografía

- Anderson, R. J. y Branstetter, S. A. (2012). Adolescents, parents and monitoring: A review of constructs with attention to process and theory. *Journal of Family Theory & Review*, 4, 1–19.
- Andrade-Palos, P. y Betancourt, O. D. (2008). Prácticas parentales: una medición integral. En S. Rivera-Aragón, R. Díaz-Loving, R. Sánchez-Aragón, y I. A. R. Reyes-Lagunes (Eds.), *La psicología social en México* (XII) (pp. 561–565). México: AMEPSO.
- Andrade-Palos, P., Betancourt, O. D., Vallejo, C. A., Celis, O. B. S. y Rojas, R. R. M. (2012). Prácticas parentales y sintomatología depresiva en adolescentes. *Salud Mental*, 35, 29–36.
- Arranz, F. E. (2004). *Familia y desarrollo psicológico*. España: Pearson.
- Arrindell, W. A., Akkerman, A., Bagés, N., Feldman, L., Caballo, V. E., Oei, T. P. S. y Zaldívar, F. (2005). *The Short-EMBU in Australia, Spain, and Venezuela: Factorial invariance, and associations with*

- sex roles, self-esteem, and eysenckian personality dimensions. *European Journal of Psychological Assessment*, 21(1), 56–66.
- Balzano, S. (2003). No todo el tiempo pasado fue mejor... Percepciones de las diferencias generacionales en la crianza y educación de los hijos. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 9(18), 103–126.
- Barber, B. K. y Tomas, D. L. (1986). Multiple dimensions of parental supportive behavior: The case for physical affections. *Journal of Marriage and the Family*, 48(4), 783–794. <http://dx.doi.org/10.2307/352571>
- Barber, B. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67, 3296–3319.
- Baumrind, D. (1971). Harmonious parents and their preschool children. *Developmental Psychology*, 4(1), 99–102. <http://dx.doi.org/10.1037/h0030373>
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56–95. <http://dx.doi.org/10.1177/02724316911111004>
- Bowers, L., Smith, P. K. y Binney, V. (1994). Perceived family relationship of bullies victim and bully/victims in middle childhood. *Journal of Personality and Social Psychology Relationship*, 11, 215–232.
- Canavarro, M. C. y Pereira, A. I. (2007). A percepção dos filhos sobre os estilos educativos parentais: A versão portuguesa do EMBU-C. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 24(2), 193–210.
- Carrasco, M. A., del Barrio, M. V. y Holgado, P. (2007). Análisis de la estructura del cuestionario de comportamiento parental para niños (CRPBI) en población española. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 24, 95–120.
- Ceballos, E. y Rodrigo, M. J. (2002). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Eds.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 225–243). Madrid: Alianza Editorial.
- Comrey, A. M. y Lee, H. B. (2009). *A first course in factor analysis* (2nd ed. Digital printing). New York: Psychology Press.
- Conteras-Bravo, C. y Reyes-Lagunes, I. (2007). Construcción y validación de una escala de control maternal. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 24(2), 9–21.
- Cruz, O., Vasconcelos, R. J., Barbosa, D. M. A., da Silva, A. L., Teixeira, C. M. y Fernández, H. M. (2011). Parenting scales: Contributions to the factorial validity of the Portuguese version. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación psicológica*, 31(1), 157–176.
- Darling, N. (1999). Parenting style and its correlates. ERIC Digest [consultado 14 May 2015]. Disponible en: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED427896.pdf>
- Darling, N. y Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487–496. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487>
- Díaz-Guerrero, R. (2010). *Psicología del mexicano. Descubrimiento de la etnopsicología*. México: Trillas.
- Florenzano, R., Valdés, M., Cáceres, E., Casassus, M., Sandoval, A., Santander, S. y Calderón, S. (2009). Percepción de la relación parental entre adolescentes mayores y menores de 15 años. *Revista Chilena de Pediatría*, 80(6), 520–527.
- Flores, G. M., Cortés, A. L. y Góngora, C. E. (2008). *Familia, crianza y personalidad: una perspectiva etnopsicológica*. México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Flores, G. M., Cortés, A. L., González, T. J., Oudhof, V. B. H., García, M. M., Frías, A. M., ... Zavala, R. J. (2010). Proyecto CUMEX. Crianza, personalidad y adolescencia. Universidad Autónoma de Yucatán, Facultad de Psicología. Número de registro: FPSI-10-010.
- Flores, G. M., Cortés, A. L., González, G. J., García, M. M., Oudhof, V. B. H., Frías, A. M., ... y Zavala, R. J. (2016). Una aproximación para la medición de la crianza en adolescentes. *Psicumex*, 6(1), 62–82. Disponible en: <http://www.psicumex.uson.mx/revista.php?rev=11>
- Gaylord, N. K., Kitzmann, M. y Coleman, J. K. (2003). Parent and children's perceptions of parental behavior: Associations with children's psychological adjustment in the classroom. *Parenting: Science and Practice*, 3(1), 23–47. http://dx.doi.org/10.1207/S15327922PAR0301_02
- George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. 11. 0 Update (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- González-Fuentes, M. y Andrade-Palos, P. (2014). Prácticas parentales y bienestar psicológico en adolescentes. En S. Rivera-Aragón, R. Díaz-Loving, I. Reyes-Lagunes, y M. Flores-Galaz (Eds.), *La psicología social en México* (XV) (pp. 368–375). México: AMEPSO.
- Grusec, J. y Goodnow, J. (1994). Impact of parental discipline methods of the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30(1), 4–19. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.30.1.4>
- He, J. y van de Vijver, F. (2012). Bias and equivalence in cross-cultural research. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(2) <http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1111>
- Ivanova, M. y Israel, A. (2006). Family stability as a protective factor against psychopathology for urban children receiving psychological services. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35, 564–570.
- Laible, D. J. y Carlo, G. (2004). The differential relations of maternal and paternal support and control to adolescent social competence, self-worth and sympathy. *Journal of Adolescent Research*, 19(6), 759–782. <http://dx.doi.org/10.1177/0743558403260094>
- Lila, M. y Gracia, E. (2005). Determinantes de la aceptación-rechazo parental. *Psicothema*, 17(1), 107–111.
- Livianos-Aldana, L. y Rojo-Moreno, L. (2003). Construct validity of retrospective perception of parental relating scales: EMBU and PBI. *Personality and Individual Differences*, 35(7), 1707–1718. [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00401-4](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00401-4)
- López-Soler, C., Puerto, J. C., López-Pina, J. A. y Prieto, M. (2009). Percepción de los estilos educativos parentales e inadaptación en menores pediátricos. *Anales de Psicología*, 25(1), 70–77.
- Maccoby, E. y Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En E. M. Hetherington y P. H. Mussen (Eds.), *Handbook of child psychology* (IV) (pp. 1–102). New York: Wiley.
- Mestre, M. V., Tur, P. A., Samper, P., Nácher, M. J. y Cortés, M. T. (2007). Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 211–225.
- Meunier, J. C. y Roskam, I. (2009). Validation of the Preschool and Primary School Form of a Questionnaire Assessing Parents' Childrearing Behavior. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 38(1), 166–175. <http://dx.doi.org/10.1080/15374410802575370>
- Oudhof, H., Robles, E. E. y Mercado, A. M. (2014). Actividades de crianza en madres de familia. En S. Rivera-Aragón, R. Díaz-Loving, I. Reyes-Lagunes, y M. Flores-Galaz (Eds.), *La psicología social en México* (XV) (pp. 962–968). México: AMEPSO.

- Parker, G., Tupling, H. y Brown, L. B. (1979). A parental bonding instrument. *British Journal of Medical Psychology*, 52(1), 1–10. <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8341.1979.tb02487.x>
- Paulson, E. y Sputa, L. (1996). Patterns of parenting during adolescence: Perception of adolescents and parents. *Adolescence*, 31(122), 369–381.
- Perris, C., Jacobsson, L., Lindström, H., von Knorring, L. y Perris, H. (1980). Development of a new inventory for assessing memories of parental rearing behaviour. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 61(4), 265–274. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1600-0447.1980.tb00581.x>
- Platz, D. L., Pupp, R. P. y Fox, R. A. (1994). Raising young children: Parental perceptions. *Psychological Reports*, 74(2), 643–646. <http://dx.doi.org/10.2466/pr0.1994.74.2.643>
- Rink, J. E., van Loon, D., van Lokven, H. M., van der Meulen, B. F. y Jansen, G. G. H. (2008). *Vragenlijst Rapportage Opvoeding voor ouders*. Bedum, Holanda: Stichting JSL.
- Roa, L. y del Barrio, V. (2002). Cuestionario de percepción de la crianza para niños y adolescentes. *Psicología Educativa*, 8(1), 37–51.
- Robinson, C. C., Mandleco, B., Olsen, S. F. y Hart, C. H. (1955). Authoritative, authoritarian and permissive parenting practices: Development of a new measure. *Psychological Reports*, 77, 819–830.
- Rodríguez, M. A., del Barrio, M. V. y Carrasco, M. A. (2009). ¿Cómo perciben los hijos la crianza materna y paterna? Diferencias por edad y sexo. *Escritos de Psicología*, 2(2), 10–18.
- Samper, P., Cortés, M., Mestre, V., Náchter, M. y Tur, A. (2006). Adaptación del Child's Report of Parent Behavior Inventory a población española. *Psicothema*, 18(2), 263–271.
- Schaefer, E. S. (1959). A circumplex model for maternal behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59(2), 226–235. <http://dx.doi.org/10.1037/h0041114>
- Schaefer, E. S. y Bell, R. Q. (1958). Development of a parental attitude research instrument. *Child Development*, 29, 339–361.
- Schaefer, E. S. (1965). Children's reports of parental behavior: An inventory. *Child Development*, 36, 413–424.
- Sears, R. R., Maccoby, E. y Levin, H. (1957). *Patterns of child rearing*. Evanston, IL: Row, Peterson.
- Simpkins, S., Bouffard, S. y Dearing, E. (2009). Adolescent adjustment and patterns of parent's behaviors in early and middle adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 19(3), 530–557. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1532-7795.2009.00606.x>
- Steinberg, L., Mounts, N., Lamborn, S. D. y Dornbusch, S. M. (1991). Authoritative parenting and adolescent adjustment across varied ecological niches. *Journal of Research on Adolescence*, 1, 19–36.
- Tur, A., Mestre, V., Samper, P. y Malonda, E. (2012). Crianza y agresividad de los menores: ¿es diferente la influencia del padre y de la madre? *Psicothema*, 24(2), 284–288.
- Van de Vijver, F. J. R. y Leung, K. (2000). Methodological issues in psychological research on culture. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 31(1), 33–51.
- Van de Vijver, F. y Tanzer, N. (2004). Bias and equivalence in cross-cultural assessment: an overview. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 54(2), 119–135. <http://dx.doi.org/10.1016/j.erap.2003.12.004>
- Zacarias-Salinas, X. y Andrade-Palos, P. (2014). Una escala para evaluar prácticas parentales que promueven la conducta prosocial en preadolescentes. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 38(2), 117–135.



Disponible en www.sciencedirect.com

Acta de Investigación Psicológica
Psychological Research Records

Acta de Investigación Psicológica 7 (2017) 2727–2734

www.psicologia.unam.mx/acta-de-investigacion-psicologica/



Original

Influencias del aprendizaje musical en el bienestar de un grupo de personas mayores de 65 años

Influences of musical learning in well-being of a group of people over 65 years

Susana Sarfson Gleizer^{a,*} y Natalia Larraz Rábanos^b

^a *Didáctica de la Expresión Musical, Universidad de Zaragoza, España*

^b *Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Zaragoza, España*

Recibido el 14 de marzo de 2017; aceptado el 16 de junio de 2017

Disponible en Internet el 14 de octubre de 2017

Resumen

Este artículo expone una investigación realizada para valorar la influencia del aprendizaje musical, en un grupo de adultos mayores de 65 años. Las actividades musicales realizadas se basaron en audioperceptiva (audición musical activa, entrenamiento de la discriminación auditiva, lectura musical) y canto grupal. Se realizó una valoración inicial y otra al final que han evidenciado la mejora en el bienestar subjetivo de todos los participantes. Con respecto a las habilidades cognitivas, los participantes muestran un cierto deterioro inicial, pero se han mantenido sus capacidades en todos los casos, y ha habido mejoras en algunos integrantes del grupo. Se considera que el programa debería aplicarse durante más tiempo para valorar su influencia en la conservación de habilidades cognitivas a medio plazo.

© 2016 Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Palabras clave: Música; Adultos mayores; Musicoterapia; Bienestar subjetivo; España

Abstract

This article presents an investigation to evaluate the influence of musical learning in a group of adults over 65 years. The musical activities were based on audioperceptive (active musical hearing, training of the auditory discrimination, musical reading) and group song. An initial, and final assessment was carried out where the improvement in the subjective well-being of the participants was evidenced. With regard to cognitive abilities, there is some cognitive impairment at the beginning, but the initial abilities have been maintained in all cases, and there have been improvements in several of the group members. It is considered that the program should be applied for a longer time to assess its influence on conservation of cognitive abilities.

© 2016 Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Keywords: Music; Elderly people; Music therapy; Subjective well-being; Spain

* Autor para correspondencia. Facultad de Ciencias Humanas y Educación, Calle Valentín Carderera, 4, 22003-Huesca, España. +34976761000. Correo electrónico: sarfson@unizar.es (S. Sarfson Gleizer).

La revisión por pares es responsabilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México.

<http://dx.doi.org/10.1016/j.aippr.2017.06.004>

2007-4719/© 2016 Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Antecedentes y marco teórico

Actualmente el segmento demográfico de personas mayores de 65 años va en aumento, tanto en España como en la Unión Europea. Se espera que en 2060 casi un tercio de la población europea corresponda a esta franja etaria (European Commission, 2012). Ahora bien, la preocupación de los Estados europeos por conservar la autonomía de este sector de la población tiene implicaciones humanas, pero también económicas y sociales (Bazo, 2011), y por esto se trata de ofrecer soluciones, variadas, creativas, con un coste adecuado y asumible tanto por administraciones como por empresas privadas o particulares, para atender esta necesidad.

Lojo-Seoane, Facal y Juncos-Rabadán (2012) revisan las principales investigaciones realizadas a partir de 2002 referidas a las relaciones entre reserva cognitiva y deterioro cognitivo ligero, que evidencian que los niveles de actividad intelectual desarrollados a lo largo de la vida, y la ejercitación cognitiva desarrollada como parte del ocio en las personas mayores de 65 años, retrasan la manifestación de síntomas en personas cuya valoración neurológica muestra que existen lesiones indicativas de deterioro cognitivo; asimismo, concluyen que las actividades intelectuales y artísticas son elementos relevantes para el mantenimiento del rendimiento cognitivo, entre las cuales mencionan leer, escribir, escuchar e interpretar música, pintar.

Existen también investigaciones referidas en forma específica a la actividad musical (y artística en general) como medio de mejorar la calidad de vida de los adultos mayores y tratar de conservar las capacidades cognitivas. White-Schwoch, Woodruff, Anderson, Strait y Kraus (2013), en un estudio realizado con personas mayores, demostraron que aquellas personas que habían tenido una formación y entrenamiento musicales en un periodo amplio de su vida tienen las funciones del sistema nervioso en mejor estado, cuestión que ha sido especialmente relacionada con el desarrollo del sistema auditivo. Por otro lado, Bortnick (2005) indica que la música puede proporcionar una serie de mejoras en las personas mayores en diferentes sentidos, a través de distintas actividades musicales (escuchar música, cantar y escribir canciones, crear ritmos musicales, contar historias a través de las canciones, etc.). Tales efectos se pueden ver en las siguientes cuestiones: estar en mejor forma gracias a los movimientos que se realizan con las estimulación musical, mejorar la coordinación de las respuestas motoras en actividades que requieren secuencias temporales como cantar, leer música o seguir su ritmo, así como una variedad de beneficios a nivel comportamental,

psicológico y social. Otros valores adicionales significativos que se logran gracias a la música y que se han documentado a través de los distintos estudios son los siguientes: mayor compromiso emocional (mayor conexión emocional con uno mismo y con el mundo), relaciones interpersonales más positivas, mejora de la autoestima, del sentimiento de competencia y maestría y de la propositividad, mayor sentimiento de identidad propia, mayor sentido a la vida. Lehmberg y Fung (2010), en una revisión bibliográfica sobre los beneficios de la música en las personas mayores, corroboran dichas evidencias, mostrando que la música activa puede lograr un efecto positivo en la calidad de vida y tiene numerosos beneficios en las personas mayores incluyendo, sin limitarse, los siguientes: un sentido amplio de bienestar físico y mental unido a un menor estrés (Kwon et al., 2006); un menor deterioro cognitivo asociado con la edad; sentimientos de placer y disfrute; sentimiento de orgullo y logro en el aprendizaje de nuevas habilidades; creación y mantenimiento de las conexiones sociales; medio de autoexpresión creativa. Por su parte, Cohen, Bailey y Nilsson (2002), tras realizar un amplio estudio diacrónico, concluyen que aumentando el acceso a experiencias musicales relevantes, tales como participación en coros, práctica instrumental y posibilidad de acudir a conciertos de música clásica, puede contribuir a mantener y a aumentar la calidad de vida en edades avanzadas. Bugos, Perlstien, McCrae, Brophy y Bedenbaugh (2007) pusieron en evidencia que el aprendizaje sistemático e individualizado del piano y del lenguaje musical preserva y mejora la función cognitiva (memoria y funciones ejecutivas). Con respecto a investigaciones desarrolladas en España, estas han indagado en aspectos distintos a la investigación que aquí se presenta: se refieren al efecto positivo de actividades artísticas de ocio en la conservación cognitiva (Lázaro Fernández, 2009), y a la musicoterapia pasiva a través de audiciones, o activa mediante el canto (De la Rubia-Ortí, 2014).

Método

Objetivos y preguntas de investigación

El objetivo principal de este estudio es valorar si un programa basado en el aprendizaje musical (audioperceptiva y canto grupal) influye en el bienestar subjetivo y en las capacidades cognitivas de un grupo de personas mayores de 65 años. Las preguntas que se pretende responder son: ¿Las actividades de aprendizaje musical sistemático pueden incidir en una mejora de la percepción del bienestar subjetivo? ¿Y en la conservación de

capacidades cognitivas generales? ¿Es posible validar el programa de aprendizaje musical grupal propuesto para mayores de 65 años?

Procedimiento

El punto de partida para esta investigación ha sido valorar principalmente si el aprendizaje musical influye (o no) en el bienestar subjetivo. Un objetivo secundario ha sido valorar la posible influencia de estos aprendizajes musicales en las capacidades cognitivas, en un grupo de personas mayores de 65 años. El diseño tiene un carácter mixto, que incluye aspectos de metodología cualitativa y cuantitativa. El tercer aspecto de este trabajo ha buscado validar un programa de enseñanza musical para adultos mayores de 65 años.

Al referir un proceso de enseñanza y aprendizaje, en el cual hay docentes que siguen un programa preestablecido, pero también lo adaptan y modifican según las dificultades y los progresos del grupo, participan elementos de investigación-acción, ya que se trata de lograr en forma simultánea avances teóricos y cambios en un grupo (Lewin, 1946). De acuerdo con el planteamiento de este autor, se realizan ciclos en los procesos de obtención de información, que tienen al menos estos cuatro pasos que se realizan una vez iniciado el programa en un grupo: primero se evalúa la acción en proceso y se valora si van cumpliendo las expectativas, a continuación se hacen explícitos los puntos fuertes o débiles para obtener nuevas percepciones, que permiten ajustar el programa, y en el cuarto paso se ponen en práctica esas modificaciones.

Por otro lado, los aspectos metodológicos de orientación cuantitativa se corresponden con un diseño preexperimental de medidas repetidas (pretest + postest) de un solo grupo (Campbell y Stanley, 1973), basándose en la aplicación de un programa de aprendizaje musical en un grupo de participantes de adultos mayores, con medidas pre y postintervención para evaluar su eficacia, para lo cual se ha administrado una serie de pruebas con el fin de valorar el bienestar subjetivo, así como aspectos cognitivos de los participantes; únicamente se han evaluado en dos momentos: pretest y postest. Los resultados se han obtenido a través de un análisis descriptivo de los datos, proporcionados a través de los instrumentos de evaluación utilizados.

Participantes

Para realizar el estudio se ha aplicado el criterio de disponibilidad muestral. Así, se formó un grupo de 40 personas mayores de 65 años, a partir de un llamado

realizado entre los asistentes a la Universidad de la Experiencia (cursos de extensión universitaria para mayores) para participar voluntariamente del programa. Es decir, todos los participantes eran autoválidos, con inquietudes de ampliar conocimientos. Se realizó un compromiso de confidencialidad por ambas partes (investigadores y participantes) durante el desarrollo del proyecto.

La edad de los participantes está comprendida entre los 65 y los 71 años, con una media de 66.51 años (SD = 2.25). Todos los sujetos participantes tienen estudios secundarios o universitarios. Con respecto a su estado de salud, todos los sujetos son autónomos, sin enfermedades graves ni evidentes. Además, todos ellos participaron en el estudio de manera voluntaria, atendiendo a las consideraciones éticas de la Declaración de Helsinki y los criterios éticos de investigación con seres humanos (consentimiento informado, derecho de información, protección de datos personales y garantías de confidencialidad, no discriminación, gratuidad y posibilidad de abandonar el estudio en cualquiera de sus fases). Se analizaron los datos de manera de garantizar el anonimato. Antes de comenzar el programa de enseñanza musical se realizó una valoración cognitiva, con el fin de comprobar que todos los sujetos tuvieran habilidades cognitivas homogéneas y que se adecuaban a criterios de normalidad. Se realizaron sesiones semanales de actividades musicales grupales (lenguaje musical, audiciones comentadas, técnica vocal, canto grupal), en dos bloques temporales: enero-julio y septiembre-diciembre. Los sujetos se comprometieron a no superar las 3 inasistencias en toda la duración del programa.

Instrumentos de medición

Las medidas que se han valorado parten de la evaluación antes y después del programa de aprendizaje musical, con los siguientes instrumentos.

Pruebas para valorar los aspectos cognitivos:

- Screening del Deterioro Cognitivo en Psiquiatría (SCIP-S) (Pino, Guilera, Rojo, Gómez-Benito y Purdon, 2014). Se trata de una prueba para valorar el estado cognitivo en adultos, así como para detectar los principales déficits cognitivos que puedan presentar. Los resultados permiten obtener un perfil cognitivo del adulto, además de una puntuación total que resume su estado cognitivo actual. Está compuesta por cinco pruebas breves que exploran los siguientes aspectos: a) Aprendizaje verbal inmediato; b) Memoria de trabajo; c) Fluidez verbal; d) Aprendizaje verbal diferido, y e) Velocidad de procesamiento. La prueba dispone

de tres formas paralelas, lo que permite evaluar a los participantes en varias ocasiones, evitando así el efecto de aprendizaje. Además, ofrece baremos para población general o comunitaria (adultos sanos) en función de la edad y del nivel educativo, así como baremos específicos para pacientes psiquiátricos.

- Factor g-R. Evaluación del factor general de inteligencia por medio de la inteligencia fluida (Cattell y Cattell, 2009). Esta prueba tiene el propósito de valorar la inteligencia individual reduciendo, en la medida de lo posible, la influencia de otros factores culturales, tales como la fluidez verbal, el nivel cultural o el clima educacional del sujeto. Son pruebas de tipo no verbal que requieren para su realización la percepción de relación entre formas y figuras. El test está formado por dos partes que contienen los siguientes test: a) Series; b) Diferencias; c) Matrices, y d) Condiciones.

Pruebas para valorar el bienestar subjetivo:

- Escala GENCAT de Calidad de Vida (Verdugo, Arias, Gómez y Shalock, 2009). Adaptación de la prueba GENCAT. Se trata de una prueba que valora la calidad de vida de los usuarios de servicios sociales basada en las dimensiones del modelo de calidad de vida de Schalock y Verdugo (2002/2003). En esta escala, la calidad de vida es evaluada a través de 69 ítems distribuidos en ocho subescalas: a) Bienestar emocional; b) Relaciones interpersonales; c) Bienestar material; d) Desarrollo personal; e) Bienestar físico; f) Auto-determinación; g) Inclusión social, y h) Derechos. Al ser una escala para ser evaluada en servicios comunitarios, se han adaptado los siguientes ítems. Bienestar material: ítem 20, el lugar donde trabaja o vive, en vez del lugar donde trabaja; Desarrollo personal: ítems 29, 31, 34, las actividades que realiza en vez del trabajo; Inclusión social: ítem 57, los servicios que utiliza de la comunidad en vez del servicio al que acude. Derechos: ítems 64, 67 y 68, entorno social y familiar (familia, personas con las que convive) en vez del servicio al que acude. En esta prueba se puede extraer una puntuación final de todas las subescalas que sería el índice de calidad de vida (ICV) y su correspondiente percentil, percentil de calidad de vida (PCV). Asimismo, de cada subescala se puede obtener su correspondiente percentil.
- Escala de satisfacción con la vida (Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985). Se trata de una escala de valoración global de satisfacción con la vida; consta de cinco ítems que contemplan los componentes principales del bienestar subjetivo, y que además

correlacionan con factores específicos de la personalidad.

Programa de aprendizaje musical llevado a cabo con los participantes

El programa desarrollado se estructuró en sesiones presenciales, semanales, de 2 h de duración, a lo largo de un año (enero a diciembre, con una interrupción en verano de todo el mes de agosto). Las sesiones se basaron en una labor de entrenamiento auditivo y ejercitación de aspectos musicales diversos, organizados en los siguientes bloques (que a su vez interactúan):

- Lenguaje musical: entrenamiento auditivo (reconocimiento y memorización de intervalos, acordes, células rítmicas y melódicas, formas musicales), aprendizaje y ejercitación de lectura musical en consonancia con la audioperceptiva, para lo cual se realizó la adaptación de actividades, tomando como punto de partida bibliografía específica (Sarfson, 2002) que contiene actividades graduadas de aprendizaje del lenguaje musical a partir de la audición musical, en las cuales se trata de que cada signo que se pone en práctica tenga primero una referencia auditiva interiorizada, de manera que todo signo refleja un constructo mental previo.
- Vocabulario musical: actividades lúdicas de lenguaje verbal, utilizando vocabulario técnico musical (memoria, fuga de vocales, sopas de letras, crucigramas, etc.).
- Técnica vocal: ejercicios de relajación, respiración, seguidos de canto colectivo.
- Audiciones musicales comentadas: mediante grabaciones, se ha buscado reconocer instrumentos, voces, formas musicales y rasgos estilísticos. Otro bloque muy importante han sido las audiciones musicales en vivo (clave, canto) dado que la vivencia directa tiene un impacto emocional y auditivo que la grabación no proporciona. Se integran cuestiones de lenguaje musical.

Mediciones y resultados

El punto de partida de los participantes fue homogéneo, en cuanto a que todos los sujetos tenían un nivel escaso o nulo de conocimientos musicales previos: algunos eran asiduos a conciertos, pero ninguno había estudiado un instrumento musical previamente ni sabía leer música. Dado que la inscripción en este programa fue voluntaria, se puede inferir que todos tenían un interés inicial hacia las cuestiones musicales.

Tabla 1
Percentil de los resultados de la escala GENCAT. Prueba inicial

	Edad	BE	RI	BM	DP	BF	A	IS	D	ICV
Media	66.51	72.04	84.32	42.21	91.90	38.45	89.51	89.53	61.73	88.03
SD	2.25	23.54	11.06	28.25	7.39	23.80	5.26	8.80	20.94	10.09

A: autodeterminación; BE: bienestar emocional; BF: bienestar físico; BM: bienestar material; D: derechos; DP: desarrollo personal; ICV: índice de calidad de vida (percentil); IS: inclusión social; RI: relaciones interpersonales; SD: desviación típica (*standard deviation*).

Resultados de aprendizaje musical: se desarrolló el mismo programa en forma grupal e indiferenciada para todos los participantes. Se realizaron dos evaluaciones, una en la mitad del estudio y la otra al finalizar, referidas a cuatro aspectos: discriminación de células rítmicas, células melódicas, vocabulario musical, y reconocimiento auditivo de obras escuchadas. Todos los participantes tuvieron un nivel de respuestas correctas de al menos el 70% en ambas pruebas.

Índice de calidad de vida (GENCAT)

Se puede indicar que la calidad de vida autopercebida de los participantes es buena: la media se sitúa en torno al percentil 88, lo que implica que se sienten satisfechos en los distintos ámbitos de bienestar subjetivo y objetivo en los cuales se valora la calidad de vida (tabla 1).

La puntuación menos elevada la encontramos en la escala de Bienestar físico con un percentil de 38.45 puntos, lo que difiere mucho del resto de escalas, en las que observamos unos percentiles más elevados. El percentil más elevado es el de la escala de Desarrollo personal con una puntuación de 91.90.

Screening de deterioro cognitivo (SCIP-S)

En relación con el deterioro cognitivo de los mayores participantes, podemos indicar que la mayoría se encuentran dentro de una puntuación moderada, obteniendo un percentil medio de 24.81. Esto parece indicar que existe cierto deterioro cognitivo inicial, posiblemente debido a los procesos propios del envejecimiento y a la edad. Hay bastantes diferencias entre unos participantes y otros, reflejado por la desviación estándar que marca 13.78 puntos de variabilidad entre las distintas

puntuaciones, por lo que se puede afirmar que las diferencias individuales son patentes en el grupo de participantes y podrían estar directamente relacionadas con sus actividades y estilo de vida previos (los que tienen estudios universitarios manifiestan menor deterioro en estas pruebas).

La puntuación más elevada la encontramos en la prueba que evalúa el Aprendizaje verbal diferido, con una puntuación percentil de 54.92 puntos. La puntuación más baja la encontramos en la prueba de Fluidez verbal, con una puntuación percentil de 17.97 puntos (tabla 2).

Inteligencia general. Factor G de Catell y Catell

La inteligencia se ha valorado con la prueba del factor G de Catell y Catell (2009). Los resultados obtenidos muestran una puntuación media de inteligencia general de 86.62 puntos en la prueba final, frente a una puntuación ligeramente elevada de la prueba inicial de 88.37 puntos; dichas puntuaciones se sitúan en torno a los percentiles 19-20 de la población. Esta puntuación posiblemente no haga justicia a las capacidades verdaderas de nuestros participantes puesto que la mayoría mantienen una vida intelectualmente activa; además, también observamos muchas diferencias intraindividuales (desviación típica de 24.32 puntos en la prueba final), lo que podría indicar unas habilidades generales más desarrolladas en unos casos que en otros. Las diferencias observadas entre las pruebas inicial y final son mínimas, por lo que no se considera que haya habido un cambio sustancial en esta habilidad intelectual general durante la realización del programa (tabla 3).

Las puntuaciones observadas muestran, en primer lugar, una percepción de la calidad de vida adecuada, que se evidencia en la puntuación elevada en las pruebas

Tabla 2
Percentiles de SCIP-S. Screening de deterioro cognitivo. Prueba inicial

	Edad	AV-I	MT	FV	AV-D	VP	Total
Media	66.51	26.53	36.47	17.97	54.92	30.46	24.81
SD	2.25	26.57	30.18	14.75	18.68	23.58	13.78

AV-D: aprendizaje verbal diferido; AV-I: aprendizaje verbal inmediato; FV: fluidez verbal; MT: memoria de trabajo; SD: desviación típica (*standard deviation*); VP: velocidad de procesamiento.

Tabla 3
Inteligencia. Factor G

		Prueba inicial					
1	2	3	4	ITPD	CI	PC	
6.41	6.55	6.34	3.48	23.65	86.62	19.06	
2.36	2.04	1.21	1.64	5.66	15.44	24.32	
Edad		Prueba final					
	1	2	3	4	ITPD	CI	PC
Media	66.51	6.99	6.44	6.71	3.67	24.43	88.37
SD	2.25	1.89	1.75	1.81	1.94	5.24	14.26

CI: cociente intelectual; ITPD: inteligencia total, puntuación directa; PC: percentil del cociente intelectual; SD: desviación típica (*standard deviation*).

GENCAT (percentil 88.03) y Satisfacción con la vida (puntuación 21,56 sobre 25) y la existencia de un deterioro cognitivo moderado en los adultos mayores que han participado en el estudio, mostrado por unos percentiles bajos en relación con la población general tanto en el screening cognitivo como en el factor G (24.81 y 20.13, respectivamente). A su vez, en relación con las habilidades cognitivas, existen unas habilidades más desarrolladas que otras entre los distintos participantes y marcadas diferencias individuales, lo que podría estar relacionado con la forma de envejecer y el estilo de vida de cada uno.

Por otro lado, con relación a las diferencias observadas entre las pruebas inicial y final de habilidades intelectuales, se puede apreciar que no hay apenas diferencias entre ambas puntuaciones. Las diferencias observadas entre las pruebas inicial y final son mínimas, por lo que no se considera que haya habido un cambio sustancial en las habilidades cognitivas de los participantes una vez realizado el programa a nivel general. Por este motivo, se ha considerado oportuno estudiar un caso particular que ofrece ciertas diferencias entre ambas puntuaciones.

Valoración de puntuaciones individuales de un participante: estudio de caso

En relación con el caso único que se ha valorado con todas las pruebas al final del estudio, podemos indicar

que ha habido una mejoría en las puntuaciones de la escala GENCAT que valora la calidad de vida (prueba inicial: percentil 93; prueba final: percentil 99) y en el screening cognitivo (prueba inicial: 11 puntos; prueba final: 20 puntos) una vez finalizado el mismo, tal como se aprecia en las [tablas 4 y 5](#) que exponen los resultados del caso único.

En este sujeto, se observa una mejoría en casi todas las subescalas del GENCAT. En relación con el Bienestar emocional y la Autodeterminación parece permanecer igual (BE y A iniciales y finales: percentil 95), únicamente disminuye en 3 puntos la subescala de relaciones interpersonales (RI inicial: percentil 98; RI final: percentil 95). En el resto de las subescalas se ha producido un aumento de varios puntos, siendo la diferencia entre las pruebas inicial y final de los siguientes puntos: Bienestar material, 21; Desarrollo personal, 1 punto; Bienestar físico, 25 puntos; Inclusión social, 15 puntos; Derechos, 47 puntos, habiendo de este modo una diferencia en el percentil del ICV de 6 puntos. La subescala en la que se observan mayores diferencias es en la de Derechos. A pesar de estas diferencias, no parece que sean significativas. Además, este participante ya gozaba antes de comenzar el estudio de un ICV elevado (93 puntos) en relación con la percepción subjetiva de su bienestar actual (ICV de 99 puntos).

Por otro lado, en el screening cognitivo, se ha observado también una mejoría en los percentiles de casi todas

Tabla 4
GENCAT. Percentiles

Género	Edad	Prueba	BE	RI	BM	DP	BF	A	IS	D	ICV
F	69	Inicial	95	98	63	98	25	95	84	37	93
		Final	95	95	84	99	50	95	99	84	99
		Diferencia	0	-3	21	1	25	0	15	47	6

A: autodeterminación; BE: bienestar emocional; BF: bienestar físico; BM: bienestar material; D: derechos; DP: desarrollo personal; F: femenino; ICV: índice de calidad de vida; IS: inclusión social; RI: relaciones interpersonales.

Tabla 5
SCIP-S. Percentiles

Género	Edad	Prueba	AV-I	MT	FV	AV-D	VP	Total
F	69	Inicial	44	47	1	45	13	11
		Final	33	59	26	59	8	20
		Diferencia	-11	12	25	14	-5	9

AV-D: aprendizaje verbal diferido; AV-I: aprendizaje verbal inmediato; F: femenino; FV: fluidez verbal; MT: memoria de trabajo; VP: velocidad de procesamiento.

las subescalas. A excepción de que se observa un empeoramiento en las escalas de Aprendizaje verbal inmediato, que valora la memoria a corto plazo (de 11 puntos), y en la escala de Velocidad de procesamiento (de 5 puntos), en el resto de las escalas ha habido una mejora en las puntuaciones: en la Memoria de trabajo, de 12 puntos; en la Fluidez verbal, de 25 puntos; en Aprendizaje verbal diferido, de 14 puntos, y finalmente en el índice total de capacidad cognitiva la diferencia es de 9 puntos. La diferencia más notable se observa en la Fluidez verbal.

Estudio descriptivo a partir de las respuestas obtenidas

De acuerdo con las respuestas abiertas ante preguntas sobre la influencia de la música sobre el bienestar subjetivo y en las habilidades cognitivas, los participantes muestran actitudes y opiniones favorables en este hecho, comentando aspectos favorables sobre el bienestar subjetivo (bienestar general, jovialidad, ánimo, relajación, paz, alegría, etc.) y sobre la mejora de ciertos aspectos cognitivos (concentración, memoria, capacidad perceptiva auditiva y fluidez verbal). Es decir, la percepción subjetiva de los sujetos es positiva.

Discusión y conclusiones

Este trabajo es una aportación a una cuestión de interés en la actualidad. Los resultados mostrados hacen pensar en condiciones de partida adecuadas en los participantes, en relación con la calidad de vida y la satisfacción con la vida, lo cual es lógico, dado que la selección de sujetos conllevaba que tuvieran autonomía personal. Las actividades musicales pueden suponer una mejora en las mismas dimensiones, de acuerdo con las respuestas reflejadas por los sujetos. Sin embargo, en el estudio de caso único realizado, podríamos observar una mejora en las dimensiones subjetivas del bienestar (ICV de 99 final frente al ICV de 93 inicial), que puede deberse al ejercicio sistemático de las actividades musicales que estimulan habilidades cognitivas pero que también mejoran el estado emocional del sujeto, cuestión que puede

influir en su concentración y rendimiento intelectual. Por otro lado, en relación con las habilidades cognitivas, el grupo valorado presenta valores moderados de las mismas; por otra parte, en cuanto a la valoración del caso único presentado, se ha observado también una mejoría en los percentiles de casi todas las subescalas: a) Aprendizaje verbal inmediato; b) Memoria de trabajo; c) Fluidez verbal; d) Aprendizaje verbal diferido, exceptuando Velocidad de procesamiento sin presentar cambios en el valor de inteligencia general. Los resultados ponen en evidencia que las actividades musicales realizadas en forma sistemática pueden proporcionar una mejora en la calidad de vida en adultos mayores logrando un mayor bienestar autopercebido, tal como se indica en estudios anteriores (Lehberg y Fung, 2010). Los estudios realizados con relación a la calidad de vida de las personas mayores gracias a programas específicos de actividades musicales apuntan a la existencia de una mejora. Por ejemplo, en una revisión de los estudios realizados a través de actividades musicales con personas mayores con demencia, se ha comprobado que el tratamiento con musicoterapia es beneficioso para mejorar las alteraciones conductuales, la ansiedad y la agitación en pacientes con demencia (Gómez-Romero, Jiménez, Rodríguez, Flores, Garrido y González, 2017), por lo que cabe suponer que en personas autoválidas también se producirá una mejoría. En un estudio realizado recientemente por Leey, Chan y Mok (2010), en el que se propone examinar el efecto de la música en la calidad de vida de personas adultas mayores tras escuchar piezas musicales, también se observan resultados positivos en esta dirección. Al volver sobre las preguntas de investigación que dieron origen a este estudio, se puede afirmar que el programa desarrollado, dedicado al aprendizaje musical sistemático (audioperceptiva y canto grupal), incide positivamente en la mejora del bienestar subjetivo de los participantes. Con respecto a las capacidades cognitivas, si bien en todos los participantes se ha observado una conservación de las mismas, en el caso único analizado se pone de manifiesto una pequeña mejora en las puntuaciones obtenidas, por lo que sería conveniente realizar un estudio durante varios años para evaluar su posible

influencia en un grupo mayor de participantes. En cuanto al programa de aprendizaje musical sistematizado para la realización de este estudio con adultos mayores de 65 años, ha sido recibido con beneplácito por los participantes y ha cumplido sus objetivos didácticos (validados por las pruebas ya señaladas); el siguiente paso sería la puesta en práctica en una muestra más amplia, que permita estudiar la evolución del grupo así como de los participantes en cuanto a casos individuales. Esto último es importante, ya que es necesario que los procedimientos de enseñanza que se aplican con adultos mayores sean previamente validados mediante la investigación, y no constituyan simples registros anecdóticos.

Financiación

Vicerrectorado de Política Científica de la Universidad de Zaragoza.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Referencias

- Bazo, T. (2011). *Envejecimiento poblacional y el reto de la dependencia. El desafío del envejecimiento en los sistemas sanitarios de España y Europa*. Valencia: Nau Llibres.
- Bortnick, B. (2005). Music and other arts activities in the lives of older adults. En B. Haight y F. Gibson (Eds.), *Working with older adults: Group process and technique* (pp. 205–221). London: Jones & Bartlett Publishers.
- Bugos, J., Perlstein, W., McCrae, C., Brophy, T. y Bedenbaugh, P. (2007). Individualized piano instruction enhances executive functioning and working memory in older adults. *Aging & Mental Health, 11*, 464–471.
- Campbell, D. T. y Stanley, J. C. (1973). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Cattell, R. B. y Cattell, A. K. (2009). *Test de Factor g, escalas 2 y 3. Manual*. Madrid: Tea ediciones.
- Cohen, A., Bailey, B. y Nilsson, T. (2002). The importance of music to seniors. *Psychomusicology: A Journal of Research in Music Cognition, 18*(1-2), 89–102. <http://dx.doi.org/10.1037/h0094049>
- De la Rubia-Ortí, J. (2014). Impacto fisiológico de la musicoterapia en la depresión, ansiedad, y bienestar del paciente con demencia tipo Alzheimer. Valoración de la utilización de cuestionarios para cuantificarlo. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 4*(2), 131–140.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. y Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment, 49*(1), 71–75.
- European Commission (2012). *The 2012 Ageing Report. Economic and budgetary projections for the EU27 Member States (2010-2060)*. Bruselas: Secretariat of the Economic Policy Committee [consultado el 2 Feb 2017]. Disponible en: <http://www.healthyeageing.eu/sites/www.healthyeageing.eu/files/resources/AAgeingReport.pdf>
- Gómez-Romero, M., Jiménez-Palomares, M., Rodríguez-Mansilla, J., Flores-Nieto, A., Garrido-Ardila, E. M. y González López-Arza, M. V. (2017). Beneficios de la musicoterapia en las alteraciones conductuales de la demencia. Revisión sistemática. *Neurología, 32*(4) <http://dx.doi.org/10.1016/j.nrl.2014.11.001>, 453- 1263
- Kwon, I., Kim, J. y Park, K. (2006). Effects of music therapy on pain, discomfort, and depression for patients with leg fracture. *Taecheon Kanho Hakhoe Chi, 36*(4), 630–636.
- Lázaro Fernández, Y. (2009). Aprender disfrutando: una experiencia de ocio para adultos/mayores en la Universidad. *Mal-Estar e Subjetividade, 9*(3), 751–782.
- Leey, Y., Chan, M. y Mok, E. (2010). Effectiveness of music intervention on the quality of life of older people. *Journal of Advanced Nursing, 66*(12), 2677–2687. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2648.2010.05445.x>
- Lehmborg, L. J. y Fung, C. V. (2010). Benefits of music participation for senior citizens: A review of the literature. *Music Education Research International, 4*, 19–30.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues, 2*(4), 34–46.
- Lojo-Seoane, C., Facal, D. y Juncos-Rabadán, O. (2012). ¿Previene la actividad intelectual el deterioro cognitivo? Relaciones entre reserva cognitiva y deterioro cognitivo ligero. *Revista Española de Geriatría y Gerontología, 47*(6), 270–278.
- Pino, O., Guilera, G., Rojo, J. E., Gómez-Benito, J. y Purdon, S. E. (2014). *SCIP-S. Screening del Deterioro Cognitivo en Psiquiatría. Manual*. Madrid: TEA ediciones.
- Sarfson, S. (2002). *Lenguaje musical para la formación de maestros*. Zaragoza: Prensas Universitarias.
- Schalock, R. L. y Verdugo, M. A. (2002/2003). *Quality of life for human service practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.[traducido al castellano por M. A. Verdugo y C. Jenaro. *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza].
- Verdugo, M. A., Arias, B., Gómez Sánchez, L. E. y Schalock, R. L. (2009). *Escala GENCAT: Manual de aplicación de la Escala GENCAT de calidad de vida*. Barcelona: Instituto Catalán de Servicios Sociales.
- White-Schwoch, T., Woodruff, K., Anderson, S., Strait, D. L. y Kraus, N. (2013). Older adults benefit from music training early in life: Biological evidence for long-term training-driven plasticity. *The Journal of Neuroscience, 33*(45), 17667–17674.



Disponible en www.sciencedirect.com

Acta de Investigación Psicológica Psychological Research Records

Acta de Investigación Psicológica 7 (2017) 2735–2746

www.psicologia.unam.mx/acta-de-investigacion-psicologica/



Original

Percepción materna del desarrollo socioemocional infantil: relación con temperamento infantil y sensibilidad materna

Maternal perception of infant socio-emotional development: Relationship with infant temperament and maternal sensitivity

Chamarrita Farkas* y Karen Alejandra Rodríguez

Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile

Recibido el 13 de abril de 2017; aceptado el 16 de junio de 2017

Disponible en Internet el 13 de octubre de 2017

Resumen

Debido al rápido crecimiento en las habilidades sociales y emocionales tempranas, variaciones significativas en el desarrollo socioemocional comienzan tempranamente y pueden hacerse más fuertes a través del tiempo. Además, variables individuales y familiares pueden contribuir a incrementar estas diferencias entre niños de una misma edad. Este estudio examina la relación entre la percepción materna del desarrollo socioemocional infantil a los 12 meses de edad con la sensibilidad materna, el sexo y temperamento infantil, y el nivel socioeconómico familiar, y analiza cuál de estas variables predice dicha percepción. Un total de 90 niños y niñas fueron evaluados con sus madres al año de edad, con la Escala Social Emocional (Bayley), el *Infant Behavior Questionnaire* (IBQ-R-VSF), la Evaluación de Sensibilidad del Adulto (ESA) y un cuestionario sociodemográfico. Los resultados mostraron que el mejor predictor de la percepción materna del desarrollo socioemocional infantil a esta edad era el temperamento del niño, específicamente la dimensión de extraversión.

© 2016 Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Palabras clave: Desarrollo socioemocional; Sensibilidad materna; Temperamento; Sexo; Infancia temprana

Abstract

Because of the rapid growth in early social and emotional skills, significant variations in socioemotional development begin early and may become stronger over time. In addition, individual and family variables may contribute to increase these differences among children of the same age. This study examined the relationship between maternal perception of infants' social-emotional development at 12 months of age, maternal sensitivity, child's gender and temperament, and family's socioeconomic status, and analyzes which of these variables predict such perception. 90 boys and girls were assessed with their mothers at 1 year old with Bayley Social Emotional Scale, Infant Behavior Questionnaire (IBQ-R-VSF), Adult's Sensitivity Assessment (ESA), and a

* Autor para correspondencia. Escuela de Psicología Pontificia Universidad Católica de Chile, Avenida Vicuña Mackenna 4860, Macul, Santiago, Chile.

Correo electrónico: chfarkas@uc.cl (C. Farkas).

La revisión por pares es responsabilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México.

<http://dx.doi.org/10.1016/j.aippr.2017.06.003>

2007-4719/© 2016 Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

socio-demographic questionnaire. Results showed that the best predictor of maternal perception of infant socio-emotional development at this age was the child's temperament, specifically the dimension of extraversion.

© 2016 Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Keywords: Socio-emotional development; Maternal sensitivity; Temperament; Sex; Early infancy

Antecedentes

Los estudios en primera infancia han detenido actualmente su atención en el desarrollo socioemocional del niño, de modo de considerar el desarrollo del infante de manera integral, si bien en las investigaciones este se ha abordado desde los estudios en la autorregulación, y su relación con conductas de riesgo en la adolescencia y dificultades en el aprendizaje en la etapa escolar (Mena, Romagnoli y Valdés, 2008; Zins, Weissberg, Wang y Walberg, 2004). El desarrollo socioemocional da cuenta de cómo los niños no solo aprenden en la medida en que se relacionen con otros, sino también con ellos mismos, reconociendo sus emociones, y generando patrones complejos emocionales y sociales (Bayley, 2006). A través de este proceso, el niño establece relaciones y complejas dinámicas de interacción que apoyan su desarrollo individual desde los primeros destellos del autorreconocimiento hasta conformar su proceso de identidad (Underwood y Rosen, 2011).

Greenspan (1981) plantea el desarrollo socioemocional como un proceso en el cual el niño adquiere competencias sociales y emocionales. Las competencias emocionales son definidas como la capacidad del niño de regular eficazmente sus emociones para lograr sus metas (Roth y Gewirtz, 2011), mientras que las competencias sociales son entendidas como un conjunto de comportamientos que le permiten al infante desarrollar y participar en la interacción positiva con sus compañeros, hermanos, padres y otros significativos (Raver y Zigler, 1997). El concepto de desarrollo socioemocional incluye la adquisición de una serie de capacidades, como la autorregulación y la atención, la habilidad para establecer relaciones, las interacciones sociales, la reciprocidad, y la resolución de problemas sociales a través del uso significativo del lenguaje, lo cual ocurre por medio de una serie de hitos del desarrollo que se alcanzan en los primeros 4 años de vida (Cordero et al., 2006). Un adecuado desarrollo socioemocional impactará en diversas áreas de la vida del niño, como por ejemplo el éxito escolar y las habilidades de aprendizaje de los niños (Mena et al., 2008; Zins et al., 2004).

La familia se constituye como el primer escenario donde se inicia el desarrollo socioemocional del niño, por consiguiente también es un contexto en el cual se pueden enmarcar problemáticas que ponen el desarrollo infantil en situaciones de riesgo (Vite, Pérez y Ruiz, 2008). Existe gran evidencia del impacto que tiene la interacción del niño con su madre y la sensibilidad de esta última sobre la conformación del patrón de apego del infante, las formas de enfrentar situaciones de estrés, y el desarrollo emocional, entre otras (Brazelton y Cramer, 1990; Gómez, Muñoz y Santelices, 2008). Así, en este estudio se optó por incluir la sensibilidad materna, para analizar su relación con el desarrollo socioemocional del niño al año de edad.

Sensibilidad materna

La sensibilidad materna se refiere a las reacciones oportunas y acertadas de los padres a las conductas y verbalizaciones del niño (Isabella, Belsky y von Eye, 1989). Es descrita como la capacidad de la madre de modificar su propio comportamiento de acuerdo con las necesidades del bebé, siendo capaz de equilibrar sus propios sentimientos, logrando ser accesible para ofrecerle protección y cuidado al niño (Ainsworth y Marvin, 1995). Requiere de flexibilidad de la madre ante las necesidades del bebé, y es considerada como una variable predictora de las relaciones de apego (Bowlby, 1993; Brazelton y Cramer, 1990). La sensibilidad materna es considerada como un constructo central para comprender los procesos interactivos en los que el infante está inmerso y cuya experiencia genera los modelos de representación del otro, de sí mismo y del mundo (Cerezo, Pons-Salvador y Trenado, 2011). Marrone (2002), a su vez, pone el énfasis en la respuesta sensible del adulto a las señales del niño, definiéndola como un patrón de conducta que busca calmar al infante e incrementar su confort, al mismo tiempo que reduce su angustia y desinterés.

La respuesta sensible se compone de cuatro aspectos principales; la percepción de las señales no verbales del bebé, la interpretación apropiada de dichas señales o necesidades, la respuesta adecuada a estas señales,

y la capacidad de permitir que el niño relacione su demanda con la respuesta del cuidador (Ainsworth, Blehar y Waters, 1978). Algunos estudios han evidenciado la relación de ciertas características estructurales del niño, como temperamento y sexo, con la sensibilidad materna. Se ha descrito que el temperamento irritable del infante afecta disminuyendo la sensibilidad de la madre, mientras que el temperamento miedoso tiende a aumentarla (Therriault, Lemelin, Tarabulsy y Provost, 2011). Por otra parte, el sexo del infante también ha sido vinculado con las interacciones padres-niño. Por ejemplo, Eggum, Eisenberg, Spinrad, Reiser, Gaertner, Sallquist y Smith (2009) especifican que las reacciones de los padres frente al miedo y la timidez de los niños pueden ser distintas según el sexo de estos. En las madres se encontró menos aceptación de la timidez en sus hijos varones, pudiendo ser más afectuosas y empáticas con sus hijas, y estableciendo interacciones más sensibles y positivas con ellas. Por lo descrito anteriormente, se decidió incluir en este estudio la relación de estas variables, sexo y temperamento, con el desarrollo socioemocional infantil.

Desarrollo socioemocional, temperamento, sexo y contexto

El temperamento es definido como las diferencias particulares ante la reacción y en la autorregulación constitucional, y que se observa en la emocionalidad, en la actividad y en la atención de los niños (Rothbart, 2007). Alude a diferencias particulares en los bebés que existen antes de que se desarrollen otros aspectos cognitivos de la personalidad, incluyendo la variabilidad del afecto positivo y la tendencia hacia la aproximación, el miedo, la frustración, la tristeza, la molestia, así como la reactividad atencional y el control del comportamiento. Así, Rothbart (2007) propone una serie de ámbitos del temperamento: aproximación, reactividad vocal, alta intensidad del placer o goce, sonrisa y risa, nivel de actividad, sensibilidad perceptual, tristeza, estrés ante las limitaciones, miedo, reactividad, baja intensidad del placer o goce, ternura, duración de la orientación, sociabilidad, miedo social y enganche atencional. Estos ámbitos son agrupados en tres dimensiones: extraversión, afecto negativo y regulación.

El temperamento infantil ha sido estudiado con relación a una serie de problemáticas infantiles. Por ejemplo, investigaciones en obesidad infantil han encontrado que las madres de niños con un temperamento «difícil» (o mayor afecto negativo) optan desde un inicio por amamantarlos de manera más frecuente para hacer que el niño se calme, y luego prosiguen con esta conducta con los alimentos en general, conllevando mayor obesidad

en estos niños (McMeekin, Jansen, Mallan, Nicholson, Magarey y Daniels, 2013). Lo anterior no solo ilustra como el temperamento del niño incide en una problemática infantil, sino cómo ello ocurre a través de su influencia sobre la capacidad de la madre de responder a las necesidades de su hijo. Además, la relación entre temperamento y desarrollo socioemocional infantil ha sido estudiada, describiéndose que un temperamento difícil puede favorecer la presencia de problemas de conductas con pares y con las figuras de autoridad (Razza, Martin y Brooks-Gunn, 2012).

En cuanto al sexo del infante, aunque solo se ha encontrado un pequeño número de referencias respecto a diferencias entre niños y niñas en relación con el desarrollo socioemocional temprano, estas indican que el retraso en el desarrollo tiende a ser mayor en los niños (Lavigne et al., 1996), mientras que problemas emocionales y una mayor reactividad emocional son más frecuentes en las mujeres (Bradley, Codispoti, Sabatinelli y Lang, 2001). Así, se han observado respuestas más intensas ante el estrés en bebés de sexo masculino que en bebés de sexo femenino, lo que además afecta la interacción con su entorno (Olhaberry, 2011). Algunos autores plantean que las diferencias de género aparecen desde el primer año de vida y en situaciones específicas, mientras que otros autores las sitúan más tardíamente, no encontrándose diferencias en el desarrollo de los niños al año de edad, en distintos aspectos del desarrollo (Farkas y Corthorn, 2012).

Finalmente, hay una amplia evidencia de factores contextuales que influyen sobre el desarrollo socioemocional, específicamente el nivel socioeconómico (NSE). Una serie de estudios muestra una mayor problemática socioemocional en contextos socioeconómicos bajos con respecto a los sectores medios y altos (Baggett, Davis, Feil, Sheeber, Landry, Carta y Leve, 2010; Bradley y Corwyn, 2002; Green, Malsch, Kothari, Busse y Brennan, 2012; López, Tarullo, Forness y Boyce, 2000). Asimismo, mientras más temprana es la exposición al contexto de vulnerabilidad socioeconómica, mayores y más duraderos son los efectos negativos sobre el desarrollo infantil (Aber, Bennett, Conley y Li, 1997), existiendo una relación significativa entre bajo contexto socioeconómico y problemas socioemocionales en la adolescencia y adultez (Bradley y Corwyn, 2002).

El presente estudio

Los objetivos del presente estudio fueron: (a) describir el desarrollo socioemocional del niño al año de edad de acuerdo con la percepción materna, (b) analizar su relación con la sensibilidad materna, sexo y

temperamento infantil, y NSE familiar, y (c) analizar la capacidad predictiva de dichas variables sobre la percepción materna del desarrollo socioemocional infantil a esta edad. Se esperaba encontrar una relación significativa entre la percepción materna del desarrollo socioemocional infantil y la sensibilidad materna, ya que investigaciones han señalado que los niños cuyos padres son más sensibles tienden a generar más actitudes cooperativas con otros, distinto a los hijos de padres poco sensibles quienes tienen más probabilidad de establecer aproximaciones conflictivas, lo que puede desencadenar un afecto negativo (Kochanska y Murray, 2000). Además, el incluir en el estudio variables propias del niño como lo son su sexo y su temperamento, y su contexto socioeconómico como variable contextual, buscaba nutrir la comprensión del desarrollo socioemocional temprano considerando la individualidad y el contexto de cada niño, y así aportar al desarrollo de intervenciones tempranas más específicas.

Método

Diseño

Este estudio se llevó a cabo a través de un diseño transversal, descriptivo, correlacional y predictivo. El estudio se realizó en una sola medición en el tiempo cuando los niños se ubicaban en un rango de edad de 10 a 15 meses. Se describe el nivel de desarrollo socioemocional de los niños de acuerdo con la percepción materna, se correlaciona con la sensibilidad materna, sexo y temperamento del niño y NSE familiar, y se analiza el valor predictivo de dichas variables sobre la percepción materna del desarrollo socioemocional de sus hijos.

Participantes

En el estudio participaron 90 niños (50 niños y 40 niñas), cuyas edades oscilaban entre los 10 y 15 meses (media = 12.01 meses, $DE = 1.37$). La edad de las madres se ubicaba en un rango de 15 a 44 años (media = 27.66 años, $DE = 6.71$), y en un 78.7% de los casos vivían con el padre del niño. Un 20% presentaban una escolaridad incompleta, y del 80% restante que habían completado su escolaridad un 26.6% poseían una formación técnica o universitaria parcial o completa (ver más detalle en la tabla 1). Un 17.8% de las madres estaban cesantes o no trabajaban, un 14.4% estudiaban, un 65.6% trabajaban, y el 2.2% restante estudiaban y trabajaban. De las que trabajaban, un 22.6% desarrollaban trabajos ocasionales, un oficio menor no calificado o calificado, un 50% desempeñaban una ocupación intermedia

y un 27.4% se encontraban en ocupaciones de mayor nivel (tabla 1). Además, un 4.1% trabajaban *part-time*, un 21.6% trabajaban media jornada, y el 74.3%, jornada completa. En un 54.4% de los casos, las madres tenían un solo hijo, en un 36.7% tenían 2 hijos, en un 6.7% tenían 3 hijos y en un 2.2%, 4 hijos. Todos los niños asistían a un establecimiento de educación inicial, ubicados en 16 comunas distintas en la ciudad de Santiago, Chile. Un 52.2% de ellos se ubicaban en un NSE bajo y asistían a establecimientos educacionales públicos, y un 47.8% se ubicaban en un NSE medio y alto, de los cuales un 8.9% asistían a establecimientos educacionales públicos y un 38.9%, a establecimientos privados.

Instrumentos

Evaluación de la sensibilidad materna. Se aplicó la Escala de Sensibilidad del Adulto (ESA) (Santelices, Carvacho, Farkas, León, Galleguillos y Himmel, 2012), que consiste en la filmación de 5 min de interacción de juego libre entre el adulto y el niño, en un rango de edad del infante de 6 a 36 meses. Incluye un set de juguetes, acordes a la edad del niño. Su codificación considera una rúbrica de 19 ítems, los cuales se puntúan de 1 a 3. Genera un puntaje total que es el promedio de todos los ítems y que se ubica en un rango de 1 a 3, y se categoriza la sensibilidad en alta (2.50 a 3.00 puntos), adecuada (1.70 a 2.49 puntos) o baja (1.00 a 1.69 puntos). Además se compone de tres escalas: responsividad, que hace referencia al reconocimiento de las señales del niño en el momento justo y de manera apropiada; interacción lúdica, que se orienta a la interacción equilibrada en el juego del adulto con el niño, y sintonía, que se caracteriza por una actitud sensible y cálida del adulto frente a las necesidades y emociones del niño. La confiabilidad del instrumento total es de 0.88 en una muestra chilena de características similares, así como de 0.88 para la escala de responsividad, de 0.78 para la escala de interacción lúdica, y de 0.71 para la escala de sintonía (Santelices et al., 2012). El análisis de concordancia interjueces (coeficiente Kappa) arrojó como resultados que el total de los 19 ítems obtienen un nivel de acuerdo «aceptable» y 5 ítems un acuerdo «excelente» (Santelices et al., 2012), en los cuales, de acuerdo con la clasificación de Landis y Koch (1977), 5 ítems se ubican en un rango «moderado» de acuerdo (0.42 a 0.55), 9 ítems lo hacen en un rango «considerable» (0.62 a 0.78), y 5 en un rango «casi perfecto» (0.82 a 0.94). No se cuenta con información de estudios de validez para dicha escala. Para este estudio se utilizaron los puntajes total y de las escalas, así como la categorización de sensibilidad.

Tabla 1
Caracterización de las madres según los niveles educacional y ocupacional

		Frecuencia	Porcentaje
Nivel educacional (N = 90)	Escolaridad básica incompleta	2	2.2
	Básica completa	3	3.3
	Media incompleta	13	14.4
	Media completa y/o educación en centro técnico, incompleta	30	33.3
	Educación universitaria o instituto profesional incompleta, o educación en centro técnico completa	13	14.4
	Educación universitaria (programa de pregrado) o instituto profesional completo	21	23.3
Nivel ocupacional (N = 62)	Formación de posgrado (máster, doctorado o equivalente)	8	8.9
	Trabajos menores ocasionales e informales	5	8.1
	Oficio menor, obrero no calificado, jornalero, servicio doméstico	3	4.8
	Obrero calificado, capataz, junior, microempresario	6	9.7
	Empleado administrativo medio y bajo, técnico especializado, profesor de primaria o secundaria	31	50.0
Ejecutivo medio, gerente general empresa mediana o pequeña, profesor universitario	17	27.4	

Evaluación del desarrollo socioemocional. Este desarrollo fue evaluado con la Escala Social Emocional del *Scales of Infant Development*, tercera versión (Bayley, 2006). Se aplica desde las 2 semanas hasta los 42 meses, e incluye 35 ítems que responde el cuidador principal a través de una escala Likert considerando la frecuencia de la conducta. Su tiempo de aplicación es de 10-15 min. Entrega un puntaje bruto global y un puntaje estándar de acuerdo con la edad del niño, en un rango de 1 a 19 puntos. También entrega un percentil (normas norteamericanas) y 3 categorías de desarrollo (bajo, promedio, superior). Su confiabilidad es muy adecuada (0.83 a 0.94 con niños norteamericanos [Bayley, 2006] y 0.95 en una muestra de 210 niños chilenos). No se cuenta con información de estudios de validez para dicha escala. Para este estudio se utilizaron los puntajes estándar de los niños y sus percentiles, considerándose un desarrollo bajo un percentil bajo 25, y un desarrollo superior un percentil sobre 75.

Evaluación del temperamento. Fue evaluado con el cuestionario *Infant Behavior Questionnaire* (IBQ-R-VSF) para niños de 3 a 12 meses de edad, desarrollado por Putnam, Helbig, Gartstein, Rothbart y Leerkes (2014). Define el temperamento como las diferencias individuales en la reactividad y la autorregulación (Rothbart y Derryberry, 1981). A través del reporte de los padres se evalúa una amplia variedad de conductas del niño. Cada ítem evalúa, por medio de una escala Likert de 7 puntos, la frecuencia de diferentes tipos de conducta relativas al temperamento durante los últimos 7 días previos a la aplicación (desde «nunca» a «siempre»). La versión usada es la versión revisada y abreviada (Putnam et al., 2014) la cual considera 37 ítems, agrupados en tres

factores: extraversión, afecto negativo y regulación. Los ítems se promedian para cada factor, arrojando para cada uno de ellos puntajes que van de 1 a 7 puntos. El IBQ-R-VSF presenta una adecuada confiabilidad (0.71 a 0.90) y validez convergente y predictiva (Putnam et al., 2014). El cuestionario fue traducido y adaptado a Chile con permiso de los autores, y obteniendo una confiabilidad aceptable en una muestra de 150 niños chilenos, con un alfa de Cronbach de 0.70 para el factor de extraversión, de 0.75 para afecto negativo y de 0.71 para regulación (Farkas y Vallotton, 2016).

Información sociodemográfica. La información fue recolectada a través de un cuestionario construido por el equipo de investigación. Arroja información relevante sobre las características sociodemográficas de los niños y sus madres, considerando información como la edad y sexo del niño, el tipo de centro educacional al que asiste, la edad de la madre, los niveles educacional y ocupacional, el número de hijos, si el padre vive o no con el niño, entre otros datos. De este cuestionario se obtiene la categorización de las familias por NSE, para lo cual se utilizó el índice Esomar (Adimark, 2000). Este índice inicialmente fue desarrollado por la *World Association of Market Research* y ha sido adaptado y validado en Chile por Adimark (2000). Para el cálculo de este índice se combina el nivel educacional (7 categorías) y el nivel ocupacional (6 categorías) del principal sostenedor económico del hogar, de acuerdo con una matriz de clasificación que arroja 6 grupos de NSE: muy alto, alto, medio-alto, medio, medio-bajo y bajo. Para este estudio las familias se agruparon en NSE bajo (grupos medio-bajo y bajo) y NSE medio y alto (los 4 grupos restantes, donde medio-alto y medio se considera medio,

y muy alto y alto como alto), de modo de contar con suficientes casos en cada grupo, y una vez comprobado que no habían diferencias significativas en las variables evaluadas entre los grupos medio y alto.

Procedimientos y análisis de datos

Las madres de los niños fueron contactadas a través de los establecimientos educacionales a los cuales los infantes asistían, y las evaluaciones fueron realizadas en dicho establecimiento. Las madres firmaban previamente un consentimiento informado respecto a su participación, y de manera individual respondían en una primera sesión el cuestionario sociodemográfico, la Escala Social Emocional de Bayley y el cuestionario de temperamento (IBQ-R-VSF), lo cual duraba entre 30 y 45 min. Luego, en una segunda sesión se filmaba su interacción con sus hijos en una situación de juego libre que duraba 5 min, para lo cual se les entregaba un set de juguetes. Dicha situación era posteriormente codificada con la Escala de Sensibilidad del Adulto. La participación en el estudio fue voluntaria, resguardándose la confidencialidad de niños y adultos. Para el análisis de los datos se utilizaron estadísticos descriptivos, análisis de correlación y ANOVA con el programa SPSS® 20, y análisis de sendero con MPlus (Muthén y Muthén, 2010).

Resultados

Análisis descriptivo de las variables del estudio

La percepción materna del nivel de desarrollo socioemocional de los niños alcanzó una media de 10.1 ($DE = 2.97$) como se puede observar en la [tabla 2](#), correspondiendo una media y desviación típica similares a la muestra de estandarización. La categorización del desarrollo socioemocional muestra que la mayoría de los niños, un 67.8%, se encuentran en un nivel de desarrollo socioemocional promedio, mientras que un 15.6% se ubican en un nivel superior y el 16.7% restante en un nivel bajo o de riesgo.

La sensibilidad de las madres del estudio presenta una media de 2.07 ($DE = 0.392$) en el puntaje total. En la [tabla 2](#) se pueden observar los estadísticos descriptivos de las tres escalas del instrumento, los cuales muestran medias y desviaciones típicas similares. La categorización de la sensibilidad de las madres mostró que un 58.9% de ellas presentan una sensibilidad adecuada, un 17.8% presentan una sensibilidad alta, y un 23.3% muestran una sensibilidad baja, siendo equivalente a una distribución normal.

En cuanto al temperamento de los niños, ellos presentan una media de 5.57 ($DE = 0.753$) en el factor de extraversión, una media de 4.24 ($DE = 1.023$) en el factor de afecto negativo y una media de 5.42 ($DE = 0.648$) en el factor de regulación ([tabla 2](#)).

Relación entre sensibilidad materna y desarrollo socioemocional del niño al año de edad

En primer lugar se realizó un análisis de correlaciones entre los distintos puntajes de la sensibilidad materna (puntaje total, escalas y categorías) y la percepción materna del desarrollo socioemocional infantil en esta edad. Los análisis muestran una tendencia, pero que no es significativa, entre una mayor sensibilidad total de la madre y una percepción materna de un mejor desarrollo socioemocional del niño ($r = 0.198$, $p = 0.062$). Al analizar las escalas de sensibilidad se puede apreciar una relación significativa entre una mayor responsividad de la madre y una percepción materna de un mejor desarrollo socioemocional del niño ($r = 0.219$, $p = 0.038$) y una tendencia no significativa entre una mayor interacción lúdica y una percepción más alta de desarrollo socioemocional ($r = 0.201$, $p = 0.058$) ([tabla 3](#)), lo cual daría cuenta de la tendencia observada con la escala total. Estos resultados avalan una relación entre estos dos aspectos, indicando a su vez que la responsividad de la madre sería el componente específico de la sensibilidad materna a través del cual se produce una relación con la percepción del desarrollo socioemocional del niño.

Diferencias y relaciones en la percepción materna del desarrollo socioemocional infantil considerando sexo, temperamento y nivel socioeconómico

A continuación se realizaron análisis comparativos de la percepción materna del desarrollo socioemocional infantil considerando el sexo de los niños y el NSE familiar, para lo cual se utilizó ANOVA, y análisis correlacionales con los tres factores de temperamento infantil. Los análisis realizados indican que no se aprecian diferencias significativas en la percepción materna del desarrollo socioemocional infantil, considerando el sexo de los niños. En cuanto al NSE familiar, sí se aprecian diferencias, observándose que en el NSE medio y alto los niños eran percibidos por sus madres con un mejor desarrollo socioemocional ($F_{(1,88)} = 6.243$, $p = 0.014$) en comparación con aquellos del NSE bajo ([tabla 4](#)).

Además, se aprecian correlaciones significativas entre la percepción materna del desarrollo socioemocional infantil y el tempera-

Tabla 2

Estadísticos descriptivos de percepción del desarrollo socioemocional, sensibilidad materna y temperamento infantil

		N	Mínimo	Máximo	Media	DE
Percepción materna desarrollo social emocional		90	3	18	10.09	2.970
Sensibilidad materna	Escala de respuesta empática	90	1.00	3.00	1.93	0.547
	Escala de interacción lúdica	90	1.00	3.00	2.13	0.571
	Escala de expresión emocional	90	1.43	3.00	2.22	0.416
	Puntaje total sensibilidad materna	90	1.37	2.79	2.07	0.392
Temperamento infantil	Factor de extraversión	90	3.54	7.00	5.57	0.753
	Factor de afecto negativo	90	1.57	6.50	4.24	1.023
	Factor de regulación	90	3.83	6.55	5.42	0.648

Tabla 3

Correlaciones entre sensibilidad materna y percepción materna del desarrollo socioemocional

		1	2	3	4	5
1. Percepción materna desarrollo socioemocional	Corr. Pearson Sig.	1				
2. Sensibilidad, Escala responsividad	Corr. Pearson Sig.	0.219*	1			
3. Sensibilidad, Escala interacción lúdica	Corr. Pearson Sig.	0.201 0.058	0.332** 0.001	1		
4. Sensibilidad, Escala sintonía	Corr. Pearson Sig.	0.072 0.499	0.581** 0.000	0.450** 0.000	1	
5. Puntaje total sensibilidad	Corr. Pearson Sig.	0.198 0.062	0.853** 0.000	0.623** 0.000	0.859** 0.000	1
6. Categoría sensibilidad	Corr. Spearman Sig.	0.206 0.052	0.738** 0.000	0.640** 0.000	0.700** 0.000	0.883** 0.000

N = 90.

* p < 0.05.

** p < 0.01.

Tabla 4

Estadísticos descriptivos y ANOVA de la percepción materna del desarrollo socioemocional infantil, según sexo infantil y nivel socioeconómico (NSE) familiar

	N	Media	DE	df	F	Sig.
Sexo masculino	50	10.24	3.094	1, 88	0.289	0.592
Sexo femenino	40	9.90	2.836			
NSE bajo	47	9.36	2.945	1, 88	6.243	0.014*
NSE medio y alto	43	10.88	2.822			

N = 90.

* p < 0.05.

Tabla 5
Correlaciones entre percepción materna del desarrollo socioemocional y temperamento infantil

		1	2	3
1. Percepción materna desarrollo socioemocional	Corr. Pearson Sig.	1		
2. Temperamento, factor de extraversión	Corr. Pearson Sig.	0.478** 0.000	1	
3. Temperamento, factor de afecto negativo	Corr. Pearson Sig.	-0.046 0.669	0.247* 0.019	1
4. Temperamento, factor de regulación	Corr. Pearson Sig.	0.528** 0.000	0.548** 0.000	-0.029 0.788

N=90.

* $p < 0.05$.

** $p < 0.01$.

mento del infante, específicamente en los factores de extraversión y regulación. En este sentido, niños percibidos como más extrovertidos y más regulados en su temperamento son a su vez percibidos por sus madres con un mejor desarrollo socioemocional ($r = 0.478$, $p = 0.000$; $r = 0.528$, $p = 0.000$) (tabla 5).

Efectos de la sensibilidad materna, del nivel socioeconómico, y del temperamento del niño sobre el desarrollo socioemocional infantil al año de edad

En la última etapa se pretendía evaluar la contribución del NSE familiar, sensibilidad de la madre y temperamento del niño a la percepción materna del desarrollo socioemocional infantil. Para ello, y considerando los resultados anteriores, se consideró solamente la escala de responsividad dentro de la sensibilidad materna, ya que era la única que obtuvo correlación significativa con la percepción materna del desarrollo socioemocional infantil. En cuanto al temperamento del niño, los factores de extraversión y regulación obtienen correlaciones significativas, pero a su vez la correlación entre ambas es alta ($r = 0.548$, $p \leq 0.000$), por lo cual se optó por considerar solo una de ellas. En general la regulación se entiende como un aspecto que forma parte del desarrollo socioemocional, por lo cual se decidió elegir el factor de extraversión, el cual es considerado por diversas teorías de distintas orientaciones como una dimensión relevante del temperamento o de la personalidad. Así, para el modelo final realizamos un análisis de sendero con estas variables como predictoras del desarrollo socioemocional del niño, de acuerdo con la percepción de la madre (NSE, responsividad materna y extraversión infantil), controlando por sexo y edad del niño.

Debido a que no es claro que el efecto del NSE sobre el desarrollo socioemocional o la percepción del mismo

sea completamente mediado por los otros predictores, pusimos a prueba dos modelos alternativos, uno con un efecto completamente mediado (modelo 1 A, fig. 1) y otro con un efecto parcialmente mediado (modelo 1 B, fig. 1). El modelo 1 A solo contempla efectos indirectos (mediados) del NSE sobre el desarrollo socioemocional a través de la extraversión del niño y la responsividad de la madre, mientras que el modelo 1 B incluye además un efecto directo del NSE. El ajuste de los modelos se comparó con la prueba de chi cuadrado ($X^2 = 8.294$, $df = 6$, $p > 0.05$ para el modelo 1 A; $X^2 = 6.040$, $df = 6$, $p > 0.05$ para el modelo 1 B). Ambos modelos no mostraron diferencias significativas en su ajuste ($\Delta X^2 = 2.254$, $\Delta df = 5$, $p > 0.05$), por lo cual escogimos reportar el modelo más parsimonioso, es decir, aquel en que el NSE no tiene un efecto directo, sino solo mediado, sobre el desarrollo socioemocional. Ello implica que se reporta el modelo en el cual el NSE familiar tiene efectos indirectos o mediados sobre el desarrollo socioemocional, y no directos. La tabla 6 muestra los coeficientes de este modelo, donde se aprecia que el NSE afecta a la responsividad materna y a la extraversión infantil, y solo la extraversión infantil predice la percepción materna del desarrollo socioemocional a esta edad, una vez que se consideran todas las variables estudiadas.

Discusión

Un primer resultado de este estudio guarda relación con la distribución de los niños en las distintas categorías del desarrollo socioemocional, donde la mayoría de ellos, de acuerdo con la percepción de sus madres, se encontraba en un nivel de desarrollo socioemocional promedio, mientras que un porcentaje menor se ubicaba en los niveles superior y bajo. Aunque estos resultados muestran una distribución estadísticamente normal

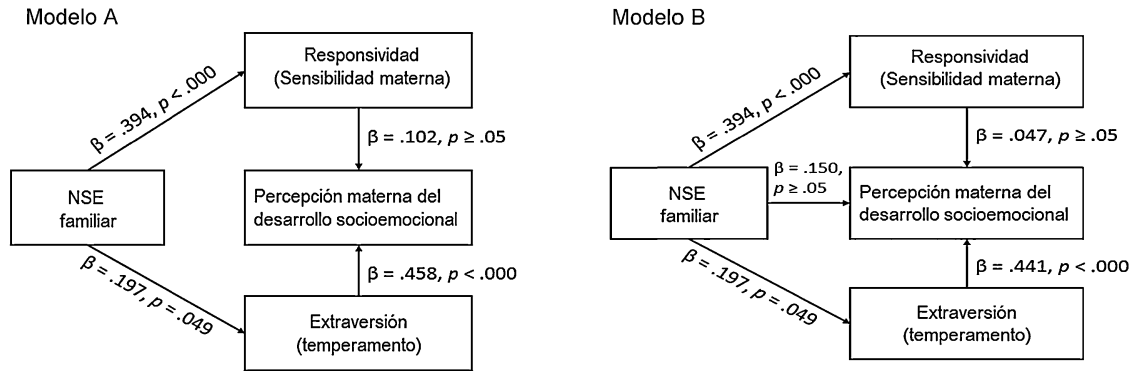


Figura 1. Dos modelos alternativos de la influencia de la responsividad materna, la extraversión infantil y el nivel socioeconómico (NSE) familiar sobre la percepción del desarrollo socioemocional a los 12 meses.

de la muestra, al mismo tiempo dan cuenta de la gran heterogeneidad que se aprecia en el desarrollo socioemocional de los niños ya desde temprana edad (en un rango de puntajes que van de 3 a 18 puntos). La gran disparidad de desarrollo que ya se observa a esta edad, y el consiguiente impacto que se puede prever en la vida futura del niño, orientaron las preguntas de esta investigación, donde primeramente se buscó relacionar el desarrollo socioemocional del niño con la sensibilidad de su madre, de modo que los resultados aporten al conocimiento y prevención temprana de problemáticas en la primera infancia y en la adolescencia. Al mismo tiempo cabe recordar que la variable evaluada fue la percepción de las madres respecto al desarrollo socioemocional de sus hijos. Así, esta distribución heterogénea de los niños puede dar cuenta de cómo ellos se distribuyen en cuanto a su desarrollo, lo cual como ya fue mencionado obedece a una distribución normal y es equivalente a lo reportado por Bayley (2006) en su estudio normativo con niños norteamericanos, pero al mismo tiempo puede dar cuenta de percepciones maternas que pueden estar sesgadas por distintos niveles de expectativas respecto a lo que los niños de esta edad debieran hacer, por lo cual

estudios futuros debieran incorporar evaluaciones directas del desarrollo socioemocional infantil, para saber si esta percepción materna es válida o no.

Respecto al interés de estudiar su relación con la sensibilidad materna, este radicaba en que la familia suele ser señalada por los estudios como el primer escenario donde el niño inicia su proceso de desarrollo y adquiere competencias socioemocionales (Vite et al., 2008). En especial la interacción madre-hijo ha sido ampliamente estudiada, mostrando su relación con numerosos aspectos del desarrollo infantil y proponiéndose su rol predictor del desarrollo socioemocional del infante (Gómez et al., 2008). Los resultados mostraron una tendencia entre una mayor sensibilidad materna y una percepción de las madres de un mejor desarrollo socioemocional de los niños, donde específicamente la responsividad era el aspecto de la sensibilidad que se relacionaba de manera significativa con el desarrollo socioemocional del niño, entendida como la capacidad del adulto de responder a las señales del niño de manera atenta y apropiada, permitiendo que este realice sus propios intereses y respetando sus iniciativas, espacio y objetos elegidos.

Tabla 6
Coeficientes de regresión del modelo 1A

	β	SE	Bootstrapped 95% Intervalos de confianza para β	
NSE→Responsividad	0.394**	0.089	0.214	0.537
NSE→Extraversión	0.197*	0.100	-0.007	0.357
Responsividad →DSE	0.102	0.101	-0.090	0.273
Extraversión → DSE	0.458**	0.091	0.261	0.595
Edad →DSE	0.027	0.103	-0.166	0.203
Sexo → DSE	-0.089	0.093	-0.267	0.066

DSE: percepción materna del desarrollo socioemocional; NSE: nivel socioeconómico.

* $p < 0.05$.

** $p < 0.01$.

Ello indica una relación en la dirección esperada en esta muestra, y descrita por la literatura (ver, por ejemplo, Kochanska y Murray, 2000), donde aquellas madres que se caracterizaban por reconocer las señales de su hijo en el momento justo y de manera apropiada, ser capaces de ponerse en el lugar del niño e interactuar con él respetando sus iniciativas, su espacio y los objetos que elige para jugar, solían tener hijos con un mejor desarrollo socioemocional que aquellas madres poco sensibles y poco empáticas a las señales de los niños.

No obstante, al considerar en el modelo todas las variables estudiadas, la responsividad deja de ser un predictor del desarrollo socioemocional infantil. Este resultado llama la atención, ya que es contrario a lo reportado por la literatura en cuanto al rol de la sensibilidad en distintos aspectos del desarrollo del niño a temprana edad (ver, por ejemplo, Bowlby, 1993; Brazelton y Cramer, 1990). Pero al mismo tiempo cabe recordar que lo que aquí fue evaluado fue la percepción materna respecto al desarrollo socioemocional del niño, y pudiera ser que las madres más sensibles perciben más correctamente dicho desarrollo, mientras que las madres menos sensibles lo perciben de manera errónea ya que no son sensibles a las señales del niño o las interpretan incorrectamente, haciendo que estos dos aspectos no estén correlacionados. Futuros estudios que incorporen el desarrollo socioemocional desde la evaluación de la conducta del niño por un externo podrían dar luces al respecto.

Otra pregunta de este estudio era el rol que otras variables del niño tienen sobre su desarrollo socioemocional a esta edad, para lo cual se consideró sexo y temperamento del niño, con el objetivo de rescatar su individualidad y reconocerlo como un agente proactivo de su propio proceso. Los resultados mostraron que a esta edad el sexo de los niños de la muestra no guardaba relación con la percepción materna del desarrollo socioemocional. Aunque algunos estudios señalan diferencias según sexo en aspectos socioemocionales desde temprana edad, no todos son concluyentes al respecto, y otras investigaciones han situado estas diferencias en edades posteriores. Por ejemplo, Underwood y Rosen (2011) especifican que las diferencias sociales y emocionales dadas por el sexo se presentan a partir del año y medio a 2 años. Este resultado, aunque deja abierta la pregunta sobre la edad en la cual sí empezarían a observarse diferencias en esta muestra entre niños y niñas, o que dichas diferencias fueran reportadas por las madres en su percepción, sí evidencia por sí mismo que estas diferencias más bien guardan relación con aspectos de la socialización, creencias y pautas de crianza diferenciadas por sexo que a esta edad aún no son por lo menos evidentes, permitiendo plantear

la posibilidad de intervenir tempranamente en una etapa donde aún la socialización diferencial entre lo esperado para niñas y niños no es tan significativa.

En lo referente al temperamento del niño, este demostró ser el predictor más importante para el desarrollo socioemocional percibido por la madre, en especial la extraversión, que fue la dimensión considerada para el modelo final. Contrariamente a lo observado por otros estudios, la dimensión de afecto negativo no se relacionó con el desarrollo socioemocional, pero ello probablemente pueda ser explicado ya que en esta investigación se evaluó el desarrollo socioemocional y no problemáticas socioemocionales, que era lo que había sido estudiado anteriormente. Hace sentido pensar que la posibilidad que el niño desarrolle problemáticas emocionales o conductuales se vea más asociado a un temperamento más irritable o difícil, como reportaron por ejemplo los estudios de McMeekin et al. (2013) o Razza et al. (2012), en parte por los efectos que esta característica del niño tiene sobre su relación con otras personas, y en especial las personas cercanas como su madre.

Las otras dimensiones estudiadas, extraversión y regulación, se relacionan directamente con lo que se considera un buen desarrollo socioemocional, en especial la regulación que el niño logra, la cual es considerada como uno de los hitos que el niño debe alcanzar como parte de su desarrollo socioemocional. Al respecto, autores como Feldman, Greembaum y Yirmiyya (1999) señalan al temperamento del niño como un importante contribuyente en los procesos de autorregulación y autocontrol infantiles, los cuales son componentes principales en el proceso de desarrollo socioemocional del niño.

Además, cabe recordar que el temperamento infantil también fue evaluado a través de la percepción de la madre al responder un cuestionario acerca del niño; así, posibles sesgos en la percepción materna afectarían ambos cuestionarios o respuestas, no siendo un factor que influya en un aspecto y no en el otro, anulándose por tanto su posible efecto. Así, lo que estos resultados nos muestran es que en esta muestra, cuando los niños son percibidos por sus madres como más extrovertidos, al mismo tiempo ellas los perciben como con un mejor desarrollo socioemocional. Finalmente, el contexto socioeconómico de la familia también resultó ser significativo, observándose una percepción materna de un mejor desarrollo socioemocional en aquellos niños que provenían del nivel medio y alto, en contraste con aquellos niños de un NSE bajo, lo cual ya ha sido ampliamente reportado en una serie de estudios (Baggett et al., 2010; Bradley y Corwyn, 2002; Green et al., 2012; López et al., 2000); no obstante, al incluir todas las variables en el modelo, se aprecia por una parte que el NSE media

la sensibilidad materna, lo cual ya había sido observado en estudios anteriores (Farkas, Carvacho, Galleguillos, Montoya, León, Santelices y Himmel, 2015; Santelices et al., 2015), pero no predice el desarrollo socioemocional a esta edad, de acuerdo con lo reportado por la madre.

Resulta interesante que a esta edad el único predictor de la percepción materna del desarrollo socioemocional infantil sea la extraversión del niño. Cabe mencionarse que en este estudio el desarrollo socioemocional del infante fue evaluado a través del reporte de sus padres, y es lógico pensar que aquellos niños y niñas que son percibidos como más extrovertidos sean a su vez percibidos por los adultos como más adecuados, con un mejor desarrollo y con más competencias sociales y emocionales. Así, sería interesante contrastar dichos resultados con otras formas de evaluar las competencias socioemocionales de los niños, como, por ejemplo, a través de observaciones directas de su conducta. También sería interesante considerar en estudios futuros niños de mayor edad, en quienes posiblemente las tendencias observadas en cuanto a la sensibilidad materna y el NSE familiar, es decir, variables del contexto, tengan un mayor impacto sobre el desarrollo socioemocional infantil.

Este estudio presenta algunas limitaciones a considerar, como el tamaño muestral y la representatividad acotados al incluirse solo niños que asisten a sala cuna y de solo una ciudad de Chile, por lo que los resultados son más bien preliminares. Nuevos estudios alumbrarán estos resultados, profundizando en los aspectos estudiados y realizando un seguimiento de la influencia de estos aspectos en edades posteriores del niño. En cuanto a las intervenciones preventivas que se realizan a esta edad, ya es sabido el efecto del contexto socioeconómico en distintas áreas del desarrollo infantil temprano y bastantes esfuerzos se concentran allí, al igual que las intervenciones en competencias parentales como lo es el caso de la sensibilidad. Pero estas intervenciones no suelen tomar en cuenta las particularidades de cada niño, las cuales, como se ha visto en estos resultados, tienen gran peso en el desarrollo socioemocional de los infantes. Así, intervenciones focalizadas debieran orientarse por ejemplo a aquellos niños que son más introvertidos, de modo de prevenir futuras dificultades.

Financiación

Artículo de investigación que contó con la financiación otorgada por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico, FONDECYT, N.º 1110087, 1141118 y 1160110.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Referencias

- Aber, J. L., Bennett, N. G., Conley, D. C. y Li, J. (1997). The effects of poverty on child health and development. *Annual Review of Public Health, 18*(1), 463–483. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.publhealth.18.1.463>
- Adimark (2000). El nivel socio económico Esomar: Manual de aplicación [consultado 24 Abr 2015]. Disponible en <http://www.microweb.cl/idm/documentos/ESOMAR.pdf>
- Ainsworth, M. D., Blehar, M. C. y Waters, E. (1978). *Patterns of attachment*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ainsworth, M. D. y Marvin, R. S. (1995). En la formación de la teoría del apego y la investigación: Entrevista con María D.S. Ainsworth (Otoño 1994). *Monografías de la Sociedad para la Investigación del Desarrollo Infantil, 60*(2-3), 3–21.
- Baggett, K., Davis, B., Feil, E., Sheeber, L., Landry, S., Carta, J. y Leve, C. (2010). Technologies for expanding the reach of evidence-based interventions: Preliminary results for promoting social-emotional development in early childhood. *Topics in Early Childhood Special Education, 29*(4) <http://dx.doi.org/10.1177/0271121409354782>
- Bayley, N. (2006). *Scales of Infant and Toddler Development*. San Antonio Texas: PsychCorp.
- Bowlby, J. (1993). *La separación el apego y la pérdida*. Buenos aires: Paidós.
- Bradley, P., Codispoti, M., Sabatinelli, D. y Lang, P. J. (2001). Emotion and motivation II: Sex differences in picture processing. *Emotion, 1*(3), 300–319. <http://dx.doi.org/10.1037/1528-3542.1.3.300>
- Bradley, R. H. y Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology, 53*(1), 371–399. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135233>
- Brazelton, T. B. y Cramer, B. G. (1990). *Las primeras relaciones. Padres bebés y el drama del apego temprano*. Massachusetts: Paidós.
- Cerezo, M. A., Pons-Salvador, G. y Trenado, R. M. (2011). La cualidad del apego infantil y sensibilidad materna desde la perspectiva microsocial. *Acción Psicológica, 8*(2), 9–25. <http://dx.doi.org/10.5944/ap.8.2.185>
- Cordero, J., Greenspan, S., Bauman, M., Brazelton, T. B., Dawson, G., Dunbar, B. y . . . Stein, R. (2006). *CDC/ICDL Collaboration report on a framework for early identification and preventive intervention of emotional and development challenges*. Atlanta: Interdisciplinary Council on Developmental and Learning Disorders (ICDL), The Centers for Disease Control and Prevention (CDC).
- Eggum, N. D., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Reiser, M., Gaertner, B. M., Sallquist, J. y Smith, C. L. (2009). Development shyness: Relations with fear of children, sex and maternal behavior. *Infancy: The Official Journal of the International Society on Infant Studies, 14*(3), 325–345. <http://dx.doi.org/10.1080/15250000902839971>
- Farkas, C., Carvacho, C., Galleguillos, F., Montoya, F., León, F., Santelices, M. P. y Himmel, E. (2015). Estudio comparativo de la sensibilidad entre madres y personal educativo en interacción con niños y niñas de un año de edad. *Perfiles Educativos, 37*(148), 16–33.
- Farkas, C. y Corthorn, C. (2012). Modelo explicativo del desarrollo temprano cognitivo, motor y de lenguaje en infantes chilenos de nivel socioeconómico bajo. *Estudios de Psicología, 33*(3), 311–323. <http://dx.doi.org/10.1174/021093912803758237>

- Farkas, C. y Vallotton, C. (2016). Differences in infant temperament in Chile and the US. *Infant Behavior & Development*, 44, 208–218. <http://dx.doi.org/10.1016/j.infbeh.2016.07.005>
- Feldman, R., Greenbaum, C. y Yirmiya, N. (1999). Mother infant affect synchrony as an antecedent to the emergence of self-control. *Developmental Psychology*, 35, 223–231.
- Gómez, E., Muñoz, M. M. y Santelices, M. P. (2008). Efectividad de las intervenciones en apego con infancia vulnerada y en riesgo social: un desafío prioritario para Chile. *Terapia Psicológica*, 26(2), 241–251.
- Green, B. L., Malsch, A. M., Kothari, B. H., Busse, J. y Brennan, E. (2012). An intervention to increase early childhood staff capacity for promoting children's social-emotional development in preschool settings. *Early Childhood Education Journal*, 40(2), 123–132. <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-011-0497-2>
- Greenspan, S. (1981). Defining childhood social competence: A proposed working model. *Advances in Special Education*, 3, 1–39.
- Isabella, R. A., Belsky, J. y von Eye, A. (1989). Origins of infant-mother attachment: An examination of interactional synchrony during the infant's first year. *Developmental Psychology*, 25(1), 12–21.
- Kochanska, G. y Murray, K. T. (2000). Mother-child mutually responsive orientation and conscience development: From toddler to early school age. *Child Development*, 71, 417–431.
- Landis, J. y Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159–174.
- Lavigne, J., Gibbons, R., Christoffel, K., Arend, R., Rosenbaum, D., Binns, H. y ... Isaacs, C. (1996). Prevalence rates and correlates of psychiatric disorders among preschool children. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 35(2), 204–214. <http://dx.doi.org/10.1097/00004583-199602000-00014>
- López, M. L., Tarullo, L. B., Forness, S. R. y Boyce, C. A. (2000). Early identification and intervention: Head Start's response to mental health challenges. *Early Education and Development*, 11(3), 265–282. http://dx.doi.org/10.1207/s15566935eed1103_3
- Marrone, M. (2002). *La teoría del apego: un enfoque actual*. Madrid: Psimática.
- McMeekin, S., Jansen, E., Mallan, K., Nicholson, J., Magarey, A. y Daniels, L. (2013). Associations between infant temperament and early feeding practices A cross-sectional study of Australian mother-infant dyads from the NOURISH randomized controlled trial. *Appetite*, 60, 239–245. <http://dx.doi.org/10.1016/j.appet.2012.10.005>
- Mena, I. E., Romagnoli, C. E. y Valdés, A. M. (2008). *¿Cuánto y dónde impacta? Desarrollo de habilidades socioemocionales y éticas en la escuela* Documentos Valoras UC. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Muthén, L. K. y Muthén, B. O. (2010). *Mplus user's guide: Statistical analysis with latent variables: User's guide*. Los Ángeles: Muthén & Muthén.
- Olhaver, M. (2011). Interacciones tempranas y género infantil en familias monoparentales chilenas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 75–86.
- Putnam, S. P., Helbig, A. L., Gartstein, M. A., Rothbart, M. K. y Leerkes, E. (2014). Development and assessment of Short and Very Short Forms of the Infant Behavior Questionnaire-Revised. *Journal of Personality Assessment*, 96(4), 445–458. <http://dx.doi.org/10.1080/00223891.2013.841171>
- Raver, C. C. y Zigler, E. F. (1997). Social competence: An untapped dimension in evaluating Head Start's success. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(4), 363–385. [http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006\(97\)90017-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006(97)90017-X)
- Razza, R., Martin, A. y Brooks-Gunn, J. (2012). Anger and children's socioemotional development: Can parenting elicit a positive side to a negative emotion? *Journal of Child and Family Studies*, 21(5), 845–856. <http://dx.doi.org/10.1007/s10826-011-9545-1>
- Roth, W. E. y Gewirtz, J. (2011). Lo que el análisis funcional puede ofrecerte al estudio de las emociones y a su desarrollo. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 1(2), 225–237.
- Rothbart, M. K. (2007). Temperament, development and personality. *Psychological Science*, 16(4), 207–212.
- Rothbart, M. K. y Derryberry, D. (1981). Development of individual differences in temperament. En M. L. Lamb y A. L. Brown (Eds.), *Advances in developmental psychology* (1) (pp. 37–86). New York: Guilford Press.
- Santelices, M. P., Carvacho, C., Farkas, C., León, F., Galleguillos y Himmel, E. (2012). Medición de la sensibilidad del adulto con niños de 6 a 36 meses de edad: construcción y análisis preliminar de la Escala de Sensibilidad del Adulto ESA. *Terapia Psicológica*, 30, 19–29. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082012000300003>
- Santelices, M. P., Farkas, C., Montoya, M. F., Galleguillos, F., Carvacho, C., Fernández, A., ...Himmel, E., et al. (2015). Factores predictivos de sensibilidad materna en infancia temprana. *Psicoperspectivas*, 14(1), 66–76. <http://dx.doi.org/10.5027/PsICOPERSPECTIVAS-VOL14ISSUE1-FULLTEXT-441>
- Therriault, D., Lemelin, J. P., Tarabulsy, G. M. y Provost, M. A. (2011). Direction des effets entre le tempérament de l'enfant et la sensibilité maternelle. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 43(4), 267–278. <http://dx.doi.org/10.1037/a0024309>
- Underwood, M. K. y Rosen, L. H. (2011). *Social development*. NY: Guilford Press.
- Vite, A., Pérez, I. y Ruiz, M. (2008). El impacto de la sensibilidad materna y el entrenamiento a padres en niños con problemas de conducta. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 34, 165–177.
- Zins, J., Weissberg, R., Wang, M. y Walberg, H. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* NY: Teachers College Press.



Disponible en www.sciencedirect.com

Acta de Investigación Psicológica Psychological Research Records

Acta de Investigación Psicológica 7 (2017) 2747–2754

www.psicologia.unam.mx/acta-de-investigacion-psicologica/



Original

Construcción de una escala de ideología política en el contexto costarricense a partir de un trabajo realizado en Córdoba, Argentina

Construction of a scale of political ideology in Costa Rican context from a work done in Córdoba, Argentina

Pablo Andrés Sánchez Campos

Universidad de Costa Rica, Sede Rodrigo Facio Alfaro, San Pedro, Costa Rica

Recibido el 17 de enero de 2017; aceptado el 16 de junio de 2017

Disponible en Internet el 14 de octubre de 2017

Resumen

La ideología política refleja una serie de creencias y comportamientos que pueden ser medidos, siendo necesario la creación de un instrumento psicométrico que permita llevar a cabo dicho fin. Para ello, se utilizó como base la escala construida por Brussino, Rabbia, Imhoff y Paz García (2011), quienes desarrollaron un trabajo similar en Córdoba, Argentina. El procedimiento contempló la valoración de personas expertas, entrevistas cognitivas y una muestra de 117 asesoras y asesores de la Asamblea Legislativa de Costa Rica, además del apoyo de dos personas diputadas. Los datos arrojan que el instrumento mide tres tipos de ideología (conservadora, socialista y progresista) con un índice aceptable de confiabilidad ($\alpha = 0.747$).

© 2016 Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Palabras clave: Ideología; Escala; Asamblea Legislativa; Conservadurismo; Socialismo; Progresismo

Abstract

The political ideology reflects a series of beliefs and behaviors that can be measured, being necessary the creation of a psychometric instrument. In this way, we used the scale constructed by Brussino, Rabbia, Imhoff, & Paz García (2011), who developed a similar work in Cordoba, Argentina. The procedure included expert's criteria, cognitive interviews and a sample of 117 advisers from the Legislative Assembly of Costa Rica, in addition to the support of two deputies. The data show the instrument can measure three types of ideology (conservative, socialist and progressive) with an acceptable reliability ($\alpha = .747$).

© 2016 Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Keywords: Ideology; Scale; Legislature; Conservative; Socialist; Progressive

Introducción

La ideología es un constructo que permea a la sociedad civil, siendo un sistema de creencias sobre una visión del mundo, la cual de alguna manera moldea el comportamiento político de las personas (Brussino, Rabbia,

Correo electrónico: pablo.sanchezcampos@ucr.ac.cr

La revisión por pares es responsabilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México.

<http://dx.doi.org/10.1016/j.aippr.2017.06.005>

2007-4719/© 2016 Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Imhoff y Paz García, 2011). Es así como este concepto se encuentra estrechamente relacionado con los partidos políticos, donde las personas se reúnen para crear grupos de trabajo que buscan posicionar un modelo de desarrollo del Estado. De esta manera se discuten temas relevantes como la producción, el trabajo, la participación popular, la división territorial, entre otros (González, 2012; Ware, 2004).

Se ha debatido en varias ocasiones la existencia de espectros políticos que posicionan los programas de estas agrupaciones, siendo una de las propuestas de clasificar dichos insumos en la izquierda, el centro y la derecha; llamando principalmente la atención que las propuestas macroeconómicas y el papel del Estado, en diferentes áreas de la vida pública y privada, serán claves para posicionar a una agrupación en una de las dimensiones (Brussino et al., 2011; Caprara, Francescato, Mebane, Sorace y Vecchione, 2010; González, 2012; Piurko, Schwartz y Davidov, 2011; Ware, 2004).

Estos posicionamientos ideológicos varían según el contexto donde se desarrollen los programas y las políticas sociales, por lo que para la población de un país o sus teóricos puede verse la izquierda como aquella que busca un cambio social profundo, mientras que en otras latitudes lo que busca es mantener el sistema¹; por otra parte, la derecha intenta mantener cierto estatus social reformando lo menor posible el Estado, pero puede buscar romper el orden en países con gobiernos predominantemente de izquierda; en tanto que las agrupaciones de centro buscan posicionar en alguna medida ambas propuestas (González, 2012; Piurko et al., 2011).

Los programas y las personas candidatas de los partidos políticos buscarán movilizar al votante, por lo que utilizarán diferentes estrategias para dar a conocer los conceptos importantes de cada agrupación y de esta manera influir en la decisión de sus electores, con la finalidad de implementarlos cuando obtengan una vía que les permita ejercer el poder (Caprara, Vecchione y Schwartz, 2012; González, 2012; Rico, 2009).

Sin embargo, la ideología no solo es inherente de los partidos políticos, sino que también responde a una serie de comportamientos y actitudes de una población. Está intrínsecamente ligada con los valores de una cultura política determinada; al ser estos pensamientos actitudinales que definen la conducta humana, donde la religión y las élites han jugado un papel fundamental en la definición de lo moral y la eventual creación de

un sistema axiológico del pensamiento (Brussino et al., 2011; Caprara et al., 2012).

La ideología política presenta tres heurísticos que son fundamentales para su permanencia: coherencia, estabilidad y contraste. Estas caracterizaciones son confrontadas por la sociedad en múltiples ocasiones, sobre todo en aquellas personas que no tienen tanta claridad cognitiva sobre las diferencias del espectro ideológico, por lo que delegan esta batuta a las personas líderes o a los partidos políticos de una determinada nación (Brussino et al., 2011).

Al ser esta una limitación en la medición de la ideología política, se requiere desmarcarla de los partidos políticos, ya que incluso sería difícil determinar el constructo si se utiliza la intención de voto del electorado costarricense, el cual ha sido en muchos casos muy volátil². Aunado a esto, si se comprende este comportamiento junto con que las personas siguen posicionamientos de ciertos líderes mediáticos, podrían existir confusiones claras sobre la ideología³.

Resulta necesario partir más allá de la responsabilidad de los partidos políticos en la movilización del electorado. Considerando que existen cogniciones que median el comportamiento humano, hay una realidad contextual que no debe ser ignorada, que a su vez repercute en la decisión de las personas y agrupaciones políticas que participan en los diferentes ejercicios de la democracia.

Comprendiendo estas interrelaciones, donde la ideología también es comportamiento, no puede ser solamente encajonada como en la dicotomía de izquierda-derecha, conservador-progresista, o conservador-liberal; sino que existen ejes temáticos que se engloban en cada una de estas categorías provocando que sea una comprensión más amplia de este constructo político-social (Brussino et al., 2011; Shorten, 2007).

Este trabajo busca adaptar al contexto costarricense el cuestionario sobre ideología política desarrollado por Brussino et al. (2011) en Córdoba, Argentina, utilizando procedimientos de revisión semántica y pruebas estadísticas propias de la psicometría con el fin de conocer sus alcances y limitaciones en el país.

² Se ha determinado en la investigación realizada por Raventós, Fournier, Fernández y Alfaro (2012) que las personas no continúan las tradiciones políticas.

³ En la campaña presidencial del 2014, el candidato del Movimiento Libertario, Otto Guevara, posicionaba su partido político como de centro. En tanto que José María Figueres declaró que el Partido Liberación Nacional sería más de izquierda; o, en último caso, ¿en cuál espectro ideológico se caracterizaría a una persona que decide apoyar a un partido político temático?

¹ El caso venezolano es solo un ejemplo de cómo la izquierda busca sostener el poder; mientras que la derecha trata de buscar un cambio desde su perspectiva.

Tabla 1
Representación de la muestra por partido político

Partido Político	% de la muestra
Partido Liberación Nacional (PLN)	28
Partido Acción Ciudadana (PAC)	13.1
Partido Frente Amplio (PFA)	25.2
Partido Unidad Social Cristiana (PUSC)	19.6
Partido Movimiento Libertario (PML)	5.6
Partido Renovación Costarricense (PRC)	1.9
Partido Accesibilidad sin Exclusión (PASE)	3.7
Partido Restauración Nacional (PRN)	0.9
Independientes	1.9

Método

Participantes

El estudio se desarrolló con asesores y diputados de la Asamblea Legislativa de Costa Rica, donde participaron un total de 117 personas⁴ (51.4% hombres y 48.6% mujeres). Se buscó contar con representación de todos los partidos políticos que actualmente conforman esta importante institución, por lo que se empleó un muestreo por cuotas. Sin embargo, ante la negativa de las personas colaboradoras de algunos despachos en participar y la cantidad de asesores que conforman el cuerpo de trabajo del Partido Acción Ciudadana⁵ se contó con la distribución que se detalla en la [tabla 1](#).

La edad de las personas participantes oscila entre los 18 y los 67 años cumplidos ($M = 39.69$, $DE = 13.21$), con un tiempo promedio de trabajar en la Asamblea Legislativa de 7.08 años ($DE = 7.84$). Se contó con representación de todas las provincias (ver [tabla 2](#)) y con la participación de dos personas diputadas.

⁴ Según datos del Departamento de Recursos Humanos de la Asamblea Legislativa de Costa Rica, para el periodo 2015-2016 se contaba con un total de 931 personas colaboradoras; sin embargo, no se tipifica la cantidad de estas en un puesto de confianza ([Asamblea Legislativa, 2016](#)). Por otra parte, la nota del 2010 publicada por el periódico *La Nación* constata que para ese año había 334 «empleados de confianza» ([La Nación, 2010](#)). Ante esta falta de datos, se buscó realizar un muestreo por cuotas partidarias, el cual no fue posible concretar por motivos como la afiliación religiosa y el trabajo acumulado en el despacho legislativo al momento de la aplicación del instrumento.

⁵ Mientras otras agrupaciones políticas tienen 5 o más asesores/as legislativos que colaboran con el trabajo desarrollado en los despachos, el Partido Acción Ciudadana cuenta con un máximo de 2 asesores/as y una persona administrativa, por lo que dificultó poder aproximarse a una cuota representativa de dicha agrupación política.

Tabla 2
Representación de la muestra por las provincias que representa el despacho

Provincia	% de la muestra
San José	28
Alajuela	15.9
Heredia	16.8
Cartago	10.3
Guanacaste	4.7
Puntarenas	11.2
Limón	13.1

Instrumentos

Escala de Ideología Política de [Brussino et al. \(2011\)](#). Se utilizó el instrumento sin adaptar elaborado por [Brussino et al. \(2011\)](#) para estudiar la ideología política en el contexto de Córdoba, en Argentina, como base. Este insumo consta de 48 ítems sobre temas de actualidad en América Latina, los cuales permiten a la persona puntuar desde «nada de acuerdo» hasta «totalmente de acuerdo» utilizando números del 1 al 5.

Proceso de adaptación

En primer lugar, se realizaron adaptaciones pertinentes del idioma al contexto costarricense, cambiándose ítems como «El Estado debería poner límites en la producción de soja en el territorio nacional a los fines de frenar el monocultivo y los efectos de desertización de los suelos» por «El Estado debería poner límites en la producción de piña en el territorio nacional con el fin de frenar el monocultivo y los efectos de desertización de los suelos».

El mismo proceso se desarrolló con los 48 reactivos del instrumento, siendo necesarios eliminar algunos por su falta de relación con el contexto costarricense, como por ejemplo: «Los militares sentenciados por crímenes durante el proceso militar en nuestro país deberían pasar su condena en cárcel común sin ningún tipo de privilegio, incluso cuando hayan superado los 70 años».

Acto seguido, se sometió los enunciados a una valoración de dos personas expertas (una en psicometría y la otra en psicología política), quienes revisaron de forma exhaustiva la redacción y correspondencia de los reactivos con la realidad del país. De esta forma, se encontraron serios problemas de redacción y muy poca relación de los reactivos con el contexto costarricense. Después de seguir las indicaciones de las personas expertas, se solicitó una nueva valoración de los pares para contar con el visto bueno correspondiente.

De este trabajo se desprendió la necesidad de mejorar la redacción de los reactivos. Retomando el ejemplo anterior sobre la piña, el nuevo ítem quedaría: «El Estado debería poner límites a la producción de piña en el territorio nacional para frenar el monocultivo». También se cambiaron el orden de algunos enunciados y se debió eliminar otros que no correspondían con la realidad nacional. De esta forma, se construyó un instrumento que consta de 42 reactivos.

Previo a la recolección de la información, se desarrollaron tres entrevistas cognitivas según las consideraciones de [Smith-Castro y Molina \(2011\)](#), esto para conocer el funcionamiento de los procesos cognitivos a la hora de responder el instrumento, por lo que se contó con la participación de asesoras/es legislativos distribuidos entre los partidos políticos Frente Amplio (PFA), Acción Ciudadana (PAC) y Movimiento Libertario (PML). La elección obedece al ser considerados como partidos ubicados a la izquierda, al centro y a la derecha del espectro ideológico, respectivamente.

De las entrevistas cognitivas se observan diferencias significativas en la forma de pensar en las tres personas. Por un lado, la persona del Partido Frente Amplio sugirió que los ítems fueran redactados de forma positiva, además de que justificaba cada respuesta según su concepción ideológica. La persona participante del Partido Acción Ciudadana sugirió que las preguntas tenían un alto contenido ideológico y que muchas eran capciosas. Instó a que se creara una nueva puntuación al sentirse encasillado a tomar posiciones en ciertos temas que «dependían» del contexto. En cuanto a quien representó al Partido Movimiento Libertario, justificó sus respuestas desde sus creencias ideológicas, recalando que desde la ideología liberal el Estado no debería intervenir. Asimismo, sugirió cambios en la redacción de algunos ítems para que fueran más acordes a la ideología que representaba.

Este paso, aparte de ser un buen indicador del funcionamiento del instrumento, permitió realizar mejoras en la redacción de los reactivos y verificar la composición semántica de los otros. Al ser una escala que mide ideología política, no se consideró pertinente agregar una nueva categoría de puntuación, pero se transformaron las puntuaciones de «indiferente» a «ni de acuerdo, ni desacuerdo»; y la de «muy de acuerdo» a «bastante de acuerdo».

El último procedimiento consistió en la recolección de los datos con la nueva versión de la escala. Para ello se contactaron las personas asesoras legislativas y diputadas en sus respectivas oficinas, donde se repartía un instrumento a aquellas personas que quisieran colaborar con el estudio. En todo momento se brindó una fórmula

de consentimiento informado, se mantuvo el anonimato y se contó con el visto bueno de la Oficina Administrativa de la Asamblea Legislativa para trabajar con el personal.

Preparación de los datos

Para el tratamiento de los valores perdidos en la medición se siguió el mismo procedimiento realizado por [Brussino et al. \(2011\)](#), el cual consistió en sustituir esos valores por la media redondeada a su número natural más próximo. Posterior a esto, en lugar de realizar un análisis de normalidad como proponen las autoras, se desarrolló con el programa estadístico Winsteps Rasch un análisis de correlación total de las variables, siendo necesario eliminar aquellos casos donde las puntuaciones eran negativas o menores que 0.20 al ser consideradas como valores pobres o deficientes dentro del instrumento (ver [tabla 3](#)).

Análisis de los datos

Se comenzó por realizar los procedimientos descritos por [Brussino et al. \(2011\)](#) sobre el análisis factorial con el programa SPSS. Se utilizó el análisis factorial exploratorio de componentes principales para determinar cuáles ítems presentaban una saturación factorial menor de 0.32, que en caso de repetirse en otros factores la diferencia entre las puntuaciones no fuera mayor de 0.10, y se eliminaron aquellas variables en que la puntuación principal fuera un número negativo.

De esta manera, al realizar el análisis factorial correspondiente ($KMO=0.712$; prueba de esfericidad: $gl=435$, $p<0.01$) se observó la necesidad de eliminar 9 reactivos (ver [tabla 4](#)), al no cumplir con los criterios anteriormente señalados.

Una vez eliminadas las variables correspondientes se efectuó nuevamente un análisis factorial de componentes principales con rotación promax, según lo anotado por [Brussino et al. \(2011\)](#). Sin embargo, fue necesario realizar el análisis en tres ocasiones, ya que se encontraron variables con puntuaciones negativas que tuvieron que ser eliminadas. El resultado final presenta un valor de $KMO=0.747$ y una esfericidad de Battler significativa ($gl=153$, $p<0.01$), siendo necesario indicarle al programa la extracción de tres factores para un mejor acomodo, lo cual explica el 49.68% de la varianza (ver [tabla 5](#)).

De esta manera, se define que el primer factor se relaciona con una *ideología conservadora*, el segundo factor engloba ítems relacionados con la *ideología socialista*, y el tercer factor se asocia con enunciados de la *ideología progresista*.

Tabla 3
Correlación total de las variables que componen la escala de ideología política

N.º de ítem	Correlación total
3	-0.17
42	-0.06
10	-0.05
39	-0.04
11	-0.02
9	0.03
26	0.03
41	0.06
7	0.12
40	0.13
31	0.13
25	0.14
29	0.16
43	0.20
6	0.21
34	0.21
33	0.23
32	0.24
38	0.24
22	0.24
37	0.25
19	0.26
1	0.26
35	0.31
8	0.32
18	0.32
4	0.33
30	0.33
36	0.34
2	0.34
13	0.38
28	0.38
12	0.40
24	0.47
27	0.47
15	0.47
5	0.49
20	0.50
17	0.53
14	0.54
23	0.55
16	0.56
21	0.59

En cuanto al análisis de confiabilidad del total de la escala, se obtiene un $\alpha = 0.747$, la cual se considera como un valor aceptable según los parámetros definidos por Martínez, Hernández y Hernández (2006), quienes teorizan que el valor de alfa de Chronbach no debe ser menor de 0.70, siendo el valor ideal mayor o igual a 0.90. Al realizar el mismo análisis de confiabilidad de los factores

extraídos, se obtiene que la *ideología conservadora* presenta un buen valor ($\alpha = 0.816$), la *ideología progresista* se considera como aceptable ($\alpha = 0.757$), y en el caso de la *ideología socialista* se observa un valor aceptable de confiabilidad ($\alpha = 0.726$).

Para la medición del sesgo se utilizaron los datos aportados por el programa estadístico Winsteps Rasch, donde se evidencia que el INFIT (MNSQ = 1.00, ZSTD = 0.0) y el OUTFIT (MNSQ = 1.06, ZSTD = 0.4) se encuentran dentro de los valores aceptables, por lo que no se observa la existencia de sesgo en la aplicación de la prueba (González, 2008).

Discusión

En general, las investigaciones de corte psicométrico se realizan con población universitaria, por lo que este trabajo resulta pionero en la adaptación y construcción de un instrumento de ideología política con actores del primer poder de la República de Costa Rica, institución donde se evidencia la ideología política en los proyectos de ley y discusiones de fondo de lo que se requiere para una nación, por lo que se permite controlar de manera fidedigna el constructo ideológico.

Los datos emanados del trabajo realizado con asesores/as legislativos/as y diputadas/os muestran una escala consistente en la medición de la ideología política en el contexto costarricense. Los índices de confianza son bastante aceptables, generando datos fidedignos que pueden ser utilizados en estudios sociales.

Por otra parte, las entrevistas cognitivas realizadas fueron claves para ver un patrón dentro de los reactivos del instrumento. Las puntuaciones y las formas de pensamiento en este ejercicio variaron notablemente entre los tres partidos políticos participantes, al ser estos representantes de la izquierda (Partido Frente Amplio), del centro (Partido Acción Ciudadana), y de la derecha (Partido Movimiento Libertario).

Los análisis factoriales explican el 49.68% de la varianza total del constructo, siendo otro aliciente de la validez estadística. Además, se reflejaron tres dimensiones muy bien delimitadas sobre la medición ideológica, las cuales fueron rotuladas como *ideología conservadora*, *ideología socialista*, e *ideología progresista*, y todas cuentan con un buen índice de confiabilidad al analizarse las subescalas.

Se entiende por *ideología conservadora* aquellos constructos que se asocian con la necesidad de sostener el statu quo, limitando en toda medida las libertades sociales de ciertos grupos en beneficio de otro más poderoso, por lo que cualquier intento de cambiar los valores tradicionales es visto como una amenaza al orden pres-

Tabla 4
Análisis factorial de componentes principales de la escala de ideología política

N.º de ítem	Factor									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	0.711									
16	0.686						0.356			
20	0.615									
23	0.612		-0.47							
21	0.582	0.364			-0.37					
13	0.580						0.359			
35	0.570									-0.39
5	0.566								0.361	
17	0.557					0.416				
14	0.545		0.378							
18	0.543				-0.32			-0.52		
27	0.535			0.346						
36	0.516			0.440						
12	0.438				0.349					
24	0.412	0.346	-0.38							
37		0.687	-0.34							
30		0.659								
34	-0.36	0.631								
38		0.591			0.329					
22		0.587								
6		0.580			-0.38					
43		0.548		-0.34		0.395				
32		0.530					0.330			
33		0.505					0.480			0.322
15	0.385		0.593							
8				0.461		-0.41				
19			0.371		-0.38	-0.40				
28	0.392						-0.53			
1	0.344				-0.35			0.496	-0.43	
4			0.339	0.385						0.473

tablecido, siendo algo que se debe evitar a toda costa (Rottenbacher de Rojas, 2010; Rottenbacher y Schmitz, 2012).

La *ideología socialista* serán aquellas creencias y comportamientos asociados con la reforma profunda de ciertos componentes del Estado en función de la clase trabajadora, por lo que se busca lograr un giro total en las políticas económicas, sociales, educativas y de salud con respecto al modelo económico neoliberal; de esta manera también se promueve el reconocimiento de derechos de grupos minoritarios o excluidos, ya sea por la lucha revolucionaria o por los medios que ofrece el sistema de gobierno (Kohan, 2007; Mora-Rodríguez, 2008). Es importante recalcar que el «socialismo a la tica» nace del partido comunista del siglo XIX, por lo que se busca incidir en los profundos cambios sociales necesarios desde la vía institucional y con los acuerdos de actores políticos afines que compartan dicho fin (Mora-Rodríguez, 2008).

Sobre la *ideología progresista* se conceptualiza como esas concepciones y conductas que buscan que exista una igualdad para las personas, pero se difumina los modelos económicos del crecimiento de un determinado país; es decir, se logran acuerdos con la empresa privada y se le permite operar servicios públicos esenciales si cumplen con lo estipulado por los contratos, pero si incumplen estos servicios regresan al sector estatal (Chávez, 2007; Gudynas, 2010). De igual manera, se promueve el desarrollo social de la población, pero se le cuestiona sus políticas ambientales para dicho fin (Gudynas, 2010), siendo la diferencia crucial con el socialismo, ya que no necesariamente el modelo económico puede ser tanto progresista como liberal.

El análisis de sesgo es bastante consistente en determinar que no existe alguno, lo cual aumenta la validez de la escala para medir ideología política. Sin embargo, se debe considerar que este instrumento permite crear una categorización de personas o poblaciones, por lo que se

Tabla 5
Análisis factorial de componentes principales con rotación promax

Enunciado del ítem	1	2	3
La ley no debería permitir a personas homosexuales dar clases en las escuelas	49.27		
Solo los padres y las madres tienen derecho a enseñar a sus hijos e hijas temas relacionados con sexualidad	49.39		
La educación sexual en personas jóvenes es peligrosa porque las motiva a una iniciación temprana del coito	49.54		
Las y los políticos deberían escuchar más las propuestas y los reclamos de la Iglesia católica	50.22		
El Estado debería prohibir la expresión pública de obras de arte que sean ofensivas a la moral	50.22		
La pena de muerte es una medida que ayudaría a bajar la delincuencia	50.31		
Nuestro país debería ser menos permisivo con el ingreso de inmigrantes	50.99		
El aborto es un crimen y debe ser perseguido y castigado por la justicia	51.77		
El Estado debería aprobar de forma prioritaria leyes tendientes a proteger la naturaleza del país		70.32	
La propiedad de la tierra debe ser de quien la trabaje		71.29	
El Estado debería aumentar el gasto en programas de asistencia social y subsidios		72.02	
El Estado debería reintegrar las tierras a las comunidades indígenas que habitan el país para que puedan autogobernarse		72.61	
Las personas no deberían consumir bienes o servicios producidos por empresas que explotan a sus trabajadores/as			86.13
El Estado debería hacer lo posible por evitar la concentración de medios de comunicación en pocas manos y asegurar la pluralidad de expresión			86.58
El Estado debería poner límites a la producción de piña en el territorio nacional para frenar el monocultivo			87.40
El Estado debería incentivar el desarrollo de empresas o industrias que no contaminen el medio ambiente			88.01
Los servicios públicos esenciales deben ser propiedad del Estado			88.33
El Estado debería limitar el uso de agroquímicos que perjudican la salud de la población			90.61
<i>% de varianza</i>	22.23	19.73	7.73
<i>% total de la varianza explicada</i>	49.68		

Todos los valores están expresados en números enteros.

recomienda estricto cuidado en su uso para investigación y no se recomienda para uso particular de personas que no estén debidamente entrenadas en el manejo de pruebas psicométricas.

En síntesis, se pudo completar un instrumento confiable para la medición de la ideología política en Costa Rica, el cual facilitará trabajos en el campo psicopolítico y otras ciencias sociales que requieran medir este conjunto de constructos para responder las eventuales preguntas de investigación.

Financiación

Ninguna.

Conflicto de intereses

El autor declara no tener conflicto de intereses.

Referencia no citada

Raventós et al., 2012.

Agradecimientos

Agradecimiento especial a la Dra. Silvana Brussino por permitir realizar este trabajo de adaptación en el contexto costarricense y los aportes brindados para desarrollar el trabajo.

Especial reconocimiento a la Asamblea Legislativa de Costa Rica y sus personas participantes por permitir y participar del estudio.

Especial agradecimiento a la Dra. Mirta González Suárez y al MSc. Marco Vinicio Fournier por su aporte en la revisión de la escala.

Agradecimiento al MSc. José Andrés Díaz por su retroalimentación en el curso de Estadística de la Maestría en Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica.

Referencias

Asamblea Legislativa. (2016). Resultados de evaluación del desempeño 2015-2016 (AL-DRH-OFI-1425-2016) [consultado 20 Oct 2016]. Disponible en: http://www.asamblea.go.cr/ga/documentos_RH/Resultados%20evaluaci%C3%B3n%20del%20desempe%C3%B1o%20del%20personal%202015-2016.pdf

- Brussino, S., Rabbia, H. H., Imhoff, D. y Paz García, P. P. (2011). Dimensión operativa de la ideología política en ciudadanos de Córdoba-Argentina. *Psicología Política*, 43, 85–106.
- Caprara, G., Francescato, D., Mebane, M., Sorace, R. y Vecchione, M. (2010). Personality foundations of ideological divide: A comparison of women members of parliament and women voters in Italy. *Political Psychology*, 31(5), 739–762. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9221.2010.00780.x>
- Caprara, G. V., Vecchione, M. y Schwartz, S. H. (2012). Why people do not vote. The role of personal values. *European Psychologist*, 17(4), 266–278. <http://dx.doi.org/10.1027/1016-9040/a000099>
- Chávez, D. (2007). Los gobiernos progresistas de Argentina, Brasil y Uruguay frente a las privatizaciones. *Nueva Sociedad. Democracia y Política en América Latina* [consultado 25 Nov 2016]. Disponible en: <http://nuso.org/articulo/los-gobiernos-progresistas-de-argentina-brasil-y-uruguay-frente-a-las-privatizaciones/?page=>.
- González, M.J. (2008). El análisis de reactivos con el Modelo Rasch. Universidad de Sonora [consultado 20 Oct 2016]. Disponible en: www.winsteps.com/a/recursos-offline.pdf
- González, M. (2012). *Psicología política*. San José, San Pedro: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Gudynas, E. (2010). Si eres tan progresista, ¿por qué destruyes la naturaleza? Neoextractivismo, izquierda y alternativas. *Ecuador Debate*, 79, 61–81.
- Kohan, N. (2007). *Introducción al pensamiento socialista. El socialismo como ética revolucionaria y teoría de rebelión*. Bogotá, Colombia: Quebecor World S.A.
- La Nación* (28 de junio 2010). Contratan a familiares como asesores [consultado 20 Oct 2016]. Disponible en: http://www.nacion.com/archivo/Diputados-contratan-familiares-asesores_0_1131287061.html
- Martínez, R., Hernández, J. y Hernández, V. (2006). *Psicometría*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Mora-Rodríguez, A. (2008). Manuel Mora y socialismo “a la tica”. *Revista de Comunicación*, 17(1), 66–69.
- Piurko, Y., Schwartz, S. H. y Davidov, E. (2011). Basic personal values and the meaning of left-right political orientations in 20 countries. *Political Psychology*, 32(4), 537–561. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9221.2011.00828.x>
- Raventós, C., Fournier, M. V., Fernández, D. y Alfaro, R. (2012). Respuestas ciudadanas ante el malestar con la política: salida, voz y lealtad. *San Pedro: Universidad de Costa Rica*.
- Rico, G. (2009). *Líderes políticos, opinión pública y comportamiento electoral en España*. España: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Rottenbacher, J. M. y Schmitz, M. (2012). Conservadurismo político y tolerancia hacia comportamientos transgresores. *Psicología Política*, 44, 31–56.
- Rottenbacher de Rojas, J. M. (2010). Sexismo ambivalente, paternalismo masculino e ideología política en adultos jóvenes de la ciudad de Lima. *Pensamiento Psicológico*, 7(14), 9–18.
- Shorten, R. (2007). The status of ideology in the return of political religion theory. *Journal of Political Ideologies*, 12(2), 163–187. <http://dx.doi.org/10.1080/13569310701285016>
- Smith-Castro, V. y Molina, M. (2011). *La entrevista cognitiva: guía para su aplicación en la evaluación y mejoramiento de instrumentos de papel y lápiz*. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Ware, A. (2004). *Partidos políticos y sistemas de partidos*. España: Ediciones Istmo.

Lineamientos para los autores

La Revista Acta de Investigación Psicológica (AIP) tiene como propósito publicar simultáneamente en papel y en forma electrónica artículos científicos originales de investigación empírica en todos los ámbitos de la psicología. El manuscrito no debe someterse al mismo tiempo a consideración de otra revista. Además, se debe garantizar que los contenidos del manuscrito no han sido publicados y que todas las personas incluidas como autores han dado su aprobación para su publicación.

Se pueden someter a la revista manuscritos describiendo investigación original en español o en inglés. En ambos casos, la primera página debe incluir el título en ambos idiomas, el título no mayor a 85 caracteres incluyendo espacios, se recomienda que sea claro, preciso y que contenga las variables del estudio, nombre(s) del(os) autor(es) completo(s) y afiliación institucional. En la parte inferior de la página se debe incluir el nombre del autor o el de la autora a quien se dirigirá cualquier correspondencia, número telefónico, correo electrónico y domicilio completo.

El manuscrito debe presentarse en un único documento, escrito a doble espacio con letra Arial 12 puntos, y no debe exceder de 25 páginas, incluyendo tablas y figuras. El formato del texto debe apegarse estrictamente al Manual de Estilo de Publicaciones APA (6ta. edición en inglés) y a los lineamientos descritos a continuación.

En la segunda y tercera páginas debe presentarse el título en los dos idiomas, en caso de que el manuscrito este en Español, llevará un resumen con un máximo de 200 palabras, y en Inglés un abstract de 300 a 400 palabras, en caso de que el texto este en Inglés un abstract de 200 palabras y un resumen en Español de 300 a 400 palabras.

Se deberá incluir también 5 palabras clave en español y 5 en inglés. Se recomienda que las palabras claves se refieran a las variables del estudio, la población, la metodología utilizada, al campo de conocimiento, el país donde se llevó a cabo la investigación. Debido a que la revisión editorial se realiza de forma anónima por 2 jueces, es responsabilidad del autor verificar que dentro del cuerpo del artículo no haya elementos que puedan identificar a los autores.

En las páginas siguientes debe aparecer el cuerpo del manuscrito, marco teórico, método, resultados, discusión y referencias. En el mismo archivo, al final del cuerpo del manuscrito, en páginas separadas, deben aparecer las leyendas de figuras y tablas, las figuras, las tablas, los anexos y nota del autor. Dentro del texto del artículo se debe señalar claramente el orden de aparición, y su formato se apegará estrictamente al formato APA.

Dado el corte estrictamente empírico de la publicación, es indispensable que la introducción justifique claramente la importancia del problema de investigación, el cual debe derivarse directamente de la revisión de la investigación antecedente relevante, incluyendo resultados contradictorios, vacíos en el conocimiento y/o ausencia de conocimiento que el estudio pretenda resolver. En la sección de método deberá incluir la formulación de las hipótesis o las preguntas de investigación en las que se consideraren claramente las variables de estudio y se vinculen directamente con el problema. Las hipótesis o preguntas de investigación deben considerar clara y exclusivamente las variables del estudio, es decir, que se vinculan directa y explícitamente con el problema de investigación, enuncian claramente la dirección de la relación entre las variables y están apoyadas por la revisión de la literatura.

Incluya una descripción amplia y clara de la muestra, procedimientos y mediciones. En el apartado de resultados presente solo datos que se derivan de las hipótesis de estudio y asegure que los análisis estadísticos sean pertinentes. Se ha de proveer información de la magnitud de los efectos, así como de la probabilidad de todos los resultados significativos. Los datos que apoyen los resultados de la investigación deberán conservarse por 5 años después de la publicación, para garantizar que otros profesionales puedan corroborar los argumentos que se sostienen en el trabajo escrito, siempre y cuando al hacerlo no se violen derechos legales o éticos. Por último, la discusión debe derivarse congruente y directamente del marco teórico, la pregunta de investigación y los resultados obtenidos. Finalmente, asegurarse de que cada una de las referencias debe estar citada en el texto y cada cita debe estar en la lista de referencias.

El manuscrito debe enviarse a través del sistema de gestión de manuscritos EES en la siguiente dirección: **<http://ees.elsevier.com/aiprr>**, donde el autor encontrará toda la información necesaria para el envío. Con este rápido y sencillo método podrá seguir directamente, a través de la página web, el estado del artículo durante todo el proceso de revisión.

Todo manuscrito sometido a AIP se someterá a un filtro inicial, antes de ingresar al proceso editorial. Una vez soslayado este cedazo, se revisarán manuscritos de investigación que cumplan con rigor conceptual y metodológico; esta decisión depende de los miembros del Consejo Editorial, de dictaminadores y en última instancia, del Editor. Los autores de los artículos aceptados deben proveer por escrito las autorizaciones de material con derechos de autor, como pruebas psicológicas, fotografías, figuras, tablas, entre otros, que son utilizados en su artículo.

Proceso editorial

El proceso de recepción, evaluación, dictamen y publicación que se sigue en la revista es el siguiente:

- El Autor principal lee y acepta las políticas de publicación de la revista y será el encargado del seguimiento y comunicación con la misma.
- El Autor principal prepara y envía su artículo y autorizaciones de acuerdo al formato solicitado.
- El Editor recibe el material y revisa que cumpla con los requisitos establecidos (formato, autorizaciones, etc.), de no ser así, se devuelve al Autor para su corrección y posterior postulación. Sí el artículo cumple con todos los requisitos establecidos, el Editor emite confirmación de la recepción y del envío a revisión del artículo. El Editor selecciona a los miembros del Comité Editorial que realizarán la revisión del artículo (entre 2 y 3 miembros).
- Los miembros del Comité Editorial seleccionados, que desconocen la (s) autoría (s) del manuscrito, revisan y emiten un dictamen razonado sobre el artículo basado en la rigurosidad científica, el impacto de la contribución, la congruencia del método de investigación, la sistematicidad y lo adecuado de los resultados, la claridad y contundencia de los argumentos de la presentación (tiempo estimado: 4 semanas máximo).
- El Editor recibe y pondera las evaluaciones de los revisores y emite alguno de los siguientes dictámenes:
 - 1) Aprobado para publicación.
 - 2) Aprobado para publicación condicionado a los cambios sugeridos.
 - 3) Cambios sugeridos mayores que requieren de una nueva evaluación.
 - 4) La temática, contenido, abordaje o metodología no corresponden a los criterios de evaluación de la revista.
- En el caso 2, el Editor hace del conocimiento del Autor los cambios sugeridos al artículo para su publicación.
- El Autor recibe y realiza los cambios sugeridos al artículo, y en un plazo máximo de 4 semanas a partir de conocer los cambios sugeridos remite el artículo corregido al Editor.
- El Editor revisa los cambios y en caso de requerirse sugiere tantas modificaciones como sean necesarias. El Autor las realiza y lo reenvía al Editor
- En el caso 3, el Autor realiza los cambios sugeridos y lo reenvía al Editor quien a su vez lo envía a evaluación por el Comité Editorial.
- Una vez aceptado un manuscrito sin cambios adicionales, el Editor informará a todos los autores el número de la revista donde será publicado su artículo, conciliando la composición y tamaño de cada uno.
- Cuando el número es publicado, se proporcionarán dos revistas a cada autor.

Guidelines for Authors

The purpose of Psychological Research Records (PRR) is to publish original empirical scientific articles in all fields of psychology, simultaneously in hard copy and electronically. Contents of submitted manuscripts should be approved by all authors and have not appeared in other publications. In addition, manuscripts should not be sent to consideration in other journals while in the process of evaluation.

Articles describing original empirical research may be submitted either in English or in Spanish. In any case, the cover page should include title in both languages, no longer than 85 characters with spaces included. The title should be clear, precise and include variables under study, complete names of authors and institutional affiliation. As a footnote to this first page, interested parties should include the full name of author to whom correspondence should be directed, phone number, e-mail and full address.

Manuscripts must be submitted electronically via the journal Editorial System, accessible at: <http://ees.elsevier.com/aiprr>, where the information required for their submission can be found. The use of this resource enables the state of the manuscript to be followed through the page indicated.

Manuscripts must be sent in one single document, double spaced, Arial type 12, and should not exceed 25 pages including tables and figures. Text format should strictly adhere to APA Publication Manual stipulations (6th edition) and to the norms described below.

Second and third pages should include titles in both languages. When the paper is in Spanish, an abstract in this language of maximum 200 words and an abstract in English of minimum 300 and maximum 400 words should be presented. When the submission is in English, then the abstract should be no longer than 200 words and a Spanish abstract of minimum 300 and maximum 400 words should be presented. 5 key words in each language should also be provided. It is recommended that key words include study variables, population characteristics, methodology and field of knowledge referred to. Since the editorial revision is conducted by two judges blind to authors identity, it is the authors responsibility to insure that no identification clues are in the body of the paper.

The following pages must include the main body of the manuscript, theoretical framework, methodology, results, discussion and references. At the end of the same Acta de Investigación Psicológica file, in separate pages, authors should insert tables, figures, attachments and author's notes.

Given the strict empirical orientation of the journal, it is essential that the introduction clearly justifies the weight of the study, which should be directly derived from relevant previous research, including contradictory results, omissions, or lack of knowledge which the study intends to rectify. The methods section must include clear research questions, hypothesis and include all conceptual and operational definitions of variables under scrutiny. In addition, an ample description of the sample, procedures, and research design and measurement instruments should be included.

In the results section, only present data that respond to hypothesis and make sure that statistical analysis are appropriate and justified. Give information on significance and effect sizes. Data for the study should be kept for 5 years after the publication, to insure that other researchers can revise them if needed, unless ethical or legal rights preclude this action. For the discussion section, it is imperative that it strictly address only content that is derived from the introduction, the research question and the results. Finally, insure that all cited references from the body of the text are included in the reference list.

All manuscripts submitted to PRR will go through an initial screening before entering the formal editorial process. Once APA format and minimum research specifications have been met, research manuscripts will be sent to 2 to 3 members of the Editorial Board for who will assess the conceptual and methodological rigor of the proposal. The decision will be informed to the authors by the Editor, and in cases of acceptance, the authors should provide written consent of any materials under publishers rights used in the article.

Editorial Process

The reception, evaluation, verdict and publication for the journal are as following:

- Principal Author should read and accept the journals publication norms and will be assigned to follow up and communicate with the editor.
- Prepares and submits manuscripts and required authorizations in adherence to specified formats and norms.
- Editor confirms receiving the manuscript and revises text for adequate form; if the paper does not meet the standards, the Editor sends the manuscript back to the Authors for corrections before it can enter the editorial revision.
- If Authors consider it adequate, they resubmit with proper format.
- Editor confirms receiving manuscript and sends it to 2 or 3 members of the Editorial Board who are blind to Author's identity. Editorial board members revise and give a reasoned judgment on article based on scientific rigor, importance of contribution, congruence of research method, adequacy of results and clarity and impact of arguments and discussion (estimated time, one month).
- Editor receives evaluation, considers strengths and weaknesses and gives one of the following verdicts:
 - 1) Approved for publication.
 - 2) Approved if suggested changes are made.
 - 3) Major changes require resubmission and a new evaluation.
 - 4) Theme, content or methodologies do not match the journals evaluations standards.
- For case 2, Authors makes changes and sends manuscript to the Editor (time limit one month). Editor reviews changes and suggests as many additional changes as necessary. Once all issues are resolved, the article is approved for publication.
- For case 3, Authors make required changes and resend manuscript to the Editor who assigns new judges from the Editorial Board.
- Once an article is fully approved, the Editor informs the Authors in what date and number the text will be published. When the journal appears, each author receives two copies of the journal where the articles came out.

Contenido:

EL CUIDADO DE LA SALUD COMO SEMILLA PARA EL DESARROLLO: EXPERIENCIA DE UN PROGRAMA BASADO EN HABILIDADES PARA LA VIDA Y REDUCCIÓN DE BARRERAS PSICOSOCIALES

HEALTH CARE AS A SEED FOR DEVELOPMENT: EXPERIENCE OF A LIKE SKILLS AND PSYCHOSOCIAL BARRIER REDUCTION BASED PROGRAM

Georgina García Rodríguez, Martha Edith Givaduan Moreno, Maricarmen Ramírez Hernández, Edna Itzel Valdez Arellano & Susan Pick Steiner

CONCIENCIA RACIAL EN UNA MUESTRA DE NIÑOS VERACRUZANOS

RACIAL AWARENESS IN A VERACRUZ CHILDREN SAMPLE

Hazael Sotelo Navarro & Natanael Rivera Vázquez

ASIGNACIÓN DE ETIQUETAS DE TALLA A TERCEROS EN FUNCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS DEL OBSERVADOR

BODY SIZE LABELING OF OTHER PEOPLE ACCORDING TO THE SOCIODEMOGRAPHIC CHARACTERISTICS OF THE OBSERVER

Laura Acuña & Diana Alejandra González-García

UNIVERSALIDAD DEL CONSTRUCTO DEL *MASLACH BURNOUT INVENTORY* EN UN CONTEXTO LATINOAMERICANO

UNIVERSALITY OF THE CONSTRUCT MASLACH BURNOUT INVENTORY IN A LATIN AMERICAN CONTEXT

Olga Kulakova, Bernardo Moreno Jiménez, Eva Garrosa, Milagros Ocalin Sánchez Hernández & Aurora Aragón

COMPORTAMIENTO PROSOCIAL Y AGRESIVO EN NIÑOS: TRATAMIENTO CONDUCTUAL DIRIGIDO A PADRES Y PROFESORES

PROSOCIAL AND AGGRESSIVE BEHAVIOR IN CHILDREN: TREATMENT BEHAVIOR FOR PARENTS AND TEACHERS

Verónica Cuenca Sánchez & Brenda Mendoza González

CARACTERÍSTICAS DE LA COMUNICACIÓN EN EMPRESAS ECUATORIANAS: UNA PRIMERA APROXIMACIÓN

FEATURES OF COMMUNICATION IN ECUADORIAN COMPANIES: A FIRST APPROXIMATION

Segundo Gonzalo Pazmay Ramos, Eleonor Virginia Pardo Paredes & Ángel Rogelio Ortiz del Pino

PERCEPCIÓN DE PRÁCTICAS DE CRIANZA: ANÁLISIS CONFIRMATORIO DE UNA ESCALA PARA ADOLESCENTES

PERCEPTION OF PARENTING PRACTICES: CONFIRMATORY ANALYSIS OF A SCALE FOR ADOLESCENTS

Danahe Casais Molina, Mirta Flores Galaz & Alejandra Domínguez Espinosa

INFLUENCIAS DEL APRENDIZAJE MUSICAL EN EL BIENESTAR DE UN GRUPO DE PERSONAS MAYORES DE 65 AÑOS

INFLUENCES OF MUSICAL LEARNING IN WELL-BEING OF A GROUP OF PEOPLE OVER 65 YEARS

Susana Sarfson Gleizer & Natalia Larraz Rábanos

PERCEPCIÓN MATERNA DEL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL INFANTIL: RELACIÓN CON TEMPERAMENTO INFANTIL Y SENSIBILIDAD MATERNA

MATERNAL PERCEPTION OF INFANT SOCIO-EMOTIONAL DEVELOPMENT: RELATIONSHIP WITH INFANT TEMPERAMENT AND MATERNAL SENSITIVITY

Chamarrita Farkas & Karen Alejandra Rodríguez

CONSTRUCCIÓN DE UNA ESCALA DE IDEOLOGÍA POLÍTICA EN EL CONTEXTO COSTARRICENSE A PARTIR DE UN TRABAJO REALIZADO EN CÓRDOBA, ARGENTINA

CONSTRUCTION OF A SCALE OF POLITICAL IDEOLOGY IN COSTA RICAN CONTEXT FROM A WORK DONE IN CÓRDOBA, ARGENTINA

Pablo Andrés Sánchez Campos