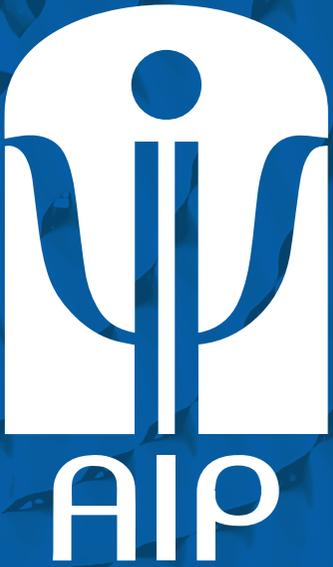


ISSN (edición impresa) 2007-4832
ISSN (edición electrónica) 2007-4719



ACTA DE INVESTIGACIÓN PSICOLÓGICA

PSYCHOLOGICAL RESEARCH RECORDS

Volumen 9, Número 1, Abril 2019

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Editor General - Chief Editor

Rolando Díaz Loving
Universidad Nacional Autónoma de México

Heidemarie Keller
University of Osnabruck

Reynaldo Alarcón
Universidad Ricardo Palma

Editor Ejecutivo- Executive Editor

Sofía Rivera Aragón
Pedro Wolfgang Velasco Matus
Universidad Nacional Autónoma de México

Isabel Reyes Lagunes
Universidad Nacional Autónoma de México

Ronald Cox
Oklahoma State University

Javier Nieto Gutiérrez
Universidad Nacional Autónoma de México

Roque Méndez
Texas State University

John Adair
University of Manitoba

Rozzana Sánchez Aragón
Universidad Nacional Autónoma de México

Editor Asociado- Associate Editor

Gerardo Benjamín Tonatiuh Villanueva Orozco
Universidad Nacional Autónoma de México

John Berry
Queen's University

Ruben Ardila
Universidad Nacional de Colombia

Consejo Editorial - Editorial Board

Alfredo Ardila
Florida International University

José Luis Saiz Vidallet
Universidad de la Frontera

Ruth Nina Estrella
Universidad de Puerto Rico

Aroldo Rodrigues
California State University

José María Peiró
Universidad de Valencia

Sandra Castañeda
Universidad Nacional Autónoma de México

Brian Wilcox
University of Nebraska

Klaus Boehnke
Jacobs University

Scott Stanley
University of Denver

Carlos Bruner Iturbide
Universidad Nacional Autónoma de México

Laura Acuña Morales
Universidad Nacional Autónoma de México

Silvia Koller
Universidad Federal de Rio Grande do Sul

Charles Spilberger
University of South Florida

Laura Hernández Guzmán
Universidad Nacional Autónoma de México

Steve López
University of South California

David Schmitt
Bradley University

Lucy Reidl Martínez
Universidad Nacional Autónoma de México

Víctor Manuel Alcaraz Romero
Universidad Veracruzana

Emilia Lucio Gómez-Maqueo
Universidad Nacional Autónoma de México

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

Victor Corral Verdugo
Universidad de Sonora

Emilio Ribes Iñesta
Universidad Veracruzana

María Elena Medina-Mora Icaza
Instituto Nacional de Psiquiatría

William Swann
University of Texas at Austin

Feggy Ostrosky
Universidad Nacional Autónoma de México

Michael Domjan
University of Texas at Austin

Ype H. Poortinga
Tilburg University

Felix Neto
Universidade do Porto

Mirna García Méndez
Universidad Nacional Autónoma de México

© UNAM Facultad de Psicología, 2019

Harry Triandis
University of Illinois at Champaign

Mirta Flores Galaz
Universidad Autónoma de Yucatán

Peter B. Smith
University of Sussex

Acta de Investigación Psicológica, Año No. 9 No. 1, enero-abril 2019, 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/>, aip. psicologia@unam.mx, Editor responsable: Dr. Rolando Díaz Loving. Certificado de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo N° 04-2011-040811145400-102, ISSN 2007-4832, e-ISSN 2007-4719, Certificado de Licitud de Título 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 Marzo de 2019, con un tiraje de 500 ejemplares, impresión tipo offset, con papel bond de 90 g, para los interiores y papel couché de 200g 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-SinObrasDerivada 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

Abril 2019

April 2019

Volumen 9

Volume 9

Número 1

Issue 1

Prólogo	3
Preface	5
Dehisy Marisol Juárez García, Arnoldo Téllez, y Cirilo H. García Cadena	7
Escala del Modelo de Creencias de Salud para la Autoexploración de Mama en Estudiantes Universitarias <i>The Health Beliefs Model Scale for Breast Self-Examination in University Students</i>	
Diego Alejandro García Ramos, José Marcos Bustos Aguayo, y Luz María Flores Herrera	15
La Autosuficiencia Inducida mediante la Manipulación de Dinero Disminuye la Intención y el Comportamiento Deshonesto <i>Self-Sufficiency Induced by Money Primes Decreases Dishonest Intention and Behavior</i>	
Raúl Durón Figueroa, Georgina Cárdenas López, Jesús Castro Calvo, y Anabel de la Rosa Gómez	26
Adaptación de la Lista Checable de Trastorno por Estrés Postraumático para DSM-5 en Población Mexicana <i>Adaptation of the Posttraumatic Stress Disorder Checklist for DSM-5 in Mexican Population</i>	
Marcela Pedroza Atitlán, Patricia Andrade Palos, y Nazira Calleja	37
Validación de la Escala de Esquemas Maladaptativos Tempranos para Niños <i>Validation of the Scale of Early Maladaptive Schemes for Children</i>	
Esther Domínguez, Francisco Javier de Santiago, María Monfragüe García Mateos, y Cristina Jenaro	48
Marital Satisfaction in Spanish and Dominican Couples <i>Satisfacción Marital en Parejas Españolas y Dominicanas</i>	
Nicolás Medina Curi	59
Memoria de Trabajo e Inteligencia General Fluida en un Grupo de Escolares del Nivel Primario <i>Working Memory and Fluid General Intelligence in a Children Scholar Group</i>	
Silvia Morales Chainé, Luz María Cortés Larios, Corina Margarita Cuevas Renaud, y Jennifer Lira Mandujano	68
Mensajes de Texto en el Entrenamiento a Padres sobre Prácticas de Crianza <i>Text Messages in the Parent Training for Raising Practices</i>	
Flor Patricia González Tapia y Lucina Isabel Reyes Lagunes	86
Validación de un Instrumento de Cohesión Vecinal para la Ciudad de México <i>Validation of a Neighborhood Cohesion Instrument in Mexico City</i>	
Brando Bernal Baldenebro, Bertha Margarita Viñas Velázquez, y Manuel Alejandro Mejía Ramírez	98
Mitos sobre la Agresión Sexual: Validación de una Escala en Universitarios en México <i>Myths about Sexual Aggression: Validation of a Scale in University Students in Mexico</i>	
Solange Karmiol, Lucas Cuencya, y Alba Elisabeth Mustaca	108
Comprendo y Siento tu Dolor: Efectos Emocionales de Viñetas sobre Exclusión Social en Adultos <i>I Understand and Feel your Pain: Emotional Effects of Vignettes on Social Exclusion in Adults</i>	

Proceso editorial

Guidelines for authors

Editorial process



Editar revistas científicas que respondan a los criterios requeridos de visibilidad y circulación internacional, mientras se mantienen los estándares y parámetros de excelencia en la concepción teórica y metodológica, requiere del arbitraje serio y eficaz del comité editorial, y la contribución de investigadores de alto nivel que ofrecen sus productos al proceso de evaluación. El volumen 9 número 1, correspondiente a abril del 2019 de la Acta de Investigación Psicológica, reúne una serie de artículos que responden a las especificaciones contemporáneas de calidad científica y aplicabilidad a las problemáticas más relevantes del momento. En primera instancia, refiriendo aspectos psicológicos sobre el campo de la salud, aparecen tres manuscritos en torno a un modelo sobre creencias de salud para la autoexploración de mama, un segundo sobre los efectos emocionales de la exclusión social en adultos y un tercero sobre el trastorno de estrés postraumático. Elaborando en el creciente campo sobre psicología y economía, se indaga en la temática de corrupción, a través del estudio de variables que afectan la intención y comportamiento deshonesto. Por otro lado, centrándose en procesos de socialización y la relación de padres e infantes, en un primer artículo se estudia el entrenamiento a padres sobre prácticas de crianza, en un segundo artículo se analizan los esquemas mal adaptativos tempranos en niños, y en un tercero se analiza la memoria de trabajo y su relación con inteligencia en niños de primaria. Pasando al ámbito de las relaciones interpersonales, este número de Acta incluye tres artículos. Uno de los trabajos aceptados versa sobre la satisfacción marital, un segundo sobre la cohesión vecinal y un tercero sobre la agresión sexual. Como en ediciones anteriores de acta, desde el escritorio del equipo editorial, agradecemos la incansable y magnífica labor de los revisores, y la paciencia y confianza de la comunidad científica al confiar sus valiosas investigaciones al proceso editorial.



PREFACE

The process of editing scientific journals that meet the required criteria for visibility and international circulation, while maintaining the standards and parameters of excellence in theoretical and methodological aspects, requires serious and effective arbitration of the Editorial Committee, and the contribution of high-level researchers who offer their products to the evaluation process. Volume 9 number 1, corresponding to April 2019 of the Psychological Research Records, brings together a series of articles that respond to the contemporary specifications of scientific quality and applicability to the most relevant problems of the moment. To start out, referring to psychological aspects of health, three manuscripts appear, the first about a model of health beliefs for breast self-exploration, a second one dealing with the emotional effects of social exclusion in adults, and a third one on post-traumatic stress disorder. Dwelling in the growing field of psychology and economics, the topic of corruption is investigated through the study of variables that affect intent and dishonest behavior. Focusing on socialization processes and the relationship between parents and infants, a first article examines the training of parenting practices, a second article analyses early maladaptive schemes in children, and a third is about working memory and its relationship with intelligence in elementary school children. In the area of interpersonal relations, this number includes three articles. One of the accepted papers deals with marital satisfaction, a second one on neighborhood cohesion, and a third on sexual aggression. As in previous editions of Psychological Records, the editorial team's desk appreciates the reviewers' tireless and magnificent work, and the patience and trust of the scientific community by entrusting their valuable research to the editorial process.



ORIGINAL

Escala del Modelo de Creencias de Salud para la Autoexploración de Mama en Estudiantes Universitarias

The Health Beliefs Model Scale for Breast Self-Examination in University Students

Dehisy Marisol Juárez-García^{1 a}, Arnoldo Téllez^a, y Cirilo H. García-Cadena^b

^aUniversidad Autónoma de Nuevo León, Facultad de Psicología. Unidad de Psicología de la Salud, CIDICS

^bUniversidad Autónoma de Nuevo León, Facultad de Psicología

Recibido el 26 de abril de 2018, aceptado el 7 de febrero de 2019

Resumen

El objetivo de este estudio fue adaptar la escala del modelo de creencias de salud para la autoexploración de mama (AEM) en estudiantes universitarias y determinar su validez y confiabilidad. La escala de modelo de creencias de salud sobre la AEM de 39 ítems fue aplicada en 994 estudiantes de licenciatura. La confiabilidad se evaluó a través del Alfa de Cronbach, la validez de constructo mediante el Análisis Factorial Exploratorio. Se detectó una estructura de 6 factores con un valor de Kaiser-Meyer-Olkin de .839 y la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa [$\chi^2(496) = 5379.608$, $p < .0001$]. Los factores tuvieron valores de consistencia interna entre .67 a .87. Por lo que se concluye que la escala del modelo de creencias para la AEM en mujeres jóvenes mexicanas presenta la misma estructura factorial que la original siendo válida y confiable para propósitos de investigación.

Palabras Clave: Autoexploración de mama, Modelo de Creencias de Salud, Validez, Confiabilidad, Estudiantes Universitarias

Abstract

The objective of this study was to adapt the health belief model scale for breast self-examination (BSE) in university students and determine its validity and reliability. The health beliefs model scale of 39 items was applied in 994 undergraduate students. Reliability was assessed through Cronbach's Alpha, construct validity through Exploratory Factor Analysis. A structure of six factors with a Kaiser-Meyer-Olkin value of .839 was detected and Bartlett's Sphericity Test was significant [$\chi^2(496) = 5379.608$, $p < .0001$]. The factors had internal consistency values between .67 and .87. Therefore, it can be concluded that the belief model scale for BSE in young Mexican women presents the same factorial structure as the original, being valid and reliable for research purposes.

Keywords: Breast self-examination, Health Beliefs Model Scale, Validation Studies, Reliability, University students

1 Correspondencia. Dra. Dehisy Marisol Juárez García. Unidad de Psicología de la Salud, Centro de Investigación y Desarrollo en Ciencias de la Salud, UANL. Dr. Carlos Canseco esquina con Av. Gonzalitos S/N. Mitras Centro. Monterrey; N.L. C.P.64 460. Teléfono. 13404370 ext. 1768. Correo electrónico: dehisy_jg@yahoo.com.mx

El cáncer de mama es el primer cáncer en las Américas en cuanto a casos nuevos y el segundo en cuanto a muertes por cáncer en mujeres (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2016; Organización Panamericana de Salud [OPS], 2014). Las predicciones basadas en el crecimiento poblacional indican que en el año 2030 se presentarán más de 596 000 nuevos casos y más de 142 100 muertes por cáncer de mama (OPS, 2014). Esta misma situación se refleja en México donde es de las principales causas de morbilidad hospitalaria por cáncer en las mujeres de 20 años en adelante (29.5%), asimismo es la segunda causa de mortalidad con 14 defunciones por cada 100 mil habitantes (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2016).

El tratamiento médico del cáncer de mama será más efectivo si el diagnóstico se realiza en las fases más tempranas, por lo cual es de suma importancia que las mujeres se realicen la autoexploración de mama (AEM), que es una de las formas en que pueden reconocer signos anormales: como cambios en la piel o en la forma del seno, bultos de consistencia dura, de bordes regulares o irregulares, hundimiento del pezón o secreciones (INEGI, 2016).

El modelo de creencias de salud (MCS) es uno de los más utilizados en la investigación para explicar el cambio y el mantenimiento de comportamientos relacionados con la salud y como una guía para las intervenciones en esta área (Champion & Sugg 2008). El MCS integra diferentes dimensiones que en conjunto explican las conductas de cuidado de la salud tales como la susceptibilidad percibida y la seriedad percibida de las consecuencias de la enfermedad que implican las creencias sobre la amenaza de la enfermedad. También contempla las creencias sobre los beneficios, los costos y barreras para realizar el comportamiento de salud; los estímulos para la acción que pueden ser internos como presentar algún síntoma o externos como atender alguna campaña preventiva, y la motivación por la salud que es la predisposición de las personas a responder a este tipo de estímulos por el valor que le dan a su salud (Abraham & Sheeran, 2005). Finalmente, el concepto de autoeficacia fue agregado dentro del MCS ya que también puede explicar el mantenimiento y la realización de conductas de salud y aporta el aspecto de que, para realizar un comportamiento, las personas deben sentirse capaces de realizarlo (Champion & Sugg, 2008).

La Escala del Modelo de Creencias de salud de Champion fue diseñada para evaluar las dimensiones del MCS

en relación al cáncer y la autoexploración de mama, en la primera versión solo incluía las dimensiones de susceptibilidad, seriedad, beneficios, barreras y motivación para la salud (Champion, 1984) posteriormente en una revisión se agregó la dimensión de autoeficacia (Champion, 1993) mostrando ser un instrumento válido y confiable. También ha sido adaptado en diferentes países como Corea (Eun-Hyun, Jin-Sun & Mi Sook, 2002), Turquía (Gözüm & Aydin, 2004) y Lituania (Zelviene & Bogusevicius, 2007) manteniendo su estructura factorial y confiabilidad adecuada. En cuanto a versiones en español este instrumento solo ha sido evaluado en su versión para mamografía en población Hispana en EUA (Medina-Shepherd & Kleier, 2010) y en población Española (Esteva et al., 2007).

En México, los estudios sobre el tema del conocimiento y práctica de la AEM muestran que, a pesar de los grandes esfuerzos del gobierno y de diferentes instituciones que realizan campañas para promocionar la autoexploración, el conocimiento al igual que la práctica de la misma es baja o realizada incorrectamente (Carpio & Jiménez, 2014; Castellanos, 2001; Córdova-Cadena, González-Pozos & Zavala-González, 2015; López-Carrillo, Torres-Sánchez, Blanco-Muñoz, Hernández-Ramírez & Knaul, 2014). Por otra parte, en diferentes publicaciones se muestra la tendencia a un incremento del cáncer de mama en las mujeres jóvenes menores de 40 años y una de las características es que el cáncer suele ser más agresivo en este grupo de edad, por lo que el enfoque actualmente es hacer la detección del cáncer de mama en las mujeres más jóvenes, donde no hay factores de riesgo y recomendar el realizarse la AEM a partir de los 20 años (Robles-Castillo, Ruvalcaba-Limón, Maffuz & Rodríguez-Cuevas, 2011; Secretaría de Salud [SSA], 2016).

Un aspecto importante para abordar el problema de salud pública del cáncer de mama es tener indicadores de progreso e impacto de los diferentes programas (Torres-Mejía, Ángeles-Llerenas & Lazcano-Ponce, 2011). En México no hay criterios homologados en las encuestas nacionales para recolección de datos de detección de cáncer de mama, lo que dificulta la comparación de los datos y es difícil identificar avances respecto a los programas aplicados (Agudelo-Botero, 2013). En el caso de los factores psicológicos relacionados a los comportamientos de AEM, tampoco hay instrumentos válidos y adaptados a nuestra población; sin embargo es importante tomar en cuenta

los factores personales y psicológicos que contribuyen a que las mujeres decidan o no realizarse la AEM, por lo que contar con una herramienta estandarizada nos permitirá evaluar e identificar las creencias que las mujeres jóvenes tienen acerca del cáncer y la autoexploración de mama, lo cual a su vez nos da información para el diseño de estrategias de promoción de la AEM en esta población.

El objetivo de este estudio es evaluar las propiedades psicométricas de la escala de modelos de creencias para la autoexploración de cáncer de mama, para lo cual se obtendrá la estructura factorial de la escala con 39 ítems y se calculará la consistencia interna de los factores obtenidos.

Método

Participantes

Se utilizó un diseño transversal descriptivo con un muestreo no probabilístico, verificando el cumplimiento de los siguientes criterios de inclusión: ser mujer, ser estudiante universitaria y aceptar participar en la investigación. En total participaron 944 estudiantes universitarias con edades entre 19 y 44 ($M=19.4$, $DE=2.01$), el 97% era soltera, el 23% mencionó haber tenido historia de cáncer de mama en su familia, el 35% mencionó historia de cáncer de mama en amigas o compañeras.

Instrumentos

Para obtener los datos se emplearon un cuestionario de datos generales y la adaptación de la escala del modelo de creencias de salud.

Cuestionario de datos generales. Cuenta con información general como la edad, estado civil, información sobre historia de cáncer de mama en familia o círculos sociales cercanos y padecimiento de otras enfermedades de la mama. Información acerca si conoce el autoexamen de mama, si lo ha realizado y con qué frecuencia.

Escala del Modelo de Creencias de Salud para la autoexploración de cáncer de mama. La versión original fue elaborada por Champion (1984) para una muestra de mujeres estadounidenses y cuenta con 42 ítems que evalúan las 6 dimensiones del modelo de creencias de salud: susceptibilidad, seriedad, beneficios y barreras percibidas, así como motivación para la salud y autoeficacia (Champion, 1993). Las opciones de respuesta se presentan en una escala tipo Likert de 5 puntos (1= muy de acuerdo a 5= muy en desacuerdo). Se ha

reportado un alfa de Cronbach en un rango de .83 a .93 y mediante el análisis factorial exploratorio mostró validez de constructo, asimismo mediante un análisis de regresión todas las dimensiones de la escala mostraron predecir el comportamiento de AEM. Para este estudio se realizó la adaptación de esta escala cuyo procedimiento se describe a continuación.

Para la selección de los ítems se consideraron investigaciones centradas en la autoexploración de mama y que usaran la Escala del Modelo de Creencias de Salud (Champion & Scott, 1997; Gözümlü & Aydin, 2004; Parsa, Kandiah, Mohd Nasir, Hejar & Nor Afiah, 2008). La traducción y adaptación de los ítems se llevó a cabo con el método traducción- retraducción, en el que dos traductores profesionales con lengua español como nativa, de manera independiente, realizaron la traducción del instrumento del inglés al español y del español al inglés, respectivamente. Se eligió un total de 39 ítems sobre las creencias acerca del cáncer y la autoexploración de mama, posteriormente estos ítems fueron evaluados en cuanto a suficiencia, coherencia y relevancia por dos psicólogos expertos en diseño de escalas, dos psicólogas y una trabajadora social con experiencia en pacientes con cáncer de mama. Con base en la evaluación por jueces, se eliminaron cuatro ítems, dos de la dimensión de seriedad y dos de la de autoeficacia por redundancia y falta de claridad; asimismo por sugerencia de los evaluadores se agregó el ítem BR8 en la dimensión de barreras, la versión final quedó constituida por 39 ítems, esta versión se piloteó con 30 personas y se concluyó que no requería más modificaciones.

Procedimiento

La recolección se realizó en una universidad pública del estado de Nuevo León en el periodo de Agosto del 2016 a Agosto del 2017. Dentro de las facultades se invitó a participar a las jóvenes de nivel pregrado realizando la aplicación de los instrumentos en las áreas en común como salones, comedor y áreas de descanso. Las jóvenes que aceptaban participar firmaban el consentimiento informado y respondían el instrumento.

Análisis de Datos

Se utilizó el IBM SPSS Software versión 24 y su menú R para hacer el Análisis Factorial Exploratorio (AFE), el cual se llevó a cabo a través del método de extracción de mínimos

cuadrados no ponderados con rotación Oblimin Quartimin-Q, este método es recomendable porque facilita que los factores se muestren independientes unos de otros o correlacionen (Wood, Akloubou, & Bowling, 2015). A su vez, se empleó el análisis paralelo de Horn para determinar el número de factores debido a la eficacia de este método en comparación con otros como la gráfica de sedimentación y el de autovalores (Buja & Eyuboglu, 1992; O' Connor, 2000; Zwick & Velicer, 1986). La consistencia interna se calculó por el coeficiente alfa de Cronbach debido a que este coeficiente representa la correlación promedio entre los ítems de una escala (Nunnally & Bernstein, 1994).

Resultados

Análisis Factorial Exploratorio

En el análisis factorial exploratorio (AFE) se detectó una estructura de seis factores (autovalores mayores al punto de intersección 1.837) con el análisis paralelo de Horn, con lo cual queda demostrada la estructura teórica planteada. Por otra parte la medida de adecuación muestral alcanzó un valor Kaiser-Meyer-Olkin de .839, que nos indica que los elementos están relacionados, la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa [$\chi^2(496) = 5379.608, p < .0001$] rechazando la hipótesis de elementos independientes.

En la Tabla 1 se muestran los seis factores obtenidos en el AFE, la saturación de cada ítem (λ) y la varianza total explicada que fue del 45.2%. El ítem SP3 del factor de susceptibilidad fue eliminado por agruparse en dos factores. De igual forma, los ítems con cargas factoriales inferiores a $\lambda < .40$ (MacCallum, Widaman, Zhang & Hong, 1999; Velicer & Fava, 1998; Williams, Brown & Onsmann, 2010) fueron eliminados: de la escala de seriedad el SR3, de beneficios percibidos BP1, del factor barreras percibidas el BR6 y BR1. Por último, del factor motivación para la salud los ítems HM6 y HM7.

Confiabilidad de la Escala de Modelo de Creencias de Salud para la Autoexploración de Mama

En la Tabla 2 se muestran los valores de la Media (M), Desviación Estándar (DE) y el coeficiente de Alfa para cada factor. Para el caso del factor Susceptibilidad Percibida fueron $\alpha = .67$ Seriedad Percibida $\alpha = .73$ Beneficios Percibidos $\alpha = .72$ Barreras Percibidas $\alpha = .77$ Autoeficacia $\alpha = .87$ Motivación para la Salud $\alpha = .80$ Los valores anteriores

ofrecen suficiente soporte de confiabilidad en las puntuaciones de la escala y por sub-escala.

Discusión

El objetivo de este estudio fue determinar las propiedades psicométricas de la escala del MCS para la autoexploración de mama. En el análisis factorial exploratorio se obtuvieron 6 factores de acuerdo a lo planteado con la escala original. Las escalas de seriedad, beneficios y barreras percibidas, así como la de autoeficacia y motivación para la salud obtuvieron los criterios necesarios para considerarse como medidas del MCS con validez y confiabilidad.

Dentro del análisis factorial exploratorio se eliminaron ítems debido a la carga factorial, por lo que finalmente la escala quedó con 33 ítems. Uno de los ítems eliminado fue el SP3 de la subescala de susceptibilidad: Tengo miedo de morir de cáncer de seno, que además obtuvo una baja correlación con los demás de la escala de susceptibilidad y en el AFE apareció como parte del factor de seriedad, lo que mostraba que no se agrupaba con el factor propuesto. Sin embargo también puede reflejar una actitud fatalista hacia el cáncer que no se presenta en las estudiantes universitarias, las cuales han reportado no tener miedo a que se les detecte cáncer de mama (Nde, Assob, Kwenti, Njunda & Tianembe, 2015). Es importante mencionar que la subescala de susceptibilidad fue la que obtuvo el coeficiente de consistencia interna más bajo, igual al obtenido en la escala adaptada en Turquía (Gözüm & Aydin, 2004). Por lo que esta subescala debe ser revisada para que pueda ser utilizada como parte de la escala completa.

En la subescala de seriedad se eliminó el ítem SR3: El cáncer de seno amenazaría mi relación con mi novio, esposo o pareja. Este ítem puede haber salido así por el tipo de muestra, que es en estudiantes donde la mayoría no está casada y no puede determinar la implicación del cáncer de mama en este aspecto.

Asimismo, en la escala de beneficios percibidos, el BP1: Cuando me realizo la autoexploración mensual de mis senos no me preocupo tanto por el cáncer de seno. El hecho de que este ítem no se integre con los demás como parte del factor de beneficios, podría estar reflejando lo opuesto a lo planteado en el ítem ya que el encontrar un abultamiento al realizar la AEM generaría preocupación (Parsa et al., 2008). Sin embargo, esta idea se descarta al observar

Tabla 1

Análisis factorial exploratorio de la escala del modelo de creencias de salud para la AEM

	F1	F2	F3	F4	F5	F6
A4. Estoy segura de los pasos que debo seguir para hacerme una autoexploración de seno	.845					
A2. Confío en que puedo realizar las autoexploraciones de seno correctamente	.814					
A1. Sé cómo realizar las autoexploraciones de seno	.761					
A9. Sé las posiciones corporales para realizarme la autoexploración de seno	.762					
A7. Puedo usar la parte correcta de mis dedos cuando examino mis senos	.737					
A5. Puedo identificar si el tejido de mi seno ha sufrido cambios	.552					
A8. Sé en qué fechas debo realizarme la autoexploración de seno	.536					
A3. Puedo encontrar una bolita de seno si me practico la autoexploración de seno yo sola	.504					
A6. Cuando me veo al espejo, puedo reconocer cambios anormales de mis senos como: arrugas, cambios de color y/o deposición de mi pezón	.404					
HM2. Mantener una buena salud es extremadamente importante para mí		.830				
HM4. Creo que es importante realizar actividades que mejoran mi salud		.764				
HM1. Me interesa detectar a tiempo cualquier problema de salud		.711				
HM3. Busco nueva información para mejorar mi salud		.643				
HM5. Como alimentos bien balanceados		.431				
SR6. Me preocupa pensar en las consecuencias de los tratamientos del cáncer de seno			.750			
SR1. Me atemoriza pensar en el cáncer de seno			.591			
SR2. Los problemas que experimentaría con el cáncer de seno durarían mucho tiempo			.597			
SR4. Si tuviera cáncer de seno cambiaría toda mi vida			.575			
SR5. Si desarrollara cáncer de seno, no viviría más de 5 años			.484			
BR3. Hacerme las autoexploraciones de seno me tomara mucho tiempo				.761		
BR4. Hacerme las autoexploraciones de seno no será nada agradable				.739		
BR2. Las autoexploraciones de seno me hacen sentir incomoda				.713		
BR7. Me falta privacidad como para realizarme las autoexploraciones de seno				.536		
BR5. Tengo miedo de hacerme la autoexploración de seno porque puedo encontrar algo mal				.456		
BR8. La autoexploración de seno solo se realiza si sientes dolor en el seno				.443		
BP3. Si realizo las autoexploraciones de seno cada mes durante el próximo año, reduciré la posibilidad de morir por cáncer de seno					.758	
BP4. Si realizo las autoexploraciones de seno mensuales, reduciré mis posibilidades de requerir una cirugía radical o desfigurante en caso de que sufra de cáncer de seno					.755	
BP5. Si realizo mis autoexámenes mensuales, es menos probable que muera por cáncer de seno					.633	
BP2. Realizar las autoexploraciones de seno cada mes me permite encontrar cualquier bolita en forma temprana					.414	
SP2. En comparación de mujeres de mi misma edad, creo que tengo más posibilidades de sufrir cáncer de seno						.707
SP1. Hay una buena posibilidad de que yo sufra cáncer de seno en los próximos diez años						.639
SP4. Creo que tendré cáncer de seno en algún momento de mi vida						.622

Tabla 2

Confiabilidad de las dimensiones de la Escala de Creencias de Salud para la Autoexploración de mama

Factor	Número de ítems	Media (M)	Desviación Estándar (DE)	Alfa (α)
Susceptibilidad Percibida	3	7.7	2.18	.67
Seriedad percibida	5	14.98	3.83	.73
Beneficios percibidos	4	15.35	3.04	.72
Barreras percibidas	6	11.33	3.84	.77
Autoeficacia	9	30.85	6.70	.87
Motivación para la Salud	5	20.62	3.07	.80

que el preocuparse por el cáncer no es una barrera para la AEM ya que el ítem BR1: Realizar las autoexploraciones de seno durante el próximo año hará que me preocupe por el cáncer de seno, también fue eliminado por su baja carga factorial. Otra posible explicación es que BP1 tiene una redacción negativa, lo que puede afectar su claridad y aumentar la dificultad de respuesta.

Otro ítem eliminado de la escala de barreras fue el BR6: Me es difícil recordar realizarme la autoexploración cada mes. Es difícil inferir por que las estudiantes no consideran el recordar realizar la AEM como una barrera, por lo que se requieren más estudios para aclarar estos resultados ya que estudiantes universitarias Colombianas si mencionaron este aspecto como una barrera (Carrillo-Díaz, Castro-Rodríguez, Hernández-Bello, Osorio-Trucco, Rhenals-Pérez, & Villadiego Orozco, 2015).

Por otra parte, en la escala de motivación para la salud se eliminaron los ítems HM6: Hago ejercicio al menos 3 veces a la semana y HM7: Me someto a revisiones de salud regulares incluso cuando no estoy enferma. Estos resultados pueden reflejar el bajo cuidado de la salud que presentan las universitarias ya que se ha reportado que un 50.3% de las estudiantes mexicanas no realizan ejercicio físico o lo realizan de forma ligera y que el 39% considera haber tenido buena salud en los últimos 12 meses (Lara, Saldaña, Fernández y Delgadillo, 2015), lo que les daría motivo para no realizar alguna revisión de salud. Por otra parte, estos ítems también fueron eliminados en la versión de Turquía, en la cual los autores explican que los comportamientos de prevención de la salud son bajos en esta población (Gözüm & Aydin, 2004).

Es importante mencionar que en la escala de autoeficacia percibida no se eliminó ningún ítem y obtuvo el coeficiente de consistencia interna más alto (.87). Este es uno de los constructos más importantes en la AEM ya que se ha reportado que a mayor autoeficacia percibida hay mayor probabilidad de realizar la AEM (Cancino, 2004).

Como limitaciones de este estudio se encuentra el bajo coeficiente obtenido en la subescala de susceptibilidad, por lo que aunque en las demás subescalas los coeficientes son aceptables e incluso buenos como el de las subescalas de autoeficacia y motivación para la salud, es importante continuar con la revisión de la adecuación de esta versión de la escala, ya que esta solo representa a la población estudiante de licenciatura y es necesario confirmar estos resultados en

mujeres con diferentes características educativas, sociodemográficas y de edad.

En conclusión, esta versión en español de la Escala del Modelo de Creencias de Salud para la Autoexploración de mama muestra ser un instrumento válido y confiable que puede ser útil para explorar e identificar las creencias relevantes sobre el cáncer de mama y la AEM en mujeres mexicanas jóvenes las cuales son una población objetivo en la promoción de la salud en cuanto a la AEM. Asimismo, consideramos que esta investigación permitirá que se comience a prestar atención a los factores psicológicos y cognitivos que están relacionados con la realización de la AEM.

Referencias

1. Abraham, C. y Sheeran, P. (2005). The Health Belief Model. En Conner, M. & Norman, P. (Dirs). *Predicting Health Behavior: Research and Practice with Social Cognition Models*. (pp.30-69). USA: Open University Press.
2. Agudelo-Botero, M. (2013). Determinantes sociodemográficos del acceso a la detección del cáncer de mama en México: una revisión de las encuestas nacionales. *Salud Colectiva*, 9(1), 79-90.
3. Buja, A. & Eyuboglu, N. (1992). Remarks on parallel analysis. *Multivariate Behavioral Research*, 27(4), 509-540. DOI: 10.1207/s15327906mbr2704_2
4. Cancino, M. (2004). *Práctica de Autoexploración de Mamas, Susceptibilidad y Autoeficacia Percibida*. (Tesis de Posgrado). Universidad Autónoma de Nuevo León. Nuevo León, México.
5. Carpio, J. y Jiménez, J. (2014). *Conocimiento del autoexamen mamario en mujeres de 20 a 40 años de edad en la unidad de medicina familiar número 73* (Tesis de Posgrado). Instituto Mexicano del Seguro Social. Veracruz, México.
6. Carrillo Díaz, E., Castro Rodríguez, D., Hernández Bello, L., Osorio Trucco, M. T., Rhenals Pérez, L., & Villadiego Orozco, A. A. (2015). *Conocimientos, actitudes y prácticas sobre el autoexamen de mama en estudiantes universitarias del área de la salud de Cartagena 2015* (Tesis Doctoral). Universidad de Cartagena. Cartagena, Colombia.
7. Castellanos, E. (2001). *Beneficios y barreras percibidas para la práctica de la autoexploración de mamas* (Tesis de Posgrado). Universidad Autónoma de Nuevo León. Nuevo León, México.
8. Champion, V. (1984). Instrument development for

- health belief model constructs. *Advances in Nursing Science*, 6(3), 73-85.
9. Champion, V. (1993). Instrument refinement for breast cancer screening behaviors. *Nursing Research*, 42(3), 139-143.
 10. Champion, V. & Scott, C. (1997). Reliability and Validity of Breast Cancer Screening Belief Scales in African American Women. *Nursing Research*, 46(6), 331-337.
 11. Champion, V.L. & Sugg, C. (2008). The Health Belief Model. En Glanz, K. Rimer, B. K. Viswanath, K. (Eds). *Health Behavior and Health Education: Theory, Research, and Practice*. (pp.46-64). USA: John Wiley & Sons, Inc.
 12. Córdova-Cadena, S., González-Pozos, P. V. y Zavala-González, M. A. (2015). Autoexploración mamaria en usuarias del Instituto Mexicano del Seguro Social de Teapa, Tabasco, México. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 53(3), 368-72.
 13. Esteva, M., Ripoll, J., Sánchez-Contador, C., Collado, F., Tebé, C., Castaño, E. y Torrent, M. (2007). Adaptación y validación del cuestionario de susceptibilidad, beneficios y barreras ante el cribado con mamografía. *Gaceta Sanitaria*, 21, 282-289.
 14. Eun-Hyun, L., Jin-Sun, K. & Mi Sook, S. (2002). Translation and Validation of Champion's Health Belief Model Scale With Korean Women. *Cancer Nursing*, 25(5), 391-395.
 15. Gözümlü, S. & Aydin, I. (2004). Validation Evidence for Turkish Adaptation of Champion's Health Belief Model Scales. *Cancer Nursing*, 27(6), 491-498.
 16. Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2016). Estadísticas a propósito del día mundial contra el cáncer (4 de febrero). Recuperado de: http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2016/cancer2016_0.pdf
 17. Lara Flores, N., Saldaña Balmori, Y., Fernández Vera, N. y Delgado Gutiérrez, H. J. (2015). Salud, calidad de vida y entorno universitario en estudiantes mexicanos de una universidad pública. *Hacia la Promoción de la Salud*, 20(2), 102-117. DOI: 10.17151/hpsal.2015.20.2.8
 18. López-Carrillo, L., Torres-Sánchez, L., Blanco-Muñoz, J., Hernández-Ramírez, R., Knaut, F. (2014). Utilización correcta de las técnicas de detección de cáncer de mama en mujeres mexicanas. *Revista Salud Pública de México*, 56, 538-546. DOI: 10.21149/spm.v56i5.7711
 19. MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S. & Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4, 84-99. DOI: 10.1037/1082-989X.4.1.84
 20. Medina-Shepherd, R. & Kleier, J.O. (2010). Spanish Translation and Adaptation of Victoria Champion's Health Belief Model Scales for Breast Cancer Screening: Mammography. *Cancer Nursing*, 33(2), 93 -101. DOI: 10.1097/NCC.0b013e3181c75d7b
 21. Merino-Soto, C., Domínguez-Lara, S. y Fernández-Arata, M. (2017). Validación inicial de una Escala Breve de Satisfacción con los Estudios en estudiantes universitarios de Lima. *Educación Médica*, 18(1), 74-77. DOI: 10.1016/j.edumed.2016.06.016.
 22. Nde, F. P., Assob, J. C. N., Kwenti, T. E., Njunda, A. L., & Tainenbe, T. R. G. (2015). Knowledge, attitude and practice of breast self-examination among female undergraduate students in the University of Buea. *BMC research notes*, 8(1), 43. DOI: 10.1186/s13104-015-1004-4
 23. Nunnally, J. C. & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory*. Nueva York, NY: McGraw-Hill.
 24. Robles-Castillo, J., Ruvalcaba-Limón, E., Maffuz, A. y Rodríguez-Cuevas, S. (2011). Cáncer de mama en mujeres mexicanas menores de 40 años. *Ginecología y Obstetricia de México*, 79(8), 482-488.
 25. Secretaría de Salud [SSA] (2016). Autoexploración para combatir el cáncer de mama. Disponible en: <https://www.gob.mx/salud/prensa/autoexploracionparacombatirelcancerdemama?idiom=es>
 26. Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. & Osterlind, S. J. (2001). *Using Multivariate Statistics* (4th Ed.). Boston: Allyn & Bacon.
 27. Torres-Mejía, D., Ángeles-Llerenas, D. y Lazcano-Ponce, D. (2011). Cáncer de mama, cultura de prevención poblacional y profesionalización de su detección y control. *Salud Pública de México*, 53(5), 370-371.
 28. O'Connor, B.P. (2000). SPSS and SAS programs for determining the number of components using parallel analysis and Velicer's MAP test. *Behavior Research Methods, Instruments, and Computers*, 32(3), 396-409. DOI: 10.3758/BF03200807
 29. Organización Mundial de la Salud (2016). Cáncer de mama: Prevención y control. Recuperado de: <http://www.who.int/topics/cancer/breastcancer/es/>
 30. Organización Panamericana de Salud (2014). El cáncer de

- mamaenlasAméricas.Recuperadode:http://www.paho.org/hq/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=21588&Itemid=270&lang=es
31. Parsa, P., Kandiah, M., Mohd Nasir, M. T., Hejar, A. R. & Nor Afiah, M. Z. (2008). Reliability and validity of Champion's Health Belief Model Scale for breast cancer screening among Malaysian women. *Singapore Medical Journal*, 49(11), 897.
 32. Velicer, W. F. y Fava, J. L. (1998). Effects of variable and subject sampling on factor pattern recovery. *Psychological Methods*, 3(2), 231-251. DOI: 10.1037/1082-989X.3.2.231
 33. Williams, B., Brown, T. & Onsman, A. (2010). Exploratory factor analysis: A five-step guide for novices. *Australasian Journal of Paramedicine*, 8(3), 1-13. DOI: 10.4236/ce.2015.612123
 34. Wood, N. D., Akloubou, D. C., & Bowling, J. (2015). Combining parallel and exploratory factor analysis in identifying relationships scales in secondary data. *Marriage & Family Review*, 51(5), 385-395. DOI:10.1080/01494929.2015.1059785.
 35. Zelviene, A. & Bogusevicius, A. (2007). Reliability and Validity of the Champion's Health Belief Model Scale among Lithuanian Women. *Cancer Nursing*, 30(3), 20-28. DOI: 10.1002/pon.3212
 36. Zwick, W. R., & Velicer, W. F. (1986). Comparison of five rules for determining the number of components to retain. *Psychological Bulletin*, 99(3), 432-442.



ORIGINAL

La Autosuficiencia Inducida Mediante la Manipulación de Dinero Disminuye la Intención y el Comportamiento Dishonesto

Self-Sufficiency Induced by Money Primes Decreases Dishonest Intention and Behavior

Diego Alejandro García Ramos¹, José Marcos Bustos Aguayo, y Luz María Flores Herrera
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México

Recibido el 11 de mayo de 2018, aceptado el 7 de febrero de 2019

Resumen

Existe controversia sobre el efecto preconscious del priming con dinero sobre el comportamiento (Rohrer, Pasher & Harris, 2015). Supuestamente, los evocadores de riqueza mediante técnicas de priming provocan que la gente entre en un estado de autosuficiencia (Vos, Mead & Goode, 2006) en el que optan por comportamientos individualistas y se sienten más capaces. Dicho estado ha sido asociado con un aumento en la intención y conducta deshonestas (Kouchaki, Smith-Crowe, Brief & Sousa, 2013). Para confirmar la robustez de los efectos anteriores se desarrollaron dos experimentos de tres grupos experimentales y un experimento factorial de 3x2 en los que se puso a prueba si la manipulación de dinero afectaba la intención deshonestas, y la conducta deshonestas en una prueba concreta así como en una tarea abstracta. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes de intención deshonestas ($F(2,57) = 0.163, p = .850; \eta^2 p = 0.06$), ni entre los puntajes de deshonestidad concreta ($F(2,114) = 0.582, p = 0.560; \eta^2 p = 0.010$) ni en los de deshonestidad abstracta ($\chi^2(2) = 2.360, p = 0.307$). Contrariamente a lo esperado, los grupos estimulados con dinero fueron los que reportaron menor intención y conducta deshonestas. Ello podría indicar que el dinero actuó más como un evocador de honestidad o responsabilidad, más que de deshonestidad.

Palabras Clave: Autoconcepto, Dishonestidad, Dinero, Priming, Trampa

Abstract

Effects of money-related primes over behavior seem inconclusive amongst researchers (Rohrer, Pasher & Harris, 2015). According to Vohs, Mead and Goode (2006) money primes induce people into a state of self-sufficiency, in which they prefer actions selected by themselves and feel more capable. Such state has been positively associated to dishonest intention and behavior (Kouchaki, Smith-Crowe, Brief & Sousa, 2013). To confirm the robustness of these effects, we designed two three-group experiments, and a 3x2 factorial experiment, testing if handling money affected dishonest intention, and dishonest behavior on a concrete task as well as on an abstract task. There were no statistically significant differences between dishonest intention scores ($F(2,57) = 0.163, p = 0.850; \eta^2 p = 0.06$), concrete-task dishonesty scores ($F(2,114) = 0.582, p = 0.560; \eta^2 p = 0.010$) or abstract-task dishonesty scores ($\chi^2(2) = 2.360, p = 0.307$). Contrary to what was expected, money-primed groups reported a lower dishonest intention and behavior. This could mean that money acted more as a reminder of honesty or responsibility than a reminder of dishonesty.

Keywords: Cheating, Dishonesty, Money, Priming, Self-Concept

¹ Diego Alejandro García Ramos; diegogarciaramos40.1@gmail.com

La deshonestidad -entendida como el rompimiento de una norma moral aceptada o estándar de comportamiento (Dertert, Treviño & Sweitzer, 2008)- es un problema con altos costos sociales, manifestándose en una extensa gama de prácticas que dañan el correcto funcionamiento de las instituciones. De hecho, la agencia *Global Financial Integrity* (2013) estimó que los países en vías de desarrollo perdieron aproximadamente \$946.7 billones de dólares en fugas financieras ilícitas como lo son la delincuencia, la corrupción y la evasión de impuestos, de los cuales, México ocupa el tercer lugar en pérdidas, con \$461.86 billones de dólares.

Así mismo, en 2017 México ocupó el lugar 135 de los 180 países encuestados por Transparency International (2017) mediante el Índice de Percepción de Corrupción (CPI), calificando a México con un 29 en una escala que va de 0 (altamente corrupto) a 100 (muy limpio). De hecho, anualmente el costo de la corrupción fluctúa entre el nueve y el 10 por ciento del PIB, esto es, de cada 100 pesos de riqueza que genera la economía, 10 se destinan a la corrupción, llegando a alcanzar -por ejemplo- en el año 2015 los 906 mil millones de pesos mexicanos (El Financiero, 2017).

Los índices anteriores representan esfuerzos importantes por evidenciar variables macro-sociales que distinguen un país de otro en términos de deshonestidad. Sin embargo, es importante observar que dichos indicadores son reflejo del comportamiento de individuos actuando de forma deshonesto. El estudio de las conductas deshonestas resulta de gran importancia si se desea mejorar el funcionamiento de las instituciones sociales de todos los niveles.

Particularmente requieren atención las influencias de las que las personas no son conscientes y que inciden sobre su conducta y para las cuales han resultado de gran utilidad los métodos experimentales (descritos en párrafos subsecuentes): pues precisamente debido a la naturaleza no reconocida de las influencias y cambios conductuales registrados el uso de escalas, cuestionarios e inventarios resulta limitado. Tales métodos -al basarse en auto-reportes- son más susceptibles a efectos de deseabilidad social (i.e., no se reconoce fácilmente o precisamente las ocasiones en las que uno mismo actúa deshonestamente) o a efectos de sesgos a favor del *self* (Chugh, Bazerman & Banaji, 2005; Mazar, Amir & Ariely, 2008).

Adicionalmente, la posibilidad de controlar las condiciones experimentales permite cuantificar y establecer con

mayor confianza el nexo causal de la interacción entre las variables independientes y dependientes. Por lo que, para minimizar fuentes de invalidez interna por maduración e historia, se opta por hacer uso de una muestra cautiva de estudiantes universitarios, que comparten características físicas y demográficas semejantes que permiten -además de un mayor control de fuentes que atentan contra la validez interna- la estandarización de los procedimientos experimentales cuando se les aúna con la asignación aleatoria a los grupos.

Finalmente, el estudio de la deshonestidad en un contexto de individuos universitarios resulta importante porque funciona como un símil adecuado a las formas de deshonestidad en otros contextos de corrupción social. Es por ello que se observa una correlación positiva entre la aceptabilidad de la deshonestidad en la escuela y los puntajes nacionales de corrupción. Ello podría deberse a que los estudiantes tienden a replicar en el mundo laboral las estrategias y modos de pensar y actuar que han aprendido durante sus años académicos y que les han producido algún beneficio (Ayala-Gaytán & Dominguez, 2014).

Priming y autosuficiencia

Bargh y Chartrand (2010) definieron el *priming* como “la manera en la que experiencias recientes o en curso pasivamente (sin un acto de voluntad interviniente) crea un estado de preparación interna” (p.3). La teoría y las técnicas de *priming* estudian la activación temporal de estados representacionales mentales, y la forma en la que dichos estados interactúan con la información ambiental para producir percepciones, evaluaciones, motivaciones y comportamiento social. Los participantes no son conscientes de la influencia que está teniendo el ambiente sobre su pensamiento ni conducta, es por ello que Bargh (1990) denomina estos procesos como *preconscientes*, debido a que no alcanzan el umbral de reconocimiento de la consciencia de las personas.

Al respecto, existen dos métodos de estimulación tradicionalmente usados: el *priming* subliminal y el *priming* supra-liminal; que varían de acuerdo al grado de consciencia que tiene el participante de estar siendo estimulado (Bargh & Chartrand, 2010). En el primero, la persona es totalmente inconsciente de estar siendo influenciado, mientras que en el segundo la persona sabe que está haciendo una tarea determinada, pero desconoce el tema específico con el que se le está estimulando.

Dinero, autosuficiencia y deshonestidad

Vohs et al. (2006) sugirieron que la exposición al dinero activa una orientación de *autosuficiencia* en las personas, que es un estado interno que hace énfasis en los comportamientos elegidos personalmente, y logrados sin involucrar a otras personas, surge acompañada de una orientación de *asignación de precios del mercado* (Fiske, 1991). El dinero, es la forma más común de asignación de precios del mercado, y con el tiempo, la exposición a dinero activa automáticamente esa orientación. Vohs et al. (2006) anticiparon que las personas en dicho estado tendrán dificultades para relacionarse con otras personas. Los resultados de sus estudios mostraron que incluso pequeños recordatorios de dinero produjeron cambios importantes en el comportamiento. En comparación con las condiciones control, los participantes a los que se estimuló con evocadores de riqueza se comportaron de modos tanto deseables (i.e., autonomía y persistencia) como indeseables (i.e., egoístas y no altruistas) socialmente.

Así mismo, Zhou, Vohs, y Baumeister (2009) destacaron que el dinero es un recurso social con el que las personas pueden manipular el sistema social para obtener lo que quieren sin importar si son aceptados y apreciados por los otros miembros de la sociedad. Además de estar asociado a la autosuficiencia, el dinero también está asociado con una sensación de poder para manipular el sistema social para beneficio personal. Destacaron que los recursos son más valorados en tiempos de adversidad y carencia debido a que permiten hacer frente a las dificultades, por lo que tener recursos reduce el dolor y el sufrimiento, mientras que perder recursos aumenta los sentimientos de vulnerabilidad y sufrimiento.

Finalmente, con respecto al comportamiento deshonesto, Gino y Mogilner (2014) encontraron que los participantes a los que se les facilitó mediante *priming* el concepto de dinero hicieron más trampa, declarando más aciertos ante la oportunidad de actuar deshonestamente, incrementando así su pago en contraste con el grupo control. Así mismo, Kouchaki, Smith-Crowe, Brief y Sousa (2013) encontraron que la exposición a recordatorios sobre dinero incrementó la intención a comportarse deshonestamente de los participantes, así como el comportamiento deshonesto en el grupo experimental.

La teoría del mantenimiento del autoconcepto

Esta teoría postula que las personas generalmente se enfrentan a un dilema en el que se enfrentan dos motivaciones poderosas. Por un lado-ante la oportunidad de hacer trampa- buscan incrementar sus ganancias económicas beneficiándose del hecho de actuar deshonestamente, pero por el otro lado buscan mantener un *autoconcepto* positivo en el que se pueden ver como individuos honestos y buenos (Aronson, 1969; Mazar et al., 2008; Tesser, 1985; Tesser 2012). En un primer momento pareciera ser que se trata de una elección en la que una persona únicamente puede apegarse a una u otra opción, es decir que: o se es deshonesto porque se aumentaron las ganancias mediante alguna farsa o trampa o se es honesto porque no se cometieron dichos actos. Sin embargo, Mazar et al. (2008) propusieron que las personas pueden resolver el dilema adaptativamente mediante el balanceo de las dos motivaciones. Lo anterior es logrado haciendo trampa únicamente hasta cierto punto, en el que el comportamiento aún no es catalogado como suficientemente deshonesto para ser tomado en cuenta y considerado como algo malo o reprochable por el *juez interno*, de modo que no resulta necesario actualizar el autoconcepto negativamente (lo que resulta doloroso para el individuo), y así la persona puede seguir manteniendo una imagen positiva de sí misma.

El efecto anterior se logra por la influencia de tres procesos: la *categorización*, la *motivación* y la *atención dedicada a los estándares morales propios* (Mazar, Amir & Ariely, 2008b). Dichos mecanismos permiten que las personas sean conscientes de sus actos, pero sin llegar al punto en el que se vean obligados a confrontarse con su significado e implicación moral.

Limitantes y críticas

En conjunto, la teoría del mantenimiento del autoconcepto y la metodología del *priming* con dinero permitieron estudiar la deshonestidad en el contexto universitario mexicano. Ambas perspectivas se insertan dentro de las posturas que cuestionan la supuesta racionalidad absoluta de las personas, optando por aceptar las influencias que tienen las limitantes cognitivas y el efecto de la mente inconsciente sobre la conducta moral (Chugh, Bazerman & Banaji, 2005). Sin embargo, es importante hacer énfasis en algunas limitantes o huecos que poseen los estudios mencionados. Esto, con el propósito de destacar qué puede ser aportado mediante este proyecto.

Particularmente, aunque en algunos estudios aseguran que modifican la variable motivación o la autosuficiencia, se da por sentado que el dinero es visto como algo valioso y que la gente desea, y no se confirma dicha relación, es decir, no se hacen estudios exploratorios previos que permitan asegurar que la población valora —o tiene significados psicológicos similares— de forma semejante el dinero, o si viven en situaciones objetivas de carencia financiera que actúe como facilitador de un estado previo de motivación o de autosuficiencia. Para ello, es importante recordar que el contexto socio-económico en el que se realizan los experimentos de *priming* (particularmente en universidades norteamericanas y europeas) es muy diferente al mexicano. Es por lo mismo que resultaría importante determinar si efectivamente los estudiantes mexicanos se sienten en condiciones socio-económicas que pudieran provocar un estado de motivación previo a la aplicación de los tratamientos experimentales. Es por ello, que como preparación a esta serie de experimentos se llevaron a cabo estudios exploratorios que permitan identificar cuantitativamente y cualitativamente si los participantes poseen dicha tendencia (García-Ramos, Bustos y Flores, 2016; García-Ramos y Bustos, 2018). En ellos, se confirmó que las familias de los universitarios reciben ingresos bajos, que los universitarios no trabajan, y que perciben el dinero como algo valioso, deseable y asociado a la felicidad y al poder; mientras que la ausencia del mismo se asocia a la tristeza y a la carencia. Todas estas medidas permitieron confirmar con mayor seguridad la autenticidad del efecto producido por la variable independiente durante la fase experimental.

Adicionalmente, es importante señalar que existe debate al respecto de si los efectos registrados haciendo uso de la metodología del *priming* con dinero para evocar autosuficiencia son auténticos (Rohrer, Pasher & Harris, 2015). Por lo que este estudio servirá para confirmar si dichas limitaciones se extienden a los hallazgos referentes a la conducta deshonestas.

Una vez que se aportó información referente al estado motivacional de la población de estudiantes universitarios a estudiar, se prosiguió con los tres experimentos. En los que se postularon las siguientes hipótesis de investigación:

- H1: La autosuficiencia inducida mediante la manipulación de dinero aumentará la intención de actuar deshonestamente
- H2: La autosuficiencia inducida mediante la manipulación de dinero y la oportunidad de hacer trampa

incrementará el comportamiento deshonesto en una tarea concreta.

- H3: La autosuficiencia inducida mediante la manipulación de dinero incrementará el comportamiento deshonesto en una tarea abstracta.

Adicionalmente, se exploró si el autoconcepto de los participantes se mantenía favorable a pesar de haber actuado deshonestamente durante las tareas concreta (Experimento 2) y abstracta (Experimento 3).

Descripción general de los experimentos

Se realizaron tres experimentos para probar las hipótesis, usando mediciones de intencionalidad así como conductuales. En el Experimento 1 se exploró si el contacto físico con dinero producía un incremento en la intención de llevar a cabo actos deshonestos. En el Experimento 2 se puso a prueba si el contacto con dinero producía un incremento en la conducta deshonestas al dar a los participantes la oportunidad de hacer trampa en una tarea concreta. Finalmente, en el Experimento 3 se probó si el efecto sobre la deshonestidad producido por el contacto con dinero se extendía a situaciones en donde la trampa se podía hacer durante una prueba abstracta. Así mismo, se recopiló información sobre el estado del autoconcepto de los participantes después de haber tenido la oportunidad de hacer trampa durante ambas pruebas.

Experimento 1. Efecto de la autosuficiencia sobre la intención deshonestas

Método

Participantes

Se reclutaron por muestreo no probabilístico a 60 estudiantes. 23 hombres (38.3%) y 37 mujeres (61.7%), con una edad de entre 18 y 20 años ($M_{\text{edad}}=18.82$ años, $DE=0.833$) de una universidad pública. Todos los participantes aceptaron participar en el experimento voluntariamente proporcionando su consentimiento informado.

Materiales

Se usó un laboratorio con capacidad para 5 aplicaciones simultáneas, 50 billetes de \$100 por participante en la condición experimental, 50 rectángulos de papel de 12x8 cm en la condición neutra, copias de la Escala de Intención

Deshonesta en Universitarios (EIDU; García-Ramos y Bustos, 2018) y hojas de registro.

Instrumento

Se utilizó la EIDU que es una escala de 26 reactivos en escala Likert con rango de 0 (extremadamente improbable) a 6 (extremadamente probable), y cuyo máximo puntaje es 156 y tiene un índice de confiabilidad $\alpha=0.84$.

Procedimiento y diseño

Se siguió un diseño de más de dos grupos experimentales: Grupo 1 (estimulado con dinero), Grupo 2 (estimulado con papel) y Grupo 3 (control).

Los participantes fueron asignados aleatoriamente a una de las tres condiciones experimentales. Para los grupos 1 y 2, el experimento se basó en un paradigma de dos tareas: Una primera supuesta prueba de habilidad motriz (cuyo propósito real era el de estimular al participante con las modalidades de priming de la variable independiente; adaptada de Zhou, Vohs & Baumeister, 2009), seguida por una tarea aparentemente no relacionada, que consistía en responder a la EIDU. Al grupo control únicamente se le aplicaba la EIDU.

Para la tarea de habilidad motriz, se le daba al participante la instrucción de tomar los 50 billetes (o 50 papeles en el grupo 2) y pasarlos de uno en uno, contándolos mentalmente mientras los pasaba y apilaba en una columna, así mismo, debía dar aviso cuando hubiera terminado de apilarlos.

A continuación se les proporcionaba la EIDU. Se les garantizaba su anonimato no solicitándoles sus nombres, y permitiéndoles revolver su escala con la de los demás participantes. Se construyó una medida de intencionalidad promediando 12 reactivos con temática deshonesta.

Una vez respondida la escala, se les entregaba un breve cuestionario de preguntas abiertas para confirmar la inconsciencia de la estimulación con priming y la posibilidad de sospechas al respecto de la verdadera naturaleza del estudio (según los lineamientos propuestos por Bargh y Chartrand, 2010), se les agradecía por su apoyo y se les conducía a la salida del laboratorio.

Resultados

Se obtuvieron análisis de frecuencias estadísticos de tendencia central y de dispersión por cada reactivo de la EIDU. Posteriormente se eliminaron los reactivos de la escala que

no cumplieron con los requisitos de tener respuesta en todas sus opciones, así como aquellos en los que recaían más del 60% de las respuestas en una opción de la escala Likert con el objetivo de posibilitar la comparación entre las distribuciones de los reactivos. Adicionalmente, se optó por analizar y juntar en un solo factor los reactivos restantes de la escala que miden intención deshonesta sin importar si pertenecían al factor 1 o 2 de la EIDU según el objetivo de la investigación –que es estudiar únicamente la intención de llevar a cabo conductas deshonestas. Por ello, finalmente se analizaron 12 reactivos que miden intención deshonesta en el que la calificación máxima conjunta fue de 72. Se obtuvo el índice Alpha de Cronbach del nuevo factor ($\alpha=0.82$).

Posteriormente se comprobaron los supuestos de homogeneidad de varianzas (test de Levene) y de normalidad (Kolmogorov-Smirnov) de las distribuciones grupales para finalmente llevar a cabo un ANOVA de un factor entre los tres grupos.

En contraste con la hipótesis de investigación postulada, el análisis de varianza no mostró diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos ($F(2,57)=0.163, p=.850$), de modo que se acepta la hipótesis nula. Adicionalmente, se observó un tamaño de efecto de la variable independiente bajo ($\eta^2p=0.06$). Sin embargo, una inspección visual de los datos muestra que el grupo 1 fue el que menor intención deshonesta reportó ($M_{Dinero}=30.35$), seguido por el grupo 2 ($M_{Papel}=31.30$) y por el grupo 3 ($M_{Control}=32.40$), contrario a los efectos reportados en el estudio de Kouchaki et al. (2013) Es propósito de los experimentos 2 y 3 fue probar si existen efectos conductuales de la autosuficiencia inducida mediante dinero y si los participantes mantienen una imagen positiva de sí mismos después de haber hecho trampa.

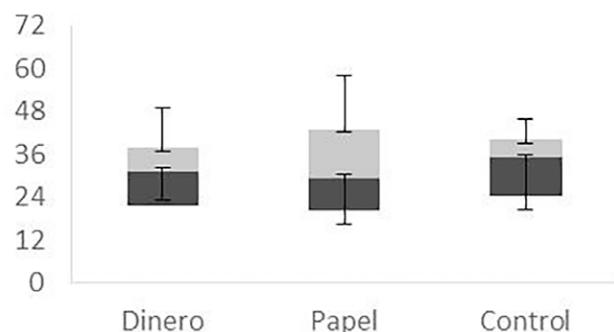


Figura 1. Distribuciones experimentales de la intención deshonesta de los tres grupos. Se observa un mayor sesgo del Grupo 2 hacia una mayor intención deshonesta, aunque el promedio más alto se observa en el Grupo 3.

Experimento 2. Determinación del efecto de la autosuficiencia inducida y la oportunidad de hacer trampa sobre la conducta deshonesto en tarea concreta

Método

Participantes

Se reclutaron por muestreo no probabilístico a 120 estudiantes. 52 hombres (43%) y 68 mujeres (56.7%), con una edad de entre 18 y 22 años ($M_{\text{Edad}}=19.59$ años, $DE=1.375$) de una universidad pública. Todos participaron voluntariamente firmando su consentimiento informado.

Diseño y procedimiento

Se utilizó un diseño factorial 3 (priming con dinero, priming neutro y control) x 2 (con trampa y sin trampa). Los participantes fueron asignados aleatoriamente a una de las seis condiciones experimentales.

Al inicio, los seis grupos debían llevar a cabo la misma tarea de habilidad motriz usada en el experimento 1. Posteriormente, los seis grupos debían completar la prueba de matrices matemáticas (siguiendo el procedimiento de Mazar et al., 2008), en la que se les proporcionaron 20 matrices, en cada una debían encontrar dos números con decimales que sumaran exactamente 10. Por cada respuesta correcta se les pagaba \$5 (pesos mexicanos). La diferencia consistía en que en las condiciones en las que no era posible hacer trampa, al finalizar la prueba, los participantes escribían en una hoja de reporte cuántas matrices habían resuelto y la llevaban junto con su hoja de prueba al examinador para que este les revisara y pagara según su desempeño. Por otra parte, en los grupos en los que era posible hacer trampa, antes de entregar su hoja de reporte, se daba la instrucción a los participantes de triturar su hoja de examen, volver a su lugar, y completar su hoja de reporte (teniendo así la oportunidad de falsamente incrementar la cantidad de matrices reportadas como resueltas). Finalmente, se les daba la posibilidad de autopagarse mediante un sobre con 20 monedas de \$5.

Es importante destacar que la trituradora de papel estaba trucada (Gino, Ayal & Ariely, 2009), de modo que solamente daba la impresión de estar destruyendo la hoja de prueba. Esto nos permitió comparar la ejecución real del participante con la ejecución reportada. Adicionalmente,

se podía saber exactamente cuánto dinero el participante estaba tomando de más al contar la cantidad de dinero restante en el sobre de autopago y compararlo con su hoja de prueba recobrada de la trituradora y con su hoja de reporte.

Finalmente, los participantes de los seis grupos debían completar una supuesta escala de personalidad, que en realidad estaba compuesta de reactivos distractores entre los que se mezclaron dos preguntas escalares que registraban honestidad global y honestidad relativa (Mazar et al., 2008).

Resultados

Para identificar la distribución de los datos, se obtuvieron análisis de frecuencias estadísticos de tendencia central y de dispersión. Posteriormente se comprobaron los supuestos de homogeneidad de varianzas (test de Levene) y de normalidad (Kolmogorov-Smirnov) de las distribuciones grupales para finalmente llevar a cabo un ANOVA de dos factores entre los seis grupos.

Prueba de matrices

El ANOVA de dos vías no mostró efectos estadísticamente significativos para alguna de las dos variables independientes, de modo que no hubieron diferencias causadas por el tipo de prime ($F(2, 114)=1.225$, $p=0.298$; $\eta^2_p=0.021$), ni por la oportunidad de hacer trampa ($F(1, 114)=2.866$, $p=0.093$; $\eta^2_p=0.025$). Así mismo, tampoco se observó un efecto de interacción entre ambas variables independientes ($F(2, 114)=0.582$, $p=0.560$; $\eta^2_p=0.010$), por lo que se falla en rechazar las tres hipótesis nulas. Por lo anterior, no es posible afirmar que la condición de priming o la oportunidad de hacer trampa influyen sobre el comportamiento deshonesto por sí mismas o en interacción. Es decir, que el dinero no tuvo un efecto sobre el comportamiento deshonesto, en comparación con las condiciones control y neutras. Además, los puntajes de los participantes fueron semejantes sin importar si tuvieron o no la oportunidad de hacer trampa. Así mismo, se observan tamaños de efecto pequeños que indican que la varianza explicada por las variables –tanto de modo individual como en interacción– no impactó de forma importante.

Sin embargo, al obtener la diferencia de matrices resueltas (en la hoja de prueba) y matrices reportadas (en la hoja de reporte de resultados) –confirmada mediante la

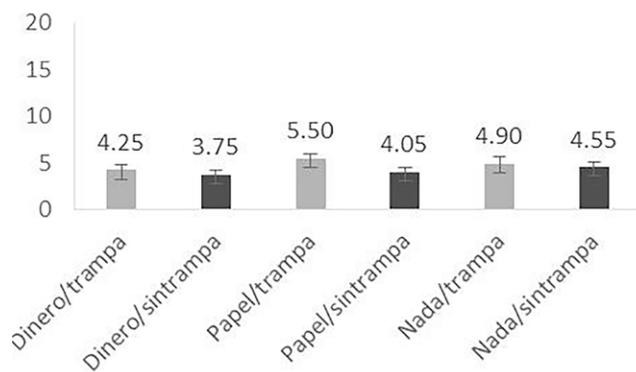


Figura 2. Promedios de matrices reportadas. Se puede observar que los grupos con posibilidad de trampa reportaron una mayor cantidad de matrices. Las barras de error corresponden a las desviaciones estándar.

comparación de la hoja de prueba obtenida del interior de la trituradora de papel trucada, así como mediante el conteo del dinero restante en el sobre después de que los participantes se autopagaban, en las tres condiciones de trampa- se observa que los participantes en las condiciones de trampa reportaron más matrices resueltas de las que en realidad resolvieron, ello se hace evidente también en la mayor cantidad de dinero que reclamaron deshonestamente. En promedio, el grupo dinero/trampa se llevó \$4.7, el grupo papel/trampa tomó \$5.50, y el grupo control/trampa se llevó \$6.75.

Aun así, la magnitud de trampa cometida por los grupos que tuvieron la oportunidad de aumentar deshonestamente sus ganancias fue baja en comparación con el 100% (que correspondería a reportar resueltas las 20 matrices). Los porcentajes de trampa fueron del 4.750, 5.500 y 6.700. Así mismo, se observa que en los tres grupos se llevaron una cantidad muy baja de dinero por participante ($M_{\text{Total_trampa}}=5.66$ pesos mexicanos). Estos datos cobran importancia al confirmar que efectivamente hubo niveles de trampa (la intervención resultó exitosa) a pesar de que no hubieron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en cuanto a las matrices reportadas.

Preguntas sobre honestidad global y honestidad relativa

Debido a que las distribuciones experimentales no cubrieron el supuesto de normalidad (calculado con la prueba de Kolmogorov-Smirnov), se llevó a cabo la recodificación a variable ordinal y se elaboró un análisis de varianza de Kruskal-Wallis. El análisis confirmó la igualdad entre los

grupos en honestidad global ($\chi^2(5)=10.598$, $p=0.60$), así como en honestidad relativa ($\chi^2(5)=2.97$, $p=0.704$). Estos datos indican que los participantes se evaluaron favorablemente sin importar los tratamientos experimentales a los que estuvieron expuestos previamente, como lo esperado por la teoría del mantenimiento del autoconcepto. ($M_{\text{Honestidad global}}=85.675$; $DE=12.049$), además de reportar sentirse un poco mejor en relación con su honestidad en comparación con el día anterior ($M_{\text{Honestidad relativa}}=7.692$, $DE=1.887$).

En resumen, aunque no se encontraron diferencias estadísticamente significativas, se observó que los participantes que tuvieron la oportunidad de hacer trampa la hicieron en una magnitud muy pequeña (menor a la reportada por Mazar et al., 2008), a pesar de ello, continuaron considerándose personas honestas en general.

Experimento 3: Efectos de la autosuficiencia inducida sobre la conducta deshonest abstracta

En este experimento se exploró si el dinero como estímulo facilitador de autosuficiencia afectaba los niveles de comportamiento deshonesto durante una prueba abstracta de predicción de dados (Ariely, García-Rada, Hornuf & Mann, 2014). Así mismo, se evaluó si los autoconceptos de los participantes se actualizaban negativamente después de haber incurrido en un acto deshonesto, o si mantenían una imagen positiva de sí mismos. Adicionalmente, se compararon los resultados obtenidos de las variables honestidad global y honestidad relativa con los obtenidos en el experimento 2.

Método

Participantes

Se reclutaron por muestreo no probabilístico a 60 estudiantes: 24 hombres (40%) y 36 mujeres (60%) con una edad de entre 18 y 21 años ($M_{\text{Edad}}=19.55$ años, $DE=0.982$) de una universidad pública, que participaron voluntariamente, firmando su consentimiento informado.

Procedimiento y diseño

Se usó un diseño de más de dos grupos experimentales. Se asignó a cada participante aleatoriamente a una de las tres condiciones: Grupo 1 (estimulado con dinero), Grupo 2 (estimulado con papel), y Grupo 3 (control).

Una vez que el participante estuviera acomodado se le daba la misma prueba de habilidad motriz utilizada en los experimentos 1 y 2. Una vez finalizada la tarea, se pasaba a explicarles la prueba de dados, en la que se le pedía al participante que lanzara (privadamente) con un cubilete un dado físico 40 veces. Antes de rodar el dado cada vez, debía elegir un lado en tu mente: ARRIBA o ABAJO. Asegurándose de hacer su elección antes de rodar el dado. Entonces, después de tirar, debía indicar si eligió arriba o abajo antes de rodar, y anotar en el formato el resultado de su tiro; Es decir, el número de puntos en el lado que eligió (arriba o abajo). El participante debía repetir la dinámica 40 veces, y se le explicaba que al finalizar los 40 tiros, el experimentador elegiría al azar un número entre el 1 y el 40 y que ese tiro determinaría su pago. Se le pararían \$5 por punto en la cara del dado seleccionado. Se proporcionaban ejemplos y práctica hasta que la tarea y el sistema de pago quedaran claros. Posteriormente se daba a los participantes la misma aparente prueba de personalidad utilizada en el experimento 2 para recolectar la información concerniente a *honestidad relativa* y *honestidad global*.

Resultados

Según la metodología propuesta por Ariely, García-Rada, Hornuf y Mann (2014), al estar utilizando un cubilete y un dado físicos los participantes podían hacer trampa en dos dimensiones. En primer lugar, los participantes podían reportar la cara con mayor valor cuando originalmente habían elegido el lado del dado que les daba una menor recompensa. En segundo lugar, los participantes pudieron inventar números. Debido a la naturaleza intervalar de los resultados, en un inicio se optó por llevar a cabo dos análisis de varianza paramétricos de un factor. El primero, para comparar los promedios de números altos tomados en conjunto (4, 5 y 6) entre los tres grupos experimentales. Para ello, se obtuvieron promedios individuales de las puntuaciones de números altos obtenidas en los 40 tiros que llevó a cabo cada participante. Es decir, se obtuvieron 20 promedios por condición experimental, que después se volvieron a promediar para obtener una media de números altos por grupo. El segundo ANOVA de un factor serviría para comparar los promedios totales (se incluían todos los números del dado) entre grupos. Sin embargo, al comprobar los supuestos para ANOVA, las distribuciones

experimentales no tenían distribución normal, por lo que se utilizaron dos análisis de varianza de Kruskal-Wallis. Finalmente, las preguntas de honestidad global y honestidad relativa entre grupos y entre los experimentos 2 y 3 fueron comparadas con el análisis de varianza de Kruskal-Wallis.

Prueba de dados

El análisis mostró que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las medianas de números altos de los grupos ($\chi^2(2)=2.360$, $p=0.307$). Con respecto a los porcentajes de números altos reportados: en promedio los tres grupos hicieron trampa según la primera dimensión. El Grupo 1 (dinero) reportó un 53.750% de números altos, el Grupo 2 (papel) reportó un 55.500% de números altos, mientras que el Grupo 3 (control) reportó un 54.125% de números altos. Debido a que el rango posible de trampa va del 50% de tiros altos al 100% de tiros altos, la trampa cometida por el Grupo 1 corresponde al 7.50% de trampa, mientras que la trampa cometida por el Grupo 2 fue del 11% de la magnitud posible de trampa. Finalmente, la trampa cometida por el Grupo 3 corresponde al 8.25% de la magnitud total de trampa. En cuanto al número promedio de puntos reportados por grupo: El Grupo 1 reportó en promedio de 3.669 puntos, el Grupo 2 reportó 3.678 puntos, y el Grupo 3 reportó 3.633 puntos.

En este punto se llevó a cabo el segundo análisis de varianza para comparar las medianas de las distribuciones de puntajes totales. Los resultados del análisis mostraron que no hubieron diferencias estadísticamente significativas entre las medianas de los tres grupos ($\chi^2(2)=0.251$, $p=0.881$).

Así mismo, esta metodología permite detectar si los participantes hacían trampa en la segunda dimensión (inventando números): Mientras que cada combinación de tiros debería surgir con una probabilidad teórica del 33.3%, los tiros combinados de 3 y 4 aparecieron menos frecuentemente que las combinaciones 1 y 6 o 5 y 2 en los grupos 1 y 2. Sin embargo, no ocurrió lo mismo en la condición control, en la que la combinación 3 y 4 fue la más reportada.

Preguntas sobre honestidad global y honestidad relativa

Finalmente, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las medianas de los grupos en

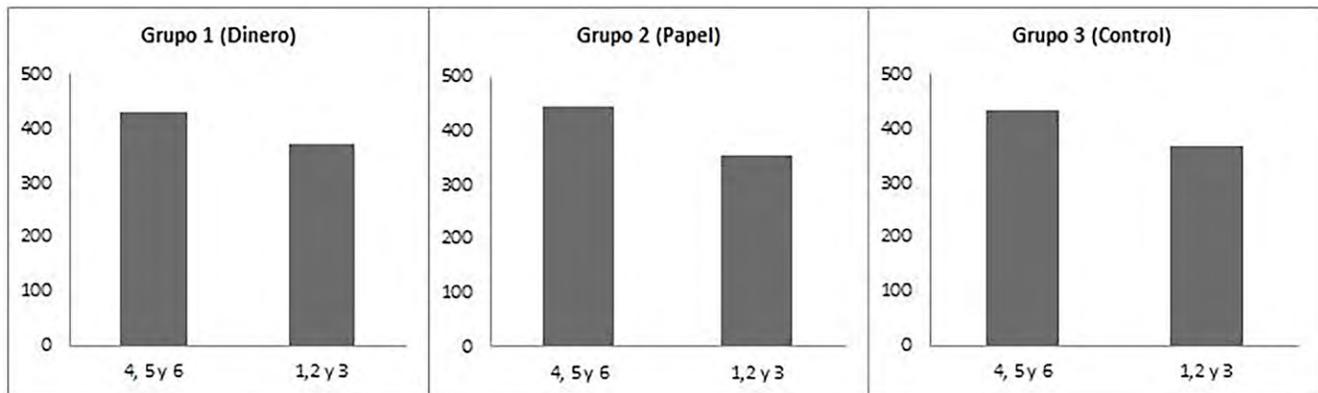


Figura 3. Frecuencias de tiros altos y tiros bajos. Se reportaron con mayor frecuencia números altos, indicando que los participantes hicieron trampa.

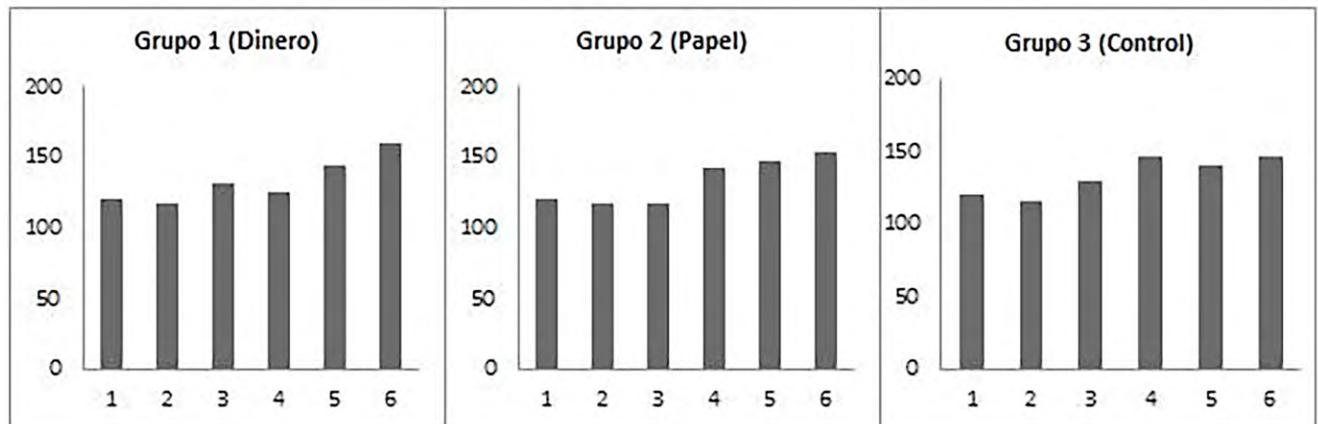


Figura 4. Frecuencia de aparición de cada número del dado. Se reportaron con mayor frecuencia los números 4, 5 y 6.

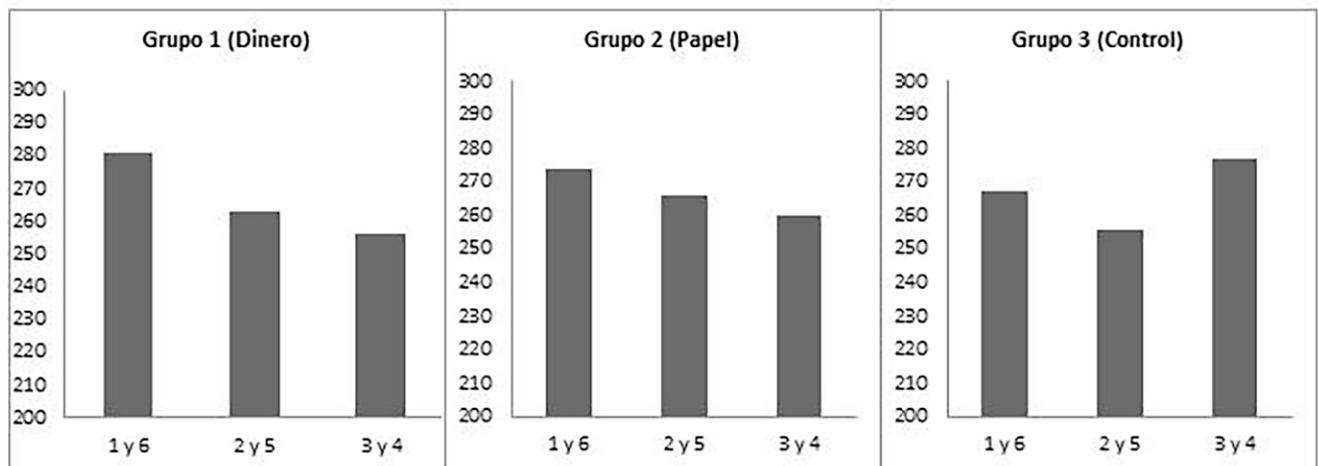


Figura 5. Frecuencia de tiros combinados según las caras opuestas del dado. La mayor frecuencia en la diada 1 y 6 en los grupos 1 y 2 podría indicar que los participantes optan por reportar el 6 en lugar del 1 para maximizar sus ganancias.

honestidad global ($\chi^2(2) = 0.879$, $p = 0.644$), así como en honestidad relativa ($\chi^2(2) = 3.242$, $p = 0.198$). De modo análogo al experimento 2, estos datos indican que los participantes se evaluaron favorablemente sin importar los tratamientos experimentales a los que estuvieron expuestos previamente ($_{\text{Honestidad global_Total}}M = 84.383$, $DE = 11.058$), además de reportar sentirse mejor en términos de honestidad relativa con respecto al día anterior ($_{\text{Honestidad relativa_Total}}M = 7.650$, $DE = 1.894$).

Comparación entre experimentos 2 y 3 en honestidad global y honestidad relativa

A pesar de contar con n diferentes (el experimento 2 contó con 120 casos, mientras que el experimento 3 contó con 60 casos), se compararon los 9 grupos pertenecientes a los experimentos 2 y 3 tomados en conjunto en cuanto a honestidad global y en cuanto a honestidad relativa. Ello con el objetivo de comprobar si existieron diferencias entre los dos tipos de tarea (deshonestidad concreta vs. deshonestidad abstracta).

Se encontró que no hubieron diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes de honestidad global ($\chi^2(8) = 12.730$, $p = 0.121$), ni en los de honestidad relativa ($\chi^2(8) = 6.445$, $p = 0.597$). Los participantes de ambos experimentos se asignaron puntajes elevados en cuanto a honestidad global ($_{\text{Honestidad global_Total}}M = 85.244$, $DE = 11.713$) y reportaban sentirse un poco mejor con respecto a su honestidad relativa ($_{\text{Honestidad relativa_Total}}M = 7.678$, $DE = 1.884$) aunque se observó que ambas muestras hicieron trampa en ambos experimentos.

Sin embargo, se debe tener presente que aunque cada uno de los nueve grupos contaba con 20 integrantes, y que respondieron a las mismas dos preguntas escalares referentes a honestidad global y honestidad relativa; es posible que debido a la magnitud total de participantes en el experimento 2 fue del doble de aquella presente en el experimento 3, el efecto de la prueba estadística pudiera verse alterado. Este es un aspecto que se deberá tener presente en un futuro estudio.

Discusión

Los resultados de los tres experimentos contrastan con los reportados en la literatura sobre la autosuficiencia como desencadenante de deshonestidad, aunque coinciden con

la ausencia de tamaños de efectos grandes y altos valores p que encontraron Rohrer et al. (2015). A pesar de ello, los participantes en los experimentos 2 y 3 hicieron un poco de trampa (aunque tuvieron la libertad de cometer una mayor magnitud de trampa). Este patrón es semejante al reportado por Mazar et al. (2008), en el que las personas cometen solamente un poco de trampa para poder seguir protegiendo su autoconcepto (aunque en estos experimentos no hubo diferencias significativas). Esto resulta plausible debido a los altos puntajes observados en honestidad global y relativa.

Un aspecto importante es que el dinero pareció evocar la respuesta opuesta al efecto esperado por la evocación de autosuficiencia: en lugar de aumentar la intención y el comportamiento deshonesto, los grupos estimulados con dinero reportaron una menor intención deshonesto en el experimento 1, así como una menor magnitud de trampa en los experimentos 2 y 3. Ello podría deberse a que los participantes sospecharon del escenario experimental en el que debían manejar una cantidad grande de dinero (durante la prueba de habilidad motriz). Además, los participantes pudieron sentir sospecha debida que se les estaba pagando por su desempeño (práctica no usual en el contexto universitario de donde se obtuvieron las muestras).

Sin embargo, según Ariely (2008) el dinero podría funcionar como un recordatorio moral, más que un evocador asociado a la deshonestidad. En sus experimentos, observó que es más fácil robar cosas que están psicológicamente más alejadas del dinero, que dinero en sí mismo (al que otorgamos una carga psicológica más pesada y seria). Dicho efecto pudo haber actuado sobre los participantes de los tres experimentos, haciéndolos sentirse más responsables debido a una mayor observación de sus propios estándares morales. Esto resultaría importante clarificar en futuros experimentos.

Finalmente, es importante señalar que -contrariamente a lo que se encontró en los estudios de García-Ramos et al. (2016) y García-Ramos y Bustos (2018), aunque los universitarios desean tener dinero y lo valoran (están motivados y tienen razones para actuar deshonestamente), no cometieron tanta trampa como lo observado en otros estudios. De modo que sería recomendable explorar variables sociales que pudieran actuar como mediadoras en el proceso de categorización que lleva a la deshonestidad.

Referencias

1. Ariely, D. (2008). *Predictably irrational: the hidden forces that shape our decisions*. New York: Harper-Collins Publishers.
2. Ariely, D., García-Rada, X., Lars, H., & Mann, H. (2015). The true legacy of two really existing economic systems. *Munich Discussion Paper*, 26(2014), 1-26.
3. Aronson, E. (1969). A theory of Cognitive Dissonance: A Current Perspective. In L. Berkowitz, *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 4, pp. 1-34). New York: Academic Press.
4. Ayala-Gaytán, E., & Quintanilla-Domínguez, C. (2014). Attitudes and Causes of Cheating among Mexican College Students: An Exploratory Research. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13), 17-30.
5. Bargh, J. A. (1990). Auto-motives: Preconscious determinants of thought and behavior. In E. T. Sorrentino, & E. T. Sorrentino (Ed.), *Handbook of motivation and cognition* (Vol. 2, pp. 93-130). New York: Guilford Press.
6. Bargh, J., & Chartrand, T. L. (2010). Studying the Mind in the Middle: A practical Guide to Priming and Automaticity Research. In H. Reis, C. Judd, H. Reis, & C. Judd (Eds.), *Handbook of Research Methods in Social Psychology* (pp. 1-37). New York: Cambridge University Press.
7. Chugh, D., Banaji, M. R., & Bazerman, M. H. (2005). Bounded ethicality as a psychological barrier to recognizing conflicts of interest. In D. A. Moore, D. M. Cain, G. Lowenstein, & M. Bazerman, *Conflicts of interest: Challenges and solutions in business, law, medicine, and public policy* (pp. 74-95). New York: Cambridge University Press.
8. Detert, J. R., Treviño, L. K., & Sweitzer, V. L. (2008). Moral Disengagement in Ethical Decision Making: A Study of Antecedents and Outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 374-391.
9. El Financiero. (2017). Recuperado en Octubre 8, 2017, de El costo de la corrupción en México en 3 gráficas: <http://www.elfinanciero.com.mx/economia/el-costo-de-la-corrupcion-en-mexico-en-graficas.html>
10. Fiske, A. (1991). The Four Elementary Forms of Sociality: Framework for a Unified Theory of Social Relations. *Psychological Review*, 99(4), 689-723.
11. García-Ramos, D. A., & Bustos, J. M. (2018). Validación de la Escala de Intención Deshonesta en Universitarios (EIDU). *Revista de psicología social y personalidad*, 33(2), 47-61.
12. García-Ramos, D. A., Bustos, J. M., & Flores, L. M. (2016). El significado psicológico del dinero como motivante para la deshonestidad. Cartel presentado en el congreso de la AMEPSO. Villahermosa, Tabasco, México.
13. Gino, F., & Mogilner, C. (2014). Time, money, and Morality. *Psychological Science*, 25(2), 414-421.
14. Integrity, Global Financial. (2013). Recuperado en Agosto 26, 2017, de Illicit Financial Flows from Developing Countries: 2002-2011: <http://www.gfintegrity.org/report/2013-global-report-illicit-financial-flows-from-developing-countries-2002-2011/>
15. Kouchaki, M., Smith-Crowe, K., Brief, A. P., & Sousa, C. (2013). Seeing green: Mere exposure to money triggers a business decision frame and unethical outcomes. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 1, 53-61.
16. Mazar, N., Amir, O., & Ariely, D. (2008). More ways to cheat: Expanding the scope of dishonesty. *Journal of Marketing Research*, 650-653.
17. Mazar, N., Amir, O., & Ariely, D. (2008). The Dishonesty of Honest People: A Theory of Self-Concept Maintenance. *Journal of Marketing Research*, XLV, 633-644.
18. Rohrer, D., Pasher, H., & Harris, C. R. (2015). Do Subtle Reminders of Money Change People's Political Views? *Journal of experimental psychology: General*, 144(4), 73-85.
19. Tesser, A. (1985). *Toward a Self-Evaluation Maintenance Model of Social Behavior*. Los Angeles: Paper presented at the Annual Convention of the American Psychological Association.
20. Tesser, A. (2012). On the Plasticity of Self-Defense. In K. D. Vohs, & R. F. Baumeister, *Self and Identity* (Vol. 4, pp. 397-403). California, U.S.: Sage Library in Social Psychology.
21. Transparency International. (2017). Corruption by country/ México. Recuperado el 20 de abril, 2017, de <http://www.transparency.org/country#MEX>
22. Vohs, K. D., Mead, N. L., & Goode, M. R. (2006). The Psychological Consequences of Money. *Science*, 314(1154), 1154-1156.
23. Zhou, X., Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2009). The Symbolic Power of Money: Reminders of Money Alter Social Distress and Physical Pain. *Psychological Science*, 20(6), 700-705.



ORIGINAL

Adaptación de la Lista Checable de Trastorno por Estrés Postraumático para DSM-5 en Población Mexicana

Adaptation of the Posttraumatic Stress Disorder Checklist for DSM-5 in Mexican Population

Raúl Durón-Figueroa^{1 a}, Georgina Cárdenas-López^a, Jesús Castro-Calvo^{b, c} y Anabel De la Rosa-Gómez^a

^a Universidad Nacional Autónoma de México

^b Universitat Jaume I

^c University of Luxembourg

Recibido el 21 de mayo de 2018, aceptado el 7 de febrero de 2019

Resumen

La Lista Checable de Trastorno por Estrés Postraumático (PCL) ha sido una de las escalas más aplicadas en el ámbito clínico, misma que ha sido adaptada recientemente a los criterios del DSM-5 (PCL-5). Considerando la problemática que representa el TEPT en la población y los cambios recientes propuestos en el DSM-5, resulta importante contar con escalas validadas en México con base a los nuevos criterios diagnósticos descritos. El presente trabajo describe las propiedades psicométricas para la validación en población mexicana de la PCL-5, donde se contó con 204 estudiantes universitarios del sistema abierto de la UNAM, de 18 a 59 años, reclutados a través de una plataforma virtual. Los resultados mostraron una adecuada consistencia interna (.97), así como una validez convergente apropiada ($r_s = .58$ a $.88$). A su vez, se realizaron distintos análisis factoriales exploratorios y confirmatorios donde se obtuvieron ajustes adecuados a los modelos planteados en el DSM-5 y estudios previos de la escala original. Se concluye que la escala es válida y confiable en población mexicana, lo que la convierte en el único instrumento adaptado al DSM-5 para la evaluación del TEPT en dicho contexto. Sin embargo, se recomiendan estudios adicionales con un mayor control sobre distintos tipos de trauma para mejor descripción del constructo.

Palabras Clave: Trastorno por Estrés Postraumático; PCL-5, Población universitaria mexicana, Análisis factoriales, Evaluación

Abstract

The Posttraumatic Stress Disorder Checklist (PCL) has been one of the most applied scales in the clinical field, which has been recently adapted to the DSM-5 criteria (PCL-5). Considering the problems posed by PTSD in the population and the recent changes proposed in the DSM-5, it is important to have validated scales in Mexican population based on the new diagnostic criteria described. The present work describes the psychometric properties for the validation in Mexican population of the PCL-5, where 204 students from open and distance learning university between 18 and 59 years old participated, recruited through a virtual platform. The results showed an adequate internal consistency (.97), as well as an appropriate convergent validity ($r_s = .58$ to $.88$). At the same time, different exploratory and confirmatory factor analyses

1 Contacto: Raúl Durón Figueroa. Avenida Universidad 3004, Delegación Coyoacán, Colonia Copilco Universidad, código postal 04510, Ciudad de México, Teléfono: 56 22 22 92. Correo electrónico: raulduron7@gmail.com

were conducted, where appropriate adjustments to the models proposed in the DSM-5 and previous studies of the original scale were obtained. We conclude that the scale is valid and reliable in the Mexican population, which makes it the only instrument adapted to the DSM-5 for the evaluation of PTSD in this context. However, additional studies with greater control over different types of trauma are recommended for a better description of the construct.

Keywords: Posttraumatic Stress Disorder, PCL-5, University Mexican population, Factor analysis, Evaluation

El trastorno por estrés postraumático (TEPT), desde su inclusión en el DSM-III (APA, 1980), ha identificado la sintomatología específica que se desarrolla después de la exposición a algún acontecimiento traumático, principalmente exposición a la muerte, lesiones graves o violencia sexual. Dentro de las características principales del cuadro clínico, predominan los síntomas de reexperimentación, evitación y activación, los cuales son consecuencia de una respuesta de estrés patológica; dichos síntomas, a diferencia de respuestas agudas temporales de estrés derivados de eventos traumáticos, no suelen desaparecer con el tiempo, lo cual es consecuencia de una falla en la adaptación normal ante respuestas de estrés (Brewin, Lanius, Novac, Schnyder, & Galea, 2009; Carvajal, 2002).

La definición de dicho trastorno ha sido revisada y modificada con el paso de los años. En cuanto a las modificaciones desde el primer diagnóstico identificado en la tercera versión del DSM a la versión revisada del DSM-IV (APA, 2000), predomina el incremento de los posibles síntomas, pasando de 12 a 17 síntomas posibles, donde los grupos son establecidos de manera más clara como reexperimentación, evitación y activación y, además, el énfasis en que dichas alteraciones persisten de manera clínicamente significativa con el paso del tiempo (Friedman, Resick, Bryant, & Brewin, 2011).

A partir de las últimas modificaciones de la quinta versión del DSM (APA, 2013), se han logrado identificar distintos cambios en cuanto a la descripción del TEPT. Dentro de los ajustes realizados resalta el hecho de que éste es incluido en una nueva clasificación llamada Trastornos relacionados al Trauma y Estrés. Como parte de las modificaciones diagnósticas más importantes, destaca el cambio del criterio A referente al acontecimiento estresante, donde la descripción del evento traumático es más detallada y se descarta la evaluación de las respuestas subjetivas de miedo y horror intenso (siendo el criterio A2 del DSM-IV). Además, otro aspecto importante en las modificaciones

propuestas es el número de grupos en cuanto a los síntomas, donde, además de los síntomas de reexperimentación, evitación y activación, se incluye el grupo de síntomas referente a alteraciones cognitivas y estado de ánimo (Friedman, 2013).

A pesar de que el modelo que considera las alteraciones cognitivas como un factor adicional fue incluido en la versión más reciente del DSM (APA, 2013), distintos estudios previos han encontrado un ajuste factorial adecuado basándose en estos modelos de cuatro factores, como por ejemplo modelos referidos como modelo disfórico o modelo de embotamiento emocional (King, Leskin, King, & Weathers, 1998; Simms Watson, & Doebbellin, 2002; Yufik, & Simms, 2010), los cuales dan mayor énfasis a un factor asociado al estado de ánimo y alteraciones cognitivas. Así, estos síntomas adicionales incluidos en el DSM-5, intentan brindar una mayor comprensión al estado de ánimo negativo y diferenciarlos de los demás grupos de síntomas (Miller, Wolf, & Keane, 2014; Guina, Welton, Broderick, Correl, & Peirson, 2016; Price, & Stolk-Cooke, 2015). Considerando este nuevo modelo propuesto en el DSM-5, se han realizado algunos otros análisis factoriales confirmatorios en los cuales se ha encontrado un ajuste adecuado del modelo planteado (Miller et al, 2013). En general, se ha encontrado que estos nuevos criterios brindan una mayor comprensión a las alteraciones cognitivas y del estado de ánimo que los descritos anteriormente en el DSM-IV (Cox, Resnick, & Kilpatrick, 2014).

En la actualidad, existen distintas escalas autoaplicadas para la evaluación y la identificación de síntomas específicos referentes al TEPT. La Lista Checable de Trastorno por Estrés Postraumático (Posttraumatic Stress Disorder Checklist, PCL; Weathers, Litz, Herman, Huska, & Keane, 1993) es una de las escalas autoaplicadas más utilizadas en el ámbito clínico y de investigación (Blevins, Weathers, Davis, Witte, & Domino, 2015; Elhai, Kashdan, & Franklin, 2005; Weathers, 2008). Dicha escala está compuesta por 17

reactivos, los cuales identifican la sintomatología de TEPT descrita en el DSM-IV (APA, 1994). El instrumento permite evaluar el grado de malestar percibido en el último mes por medio de una escala que va de 1 (no en absoluto) a 5 (extremadamente). Por otra parte, considerando el tipo de evento traumático, existen tres diferentes versiones de la escala, una enfocada a experiencias militares (PCL-M), otra a situaciones estresantes generales (PCL-C) y situaciones de trauma específicas (PCL-S).

La Lista Checable de Trastorno por Estrés Postraumático para DSM-5 (PCL-5; Weathers, Litz, Keane, Palmieri, Marx, & Shnurr, 2013), fue desarrollada con base en los criterios diagnósticos propuestos en la quinta versión del DSM (APA, 2013), específicamente los criterios B, C, D y E, mismos que se evalúan por medio de una escala tipo Likert que va de 0 (nada) a 4 (extremadamente), en la cual se logra identificar la intensidad de los síntomas descritos. Como parte de los principales cambios realizados de acuerdo a la escala anterior (PCL), se incluyen 3 nuevos reactivos referentes a los criterios incluidos en el DSM-5 relacionados a alteraciones cognitivas, además, se presentan cambios en cuanto a la reformulación de los síntomas existentes, y por último, la modificación en cuanto a la escala de calificación, misma que anteriormente iba de 1 a 5. Existen dos maneras de conseguir un diagnóstico de TEPT por medio de la escala: 1) calificando los criterios diagnósticos de acuerdo al DSM-5 por arriba de 2 (moderado), donde es requerido al menos un síntoma del criterio B (reactivos 1 a 5), un síntoma del criterio C (reactivos 6 y 7), dos síntomas del criterio D (reactivos 8 a 14) y dos síntomas del criterio E (reactivos 15 a 20), o bien; 2) sumando la escala global con un punto de corte parcial establecido por arriba de 33.

En cuanto a las propiedades psicométricas de la escala (Blevins et al., 2015), se realizaron distintos estudios centrados en la confiabilidad del instrumento, así como análisis para la validez convergente y discriminante, y por último análisis factoriales. En dichos estudios, el instrumento mostró una alta consistencia interna ($\alpha = .94$) y una adecuada fiabilidad test-retest ($r = .82$), a su vez, la escala mostró adecuada validez convergente ($r_s = .74$ a $.85$) y discriminante ($r_s = .31$ a $.60$).

Por otro lado, para analizar el ajuste de la escala a la estructura factorial, los autores realizaron análisis factoriales confirmatorios en los cuales se pusieron a prueba

tres modelos: el modelo de cuatro factores planteado en el DSM-5 (reexperimentación, evitación, alteraciones cognitivas y activación), un modelo de seis factores (reexperimentación, evitación, alteraciones cognitivas, anhedonia, activación ansiosa y activación disfórica) planteado por Liu et al. (2014), y un último modelo de 7 factores (reexperimentación, evitación, afecto negativo, anhedonia, comportamiento externalizado, activación ansiosa y activación disfórica) propuesto por Armour et al. (2015). En dichos análisis, los resultados mostraron un adecuado ajuste al modelo planteado en el DSM-5, sin embargo, se presentó un ajuste superior en los modelos de 6 y 7 factores, siendo esto consistente con los estudios realizados con dichos modelos (Armour et al, 2015; Liu et al, 2014). Es importante mencionar que estos últimos dos modelos están basados en evidencia teórica y empírica, las cuales proponen que la sintomatología del TEPT puede estar mejor descrita separando los síntomas de activación en activación ansiosa (ej. estado de alerta) y activación disfórica (ej. falta de concentración), así como separar el afecto positivo disminuido y el afecto negativo incrementado en factores distintos. Además, el modelo híbrido, dentro de los síntomas de activación, distingue la conducta externalizada (ej. Irritabilidad y agresión) de la conducta internalizada (e.g. Falta de concentración y problemas de sueño) como constructos separados.

Considerando las modificaciones propuestas en cuanto a los criterios diagnósticos del TEPT, es necesario contar con instrumentos de evaluación para el diagnóstico clínico de dicho trastorno. A pesar de que se cuenta con la versión de PCL con las modificaciones del DSM-5, actualmente no existen instrumentos de medición validados en español, específicamente, en población mexicana con estos nuevos criterios. Esto supone que tanto clínicos como investigadores deben, o bien, utilizar escalas validadas de acuerdo a criterios desfasados (DSM-IV) o utilizar autoinformes que carecen de dicha validación. En este contexto, en el presente trabajo se exponen los resultados iniciales de las propiedades psicométricas para la versión mexicana de la PCL-5, donde se incluyen los análisis de confiabilidad y validez, así como análisis factoriales para revisar el ajuste del modelo planteado en el DSM-5, la escala original y los modelos alternativos propuestos por Liu et al. (2014) y Armour et al. (2015). Así, en este estudio se pretende dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación: 1) ¿Constituye

la traducción al español del PCL-5 un instrumento fiable y válido para la evaluación del TEPT en población mexicana? y 2) ¿Qué modelo teórico planteado para explicar la estructura factorial de los síntomas del TEPT se ajusta mejor a población mexicana?

Método

Participantes

En el estudio participaron 204 personas, los cuales fueron reclutadas por medio de la licenciatura en Psicología del Sistema de Universidad Abierta y a Distancia –SUAYED-, de entre 18 y 59 años de edad, con una media de 32.23 (D.E.= 8.53), de los cuales fueron 59 hombres y 145 mujeres (28.9% y 71.1% respectivamente). El muestreo de los participantes de SUAYED se realizó de forma intencional, ya que las características de la población universitaria en este sistema se asemejan mucho más a las de la población mexicana, incrementando su representatividad. Así, del total de los participantes, el 50.2% informaron ser solteros, el 27.8% casados, 7.3% divorciados y el 14.1% se encontraban en unión libre. Asimismo, el 66.3% de los estudiantes informaron no tener hijos, el 21.9% un hijo y el 11.8% tres o más hijos. Por otra parte, el 34% de los participantes residen en la Ciudad de México, el 37.2% en el Estado de México, el 5.1% en Oaxaca, 3.7% en Tlaxcala, 2.9% en Puebla, mientras que el resto se ubica en 18 estados de la República Mexicana y 1% en E.U.A. El 77.5% informó que trabaja en actividades remuneradas y el 22.5% se dedica únicamente a sus estudios. Se realizó la invitación a través de medios de comunicación institucionales (correo electrónico y plataforma educativa institucional). Todos los participantes aceptaron el consentimiento informado para la evaluación voluntaria y fueron notificados sobre el aviso de privacidad y confidencialidad de datos. La aplicación se realizó a distancia a través de un sistema de encuestas en línea para detectar niveles de estrés y reacciones postraumáticas en población mexicana a través de distintas escalas.

Instrumentos

Lista Checable de Trastorno por Estrés Postraumático para DSM-5 (PCL-5; Weathers, Litz, Keane, Palmieri, Marx, & Shnurr, 2013). Es una escala basada en la Lista Checable de Trastorno por Estrés Postraumático (PCL; Weathers, 2008), en las cuales

se añaden tres reactivos adicionales de acuerdo a los criterios del DSM 5. El instrumento cuenta con 20 reactivos que se califican en una escala tipo Likert que va de 0 (nada) a 4 (totalmente); dichos reactivos describen la sintomatología referente a los criterios diagnósticos de reexperimentación, evitación, activación y alteraciones cognitivas. En cuanto a las propiedades psicométricas la escala muestra una adecuada consistencia interna con un Alpha de .94 y confiabilidad test-retest ($r = .82$), así como una adecuada validez convergente ($r_s = .74$ a $.85$) y divergente ($r_s = .31$ a $.60$). Los autores proponen un punto de corte >33 para tener un diagnóstico parcial de TEPT; si bien parece que los autores obtuvieron buenos resultados con este punto de corte, se menciona que los datos brindados son preliminares, de modo que únicamente debería considerarse como una aproximación diagnóstica tentativa.

Escala de Trastorno por Estrés Agudo (ASDS; Bryant, Moulds, & Guthrie, 2000). Es una escala basada en la Entrevista Estructurada para Trastorno por Estrés Agudo (Bryant, Harvey, Dang, & Sackville, 1998). La escala cuenta con 19 reactivos que se califican en una escala tipo Likert que va de 1 (nada) a 5 (totalmente), mismos que describen la sintomatología de TEA que incluye los síntomas de reexperimentación, activación, evitación y síntomas disociativas. En cuanto a la calificación, los autores proponen un punto de corte de >56 , el cual sirve para detectar a aquellos individuos que están en riesgo de desarrollar TEPT.

Procedimiento y análisis estadísticos

Para la adaptación a población mexicana se realizó una traducción inicial al idioma español, la cual fue revisada por tres investigadores expertos bilingües en evaluación y tratamiento de trastornos asociados al trauma, mismos que realizaron las observaciones y modificaciones pertinentes. Para la aplicación del instrumento, se envió una invitación en línea para participar de manera voluntaria en una serie de encuestas enfocadas en explorar situaciones de estrés y reacciones postraumáticas en población mexicana, misma que se realizó por medio de la SUAYED de la UNAM. A través de una plataforma virtual se incluyeron las instrucciones del instrumento, donde se indicó a los participantes identificar alguna situación estresante y/o traumática en los últimos meses, y con base en eso responder los reactivos de la escala. La recolección de datos se realizó durante el año 2016. Como criterios de inclusión, se estableció que

los participantes: 1) debían ser mayores de edad, 2) estudiantes de SUAyED y 3) de nacionalidad mexicana.

Una vez obtenidos los resultados, se realizaron los análisis estadísticos correspondientes mediante el paquete estadístico SPSS versión 23, donde se realizaron análisis factoriales exploratorios con el método de mínimos cuadrados no ponderados con rotación ortogonal, siendo los métodos más apropiados para el análisis factorial exploratorio de acuerdo a revisiones rigurosas sobre dichos análisis (Llorent, Ferreres, Hernández, & Tomás, 2017). Más adelante, se realizó un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) cuyo objetivo fue comparar el ajuste de 6 modelos: 1) dos en los que se replicaba la estructura factorial del PCL-5 obtenida en el análisis factorial exploratorio (dos o cuatro factores correlacionados), 2) otro en el que se asumía la posibilidad de que los cuatro factores de primer orden se agrupen bajo uno de segundo orden y 3) otros tres en los que se replicaban las estructuras factoriales descritas en la validación original, es decir, 4 factores ajustados a los criterios DSM para el diagnóstico del TEPT, 6 factores ajustados a la propuesta del modelo de Liu et al. (2014) basado en la anhedonia o el modelo de 7 factores híbridos de Armour et al. (2015); el software empleado en la realización de estos análisis fue el EQS versión 6.2 (Bentler, 2006). La violación del principio de normalidad se corrigió empleando métodos de estimación robustos. La bondad de ajuste de los distintos modelos factoriales se analizó a partir de los siguiente índices: la Chi Cuadrado de Satorra-Bentler (χ^2), el Chi Cuadrado Relativo ($\chi^2/G.L.$), la significación general del modelo (p), la Raíz Cuadrada Media del Error de Aproximación (RMSEA) y los Índices de Ajuste Comparativo (CFI) e Incremental (IFI). Se consideró un ajuste apropiado cuando el χ^2 no resultaba significativo ($p > .05$), el $\chi^2/G.L.$ se situaba entre 1 y 2, el CFI y el IFI eran $\geq .95$ y el RMSEA $\leq .05$ (Bagozzi, & Yi, 2011). Según criterios laxos, valores entre 2 y 3 para el $\chi^2/G.L.$, $\geq .90$ para el CFI y el IFI y $\leq .08$ para el RMSEA se podían considerar también aceptables (Hooper, Coughlan, & Mullen, 2008). Posteriormente, para determinar la consistencia interna del instrumento, se realizaron análisis de confiabilidad Alpha de Cronbach para la escala global y las distintas subescalas. Por último, para determinar la validez convergente de la escala, se realizaron análisis de correlaciones con constructos relacionados utilizando la escala global y subescalas de la versión en español de la Escala

de Trastorno por Estrés Agudo (ASDS; Bryant, Moulds, & Guthrie, 2000).

Resultados

En cuanto a las medidas descriptivas del instrumento, para la calificación final, se obtuvo una media de 21.71 (D.E. = 21.26), con un rango de puntuación de 0 a 79. Con la finalidad de comparar a aquellos participantes que obtuvieron puntajes altos y bajos (considerando el punto de corte propuesto en la escala original para el diagnóstico clínico), para los puntajes bajos se obtuvo una media de 9.88 (D.E. = 9.91), y en el caso de los puntajes altos se obtuvo una media de 50.76 (D.E. = 11.44). A su vez, para la escala global se obtuvo un Alpha de Cronbach de .97, lo cual muestra una buena consistencia interna.

Posteriormente se realizó un análisis factorial exploratorio mediante el método de mínimos cuadrados no ponderados con rotación ortogonal. Los resultados mostraron un índice KMO de .95, así como una prueba de esfericidad significativa ($p < .000$), lo cual permitió llevar a cabo un análisis factorial apropiado. El análisis factorial exploratorio inicial arrojó dos factores los cuales explican el 67.55% de la varianza de la escala (tabla 1), donde los reactivos fueron asignados a cada factor considerando una carga factorial mayor a .30 y de acuerdo a los supuestos teóricos del constructo. El primer factor engloba 12 reactivos los cuales incluyen los síntomas referentes a activación y alteraciones cognitivas, mismo que explica el 63.36% de la varianza, y el segundo factor incluye 8 reactivos correspondientes a los síntomas de evitación y reexperimentación, el cual explica el 4.19% de la varianza. Asimismo, se realizaron análisis de confiabilidad para cada factor, donde se encontró un Alpha de .96 para el factor 1 y .93 para el factor 2.

Con el propósito de analizar en qué medida la escala se ajusta al modelo propuesto en la escala original, mismo que considera los 4 factores descritos en el DSM-5 (APA, 2013), se realizó un segundo análisis factorial exploratorio forzado a 4 factores (tabla 2). En análisis factorial arrojó una varianza explicada del 72%, donde el factor 1 incluye seis reactivos que describen los síntomas de activación con una varianza explicada del 63.58%, el factor 2 incluye los seis reactivos referentes a los síntomas de alteraciones cognitivas el cual muestra una varianza explicada de 4.49%, el factor 3 incluye tres reactivos que describen los síntomas

Tabla 1
Matriz factorial rotada con 2 factores

Reactivos	Factores	
	Factor 1 Alteraciones Cognitivas / Activación	Factor 2 Reexperimentación / Evitación
13	.816	
14	.787	
12	.784	
19	.749	
11	.747	
9	.721	
18	.697	
15	.695	
10	.687	
17	.633	
20	.599	
16	.569	
6		.821
7		.784
1		.686
4		.683
3		.632
8		.599
2		.572
5		.541
% Varianza Explicada	63.362	4.191
% Varianza Acumulada	63.362	67.553
Alpha de Cronbach	.96	.93

Nota: método de extracción: Mínimos cuadrados no ponderados. Método de rotación ortogonal. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

de evitación y amnesia disociativa con una varianza explicada del 2.10% y por último, el factor 4 incluye 5 reactivos referentes a los síntomas de reexperimentación mostrando una varianza del 1.8%. En cuanto al alpha de Cronbach para cada factor, el análisis mostró índices de .91, .94, .87 y .92 respectivamente.

Para contrastar empíricamente si la estructura factorial del PCL-5 se ajusta mejor a las obtenidas durante el análisis factorial exploratorio o a las estructuras descritas en la escala original, se realizó un AFC por medio del programa de ecuaciones estructurales EQS versión 6.2 aplicando el método de ML Robusto (método que permite obtener estadísticos que corrigen el efecto de la violación del principio de distribución normal). Partiendo de los resultados obtenidos en el análisis factorial exploratorio, se contrastaron tres modelos: el primero (M1) replicaba la estructura bifactorial derivada del análisis factorial exploratorio original (2 factores de primer orden correlacionados), el segundo (M2) replicaba los 4 factores obtenidos al forzar

el análisis exploratorio a 4 factores y el tercero (M3) proponía que los 4 factores de primer orden de este último modelo se agrupaban bajo uno de segundo orden que explicaba la varianza compartida. Los tres modelos restantes contrastaban el ajuste de los tres tipos de estructura factorial explorada en el artículo de validación original: 4 factores ajustados a criterios DSM para el diagnóstico del TEPT (M4), 6 factores ajustados a la propuesta del modelo de Liu et al. (2014) basado en la anhedonia (M5) o el modelo de 7 factores híbridos de Armour et al. (2015) (M6). En la tabla 3 se incluyen los índices de bondad de ajuste para los distintos modelos así como la fuente en la que se basa cada uno de los modelos.

Como se desprende de la tabla 3, todos los modelos explorados mostraron un buen ajuste durante el AFC si bien las diferencias en ciertos índices justifican la superioridad de uno de ellos sobre el resto. A la hora de seleccionar el mejor modelo factorial se han tenido en cuenta dos criterios: los índices de bondad de ajuste y el principio de parsimonia (es decir, escoger el modelo que mejor ajuste obtenga con un menor número de factores). Siguiendo estos dos criterios, el modelo que resultó superior al resto fue el M5 ya que si bien los índices de ajuste fueron ligeramente inferiores a los del M6, esta ligera mejoría no justificaba la inclusión de un factor más y la pérdida de seis grados de libertad. En el modelo 5, el valor de significación del X^2 de Satorra-Bentler (X^2 corregido para muestras que no siguen el supuesto de normalidad) no superó el valor .05 para considerar el ajuste del modelo satisfactorio; sin embargo, se ha demostrado que este estadístico está altamente condicionado por el tamaño muestral (Jöreskog, & Sörbom, 1993; Markland, 2007), que en nuestro estudio supera mucho el estándar exigido para realizar este tipo de análisis (Hair, Black, & Babin, 2010). Por ello, resulta más conveniente prestar atención a otros índices menos sensibles al tamaño muestral. En este sentido, el valor del X^2 relativo ($X^2 / G.L.$) fue de 1.49, considerándose un ajuste aceptable valores por debajo de 3 y perfecto entre 1 y 2. El RMSEA se situó en el valor de .05 que exigen los criterios más estrictos para considerar un modelo parsimonioso. Para terminar, el CFI y el IFI alcanzaron un valor de 0.98, por encima del punto de corte establecido para considerar excelente el ajuste del modelo. A partir de esto, se realizaron análisis de fiabilidad de Alpha de Cronbach para los 6 factores descritos en el modelo de mejor ajuste, donde se

mostraron índices de .92, .88, .89, .91, .75 y .83 respectivamente, lo cual indica niveles adecuados de consistencia interna.

Por último, para determinar la validez convergente del instrumento se realizaron análisis de correlaciones con la escala global y subescalas de trauma referentes a los síntomas de reexperimentación, activación y evitación mediante la Escala de Trastorno por Estrés Agudo (Bryant, Moulds, & Guthrie, 2000). Para esto, se realizó dicho

análisis utilizando las subescalas descritas en el modelo de mejor ajuste en los análisis anteriores (el modelo de 6 factores descrito por Liu y cols.). Como se observa en la tabla 4, se obtuvieron correlaciones positivas estadísticamente significativas entre las escalas globales y las subescalas del modelo de mejor ajuste en el presente estudio con la escala global de estrés agudo y las subescalas de reexperimentación, activación y evitación, las cuales muestran correlaciones van de .58 a .88 ($p < .01$).

Tabla 2
Matriz factorial rotada con 4 factores

Reactivos	Factores			
	Factor 1 Activación	Factor 2 Alteraciones Cognitivas	Factor 3 Evitación/Amnesia disociativa	Factor 4 Reexperimentación
19	.675			
20	.551			
18	.432			
15	.397			
17	.324			
16	.317			
11		.684		
9		.621		
10		.552		
14		.477		
13		.418		
12		.347		
6			.824	
7			.796	
8			.515	
2				.551
3				.537
1				.519
5				.499
4				.499
% Varianza Explicada	63.586	4.499	2.109	1.809
% Varianza Acumulada	63.586	68.084	70.193	72.002
Alpha de Cronbach	.91	.94	.87	.92

Nota: Método de extracción: Mínimos cuadrados no ponderados. Método de rotación ortogonal. La rotación ha convergido en 19 iteraciones.

Tabla 3
Índices de bondad de ajuste para los distintos modelos factoriales del PCL5

	Fuente	X2	G.L.	p	X2/G.L.	RMSEA	CFI	IFI
M1 (2 factores correlacionados)	AFE	352.95	169	<0.001	2.08	0.07	.94	.94
M2 (4 factores correlacionados)	AFE	269.73	164	<0.001	1.64	0.05	.97	.97
M3 (4 factores de 1er orden y uno de 2º orden)	AFE	279.88	165	<0.001	1.69	0.06	.96	.96
M4 (4 factores ajustados a la propuesta DSM)	Blevins et al. (2015)	282.51	164	<0.001	1.72	0.06	.96	.96
M5 (6 factores ajustados al modelo de anhedonia)	Liu et al. (2014)	230.98	155	<0.001	1.49	0.05	.98	.98
M6 (7 factores ajustados al modelo híbrido)	Armour et al.(2015)	214.28	149	<0.001	1.43	0.05	.98	.98

Nota: X2= X2 de Satorra-Bentler; X2/G.L.= X2 relativo; RMSEA= Raíz cuadrada media del error de aproximación; CFI= Índice de ajuste comparativo; IFI= Índice de ajuste incremental.

Tabla 4

Correlaciones de la escala con constructos asociados

Lista Checable de Trastorno por Estrés Postraumático para DSM 5	ASDS Escala Global	ASDS Reexperimentación	ASDS Activación	ASDS Evitación
Escala Global	.88**	.83**	.86**	.71**
Reexperimentación	.86**	.86**	.83**	.63**
Evitación	.75**	.69**	.63**	.77**
Alteraciones cognitivas	.81**	.76**	.78**	.65**
Anhedonia	.73**	.66**	.74**	.58**
Activación Disfórica	.78**	.71**	.83**	.59**
Activación Ansiosa	.76**	.74**	.77**	.58**

Nota: ASDS = Escala de Trastorno por Estrés Agudo, ** $p < .01$

Discusión

El presente trabajo tuvo como objetivo validar la Lista Checable de Trastorno por Estrés Postraumático para DSM-5 (PCL-5) en población mexicana mediante el análisis de la estructura factorial, así como la consistencia interna de la escala global y subescalas, y mediante la validez convergente de la misma. El primer análisis factorial exploratorio arrojó dos factores, mismos que se han definido como: 1) Síntomas de Activación y Alteraciones cognitivas y 2) Síntomas de Reexperimentación y Evitación. De acuerdo a los criterios diagnósticos del DSM 5 (APA, 2013) y a los autores de la escala original (Blevins et al., 2015) el TEPT contempla 4 factores que categorizan la sintomatología específica, por lo que se realizó un segundo análisis factorial exploratorio forzado a cuatro factores con la finalidad de definir en qué medida se ajusta al modelo planteado. Los factores que se obtuvieron se definieron como: 1) Síntomas de activación, 2) Alteraciones cognitivas, 3) Síntomas de evitación y 4) Síntomas de reexperimentación, mismos que son parcialmente consistentes con la definición planteada en el DSM-5 y retomada por los autores de la escala, lo cual indica un ajuste adecuado al modelo original.

Más adelante, se realizó un análisis factorial confirmatorio con la finalidad de probar el ajuste de los 6 modelos: dos en los que se replicaba la estructura factorial del PCL-5 obtenida en los análisis factoriales exploratorios del presente estudio, otro en el que se asumía la posibilidad de que los cuatro factores de primer orden se agrupen bajo uno de segundo orden y otros 3 en los que se replicaban las estructuras factoriales descritas en la validación original, es decir, 4 factores ajustados a los criterios DSM para el diagnóstico del TEPT, 6 factores ajustados a la propuesta

del modelo de Liu et al. (2014) basado en la anhedonia o el modelo de 7 factores híbridos de Armour et al. (2015). Los resultados mostraron un buen ajuste de todos los modelos planteados, sin embargo, el modelo que tuvo un ajuste superior fue el modelo de 6 factores descrito por Liu y sus colaboradores (2014), siendo esto consistente con la validación original de la escala. Estos análisis permiten desechar por completo la hipótesis de que la estructura factorial del PCL-5 se ajusta mejor a la propuesta factorial derivada del DSM-5 (M4) o incluso a la propuestas derivadas de nuestro propio AFE (M1-M3), aceptándose la hipótesis de que el modelo de mejor ajuste es aquel que contempla para esta escala 6 factores de primer orden correspondientes al modelo de anhedonia propuesto por Liu et al. (2014). Estos resultados son muy similares a los obtenidos por Blevins et al. (2015), que consideraron también a partir de criterios de ajuste y de parsimonia que el modelo factorial más apropiado para el PCL-5 era el que replicaba la estructura de Liu et al. (2014). Esto supone que el modelo de anhedonia planteado por Liu tiene un mejor ajuste debido a que, como se ha enfatizado en el DSM-5, los síntomas relacionados a las alteraciones cognitivas y del estado de ánimo se pueden identificar como un constructo por separado y que dichas alteraciones difieren entre un aumento en el estado de ánimo negativo y una disminución de las emociones positivas, los cuales pueden ser mejor descritas por separado. Además, se sugiere que los síntomas de activación pueden ser mejor descritos identificando, por una parte, los síntomas de activación ansiosa referentes a estados de alerta y sobresalto, y por otro lado, los síntomas de la activación disfórica como puede ser la falta de concentración o problemas relacionados al

sueño, lo cual sugiere que estos también pueden ser identificados como distintos constructos. Si bien el presente estudio no cuenta con el control suficiente en cuanto al tipo de trauma, el hecho de que los resultados sean consistentes con el modelo planteado en el estudio de Liu et al (2014), mismo que fue dirigido a personas expuestas a un sismo, podría deberse a que la población mexicana ha estado expuesta a situaciones similares a lo largo de los años.

En cuanto a la consistencia interna del instrumento, se obtuvo un Alpha de Cronbach de .97, y a su vez, en cuanto a las subescalas del modelo con mejor ajuste, se obtuvieron índices de .92, .88, .89, .91, .75 y .83 respectivamente, lo cual indica que la escala presenta una adecuada consistencia interna en población mexicana.

Por último, para determinar la validez convergente de la escala se realizaron análisis de correlación con subescalas que están asociadas a la sintomatología de TEPT por medio de una escala que de Trastorno por estrés agudo, misma que comparte la sintomatología específica postrauma. Los datos mostraron correlaciones positivas tanto en la escala global como en las subescalas de reexperimentación, activación y evitación, lo cual muestra una validez convergente apropiada.

En conclusión, el presente estudio permitió la adaptación y validación de la Lista Checable de Trastorno por Estrés Agudo para DSM-5 (PCL-5), misma que mostró una buena consistencia interna y un adecuado ajuste en cuanto a la estructura factorial, así como una validez convergente adecuada. Estos resultados permiten aplicar la presente escala en la evaluación clínica de dicho trastorno en población mexicana. Así, la presente escala constituye el primer y único instrumento validado en este contexto para la evaluación del TEPT de acuerdo a los criterios del DSM-5. Asimismo, los resultados permitieron ampliar la estructura factorial de la misma en una población distinta a los estudios previos, lo cual aporta mayor información de la estructura factorial de esta. Sin embargo, es importante considerar las limitaciones que tuvo el presente estudio; como se ha recomendado previamente, se debe tener un mayor control en los distintos tipos de trauma para la evaluación apropiada de trastornos asociados (Bryant, Moulds & Guthrie, 2000). Otra posible limitación del estudio tiene que ver con la naturaleza de la muestra y su representatividad de la población mexicana: estudiantes universitarios de la SUAyED. A través del análisis sociodemográficos de los

participantes, se aprecia que si bien los estudiantes de la SUAyED no se pueden considerar de forma inequívoca representativos de la población general mexicana, si lo serían mucho más que cualquier otro tipo de muestra universitaria. No en vano, la media de edad de estos estudiantes, así como otras circunstancias (como el hecho de que más del 75% tenga un trabajo paralelo a sus estudios universitarios) les asemejan a la población general mexicana. Con base a lo anterior, es recomendable realizar análisis factoriales adicionales en distintas poblaciones con un mayor control en los distintos tipos de trauma para tener mayor claridad en cuanto a la estructura de la escala en estudios posteriores. Finalmente sería recomendable en estudios futuros explorar las características diagnósticas (sensibilidad y especificidad) de la escala, así como proponer un punto de corte que se adecúe al contexto de la evaluación del TEPT en México.

Referencias

1. American Psychiatric Association (1980). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, (3th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
2. American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, (4th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
3. American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, (4th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
4. American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
5. Armour, C., Tsai, J., Durham, T., Charak, R., Biehn, T., Elhai, J., & Pietrzak, R. (2015). Dimensional structure of DSM-5 posttraumatic stress symptoms: Support for a hybrid anhedonia and externalizing behaviors model. *Journal of Psychiatric Research*, 61, 106–113. doi: 10.1016/j.jpsychires.2014.10.012
6. Bagozzi, R. P., & Yi, Y. (2011). Specification, evaluation, and interpretation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 40(1), 8–34. <http://doi.org/10.1007/s11747-011-0278-x>
7. Bentler, P. M. (2006). *EQS structural equations program manual*. Encino, CA: Multivariate Software.
8. Blevins, C., Weathers, F., Davis, M., Witte, T., &

- Domino, J. (2015). The Posttraumatic Stress Disorder Checklist for DSM-5 (PCL-5): Development and Initial Psychometric Evaluation. *Journal of Traumatic Stress*, 28, 489-498. doi: 10.1002/jts.22059
9. Brewin, C., Lanius, R., Novac, A., Schnyder, U., & Galea, S. (2009). Reformulating PTSD for DSM V: Life After Criterion A. *Journal of Traumatic Stress*, 22(2), 266-373. doi: 10.1002/jts.20443
10. Bryant, R., Moulds, M., & Guthrie, R. (2000). Acute Stress Disorder Scale: A self-report measure of acute stress disorder. *Psychological Assessment*, 12(1), 61-68. doi: 10.1037//1040-3590.12.1.61
11. Carvajal, C. (2002). Trastorno por estrés postraumático: aspectos clínicos. *Revista Chilena Neuropsiquiátrica*, 40(2), 20-34. doi:10.4067/s0717-92272002000600003
12. Cox, K., Resnick, H., & Kilpatrick, D. (2014). Prevalence and Correlates of Posttrauma Distorted Beliefs: Evaluating DSM-5 PTSD Expanded Cognitive Symptoms in a National Sample. *Journal of Traumatic Stress*, 27, 299-306. DOI: 10.1002/jts.21925
13. Elhai, J., Gray, M., Kashdan, T., & Franklin, C. (2005). Which instruments are most commonly used to assess traumatic event exposure and posttraumatic effects?: A survey of traumatic stress professionals. *Journal of Traumatic Stress*, 18, 541-545. doi: 10.1002/jts.20062
14. Friedman, M., Resick, P., Bryant, R., & Brewin, C. (2011). Considering PTSD for DSM-5. *Depression and Anxiety*, 28, 750-769. doi: 10.1037/e517292011-008
15. Friedman, M. (2013). Finalizing PTSD in DSM-5: Getting here from there and where to go next. *Journal of Traumatic Stress*, 26, 548-556. doi:10.1002/jts.21840
16. Guina, J., Welton, R., Broderick, P., Correll, T., & Peirson, R. (2016). DSM-5 Criteria and its implications for diagnosing PTSD in military service members and veterans. *Curr Psychiatry Rep*, 18(23), 1-9. DOI 10.1007/s11920-016-0686-1
17. Hair, J. F., Black, W. C., & Babin, B. J. (2010). *Multivariate Data Analysis: A Global Perspective*. Boston: Pearson.
18. Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural Equation Modeling: Guidelines for Determining Model Fit. *Electronic Journal on Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
19. Jöreskog, K., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural Equation Modeling with the SIMPLIS Command Language*. Chicago, IL: Scientific Software International Inc.
20. King, D., Leskin, G., King, L., & Weathers, F. (1998). Confirmatory factor analysis of clinical-administered PTSD Scale: Evidence for the dimensionality of posttraumatic stress disorder. *Psychological Assessment*, 10, 90-95. http://dx.doi.org/10.1037/1040-3590.10.2.90
21. Liu, P., Wang, L., Cao, C., Wang, R., Zhang, J., Zhang, B., & Elhai, J. (2014). The underlying dimensions of DSM-5 posttraumatic stress disorder symptoms in an epidemiological sample of Chinese earthquake survivors. *Journal of Anxiety Disorders*, 28, 345-351. doi:10.1016/j.janxdis.2014.03.008
22. Llorent, S., Ferreres, A., Hernández, A., & Tomás, I. (2017). El análisis factorial exploratorio de los ítems: análisis guiado según los datos empíricos y el software. *Anales de Psicología*, 33(2), 417-432. doi: http://dx.doi.org/10.6018/analesps.33.2.270211
23. Markland, D. (2007). The golden rule is that there are no golden rules: A commentary on Paul Barrett's recommendations for reporting model fit in structural equation modelling. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 851-858. doi: http://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.023
24. Miller, M., Wolf, E., & Keane, T. (2014). Posttraumatic Stress Disorder in DSM-5: new criteria and controversies. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 21(3), 208-220. http://dx.doi.org/10.1111/cpsp.12070
25. Miller, M., Wolf, E., Kilpatrick, D., Resnick, H., Marx, B., Holowka, D., ... Friedman, M. (2013). The prevalence and latent structure of proposed DSM-5 Posttraumatic Stress Disorder symptoms in U.S. national and veteran samples. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice and Policy*, 5, 501-512. doi:10.1037/a0029730
26. Price, M., & Stolk-Cooke, K. (2015). Examination of the interrelations between the factors of PTSD, major depression and generalized anxiety disorder in a heterogeneous trauma-exposed sample using DSM 5 criteria. *Journal of Affective Disorders*, 186, 149-155. http://dx.doi.org/10.1016/j.jad.2015.06.012
27. Simms, L.J., Watson, D., & Doebbellling, B. (2002). Confirmatory factor analyses of posttraumatic stress symptoms in deployed and nondeployed veterans of the Gulf War. *Journal of Abnormal Psychology*, 111(4), 637-647. http://dx.doi.org/10.1037/0021-843X.111.4.637
28. Weathers, F. (2008). Posttraumatic Stress Disorder Checklist. In G. Reyes, J. Elhai, & J. Ford (Eds.),

- Encyclopedia of psychological trauma (pp. 491–494). Hoboken, NJ: Wiley.
29. Weathers, F., Litz, B., Herman, D., Huska, J., & Keane, T. (1993). *The PTSD Checklist: Reliability, validity, and diagnostic utility*. Paper presented at the annual meeting of the International Society for Traumatic Stress Studies, San Antonio, TX.
30. Weathers, F., Litz, B., Keane, T., Palmieri, P., Marx, B., & Schnurr, P. (2013). *The PTSD Checklist for DSM-5 (PCL-5)*. Retrieved from the National Center for PTSD website: <http://www.ptsd.va.gov>
31. Yufik, T. & Simms, L.J. (2010). A meta-analytic investigation of the structure of posttraumatic stress disorder symptoms. *Journal of Abnormal Psychology*, 119(4), 764-776. <http://dx.doi.org/10.1037/a0020981>



ORIGINAL

Validación de la Escala de Esquemas Maladaptativos Tempranos para Niños

Validation of the Scale of Early Maladaptive Schemes for Children

Marcela Pedroza Atitlán¹, Patricia Andrade Palos, y Nazira Calleja
Universidad Nacional Autónoma de México

Recibido el 28 de junio de 2018, aceptado el 7 de febrero de 2019

Resumen

Los Esquemas Maladaptativos Tempranos son patrones emocionales y cognitivos que alteran de manera negativa el procesamiento de la información y modifican la percepción de uno mismo y de las relaciones interpersonales (Young et al., 2003). Puesto que el único instrumento en español que evalúa esquemas maladaptativos tempranos en niños cuenta únicamente con análisis exploratorios, los objetivos de este estudio fueron confirmar la estructura de la Escala de Esquemas Maladaptativos Tempranos para niños de 8 a 12 años de edad (Pedroza, 2014) y obtener la validez de criterio y la confiabilidad de la escala. Se seleccionó una muestra no probabilística de 421 estudiantes de primarias particulares de la ciudad de Cancún, el 59.9% fueron niñas y el 40.1% niños, con una media de edad (de 9.8 años). Los resultados obtenidos en los análisis factoriales confirmatorios efectuados indicaron que los datos se ajustan al modelo teórico cuando se analizan por separado cada uno de los dominios. En relación a la validez de criterio, los resultados obtenidos mostraron correlaciones significativas de todos los esquemas con los factores de las escalas de depresión y de ansiedad. Los índices de confiabilidad fueron entre $\alpha = .73$ a $\alpha = .87$ para las dimensiones y de $\alpha = 0.94$ para la escala total. Se concluye que este instrumento puede ser válido y confiable para la evaluación de Esquemas maladaptativo en niños.

Palabras Clave: Niños, Esquemas Maladaptativos Tempranos, Análisis Factorial Confirmatorio, Validación, Evaluación

Abstract

Early Maladaptive Schemas are emotional and cognitive patterns that alter the negative way of processing information and modify the perception of oneself and interpersonal relationships (Young et al., 2003). Since the only instrument in Spanish that evaluates early maladaptive schemes in children has only exploratory analyzes, the objectives of this study were to confirm the structure of the Early Maladaptive Scheme Scale for children from 8 to 12 years of age (Pedroza, 2014) and obtain the criterion validity and reliability of the scale. A non-probabilistic sample of 421 elementary school students from the city of Cancún were selected, 59.9% were girls and 40.1% boys, with a mean age of 9.8 years. The results obtained in the confirmatory factor analysis indicated that when each of the domains is analyzed separately the data confirm to the theoretical model. In relation to the criterion validity, the results obtained found significant correlations of all the schemas with the factors of the depression and anxiety scales. Reliability indices ranged from $\alpha = .73$ to $\alpha = .87$ for the dimensions and $\alpha = 0.94$ for the full scale. It is concluded that this instrument can be valid and reliable for the evaluation of maladaptive schemas in children.

Keywords: Children, Early Maladaptive Schemas, Confirmatory Factor analysis, Validation, Assessment

¹ Contacto: Marcela Pedroza Atitlán, marce.pedroza@hotmail.com

Los esquemas cognitivos son definidos como patrones de pensamientos asociados a necesidades no cubiertas en la infancia, los cuales están encargados de guiar la búsqueda, codificación, organización, recuperación y almacenaje de la información (Beck, 1983). La terapia cognitiva (Beck & Freeman, 1990) centra sus intervenciones en la identificación y cambio de pensamientos, creencias o esquemas distorsionados acerca de uno mismo y los demás pudiendo así dar tratamiento a distintos padecimientos psicológicos. Dentro de este conjunto de intervenciones, la focalización en los esquemas cognitivos es de gran relevancia ya que se consideran una parte esencial de lo que forma y mantiene la psicopatología en los adultos (Beck, 1987; Young, 1990, 1999; Young, Klosko, & Weishaar, 2003).

Young (1990) denomina a estos patrones de pensamiento como esquemas maladaptativos tempranos (EMT), los cuales se refieren al nivel más profundo de las estructuras cognitivas y se definen como patrones emocionales y cognitivos que alteran de manera negativa el procesamiento de la información y modifican la percepción de uno mismo y de las relaciones interpersonales. Se forman a partir de las primeras experiencias en el desarrollo en donde no se satisfacen las necesidades emocionales con relación a las figuras de apego. Estos esquemas son significativamente disfuncionales, duraderos y extremadamente estables y sirven como marco para el procesamiento de experiencias posteriores (Young et al., 2003).

Young et al. (2003) proponen que las estructuras cognitivas más profundas denominadas creencias o esquemas están íntimamente relacionadas con la formación y mantenimiento de la psicopatología, la terapia de los esquemas de Young postula que los EMT juegan un papel causal en el desarrollo posterior de psicopatología (Stein & Young, 1992). Young et al. (2003) agrupan a los EMT en cinco grandes dominios que a su vez contienen esquemas, que en total son 18. A continuación se enlista cada dominio con sus esquemas:

1. El dominio de desconexión y rechazo está relacionado con la expectativa de que las propias necesidades de seguridad, estabilidad, cuidado, empatía, intercambio de sentimientos, aceptación y respeto no se cumplirán de una manera predecible.

Dentro de este dominio se encuentran los siguientes esquemas:

1.1. Abandono: falta de fiabilidad o inestabilidad percibida de aquello que está disponible como apoyo o relación.

Implica la sensación de que las personas significativas para uno no podrán seguir siendo un apoyo emocional, relación, fortaleza o protección, ya que son emocionalmente inestables o impredecibles, porque van a morir de forma inminente, o porque van a abandonar al individuo por alguien mejor.

1.2. Desconfianza: es la expectativa de que los demás harán daño, abusarán, humillarán, engañarán, mentirán, manipularán, o se aprovecharán de uno. Por lo general consiste en la percepción de que el daño es intencional o el resultado es negligencia injustificada y extrema.

1.3. Privación emocional: es la expectativa de que el deseo de un grado normal de apoyo emocional no se logrará adecuadamente. Las tres formas principales de la privación son:

1.3.1. Privación de cuidados: ausencia de atención, afecto, calor o compañerismo.

1.3.2. Privación de la empatía: ausencia de la comprensión, escucha o intercambio mutuo de los sentimientos de los demás.

1.3.3. Privación de la protección: ausencia de fuerza, dirección, u orientación de otros.

1.4. Defectuosa: sentimiento de que uno es defectuoso, indeseado, inferior o no es digno de ser amado por otras personas importantes para él. Puede involucrar hipersensibilidad a la crítica, sentimiento de rechazo, culpa y comparación insegura en torno a los demás o sentimientos de vergüenza con respecto a los defectos percibidos por uno mismo.

1.5. Aislamiento social: es la sensación de que uno está aislado del resto del mundo, es diferente de los demás y no pertenece a ningún grupo o comunidad.

2. El dominio de deterioro de la autonomía y ejecución está relacionado con las expectativas de uno mismo y del medio ambiente acerca de cómo se percibe la propia capacidad de sobrevivir y funcionar de manera independiente con éxito en cualquier cosa de la vida cotidiana.

Dentro de este dominio se agrupan los siguientes esquemas:

2.1 Dependencia: es la creencia de que uno es incapaz de manejar las responsabilidades del día a día de manera competente sin la ayuda de otros. Es común que se presente como una creencia de desamparo.

2.2. Vulnerabilidad al daño: miedo exagerado de que una inminente catástrofe sucederá en cualquier momento y el individuo no será capaz de prevenirla.

2.3. Apego confuso: es la implicación emocional excesiva y cercanía con una o más personas significativas a expensas de la individuación completa o desarrollo social normal. A menudo consiste en la creencia de que no se puede ser feliz o sobrevivir sin el apoyo constante de otros.

2.4. Fracaso: es la creencia de que uno ha fracasado, fracasará o es fundamentalmente inadecuado en comparación con los otros en cualquier área que involucre logro.

3. El dominio de límites insuficientes está relacionado con la dificultad para respetar los derechos de los demás y cooperar con los otros, lo que hace difícil la realización de metas realistas o compromiso en las actividades diarias.

Dentro de este dominio se agrupan los siguientes esquemas:

3.1. Grandiosidad: es la creencia de que uno es superior a los demás, con derecho a tener privilegios especiales y en donde las reglas comunes no aplican para él.

3.2. Insuficiente autocontrol: dificultad recurrente para controlarse o tolerar la frustración para lograr metas o para restringir la expresión emocional y de los impulsos de manera exagerada.

4. El dominio de orientación hacia los otros se relaciona con un enfoque excesivo en los deseos, sentimientos y reacciones de los demás a costa de las propias necesidades, con el fin de ganar amor y aprobación, así como mantener el sentido de conexión con los otros y evitar represalias.

Dentro de este dominio se encuentran los siguientes esquemas:

4.1. Autosacrificio: se refiere a la concentración excesiva y voluntaria en la satisfacción de las necesidades de los demás a expensas de la propia gratificación.

4.2. Búsqueda de aprobación: es el énfasis excesivo en obtener la aprobación, reconocimiento o atención de los demás a expensas del desarrollo del sentido de seguridad y valía de uno mismo.

4.3. Subyugación: es la rendición excesiva del control propio para evitar ira, venganza o abandono de los demás. La subyugación puede ser de las necesidades o de las emociones.

5. El dominio de sobrevigilancia e inhibición tiene que ver con el énfasis excesivo en la supresión de los sentimientos espontáneos, impulsos y decisiones o en el cumplimiento extremo de reglas y expectativas rígidas internalizadas

acerca del rendimiento y comportamiento ético, a menudo a expensas de la felicidad, autoexpresión y relajación.

Dentro de este dominio se encuentran los siguientes esquemas:

5.1. Negatividad: es el enfoque de manera dominante en todos los aspectos negativos de la vida, que reduce al mínimo o deja de lado lo positivo o los aspectos optimistas.

5.2. Castigo: es la creencia de que las personas deberían ser severamente castigadas cuando cometen errores. Involucra la tendencia hacia la intolerancia, punitividad, impaciencia y enojo hacia las personas que no cumplen con las expectativas o estándares planteados.

5.3. Metas inalcanzables: es la creencia de que uno debe lograr estándares internalizados muy elevados en el comportamiento y el desempeño de todo, generalmente para evitar la crítica.

5.4. Inhibición emocional: se refiere a la excesiva inhibición de las acciones, emociones o comunicación espontánea, generalmente para evitar la desaprobación de los otros, el sentimiento de vergüenza o el control de los propios impulsos.

Diversos estudios con adultos y adolescentes mencionan que los esquemas maladaptativos tempranos se relacionan con algunos trastornos psicológicos como la depresión (Aftab, Klibert, Holtzman, Qadeer, & Aftab, 2017; Haugh, Micheli, & DeLorme, 2017), ansiedad (Drummond & Gatt, 2017; Zadahmad & Torkan, 2016), consumo de sustancias (Straver, 2017) o trastornos alimentarios (Da Luz et al., 2017). A pesar de que existe evidencia de la importancia de los EMT en los trastornos psicológicos y que éstos se forman en la infancia, existen pocos estudios que reporten casos con población infantil, por ejemplo, Montazeri et al. (2013) y Rijkeboer y Boo (2010) reportan correlaciones significativas entre los esquemas de defectuosidad, desconfianza, fracaso, estándares irreales, soledad y vulnerabilidad y depresión. Por otro lado, Stallard (2005) reporta que los niños que puntúan altos en ansiedad son los que presentan puntajes elevados de esquemas. En México, Sánchez-Aguilar, Andrade-Palos y Lucio (en prensa) reportaron relaciones positivas entre los niveles de ansiedad y los esquemas maladaptativos. Además los esquemas de vulnerabilidad al daño, inhibición emocional, abandono y defectuosidad explicaron el 54.8% de la varianza de la ansiedad de los niños que participaron en el estudio.

Para evaluar los EMT, Young (1999) elaboró el Cuestionario de Esquemas Maladaptativos Tempranos (YSQ, por

sus siglas en inglés) del cual existen varias versiones, la más reciente (YSQ-S3; Young, 2005) evalúa 18 esquemas divididos en cinco dominios y consta de 90 reactivos. Los EMT han sido ampliamente estudiados en población adulta utilizando el cuestionario de esquemas de Young en sus distintas versiones y en diversas poblaciones y países como Estados Unidos (Cecero, Nelson, & Gillie, 2004; Schmidt, Joiner, Young, & Telch, 1995), Australia (Lee, Taylor, & Dunn, 1999), Canadá (Hawke & Provencher, 2012; Welburn, Coristine, Dagg, Pontefract, & Jordan, 2002), España (Calvete, Estévez, López de Arroyabe, & Ruiz, 2005), Colombia (Castrillon et al., 2005; Londoño et al., 2012), Francia (Lachenal-Chevallet, Mauchand, Cottraux, Bouvard, & Martin, 2006), Holanda (Rijkeboer & Bergh, 2006), Noruega (Hoffart et al., 2006), China (Cui, Lin, & Oei, 2010), Rumania (Dindelegan & Bîrle, 2012; Trip, 2006) y Bélgica (Pauwels et al., 2012).

La escala original de Young no está hecha para población adolescente o infantil, sin embargo existen algunos estudios en donde se utilizan estas escalas en población adolescente ya sea haciendo una adecuación al vocabulario empleado (Lumley & Harkness, 2007; Muris, 2006; Stallard & Rayner, 2005; Van Vlierberghe & Braet, 2007; Van Vlierberghe, Braet, Bosmans, Rosseel, & Bögels, 2010) o utilizando las escalas de los adultos (Khorrandel, Abolghasemi, Rakhshani, Nikdast, & Raiabi, 2013; Lawrence, Allen, & Chanen, 2011).

Por último, para población infantil existen únicamente tres escalas que evalúan los esquemas maladaptativos en niños. El Cuestionario de Esquemas para Niños (Schema Questionnaire for Children, SQC), elaborada en Inglaterra por Stallard y Rayner (2005), evalúa 15 esquemas con un reactivo por cada esquema. Se aplicó en conjunto con el cuestionario de Young versión YSQ-S2 para analizar su validez concurrente con niños de 11 a 16 años de edad. Presentó una consistencia interna total de $\alpha=0.82$.

El Schema Inventory for Children (Rijkeboer & Boo, 2010), este cuestionario se diseñó con niños holandeses de 8 a 13 años de edad y evalúa once esquemas (desconfianza, defectuosidad, fracaso, metas inalcanzables, auto-sacrificio, apego confuso, grandiosidad, insuficiente auto-control) ocho de los 15 esquemas originales propuestos por Young y tres esquemas nuevos que contienen combinaciones teóricas de dos o tres esquemas originales. Los autores explican estos nuevos factores integrando los

esquemas de privación emocional y aislamiento social en un nuevo factor al que llamaron “soledad”; vulnerabilidad al daño o la enfermedad y abandono lo incluyeron en un nuevo factor de “vulnerabilidad”; y por último inhibición emocional, subyugación y dependencia se englobaron en un nuevo factor llamado “sumisión”.

La Escala de Esquemas Maladaptativos Tempranos para Niños (EEMTN), fue elaborada en México por Pedroza (2014) y validada en una muestra de 444 estudiantes de escuelas primarias y secundarias particulares de México (49% niñas, 51% niños) con una media de edad de 10.4 años ($DE=1.5$), los participantes cursaban entre tercero de primaria y primero de secundaria. Se realizaron análisis factoriales exploratorios y alfa de Cronbach, la confiabilidad interna total de la escala fue de $\alpha=.94$. La escala se conforma de 92 reactivos que evalúa 17 EMT de los cinco dominios que propone Young, los esquemas que incluye son: abandono, desconfianza, privación emocional, defectuosidad, aislamiento social, fracaso, dependencia, vulnerabilidad al daño, grandiosidad, insuficiente autocontrol, autosacrificio, búsqueda de aprobación, subyugación, castigo, negatividad, metas inalcanzables e inhibición emocional. Los reactivos se construyeron usando frases que pudieran representar las definiciones teóricas de los esquemas abarcando situaciones y entornos típicos de los niños.

Aunque los EMT se han identificado como aspectos importantes para la aparición y mantenimiento de psicopatología y que éstos se forman en la infancia, es poca la investigación que se ha realizado en niños, además de que solo se cuenta con un instrumento en español que los evalúa y del que solo reporta un análisis factorial exploratorio y no se reporta otro análisis que proporcione evidencia de la validez del instrumento, por lo que los objetivos de este estudio fueron confirmar la estructura de la escala y obtener la validez de criterio y la confiabilidad de la EEMTN (Pedroza, 2014).

Método

Participantes

La muestra se conformó de 421 estudiantes de cuatro primarias particulares de la ciudad de Cancún, Quintana Roo, 40.1% niños y 59.9% niñas, de tercero (21.4%), cuarto (27.3%), quinto (22.5%) y sexto (28.7%) grados de educación primaria, el rango de edad fue de 8 a 12 años, con

una media de 9.8 años ($de = 1.41$), de éstos el 19.1% tenía ocho años, 26.3% nueve años, 22.2% diez años, 18.8% once años y 13.5% doce años. El muestreo utilizado fue no probabilístico.

Instrumentos

Escala de Esquemas Maladaptativos Tempranos para Niños (EEMTN) (Pedroza, 2014).

Es una escala de 92 reactivos que evalúa 17 esquemas maladaptativos tempranos de los cinco dominios que propone Young et al. (2003). Es una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta, que iban de Totalmente en desacuerdo a Totalmente de acuerdo en los esquemas de Privación Emocional y Defectuosidad, y de Nunca a Siempre en los otros 15 esquemas. Los EMT que evalúa son: abandono: 6 reactivos, $\alpha = .73$; desconfianza: 3 reactivos, $\alpha = .47$; privación emocional: 13 reactivos, $\alpha = .82$; defectuosidad: 6 reactivos, $\alpha = .78$; aislamiento social: 3 reactivos, $\alpha = .63$; fracaso: 6 reactivos, $\alpha = .75$; dependencia: 5 reactivos, $\alpha = .57$; vulnerabilidad al daño: 8 reactivos, $\alpha = .64$; grandiosidad: 7 reactivos, $\alpha = .64$; insuficiente autocontrol: 4 reactivos, $\alpha = .61$; autosacrificio: 4 reactivos, $\alpha = .58$; búsqueda de aprobación: 8 reactivos, $\alpha = .66$; subyugación: 4 reactivos, $\alpha = .54$; castigo: 4 reactivos, $\alpha = .35$; negatividad: 4 reactivos, $\alpha = .71$; metas inalcanzables: 4 reactivos, $\alpha = .62$; por último, inhibición emocional: 4 reactivos, $\alpha = .71$.

Inventario de Depresión en Niños (CDI). Para medir síntomas depresivos en niños se utilizó el Inventario de Depresión en Niños (CDI) (Kovacs, 1992), que mide la presencia de síntomas depresivos en niños y adolescentes. El instrumento está integrado por 27 reactivos con tres opciones de respuesta, que van de "Ausencia de síntoma" a "Síntoma severo". Barrio y Carrasco (2004) reportan un índice de confiabilidad para la escala total $\alpha = .799$, en esta investigación es de $\alpha = .853$. Consta de dos escalas: Disforia: visión negativa de sí mismo (15 reactivos, $\alpha = .751$; en este estudio $\alpha = .769$); y Autoestima negativa: visión negativa del medio y del futuro (11 reactivos, $\alpha = .66$; en este estudio $\alpha = .673$).

Escala de Ansiedad para Niños de Spence (SCAS). Para medir síntomas de ansiedad en niños se utilizó la Escala de Ansiedad para Niños de Spence (SCAS) (Spence, 1997), que mide la presencia de síntomas de ansiedad en niños y adolescentes. En la validación de Hernández-Guzmán et al. (2009) se reporta un índice de confiabilidad para la escala

total $\alpha = .88$; en esta investigación se obtuvo $\alpha = .925$. El instrumento consta de 38 reactivos, con cuatro opciones de respuesta, de Nunca a Siempre, divididos en seis factores: Ataque de Pánico/Agorafobia: 9 reactivos, $\alpha = .81$; en este estudio $\alpha = .833$; Ansiedad de Separación: 6 reactivos; $\alpha = .74$, para este estudio $\alpha = .724$; Fobia Social: 6 reactivos; $\alpha = .71$, en este estudio $\alpha = .668$; Miedo al Daño Físico: 5 reactivos; $\alpha = .75$, en este estudio $\alpha = .537$; Trastornos Obsesivo-Compulsivo: 6 reactivos; $\alpha = .77$, en este estudio $\alpha = .723$; Ansiedad Generalizada: 6 reactivos; $\alpha = .72$, en este estudio $\alpha = .735$.

Procedimiento

La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo en cuatro escuelas privadas de educación primaria de Cancún, Quintana Roo, con previa autorización por escrito de los directivos de las escuelas y de los padres de familia, a quienes se les entregó una carta de consentimiento informado en donde se explicaba el motivo y el procedimiento de la investigación, además se aseguraba que los datos iban a ser utilizados solo por el equipo de investigadores y que se usarían solo para fines académicos y de investigación. A los niños se les explicó el motivo de la investigación, su participación fue voluntaria y los cuestionarios fueron anónimos. La aplicación de los instrumentos fue de manera colectiva en cada grupo y siempre en presencia del (la) profesor(a), que estaba enterado(a) del procedimiento a seguir y de la finalidad del estudio. Se explicaron las instrucciones de los cuestionarios de la misma forma en cada grupo y cada niño respondió individualmente en una sola sesión.

Análisis de datos

Los datos se analizaron con la versión 20 de los programas SPSS y Amos. Para confirmar empíricamente la estructura conceptual de la EEMTN (Pedroza, 2014), se realizaron análisis factoriales confirmatorios (ML máxima verosimilitud) para cada uno de los cinco dominios de la escala. La bondad del ajuste de los modelos se probó a través de diversos índices: junto con el estadístico χ^2 , se calculó la raíz del error cuadrático medio de aproximación (RMSEA), el índice de ajuste comparativo (CFI), el índice de ajuste comparativo (GFI) y el índice de ajuste incremental (IFI). Con base en la solución final, se obtuvo el índice de consistencia interna, mediante la fórmula de alfa de Cronbach.

Resultados

Análisis Factorial Confirmatorio

Como se observa en la Tabla 1, los índices obtenidos mostraron valores de ajuste adecuado en todos los dominios. Los valores de RMSEA fueron <0.05 y los de GFI $>.90$; los coeficientes CFI y IFI también indicaron buen ajuste con valores $>.90$.

El análisis individual de los reactivos mostró que sus pesos factoriales resultaron estadísticamente significativos ($p<.001$), por arriba del valor de $\lambda=.40$, con excepción de los reactivos 10, 21 y 47 (Tabla 2).

Confiabilidad

Con base en la solución final se obtuvieron los valores de consistencia interna alfa de Cronbach para la escala total, para cada dimensión y para cada factor. En la Tabla 3 se observa que casi todos los dominios, con excepción de Límites Insuficientes, tienen índices de consistencia interna aceptables (de .73 a .87) y la consistencia interna de la escala total se considera buena ($\alpha= 0.94$).

Validez de criterio

Con el propósito de analizar la validez de criterio de los esquemas maladaptativos tempranos se realizaron dos grupos de correlaciones: uno con los factores de la Escala de Ansiedad para Niños (Tabla 4) y otro con los de la Escala de Depresión para Niños (Tabla 5). Se encontró que todos los esquemas correlacionaron de manera significativa y positiva tanto con los síntomas ansiosos como con los síntomas depresivos, con excepción del esquema

de Grandiosidad con la subescala de Trastorno Obsesivo Compulsivo perteneciente a la Escala de Ansiedad. Sin embargo, las únicas correlaciones de moderado a fuerte ($>.50$) (Martínez, Tuya, Martínez, Pérez, & Cánovas, 2009) fueron para los esquemas de: Defectuosidad, Fracaso, Privación emocional y Negatividad con los síntomas depresivos; Defectuosidad y Vulnerabilidad al daño para la subescala de pánico, abandono y vulnerabilidad al daño para la escala de separación y vulnerabilidad al daño para ansiedad generalizada.

Para las subescalas de ansiedad, las correlaciones más elevadas se observaron con los esquemas de Defectuosidad y Vulnerabilidad al daño; la escala de Ansiedad por separación correlacionó fuertemente con los esquemas de Abandono y Vulnerabilidad al daño y la subescala de Ansiedad generalizada con el esquema de Vulnerabilidad al daño.

Discusión

El objetivo principal de este estudio fue confirmar la estructura de la EEMTN y obtener la validez de criterio y la confiabilidad de la escala en población mexicana, que se conforma por 17 esquemas. Los resultados obtenidos en el análisis factorial confirmatorio se ajustan al modelo teórico cuando se analizan cada uno de los dominios por separado. Las cargas de los reactivos, fueron de .27 a .79 de manera general podemos decir que fueron de moderadas a buenas (Osborne & Costello, 2004). Se puede concluir que los datos de la muestra se ajustan bien al modelo hipotético de cada dominio.

Tabla 1
Índices de Ajuste para la EEMTN

Dominio	X ²	gl	X ² /gl	RMSEA (IC 90%)	CFI	GFI	IFI
Desconexión y Rechazo	658.938	354	1.861	0.045 (0.040- 0.051)	0.914	0.904	0.916
Deterioro de la Autonomía	172.362	100	1.724	0.042 (0.031 - 0.052)	0.941	0.951	0.942
Límites Insuficientes	26.285	13	2.022	0.049 (0.021 - 0.077)	0.949	0.983	0.950
Orientación hacia los Otros	99.153	49	2.024	0.049 (0.039 - 0.063)	0.923	0.961	0.925
Sobrevigilancia e Inhibición	121.907	71	1.717	0.041 (0.029 - 0.054)	0.952	0.960	0.953

Tabla 2

Pesos factoriales de los reactivos por factor (λ) con error estándar (SE) para la EEMTN

Dominio	Esquema	Reactivo	λ (SE)
Desconexión y Rechazo	Abandono	1	0.49 (0.05)
		27	0.59 (0.08)
		48	0.63 (0.08)
		49	0.57 (0.07)
		62	0.56 (0.09)
	Defectuosidad	76	0.62 (0.03)
		78	0.59 (0.04)
		83	0.56 (0.04)
		86	0.67 (0.04)
		88	0.51 (0.04)
		91	0.65 (0.03)
	Privación emocional	73	0.55 (0.03)
		74	0.51 (0.03)
		75	0.49 (0.02)
		77	0.52 (0.03)
		79	0.64 (0.03)
		80	0.58 (0.03)
		82	0.63 (0.04)
		84	0.40 (0.02)
	Desconexión y Rechazo	Privación emocional	89
90			0.62 (0.02)
Desconfianza		13	0.51 (0.05)
		14	0.55 (0.04)
		28	0.42 (0.06)
Aislamiento social	40	0.66 (0.05)	
	41	0.68 (0.03)	
	50	0.69 (0.04)	
Deterioro de la Autonomía	Dependencia	4	0.47 (0.04)
		31	0.50 (0.04)
		44	0.72 (0.05)
	Fracaso	2	0.41 (0.03)
		15	0.63 (0.03)
		17	0.62 (0.03)
		29	0.58 (0.04)
		42	0.64 (0.04)
		56	0.50 (0.05)
		Deterioro de la Autonomía	Vulnerabilidad al daño

Tabla 2

Pesos factoriales de los reactivos por factor (λ) con error estándar (SE) para la EEMTN. (Continuación).

Dominio	Esquema	Reactivo	λ (SE)
Deterioro de la Autonomía	Vulnerabilidad al daño	16	0.59 (0.06)
		43	0.46 (0.06)
		57	0.47 (0.06)
		58	0.43 (0.06)
		63	0.54 (0.06)
Límites Insuficientes	Insuficiente autocontrol	9	0.48 (0.04)
		22	0.46 (0.06)
		35	0.53 (0.05)
	Grandiosidad	67	0.56 (0.06)
		21	0.39 (0.05)
Dirección hacia los Otros	Autosacrificio	66	0.50 (0.05)
		71	0.47 (0.04)
		45	0.42 (0.08)
	Subyugación	47	0.27 (0.09)
		65	0.54 (0.09)
		5	0.44 (0.06)
		7	0.55 (0.06)
		18	0.42 (0.05)
		32	0.43 (0.06)
		Búsqueda de aprobación	33
59	0.54 (0.06)		
Dirección hacia los Otros	Búsqueda de aprobación	60	0.53 (0.05)
		64	0.66 (0.05)
		70	0.52 (0.07)
Sobrevigilancia e Inhibición	Inhibición emocional	12	0.66 (0.06)
		26	0.79 (0.05)
		55	0.68 (0.06)
	Negatividad	24	0.52 (0.04)
		37	0.65 (0.04)
		68	0.61 (0.05)
		69	0.52 (0.04)
Metas inalcanzables	Castigo	11	0.61 (0.06)
		25	0.58 (0.07)
		38	0.51 (0.08)
		54	0.54 (0.07)
		10	0.28 (0.08)
		36	0.61 (0.06)
		53	0.60 (0.06)

Tabla 3
Consistencia interna de la EEMTN

Dominio	Esquema	α	Número de reactivos
Desconexión y Rechazo	Abandono	0.738	5
	Defectuosi- dad	0.779	6
	Privación Emocional	0.844	12
	Desconfianza	0.453	3
	Aislamiento Social	0.708	3
	Total	0.879	29
Deterioro de la Autonomía	Dependencia	0.585	3
	Fracaso	0.732	6
	Vulnerabilidad al Daño	0.679	7
	Total	0.823	16
Límites Insuficientes	Grandiosidad	0.420	3
	Insuficiente Autocontrol	0.576	4

Tabla 3
Consistencia interna de la EEMTN.
(Continuación).

Dominio	Esquema	α	Número de reactivos
Límites Insuficientes	Total	0.644	7
	Orientación hacia los Otros		
Sobrevigilancia e Inhibición	Autosacrificio	0.303	3
	Subyugación	0.523	4
	Búsqueda de Aprobación	0.668	5
	Total	0.730	12
Escala completa	Negatividad	0.656	4
	Castigo	0.426	3
	Metas inalcanzables	0.643	4
	Inhibición Emocional	0.753	3
	Total	0.774	14
Escala completa		0.942	78

Tabla 4
Correlación de los EMT con Ansiedad

Esquemas	Escala de Ansiedad para Niños					Ansiedad Generalizada
	Pánico	Ansiedad por Separación	Fobia Social	Miedo al daño	TOC	
Abandono	.464**	.592**	.448**	.427**	.476**	.489**
Desconfianza	.458**	.327**	.379**	.331**	.338**	.399**
Privación emocional	.324**	.180**	.180**	.205**	.138**	.264**
Defectuosi- dad	.517**	.341**	.394**	.338**	.360**	.460**
Aislamiento social	.458**	.425**	.427**	.357**	.412**	.490**
Dependencia	.452**	.363**	.356**	.312**	.376**	.367**
Fracaso	.471**	.329**	.360**	.349**	.370**	.420**
Vulnerabilidad al daño	.538**	.554**	.499**	.456**	.495**	.623**
Grandiosidad	.178**	.150**	.188**	.158**	.066	.170**
Insuficiente autocontrol	.357**	.282**	.353**	.308**	.280**	.386**
Autosacrificio	.303**	.290**	.320**	.240**	.371**	.405**
Subyugación	.406**	.303**	.370**	.312**	.336**	.391**
Búsqueda de aprobación	.374**	.368**	.420**	.306**	.378**	.330**
Negatividad	.447**	.349**	.390**	.335**	.393**	.412**
Castigo	.350**	.198**	.273**	.242**	.262**	.282**
Metas inalcanzables	.168**	.234**	.234**	.201**	.244**	.177**
Inhibición emocional	.388**	.378**	.404**	.326**	.359**	.412**

Nota: * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

De igual manera, los indicadores de consistencia interna obtenidos para la EEMTN en esta muestra fueron satisfactorios y similares a los reportados por Lumley et al. (2007) en población adolescente y superiores a los

obtenidos por Stallard et al. (2005) en población infantil para la escala total. En lo que respecta a los indicadores de consistencia interna de cada dominio, fueron satisfactorios, con excepción de Límites dañados. Sin embargo,

Tabla 5
Correlación de los EMT con Depresión

Esquemas	Inventario de Depresión en Niños		
	Autoestima negativa	Disforia	CDI total
Abandono	.291**	.206**	.243**
Desconfianza	.341**	.306**	.343**
Privación emocional	.477**	.546**	.567**
Defectuosidad	.537**	.544**	.593**
Aislamiento social	.400**	.415**	.452**
Dependencia	.407**	.322**	.384**
Fracaso	.589**	.496**	.583**
Vulnerabilidad al daño	.429**	.303**	.375**
Grandiosidad	.252**	.304**	.320**
Insuficiente autocontrol	.424**	.309**	.385**
Autosacrificio	.182**	.115*	.146**
Subyugación	.365**	.265**	.340**
Búsqueda de aprobación	.352**	.341**	.371**
Negatividad	.553**	.453**	.530**
Castigo	.333**	.315**	.354**
Metas inalcanzables	.133**	.161**	.162**
Inhibición emocional	.396**	.298**	.370**

se encontraron estimaciones de confiabilidad bajas para algunos esquemas, probablemente debido al número de reactivos.

En relación con la validez de criterio, los resultados obtenidos son similares a los reportados en estudios realizados con adolescentes, en donde se encuentran correlaciones significativas de todos los esquemas con ansiedad y depresión (Lumley & Harkness, 2007; Muris, 2006). En estos estudios se reportan correlaciones superiores a .50 entre los síntomas depresivos y los esquemas de Privación emocional y Fracaso, y entre síntomas ansiosos y el esquema de Vulnerabilidad al daño. Es posible que para población adolescente, como es el caso de los estudios mencionados, la especificidad del contenido cognitivo en relación a la sintomatología sea más clara debido al autoconocimiento generado por la etapa de desarrollo, que les permite a los adolescentes, en comparación con los niños, tener más claridad de lo que sienten y perciben (Landy & Landy, 2009).

Si bien los resultados parecen sugerir que los niños presentan los mismos esquemas identificados en adolescentes y adultos, se requieren aún más investigaciones en este grupo de edad. Es necesario ampliar en futuros estudios el número de reactivos para los factores con baja

confiabilidad, a fin de descartar que la redacción de los mismos y el bajo número de reactivos para cada esquema hayan contribuido a los resultados obtenidos en esta investigación.

Referencias

1. Aftab, S., Klibert, J., Holtzman, N., Qadeer, K., & Aftab, S. (2017). Schemas Mediate the Link Between Procrastination and Depression: Results from the United States and Pakistan. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 35(4), 329-345.
2. Beck, A.T., Freeman, A., & Associates (1990). *Cognitive therapy of personality disorders*. New York: Guilford Press.
3. Beck, A.T., Rush, A.J., Shaw, B.F., & Emery, G. (1983). *Terapia cognitiva de la Depresión*. Barcelona: Desclée de Brouwer.
4. Beck, A.T. (1987). Cognitive models of depression. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 1, 5-37.
5. Calvete, E., Estévez, A., López de Arroyabe, E., & Ruiz, P. (2005). The schema questionnaire - short form. *European Journal of Psychological Assessment*, 21(2), 90-99. doi:10.1027/1015-5759.21.2.90
6. Castrillón, D.A., Chaves, L., Ferrer, A., Londoño, N.H., Maestre, K., Marín, C., Schnitter, M. (2005). Validación del Young Schema Questionnaire long form: Second edition (YSQ-L2) en población colombiana. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37, 541-560.
7. Cecero, J.J., Nelson, J.D., & Gillie, J.M. (2004). Assessment tools and tenets of schema therapy: Toward the construct validity of the Early Maladaptive Schema Version (EMSQ-R). *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 357, 344-357.
8. Cui, L., Lin, W., & Oei, T.P. (2010). Factor structure and psychometric properties of the Young Schema Questionnaire (short form) in Chinese undergraduate students. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 9(6), 645-655. doi:10.1007/s11469-010-9283-4
9. Da Luz, F. Q., Sainsbury, A., Hay, P., Roekenes, J. A., Swinbourne, J., da Silva, D.C., & da S Oliveira, M. (2017). Early maladaptive schemas and cognitive distortions in adults with morbid obesity: Relationships with mental health status. *Behavioral Sciences*, 7(1), 10
10. Drummond, P.D., & Gatt, S.J. (2017). Early maladaptive schemas in people with a fear of blushing. *Clinical Psychologist*, 22(2), 203-210.

11. Haugh, J. A., Miceli, M., & De Lorme, J. (2017). Maladaptive Parenting, Temperament, Early Maladaptive Schemas, and Depression: A Moderated Mediation Analysis. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 39(1), 103-116.
12. Hoffart, A., Sexton, H., Hedley, L., Wang, C., Holthe, H., Haugum, J., & Holte, A. (2006). The structure of maladaptive schemas: A confirmatory factor analysis and a psychometric evaluation of factor-derived scales. *Cognitive Therapy and Research*, 29(6), 627-644. doi:10.1007/s10608-005-9630-0.
13. Khorramdel, K., Abolghasemi, A., Rakhshani, T., Nikdast, S., & Raiabi, S. (2013). Early maladaptive schema as predictor of adolescents' runaway. *Archives of Psychiatry & Psychotherapy*, 15(4), 51-59.
14. Lachenal-Chevallet, K., Mauchand, P., Cottraux, J., Bouvard, M., & Martin, R. (2006). Factor analysis of the Schema Questionnaire-short form in a nonclinical sample. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 20(3), 311-318. doi:10.1891/088983906780643975
15. Landy, S., & Landy, S. (2009). *Pathways to competence: Encouraging healthy social and emotional development in young children*. USA: Paul H. Brookes Pub.
16. Lawrence, K., Allen, J., & Chanen, A. (2011). A study of maladaptive schema and borderline personality disorder in young people. *Cognitive Therapy & Research*, 35(1), 30-39. doi:10.1007/s10608-009-9292-4
17. Lee, W., Taylor, G., & Dunn, J. (1999). Factor structure of the Schema Questionnaire in a large clinical sample. *Cognitive Therapy and Research*, 23(4), 441-451.
18. Londoño, N., Schnitter, M., Marín C., Calvete, E., Ferrer, A., Maestre, K., ..., Castrillón, D. (2012). Young Schema Questionnaire-short form: Validación en Colombia. *Universitas Psychologica*, 11(1), 147-164.
19. Lumley, M. N., & Harkness, K. L. (2007). Specificity in the relations among childhood adversity, early maladaptive schemas, and symptom profiles in adolescent depression. *Cognitive Therapy and Research*, 31, 639-657.
20. Martínez, R.M., Tuya, L.C., Martínez, M., Pérez, A., & Cánovas, A.M. (2009). El coeficiente de correlación de los rangos de Spearman caracterización. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 8(2)
21. Montazeri, M., Farsani, Z., Mehrabi, H., & Shakiba, A. (2013). Relationship between early maladaptive schema and depression in guidance school students in falavarjan. *Journal of Mazanduran University of Medical Sciences (JMUMS)*, 23(98), 178-188.
22. Muris, P. (2006). Maladaptive schemas in non-clinical adolescents: relations to perceived parental rearing behaviors, big five personality factors and psychopathological symptoms. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 13(6), 405-413.
23. Osborne J.W., & Costello, A.B. (2004). Sample size and subject to item ratio in principal components analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 9(11), 8.
24. Pauwels, E., Claes, L., Smits, D., Dierckx, E., Muehlenkamp, J., Peuskens, H., & Vandereycken, W. (2012). Validation and reliability of the Young Schema Questionnaire in a Flemish inpatient eating disorder and alcohol and substance use disorder sample. *Cognitive Therapy and Research*, 37(3), 647-656. doi:10.1007/s10608-012-9501-4
25. Rijkeboer, M.M., & van den Bergh, H. (2006). Multiple group confirmatory factor analysis of the Young Schema-Questionnaire in a Dutch clinical versus non-clinical population. *Cognitive Therapy Research*, 30, 263-278. doi:10.1007/s10608-006-9051-8
26. Rijkeboer, M.M., & de Boo, G.M. (2010). Early maladaptive schemas in children: Development and validation of the schema inventory for children. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 41, 102-109.
27. Sánchez-Aguilar, A., Andrade-Palos, P., & Lucio, M.E. (en prensa). Esquemas desadaptativos tempranos y ansiedad en escolares de México. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*.
28. Schmidt, N.B., Joiner, T.E., Young, J.E., & Telch, M.J. (1995). The Schema Questionnaire: Investigation of psychometric properties and the hierarchical structure of a measure of maladaptive schemas. *Cognitive Therapy and Research*, 19(3), 295-321. doi:10.1007/BF0223040279
29. Stallard, P., & Rayner, H. (2005). The development and preliminary evaluation of a Schema Questionnaire for Children (SQC). *Behavioral and Cognitive Psychotherapy*, 33, 217-224.
30. Stein, D.J., & Young, J.E. (1992). *Cognitive Science and Clinical Disorders*. San Diego, California: Academic Press, Inc.
31. Straver, F. R. (2017). *A Theoretical Model of Substance Use*

- Based on Schema Therapy Concepts (Master's thesis). Faculty of Social and Behavioural Sciences Theses.
32. Trip, S. (2006). The Romanian version of Young Schema Questionnaire - short form 3 (YSQ-S3). *Journal of Cognitive and Behavioural Psychotherapies*, 6(2), 173–181.
 33. Van Vlierberghe, L., & Braet, C. (2007). Dysfunctional schemas and psychopathology in referred obese adolescents. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 14, 342–351.
 34. Van Vlierberghe, L., Braet, C., Bosmans, G., Rosseel, Y., & Bögels, S. (2010). Maladaptive schemas and psychopathology in adolescence: On the utility of Young's schema theory in youth. *Cognitive Therapy and Research*, 34(4), 316–332.
 35. Welburn, K., Coristine, M., Dagg, P., Pontefract, A., & Jordan, S. (2002). The schema questionnaire — short form: Factor analysis and relationship between schemas and symptoms. *Cognitive Therapy and Research*, 26(4), 519–530.
 36. Young, J.E. (1990). *Cognitive Therapy for Personality Disorders*. Sarasota, FL: Professional Resources Press.
 37. Young, J.E., Klosko, J.S., & Weishaar, M.E. (2003). *Schema Therapy. A Practitioner's Guide*. New York: Guilford Press.
 38. Young, J.E. (2005). *Young Schema Questionnaire—Short Form 3 (YSQS3)*. New York, NY: Schema Therapy Institute.
 39. Zadahmad, M., & Torkan, H. (2016). Investigation of the multiple relationships between early maladaptive schemas and coping styles with anxiety. *International Journal of Educational and Psychological Researches*, 2(1), 49–53.



Marital Satisfaction in Spanish and Dominican Couples

Satisfacción Marital en Parejas Españolas y Dominicanas

Esther Domínguez^a, Francisco Javier de Santiago^a, María Monfragüe García-Mateos^b, and Cristina Jenaro^{1 c}

^a Facultad de Psicología, Universidad de Salamanca, Salamanca, España

^b Facultad de Educación, Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca, España

^c INICO (Instituto Universitario de Integración en la Comunidad), Facultad de Psicología, Universidad de Salamanca, España

Recibido el 23 de junio de 2018, aceptado el 7 de febrero de 2019

Abstract

Marriage is an appreciated worldwide institution, although nearly half of first marriages end in divorce. Thus, the relevance of understanding how people choose their partners and what features can predict a satisfactory relationship. More specifically, in search of data supporting similarity or complementarity approaches on marital satisfaction, the current study analyzes the association between different assortative mating options (homogamy, and heterogamy) and marital satisfaction in Spanish and Dominican couples. A stratified quota sampling of 600 participants was selected, corresponding to 300 married couples (50% Spanish and 50% Dominicans). Data were gathered by means of an interview with the 10-item scale on Marital Satisfaction and a 7-item scale on Status. Results suggest that spouses are matched by similarity in their health and education and by the perception of similarity in intelligence and the financial advantages of staying together. Dominican couples experienced higher marital satisfaction than Spanish couples. Findings on hypergamy reveals the persistence of some traditional roles' distribution among Spanish speaking cultures. The association between status and marital satisfaction revealed that heterogamy rather than homogamy is associated to such satisfaction. These results stress the relevance of taking into account social and cultural differences, beyond biological and psychological factors, to fully understand couples' satisfaction.

Keywords: Homogamy, Marital satisfaction, Assortative mating, Spain, Dominican Republic, Culture, Sociodemographic variables

Resumen

El matrimonio es una institución apreciada a nivel mundial, pese a que casi la mitad de los primeros matrimonios terminan en divorcio. De ahí la importancia de comprender cómo las personas eligen a sus parejas y qué factores contribuyen a predecir una relación satisfactoria. Más concretamente, en busca de datos que ofrezcan apoyo a los enfoques de semejanza o de complementariedad en su relación con la satisfacción marital, el presente estudio analiza diferentes alternativas de emparejamiento selectivo (homogamia y heterogamia) y su relación con dicha satisfacción marital en parejas españolas y dominicanas. Para llevar a cabo el estudio se ha empleado un muestreo estratificado por cuotas compuesto por un total de 600 participantes, que se corresponden con 300 parejas casadas (un 50% procedente de España y el otro 50% procedente de República Dominicana). Los datos se recogieron a través de entrevista la escala de 10 ítems de Satisfacción Marital y la escala de 7 ítems de Status. Los resultados sugieren que los emparejamientos se caracterizan por la semejanza en salud,

1 Contacto: Cristina Jenaro, INICO (Instituto Universitario de Integración en la Comunidad), Facultad de Psicología, Universidad de Salamanca. Avda. de la Merced, 109-131, 37005-Salamanca (España). Phone.: +34-923-294695. Fax: +34-923 29 46 85. E-mail: crisje@usal.es

formación, inteligencia, y por la percepción compartida de las ventajas económicas asociadas a su permanencia. Las parejas dominicanas experimentan una mayor satisfacción marital que las españolas. Los resultados obtenidos sobre hipergamia revelan la persistencia de una distribución de roles tradicional en países de habla hispana. La asociación entre estatus y satisfacción marital indicaron que la heterogamia más que la homogamia, se asocia a tal satisfacción. Todos estos resultados subrayan la importancia de tener en cuenta diferencias sociales y culturales, además de factores biológicos y psicológicos, para comprender plenamente la satisfacción en las parejas.

Palabras Clave: Homogamia, Satisfacción marital, España, República Dominicana, Cultura, Variables sociodemográficas

Marriage is an appreciated worldwide institution. Since more than 90% of the world population marries at least once in their life (Javanmard & Garegozlo., 2013), it affects a large number of people. Statistics also suggest that nearly half of first marriages end in divorce (Brock & Lawrence, 2008). Thus, the relevance of understanding how people choose their partners and what features can predict a satisfactory relationship (Luo, 2009). Stability, family harmony and their association with factors, such as role distribution and fairness, have been studied in recent years (Stanfors & Goldscheider, 2017). Associations with fertility, offspring, and stability of the relationship or with the couples' work outside and inside the home (Bernardi & Martinez-Pastor, 2011; Ruppner, Bernhardt, & Branden, 2017) have also been studied. However, there is still much to investigate and efforts from multiple theoretical and methodological approaches are necessary to try to answer the question of why people decide to join, stay together and have offspring. Studies on marital satisfaction state that for partners to be compatible there must be a complex fit of two types of characteristics (Buss, 2004): complementarity and similarity. Complementarity relates to one partner having resources and skills that differ from their counterpart. The similarity hypothesis holds that people are seeking a partner like themselves, as similarity generates attraction (Díaz-Morales Estevez, Barreno, & Prieto, 2009).

When talking about choosing a partner similar to ourselves we refer to positive assortative mating, whereas if we choose a complementary person, we refer to negative assortative mating (Figueredo, Sefcek, & Jones, 2006; Russell & Wells, 1994). While some studies indicate that spouses are chosen on the basis of genetic similarity (Lucas et al., 2004; Russell & Wells, 1991, 1994), recent studies indicate that other factors, such as educational level (Domingue, et

al., 2014), cognitive functioning and personality features (Botwin, Buss, & Shackelford, 1997; Díaz-Morales et al., 2009), are stronger predictors. This similarity maximizes the probability of success and reduces the risk of abandonment or dissolution of the relationship (Buss, 2004; Cabrera & Aya, 2014; Chi, Epstein Fang, Lam, & Li, 2013; Esteve & McCaa, 2007).

Additional evidence in support of this hypothesis is found in studies examining the similarity between the spouses under the paradigm of homogamy (Esteve & McCaa, 2007; Rammstedt & Schupp, 2008). Homogamy can be understood as the similarity of status in different life domains. For several decades, homogamy has been studied in terms of income or socioeconomic status (Kalmijn, 1991), education (Shafer, 2013b), ethnicity (Frias & Angel, 2013), religion (Heaton & Pratt, 1990; Kalmijn, 1991; Schramm, Marshall, Harris, & Lee, 2012), age (Shafer, 2013a), personality (Bon et al., 2013), and intellectual ability (Lucas et al., 2004), among other variables. The concept of homogamy is also of interest in the reproduction of social class structure (Rodríguez, 2008; Mäenpää & Jalovaara, 2013). From this point of view, homogamy is considered an indicator of social openness: the lower the level of homogamy, the more open a society and the less relevant the barriers between different groups (Rodríguez, 2008) and the greater the acceptance of nontraditional unions, the greater the tolerance of partner differences (Schwartz & Graf, 2009). Conversely, homogamy functions as a mechanism of intergenerational reproduction of inequality (Velázquez, 2015).

When referring to situations opposite to homogamy, the term heterogamy is used (López-Ruiz et al., 2009; Rodríguez, 2008, 2012). Heterogamy reveals the interaction of people across social boundaries of groups and also

shows that members of different groups accept each other (Esteve & Cortina, 2010; Rodríguez, 2012). The position of women within the couple is usually taken as the reference point to distinguish two types of situations: hypergamy and hypogamy (López-Ruiz et al., 2009). Hypergamy occurs when a woman partners with a man who is better positioned in the social hierarchy. Hypogamy occurs when the woman occupies the higher position in the hierarchy. These unions appear to be associated with socio-cultural characteristics as well. This class endogamy has been found in Latino cultures (Colantonio, Küffer, & Nazer, 2014).

One more concept closely related to the issue at hand is that of marital satisfaction, which can be understood as the individual's attitude toward their partner and the relationship (Iboro & Akpan, 2011) or feelings about the relationship by one spouse through evaluative judgments (Fincham & Linfield, 1997). As some studies suggest, the more similar the partners, the more satisfying the relationship (Dillon, 2012; Gaunt, 2006) and to the contrary, when educational hypergamy occurs, marriage satisfaction is lower (Zhang, Ho, & Yip, 2012). Other authors show that compatibility, rather than similarity, is an important factor in maintaining marital satisfaction (Arrindell & Lutejin, 2000; Lucas et al., 2004; Luo, 2009; Russell & Wells, 1991). Here, it could be said that marital satisfaction is subjective, since it is related to one's life, personality, and the expectations about marital relationships (Oprisan & Cristea, 2012). With the incorporation of women into the labor market, educational expansion and reduction of gender differences, caused the traditional marriage to face serious changes and challenges worldwide (Bedmar & Palma, 2011; Heaton & Mitchell, 2012). These changes have a potential to impact on the symmetry in relationships, the homogamy, and, accordingly, on marital satisfaction.

Despite the importance of this issue there are few studies that analyze the relationship between homogamy and marital satisfaction. Homogamy has been little studied in non-Western societies and a large number of studies on the subject have been made in the last century (Lewinsohn & Werner, 1997; Lucas et al, 2004). Studies in Spanish-speaking countries from different cultures, such as Spanish (European) and Latin contexts, are even more scarce and are focused on specific issues such as intimate partner violence (Flake & Forste, 2006; Frías & Angel, 2013) or limited facets of homogamy, such as educational homogamy

(Díaz-Morales et al, 2009; Esteve & McCaa, 2007; López-Ruiz et al, 2009). The current study on Dominican couples compared with Spanish couples, is therefore relevant because it offers both an overview of homogamy in Spain as well as an analysis of homogamy in a non-Western Latin country, and their cross-cultural comparison. And these, in relation to marital satisfaction.

Therefore, and in view of the previously discussed, in this study we aim to: (1) identify similarities and differences in marital satisfaction; (2) identify similarities and differences in status, and to (3) identify associations between marital satisfaction and status. We expect to find differences among studied countries, as they have different sociocultural status, as well as differences based in the personal conditions that may impact on the symmetry in relationships. More specifically, we expect to find: (1) differences in marital satisfaction by country, gender, prior marriages, years of marriage, having or not children from previous marriages, and having or not children from the current marriage, (2) differences in status by country, years of marriage, prior marriages, having or not children from previous marriages, and having or not children from the current marriage. Also, we predict that (3) Homogamy will be associated to higher marital satisfaction in both countries.

Method

Participants

A stratified quota sampling was employed. The sample is composed of 600 participants that correspond to 300 pairs, of which 150 are Spanish couples and 150 are Dominican couples. In addition, the sample is divided into 100 couples who have been married up to six years, another 100 married between seven and twenty-four years and finally, 100 couples who have been married for twenty-five or more years, with 50% Spanish couples and 50% Dominican couples in all cases. Run test verified the randomness in data (Bartels, 1982) for marital satisfaction ($z=-1.024$, $p=.31$) and for status ($z=.824$; $p=.410$). Randomness was also found by gender ($z=-.082$; $p=.935$).

For 85.16% of couples, the current marriage is their first marriage, while for 11.66% it is their second, for 2.83% it is their third and for 0.33% it is the fourth marriage. As for the number of children with the current

spouse, 22.20% of couples have no children, 20.80% have one, 31.80% have two children, 16.70% have three children, 5% have four children, and the remaining 3.5% have five or more children. As for the number of children living with the respondents, 29.8% have no children living with the couple, 27.3% have a child living with them, 30.2% have two, 10% have three, and the other 2.7% have four or more children living with the couple. In general, these couples have been married an average of 17.08 years ($SD = 13.74$), with 68-years as maximum. The average age of the respondents is 45.45 years ($SD = 13.75$; range: 17 to 88). The average of years living together before marriage is 1.06 years ($SD = 2.66$).

Design and analyses

This is a descriptive and correlational cross-sectional study with ex post facto measures. It is also a comparative, cross-cultural study, understanding that the study of differences between cultures to estimate the generality of psychological laws on an event of interest is, in our case, marital satisfaction. Cultures can be considered as natural quasi-experimental treatments (Hernández, Fernández, & Baptista, 2006) that allow, using cultural modulation of human diversity, the study of the interaction between human behavior and variable social, economic, political, ecological and biological predictors. Descriptive analysis, together with Chi-squared tests for categorical data, tests statistics (i.e., Cronbach's alpha for reliability, exploratory and confirmatory factor analyses) were utilized to assess the psychometric properties of the measures, when appropriate (Brown, 2015, Yu & Shek, 2014). Also, Pearson's correlation for continuous variables were performed. Multivariate tests (Manova) were used to determine potential differences in the dependent variables taken together. If the multivariate analysis was significant, univariate analysis of variance was performed (Garson, 2015). An $\alpha = .05$ was set for the analyses. Effect sizes (r , h^2 , n) have been estimated to determine the strength of the associations (Ferguson, 2009). The values of $r = .2$, and $h^2 = .$ were established as cut-off for practical significance (Ferguson, 2009).

Procedure

Data were collected from Spanish and Dominican couples. In all cases, confidentiality and anonymity was guaranteed. Participants completed the questionnaire individually. The

data collection was conducted between September 2013 and August 2014.

Measure

We used two parallel forms, one for the wives and the other for the husbands, of the general-purpose inventory Marriage Questionnaire (Russell & Wells, 1993; Weisfeld, Russell, Weisfeld, & Wells, 1992) that was provided by the authors. As is usual with this measure (Russell & Wells, 1994a, 1994b), only a small number of items were selected for this study. Specifically, we selected the 10 items that assess marital satisfaction ($\alpha = .87$ for Spanish participants, and $\alpha = .73$ for Dominican participants). Exploratory factor analysis allowed us to identify two factors: (1) Factor 1, composed by 5 items that assess positive feelings toward the relationship ($\alpha = .91$ for Spanish participants, and $\alpha = .73$ for Dominican participants); (2) Factor 2, composed by 5 items that assess negative feelings toward the relationship ($\alpha = .76$ for Spanish participants, and $\alpha = .64$ for Dominican participants). For the analyses, the scores from factor 2 were inverted, so for total scale, the higher the score, the higher the marital satisfaction.

Next, we performed a multigroup confirmatory factor analysis to check if the proposed two-model factor fitted both subsamples. Table 1 shows the parameter estimates (unstandardized and standardized) and r^2 values for the model when using ML estimator. Note that all the items have medium-high r^2 values, as well as high loadings in their respective factors. The hypothesized model appears to be a good fit to the data: $X^2(68) = 159.003$; $p < .001$; $X^2/df = 2.33$. The GFI is .95, CFI is .95; RMSEA is .047 (90%CI: .038 to .057). In addition, the standardized regression weights of all variables were higher than .44 in both countries; the critical ratios (C.R.) of the regression weights were all significant and much higher than 1.96; all the variances were also significant ($p < .001$). The correlation between the two latent variables was .556 for Spanish participants (covariance = .311, $SE = .055$), and .489 for Dominican participants (covariance = .162, $SE = .038$). Altogether, the results offer support to the proposed two-factor model for both countries.

In addition, and according to the study by Weisfeld et al. (1992), we used seven items of the multipurpose marriage questionnaire in parallel forms to assess status, in various aspects, such as in health (How is your health?,

Table 1

Unstandardized loadings (Standard Errors), Standardized loadings, and r^2 value for 3-factor confirmatory model

			Spain			Dominican Republic		
			Unstandardized (S.E.)	Standardized	r^2	Unstandardized (S.E.)	Standardized	r^2
IT054	<---	F1	1.114 (.061)	.748	.638	1.707 (.279)	.515	.239
IT063	<---	F1	1.313 (.059)	.856	.767	1.886 (.277)	.632	.331
IT067	<---	F1	1.213 (.060)	.789	.666	2.460 (.338)	.780	.329
it006inv	<---	F2	1.000 (---)	.507	.417	1.000 (---)	.531	.216
it016inv	<---	F2	1.320 (.139)	.504	.468	1.033 (.199)	.443	.319
it018inv	<---	F2	1.399 (.128)	.684	.254	1.144 (.192)	.564	.197
it033inv	<---	F2	1.899 (.163)	.646	.257	1.162 (.217)	.465	.281
it035inv	<---	F2	2.169 (.172)	.816	.623	1.388 (.232)	.574	.608
IT070	<---	F1	1.290 (.057)	.876	.733	1.653 (.254)	.575	.399
IT009	<---	F1	1.000 (---)	.799	.559	1.000 (---)	.489	.265

Note: Dashes (---) indicate the standard error was not estimated. r^2 = Squared Multiple Correlations

item 1), education (How much education have you received?, item 2), income (How much do you contribute to all household income, item 3), domestic roles (How much housekeeping do you do?, item 4), intellectual capacity (is your spouse more intelligent than you?, item 5), financial status (item 6: Will you be in a difficult position if divorced?, and decision making (Item 7: Who makes important decisions?). As in previous questionnaire, negative-worded items were recoded so, the higher the scores the higher the status. In addition, as Weisfeld et al. (1992) suggest, after passing the parallel forms, couples' homogamy was calculated by subtracting the scores obtained by the wife from the scores obtained by the husband (i.e., husband score - wife scores). Thus, positive scores indicate that the husband has higher status (i.e., hypergamy), while negative scores indicate that the wife has higher status (i.e., hypogamy or husbands having lower status).

Results

Marital satisfaction and associated variables

Concerning our first hypothesis, regarding marital satisfaction, the multiple analysis of variance revealed significant differences in marital satisfaction by countries [Wilks' Lambda=.0920, $F(3, 596)=17.3$; $p<.001$]. The univariate tests revealed that there were significant differences in factor 1 ($F=35.10$; $df=1$; $p<.001$; $h^2=.06$), and in the total scale ($F=8.84$, $df=1$; $p<.05$; $h^2=.02$), but not differences in factor 2 ($F=1.31$, $df=1$; $p>.05$). Dominican

couples were significantly more satisfied in factor 1 and total ($M=4.77$, $SE=.07$, and $M=4.57$, $SE=.05$, respectively), than Spanish couples ($M=4.23$, $SE=.07$, and $M=4.34$, $SE=.05$, respectively).

On the impact of gender, the multiple analysis of variance revealed lack of significant differences [Wilks' Lambda=.999, $F(3, 596)= 0.181$; $p=.91$]. Concerning years of marriage and its potential effect, significant differences were found in the multivariate test [Wilks' Lambda=.0944, $F(6, 1190)=5.85$; $p<.001$]. Univariate tests revealed significant differences in factor 1 ($F=11.2$; $df=2$; $p<.001$; $h^2=.04$), factor 2 ($F=11.7$; $df=2$; $p<.001$; $h^2=.04$), and total ($F=16.4$; $df=2$; $p<.001$; $h^2=.05$). Post hoc comparisons revealed that the most recent couples (i.e. up to six years) were significantly more satisfied ($M=4.75$; $SE=.06$) than the other two groups (i.e. couples married between 7- 24 years, and couples married for 24 years or more) ($M=4.28$; $SE=.07$, and $M=4.34$; $SE=.06$, respectively). On the impact of previous marriages or not, the multiple analysis of variance revealed a lack of significant differences [Wilks' Lambda=.0997, $F(3, 596)=.574$; $p=.63$].

Continuing with our first hypothesis, having children from previous marriages significantly impact on marital satisfaction [Wilks' Lambda=.986, $F(3, 596)= 2.88$; $p<.05$]; univariate tests revealed only marginal differences in factor 2 ($F=3.56$; $df=1$; $p=.06$; $h^2=.01$), and those who have children from previous marriages scored lower on factor 2 ($M=4.20$; $SE=.12$), than those who do not have them

($M=4.44$; $SE=.05$). In the same vein, having children from current marriage significantly impact on marital satisfaction [Wilks' $\Lambda=.973$, $F(3, 596)= 5.55$; $p<.001$]. Univariate tests revealed significant differences in factor 1 ($F=4.04$; $df=1$; $p<.05$; $h^2=.01$), factor 2 ($F=15.72$; $df=1$; $p<.001$; $h^2=.03$), and total ($F=12.31$; $df=1$; $p<.001$; $h^2=.02$). Those who have children from the current marriage scored lower, than those who do not have them, in factor 1 ($M=4.45$, $SE=0,05$, vs. $M=4.67$, $SE=0,09$), factor 2 ($M=4.33$, $SE=0,05$, vs. $M=4.73$, $SE=0,09$), and total scale ($M=4.39$, $SE=0.04$, vs. $M=4.70$, $SE=0.08$).

In sum, as expected, we have found differences in marital satisfaction by country, years of marriage, and having or not children from either current or previous marriages. Yet, in contrast to our predictions, no differences were found by gender or by having or not previous marriages. So, our first hypothesis has received some support.

Status and associated variables

In order to identify similarities and differences in status, we first performed analyses of the correlations between husbands and wives scores (7-item test), with data disaggregated by country (see Table 2). These results suggest that spouses are matched by similarity in their health and education or by the perception of similarity in intelligence or advantages of staying together, at least from the economic point of view. Some differences are seen in the results by country. In particular, economic heterogamy is more marked in Spain, while for Dominicans there is no significant association with this variable.

To contrast our second hypothesis, we first recoded, for each of the items on the status scale, the percentage of

answers that reveal if husbands have less, equal or higher scores, namely, status, with hypogamy, meaning that husbands have lower status than wives, homogamy, meaning equal status, and hypergamy, meaning husbands having higher status than wives. Then, we calculated the potential association between these variables and sociocultural factors, by performing Chi-squared tests. On the potential association of country, analyses were significant in education ($X^2=11.9$; $df=2$; $p=.003$; $n=.20$), and economic impact of a potential divorce ($X^2=9.51$; $df=2$; $p=.009$; $n=.18$). Data revealed that, for Spanish participants, there is more education hypogamy, whereas for Dominican participants there is more education homogamy. Concerning financial issues in case of divorce, while there is more homogamy for Spanish participants, there is more hypergamy for Dominicans (see Figure 1).

Having previous marriages or not was not associated to differences in status. Concerning potential association between status and years married, significant associations were found in health ($X^2=14.7$; $df=4$; $p=.005$; $n=.16$), and while for couples married up to six years, homogamy or hypogamy prevails (40.4%, each), for couples married 24 years or longer, hypergamy prevails (43.4%). In other words, for the group with more years married, husbands have lower health status. Having children from previous marriages and having children from current marriage did not significantly affect status.

In sum, the analyses concerning the second hypothesis revealed that contrary to our expectations, the most significant feature associated to status is the country.

Association between status and marital satisfaction

To contrast our third hypothesis, that predict that homogamy will be associated to higher marital satisfaction for both countries, we have estimated the scores in marital satisfaction among the three types of status (hypogamy, homogamy, and hypergamy) for the seven items of the scale. The analyses revealed significant differences in marital satisfaction based on health status [Wilks' $\Lambda=.951$, $F(6, 584)= 2.47$; $p<.05$]. Univariate tests revealed significant differences in factor 2 of marital satisfaction ($F=4.54$; $df=2$; $p<.05$; $h^2=.01$), with no significant differences by country. Post hoc comparisons revealed that hypergamy in health status have significantly smaller marital

Table 2
Correlations between husbands and wives scores (7-item test), disaggregated by country

Items	Spain	Dominican Republic
IT01 (health)	.369**	.263**
IT02 (education)	.232**	.511**
IT03 (income)	-.304**	-.112
IT04 (house-keeping)	-.091	.146
IT05 (intelligence)	.282**	.258**
IT06 (divorce)	.242**	.234**
IT07 (decisions)	.086	.023
Total	-.218**	.189*

Note: ** significant with $p<.01$ (two-tails). * significant with $p<.05$ (two-tails).

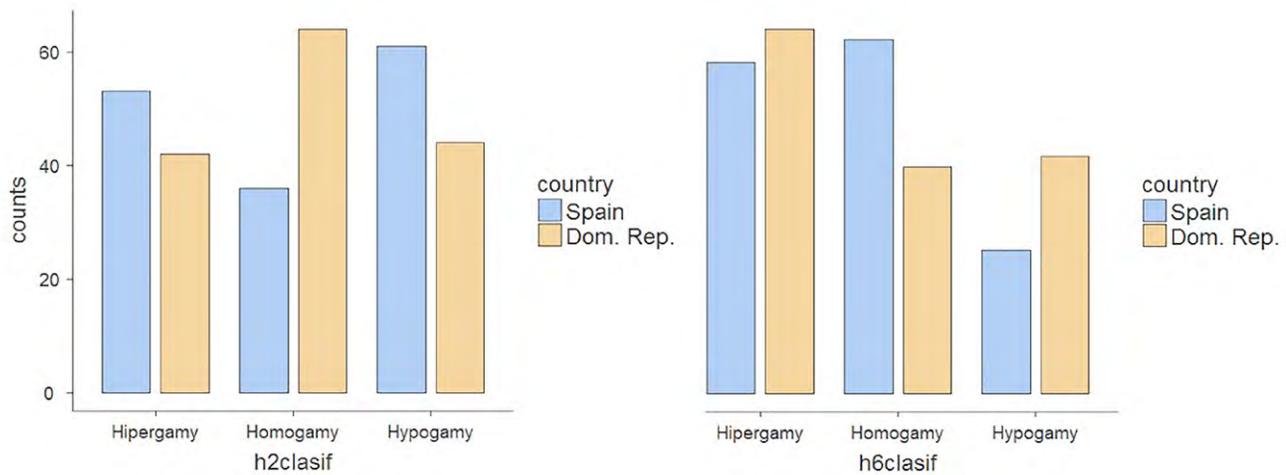


Figure 1. Frequency of status on education and financial impact of a divorce by country

satisfaction than hypogamy situations ($M=4.14$, $SE=0.11$; and $M=4.57$, $SE=0.10$, respectively).

Also, significant differences in marital satisfaction based on education status were found [Wilks' Lambda=.938, $F(6, 584)= 3.17$; $p<.01$]. Univariate tests revealed significant differences in factor 1 ($F=5.46$; $df=2$; $p<.01$; $h^2=.03$), and total scale ($F=3.61$; $df=2$; $p<.05$; $h^2=.XX$). There were also significant differences in factor 1 by country ($F=12.32$; $df=1$; $p<.001$; $h^2=.04$), as well as by the interaction of status by country ($F=4.90$; $df=2$; $p<.05$; $h^2=.03$). Post hoc comparisons revealed that hypogamic education status situations have significantly smaller marital satisfaction than hypergamic situations ($M=4.18$, $SE=0.11$; and $M=4.58$, $SE=0.11$, respectively). In addition, hypergamy situations in Spain and Dominican Republic scored significantly higher than hypogamy situations in Spain. Homogamy situations in Dominican Republic scored significantly higher than hypogamy situations in Spain. Finally, hypogamy situations in Spain scored significantly lower than hypogamy situations in Dominican Republic.

Likewise, significant differences in marital satisfaction based on economic status were found [Wilks' Lambda=.937, $F(6, 584)= 3.21$; $p<.01$]. Univariate tests revealed significant differences in factor 1 ($F=6.64$; $df=2$; $p<.01$; $h^2=.04$). There were also significant differences in factor 1 by country ($F=11.09$; $df=1$; $p<.001$; $h^2=.03$), with Dominicans scoring significantly higher than Spaniards ($M=4.8$, $SE=.015$, and $M=4.34$, $SE=.10$,

respectively). Economic hypergamy was associated to significantly higher marital satisfaction (factor 1) than homogamic and hypogamic status. Spaniards with hypergamy status scored significantly higher than the other two groups from Spain. Dominicans with hypogamic status scored significantly lower than the other two groups from the same country.

Additionally, significant differences in marital satisfaction based on housekeeping status were found [Wilks' Lambda=.920, $F(6, 584)= 4.12$; $p<.001$]. Univariate tests revealed significant differences in factor 1 ($F=10.230$; $df=2$; $p<.001$; $h^2=.06$), and total scale ($F=6.84$; $df=2$; $p=.001$; $h^2=.04$), without significant differences by country. Hypogamy status was associated to significantly higher marital satisfaction (factor 1) than hypergamy status ($M=4.88$, $SE=.14$, $M=4.34$, $SE=.07$, respectively).

Status on intelligence was not associated to significant differences in marital satisfaction. Economic status in case of divorce was not associated to significant differences in marital satisfaction either. Yet, significant differences in marital satisfaction based on decision making status were found [Wilks' Lambda=.950, $F(6, 584)= 2.55$; $p<.05$]. Univariate tests revealed significant differences in factor 1 ($F=5.01$; $df=2$; $p<.01$; $h^2=.03$), where significant differences by country were also identified ($F=17.22$; $df=1$; $p<.001$; $h^2=.05$), with Dominicans scoring significantly higher. Hypogamic status in decision making was associated to significantly lower marital satisfaction in factor 1 than homogamic and hypergamic status.

To summarize those findings, neither the status on intelligence nor the economic impact in case of divorce are related to marital satisfaction. Some situations are associated to higher marital satisfaction: economic hypergamy, and housekeeping hypogamy. Other situations are associated to lower marital satisfaction: health hypergamy, education hypogamy, and decision making hypogamy. So, in general, complementary situations rather than similar situations impact most significantly in the outcomes in terms of marital satisfaction. Thus, our hypothesis has not received support.

Discussion

The analysis of marital satisfaction indicates that some features of marital satisfaction are associated with sociocultural factors. For example, having children is associated to lower marital satisfaction. Role conflict, arising from having to combine work and family, could be at the root of these findings, which are aligned to those studies concluding that not only biological but also cultural factors are strong predictors of wanting another child (Yang, 2017). Likewise, couples with traditional housework allocations are more likely to have a child (Ruppanner, Bernhardt, & Branden, 2017). These findings also support the relevance of cooperating for raising one's offspring, as found in previous studies (Dillon, Nowak, Weisfeld, Weisfeld, Shattuck, & Imamoğlu, 2015). Years married also appear to reduce marital satisfaction. These results are in line with previous studies in other countries (Twenge, Campbell, & Foster, 2003; Wight, Raley, & Bianchi, 2008).

As regards status, for Spanish couples, economic heterogamy is more marked, hypogamy predominates in education and homogamy is more prevalent in economic impact of a divorce. The finding that, in Spain, education hypergamy is obsolete to the point of reversal, agrees with previous studies (Bernardi & Martínez-Pastor, 2011; Esteve & Cortina, 2005) and suggest the existence of a more dynamic society. For Dominican couples, education homogamy is more prevalent, which contrast to the growing educational similarity that has been found in couples in other countries such as the USA (Schwartz & Graf, 2009). Also, for Dominican couples, hypergamy in economic impact of a divorce is also more prevalent. Taking these findings together might reflect, on the one hand, differences in social

class structure, as the lower the level of homogamy, the more open a society and the less relevant the barriers between different groups (Rodríguez, 2008). On the other hand, the fact that men have significantly higher scores on the economic features and significantly lower scores in housekeeping involvement, confirms the persistence of gender roles in Spanish speaking countries and power structures associated with male gender, in contrast to other studies carried out in strong egalitarian societies such as Sweden (Ruppanner et al., 2017). These findings suggest that attaining equal opportunities in a society with clear role differentiation remains difficult. Women, regardless their competencies, education, etc., are relegated to home chores and less money and power in decision making. In sum, this study allows us to glimpse the rigidity and permeability of social stratification barriers and the traits that structure social inequality in our societies (Rodríguez, 2012).

The next studied issue was the association between status and marital satisfaction; that is, are similar couples happier than dissimilar ones? According to the evolutionary approach to homogamy, both concepts should be positively related. In this regard, the first finding is that, contrary to our expectations, homogamy status in all of the studied variables (health, education, finances, house-keeping, intelligence, economic impact of a divorce, decision making) is not associated to higher marital satisfaction. The second noteworthy finding is that, even though Dominican and Spanish couples score significantly different in several variables, there is no significant interaction between status scores and countries, meaning that both countries follow similar patterns. The only exception are the findings in education status where, while in Spain hypergamy is associated to higher marital satisfaction, homogamy is associated to higher marital satisfaction in Dominican Republic. These findings could suggest that power relations do not affect marital satisfaction, at least in the studied couples. A tentative explanation could be related to the fact that, in relatively traditional contexts, as those studied, unequal relationships are accepted and not disputed. In fact, we have found that, while some hypergamy situations, such as economic, are associated to higher marital satisfaction, other hypergamy situations, such as health, are associated to lower marital satisfaction. In the same vein, while some hypogamy situations, such as housekeeping, are associated

to higher marital satisfaction, other hypogamy situations, such as education and decision making, are associated to lower marital satisfaction. These trends depict rather traditional roles, where men are the providers and women are the caregivers. The fact that these roles significantly impact marital satisfaction seem to reflect that the studied countries have social structures with assumed or accepted role distribution. Further studies that include other variables, such as personality characteristics (Arrindell & Lutejin, 2000), as well as features from the extended family, or work contexts (Cabrera & Aya, 2014), could help better explain marital satisfaction.

We do not wish to conclude without first mentioning a series of shortcomings of the present study. First, because this is a study with a cross-sectional design with ex post facto measures, it is not possible to establish cause-effect relationships between the studied variables. Second, we have only included successful couples in the study, so findings cannot be extrapolated to those couples who did not last or to couples in consensual unions. This fact could also explain the small effects size of the identified differences. Further studies with unsuccessful (i.e. divorced) couples will probably obtain much higher effect sizes. Third, only questionnaires have been included in the study, so for future research efforts, additional measures, such as semi-structured interviews, are advisable. Even with these shortcomings, the current findings allow us to state that relationship between homogamy and marital satisfaction is a cross-cultural phenomenon moderated by sociocultural variables; by traits valued in a society, by greater or lower permeability between classes and by the degree of accepted asymmetry in different roles and personal characteristics. Further studies with complementary qualitative methodologies, and additional variables, can contribute to shed light on these complex associations.

References

1. Arrindell, W., & Luteijn, F. (2000). Similarity between intimate partners for personality traits as related to individual levels of satisfaction with life. *Personality and Individual Differences*, 28(4), 629-637.
2. Bartels, R. (1982). The rank version of von neumann's ratio test for randomness, *Journal of the American Statistical Association*, 77 (377), 40-46, doi: 10.1080/01621459.1982.10477764
3. Bedmar, V. L., & Palma, V. C.-D. (2011). The influence of the socioeducational environment on marriage formation in Morocco. *Journal of Comparative Family Studies*, 42(6), 771-786.
4. Bernardi, F., & Martínez-Pastor, J. I. (2011). Divorce risk factors and their variations over time in Spain. *Demographic Research*, 24, 771-800.
5. Bon, O. L., Hansenne, M., Amaru, D., Albert, A., Ansseau, M., & Dupont, S. (2013). Assortative mating and personality in human couples: A study using Cloninger's Temperament and Character Inventory. *Psychology*, 4(1), 11-18.
6. Botwin, M. D., Buss, D. M., & Shackelford, T. K. (1997). Personality and mate preferences: five factors in mate selection and marital satisfaction. *Journal of Personality*, 65(1), 107-136.
7. Brock, R., & Lawrence, E. (2008). A longitudinal investigation of stress spillover in marriage: Does spousal support adequacy buffer the effects? *Journal of Family Psychology*, 22(1), 11-20.
8. Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2nd ed). New York: Guilford Press.
9. Buss, D. (2004). *La evolución del deseo: estrategias de emparejamiento humano*. Madrid: Alianza Editorial.
10. Cabrera, V., & Aya, V. (2014). Limitations of Evolutionary Theory in Explaining Marital Satisfaction and Stability of Couple Relationships. *International Journal of Psychological Research*, 7(1), 81-93.
11. Chi, P., Epstein, N., Fang, X., Lam, D., & Li, X. (2013). Similarity of relationships standards, couple communication patterns, & marital satisfaction among Chinese couples. *Journal of Family Psychology*, 27(5), 806-816.
12. Colantonio, S., Küffer, C., & Nazer, J. (2014). Marriage in Córdoba City (Argentina) in the late-colonial and early-independent periods: Homogamy and surnames as emerging features. *Journal of Family History*, 39(1), 22-39.
13. Díaz-Morales, J. F., Estévez, M. Á. Q., Barreno, C. E., & Prieto, P. D. (2009). Emparejamiento selectivo en temperamento e inteligencia y su relación con la satisfacción marital. = Assortative mating in temperament and intelligence, & the role of marital satisfaction. *Psicothema*, 21(2), 262-267.
14. Dillon, L. M. (2012). *Sex differences in marital satisfaction and happiness: the contribution of children, attractiveness, & financial status*. Wayne State University Dissertations, Paper433.
15. Dillon, L. M., Nowak, N., Weisfeld, G. E., Weisfeld, C. C., Shattuck, K. S., Imamoğlu, O. E. (2015). Sources of marital conflict in five cultures. *Evolutionary Psychology*, 13(1), 1-15.

16. Domingue, B. W., Fletcher, J., Conley, D., & Boardman, J. D. (2014). Genetic and educational assortative mating among US adults. *PNAS Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 111(22), 7996-8000.
17. Esteve, A. & Cortina, C. (2005). Homogamia educativa en la España contemporánea: pautas y tendencias. *Papers de Demografia*, 257(1), 1-22.
18. Esteve, A. & Cortina, C. (2010). Expansión educativa e inmigración internacional en España: cambios en la formación de la pareja. *Revista de Sociología*, 95, 608-685.
19. Esteve, A. & McCaa, R. (2007). Homogamia educacional en México y Brasil, 1970-2000: pautas y tendencias. *Latin American Research Review*, 42(2), 56-85.
20. Ferguson, C. J. (2009). An effect size primer: A Guide for clinicians and researchers. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40(5), 532-538. doi: 10.1037/a0015808
21. Figueredo, A., Sefcek, J., & Jones, D. (2006). The ideal romantic partner personality. *Personality and Individual Differences*, 41(3), 431-441.
22. Fincham, F. & Linfield, K. (1997). A new look at marital quality: Can spouses feel positive and negative about their marriage? *Journal of Family Psychology*, 11(4), 489-502.
23. Flake, D. F. & Forste, R. (2006). Fighting families: Family characteristics associated with domestic violence in five Latin American Countries. *Journal of Family Violence*, 21(1), 19-29.
24. Frías, S. M. & Angel, R. J. (2013). Ethnic heterogamy and the risk of partner violence in Mexico. *Ethnic and Racial Studies*, 36(11), 1666-1686.
25. Garson, G. D. (2015). *GLM Multivariate, MANOVA, and Canonical Correlation*. Asheboro, NC: Statistical Associates Publishers.
26. Gaunt, R. (2006). Couple similarity and marital satisfaction: Are similar spouses happier? *Journal of Personality*, 74, 1401-1420.
27. Heaton, T. B. & Mitchell, C. (2012). Changing intergroup boundaries in Brazilian marriages: 1991-2008. *Journal of Comparative Family Studies*, 43(4), 461-482.
28. Heaton, T. B. & Pratt, E. L. (1990). The effects of religious homogamy on marital satisfaction and stability. *Journal of Family Issues*, 11(2), 191-207.
29. Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Cuarta edición. Mexico: McGraw-Hill Interamericana.
30. Iboro, F. & Akpan, U. (2011). Predicting marital satisfaction from the attachment styles and gender of a culturally and religiously homogenous population. *Gender & Behaviour*, 9(1), 3656-3679.
31. Javanmard, G., & Garegozlo, R. (2013). The Study of Relationship Between Marital Satisfaction and Personality Characteristics In Iranian Families. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84(0), 396-399.
32. Kalmijn, M. (1991). Status homogamy in the United States. *American Journal of Sociology*, 97(2), 496-523.
33. Lewinsohn, M. A. & Werner, P. D. (1997). Factors in Chinese marital process: Relationship to marital adjustment. *Family Process*, 36(1), 43-61.
34. López-Ruiz, L., Esteve, A., & Cabré Pla, A. (2009). Uniones consensuales y matrimonios en América Latina: ¿dos patrones de homogamia educativa? *Papeles de Población*, 15(60), 9-41.
35. Luo, S. (2009). Partner selection and relationship satisfaction in early dating couples: The role of couple similarity. *Personality and Individual Differences*, 47(2), 133-138.
36. Lucas, T., Wendorf, C., Imamoglu, E., Shen, J., Parkhill, M., & Weisfeld, C. (2004). Marital satisfaction in four cultures as a function of homogamy, male dominance and female attractiveness. *Sexualities, Evolution & Gender*, 6(2-3), 97-130.
37. Luo, S. (2009). Partner selection and relationship satisfaction in early dating couples: The role of couple similarity. *Personality and Individual Differences*, 47(2), 133-138.
38. Mäenpää, E. & Jalovaara, M. (2013). The effects of homogamy in socio-economic background and education on the transition from cohabitation to marriage. *Acta Sociologica*, 56(3), 247-263.
39. Oprisan, E., & Cristea, D. (2012). A few variables of influence in the concept of marital satisfaction. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 33, 468-472.
40. Rammstedt, B., & Schupp, J. (2008). Only the congruent survive – Personality similarities in couples. *Personality and Individual Differences*, 45(6), 533-535.
41. Rodríguez, S. A. (2008). Mercado matrimonial: un análisis de homogamia y heterogamia educativa. *Aposta*, 39(20), 1-12.
42. Rodríguez, S.A. (2012). Pautas de homogamia socio-ocupacional (de clase) en Argentina: 2007-2008. *Trabajo y Sociedad*, 18, 297-316.
43. Ruppanner, L., Bernhardt, E., & Branden, M. (2017). Division of housework and his and her view of housework fairness: A typology of Swedish couples. *Demographic Research*, 36, 501-524.
44. Russell, R. J. H., & Wells, P. (1993). *Marriage and the Relationship Questionnaire: MARQ Handbook*. Sevenoaks: Hodder and Stoughton.
45. Russell, R. J. H. & Wells, P. (1991). Personality similarity

- and quality of marriage. *Personality and Individual Differences*, 12(5), 407-412.
46. Russell, R.J.H. & Wells, P.A. (1994a). Personality and quality of marriage. *British Journal of Psychology*, 85, 161-168
47. Russell, R.J.H. & Wells, P.A. (1994b). Predictors of happiness in married couples. *Personality and Individual Differences*, 17(3), 313-321.
48. Schramm, D. G., Marshall, J. P., Harris, V. W., & Lee, T. R. (2012). Religiosity, homogamy, & marital adjustment: An examination of newlyweds in first marriages and remarriages. *Journal of Family Issues*, 33(2), 246-268.
49. Schwartz, C. R. & Graf, N. L. (2009). Assortative matching among same-sex and different-sex couples in the United States, 1990-2000. *Demographic Research*, 21, 843-878.
50. Shafer, K. (2013a). Disentangling the relationship between age and marital history in age-assortative mating. *Marriage & Family Review*, 49(1), 83-114.
51. Shafer, K. (2013b). Unique matching patterns in remarriage: Educational assortative mating among divorced men and women. *Journal of Family Issues*, 34(11), 1500-1535.
52. Stanfors, M. & Goldscheider, F. (2017). The forest and the trees: Industrialization, demographic change, & the ongoing gender revolution in Sweden and the United States, 1870-2010. *Demographic Research*, 36, 173-226.
53. Twenge, J. M., Campbell, K. W., & Foster, C. A. (2003). Parenthood and marital satisfaction: A meta-analytic review. *Journal of Marriage and Family*, 65, 574-583.
54. Weisfeld, G. E., Russell, R. J., Weisfeld, C. C., & Wells, P. A. (1992). Correlates of satisfaction in British marriages. *Ethology & Sociobiology*, 13(2), 125-145.
55. Wight, V. R., Raley, S. B., & Bianchi, S. M. (2008). Time for children, one's spouse, & oneself among parents who work nonstandard hours. *Social Forces*, 87, 243-274.
56. Yang, J. H. (2017). Gendered division of domestic work and willingness to have more children in China. *Demographic Research*, 37, 1949-1974.
57. Yu, L. & Shek, D.T.L. (2014). Testing factorial invariance across groups: an illustration using AMOS. *International Journal on Disability and Human Development*, 13(2), 205-216. doi: 10.1515/ijdh-2014-0306
58. Zhang, H., Ho, P. S. Y., & Yip, P. S. F. (2012). Does similarity breed marital and sexual satisfaction? *Journal of Sex Research*, 49(6), 583-593.



ORIGINAL

Memoria de Trabajo e Inteligencia General Fluida en un Grupo de Escolares del Nivel Primario

Working Memory and Fluid General Intelligence in a Children Scholar Group

Nicolas Medina Curi¹

Unidad de Postgrado de Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú

Recibido el 23 de junio de 2018, aceptado el 7 de febrero de 2019

Resumen

El presente estudio tiene dos objetivos: a) Construir un Test de Capacidad de Lectura –TCL, para medir el nivel de memoria de trabajo (MT) y b) analizar la relación entre MT y la inteligencia general fluida –Gf (medido a través de Test de Matrices Progresivas de Raven, para niños), en un grupo de 124 niños lectores escolarizados del nivel primario. Dado el carácter primordial de este segundo objetivo, se procedió a emplear el método correlacional, que sugiere la medición y descripción de las variables MT y Gf, cuyo índice correlacional establece el nivel de dicha relación. En cuanto a la justificación de la presente tesis, se sustenta en la constatación empírica de la presencia previa de la MT, como un factor explicativo de la varianza que sufre la Gf. La validez de contenido del nuevo TCL se estableció mediante el criterio de juicio de expertos; mientras que, la confiabilidad del mismo instrumento está dentro del nivel de confianza y seguridad. Finalmente, se puede afirmar que la relación entre MT y Gf es sustancial, en la medida que sugiere que la MT es un factor importante que explica la varianza de los puntajes Gf.

Palabras Clave: Memoria de trabajo, Test de capacidad de lectura, Inteligencia general fluida, Almacenamiento/procesamiento, Diferencias individuales en habilidad lectora.

Abstract

The present study have two objectives: a) Elaborate a Reading Span Test –RST, that measure the level of working memory (WM), and b) analyze the relation between WM and fluid general intelligence –Gf (measured with Raven’s Progressive Matrices Test, for children), in a group of 124 children of the primary school level. The first objective was reached according to the theoretical and techniques suggestions offered by Daneman & Carpenter (1980) in order to construct a new version of RST, sustained by WM model, originally proposed by Baddeley & Hitch (1974). WM is a cognitive system of limited capacity, in which acts simultaneously, storage and processing information mechanisms. This cognitive system is involved in diverse complex cognitive activities, such as, reading comprehension, learning, and reasoning. The content validity of the new RST was done through expert judgment; while the reliability of same instrument was got accord Kuder/Richardson-20 coefficient $r_{11} = 0.87$, that guarantee the reliability of the instrument. Respect to the second objective, it was found a coefficient of correlation $\text{Eta}^2 = 0.525$, which means that relation is substantial, therefore confirms that WM is an important factor by which cause the variance of scores of the Gf is 27.6%.

Keywords: Working memory, Reading span test, Fluid general intelligence, Storage/processing, Individual differences in reading ability

¹ Contacto: Nicolás Medina Curi, correo electrónico: nmedinacuri@gmail.com

En la actualidad, el modelo de la memoria de trabajo (MT) es una teoría cognitiva muy influyente, diseñada para explicar cómo los procesos de memoria son utilizados en las actividades familiares cotidianas, o durante tareas que demandan mayores exigencias cognitivas, como, por ej., la tarea de solución de un problema que no ha sido resuelto antes. La MT es un sistema de capacidad limitada, tanto por el tiempo para almacenar información (hasta 30 segundos) y por la cantidad de unidades de información que puede almacenar (entre 4 a 7 unidades de información); y en esas condiciones cognitivas limitadas actúa la MT mientras uno lee, o se planifica las actividades futuras, o para resolver crucigramas/Sudoku, o seguir los titulares de los periódicos. Trabajos recientes sobre los correlatos neurofisiológicos cerebrales durante la actividad cognitiva de la MT, constataron que la MT es un mecanismo subyacente que dirige el desempeño de muchas tareas cognitivas complejas, tal como la inteligencia fluida, la comprensión de lectura y la solución de problemas matemáticos (Buschkuhl, Hernández-García, Jaeggi, Bernard & Jonides, 2014).

También cabe señalar, que el modelo de la MT propuesto originalmente por Baddeley y Hitch (1974, 1983), comprende funciones simultáneas de procesamiento y almacenamiento, que son activados por las demandas de una tarea cognitiva compleja como la lectura. Actualmente, existen nuevas versiones del modelo de MT, con importantes diferencias en relación a la propuesta original de Baddeley (Miyake & Shah, 1999).

En relación a la medición de la capacidad de MT, en el presente estudio, se realizó a través del Test de Capacidad Lectora –TCL (o *Test de Reading Span*), propuesto por Daneman y Carpenter (1980), cuyo formato propone que el sujeto debe leer un grupo de oraciones, tales como: “Era necesario anotar el nuevo número telefónico del amigo, pero nadie tenía un lapicero”, “La pareja de casados no tenían hijos, sólo tenían un loro que le gustaba comer plátano”; al final de esa lectura el lector deberá evocar las palabras finales de cada oración, que son: “lapicero” y “plátano”. De esa manera, la capacidad de la memoria de trabajo es definida como el mayor grupo de palabras finales que son evocadas correctamente por los participantes.

Respecto a la variable inteligencia general fluida (Gf), según Spearman (1904), Stankov (1978), Cattell (1963) y Beauducel y Kersting (2002), es una habilidad fundamental que interviene en todas las operaciones mentales, que

representa la energía mental y se moviliza en toda tarea no automatizada. Es una capacidad de reflexión que permite al sujeto observar lo que ocurre en su interior, concebir las relaciones esenciales existentes entre dos o más ideas (edución de relaciones) y captar las ideas iniciales implícitas en una relación (edución de correlatos). La inteligencia general fluida (Gf), fue medida a través del Test de Matrices Progresivas de Raven, para niños, cuya edición actual está basada en la versión del año 1951. Este test mide habilidades de razonamiento, o inteligencia general fluida, que implica tareas de razonamiento inductivo sobre caracteres y reglas espaciales, que demanda la participación simultánea de las funciones de procesamiento y almacenamiento de la MT.

En fin, diversos estudios han comprobado una fuerte correlación entre la capacidad de MT y el razonamiento (Süß et al., 2002; p. 262), realizado en la mayoría de los casos en muestras de participantes que cursan educación secundaria o universitaria. En esa misma línea de estudio, Kyllonen y Christal (1990) sostuvieron que la capacidad de MT estaría casi en el mismo nivel de complejidad de la habilidad de razonamiento, lo que fue constatado con estudios que dieron como resultado altas correlaciones entre la capacidad de MT y la habilidad de razonamiento, en el rango de 0.80 – 0.88. Cabe mencionar también, que otros estudios constataron una relación moderada entre MT y Gf, en un rango que varía entre 0.30 – 0.80, o sea, que la MT explica aproximadamente entre el 9% y el 64% la varianza de la Gf (Carriedo & Rucían, 2009; Colom, Rubio, Chun Shih & Santacreu, 2006; Chuderski, 2013; Kane, Hambrick, Tuholski, Wilhelm, Payne & Engle, 2004; Little, Lewandowsky & Craig, 2011; Unsworth & Engle, 2005). En otros términos, se puede decir que el test de MT explica en mayor medida su relación con la Gf (evaluada con el Test de Matrices Progresivas de Raven). De esa manera, se consideró como el propósito central del presente trabajo analizar la relación entre las variables de MT y Gf, en un grupo de escolares lectores de educación primaria. Basado en ese objetivo, se formuló el problema general del presente estudio, en los siguientes términos: ¿Qué relación existe entre la memoria de trabajo (MT) y la inteligencia general fluida (Gf), en un grupo de escolares lectores del nivel primario?

Los problemas específicos fueron los siguientes: a) ¿Qué relación existe entre la MT y la Gf en un grupo de escolares lectores, en función de la diferencia de sexo

(varones y mujeres)? b) ¿Qué relación existe entre la MT y la Gf en el grupo de escolares antes mencionados, en función del nivel de instrucción escolar (tercer, cuarto, quinto y sexto grado de primaria)? c) ¿Qué relación existe entre la MT y la Gf en el mismo grupo de escolares arriba mencionados, en función de sus edades cronológicas (7, 8, 9, 10 y 11 años de edad)?

Respecto a la hipotética intervención de la diferencia sexual en el primer problema específico, se debe a que las mujeres han demostrado históricamente, mejores niveles de habilidades y capacidades cognitivas, que los varones; por ello, es de interés revisar la posible influencia de dicha variable, en el presente trabajo. En cuanto a la intervención del nivel de instrucción escolar y las edades cronológicas de los participantes en estudio, serán analizadas como factores culturales de aprendizaje y adquisición de experiencias cognitivas personales, vividas en diferentes edades cronológicas.

Los objetivos del presente trabajo son los siguientes:

Objetivos generales:

Analizar la relación entre la MT y la Gf, en un grupo de escolares lectores del nivel primario.

Objetivos específicos:

a) Analizar la relación entre la MT y la Gf, según la diferencia sexual del grupo de escolares participantes en el trabajo; b) Analizar la relación entre la MT y la Gf, según los grados de instrucción escolar del grupo arriba mencionados; c) Analizar la relación entre la MT y la Gf, según las edades cronológicas (7, 8, 9, 10, y 11 años) del mismo grupo de escolares participantes en el estudio.

Las hipótesis de trabajo del presente estudio fueron las siguientes:

- Hipótesis General: Existe relación entre la MT y la Gf en el grupo de escolares participantes en el estudio.
- Hipótesis Específica 1: Existe relación entre la MT y la Gf, según la diferencia de sexo del grupo de escolares participantes.
- Hipótesis Específica 2: Existe relación entre la MT y la Gf, según el grado de instrucción escolar de los escolares participantes en el estudio.
- Hipótesis Específica 3: Existe relación entre la MT y la Gf, según las edades cronológicas de los participantes en el estudio.

Método

Diseño de la investigación

El diseño de la investigación en el presente estudio es correlacional, en vista de que se analiza la relación, o grado de asociación, entre las dos variables principales de la investigación, o sea, entre la MT y la Gf, en un grupo de escolares lectores de primaria.

Muestra

El tipo de la muestra es no aleatoria, intencional. Los participantes de la muestra fueron 124 escolares, en el que se incluyeron escolares lectores de ambos sexos (hombres y mujeres), del tercero al sexto grado de primaria, cuyas edades fueron de 7, 8, 9, 10 y 11 años, que frecuentan escuelas estatales de Lima Metropolitana. Los escolares del primero y segundo grado de primaria fueron excluidos del grupo muestral, debido a que la mayoría de los casos presentaron dificultades para leer: deletreaban las palabras de los textos, demorando la lectura de las frases, olvidando las palabras que debían recordar.

Instrumentos y materiales

Test de Capacidad de Lectura –TCL.– Esta prueba es una versión nueva del original Reading Span Test, de Daneman y Carpenter (1980), que mide la MT de un individuo. Consiste en presentar al sujeto varias series de oraciones (o frases) sin relación semántica (Ver apéndice 1). El sujeto debe leer las frases de acuerdo con su propio ritmo de lectura, en voz alta, y al término de cada serie de lectura se le pide que evoque la última palabra de cada una de las oraciones, en el orden en que fueron expuestas. La cantidad de oraciones en cada serie va aumentando, y con ello la cantidad de palabras a recordar también va aumentando. La prueba está conformada por 60 oraciones, agrupadas en niveles: Nivel 2, nivel 3, nivel 4, nivel 5 y nivel 6, cada uno de los niveles cuenta con tres series de oraciones. Las oraciones se exponen individualmente en una sola línea en el centro de una tarjeta blanca (15 cms x 20 cms.), sólo durante el tiempo que dure su lectura. La prueba finaliza cuando el sujeto falla consecutivamente en las tres series de un determinado nivel. Se considera que la medida de la capacidad lectora es el nivel en el cual el sujeto ha respondido correctamente al menos en dos de las tres series. Cabe señalar que el proceso de evaluación del Test de Capacidad de Lectura va desde el nivel de menor complejidad hasta el

nivel de mayor complejidad, o sea, desde el Nivel 2 hasta el Nivel 6. Así, en el Nivel 2 el sujeto tiene la tarea de leer y comprender dos frases y, al mismo tiempo, recordar las últimas palabras de dichas frases; si en tres oportunidades se realiza correctamente dichas tareas, entonces se pasa al Nivel 3, en donde el sujeto debe leer tres frases y, al mismo tiempo, deberá recordar las últimas palabras de cada frase, si cumple correctamente esa tarea, entonces pasará al Nivel 4, donde se debe leer cuatro frases y recordar simultáneamente las últimas palabras de cada frase, ...y así sucesivamente, seguirán los siguientes niveles de mayor complicación del test en mención. La prueba se detiene, o termina, cuando el sujeto falla en dos oportunidades para expresar las palabras correctas que debe recordar.

Test de Matrices Progresivas de Raven, coloreado para niños (TMPR).- Es una prueba no verbal que mide inteligencia general fluida (Gf), o raciocinio, por medio de la comparación de formas y el razonamiento por analogías. Por su carácter no verbal, se aplica a cualquier persona independientemente de su idioma, educación y capacidad verbal, incluso analfabetas y sordomudos. La edición actual del test utilizado en el presente trabajo, está basado en la versión del año 1951, compuesto por 36 láminas de dibujos coloreados incompletos. Al pie de cada una se hallan seis dibujos pequeños, de los cuales sólo uno sirve para terminar correctamente el dibujo incompleto. Las 36 láminas están distribuidas en tres series de 12 dibujos cada una, designadas como series A, Ab y B, respectivamente. Las láminas están ordenadas en complejidad creciente, así: el A_1 es el más fácil y el B_{12} el más difícil. Los tres últimos dibujos (B_{10} , B_{11} y B_{12}) están impresos en negro, a fin de someter al sujeto a una rigurosa medición (Kunda, McGreggor, & Goel, 2009; Pelorosso, 1997-2003; Reis Brites, 2009; Werlang, Nunes, y Borges, 2014).

Normas de evaluación y puntuación.- Se valora como positiva o negativa la solución que el sujeto da como su elección definitiva. Las puntuaciones van de 1 a 36 puntos. Los participantes pueden clasificarse, según su puntaje como perteneciente a uno de los siguientes rangos de capacidad intelectual:

- Rango I Intellectualmente superior: Si su puntaje iguala o sobrepasa el percentil 95, para participantes de su grupo de edad.
- Rango II Superior al término medio: Si su puntaje iguala o sobrepasa el percentil 75.
- Rango III Término medio: Si su puntaje está entre los

percentiles 25 y 75.

- Rango IV Inferior al término medio: Si su puntaje es igual o menor al percentil 25.
- Rango V Intellectualmente deficiente: Si su puntaje es igual o menor que el percentil 5 de su grupo de edad

Resultados

Validez de contenido del nuevo TCL

La validez de contenido del nuevo TCL es IA (Índice de Acuerdo) = 0.90, obtenido mediante el procedimiento sugerido por Ecurra (1988). Se solicitó a cinco jueces (profesores del magisterio peruano, con experiencia en la enseñanza de escolares de educación primaria), para que evalúen la aprobación o desaprobación de un conjunto de 60 frases, que formarían parte del TCL. Luego, se aplicó el "índice de acuerdo" (IA) relacionado con la opinión de los jueces, el cual se define como la proporción que hay entre los juicios que coinciden con la definición propuesta por el autor (acuerdo A) y el total de juicios emitidos (acuerdos A y desacuerdos D); siendo su fórmula la siguiente: $IA = A / A + D$, considerando como válidos los reactivos (o frases) cuyos valores son iguales o mayores que 0.80, según la sugerencia de Guilford (Ecurra, 1988; p. 106). A los cinco profesores(as) seleccionados como jueces, se les pidió que evaluaran cada uno de los 60 ítems (frases u oraciones) del TCL, expresando sus opiniones favorables o desfavorables sobre la inclusión o no de cada ítem, teniendo en cuenta los siguientes criterios:

1. Que la estructura gramatical de las frases permita una adecuada lectura y comprensión de las mismas;
2. Que las frases posean significado para alumnos de educación primaria;
3. Que el rango de extensión de las frases debe ser entre 8 y 10 palabras.

De los cinco jueces, sólo uno sugirió que seis frases de las 60 frases en total, no deberían ser incluidas en el nuevo TCL, mientras que los otros cuatro jueces sugirieron que el total de las 60 frases deberían ser incluidas en el TCL. Dichos datos fueron procesados, ítem por ítem, para obtener el IA de cada uno de los jueces. De tal manera, el juez que opinó en contra de seis frases, obtuvo un $IA = 0.90$, mientras que los cuatro jueces restantes, que emitieron opiniones favorables para que las 60 frases fueran incluidas en el nuevo TCL, obtuvieron cada uno un $IA = 1$. Estos

resultados establecieron como válidos los ítems (frases) del nuevo TCL, elaborado para el presente estudio, ya que los ítems válidos deben poseer un IA igual o mayor que 0.80.

Análisis de los índices de relación entre las variables MT y Gf

Respecto a la relación entre la memoria de trabajo (MT) y la inteligencia general fluida (Gf), en el grupo total ($n = 124$) de la muestra, presenta un índice de correlación Eta^2 igual a 0.525, que es sustancial.

Según la diferencia de sexo del grupo de escolares participantes, se ha constatado los siguientes índices de correlación entre la MT y la Gf. Así, en los varones la correlación Eta^2 es igual a 0.542, y en las mujeres la correlación Eta^2 es igual a 0.634. Ambos índices de correlación son sustanciales.

De acuerdo con el grado de instrucción de los participantes, se verificó que los escolares lectores del tercer, cuarto y quinto grado de primaria, obtuvieron índices sustanciales de correlación Eta^2 entre MT y Gf (correlaciones Eta^2 igual a 0.63, 0.67 y 0.67, respectivamente). Mientras que los escolares del sexto grado obtuvieron un coeficiente de correlación Eta^2 igual a 0.42, considerada como moderada.

Según la edad cronológica de los participantes, se constató que, excepcionalmente, los escolares con 7 años de edad presentan un índice de correlación Eta^2 igual a 0.78 entre la MT y la Gf, que constituye una correlación muy fuerte. Luego, a partir de los 8 años de edad hasta los 11 años, se observa que los índices de correlación Eta^2 entre la MT y la Gf va de menos a más; así, el grupo de ocho años presenta una correlación Eta^2 igual a 0.22 (correlación baja), el grupo de nueve años muestra una correlación Eta^2 igual a 0.41 (correlación moderada), el grupo de diez años presenta una correlación Eta^2 igual a 0.89 (correlación muy fuerte), y el grupo de once años presenta una correlación Eta^2 igual a 0.91 (correlación muy fuerte).

Discusión

Sobre la validez y confiabilidad del nuevo Test de Capacidad de Lectura

La elaboración del nuevo TCL fue tarea urgente para el desarrollo del trabajo que se está reportando, ya que no se pudo encontrar otras propuestas de medición del TCL, apropiados para niños menores de 10 años de edad. Sin embargo, se

pudo hallar un test en español de capacidad de lectura elaborado por Carriedo y Rucían (2009), administrado a niños escolares de primaria de 10 a 11 años de edad, y fue una adaptación basada en el test de MT construido por Elosúa, Gutiérrez, García, Luque y Gárate (1996). También, Medina, Guillen y Francozo (2009) propusieron una versión brasileña del TCL adaptado para niños de 11 a 13 años de edad. Cabe señalar que las pesquisas en esa área con niños menores de 10 años de edad, son muy escasas. De manera que, se optó por construir un nuevo Test de Capacidad de Lectura, adaptado para niños de 7, 8, 9, 10 y 11 años de edad.

El nuevo TCL presenta un alto índice de validez ($IA = 0.90$), según el criterio de opinión experta de jueces, que puede ser objeto de cuestionamientos por la sencillez del cálculo que realiza para determinar la validez de contenido del nuevo TCL; pero, no se puede descartar la importancia de dicha fórmula para establecer la validez de contenido del TCL, por cuanto constituye un procedimiento objetivo, cuantitativo y sólido, que disminuye la especulación subjetiva en la elaboración del mencionado instrumento. Asimismo, se puede afirmar que el alto índice de confiabilidad ($KR_{20} = 0.872$) del nuevo TCL, lo convierte en un instrumento confiable, seguro y predecible, para realizar diagnósticos pertinentes sobre la capacidad de MT, en el grupo de niños lectores que participaron en la investigación. De igual modo, el nuevo TCL que se está reportando, es un instrumento que puede extenderse en su aplicación, a un segmento de la población infantil, en la que se deberá tener en cuenta las restricciones de poseer las mismas características sociodemográficas de la muestra investigada, considerando como criterios de inclusión, los siguientes datos sociodemográficos: Que sean niños y niñas escolares de 7, 8, 9, 10 y 11 años de edad, que tengan la habilidad de leer con fluidez, que cursen el tercer, cuarto, quinto y sexto grado de primaria, y que frecuenten escuelas públicas de Lima Metropolitana. Al respecto, Hernández, Fernández y Baptista (1991) sostuvieron que “las conclusiones de investigaciones basadas en muestras dirigidas, difícilmente pueden generalizarse a la población. Si esto se hace debe ser con mucha cautela” (p. 233).

Sobre la relación entre MT/Gf, según las diferencias de sexo, nivel de instrucción y edades cronológicas del grupo de escolares participantes

Según la correlación Eta^2 igual a 0.525, obtenida en el

marco de la muestra total, no se aprecia alguna información adicional novedosa. En cambio, cuando se muestran las relaciones MT y Gf asociadas con la presencia de las variables intervinientes: Sexo, nivel de instrucción y edades cronológicas de los participantes estudiados, se pueden observar diferencias en los índices de correlación. Así, la relación MT-Gf, según la diferencia de sexo de los participantes, las niñas obtuvieron mayor índice de correlación Eta ($\text{Eta}^2 = 0.63$), que los niños ($\text{Eta}^2 = 0.54$), lo cual podría estar indicando que el factor diferencia de sexo estaría influenciando en el nivel de asociación entre la MT y la Gf.

En tanto que la relación MT-Gf, varió según la presencia de la variable nivel de instrucción escolar (3°, 4°, 5° y 6° grado de educación primaria) de los participantes. También, variaron los índices de la relación MT-Gf, ante la presencia de la variable edad cronológica (7, 8, 9, 10 y 11 años) de los participantes en el estudio. Esos patrones de conducta, representados por los cambios de los índices de relación entre MT y Gf debido a la influencia de las variables intervinientes (nivel de instrucción escolar y edad

cronológica), sugieren que esas variables habrían afectado de alguna manera la variación de esas relaciones. Estos datos pueden ser utilizados para futuras investigaciones, que puedan aclarar la intervención influyente de algunas variables sociodemográficas, en la producción cognitiva de carácter racional, libre de conocimientos adquiridos por aprendizaje.

Conclusiones

Los resultados del presente estudio confirman que el Test de Capacidad de Lectura (TCL), constituye un instrumento que mide adecuadamente la memoria de trabajo (MT).

Del mismo modo, se eligió el Test de Matrices Progresivas Coloridas, de Raven, con la finalidad de medir apropiadamente la inteligencia general fluida (Gf). Luego, se constató correlación moderadamente alta entre MT y Gf. Finalmente, se puede decir que mediante este trabajo se hace un aporte con el TCL, apropiados para ser aplicados a escolares lectores de 7 a 11 años de edad.

PROTOCOLO DEL TEST DE MEMORIA DE TRABAJO

Nombre:
Edad:
Grado de instrucción:
Ocupación de los padres:
Escuela:
Distrito:
Fecha de aplicación:

1) Protocolo del Test de Capacidad de Lectura (que mide Nivel de Memoria de trabajo):

Nivel	Series	Últimas palabras de las frases					
2	1	bandera	juguete				
	2	machete	caballo				
	3	barriga	bigote				
3	1	ropero	pirata	novela			
	2	cocina	papaya	botica			
	3	marino	cadena	camote			
4	1	señora	rodilla	verano	ballena		
	2	pizarra	muñeca	cebiche	vacuna		
	3	mochila	zapato	tomate	tetera		
5	1	batalla	cabeza	dinero	cabaña	conejo	
	2	botella	gallina	cuchara	cometa	camisa	
	3	gusano	bañera	ceniza	galleta	cerrojo	
6	1	pelota	camino	llavero	chaleco	semilla	tabaco
	2	camello	jardín	corona	hamaca	tijera	madera
	3	laguna	naranja	peluche	vejiga	puñete	helado

TEST DE CAPACIDAD DE LECTURA -TCL

Autor: Nicolas Medina Curi

Mide niveles de capacidad de Memoria de Trabajo -MT

Frases para el nivel de entrenamiento (o familiarización con el test):

- 1) En los zoológicos importantes no falta una jirafa.
 - 2) Uno llora sin querer, cuando pica una cebolla.

 - 1) En algunos barrios de Lima, hacen fiesta con pollada.
 - 2) Un nativo de la selva tallaba madera con una navaja.

 - 1) Hay métodos rápidos para aprender a tocar guitarra.
 - 2) El sabor de la mazamorra morada es por la canela.

 - 1) En los barrios pobres, las casas no tienen cochera.
 - 2) Muchas personas rechazan la acción cruel del torero.
-

NIVEL 2

Serie 1

- 1) El principal símbolo de un país es su bandera.
- 2) Ahora, los celulares son usados como simple juguete.

Serie 2

- 1) Unos leñadores cortaron un árbol con un machete.
- 2) Una mujer paseaba tranquila montada en un caballo.

Serie 3

- 1) Comer mucho dulce, puede producir dolor de barriga.
 - 2) Un profesor cuidaba con bastante atención su bigote.
-

NIVEL 3

Serie 1

- 1) Una profesora guardó sus vestidos en un ropero.
- 2) Un niño fue a una fiesta disfrazado de pirata.
- 3) Un escritor famoso dijo que escribiría una novela.

Serie 2

- 1) El lugar preferido por los cocineros, es la cocina.
- 2) Es bueno para la salud tomar jugo de papaya.
- 3) Los precios de las medicinas son caras en la botica.

Serie 3

- 1) El delfín es un animal mamífero, y también marino.
 - 2) Una joven paseaba un perro sujetado a una cadena.
 - 3) Hay personas que les gusta comer dulce de camote.
-

NIVEL 4

Serie 1

- 1) Hace muchos años fue una niña, ahora es una señora.
- 2) Un jugador de fútbol sufrió una lesión en la rodilla.
- 3) En invierno hace frío y bastante calor en verano.
- 4) El mamífero de mayor tamaño es la ballena.

Serie 2

- 1) Un profesor dictó su clase utilizando una pizarra.
- 2) Una niña vio en una tienda, una linda muñeca.
- 3) Un buen pescado es importante para preparar cebiche.
- 4) La salud del niño puede ser protegida con vacuna.

Serie 3

- 1) Una madre pidió a su hijo no recargar la mochila.
 - 2) Un niño al vestirse, vio que le faltaba un zapato.
 - 3) Una ensalada de verduras se prepara con tomate.
 - 4) Cuando el agua hierve, sale vapor de la tetera.
-

TEST DE CAPACIDAD DE LECTURA -TCL

Continuación.

NIVEL 5

Serie 1

- 1) Un viejo soldado participó en una histórica batalla.
- 2) Un monito tenía un sombrero en la cabeza.
- 3) Para viajar a otros lugares se necesita mucho dinero.
- 4) Un viejo vivía acompañado de su perro en una cabaña.
- 5) Mirando la televisión, un niño acariciaba a su conejo.

Serie 2

- 1) En un descuido un niño quebró una botella.
- 2) Una abuelita preparó para la cena, caldo de gallina.
- 3) Para tomar sopa se necesita usar una cuchara.
- 4) Un niño se divierte haciendo volar su cometa.
- 5) Un profesor de una escuela vestía una bonita camisa.

Serie 3

- 1) Las frutas podridas pueden tener dentro un gusano.
 - 2) Un niño jugaba con unos juguetes en la bañera.
 - 3) Hay un ave que volvía a nacer de su ceniza.
 - 4) Si el loro repetía una palabra recibía una galleta.
 - 5) Dentro de algunas casas, las puertas tienen cerrojo.
-

NIVEL 6

Serie 1

- 1) Para jugar fútbol, es necesario una buena pelota.
- 2) Para no perderse es bueno conocer el camino.
- 3) Los alumnos con buenas notas, recibieron un llavero.
- 4) Un joven paseaba por la calle vistiendo un chaleco.
- 5) El grano de maíz es utilizado como semilla.
- 6) Un ingrediente para fabricar cigarrillos, es el tabaco.

Serie 2

- 1) El animal que tiene dos jorobas se llama camello.
- 2) Una flor rara fue encontrada en un jardín.
- 3) En la actualidad el rey de España no usa corona.
- 4) Un viejito se quedó dormido en una hamaca.
- 5) El principal instrumento del peluquero es la tijera.
- 6) En una tienda, vendían bonitas sillas de madera.

Serie 3

- 1) Un patito nadaba junto con un cisne en la laguna.
 - 2) Una fruta que contiene vitamina "c", es la naranja.
 - 3) Una niña jugaba con un lindo osito panda de peluche.
 - 4) Un paciente del hospital sentía dolor en la vejiga.
 - 5) Un hombre enojado golpeó la mesa con un puñete.
 - 6) La sala está iluminada porque hay una gran ventana.
-

Referencias

1. Alsina, A. y Sáiz, D. (2004). ¿Es posible entrenar la memoria de trabajo?: Un programa para niños de 7 – 8 años. *Infancia y Aprendizaje*, 27(3), 275-287.
2. Baddeley, A. (1981). The concept of working memory: A view of its current state and probable future development. *Cognition*, 10, 17-23.
3. Baddeley, A. y Hitch, G. (1983). Memoria en funcionamiento [1974]. En María Victoria Sebastián (comp.) *Lectura de psicología de la memoria*. Madrid: Alianza Editorial.
4. Baddeley, A.; Logie, R.; Nimmo-Smith, I. & Brereton, N. (1985). Components of Fluent Reading. *Journal of Memory and Language*, 24, 119-131.
5. Beauducel, A. & Kersting, M. (2002). Fluid and Crystallized Intelligence and the Berlin Model of Intelligence Structure (BIS). *European Journal of Psychological Assessment*, 18(2), 97-112.
6. Burgaleta, M. & Colom, R. (2008). Short-term storage and mental speed account for the relationship between working memory and fluid intelligence. *Psicothema*, 20(4), 780-785.
7. Buschkuhl, M.; Hernandez-Garcia, L.; Jaeggi, S. M.; Bernard, J. A. & Jonides, J. (2014). Neural effects of short-term training on working memory. *Material suplementario electrónico*: DOI 10.3758/s13415-013-0244-9.
8. Cain, K.; Oakhill, J. & Bryant, P. (2004). Children's Reading Comprehension Ability: Concurrent Prediction by Working Memory, Verbal Ability, and Components Skill. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31-42.
9. Carriedo, N. y Rucían, M. (2009). Adaptación para niños de la prueba de amplitud lectora de Daneman y Carpenter (PAL-N). *Infancia y Aprendizaje*, 32(3), 449-465.
10. Chuderski, A. (2013). When are fluid intelligence and working memory isomorphic and when are they not? *Intelligence*, 41, 244-262.
11. Colom, R.; Rubio, V.; Chun Shih, P. & Santacreu, J. (2006). Fluid intelligence, working memory and executive functioning. *Psicothema*, 18(4), 816-821.
12. Conway, A. R. A., Kane, M. J. & Engle, R. W. (2003). Working memory capacity and its relation to general intelligence. *TRENDS in Cognitive Sciences*, 7(12), 547-552.
13. Daneman, M. & Carpenter, P. A. (1980). Individual Differences in Working Memory and Reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19, 450-466.
14. Daneman, M. & Carpenter, P. A. (1983). Individual Differences in Integrating Information between and within Sentences. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 9(4), 561-584.
15. Daneman, M. & Mirakle, P. M. (1996). Working Memory and Language Comprehension: A Meta-analysis. *Psychonomic Bulletin & Review*, 3(4), 422-433.
16. Delgado, A. (2002). Estudio psicométrico del test de Matrices Progresivas de Raven a colores en estudiantes de primaria de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 5(2), 43-54.
17. Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
18. Gignac, G. E. (2007). Working memory and fluid intelligence are both identical to g?! Reanalyses and critical evaluation. *Psychology Science*, 49(3), 187-207.
19. Haavisto, M.-L. & Lehto, J. E. (2004). Fluid/spatial and crystallized intelligence in relation to domain-specific working memory: A latent-variable approach. *Learning and Individual Differences*, 15, 1-21.
20. Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (1991). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill/Interamericana.
21. Jaeggi, S. M., Buschkuhl, M., Jonides, J. & Perrig, W. J. (2008). Improving fluid intelligence with training on working memory. *PNAS*, 105(19), 6829-6833.
22. Just, M. A. & Carpenter, P. A. (1980). A Theory of Reading: From Eye Fixations to Comprehension. *Psychological Review*, 87, 329-354.
23. Kane, M. J.; Hambrick, D. Z., & Conway, A. R. (2005). Working memory capacity and fluid intelligence are strongly related construct: Comment on Ackerman, Beier, and Boyle. *Psychology Bulletin*, 131(1), 66-71.
24. Kane, M. J.; Hambrick, D. Z.; Tuholski, S. W.; Wilhelm, O.; Payne, T. W. & Engle, R. W. (2004). The Generality of Working Memory Capacity: A Latent-Variable Approach to Verbal and Visuospatial Memory Span and Reasoning. *Journal of Experimental Psychology: General*, 133(2), 189-217.
25. King, J. & Just, M. A. (1991). Individual Differences in Syntactic Processing: The Role of Working Memory. *Journal of Memory and Language*, 30, 580-602.
26. Kunda, M., McGregor, K., & Goel, A. (2009). Addressing the Raven's Progressive Matrices Test of "General" Intelligence. *Papers from the Association for the Advancement of Artificial Intelligence, Fall Symposium (FS-09-05)*, 22-27.
27. Kyllonen, P. C. & Christal, R. E. (1990). Reasoning Ability Is (Little More Than) Working-Memory Capacity?! *Intelligence*, 14, 389-433.
28. Little, D. R.; Lewandowsky, S. & Craig, S. (2011). Working memory capacity and fluid abilities: The more difficult the item, the more more is better. (Manuscrito presentado para publicación, Universidad

- de Melbourne & Universidad de Western Australia (Peer reviewed)).
29. Masson, M. E. J. & Miller, J. A. (1983). Working Memory and Individual Differences in Comprehension and Memory of Text. *Journal of Educational Psychology*, 75(2), 314-318.
 30. Miyaki, A. & Shah, P. (1999). *Models of Working Memory: Mechanisms of Active Maintenance and Executive Control*. New York: Cambridge University Press.
 31. Pelorosso, A. E. (1998-2003). *Normas del Test de Matrices Progresivas de Raven: Escala General y Coloreada*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
 32. Reis Brites, S. M. (2009). *Teste de Matrizes Progressivas Coloridas de Raven*. Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Dissertação de Mestrado em Psicologia.
 33. Salthouse, T. A. & Pink, J. E. (2008). Why is working memory related to fluid intelligence. *Psychonomic Bulletin & Review*, 15(2), 364-371.
 34. Soriano, M. y Plaza, D. (1962). Estudio comparativo de las escalas de Terman-Merrill, Goodenough y Raven. *Revista de Psicología General y Aplicada*, XVII(64).
 35. Spearman, C. (1904). "General Intelligence", Objectively Determined and Measured. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201-292.
 36. Stankov, L. (2000). The theory of fluid and crystallized intelligence: New findings and recent developments. *Learning and Individual Differences*, 12, 1-3.
 37. Stankov, L. (1978). Fluid and Crystallized Intelligence and Broad Perceptual Factors among 11 to 12 Years Olds. *Journal of Educational Psychology*, 70(3), 324-334.
 38. Sü, H.-M.; Oberauer, K.; Wittmann, W. W.; Wilhelm, O. & Schulze, R. (2002). Working-memory capacity explains reasoning ability –and a little bit more. *Intelligence*, 30, 261-288.
 39. Turner, M. L. & Engle, R. W. (1989). Is Working Memory Capacity Task Dependent? *Journal of Memory and Language*, 28, 127-154.
 40. Unsworth, N., Spillers, G. J., & Brewer, G. A. (2009). Examining the relations among working memory capacity, attention control, and fluid intelligence from a dual-component framework. *Psychology Science Quarterly*, 51(4), 388-402.
 41. Unsworth, N. & Engle, R. W. (2005). Working memory capacity and fluid abilities: Examining the correlation between Operation Span and Raven. *Intelligence*, 33, 67-81.
 42. Werlang, B. S., Nunes, C. H. & Boreges, V. R. (2014). Evidências de validade com base na Estrutura Interna no Teste dos Contos de Fadas. *Psico-USF, Bragança Paulista*, 19(1), 107-118.



ORIGINAL

Mensajes de Texto en el Entrenamiento a Padres sobre Prácticas de Crianza¹

Text Messages in the Parent Training for Raising Practices

Silvia Morales Chainé² ^a, Luz María Cortés Larios^a, Corina Margarita Cuevas Renaud^a, y Jennifer Lira Mandujano^b

^a Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México

^b Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México

Recibido el 16 de julio de 2018, aceptado el 10 de marzo de 2019

Resumen

El entrenamiento conductual a padres promueve la adquisición de habilidades de crianza para la reducción de problemas de conducta infantil. El objetivo de este estudio fue evaluar el aprendizaje y mantenimiento de las habilidades de crianza y reducción de la conducta infantil, reportada por los padres, en función del entrenamiento conductual y el uso de sus mensajes de texto. Se trabajó con 62 padres de familia con un promedio de 40 años de edad. El promedio de edad de los niños fue de 9 años. Se trabajó con un diseño cuasi experimental con un grupo de comparación: presencial contra presencial con mensajes de texto, donde se llevaron a cabo cuatro fases: evaluación al inicio, al final del entrenamiento, al seguimiento (sesiones de 60 minutos) y entrenamiento conductual (cuatro sesiones de 120 minutos cada una). Se utilizaron el Inventario de Prácticas de Crianza, el Cuestionario de Habilidades de Manejo Conductual Infantil y el Inventario de Conducta Infantil. En la condición de comparación se agregaron 84 mensajes de texto sobre: análisis funcional de la conducta, elogio, ganancias, interacción social positiva, instrucciones claras, corrección del comportamiento, ignorar conducta inadecuada, actividades planeadas, establecimiento de reglas y solución de problemas. Los resultados mostraron problemas moderados de conducta, que se redujeron y mantuvieron 11% en promedio por debajo de la evaluación inicial, durante el seguimiento, en función del entrenamiento conductual con y sin mensajes; Pero el uso de mensajes de texto es una herramienta eficaz para promover un mayor cambio mantenido y reportado de la conducta oposicionista (9.57%) y del uso del castigo (22.05%, respecto a la primera evaluación). Estudios adicionales deberán indicar el papel mediador de los mensajes de texto entre las prácticas de crianza y la reducción de problemas de conducta infantil.

Palabras Clave: Mensajes de texto, Entrenamiento a padres, Mantenimiento

Abstract

Parent behavioral training promotes raising skills acquisition for the children behavior problems reduction. The goal of this work was to assess learning and maintenance of the raising skills and the reduction of the children behavior, reported by the parents, because of behavioral training and the use of texting messages. We worked with 62 family' parents of 40 years old. The mean age of the children was 9 years old. We worked with a quasi-experimental design with a comparison

1 El presente estudio se llevó a cabo gracias al apoyo financiero del proyecto PAPIIT 300316 "Prácticas de crianza en función de las recomendaciones en video, mensajes cortos de texto y curso a distancia" otorgado por la Dirección General de Asuntos de Personal Académico (DGAPA) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) a la Dra. Silvia Morales Chainé.

2 Contacto: Dra. Silvia Morales Chainé, Facultad de Psicología, UNAM. Correo electrónico: smchaine@gmail.com

group: presence based modality against and presence plus text messages modality, where we run four phases: beginning, final and following assessments (60 minutes' sessions) and behavioral training (four 120 minutes sessions). We used the Raising Practices Inventory, Managing Skills for Children Behavior Questionnaire and Children Behavior Inventory. On the comparison condition we added 84 texting messages about: behavior functional analysis, praise, gains, positive social interaction, alpha commands, behavioral correction, inadequate behavior ignoring, planned activities, rules establishment, and problem solution. Results showed moderated behavior problems that were reduced and maintained 11%, on average, underneath of the beginning assessment, throughout following assessment, because of behavioral training with or without messages; But, the use of texting messages appears to be an efficient tool to promote a reported maintained mayor changing of the oppositional behavior (9.57%) and of the punishment using (22.05%, with regard to beginning assessment). Additional studies should indicate the mediator role of the texting messages between raising practices and the children behavior problems reduction.

Keywords: Text messages, Parent training, Maintenance

Los problemas más frecuentes en niños menores de 12 años de edad son la conducta negativista desafiante, la inatención, la hiperactividad y la conducta agresiva (Morales, Martínez, Nieto, & Lira, 2017), observándose que si estos problemas no son atendidos pueden desencadenar problemas más severos en la adolescencia como los actos delictivos, la agresividad y el consumo de sustancias psicoactivas (Frick, 2016).

El principal factor asociado con la presencia de problemas de conducta infantil son las prácticas negativas de crianza reportadas por los padres, como el uso del castigo corporal (Barker, Oliver, Viding, Salekin, & Maughan, 2011; Morales, Ramírez, Rosas, & Lira, 2017). El uso del castigo sigue siendo una práctica tolerada en muchos países, incluido México. Por ejemplo, en la Encuesta Nacional sobre Discriminación en México (ENADIS, 2010) se señala que el 27% de los niños entre 9-11 años han recibido castigo corporal por parte de uno de sus padres, durante los últimos 6 meses. No obstante, es sabido que el uso de la disciplina severa no resulta efectivo en el manejo de problemas de conducta a largo plazo y que puede incidir en el aumento (explicado hasta en un 70%) de conductas negativas como la oposición y el desafío infantil (Morales et al., 2017).

De forma complementaria, el bajo índice de prácticas positivas de crianza reportadas por los padres, como la interacción social (Kroneman, Hipwell, Loeber, Koot, & Pardini, 2011) o el uso de habilidades de manejo conductual (Morales, Martínez et al., 2017), se asocia con la presencia de los problemas de conducta en niños. Por ejemplo, Clark

y Frick (2016) encontraron que el reforzamiento positivo a conducta infantil de corte pro-social, tiene una relación inversa con los problemas de conducta y que la calidez observada en la interacción con los hijos también se asocia de manera opuesta con los mismos.

En consecuencia, el entrenamiento conductual a padres parece ser la intervención preferida para enfrentar los problemas de conducta infantil (Chorpita et al., 2011). Por ejemplo, Hemphill y Littlefield (2010) evaluaron un entrenamiento conductual tradicional a padres, y compararon las mediciones antes, después y a los 12 meses de haber concluido el programa. Los resultados indicaron que se redujeron los problemas de conducta de los niños, mediante el uso del elogio y la interacción positiva entre padres e hijos, que mejoraron sus habilidades sociales, que se redujo la conducta agresiva física y verbal y que aumentó la obediencia infantil. Los cambios en el comportamiento de los niños y padres se mantuvieron estables a los 12 meses de haber terminado la intervención.

En México, Morales y Vázquez (2014) encontraron que el entrenamiento conductual a padres promueve la reducción del uso del castigo en un promedio del 19%, el aumento en el uso de procedimientos de corrección y reforzamiento positivo hasta en un 40% y la reducción de problemas moderados de conducta en los niños menores de 12 años hasta en un 30%. Morales, Félix, Rosas, López, y Nieto (2015) analizaron que estilos de crianza se relacionaron con la reducción del comportamiento negativista desafiante o agresión en niños menores de 12 años. Trabajaron con 300 participantes que asistieron a recibir

la intervención, utilizando auto-reportes y un sistema de observación directa del comportamiento parental en situaciones simuladas de interacción. Los resultados indicaron que cuando los padres utilizan instrucciones claras, establecimiento de reglas, solución de problemas y la interacción positiva en familia, existe un reporte de menor conducta negativista desafiante en los niños. Finalmente, Morales, Martínez, Martín del Campo, y Nieto (2016) también reportaron un cambio en los niveles de conducta oposicionista, de inatención e hiperactividad en los niños, cuando se observaron niveles bajos y medios de implementación de los procedimientos de cambio conductual por los padres.

Así, el entrenamiento conductual a padres para la crianza positiva está enfocado en desarrollar habilidades en los padres sobre como brindar reforzamiento positivo a la conducta pro-social de los niños (Kroneman et al., 2011; Morales et al., 2017), emplear la disciplina consistente con ellos (Yeh, Chen, Raine, Baker, & Jacobson, 2011), el uso correcto del tiempo fuera, la pérdida de privilegios, de actividades planeadas, de instrucciones claras (Forehand, Jones, & Parent, 2013; Morales & Vázquez, 2014), de establecimiento de límites, de la promoción de relaciones sociales positivas con la familia (Haas et al., 2010; Stemmler, Beelmann, Jaursh, & Lósel, 2007) y de la solución de problemas (McMahon, 2015; Morales et al., 2016).

El aprendizaje de prácticas de crianza a través del entrenamiento conductual a padres es eficaz (Kimonis, Bagner, Linares, Blake, & Rodríguez, 2014; Scott, 2010), efectivo, generalizable y válido socialmente (McMahon, 2015), independiente de la edad de los niños beneficiados, de su grupo étnico, de la modalidad de la intervención (familiar, grupal, individual) y del escenario de aplicación (la clínica, el hogar y la escuela; Chorpita et al., 2011). Así, de acuerdo con Stokes & Baer (1997) el mantenimiento de las habilidades adquiridas por los padres es un tipo de generalización resultado del entrenamiento conductual que debe planearse y programarse y que no resulta posible con la sola aplicación del entrenamiento en la clínica.

Skertich y Dumas (1996) realizaron un metaanálisis de 117 estudios sobre la generalización de habilidades adquiridas a través del entrenamiento conductual a padres para modificar el comportamiento antisocial de los niños. Los autores concluyeron que a través de los procedimientos de generalización implementados fue posible observar que

entre un 60 y un 80% de los niños atendidos modificaron su comportamiento antisocial en la casa y en la escuela observando así la generalización y mantenimiento en diferentes escenarios. Por lo tanto, una alternativa a los programas de intervención para padres, con la finalidad de observar generalización y particularmente mantenimiento de las habilidades adquiridas durante el entrenamiento, es aquella basada en las visitas domiciliarias (McMahon, 2015).

El entrenamiento conductual a padres, directo en casa, resulta en un uso mejorado y mantenido de las prácticas positivas de crianza (p. ej., Morales, 2001); por lo tanto, si las habilidades adquiridas por los participantes durante el entrenamiento conductual deben aprenderse en los escenarios naturales y pueden mantenerse a lo largo de tiempo, es pertinente considerar que el uso de la tecnología puede constituir una herramienta innovadora para la programación de dicho aprendizaje y mantenimiento.

En el campo de la salud, el envío de mensajes de texto por medio de los teléfonos celulares ha favorecido el cambio conductual y de actitudes en las personas (Tate & Zabinski, 2009); definiendo a los mensajes de texto como aquellos que se reciben en dispositivos móviles, y que suelen ser breves y de fácil envío (Hillebrand, 1985). Es decir, la integración de la tecnología en los programas de intervención psicosocial constituye la oportunidad para promover el aprendizaje a distancia en el campo de la salud; tómesese como ejemplo, aquellos casos donde se ha observado la reducción del peso en los participantes de programas de dieta nutricional (Patrick et al., 2009) o donde han incrementado las tasas de cesación de tabaco (Rodgers et al., 2005). Otro antecedente es el estudio realizado por Yoon & Kim (2008) quienes evaluaron la efectividad de una intervención en la que se emplearon mensajes de texto vía celular para dar información del control de la glucosa en las personas que padecían diabetes mellitus tipo 2. Los resultados mostraron que el grupo que tuvo la intervención a distancia basada en mensajes de texto disminuyó sus niveles de glucosa de 100 a 18 ml/gr y que este cambio se mantuvo estable por 12 meses. En otro estudio, Petrie, Perry, Broadment, y Weinman (2012) plantearon como objetivo incrementar la adherencia al régimen de medicamentos en personas con asma. A través de la comparación de dos grupos, uno control y otro que recibía mensajes de texto acerca de la enfermedad, durante 18 semanas; se aplicó un cuestionario de percepción de la enfermedad y

se midieron las tasas de adherencia, a través de llamadas telefónicas a los participantes a los seis, ocho y 18 semanas. Los resultados indicaron que los participantes del grupo de intervención a distancia aumentaron su necesidad percibida de medicación preventiva y su percepción de control sobre el asma con relación al grupo control.

Particularmente, en el ámbito de la crianza, Bergman (2014) realizó un estudio en el que envió mensajes de texto a los padres, relacionados con el aprendizaje académico de sus hijos (tareas, proyectos, trabajo en clase, ensayos y exámenes) y observó un incremento de su asistencia a clase, conclusión de tareas, conducta disciplinada y el promedio del desempeño en las pruebas de matemáticas y las globales académicas. Del mismo modo, York y Loeb (2014) examinaron el papel de los mensajes de texto sobre alfabetización temprana para generar interés en los niños a través de maximizar la autoeficacia de 519 padres en su papel para ello. Durante el estudio los autores asignaron a los padres aleatoriamente a un grupo control o a uno experimental y se les enviaron tres tipos de mensajes de texto, tres veces por semana durante ocho meses: 1) tipo hecho para generar aceptación sobre la importancia de un grupo de habilidades; 2) tipo consejo para maximizar la autoeficacia de los padres en apoyar la alfabetización de sus hijos minimizando los costos por adoptar las habilidades; y 3) tipo progreso para reforzarlos por el uso de las habilidades. A lo largo de los envíos, los mensajes eran más complejos. Los resultados indicaron un aumento del 12% en el grado en que los padres participaron en actividades de alfabetización en casa con sus hijos. La intervención también influyó en la participación de padres en la escuela, ya que los profesores indicaron que hicieron preguntas sobre el aprendizaje de sus hijos con una frecuencia del 6% más que los padres del grupo control. Los autores concluyeron que el uso de mensajes de texto representa una estrategia tecnológica viable para promover la participación de los padres en estrategias relacionadas con la salud de sus hijos en casa; aunque se carece de datos sobre el mantenimiento de las habilidades.

Hasta aquí, cabe resaltar que existe evidencia de que el uso de mensajes de texto ha sido una estrategia efectiva en el campo de la salud, así como para la implementación de habilidades académicas por los padres en escenarios naturales; sin embargo, resulta prometedor evaluar el papel que los mensajes de texto pueden jugar, tanto para la

adquisición de habilidades de crianza positiva, como para el mantenimiento de su aprendizaje a lo largo del tiempo. Es decir, la evidencia científica indica que el entrenamiento a padres, en su formato presencial, es eficaz para el aprendizaje y mantenimiento de prácticas de crianza positiva, pero resulta promisorio evaluar la contribución que los mensajes de texto pueden generar en el ámbito del aprendizaje y mantenimiento de las prácticas de crianza para el manejo de los problemas de conducta en niños. Por lo tanto, el objetivo de este estudio consistió en evaluar el aprendizaje y mantenimiento de las habilidades de crianza y reducción de la conducta infantil, reportada por los padres, en función del entrenamiento conductual y el uso de sus mensajes de texto.

Método

Participantes

Se trabajó con 62 padres de niños entre los dos y los 12 años de edad del área metropolitana de la Ciudad de México a través de un muestreo por cuota, por conveniencia, que se asignaron aleatoriamente a uno de dos grupos o condiciones de entrenamiento para la comparación de las intervenciones. Los participantes fueron convocados a participar en el programa de entrenamiento conductual a padres en prácticas de crianza desde la comunidad y para llevarse a cabo dentro del ámbito escolar con población no clínica. La media de edad de los padres fue de 40 años. El 87.09% de las personas que participaron fueron mujeres y el 61.29% de los hijos de las personas participantes fueron varones. La Tabla 1 muestra la distribución de promedios y porcentajes de acuerdo a las características socio-demográficas de los padres y sus hijos conforme a las dos condiciones de comparación.

De acuerdo con un análisis de varianza para las variables continuas y una Chi cuadrada para las ordinales, no se encontraron diferencias significativas entre los grupos para cada una de las características sociodemográficas descritas.

Todos los padres firmaron una carta de consentimiento donde se les informó cuál era la duración de su participación en el estudio, que el uso de sus datos era totalmente confidencial sin implicación legal, que sus datos se utilizarían con fines de investigación epidemiológica y difusión de resultados promedio. Se indicó que se cuidaría plenamente su identidad y se mantendría la confidencialidad de

Tabla 1

Distribución de promedios y porcentajes de acuerdo a las características socio-demográficas de los padres y sus hijos, conforme a las condiciones de comparación del estudio

Características socio-demográficas	Condición	
	Presencial	Presencial más mensajes
Número de participantes (n)	30	32
Sexo del niño/a	Presencial	Presencial más mensajes
Femenino (%)	51,0	38,0
Masculino (%)	49,0	62,0
Edad del niño	Presencial	Presencial más mensajes
Femenino (M; DE)	8; 3	9; 3
Masculino (M; DE)	9; 2	8; 1
Sexo del cuidador	Presencial	Presencial más mensajes
Femenino (%)	87,3	82,3
Masculino (%)	12,7	17,7
Edad del padre	Presencial	Presencial más mensajes
Femenino (M; DE)	40; 7	41; 7
Masculino (M; DE)	40; 11	39; 6
Ocupación	Presencial	Presencial más mensajes
Hogar (%)	40.9	36.5
Empleado (%)	39.1	40.3
Negocio Independiente (%)	16.3	14.1
Jubilado (%)	1.8	0.7
Desempleado (%)	0.9	2.9
Estudiante (%)	1.0	5.6

la información. También se especificó que tenían derecho a declinar su disposición para el uso de su información y participación en cualquier momento del estudio sin perjudicar un posible plan de tratamiento. El estudio no otorgó ningún tipo de incentivo a los participantes, pero se les explicó el beneficio social de su participación en la utilización de estrategias efectivas para la atención psicológica de problemática social. Finalmente, se les otorgó información del contacto para recibir información o tratamiento adicional, si lo requerían.

Instrumentos

Ficha de Identificación. Consiste en 34 preguntas con formato de respuesta tanto de opción múltiple como abierto, con secciones de datos generales, socio-demográficos e información básica que indaga acerca de acceso a las tecnologías de la información.

Inventario de Prácticas de Crianza (IPC; López. 2013; Morales et al., 2017). Es un cuestionario auto aplicable de lápiz y papel de aproximadamente 20 minutos de aplicación. Consta de 40 preguntas cerradas, que se responden en una escala de siete opciones que van de nunca (0) hasta siempre (6), que evalúan las conductas de los padres respecto a la disciplina e interacción con sus hijos. Originalmente, el IPC fue validado con una muestra de 260 participantes y se obtuvo un nivel de confiabilidad de 0.92 (a través del análisis de consistencia interna por Alfa de Cronbach). Mediante un análisis factorial exploratorio se encontraron seis factores: castigo, ganancias materiales, interacción social, ganancias sociales y límites, que explicaron el 64% de la varianza. Morales et al. (2019) identificaron los mismos factores como variables latentes de prácticas de crianza, de las cuales, para el actual estudio, se consideraron dos: castigo (Alfa de Cronbach de .91, varianza explicada del 59%, con nueve reactivos del original: 14 [0,714], 15 [0,492], 16 [0,691], 17 [0,837], 18 [0,670], 19 [0,688], 20 [0,572], 33 [0,800], y 38 [0,770]; $X^2(15)=20.51$, $p=.15$; CFI=.998; RMSEA=.027; SRMR=.014) e interacción social (Alfa de Cronbach de .88, varianza explicada del 51%, con 10 reactivos del original: 2 [.736], 3 [.757], 4 [.650], 5 [.682], 6 [.676], 9 [.661], 10 [.745], 11 [.293], 12 [.695], y 13 [.682]; $X^2(35)=35.52$, $p=.44$; CFI=.1.000; RMSEA=.005; SRMR=.019).

Cuestionario de Habilidades de Manejo Infantil. Está basado en situaciones hipotéticas de crianza (CHAMI; Morales & Vázquez, 2011). Es un cuestionario auto aplicable de lápiz y papel con 10 viñetas de evaluación sobre las habilidades de manejo de conducta infantil. Son situaciones hipotéticas de interacción problemática con el niño donde los padres responden, de manera abierta, que harían ante dicha situación. Cada viñeta es calificada con base en tres posibilidades: 0 si el padre no describe la habilidad; 1 si la describe parcialmente; o 2 si la describe completamente. El instrumento fue validado con 294 participantes de distintos estados del país, obteniendo una consistencia interna por Alfa de Cronbach de 0.62 y una varianza explicada del 55%. A través del análisis factorial exploratorio se obtuvieron cuatro escalas: ignorar como técnica para promover conducta adecuada (ITCA; Alfa de Cronbach de .68, varianza explicada del 62%, con tres reactivos: 1 [.830], 2 [.695] y 3 [.828]), elogio (Alfa de Cronbach de .51, varianza explicada del 67%, con dos reactivos: 4 [.673] y 5

[.673]), instrucciones claras (IC; Alfa de Cronbach de .55, varianza explicada del 69%, con dos reactivos: 6 [.832] y 9 [.832]), y solución de problemas, establecimiento de reglas y la interacción social (ISSE; Alfa de Cronbach de .61, varianza explicada del 57%, con tres reactivos: 7 [.319], 10 [.736] y 11 [.645]). Por las características del instrumento, adicionalmente se obtuvo la concordancia entre evaluadores donde se consideró un mínimo del 80% en todos los CHAMIs de los participantes.

Inventario de Conducta infantil (ICI; Morales & Martínez, 2013). Es un instrumento auto aplicable de lápiz y papel de 30 reactivos que puede resolverse aproximadamente en 30 minutos. La consistencia interna del instrumento fue de 0.94 (por Alfa de Cronbach). Un análisis factorial exploratorio mostró la existencia de cuatro factores: comportamiento oposicionista desafiante, comportamiento de interrupción/agresión, inatención e hiperactividad. Los cuatro factores explicaron el 57.32% de la varianza. Cada pregunta se responde empleando una escala tipo Likert de cinco puntos (0=nunca; 4=siempre; Morales et al., 2015). Para el actual estudio se utilizaron las cuatro variables latentes identificadas en Morales et al. (2017): Oposición y desafío (Alfa de Cronbach de .87, varianza explicada del 52%, con ocho reactivos: 1 [0.670], 2 [0.734], 3 [0.777], 4 [0.640], 5 [0.725], 6 [0.700], 7 [0.586] y 8 [0.565]; $X^2(15)=13.88$, $p=.53$; CFI=.1.000; RMSEA=.000; SRMR=.013); interrupción/agresión (Alfa de Cronbach de .79, varianza explicada del 62%, con cuatro reactivos: 9 [0.411], 10 [.775], 11 [0.767] y 12 [0.578]; $X^2(3)=168.2$, $p=.000$; CFI=1.000; RMSEA=.000; SRMR=.000); inatención (Alfa de Cronbach de .91, varianza explicada del 59%, con nueve reactivos: 15 [0.667], 16 [0.795], 17 [0.754], 18 [0.797], 19 [0.874], 20 [0.727], 21 [0.587], 22 [0.786] y 23 [0.628]; $X^2(19)=22.52$, $p=.26$; CFI=.999; RMSEA=.019; SRMR=.016); e hiperactividad (Alfa de Cronbach de .87, varianza explicada del 52%, con nueve reactivos: 24 [0.706], 25 [0.737], 26 [0.799], 27 [0.317], 28 [0.545], 29 [0.465], 30 [0.464], 31 [0.592] y 32 [0.585]; $X^2(18)=28.08$, $p=.06$; CFI=.994; RMSEA=.033; SRMR=.026).

Procedimiento

Se utilizó un diseño cuasi-experimental pre post y seguimiento con un grupo de comparación. Es decir, se formaron dos condiciones de entrenamiento a padres en

prácticas de crianza: presencial y presencial con mensajes de texto. Por lo tanto, para ambas condiciones, se trabajó en las fases de evaluación y de entrenamiento.

Las fases de evaluación se llevaron a cabo en una sesión que se repitió al inicio, al final y al seguimiento de tres meses de concluida la fase de entrenamiento a padres. Cada sesión de evaluación duraba 60 minutos, donde se dieron las siguientes instrucciones:

“En esta sesión se realizarán una serie de cuestionarios que nos permitirán conocer las habilidades con las que ustedes cuentan para corregir a sus hijos en este momento y la frecuencia con la que se observan ciertas conductas en ellos. El llenado de los cuestionarios es individual. ¿Tienen alguna pregunta? Podemos comenzar”.

La fase de entrenamiento a padres en las prácticas de crianza, en general coincidió, para ambas condiciones de comparación del estudio, en la aplicación de los procedimientos derivados de los principios básicos del comportamiento tales como: el análisis funcional (análisis de la triple contingencia), el elogio, las ganancias sociales, (reforzamiento positivo), la interacción social positiva, las instrucciones claras (control de estímulos), la corrección simple (castigo positivo), la reprimenda (castigo negativo), ignorar conducta inadecuada (extinción de la conducta mantenida por reforzamiento positivo o negativo), las actividades planeadas, la solución de problemas y el establecimiento de reglas (control de estímulos) para el aprendizaje y mantenimiento de habilidades de crianza a lo largo del tiempo; todo ello en cuatro sesiones con una duración de 120 minutos. En cada sesión se utilizaron las estrategias del entrenamiento conductual a padres tradicionales: la instrucción verbal, el modelamiento de habilidades, los ensayos conductuales y la retroalimentación de la ejecución de habilidades, en situaciones simuladas, en ese orden para cada sesión.

Específicamente, para ambos grupos o condiciones de comparación, en la primera sesión del entrenamiento se trabajaron las habilidades relacionadas con el análisis funcional del comportamiento infantil a través de la identificación del contexto asociado a las conductas meta y las consecuencias inmediatas a la misma (triple contingencia), la aplicación del elogio (reforzamiento positivo) y entrega de ganancias al comportamiento deseado. Durante esta sesión se llevaron a cabo tres ensayos conductuales para la identificación del contexto y las consecuencias de la conducta y

se asignaron dos tareas: auto-registro del comportamiento en el hogar y elogio de las conductas deseadas.

En la segunda sesión se revisaron las tareas, verificando el número de comportamientos identificados y el tipo de consecuencias otorgadas (reforzamiento: ganancias; o castigo: pérdidas o corrección simple), se procedió al entrenamiento de conductas parentales para la interacción social positiva (mirarlo a los ojos, tocarlo, sonreírle, reír junto con él, compartir juegos, platicar sin cuestionarlo y elogiarlo) y la impartición de instrucciones claras para promover la obediencia en los niños (obtener su atención, dar una instrucción clara, esperar 10 segundos y elogiar). Durante esta sesión se llevaron a cabo dos ensayos conductuales, uno para interacción y otro para instrucciones claras y se pidieron cuatro tareas: auto-registro del comportamiento infantil, elogio de la conducta deseada, aplicar la interacción social positiva diariamente durante el juego libre y dar instrucciones claras.

En la tercera sesión se revisaron las tareas (verificando la cantidad de conductas identificadas por cada padre y el porcentaje de reforzamiento [ganancias] y castigo [pérdidas o correcciones] otorgados a éstas) y se procedió al entrenamiento de habilidades para la corrección (corrección simple, instigamiento, modelamiento y retroalimentación) e ignorar conducta inadecuada de comportamiento meta. Durante esta sesión se llevaron a cabo dos ensayos conductuales de interacción académica y dos ejercicios de identificación del contexto y las consecuencias del berrinche. Se dejaron seis tareas: auto-registro, elogio de conducta deseada, interacción social positiva diaria a la hora del juego libre, dar instrucciones claras, aplicar la corrección simple o ignorar conducta inadecuada mantenida por la atención.

En la sesión cuatro se revisaron las tareas (verificando la entrega de reforzamiento: ganancias; o castigo: pérdidas o corrección simple) y se entrenaron las habilidades para: las actividades planeadas (la organización, el manejo del tiempo, la identificación de situaciones de riesgo al comportamiento meta infantil y la enseñanza incidental), establecimiento de reglas, aplicación de reprimendas, pérdida de privilegios y solución de problemas en familia. Se llevó a cabo la identificación de problemas de conducta en el hogar (mañana, tarde y noche) y en la comunidad (visitas, salidas, viajar, compras y separación) y se llevaron a cabo ensayos conductuales de enseñanza incidental, establecimiento de reglas, solución de problemas y un ejercicio de

identificación de técnicas de corrección (Morales & Martínez, 2013). Se concluyó con el cierre de la sesión y la programación de la evaluación.

La condición de entrenamiento conductual a padres en formato presencial más mensajes, se distinguió del presencial en que, además del entrenamiento conductual previamente descrito, se enviaron 84 mensajes de texto, que se clasificaban de forma similar al procedimiento desarrollado por York y Loeb (2014); es decir, se diseñaron y emplearon tres tipos mensajes cortos de texto, denominados: a) un mensaje tipo ¿Sabes?, diseñado para sensibilizar a los padres de la necesidad de conocer mejores prácticas (Por ejemplo, ¿Cómo mejorar la relación con tu hijo?); b) un mensaje tipo consejo con el que enviaba información sobre cómo mejorar la eficacia de las prácticas de crianza (Por ejemplo: ¡A partir de hoy! Míralo, sonríele, abrázalo, responde sus preguntas, elógialo, hazlo reír y comparte su forma de pensar o sentir: “¡Qué rápido armaste el rompecabezas!”, “¡Me gusta verte sonreír!”, “¡Hijo, no sabía que pensabas así y me siento orgullosa de escucharte hablar así!”.); y c) mensaje tipo reconocimiento del progreso sobre la aplicación de la práctica de crianza (Por ejemplo: *Si lograste mejorar la relación con tu hijo, lo estarás guiando y orientando para que reconozca y exprese su forma de pensar y sentir*).

Por lo tanto, se utilizaron un total de 84 mensajes de texto (Ver Apéndice): 15 sobre análisis funcional (cinco de cada tipo: ¿sabes?, consejo y progreso), tres de elogio (uno de cada tipo), 12 de otras ganancias (cinco de cada tipo), 6 de interacción social (dos de cada tipo), nueve de instrucciones claras (tres de cada tipo), 15 para corrección del comportamiento (cinco de cada tipo), tres para ignorar conducta como técnica para incrementar conducta adecuada (uno de cada tipo), nueve de actividades planeadas (tres de cada tipo de mensajes), seis de establecimiento de reglas (dos de cada tipo) y seis de solución de problemas (dos de cada tipo: ¿sabes?, consejo y progreso).

Así, se enviaron tres mensajes diarios de texto, durante los siete días de cada una de las cuatro semanas que duró el entrenamiento conductual presencial: el de ¿sabes? antes de las 12:00 horas, el de consejo antes de las 17:00 horas, y el de progreso antes de las 21:00 horas; con un total de 21 mensajes semanales. En cuanto a la secuencia de envío: en la primera semana se enviaron los 15 mensajes sobre análisis funcional, los tres sobre elogio y tres sobre otras ganancias. La segunda semana se enviaron los nueve

mensajes restantes sobre ganancias, los seis mensajes diseñados para interacción social positiva y seis de instrucciones claras. La tercera semana se enviaron los tres mensajes restantes para instrucciones claras, 15 de corrección del comportamiento y los tres diseñados para ignorar conducta inadecuada, y la cuarta semana se enviaron los nueve de actividades planeadas, los seis de establecimiento de reglas y los seis de solución de problemas.

Finalmente, para ambas condiciones de comparación, se llevó a cabo la fase de evaluación final y, a los tres meses de haber concluido el programa, se realizó la fase de evaluación del seguimiento, bajo las mismas condiciones descritas en la evaluación inicial.

Análisis Estadísticos. Se llevaron a cabo análisis descriptivos para mostrar los promedios y desviaciones estándar de cada variable. Para estimar la diferencia entre condiciones se utilizó un Análisis de Varianza de Medidas Repetidas, a través del paquete IBM® SPSS® Statistics versión 19, en el que se estableció un nivel de significancia menor a $p \leq 0.05$, para determinar si había diferencias entre las evaluaciones antes, después y en el seguimiento, así como entre las condiciones de comparación. Finalmente, se realizaron contrastes a posteriori para calcular la DSA Tukey.

Resultados

A continuación, se muestra la distribución de porcentajes promedio y desviaciones estándar totales de las conductas reportadas por los padres sobre sus hijos y su propio comportamiento, así como sus comparaciones al ser evaluadas antes, al final del entrenamiento conductual y durante el seguimiento, as entre ambos grupos de comparación.

De acuerdo con los porcentajes promedio totales representados en la Tabla 2, los niveles reportados de conducta infantil en la evaluación inicial se mostraron por debajo del 50%, en todos los casos, siendo el más elevado el nivel de comportamiento de riesgo por inatención ($M = 43.06\%$), seguido por el de hiperactividad ($M = 41.58\%$), por el de oposición ($M = 38.91\%$) y por el de interrupción/agresión ($M = 25.5\%$). Los datos indicaron que el reporte del nivel promedio de castigo que los padres reportaron, antes del entrenamiento, fue del 65.8% y que el de la interacción social positiva fue el de mayor porcentaje promedio ($M = 81.07\%$). Finalmente, el siguiente nivel promedio fue el reporte del elogio ($M = 35.08\%$), seguido por el de

la impartición de instrucciones claras (IC; $M = 18.96\%$), interacción social, solución de problemas y establecimiento de reglas (ISSE; $M = 14.79\%$) y el de la técnica de ignorar para promover conducta apropiada (ITCA; $M = 11.02\%$).

También en la Tabla 2 se representan las diferencias significativas, derivadas del Análisis de Varianza de Medidas Repetidas entre las evaluaciones previas al entrenamiento conductual, las obtenidas al concluir este y aquellas reportadas durante el seguimiento, para todas las conductas reportadas por los padres, y entre ambas condiciones de comparación: entrenamiento conductual en formato presencial y presencial con mensajes de texto. En general, los datos indicaron que se encontraron diferencias significativas entre los tres momentos de evaluación para todas las conductas reportadas del estudio, en ambos grupos o condiciones: presencial y presencial con mensajes; y que se solo se encontraron diferencias significativas entre condiciones de entrenamiento para dos de las conductas reportadas por los participantes: la oposición y el castigo.

Con relación a la conducta infantil, en la tabla 2, se puede observar que, en la condición de entrenamiento conductual a padres en formato presencial, la conducta oposicionista desafiante reportada fue en promedio un 10.94% menor al terminar el programa y un 9.27 menor en el seguimiento a los tres meses, con respecto a la primera evaluación; Mientras que en el entrenamiento conductual presencial con mensajes de texto, se observó una reducción reportada del 4.29% al terminar el programa y un 9.57% en el seguimiento ($F [1,60] = 9.95, p = .003$), con respecto a la primera evaluación. Adicionalmente, se encontraron diferencias significativas en la comparación entre condiciones de entrenamiento, por lo que el nivel de conducta oposicionista desafiante reportada fue significativamente menor en el grupo presencial con mensajes ($M = 23.24\%$) que en el presencial solo ($M = 36.15\%$; $F [1,60] = 7.36, p = .009$), durante el seguimiento.

También durante el seguimiento con respecto a la primera evaluación, se reportó un promedio de 11.46% menos conducta disruptiva/agresiva en los participantes del entrenamiento conductual presencial y un 11.92% menos en los del presencial con mensajes ($F [1,60] = 18.28, p = .000$). Pero no se encontraron diferencias significativas entre las condiciones de entrenamiento, por lo que los porcentajes promedio de interrupción y agresión reportadas, en el seguimiento fueron similares en el grupo

Tabla 2

Distribución de todos los porcentajes promedio de los indicadores derivados de los instrumentos aplicados a los participantes, por condición (presencial y presencial con mensajes), antes, después y al seguimiento de terminado el programa de crianza positiva con los valores de *F* y sus probabilidades del ANOVA

Reporte	Condición	Evaluación						ANOVA	
		Antes		Después		Seguimiento		Intra e inter (1, 60)	
		M	DE	M	DE	M	DE	F	p
Oposición	Presencial	45.42	20.33	34.48	20.49	36.15	20.3	9.95	0.003
	Presencial con mensajes	32.81	19.88	28.52	14.72	23.24	19.65	7.36	0.009
	Total	38.91	20.92	31.4	17.85	29.49	20.84		
Disrupción/ Agresión	Presencial	28.54	22.61	28.54	22.61	17.08	16.81	18.28	0
	Presencial con mensajes	22.66	18.56	22.66	18.56	10.74	14.66	2.15	0.148
	Total	25.5	20.66	25.5	20.66	13.81	15.93		
Inatención	Presencial	41.39	22.35	33.06	23.87	33.8	25.43	9.9	0.003
	Presencial con mensajes	44.62	23.44	38.37	17.9	30.03	22.41	0.129	0.721
	Total	43.06	22.79	35.8	21	31.85	23.79		
Hiperactividad	Presencial	41.56	24.75	35	26.01	32.29	23.97	13.32	0.001
	Presencial con mensajes	41.6	22.22	36.23	17.73	25.88	25.97	0.127	0.723
	Total	41.58	23.33	35.64	21.95	28.98	25.03		
Castigo	Presencial	67.78	16.27	57.84	18.1	53.52	20.13	39.29	0.000
	Presencial con mensajes	63.95	18.58	51.04	18.46	41.9	23.15	4.35	0.041
	Total	65.8	17.47	54.33	18.46	47.52	22.34		
Interacción social	Presencial	82.32	10.27	85.14	10.43	84.17	9.06	4.48	0.038
	Presencial con mensajes	79.9	12.6	86.07	8.31	84.85	9.18	0.019	0.892
	Total	81.07	85.62	85.62	9.33	84.52	9.06		
ITCA	Presencial	15.56	18.01	28.89	29.01	31.11	28.28	17.51	0.000
	Presencial con mensajes	6.77	13.29	31.77	32.62	23.96	25.38	1.034	0.313
	Total	11.02	16.24	30.38	30.71	27.42	26.84		
Elogio	Presencial	37.5	17.06	47.5	18.97	52.5	16.54	30.67	0.000
	Presencial con mensajes	32.81	14.81	49.22	17.37	51.56	16.73	0.235	0.630
	Total	35.08	15.98	48.39	18.03	52.02	16.51		
IC	Presencial	12.5	22.51	47.5	31.73	47.5	31.72	42.59	0.000
	Presencial con mensajes	25	26.94	56.25	34.78	56.25	34.78	2.61	0.111
	Total	18.96	25.48	52.01	33.36	52.02	33.36		
ISSE	Presencial	10.56	14.17	26.67	22.99	21.67	21.51	9.03	0.004
	Presencial con mensajes	18.75	20.19	29.17	17.96	26.56	21.11	2.68	0.107
	Total	14.79	17.88	27.96	20.42	24.19	21.27		

presencial solo ($M = 17.08\%$) y presencial con mensajes ($M = 10.74\%$; $F [1,60] = 2.15$, $p = .148$).

El nivel de inatención reportada, para la condición presencial, se redujo en promedio un 8.33% al terminar el programa y un 7.59% en el seguimiento, respecto a la primera evaluación; y para la condición presencial

más mensajes de texto se redujo en promedio un 6.25% al terminar el programa y un 14.59% en el seguimiento ($F [1,60] = 9.9$, $p = .003$). Pero no se encontraron diferencias significativas entre las condiciones de entrenamiento, por lo que los porcentajes promedio de inatención reportada, en el seguimiento fueron similares en el grupo

presencial solo ($M = 33.38\%$) y presencial con mensajes ($M = 30.03\%$; $F [1,60] = .129$, $p = .721$).

Finalmente, en el caso de la hiperactividad reportada, para la condición presencial, el nivel se redujo en promedio un 6.56% al terminar el programa y un 9.27% en el seguimiento, con respecto a la primera evaluación; y en la condición presencial más mensajes se redujo un 5.37% al terminar y un 14.72% en el seguimiento, respecto a la primera evaluación ($F [1,60] = 13.32$, $p = .001$). Pero no se encontraron diferencias significativas entre las condiciones de entrenamiento, por lo que los porcentajes promedio de hiperactividad reportada, en el seguimiento fueron similares para el grupo presencial solo ($M = 32.29\%$) y presencial con mensajes ($M = 25.88\%$; $F [1,60] = .127$, $p = .723$).

Continuando con la conducta de los padres, en la tabla 2, se puede observar que para la condición presencial, el nivel promedio de castigo reportado por los padres, disminuyó un 9.94% al terminar el programa y un 14.26% en el seguimiento, respecto a la primera evaluación; mientras que con el entrenamiento presencial más mensajes el nivel de castigo se redujo un 12% al terminar el programa y un 22.05% en el seguimiento a los tres meses, con respecto a la evaluación inicial ($F [1,60] = 39.29$, $p = .000$). Se encontraron diferencias significativas en la comparación entre condiciones; por lo que el nivel de castigo reportado, en el seguimiento, fue significativamente menor en el grupo presencial con mensajes ($M = 41.9\%$) que en el presencial solo ($M = 53.52\%$; $F [1,60] = 4.35$, $p = .041$).

Con respecto a la interacción social positiva reportada, entre padres e hijos, en la condición de entrenamiento presencial se encontró en promedio un aumento significativo del 2.82% al terminar el programa y de un 1.85% en el seguimiento, respecto a la primera evaluación; y en la condición de entrenamiento presencial más mensajes se encontró un aumento del 6.17% al terminar el programa y de un 4.95% en el seguimiento, también respecto a la primera evaluación ($F [1,60] = 4.48$, $p = .038$). Pero no se encontraron diferencias significativas entre las condiciones de entrenamiento, por lo que los porcentajes promedio de interacción social positiva reportada, en el seguimiento fueron similares en el grupo presencial solo ($M = 84.17\%$) y presencial con mensajes ($M = 84.85\%$; $F [1,60] = .019$, $p = .892$).

En cuanto al nivel de la habilidad descrita para ignorar conducta como estrategia para promover conducta adecuada (ITCA), en la condición de entrenamiento presencial se observó en promedio un aumento del 13.33% al terminar el programa y de un 15.55% en el seguimiento, respecto a la primera evaluación; y en la condición de entrenamiento presencial más mensajes se encontró un aumento de 25% al terminar y de 17.19% en el seguimiento, respecto a la primera evaluación ($F [1,60] = 17.51$, $p = .000$). Pero no se encontraron diferencias significativas entre las condiciones de entrenamiento, por lo que los porcentajes promedio de ITCA, como habilidad descrita, en el seguimiento fueron similares en el grupo presencial solo ($M = 31.11\%$) y presencial con mensajes ($M = 23.96\%$; $F [1,60] = 1.034$, $p = .313$).

En el nivel de la habilidad descrita para elogiar, en la condición presencial, se observó en promedio un aumento del 10% al terminar y del 15% en el seguimiento, respecto a la primera evaluación; y en la condición presencial más mensajes se observó un aumento del 16.41% al terminar y del 18.75% en el seguimiento, respecto a la primera evaluación ($F [1,60] = 30.67$, $p = .000$). Pero no se encontraron diferencias significativas entre las condiciones de entrenamiento, por lo que los porcentajes promedio de descripción correcta del elogio, en el seguimiento fueron similares en el grupo presencial solo ($M = 52.5\%$) y presencial con mensajes ($M = 51.56\%$; $F [1,60] = 0.235$, $p = .630$).

En el nivel de la habilidad descrita para dar instrucciones claras (IC), en la condición presencial, se notó en promedio un aumento del 35%, tanto al terminar como en el seguimiento, respecto a la primera evaluación; y para la condición presencial más mensajes se encontró un aumento del 31.25% tanto al terminar como en el seguimiento, respecto a la primera evaluación, ($F [1,60] = 42.59$, $p = .000$). Pero no se encontraron diferencias significativas entre las condiciones de entrenamiento, por lo que los porcentajes promedio de IC, como habilidad descrita por los padres, en el seguimiento fueron similares en el grupo presencial solo ($M = 47.5\%$) y presencial con mensajes ($M = 56.25\%$; $F [1,60] = 2.61$, $p = .111$).

Finalmente, para el nivel de interacción social, solución de problemas y establecimiento de reglas (ISSE), como habilidades descritas por los padres, en la condición

presencial, se observó en promedio un aumento del 16.11% al terminar y del 11.11% en el seguimiento, respecto a la primera evaluación; y en la condición presencial más mensajes se observó un aumento del 10.42% al terminar y del 7.81% en el seguimiento, respecto a la primera evaluación ($F [1,60] = 9.03, p = .004$). Pero no se encontraron diferencias significativas entre las condiciones de entrenamiento, por lo que los porcentajes promedio de ISSE, como habilidad descrita por los padres, en el seguimiento fueron similares para el grupo presencial solo ($M = 21.67\%$) y presencial con mensajes ($M = 26.56\%$; $F [1,60] = 2.68, p = .107$).

Discusión

El objetivo del estudio consistió en evaluar el aprendizaje y mantenimiento de las habilidades de crianza y reducción de la conducta infantil, reportada por los padres, en función del entrenamiento conductual y el uso de sus mensajes de texto. En primer término, los hallazgos concuerdan con los observados en Morales et al. (2017), es decir, se observó un claro índice de problemas moderados de conducta en los niños, reportado por sus padres, considerando particularmente que la muestra fue recolectada en el ámbito escolar de una comunidad en la Ciudad de México. No obstante, el reporte de mayor magnitud correspondió a aquellas conductas de riesgo representativas de la inatención, seguidas por las de la hiperactividad, las de la oposición/desafío y finalmente de la disrupción y agresión. Por lo que los hallazgos del presente estudio indican que los hijos de los participantes, no clínicos, de la comunidad donde se llevó a cabo el programa de crianza, mostraban ya niveles bajos de problemas de conducta infantil antes de su implementación.

No obstante, los bajos niveles de problemas de conducta, los índices de castigo reportado por los padres, de interacción social, del uso de procedimientos conductuales, como la técnica de ignorar, el elogio, la impartición de instrucciones claras, interacción positiva, solución de problemas y establecimiento de reglas fueron similares a las reportadas por Barker et al (2011), Morales et al. (2016) y Morales et al. (2017), antes de cualquier tipo de intervención. Por lo que el presente estudio también indica que padres participantes, no clínicos, de la comunidad mostraron niveles altos de castigo así como de habilidades

de interacción social, pero niveles bajos en el reporte de procedimientos de manejo conductual (ignorar conducta como técnica para promover conducta adecuada, elogio, dar instrucciones claras, interacción social positiva, solución de problemas y establecimiento de reglas), de los problemas moderados de conducta en niños, antes de la intervención.

A pesar de los bajos índices de problemas de conducta detectados, ambas modalidades de intervención psicosocial breve, promovieron reporte de cambio a la baja en la ocurrencia de oposición, disrupción, agresión, inatención e hiperactividad en los niños, así como del uso de castigo en los padres de forma similar a como lo observaron Morales et al. (2015; 2016). A través del entrenamiento conductual a padres en formato presencial fue posible replicar resultados como los observados en Morales et al. (2015) porque también se utilizaron las instrucciones claras, el establecimiento de reglas, la solución de problemas, la interacción positiva en familia y las actividades planeadas; a partir de lo cual observaron reducción en la conducta oposicionista desafiante. Los cambios observados en el actual estudio también reiteran los observados por Morales y Vázquez (2014) al reducir el uso del castigo y el aumento en el uso de los procedimientos de corrección, disminuyendo a su vez los problemas moderados de conducta reportados por los padres. Finalmente, los hallazgos concuerdan con los de Morales et al. (2016) al observar que con un nivel bajo de implementación de los procedimientos conductuales es posible observar una reducción de los problemas moderados de conducta.

Además de los resultados descritos previamente, los actuales hallazgos indican un mantenimiento del cambio producido a partir de la implementación del entrenamiento a padres, a los tres meses de seguimiento, de manera similar a lo observado por Hemphill y Littlefield (2010), quienes también utilizaron procedimientos para promover el elogio (Kroneman et al., 2011), la interacción social positiva entre padres e hijos (Haas et al., 2010) y el uso reducido del castigo (Frick, 2016); Pero, en el actual estudio, también se observó el mantenimiento del cambio en el uso de la técnica de ignorar como estrategia de cambio conductual (Cartwright-Hatton et al., 2011; Scahill et al., 2006), del uso de instrucciones claras (Forehand, et al., 2013), de solución de problemas y del establecimiento de reglas (McMahon, 2015).

Ambas condiciones de intervención psicosocial, entrenamiento conductual a padres en formato presencial así como el presencial enriquecido con mensajes de texto sobre las habilidades de crianza, permitieron demostrar el nivel de generalidad a lo largo del tiempo (McMahon, 2015). La efectividad del entrenamiento a padres en su condición presencial y grupal, cuando la intervención se imparte en un ámbito comunitario como la escuela, se había reportado ya por Chorpita et al. (2011), pero en el ámbito de la generalización, los hallazgos indican que las habilidades adquiridas por los padres, con el procedimiento presencial enriquecido por mensajes de texto, promovió el aprendizaje y su mantenimiento a lo largo del tiempo (Stokes & Baer, 1997; Skertich & Dumas, 1996).

Específicamente, los resultados indican que el uso de mensajes cortos de texto, donde se promueve la duda (¿Sabes?), se aconseja operacionalmente una práctica de crianza (consejo) y se retroalimenta el uso de las mismas (progreso), favorece el cambio en las habilidades de crianza y el reporte de conducta infantil y su mantenimiento a lo largo del tiempo. Particularmente, el uso de los 84 mensajes de texto sobre prácticas de crianza positiva, como el análisis funcional (15), el elogio (3), las ganancias (12), la interacción social positiva (6), las instrucciones claras (9), la corrección simple del comportamiento (15), el ignorar conducta inadecuada (3), las actividades planeadas (9), el establecimiento de reglas (6) y la solución de problemas (6), que acompañan congruentemente al entrenamiento tradicional a padres en formato presencial y que son enviados tres veces al día, durante cuatro semanas seguidas, promueve la reducción mantenida, en mayor medida, de la conducta oposicionista desafiante en los niños, reportada por los padres, así como el uso reducido sostenido del castigo utilizado por los padres, en comparación con el entrenamiento conductual presencial solo.

De manera muy puntual, el reporte de comportamientos como el berrinche, la discusión con adultos, el negarse a obedecer, molestar a la gente, culpar a otros por sus propios errores, irritarse con facilidad, ser enojón o resentido y vengativo, se reduce en función del entrenamiento conductual a padres de prácticas positivas de crianza en modalidad presencial, pero en mayor medida cuando está enriquecida por el uso de mensajes de texto con el recordatorio consistente de los contenidos específicos revisados durante la intervención; es decir, la reducción del reporte

de estas conductas y su mantenimiento es mayor cuando se utilizan, como estrategias tecnológicas de información y comunicación a distancia, los mensajes de texto, en forma similar a como lo lograron York y Loeb (2014).

Del mismo modo, el reporte de regañar a los hijos, de repetirles lo que tienen que hacer, hablarles más fuerte, gritarles, llamarles la atención, desesperarse, obligarlos a hacer lo que se les pide, todo ello cuando los hijos hacen algo mal, o el reporte de que para establecer reglas los regañan y les gritan, se reduce y mantiene así en función del entrenamiento conductual a padres en modalidad presencial, pero también en mayor medida cuando está enriquecido por mensajes de texto sobre las habilidades de crianza. Entonces, la reducción mantenida de estas estrategias es mayor cuando se utiliza la tecnología de informática y comunicación a distancia como los mensajes de texto en dispositivos móviles (Hillebrand, 1985), de forma similar a la reportada por Bergman (2014). También los porcentajes de cambio fueron similares a los obtenidos por York y Loeb (2014), confirmando que el uso de mensajes de texto representa una estrategia tecnológica viable para promover la participación de los padres en estrategias relacionadas con la promoción de la salud mental de sus hijos.

Cabe mencionar que los reportes de conducta oposicionista reducida y mantenida en los niños como los del uso de castigo por los padres están asociados entre sí. Es decir, Cornell y Frick (2007) y Morales et al. (2017) reportaron que la reducción en el castigo corporal reduce la ocurrencia de conducta oposicionista, sin embargo, investigación adicional deberá analizar, con un mayor poder predictivo, el papel mediador que podrían estar jugando los mensajes de textos sobre el entrenamiento conductual a padres para que la reducción del castigo explique en mayor grado la reducción del comportamiento oposicionista en niños. Así reconociendo el efecto del entrenamiento conductual sobre los reportes de conducta, es decir que aunque el uso de herramientas indirectas en este estudio constituye un nivel exploratorio pero efectivo para la recolección y evaluación válida del efecto del entrenamiento sobre el reporte de conducta infantil y de los cuidadores en escenarios naturales de forma auténtica y costo efectiva, es necesario reconocer que se requiere investigación adicional en la que se implemente evaluación directa del comportamiento en escenarios naturales y el papel que juega el entrenamiento conductual y el uso de mensajes

sobre el cambio de conducta en los padres como en la de sus hijos.

También, investigación adicional deberá aportar elementos suficientes para conocer la influencia que pueda tener el uso de mensajes de texto para la adquisición de prácticas positivas de crianza en los padres cuando los problemas de conducta infantil resultan ser de mayor severidad que los moderados reportados en el estudio actual. Es decir resulta fundamental considerar el análisis del papel mediador que pudieran tener los mensajes de texto en la reducción de los reportes de conducta de inatención, hiperactividad, disrupción y agresión, además de la oposición, como resultado del uso de estrategias de prácticas positivas de crianza (como la interacción social positiva, el uso del elogio, de la técnica de ignorar, las instrucciones claras, la solución de problemas y el establecimiento de reglas [Morales et al., 2015]), al enfrentar niveles de severidad en los problemas de conducta (Clark & Frick, 2016). Así, una posible razón por la que no se observaron los efectos aditivos de los mensajes de texto sobre el aumento en las prácticas positivas de crianza, entrenadas en participantes de la comunidad, serían los bajos niveles de conducta problemática reportados. De acuerdo con Frick (2016) el efecto de procedimientos de crianza positiva es mayormente detectable cuando los niños presentan problemas severos de conducta, por lo que estudios adicionales deberán indicar el papel que pudieran jugar los mensajes de textos cuando las prácticas positiva de crianza se involucran en la reducción de problemáticas infantiles de niños que inician el tratamiento por altos niveles de severidad conductual.

Por el momento es posible concluir que los hallazgos parecen indicar que, tanto el entrenamiento conductual a padres en formato presencial como el enriquecido por mensajes de texto, favorecen el aprendizaje y mantenimiento del reporte de las prácticas de crianza: interacción social positiva, ignorar como técnica para promover conducta alternativa, elogiar, dar instrucciones claras, solucionar problemas y establecer reglas claras así como el reporte de la reducción de conducta oposicionista desafiante, disruptiva/agresiva, de inatención e hiperactividad, así como del uso del castigo por los padres; y su mantenimiento.

Adicionalmente, los resultados parecen indicar que el uso de mensajes de texto sí enriquece el entrenamiento conductual a padres para la reducción y mantenimiento de la conducta oposicionista desafiante y del uso de castigo, reportados por los padres. Sin embargo, estudios adicionales deberán mostrar el efecto del uso de mensajes sobre la crianza positiva sobre la ejecución del comportamiento como una estrategia de validación de los comportamientos reportados en la actual investigación.

Así, resulta benéfico utilizar los recursos disponibles por los desarrolladores de tecnología en apoyar a las familias y comunidades, a través de las TICS para la implementación de habilidades (Bettinger, Long, Oreopoulos, & Sanbonmatsu, 2012), en específico, para la reducción de las prácticas negativas de crianza. En ese sentido resulta útil romper la complejidad de los procedimientos de crianza en pequeños pasos fáciles de lograr y moverse con tecnología de amplio espectro y uso, para proporcionar apoyo continuo a los padres por largos periodos de tiempo.

En general, el entrenamiento conductual a padres constituye una estrategia que promueve la salud mental en la comunidad (Seng, Prinz & Sanders, 2006) a través de la enseñanza de la crianza positiva, estableciendo elementos para su diseminación y mejorando el impacto de los procedimientos basados en la evidencia en la población para la solución de problemáticas sociales en el primer nivel de atención; y que los mensajes de texto influyen directamente en la reducción de las prácticas negativas de crianza como el castigo y con ello en la conducta oposicionista desafiante.

La práctica de intervenciones basadas en la evidencia, como las empleadas en este estudio, asegura implementar alternativas costo efectivas (McMahon, 2015), sobre todo con la intención de prevenir la progresión de los problemas moderados de conducta hacia comportamientos de índole antisocial (Frick, 2016). Los hallazgos actuales constituyen un aporte a la investigación sobre los mecanismos de diseminación de los procedimientos basados en la evidencia y su validación para demostrar que los dispositivos que se apoyan en los medios masivos de comunicación favorecen el reporte de cambio conductual, en el campo de las prácticas de crianza infantil.

Apéndice

Mensajes de Texto

Semana 1

Análisis funcional de la conducta

1. SABES: ¿Has identificado las situaciones en las que tu hijo se comporta de forma que no deseas?
2. CONSEJO: ¡A partir de ahora! Observa en qué lugares, situaciones o con que personas tu hijo presenta conductas como berrinche, desobediencia, agresión: Por ejemplo: "Mi hijo cuando vamos a casa de sus abuelos hace berrinche, no sigue instrucciones!"
3. PROGRESO: ¡Si logras identificar en qué situaciones, lugares y personas, se comporta de forma que no te agrada, podrás prevenir este tipo de conductas y evitar que se sigan presentando!
4. SABES: ¿Cómo identificar la conducta de tu hijo?
5. CONSEJO: Ahora identifica la conducta específica de tu hijo de acuerdo a lo que ves y escuchas. Por ejemplo: "Mi hijo empezó a llorar, se tiró al piso y dijo gritando: ¡Quiero concha!"
6. PROGRESO: ¡Si describiste la conducta de tu hijo de acuerdo a lo que ves y escuchas, estas logrando saber que conductas realiza exactamente y cuál es la conducta que deseas cambiar!
7. SABES: ¿Qué hacer para que alguna conducta que deseo que haga mi hijo se siga repitiendo?
8. CONSEJO: Ahora cuando tu hijo presente comportamiento deseado, otorga una ganancia que hará que la conducta se repita. Por ejemplo: Cuando le digas que se cambie el uniforme y el realice la conducta, sin necesidad de repetírselo, otorga una ganancia como el elogio: ¡Muy bien, gracias por cambiarte el uniforme!
9. PROGRESO: Si otorgaste una ganancia ante el comportamiento deseado de tu hijo, estarás logrando que se siga presentando esa conducta.
10. SABES: ¿Quiénes pueden participar en la disciplina de mi hijo?
11. CONSEJO: ¡A partir de hoy! Pide a los abuelos y a todos los que viven en la misma casa que te ayuden a elogiar a tu hijo por trabajar en la escuela o colaborar en casa. Que todos te apoyen cuando corrijas la desobediencia o la agresión de tu hijo.
12. PROGRESO: Si lograste que la familia te apoye en la aplicación tanto de ganancias como de correcciones, estarás promoviendo el éxito en la educación de tu hijo.
13. SABES: ¿Cómo hacer que tu hijo tenga éxito en sus labores cotidianas?
14. CONSEJO: ¡A partir de hoy! Arregla y cambia el ambiente. Por ejemplo: Establece un lugar para hacer la tarea, donde no existan distractores como la televisión y cuente con todos los materiales necesarios.
15. PROGRESO: Con estos cambios lograrás que tu hijo realice sus actividades exitosamente.

Elogio

1. SABES: ¿Cómo puedes lograr que tu hijo se porte mejor?
2. CONSEJO: ¡A partir de hoy! Elogia la conducta adecuada de tu hijo! Míralo, sonríele, abrázalo y describe lo que hizo: Por ejemplo: "¡Gracias por poner tus zapatos en el closet!", "¡Qué bien tendiste tu cama!", "¡Lavaste tu traste, muchas gracias!".

3. PROGRESO: ¡Si lograste elogiar la conducta adecuada de tu hijo, estarás logrando que esta se repita en el futuro!

Otras ganancias

1. SABES: ¿Cómo recompensar la conducta adecuada de tu hijo?
2. CONSEJO: ¡A partir de hoy! Reconoce las conductas adecuadas de tu hijo a través de actividades: Si terminó su tarea correctamente y en el tiempo planeado o si limpió su habitación: armen juntos un rompecabezas, vean juntos una película o preparen juntos galletas.
3. PROGRESO: Si lograste realizar actividades con tu hijo como premio por su conducta adecuada y lo elogiaste, estarás haciendo que su conducta adecuada se repita.

Semana 2

Otras ganancias

4. SABES: ¿Qué otro tipo de ganancias puedes otorgar?
5. CONSEJO: ¡Recuerda! Los alimentos nutritivos agradables para tu hijo como fruta, yogurt y gelatina, son ganancias para el comportamiento adecuado de tu hijo. Por ejemplo: Si se termina toda su comida puedes darle un postre.
6. PROGRESO: Al dar ganancias comestibles y elogiar la conducta adecuada de tu hijo, estarás haciendo que su conducta adecuada se repita.
7. SABES: ¿Qué hacer cuando tu hijo cumple una actividad en el día?
8. CONSEJO: ¡A partir de hoy! Sin importar si tuviste un día difícil, elogia a tu hijo: míralo a los ojos, sonríele, abrázalo y dile: "¡Excelente, hiciste muy bien tu tarea, muchas felicidades!"
9. PROGRESO: ¡Si lograste elogiar a tu hijo por hacer su tarea!, sin importar si tuviste un día difícil, ayúdaras a que su conducta se vuelva a repetir en un futuro.
10. SABES: ¿Cómo lograr que tu hijo aprenda a compartir y cooperar?
11. CONSEJO: ¡A partir de hoy! Cuando tu hijo comparta y coopere, inmediatamente elogia a tu hijo. Míralo, sonríele, abrázalo y dile: "¡Fue muy amable prestarle tu rompecabezas a tu hermano, muchas gracias por compartir tus cosas con él!", "¡Gracias por ayudar a tu hermano con su tarea, eso fue muy amable!".
12. PROGRESO: ¡Si lograste elogiar a tu hijo inmediatamente por cooperar y compartir, estarás ayudando a que se apoyen entre ellos en un futuro!

Interacción social

1. SABES: ¿Cómo mejorar la relación con tu hijo?
2. CONSEJO: ¡A partir de hoy! Míralo, sonríele, abrázalo, responde sus preguntas, elógialo, hazlo reír y comparte su forma de pensar o sentir: "¡Qué rápido armaste el rompecabezas!", "¡Me gusta verte sonreír!", "¡Hijo, no sabía que pensabas así y me siento orgullosa de escucharte hablar así!".
3. PROGRESO: Si lograste mejorar la relación con tu hijo, lo estarás guiando y orientando para que reconozca y exprese su forma de pensar y sentir.

Apéndice

Mensajes de Texto. Continuación.

4. SABES: ¿Cómo lograr que tu hijo se porte mejor?
5. CONSEJO: ¡A partir de hoy! Juega con tu hijo por lo menos 10 minutos diarios siempre a la misma hora. Durante el juego: míralo, abrázalo, sonríele, mantente cerca, elogia su juego, hazlo reír, ríe con él y platica con él.
6. PROGRESO: Si lograste jugar con tu hijo como rutina, estarás ayudándolo a comparar cuando lo corriges de cuando lo recompensas.

Instrucciones claras

1. SABES: ¿Cómo ayudarle a tu hijo a que tenga éxito en la obediencia y cumplimiento de reglas?
2. CONSEJO: ¡A partir de hoy! Míralo y pídele claramente lo que necesitas: “Pon tu mochila en tu cuarto”. Espera 10 segundos a que obedezca y cuando lo haga; míralo, abrázalo, sonríele y dile: “¡Gracias por poner tus cosas en su sitio!”.
3. PROGRESO: Si lograste hacer peticiones claras, estarás ayudando a tu hijo a tener éxito en su obediencia y a cumplir las reglas del hogar.
4. SABES: ¿Qué hacer cuando le das una instrucción a tu hijo y no la obedece?
5. CONSEJO: ¡A partir de hoy! Míralo y pídele claramente lo que necesitas: “Pon tu mochila en tu cuarto”. Espera 10 segundos a que obedezca y cuando no lo haga; repite la misma instrucción con un tono de voz más firme y vuelve a esperar 10 segundos a que obedezca, si lo hace puedes dar las gracias sin elogiar.
6. PROGRESO: Si no elogiaste a tu hijo cuando obedeció después de la segunda instrucción, estarás logrando que identifique que solo recibirá ganancias cuando obedece a la primera instrucción.

Semana 3

Instrucciones claras

7. SABES: ¿Qué hacer cuando mi hijo no me obedece a la segunda instrucción?
8. CONSEJO: ¡A partir de hoy! Repite la misma instrucción con un tono de voz más firme al mismo tiempo que guías físicamente al niño para llevar a cabo la instrucción.
9. PROGRESO: Si lograste que realizara la instrucción, guiando a tu hijo, estarás logrando que se promueva la obediencia.

Corrección del comportamiento

1. SABES: ¿Cómo lograr que la tarea sea un momento de aprendizaje y de interacción positiva?
2. CONSEJO: ¡A partir de hoy!, pon en práctica las habilidades como interacción social, ¡Míralo, sonríele, abrázalo, acércate y elógielo!, además recuerda dar instrucciones claras, por ejemplo: “Hijo es hora de hacer la tarea, trae tu mochila”
3. PROGRESO: El que realices conductas de interacción social y dar instrucciones claras, ayudará a que la tarea sea un momento agradable en lugar de verlo como una situación de estrés y tensión.
4. SABES: ¿Cómo corregir a la hora de hacer la tarea?

5. CONSEJO: ¡A partir de hoy! Explicar de forma clara y específica cual es el error cometido, dando la oportunidad al niño de conocer la forma de corregirlo, por ejemplo: “¡Esta suma es incorrecta, bórrala e intenta de nuevo!”
6. PROGRESO: Si lograste especificar donde está el error, le estarás dando la oportunidad a tu hijo de que lo identifique y corrija, este será un momento de aprendizaje para lograr terminar con éxito la tarea.
7. SABES: ¿Cómo corregir a tu hijo en lugar de castigarlo?
8. CONSEJO: ¡A partir de hoy! Descríbele a tu hijo que fue lo que hizo y dile cómo corregirlo: “¡Tiraste el agua, trae el trapo y limpia la mesa!”, “¡Pintaste la pared, límpiala con esta fibra!”, “¡La suma esta incorrecta, bórrala e inténtala de nuevo!”.
9. PROGRESO: Si lograste describirle a tu hijo su conducta inadecuada y le dijiste como corregirla, le ayudaste a entender que las cosas pueden ser distintas cada día.
10. SABES: ¿Cómo corregir, en lugar de castigar, la conducta de tu hijo, ayudándole a entender que todo tiene solución?
11. CONSEJO: ¡A partir de hoy! Descríbele a tu hijo lo que hizo y dile como corregirlo: “¡No terminaste el resumen en la escuela, ahora deberás terminarlo aquí en casa!”, “¡Le pegaste a tu hermano, ahora debes disculparte con él!”.
12. PROGRESO: Si lograste corregir la conducta de tu hijo, le estarás enseñando cómo comportarse, a estar más tranquilo y sentirse mejor.
13. SABES: ¿Cómo lograr que las correcciones funcionen?
14. CONSEJO: ¡A partir de hoy! Aplica correcciones cortas y relacionadas directamente con la conducta: si tiro agua sobre la mesa deberá limpiarla; si le pego a su hermano deberá disculparse; si no trabajó en clase deberá terminarlo en casa.
15. PROGRESO: Si lograste corregir claramente la conducta de tu hijo, facilitaste que esa conducta no se repita en el futuro.

Ignorar conducta inadecuada

1. SABES: ¿Qué conducta se debe ignorar?
2. CONSEJO: ¡A partir de hoy! Evita darle atención a tu hijo cuando llore porque quiere que lo mires o le compres algo. Evita contestarle, cuando protesta ante una orden o petición, sin decir ni hacer nada. Y cuando tu hijo se calme o empiece a obedecer, voltear y míralo.
3. PROGRESO: Si lograste ignorar el llanto y la protesta, estarás ayudando a que esto no se repita y estarás mandando un mensaje claro: esa conducta no recibirá tu atención.

Semana 4

Actividades Planeadas

1. SABES: ¿Cómo prevenir que tu hijo se porte mal, por ejemplo, en la sala de espera del médico o en el supermercado?
2. CONSEJO: ¡A partir de hoy! Planea las actividades de tu hijo en el doctor o en el supermercado. En el doctor puede colorear o leer mientras esperan. En el supermercado puede ayudar a encontrar los productos de la lista y hacer la cuenta.

Apéndice

Mensajes de Texto. Continuación.

3. PROGRESO: Si lograste establecer una actividad planeada y dos o tres más de respaldo, estarás ayudando a tu hijo a mantenerse ocupado, evitar que se aburra y se porte inadecuadamente.
4. SABES: ¿Cómo ayudar a tu hijo para que tenga éxito en su conducta?
5. CONSEJO: ¡A partir de hoy! Pon rutinas. Que la hora de comer, bañarse y hacer la tarea, sea siempre la misma. Evita que las visitas interrumpen estas actividades.
6. PROGRESO: Si lograste establecer rutinas, le estarás ayudando a tu hijo a cumplir las reglas y tener éxito en la obediencia.
7. SABES: ¿Cómo aprovechar el interés de tu hijo cuando realizas alguna actividad?
8. CONSEJO: ¡A partir de ahora! Cuando tu hijo quiera participar en alguna actividad que estés realizando inclúyelo, por ejemplo: Mamá ¿Cómo se prepara el agua de limón?, Mira: primero se parten los limones, después se llena la jarra de agua, los exprimes y agregas azúcar, revuelves y listo ¿Quieres ayudarme a prepararla?
9. PROGRESO: Ahora estarás aprovechando el interés de tu hijo y será buen momento para enseñarle cosas nuevas relacionadas con su ámbito académico o habilidades de autocuidado.

Establecimiento de reglas

1. SABES: ¿Qué hacer para que tu hijo cumpla las reglas?
2. CONSEJO: ¡A partir de hoy! Pide a todos los miembros de la familia que cumplan reglas como: lavar su traste después de comer, tender la cama o salir puntuales. Y pídeles que te apoyen con su cumplimiento.
3. PROGRESO: Si lograste el apoyo de todos los miembros de la familia,

estarás ayudando a que tu hijo realice esas conductas adecuadas.

4. SABES: ¿Cómo puedes favorecer que tu hijo se porte apropiadamente a la hora de la comida?
5. CONSEJO: ¡A partir de hoy! Dile a tu hijo las reglas de la hora de la comida: “¡Debes permanecer sentado, masticar con la boca cerrada, usar tus cubiertos y tomar el vaso de agua con las dos manos!”.
6. PROGRESO: Si lograste establecer las reglas de la comida, le estas enseñando a tu hijo que esperas de él y ayudándolo a tener éxito en esa actividad.

Solución de problemas

1. SABES: ¿Cómo puedes resolver los problemas familiares?
2. CONSEJO: ¡A partir de hoy! En familia: describan el problema, opinen ¿por qué piensan que es un problema?, ¿qué hacer para resolverlo?, evalúen pros y contras de cada opción, decidan que hacer cada quien para que el plan funcione, póngalo a prueba y evalúen si funcionó.
3. PROGRESO: Si lograste resolver problemas en familia, estarás ayudando a tu hijo a mostrar conducta adecuada.
4. SABES: ¿Cómo puedes evitar discutir con tu pareja delante de tu hijo?
5. CONSEJO: ¡A partir de hoy! Planea un día a la semana, cuando los niños no se encuentren en casa en que puedas platicar con tu pareja. Reconozcan los logros y resuelvan las dificultades de la semana en ese momento.
6. PROGRESO: Si lograste planear la reunión con tu pareja un día a la semana, estas ayudando a tu hijo a crecer en un ambiente exitoso sin peleas ni agresión

Referencias

1. Barker, E. D., Oliver, B. R., Viding, E., Salekin, R. T., & Maughan, B. (2011). The impact of prenatal maternal risk, fearless temperament, and early parenting on adolescent callous-unemotional traits: A 14 year longitudinal investigation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52, 878-888. doi:10.1111/j.1469-7610.2011.02397.x
2. Bergman, P. (2014). Parent Child information frictions and human capital investment: Evidence from a field experiment. Working paper.
3. Bettinger, E., Long, B.T., Oreopoulos, P. & Sanbonmatsu, L. (2012). The role of application assistance and information in college decisions: Results from the H&R Block FAFSA experiment. *Quarterly Journal of Economics*, 127(3), 1205 – 1242.
4. Cartwright-Hatton, S., McNally, D. Field, A. P., Rust, S., Laskey, B., & Woodham, A. (2011). A new parenting-based group intervention for young anxious children: Results of a randomized controlled trial. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 50, 242-251.
5. Chorpita, B. F., Daleiden, E. L., Ebesutani, C., Young, J., Becker, K. D., Nakamura, B. J., Phillips, L., Ward, A., Lynch, R., Trent, L., Smith, R. L., Okamura, K., & Satarace, N. (2011). Evidence-based treatments for children and adolescents: An updated review of indicators of efficacy and effectiveness. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 18, 155-172
6. Clark, J.E & Frick, P. J. (2016). Positive parenting and callous-unemotional traits: Their association with school behavior problems in young children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 00 (00), 1-13. doi: 10.1080/15374416.2016.1253016
7. Cornell, A.H., & Frick, P.J. (2007). The moderating effects of parenting styles in the association between behavioral inhibition and parent-informed guilt empathy in preschool children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36(3), 305-318. doi: 10.1080/15374410701444181

8. Encuesta Nacional sobre Discriminación en México ENADIS (2010) revisado el 15 de Julio de 2018 en <http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Enadis-2010-RG-Accss-002.pdf>
9. Forehand, R., Jones, D. J. & Parent, B. A. J. (2013). Behavioral parenting interventions for child disruptive behaviors and anxiety: What's different and what's the same? *Clinical Psychology Review*, 33, 133-145. doi:10.1016/j.cpr.2012.10.010.
10. Frick, P.J. (2016). Early identification and treatment of antisocial behavior. *Pediatric Clinics of North America*, 63(5), 861-71. doi:10.1016/j.pcl.2016.06.008
11. Haas, S. M., Waschbusch, D. A., Pelham, W. E., Kings, S., Andrade, B. F., & Carrey, N. J. (2010). Treatment response in CP/ADHD children with callous/unemotional traits. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39(4), 541-552. doi:10.1007/s10802-010-9480-4
12. Hemphill, S. A. & Littlefield, L. (2010). Evaluation of a short-term group therapy program for children with behavior problems and their parents. *Behaviour Research and Therapy*, 39, 823-841.
13. Hillebrand, F. (1985). GSM and UMTS: the creation of global mobile communication. John Wiley & Sons, Inc. Kimonis, E. R., Bagner, D. M., Linares, D., Blake, C. A., & Rodríguez, G. (2014). Parent training outcomes among young children with callous-unemotional conduct problems with or at risk for developmental delay. *Journal of Child and Family Studies*, 23(2), 437-448
14. Kroneman, L. M., Hipwell, A. E., Loeber, R., Koot, H. M., & Pardini, D. A. (2011). Contextual risk factors as predictors of disruptive behavior disorder trajectories in girls: The moderating effect of callous unemotional features. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52, 167-175. doi:10.1111/j.1469-7610.02300x
15. López, C. F. (2013). Inventario de prácticas de crianza. En C. S. Morales, & R. M. J. Martínez (Eds), *Prevención de las conductas adictivas a través de la atención del comportamiento infantil para la crianza positiva. Manual del Terapeuta* (pp. 14-19). México: CENADIC-SSA.
16. McMahan, R. J. (2015). Parent Management Training Interventions for preschool-age children. *Parenting Skills: Simon Fraser University and Child & Family Research Institute*, 3ª Ed. Revisado el 14 de Julio de 2018 en <http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/textes-experts/en/654/parent-management-training-interventions-for-preschool-age-children.pdf>
17. Morales, S. (2001). Programa de entrenamiento conductual a padres. En H. Ayala, C. L. Chaparro, J. M. Fulgencio, C. Pedroza, S. Morales, T. Pacheco, G. Mendoza, A. Ortiz, S. Vargas, & N. Barragán (Eds), *Tratamiento de agresión infantil: Desarrollo y evaluación de programas de intervención conductual multi-agente. Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 27, 1-118.
18. Morales, C. S., Félix, R. V., Rosas, P. M., López, C. F., Nieto, G. J. (2015). Prácticas de Crianza Asociadas al Comportamiento Negativista Desafiante y de Agresión Infantil. *Avances en Psicología Latinoamericana* 33(1), 57-76. doi: dx.doi.org/10.12804/apl33.01.2015.05
19. Morales, C. S. & Martínez, R. M. J. (2013). *Prevención de las conductas adictivas a través de la atención del comportamiento infantil para la crianza positiva. Manual del Terapeuta*. México: CENADIC-SSA.
20. Morales, C. S., Martínez, R. M. J., Nieto, J., & Lira, M. J. (2017). Crianza positiva y negativa asociada a los problemas de conducta infantil. *Health and Addictions. Salud y Drogas*, 17(2), 137-149. doi: 10.21134/haaj.v17i2.313
21. Morales, C. S., Martínez, R. M. J., Martín del Campo, S. R., & Nieto, G. J. (2016). Las prácticas de crianza y la reducción de los problemas de conducta infantil. *Psicología Conductual*, 24(2), 341-357
22. Morales, C. S., Ramírez, A. D. C., Rosas, P. M., & Lira, M. J. (2017). Prácticas de crianza predictoras de problemas moderados de conducta en niños. *Revista Internacional de Investigación en Adicciones*, 3(2), 21-34. doi: 10.28931/riiad.2017.2.04
23. Morales, C. S., & Vázquez, P. F. (2011). Evaluación de conocimientos sobre habilidades de manejo conductual infantil en profesionales de la salud. *Acta de Investigación Psicológica*, 1, 428-440.
24. Morales, C. S., & Vázquez, P. 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.
25. Patrick, K., Raab, F., Adams, M. A., Dillion, L., Zabinski, M., Rock, C. L., Griswold, W. G. & Norman, G. J. (2009). A text message-based intervention for weight loss: randomized controlled trial. *Journal of Medical Internet Research*, 11(1).
26. Petrie, K.J., Perry, K., Broadbent, E., & Weinman, J. (2012). A text message program designed to modify patients' illness and treatment beliefs improves self-reported adherence to asthma preventer medication. *British Journal of Health Psychology*, 17(1), 74-84.
27. Rodgers, A., Corbett, T., Bramley, D., Riddell, T., Wills, M., Lin, R.B., & Jones, M. (2005). Do u smoke after txt? Results of a randomized trial of smoking cessation using mobile phone text messaging. *Tobacco Control*, 14(4), 255-261.

28. Scahill, L., Sukhodolsky, D., Bears, K., Findley, D., Hamrin, V., Carroll, D. H., et al. (2006). Randomized trial of parent management training in children with tic disorders and disruptive behavior. *Journal of Child Neurology*, 21, 650-656.
29. Scott, S. (2010). National dissemination of effective parenting programs to improve child outcomes. *The British Journal of Psychiatry*, 196, 1 - 3. doi 10.1192/bajo.bp.109.067728.
30. Seng, A. C., Prinz, R. J. & Sanders, M. R. (2006). The role of training variables in effective dissemination of evidence-based parenting interventions. *International Journal of Mental Health Promotion*, 8(4), 20 - 28.
31. Stemmler, M., Beelmann, A., Jaursh, S. & Lôsel, F. (2007). Improving parenting practices in order to prevent child behavior problems: A study on parent training as part of the EFEKT program. *International Journal of Hygiene and Environmental Health*, 210, 563-570.
32. Serketich, W. J., & Dumas, J. E. (1996). The effectiveness of behavioral parent training to modify antisocial behavior in children: A meta-analysis. *Behavior therapy*, 27(2), 171-186.
33. Stokes, T. F., & Baer, D. M. (1997). An implicit technology of generalization 1. *Journal of applied behavior analysis*, 10(2), 349-367.
34. Tate, D. F., & Zabinski, M. F. (2009). Computer and Internet applications for psychological treatment: update for clinicians. *Journal of clinical psychology*, 60(2), 209-220.
35. Turner, K. M.T. & Sanders, M. R. (2005). Dissemination of evidence based parenting and family support strategies: Learning from the triple P-positive parenting program system approach. *Aggression and Violent Behavior*, 11(2), 176 - 193. doi: 10.1016/j.avb.2005.07.00
36. Yeh, M. T., Chen, P., Raine, A., Baker, L. A., & Jacobson, K. C. (2011). Child psychopathic traits moderate relationships between parental affect and child aggression. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 50(10), 1054-1064. doi: 10.1016/j.jaac.2011.06.013
37. Yoon, K. H. & Kim, H. S. (2008). A short message service by cellular phone in type 2 diabetic patients for 12 months. *Diabetes Research and Clinical Practice*, 79(2), 256 - 261.
38. York, B. N. & Loeb, S. (2014). One Step at a time: The effects of an early Literacy Text Messaging Program for Parents of Preschoolers. Nber Working Paper Series. <http://www.nber.org/paper/w20659>.



ORIGINAL

Validación de un Instrumento de Cohesión Vecinal para la Ciudad de México

Validation of a Neighborhood Cohesion Instrument in Mexico City

Flor Patricia González-Tapia¹ y Lucina Isabel Reyes-Lagunes

Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México

Recibido el 10 de agosto de 2018; aceptado 7 de febrero de 2019

Resumen

La cohesión vecinal podría ser un constructo tanto multidimensional como de un solo factor, según la población que se mida; sin embargo, su operacionalización se ha realizado en culturas individualistas o con economías de altos ingresos. Por lo tanto, los objetivos de este trabajo fueron conocer la estructura factorial de la cohesión vecinal en una población colectivista y comprobar su consistencia interna global y por factor. Se aplicó de manera individual una escala de auto-reporte tipo Likert con 48 reactivos a 513 habitantes de la Ciudad de México con edades entre 15 y 78 años, que residían en colonias de distintos niveles socioeconómicos. Un análisis factorial exploratorio arrojó una estructura organizada en tres factores que explican el 54% de la varianza ($\alpha = .91$), lo cual se corroboró con un análisis factorial confirmatorio. Se concluye que, en la versión adaptada del Instrumento de Cohesión Vecinal, se valida el modelo de tres factores (sentido de comunidad, atracción al vecindario y relaciones vecinales), y se comprueba una consistencia interna global excelente y buena para sus factores. Se sugiere el uso y baremación de esta escala en México.

Palabras Clave: Cohesión social, Sentido de comunidad, Relaciones vecinales, Medición, Vecindario

Abstract

Neighborhood cohesion comprises three elements: Sense of community, neighboring, and attraction to neighborhood. This theoretical structure has not always been found in empirical research and it has only been tested in individualistic cultures or in high economy countries. Therefore, the purpose of this study was to obtain the factorial structure of neighborhood cohesion among a collectivist population. To achieve this, a total sample of 513 residents of Mexico City was obtained; participants lived in neighborhoods with different income levels and had ages from 15 to 78 years old. Participants individually answered a self-report neighborhood cohesion instrument with a Likert scale response format that ranged from one (totally disagree) to five (totally agree). The instrument was previously translated to Spanish from the English original version and then adapted to the intended population. The sample was divided into two randomized sub-samples in order to conduct separated analysis. Exploratory factor analysis was conducted with the first sub-sample ($n = 240$), and it displayed a three-factor structure of neighborhood cohesion that explained 54% of the total variance with high internal consistency ($\alpha = .91$). Confirmatory factor analysis was conducted with the second sub-sample ($n = 273$); a three-factor model showed better fit indexes compared with a one factor model. Also, a modification search was conducted to obtain

¹ Contacto: Flor Patricia González-Tapia, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, Avenida Universidad 3004, Cd. Universitaria, Mezzanine del edificio 'D' cubículo 10, C.P. 04510, Ciudad de México. Tel.: 5556222323. Correo electrónico: florpgt@gmail.com. Las autoras agradecen a todos los colegas y alumnos(as) que ayudaron en la aplicación de los instrumentos.

a model with better fit, resulting in the removal of some items. In conclusion, through the adapted version of the Neighborhood Cohesion Instrument the three-factor model is validated (sense of community, attraction to neighborhood and relations with neighbors) along with an excellent global internal consistency and good for each factor. The use of this scale in Mexico is recommended, as well as obtaining norms for this population.

Keywords: Social cohesion, Sense of community, Neighboring, Measure, Neighborhood

La cohesión social es un concepto dinámico interno que comprende relaciones entre individuos, conectividad social, representaciones subjetivas y resultados conductuales (Dickes & Valentova, 2013). Se trata de una serie de interacciones entre los miembros de un grupo, caracterizadas por un conjunto de actitudes y normas, así como sus manifestaciones conductuales (Chan, To, & Chan, 2006). Existen distintas definiciones de la cohesión y es difícil encontrar una definición generalmente aceptada, por lo que las medidas del constructo tienen diferentes indicadores (Dickes, Valentova, & Borsenberger, 2010), dependiendo del enfoque y objetivo de cada estudio.

A partir de una revisión de literatura de la psicología social y comunitaria, el urbanismo y la sociología, Buckner (1988) desarrolló un instrumento para medir la cohesión de una comunidad establecida en un área geográfica concreta: el vecindario. Por lo tanto, lo nombró *Neighborhood Cohesion Instrument* (NCI - Instrumento de Cohesión Vecinal). De esta manera, propuso una definición operacional de la cohesión vecinal que incorpora tres dimensiones: sentido de comunidad, atracción al vecindario y relaciones vecinales.

El sentido de comunidad es el constructo más estudiado de los tres. Se define como un sentimiento de pertenencia de los miembros a su grupo y de ser importantes unos a otros, así como una creencia de que las necesidades serán cubiertas por su compromiso de estar juntos (Chavis, Hogge, McMillan, & Wandersman, 1986). También se define como un apego fuerte que la gente puede experimentar hacia otros basándose en factores como dónde se vive, se trabaja o se va a la escuela, o con qué grupos se tiene cierta afiliación (Davidson & Cotter, 1993). De hecho, se ha propuesto que el sentido de comunidad es multidimensional y se han construido escalas para este constructo, como el Índice de Sentido de Comunidad (Nowell & Boyd, 2010), aunque se ha observado que no mide las dimensiones

que pretende (Flaherty, Zwick, & Bouchev, 2014). Buckner (1988) propone que el sentido de comunidad es una sub-escala unidimensional de la cohesión vecinal y lo define como un sentido de pertenencia y de identificación, un estado psicológico que permite que un conjunto de gente experimente una unión en cuanto a sentimientos y propósitos, para que trabajen en armonía para lograr metas en común.

La atracción al vecindario se define como el grado de disposición de los residentes para vivir y permanecer en el vecindario (Buckner, 1988). Este constructo es de interés para disciplinas como la geografía y la planeación urbana por tener un componente del ambiente físico que no se encuentra en las otras dimensiones, por lo que también se le ha llamado apego al lugar (Wilkinson, 2007). De hecho, se ha encontrado que el diseño del vecindario contribuye significativamente al apego al lugar, sobre todo en aquellos diseños que promueven la convivencia social (Abass & Tucker, 2018). Algunos autores consideran que la atracción al vecindario también tiene un componente social, es decir, apego a los lazos sociales que se generan en el lugar (Hidalgo & Hernández, 2001); sin embargo, el NCI no incluye reactivos sobre los lazos sociales en este factor.

La dimensión que contempla los lazos sociales es la de relaciones vecinales. Buckner (1988) la define como el grado en que los residentes interactúan unos con otros de forma cooperativa en actos vecinales. De acuerdo con Wilkinson (2007) es una serie de conductas y no una actitud, y se refiere a la interacción entre los vecinos. Al explorar el papel de las relaciones vecinales, expresadas como conductas específicas de interacción, se ha encontrado que también ayudan a crear relaciones afectivas entre los vecinos, basadas en la confianza y el cuidado mutuos (Wang, Zhang, & Wu, 2017).

Para la creación del NCI, Buckner (1988) escribió 40 reactivos que contemplan estas tres dimensiones. Realizó

validación por jueces expertos, aplicó el instrumento en dos momentos distintos para verificar la confiabilidad *test-retest*, y comparó los puntajes de tres vecindarios de Washington DC para obtener su validez de criterio. Por último, condujo un análisis factorial con rotación *Varimax*, el cual arrojó una estructura de un solo factor que explica el 52% de la varianza, compuesto por 18 reactivos con una consistencia interna alta ($\alpha = .97$). Por lo tanto, el autor concluyó que medir la cohesión con diferentes indicadores podría resultar en estar midiendo el mismo constructo.

La estructura de un solo factor no se había cuestionado hasta que Wilkinson (2007) probó el instrumento de Buckner en 20 comunidades rurales de Canadá. Mediante un análisis factorial exploratorio con rotación oblicua, encontró que los 18 reactivos conformaban tres factores que explican el 54.5% de la varianza con una confiabilidad aceptable ($\alpha = .73$). Además, después de realizar un análisis factorial confirmatorio para comparar la estructura de uno o de tres factores del instrumento, los índices de bondad de ajuste aportaron evidencia sobre la existencia de tres factores de la cohesión.

El instrumento también fue probado en Taiwán con un análisis factorial confirmatorio, en población rural y urbana (Li, Hsu, & Hsu, 2011). En este estudio se conservaron las tres dimensiones propuestas por Buckner pero se eliminó algunos reactivos por no ser relevantes en su población.

Cuando los resultados de un estudio se replican consistentemente se puede generalizar a más personas, pero hay resultados que podrían ser verdaderos para una cultura y no para otras (Matsumoto, 1996). La evidencia y el análisis de literatura señalan que la cohesión vecinal existe en diferentes poblaciones pero con particularidades según la cultura (Buckner, 1988; Li et al., 2011; Wilkinson, 2007). El estudio de Buckner fue el único que encontró una sola dimensión de la cohesión vecinal y en los otros dos estudios algunos reactivos se agruparon en dimensiones diferentes a como lo propuso Buckner en su teoría, lo cual lleva a preguntarse cuáles son los componentes de la cohesión vecinal en poblaciones con diferentes características.

La dimensión más conocida para explicar la variabilidad cultural es el individualismo-colectivismo (Matsumoto, 1996). En México la población es considerada colectivista, es decir, que da prioridad a los objetivos del

grupo antes que a las metas personales y se enfatiza la conexión con los miembros del grupo (Triandis, 1995). Taiwán también tiene una cultura colectivista pero Estados Unidos y Canadá son individualistas (Darwish & Huber, 2003), es decir, le dan prioridad a las metas personales sobre los objetivos del grupo y ponen énfasis en el análisis racional de las ventajas y desventajas de asociarse con otros (Triandis, 1995). Además, México tiene una economía de mediano ingreso, mientras que Estados Unidos, Canadá y Taiwán son economías con altos ingresos (The World Bank, 2016).

Conocer los componentes de la cohesión vecinal en población mexicana puede contribuir a la comprensión sobre los procesos de cohesión en una cultura colectivista y a entender las similitudes y diferencias culturales de la cohesión. Por lo tanto, el propósito de esta investigación fue conocer la estructura factorial del Instrumento de Cohesión Vecinal en la Ciudad de México. Para ello, los objetivos específicos fueron describir la distribución, la capacidad de discriminación y la confiabilidad de los reactivos, determinar la estructura factorial del instrumento, comprobar su consistencia interna global y por factor, y obtener evidencias de su validez convergente y discriminante.

Método

Participantes

Se obtuvo una muestra no probabilística de 513 residentes de la Ciudad de México, cuya participación fue voluntaria, anónima y confidencial. Se excluyó a extranjeros y a quienes tenían menos de seis meses viviendo en la ciudad. La muestra total de 513 se dividió aleatoriamente en dos sub-muestras. En una sub-muestra de 240 participantes se analizaron los reactivos para eliminar aquellos con problemas de discriminación y consistencia interna. En esta misma sub-muestra se ejecutó el análisis factorial exploratorio, con lo que contó con más de cinco participantes por ítem conforme a la propuesta de Nunnally (1987). Tras eliminar reactivos ambiguos y con cargas bajas, los modelos factoriales se contrastaron con la otra sub-muestra de 273 participantes, con lo que se contó con más de cinco participantes por parámetro a estimar en el modelo inicial y más de 10 participantes por parámetro a estimar en el modelo final (Bentler & Yuan, 1999). El tamaño de esta segunda sub-muestra excedió el mínimo recomendado por

un análisis de potencia para RMSEA (Preacher & Coffman, 2006), que fue de 116 casos ($gl = 187$, $\alpha = 0.05$, $poder = 0.80$, $H_0 = 0.00$, $H_1 = 0.05$). En la Tabla 1 se detallan los datos generales de los participantes en cada sub-muestra (edad, sexo, nivel máximo de estudios y nivel socioeconómico de la colonia de residencia).

Tabla 1
Datos generales de los participantes

	Primera sub-muestra^a	Segunda sub-muestra^b
<i>Edad</i>		
Rango	15-73	15-78
M (DE)	33.82 (13.27)	33.16 (13.37)
<i>Sexo (%)</i>		
Hombres	43.9	47.8
Mujeres	56.1	52.2
<i>Nivel de estudios (%)</i>		
Ninguna	0.8	1.1
Primaria	2.5	4.4
Secundaria	17.6	17.0
Bachillerato	46.0	45.2
Profesional	28.0	26.7
Posgrado	5.0	5.6
<i>Nivel socioeconómico^c</i>		
Muy bajo	8.9	5.2
Bajo	34.2	39.2
Medio	28.3	31.0
Alto	28.7	24.6

Nota: ^a Sub-muestra para el análisis factorial exploratorio ($n = 240$), ^b Sub-muestra para el análisis factorial confirmatorio ($n = 273$), ^c Nivel socioeconómico de la colonia donde vive el participante. Se asignó con base en los índices del Consejo de Evaluación para el Desarrollo Social de la Ciudad de México (2010).

Instrumento

Para construir el Instrumento de Cohesión Vecinal se tomó como base el NCI de Buckner. Primero se tradujo al español el NCI. Después se contactó a 10 jueces expertos en construcción de instrumentos y con dominio del idioma inglés para que verificaran la equivalencia semántica de la traducción; a partir de sus comentarios se hicieron adecuaciones a los reactivos para conservar su significado. Un segundo traductor realizó una re-traducción al inglés y se verificó que los reactivos correspondieran con los

originales. Con un grupo de expertos, se hicieron modificaciones pertinentes.

A continuación, se piloteó el instrumento en la población meta para asegurar la claridad de las instrucciones y de cada ítem. También se hicieron preguntas abiertas sobre cada dimensión de la cohesión vecinal (por ejemplo ‘¿Qué otras cosas haces por tus vecinos?’). A partir de sus respuestas se agregó algunos reactivos relevantes para la población meta.

La versión final del instrumento incluyó 48 reactivos con cinco opciones de respuesta pictórica (cada opción de respuesta es un cuadro de diferente tamaño) que van de ‘De acuerdo’ (el cuadro más grande) a ‘En desacuerdo’ (el cuadro más pequeño). En las instrucciones se indicó que se les presentarían varias oraciones sobre la colonia donde viven y que deberían marcar con una ‘X’ el cuadro que mejor reflejara su opinión. Después se incluyó un ejemplo. Los reactivos se presentaron en orden aleatorio. En la Tabla 2 se encuentran los reactivos agrupados por dimensión. El instrumento se presentó en un cuadernillo que incluía el objetivo del estudio, el consentimiento informado y preguntas sobre datos generales de los participantes (por ejemplo: sexo, edad, colonia, delegación) en la portada.

Procedimiento

Este estudio es una investigación de tipo no experimental por encuesta (Kerlinger & Lee, 2002). El levantamiento de los datos se realizó con un muestreo no probabilístico. Estudiantes universitarios aplicaron los cuadernillos entre sus familiares y conocidos. Se dejó tiempo libre para responder el cuadernillo y se agradeció por su participación cuando terminaron. Respecto a las consideraciones éticas, antes de que respondieran el cuadernillo se explicó a los participantes que su participación era voluntaria y se les garantizó que sus datos serían usados únicamente con fines estadísticos, por lo que no se solicitó información que permitiera su identificación. Quienes aceptaron participar leyeron el consentimiento informado en el cuadernillo y manifestaron por escrito que aceptaban participar de forma voluntaria, anónima y confidencial.

Análisis de datos

Para realizar la validación psicométrica se siguió el procedimiento propuesto por Reyes y García (2008), con el

Tabla 2

Lista de reactivos por dimensión del Instrumento de Cohesión del Vecindario

Sentido de comunidad	Atracción al vecindario	Relaciones vecinales
1. Me siento parte de esta colonia ^a	17. En general, me gusta mucho vivir en esta colonia ^a	30. Visito a mis vecinos en sus casas ^a
2. Las amistades y las relaciones que tengo con mis vecinos significan mucho para mí ^a	18. Si tuviera la oportunidad, me gustaría irme de esta colonia ^a	31. Si necesito consejo sobre algo, puedo ir con algún vecino de mi colonia ^a
3. Si mis vecinos planean algo, lo veo como algo que “nosotros” haríamos, y no como algo que “ellos” harían ^a	19. Planeo seguir viviendo en esta colonia por varios años ^a	32. Nos prestamos cosas entre vecinos ^a
4. Pienso que la mayoría de los vecinos estamos de acuerdo en lo que es importante en la vida ^a	20. En mi colonia tengo a mi alcance lo que necesito	33. Intercambio favores con mis vecinos ^a
5. Creo que mis vecinos me ayudarían en una emergencia ^a	21. Estoy acostumbrado a vivir en mi colonia	34. Mis vecinos me visitan pocas veces en mi casa ^a
6. Soy leal a mis vecinos ^a	22. Estoy feliz de vivir en esta colonia	35. Generalmente me detengo a platicar con mis vecinos ^a
7. Estoy dispuesto a trabajar con mis vecinos para mejorar nuestra colonia ^a	23. Me gusta el ambiente de tranquilidad de mi colonia	36. Apoyo a mis vecinos en lo que puedo
8. Me gusta pensar que me parezco a la gente que vive en mi colonia ^a	24. Me gusta la ubicación de mi colonia	37. Conozco a varios de mis vecinos
9. Hay un fuerte sentimiento de compañerismo entre mis vecinos y yo ^a	25. Me gusta mi colonia	38. Cuento con mis vecinos si necesito ayuda con algo
10. Vivir en esta colonia me da un sentido de comunidad ^a	26. Me veo en un futuro viviendo en mi colonia	39. En mi colonia somos solidarios
11. Aporto sugerencias para mejorar mi colonia	27. NO me cambiaría de mi colonia por nada	40. Mis vecinos y yo estamos al pendiente de las necesidades de mi colonia
12. Contribuyo con cosas para mi colonia	28. Vivir en mi colonia es muy importante para mí	41. Muy pocos de mis vecinos me conocen
13. Convivo en armonía con mis vecinos	29. Vivir en mi colonia tiene sus ventajas	42. NO convivo mucho con mis vecinos
14. Cuido las áreas comunes de mi colonia		43. NO soy muy cercano a mis vecinos
15. Me mantengo comunicado con mis vecinos		44. Siento que mis vecinos me apoyan
16. Me siento involucrado en mi colonia		45. Soy amable con mis vecinos
		46. Voy a eventos en mi colonia
		47. Voy a reuniones vecinales
		48. Cuando puedo apoyo a mis vecinos

Nota: Los reactivos 32 y 33 conforman un solo ítem en el NCI de Buckner; se les separó como parte del proceso de adaptación, ya que contienen dos ideas distintas. Los reactivos 18, 34, 41, 42, 43 tienen dirección inversa. ^a Reactivos del NCI de Buckner.

programa SPSS versión 24. Se detectó un 0.64% de datos faltantes, lo cuales fueron excluidos por caso. Primero, se realizó un análisis de distribución de frecuencias para cada uno de los reactivos y se obtuvo el coeficiente de asimetría de cada ítem. Para verificar la capacidad de discriminación de los reactivos se comparó el puntaje total de los cuartiles primero y cuarto con pruebas t de Student. Después se obtuvo el índice de consistencia interna de la escala y los índices de correlación de cada uno de los reactivos con el puntaje total de la escala.

En segundo lugar, se condujo un análisis factorial exploratorio de ejes principales con rotación oblicua. Se eligió el método de extracción por ser adecuado para estimar factores latentes y el tipo de rotación porque se asume que los factores están relacionados (Field, 2013). En el análisis inicial no se fijó el número de factores, por lo que se observaron los auto-valores mayores a uno, el punto de inflexión del gráfico de sedimentación y se realizó

un análisis paralelo para decidir el número de factores a retener (Field, 2013; Osborne, 2014). Se eliminaron los reactivos que cargaron con valores mayores a .40 en más de un factor y los que tuvieron cargas factoriales menores a .40. Después se ejecutó nuevamente el análisis factorial para obtener la estructura final del instrumento. Por último, se obtuvieron los índices de consistencia interna Alfa de Cronbach global y por factor.

En la segunda sub-muestra se detectó un 0.77% de datos faltantes, los cuales fueron sustituidos con la mediana. Con esta muestra se condujo un análisis factorial confirmatorio con el programa AMOS versión 22. Se fijó la carga factorial del primer ítem a uno para definir la métrica de la variable latente (Byrne, 2010) y se estimó con el método de Máxima Verosimilitud, debido a la falta de normalidad en los datos (West, Taylor, & Wu, 2012). Para evaluar el ajuste del modelo se utilizaron los siguientes índices de bondad de ajuste: Chi cuadrada dividida entre los grados

de libertad (CMIN/DF); índice de ajuste comparativo de Bentler (CFI); y raíz cuadrada media del error de aproximación (RMSEA) con sus intervalos de confianza al 90% (CL90). Se probó un modelo con un solo factor y el modelo de tres factores obtenido en la validación psicométrica. Los resultados mostraron falta de ajuste global para explicar los datos, por lo que se analizaron los índices de modificación, a partir de los cuales se realizó una búsqueda de especificación con dos estrategias, agregar parámetros y eliminarlos, para encontrar un modelo que ajustara mejor a los datos (MacCallum, 1986) y se volvieron a calcular los índices de bondad de ajuste para el nuevo modelo, así como los índices de consistencia interna global y por factor del modelo resultante.

Por último se obtuvo evidencia de la confiabilidad compuesta y de la validez convergente y discriminante del instrumento con el paquete estadístico de Gaskin (2016). El indicador de validez convergente es la varianza media extraída ($AVE > 0.5$). La evidencia de validez discriminante es una varianza media extraída mayor a la varianza máxima compartida ($AVE > MSV$); además, la raíz cuadrada de AVE debe ser mayor a las correlaciones entre factores (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2010).

Resultados

El análisis de distribución, discriminación y confiabilidad de los reactivos se puede observar en la Tabla 3. Con el análisis de distribución de frecuencias se encontró que las respuestas se distribuyeron en todas las opciones y que no excedieron el 60% de respuestas en una sola opción. También se observó que todos los reactivos tuvieron valores absolutos de asimetría menores que dos. A partir del análisis de discriminación con pruebas *t* de Student se encontró que todos los reactivos discriminaron significativamente. Todos los reactivos tuvieron correlaciones con el puntaje total mayores a .20 pero se excluyeron dos (27 y 34) por tener correlaciones negativas con el puntaje total. El índice de consistencia interna de la escala fue alto ($\alpha = 0.95$), por lo que no se eliminó ningún reactivo que pudiera aumentar el índice de confiabilidad.

Con los 46 reactivos restantes, se condujo un primer análisis factorial exploratorio, el cual arrojó ocho factores

con autovalores mayores que uno, pero el gráfico de sedimentación fue ambiguo y mostró inflexiones que justificarían retener entre tres y cuatro factores; el análisis paralelo apoyó la decisión de retener solo tres factores. Después de eliminar aquellos reactivos que cargaron con valores mayores a .40 en más de un factor, así como los que tuvieron cargas factoriales menores a .40, se obtuvo una estructura organizada en tres factores que explican el 54.24% de la varianza con 21 reactivos.

En la Tabla 4 se muestran las cargas factoriales de cada reactivo después de la rotación, la medida de adecuación muestral KMO (que verificó la pertinencia de la muestra para el análisis al ser mayor que .60), la prueba de esfericidad de Bartlett (que permitió concluir que la matriz de correlaciones de la que partía era adecuada), el índice de consistencia interna global y de cada factor, así como la varianza explicada, los auto-valores y los estadísticos descriptivos por factor. El primer factor hace referencia al sentido de comunidad, el segundo a la atracción al vecindario y el tercero a las relaciones vecinales.

Con el análisis factorial confirmatorio se probó un modelo con un solo factor y el modelo de tres factores obtenido en la validación psicométrica. Además, se especificó un modelo revisado, en el cual todos los errores permanecieron independientes y se eliminó siete reactivos: tres del factor sentido de comunidad (36, 39 y 45), dos de atracción al vecindario (25 y 26) y dos de relaciones vecinales (2 y 31). En la Tabla 5 se detallan los índices de cada modelo (el de un factor, el de tres factores y el modelo revisado). Los índices muestran que el modelo revisado de tres factores es el que tiene el mejor ajuste a los datos.

En la Figura 1 se muestra el modelo revisado con los pesos de regresión estandarizados del instrumento, que resultaron significativos, positivos (con excepción de un ítem negativo) y con valores adecuados para la solución ajustada. El índice de consistencia interna de la escala global es alto ($\alpha = 0.89$), al igual que el del factor de sentido de comunidad ($\alpha = 0.80$), de atracción al vecindario ($\alpha = 0.84$) y de relaciones vecinales ($\alpha = 0.85$).

Por último, en la Tabla 6 se puede observar el análisis de confiabilidad y validez del instrumento. Los resultados sugieren que el instrumento cuenta con evidencia de validez convergente y discriminante.

Tabla 3

Análisis de distribución y discriminación de los reactivos del Instrumento de Cohesión del Vecindario

Ítem	Frecuencia en todas las respuestas	Coeficiente de asimetría	Comparación de grupos extremos			Correlación reactivo-total
			t	gl	Sig.	
1	Sí	-0.83	-10.95	88.18	<.001	0.63
2	Sí	-0.01	-16.65	98.94	<.001	0.74
3	Sí	-0.03	-9.93	117	<.001	0.58
4	Sí	-0.07	-12.34	116	<.001	0.69
5	Sí	-0.73	-9.43	108.64	<.001	0.57
6	Sí	-0.62	-10.66	97.35	<.001	0.64
7	Sí	-1.04	-6.36	88.47	<.001	0.50
8	Sí	0.06	-11.84	116	<.001	0.59
9	Sí	0.26	-14.38	117	<.001	0.76
10	Sí	-0.47	-15.51	94.23	<.001	0.73
11	Sí	0.12	-12.38	116	<.001	0.64
12	Sí	-0.21	-15.27	117	<.001	0.76
13	Sí	-0.72	-9.78	80.27	<.001	0.64
14	Sí	-1.67	-5.69	69.34	<.001	0.40
15	Sí	-0.02	-15.94	116	<.001	0.78
16	Sí	-0.12	-14.56	117	<.001	0.74
17	Sí	-0.86	-10.07	71.64	<.001	0.54
18	Sí	0.26	3.80	114.75	<.001	0.24
19	Sí	-0.54	-11.72	85.13	<.001	0.56
20	Sí	-0.94	-6.42	92.58	<.001	0.41
21	Sí	-1.44	-6.82	77.46	<.001	0.45
22	Sí	-0.99	-11.58	72.16	<.001	0.61
23	Sí	-0.48	-6.38	102.28	<.001	0.34
24	Sí	-1.04	-7.99	73.61	<.001	0.45
25	Sí	-0.87	-10.93	69.1	<.001	0.56
26	Sí	-0.24	-9.51	101.55	<.001	0.51
27	Sí	-0.15	9.96	117	<.001	-0.54
28	Sí	-0.47	-11.75	84.6	<.001	0.58
29	Sí	-1.09	-6.92	75.51	<.001	0.45
30	Sí	0.67	-11.88	78.65	<.001	0.57
31	Sí	0.57	-8.83	116	<.001	0.55
32	Sí	0.28	-6.16	116	<.001	0.43
33	Sí	-0.07	-11.40	116	<.001	0.63
34	Sí	0.27	3.48	85.03	<.001	-0.30
35	Sí	-0.17	-11.97	104.03	<.001	0.68
36	Sí	-0.73	-11.07	80.88	<.001	0.65
37	Sí	-0.65	-10.11	87.53	<.001	0.64
38	Sí	-0.29	-15.87	115	<.001	0.74
39	Sí	-0.39	-14.85	100.64	<.001	0.71
40	Sí	-0.23	-12.47	117	<.001	0.68
41	Sí	0.12	-2.33	117	<.050	0.23
42	Sí	0.30	-5.16	117	<.001	0.37
43	Sí	0.16	-3.45	102.31	<.001	0.28
44	Sí	0	-13.95	117	<.001	0.71
45	Sí	-1.34	-7.26	71.25	<.001	0.48
46	Sí	0.37	-12.2	109.39	<.001	0.58
47	Sí	0.38	-11.95	104.49	<.001	0.59
48	Sí	-0.35	-10.39	99.93	<.001	0.63

Nota: Los reactivos 27 (NO me cambiaría de mi colonia por nada) y 34 (Mis vecinos me visitan pocas veces en mi casa) fueron eliminados por correlacionar negativamente con el puntaje total,

Tabla 4

Análisis factorial exploratorio de ejes principales con rotación oblicua del Instrumento de Cohesión Vecinal

Ítem	Factor esperado	Factor 1. Sentido de comunidad	Factor 2. Atracción al vecindario	Factor 3. Relaciones vecinales
5. Creo que mis vecinos me ayudarían en una emergencia. ^a	SC	0.803	-0.039	-0.053
6. Soy leal a mis vecinos. ^a	SC	0.734	-0.004	0.067
7. Estoy dispuesto a trabajar con mis vecinos para mejorar nuestra colonia. ^a	SC	0.698	-0.033	-0.056
38. Cuento con mis vecinos si necesito ayuda con algo.	RV	0.692	0.062	0.175
36. Apoyo a mis vecinos en lo que puedo.	RV	0.678	0.005	0.131
39. En mi colonia somos solidarios.	RV	0.562	0.154	0.182
45. Soy amable con mis vecinos.	RV	0.537	0.052	-0.003
25. Me gusta mi colonia.	AV	0.019	0.933	-0.097
22. Estoy feliz de vivir en esta colonia.	AV	0.111	0.799	-0.057
28. Vivir en mi colonia es muy importante para mí.	AV	-0.018	0.781	0.109
26. Me veo en un futuro viviendo en mi colonia.	AV	-0.086	0.774	0.073
19. Planeo seguir viviendo en esta colonia por varios años. ^a	AV	0.010	0.752	0.099
21. Estoy acostumbrado a vivir en mi colonia.	AV	0.125	0.630	-0.062
18. Si tuviera la oportunidad, me gustaría irme de esta colonia. ^a	AV	-0.135	0.537	-0.004
20. En mi colonia tengo a mi alcance lo que necesito	AV	0.123	0.485	-0.019
32. Nos prestamos cosas entre vecinos. ^a	RV	-0.087	-0.103	0.772
31. Si necesito consejo sobre algo, puedo ir con algún vecino de mi colonia. ^a	RV	-0.075	0.038	0.754
9. Hay un fuerte sentimiento de compañerismo entre mis vecinos y yo. ^a	SC	0.246	0.095	0.613
2. Las amistades y las relaciones que tengo con mis vecinos significan mucho para mí. ^a	SC	0.196	0.201	0.583
30. Visito a mis vecinos en sus casas. ^a	RV	0.121	0.041	0.575
33. Intercambio favores con mis vecinos. ^a	RV	0.246	0.005	0.565
	Varianza explicada %	35.71	13.02	5.51
	Auto-valores	7.92	3.15	1.64
	Alpha de Cronbach	0.88	0.89	0.86
	Media (Desviación estándar)	25.94(5.61)	29.23(7.46)	15.26(5.52)

Nota: Las cargas factoriales mayores a .40 aparecen en negritas. SC = Sentido de comunidad; AV = Atracción al vecindario; RV = Relaciones vecinales. KMO = .88, prueba de esfericidad de Bartlett: $\chi^2(210) = 2712.98, p < .001, \alpha = .91, 21$ reactivos. ^a Reactivos originales del NCI de Buckner (1988).

Tabla 5

Índices de bondad de ajuste para tres modelos del Instrumento de Cohesión Vecinal

Modelo	Chi-cuadrada	gl	p	CMIN/gl	CFI	RMSEA	CL90
Modelo de un factor	1255.56	189	<.001	6.64	0.671	0.145	(.14-.15)
Modelo de tres factores	560.58	186	<.001	3.01	0.885	0.087	(.08-.09)
Modelo revisado de tres factores ^a	170.07	74	<.001	2.30	0.944	0.070	(.05-.08)

Nota: Los puntos de corte que indican buen ajuste del modelo a los datos son: CFI > .95; RMSEA < .06, aunque <.08 se considera razonable (Byrne, 2010). ^aModelo con siete reactivos eliminados. Todos los errores permanecieron independientes.

Tabla 6
Análisis de confiabilidad y de validez convergente y discriminante

	Confiabilidad compuesta	AVE	MSV	Sentido de comunidad	Relaciones vecinales	Atracción al vecindario
Sentido de comunidad	0.80	0.52	0.51	0.72 ^a		
Relaciones vecinales	0.85	0.59	0.52	0.71 ^b	0.77 ^a	
Atracción al vecindario	0.85	0.49	0.41	0.64 ^b	0.54 ^b	0.70 ^a

Nota: Confiabilidad compuesta (> 0.70); validez convergente: AVE > 0.50; validez discriminante: AVE > MSV; raíz cuadrada de AVE > correlaciones entre factores. ^aRaíz cuadrada de AVE, ^bCorrelaciones entre factores

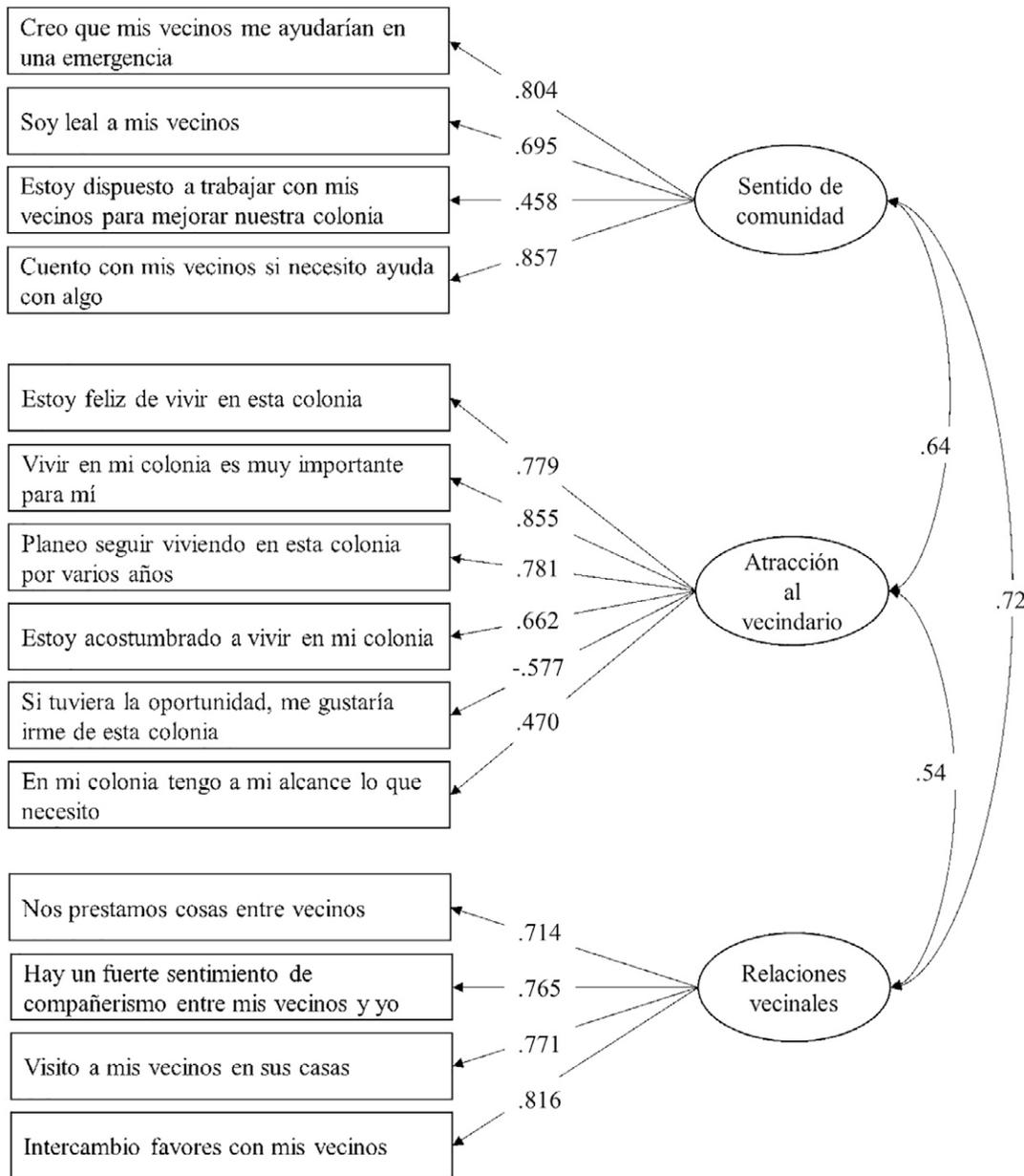


Figura 1. Modelo revisado del Instrumento de Cohesión Vecinal con valores estandarizados. Los números sobre las líneas de una flecha indican los pesos de regresión. Los números sobre las líneas de doble flecha son coeficientes de correlación.

Discusión

En el presente trabajo se corroboró que la cohesión vecinal se compone de tres factores, tal como propuso teóricamente Buckner (1988). Con el análisis factorial confirmatorio se comprobó que, efectivamente, tres factores tienen mejor ajuste que uno solo para esta población, al igual que lo encontrado en otras culturas (Li et al., 2011; Wilkinson, 2007).

Los reactivos que cargaron en el factor de sentido de comunidad coinciden con las definiciones teóricas de otros autores. Algunos hacen referencia al apego y la afiliación que la gente siente hacia sus vecinos (Davidson & Cotter, 1993), por ejemplo, ser leales a sus vecinos. Otros reactivos tienen que ver con la unión derivada del propósito para trabajar en armonía para lograr metas en común (Buckner, 1988), como ser solidarios y apoyarse unos a otros.

Los reactivos que conformaron la atracción al vecindario reflejan la disposición y el agrado de las personas para vivir en su colonia (Buckner, 1988), como estar feliz por vivir en la colonia y la importancia que eso les significa, así como la disposición para seguir viviendo en la colonia y no querer mudarse a otro lado. También se infiere que esta dimensión cuenta con un componente del ambiente físico (Wilkinson, 2007), ya que es un lugar que genera agrado y donde se podrían cubrir algunas necesidades. Los lazos sociales no formaron parte de esta dimensión, igual que en la propuesta teórica de Buckner (1988).

Los lazos sociales tuvieron su representación en el tercer factor, las relaciones vecinales. Los reactivos reflejan la interacción cooperativa entre vecinos (Buckner, 1988; Wilkinson, 2007), con acciones como prestarse cosas e intercambiar favores. Esta dimensión es claramente una serie de conductas y no una actitud (Wilkinson, 2007) y es lo que la diferencia del sentido de comunidad, a pesar de ser muy similares. También coincide con los hallazgos de que estas conductas ayudan a crear relaciones afectivas entre los vecinos (Wang et al., 2017), lo cual se representa con reactivos sobre el compañerismo y la importancia de las relaciones entre vecinos.

Aunque la estructura factorial coincidió con las propuestas teóricas y empíricas, hubo discrepancias en algunos reactivos que cargaron en cada factor. Lo mismo sucedió en los estudios de Wilkinson (2007) y Li et al. (2011). Además, en este estudio se eliminaron algunos reactivos

originales del NCI y se incluyeron otros obtenidos de la población meta. Esto quiere decir que la estructura de la cohesión vecinal es constante a través de diferentes culturas, pero tiene características específicas que varían en cada cultura. De hecho, los principios universales y específicos pueden coexistir en variables psicológicas cuando son diferentes según la cultura, pero los atributos subyacentes son constantes (Matsumoto, 1996). Entonces, resulta relevante construir reactivos específicos para cada contexto, cuidando que la estructura factorial sea la misma.

Este trabajo también tiene limitaciones. En primer lugar, no se puede descartar la existencia de otras dimensiones, porque este instrumento está basado teóricamente solo en las tres expuestas. Aunque la propuesta de Buckner se basó en una amplia revisión de literatura, nuevos estudios podrían sugerir la inclusión de otros constructos relacionados con procesos de la cohesión social.

En segundo lugar, la adaptación de este instrumento está enfocada en la percepción de las personas sobre su colonia; sin embargo, se podría considerar otras delimitaciones geográficas o residenciales que existen en la Ciudad de México, como las unidades habitacionales, o incluso espacios más concretos, como la calle donde se ubica la residencia o las privadas residenciales, que son escenarios más próximos a las personas y en los que, por lo tanto, puede haber más interacción con las personas que comparten el espacio.

En tercer lugar, el instrumento que se validó en este estudio está limitado a una muestra no probabilística de la Ciudad de México. Los resultados serían distintos si se aplica en otras ciudades del país o en comunidades rurales. La pertinencia de cada ítem o incluso la estructura factorial podrían ser otras si se cambia el contexto. Para lograr la generalización de los resultados es necesario que se replique estudios en diferentes partes del país y en otros contextos además del urbano, con el uso de muestreos probabilísticos que garanticen la generalización a la población.

En conclusión, el presente estudio aporta una definición operacional de la cohesión vecinal. Al igual que en otras culturas, la cohesión entre los vecinos incluye sentimientos de unión y una disposición para apoyarse mutuamente; también se compone del agrado por el lugar donde se vive y la intención de permanecer en ese lugar; además, tiene un componente conductual que refleja la cooperación entre vecinos y genera relaciones estrechas entre

ellos. Para medir este constructo en la Ciudad de México, el Instrumento de Cohesión Vecinal es una escala válida, confiable y culturalmente sensible, lo cual permitirá contar con una herramienta más para hacer estudios sobre la comunidad en esta ciudad. Por lo tanto, estudios futuros deberían orientarse a obtener baremos de esta escala para la población, así como evidencia adicional de su estabilidad temporal y de su validez convergente y discriminante.

Referencias

1. Abass, Z., & Tucker, R. (2018). White picket fences & other features of the suburban physical environment: Correlates of neighbourhood attachment in 3 australian low-density suburbs. *Landscape and Urban Planning*, 170, 231–240. <https://doi.org/10.1016/j.landurbplan.2017.10.004>
2. Bentler, P. M., & Yuan, K.-H. (1999). Structural equation modeling with small samples: Test statistics. *Multivariate Behavioral Research*, 34(2), 181–197. <https://doi.org/10.1207/S15327906Mb340203>
3. Buckner, J. C. (1988). The development of an instrument to measure neighborhood cohesion. *American Journal of Community Psychology*, 16(6), 771–791. <https://doi.org/10.1007/bf00930892>
4. Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: basic concepts, applications, and programming* (2nd ed.). New York: Routledge.
5. Chan, J., To, H., & Chan, E. (2006). Reconsidering social cohesion: Developing a definition and analytical framework for empirical research. *Social Indicators Research*, 75(2), 273–302. <https://doi.org/10.1007/s11205-005-2118-1>
6. Chavis, D. M., Hogge, J. H., McMillan, D. W., & Wandersman, A. (1986). Sense of community through Brunswik's lens: A first look. *Journal of Community Psychology*, 14(1), 24–40. [https://doi.org/10.1002/1520-6629\(198601\)14:1<24::aid-jcop2290140104>3.0.co;2-p](https://doi.org/10.1002/1520-6629(198601)14:1<24::aid-jcop2290140104>3.0.co;2-p)
7. Consejo de Evaluación para el Desarrollo Social de la Ciudad de México. (2010). Índice de desarrollo social de las unidades territoriales del Distrito Federal. Recuperado June 25, 2018, from <http://data.evalua.cdmx.gob.mx/medicion-unidades-territoriales-2010.php>
8. Darwish, A.-F. E., & Huber, G. L. (2003). Individualism vs collectivism in different cultures: A cross-cultural study. *Intercultural Education*, 14(1), 47–56. <https://doi.org/10.1080/1467598032000044647>
9. Davidson, W. B., & Cotter, P. R. (1993). Psychological sense of community and support for public school taxes. *American Journal of Community Psychology*, 21(1), 59–66. <https://doi.org/10.1007/bf00938207>
10. Dickes, P., & Valentova, M. (2013). Construction, validation and application of the measurement of social cohesion in 47 European countries and regions. *Social Indicators Research*, 113(3), 827–846. <https://doi.org/10.1007/s11205-012-0116-7>
11. Dickes, P., Valentova, M., & Borsenberger, M. (2010). Construct validation and application of a common measure of social cohesion in 33 European countries. *Social Indicators Research*, 98(3), 451–473. <https://doi.org/10.1007/s11205-009-9551-5>
12. Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS STATISTICS* (4ª ed.). London: SAGE.
13. Flaherty, J., Zwick, R. R., & Bouchey, H. A. (2014). Revisiting de Sense of Community Index: A confirmatory factor analysis and invariant test. *Journal of Community Psychology*, 42(8), 947–963. <https://doi.org/10.1002/jcop.21664>
14. Gaskin, J. (2016). "Validity Master", StatsTools Package. Obtenido de <http://statwiki.kolobkreations.com>
15. Hair, J., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. (2010). *Multivariate data analysis* (7ª ed.). New Jersey, USA: Prentice-Hall, Inc.
16. Hidalgo, M. C., & Hernández, B. (2001). Place attachment: Conceptual and empirical questions. *Journal of Environmental Psychology*, 21(3), 273–281. <https://doi.org/10.1006/jevp.2001.0221>
17. Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento* (4ª ed.). Ciudad de México: McGraw-Hill Interamericana.
18. Li, C.-H., Hsu, P.-H., & Hsu, S.-Y. (2011). Assessing the application of the Neighborhood Cohesion Instrument to community research in East Asia. *Journal of Community Psychology*, 39(8), 1031–1039. <https://doi.org/10.1002/jcop.20448>
19. MacCallum, R. C. (1986). Specification searches in covariance structure modeling. *Psychological Bulletin*, 100(1), 107–120. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.100.1.107>
20. Matsumoto, D. (1996). *Culture and psychology*. California: Brooks/Cole Publishing Company.
21. Nowell, B., & Boyd, N. (2010). Viewing community as responsibility as well as resource: Deconstructing the theoretical roots of psychological sense of community. *Journal of Community Psychology*, 38(7), 828–841. <https://doi.org/10.1002/jcop.20398>
22. Nunnally, J. C. (1987). *Teoría psicométrica*. Ciudad de México: Trillas.

23. Osborne, J. W. (2014). *Best practices in exploratory factor analysis*. California, USA: CreateSpace Independent Publishing Platform. Retrieved
24. Preacher, K. J., & Coffman, D. L. (2006). Computing power and minimum sample size for RMSEA [Computer software]. Obtenido de <http://quantpsy.org/>
25. Reyes, I., & García, L. F. (2008). Procedimiento de validación psicométrica culturalmente relevante: un ejemplo. *La Psicología Social En México*, XI(83), 625–630.
26. The World Bank. (2016). World Bank country and lending groups. Obtenido el 10 de mayo de 2018, de <https://datahelpdesk.worldbank.org/knowledgebase/articles/906519>
27. Triandis, H. C. (1995). *Individualism and collectivism*. Oxford: Westview Press.
28. Wang, Z., Zhang, F., & Wu, F. (2017). Affective neighbourly relations between migrant and local residents in Shanghai. *Urban Geography*, 38(8), 1182–1202. <https://doi.org/10.1080/02723638.2016.1206700>
29. West, S. G., Taylor, A. B., & Wu, W. (2012). Model fit and model selection in structural equation modeling. In R. H. Hoyle (Ed.), *Handbook of Structural Equation Modeling* (pp. 209–231). New York: Guildford Press.
30. Wilkinson, D. (2007). The multidimensional nature of social cohesion: Psychological sense of community, attraction, and neighboring. *American Journal of Community Psychology*, 40(3–4), 214–229. <https://doi.org/10.1007/s10464-007-9140-1>



ORIGINAL

Mitos sobre la Agresión Sexual: Validación de una Escala en Universitarios en México

Myths about Sexual Aggression: Validation of a Scale in University Students in Mexico

Brando Bernal-Baldenebro^a, Bertha Margarita Viñas-Velázquez^{1 a}, Manuel Alejandro Mejía-Ramírez^b

^a Facultad de Medicina y Psicología, Universidad Autónoma de Baja California

^b Escuela de Psicología, CETYS Universidad, Campus Tijuana.

Recibido el 15 de septiembre de 2018; aceptado el 15 de marzo de 2019

Resumen

La agresión sexual es un problema psicosocial muy poco reconocido debido a los mitos a su alrededor, graduados y mediados por la cultura del grupo social (Caballero, 2006). En el presente estudio se asume la agresión sexual como la base para todo tipo de violencia de tipo sexual. Se realizaron dos estudios, el primero valida la escala AMMSA, en versión mexicana, originalmente desarrollada en Alemania (Gerger, Kley, Bohner, & Siebler, 2007); el segundo, determina el grado de aceptación de los mitos de agresión sexual en estudiantes universitarios del Norte de México. La muestra no probabilística fue de 128 y 400 estudiantes para cada estudio, respectivamente. Los resultados del primer estudio indican una consistencia interna de la versión mexicana del AMMSA ($\alpha = .93$), concordantes con los resultados de la prueba original (α entre .90 y .95); y la externa, presenta una correlación positiva alta y significativa con la versión mexicana del Inventario de Sexismo Ambivalente ($r = .68, p < .001$), demostrando propiedades psicométricas adecuadas. Se encontró mayor aceptación de los mitos de agresión sexual entre los hombres en comparación a las mujeres, y el menor grado de aceptación de estos en la Facultad de Medicina y Psicología.

Palabras Clave: Agresión sexual, Escala AMMSA, Análisis factorial, Estudiantes universitarios, Frontera norte de México

Abstract

Sexual aggression is a psychosocial and public health problem rarely recognized socially as such, due to the myths around it, graded and mediated by culture of social group in which the phenomenon occurs (Caballero, 2006). In the state of Baja California, Art. 180 of the criminal code defines sexual abuse as the act "that without the consent of a person executes in it or makes it execute a sexual, without the purpose of reaching copulation" (p. 48). In the present study we assume, like the authors of the AMMSA, originally developed in Germany (Gerger, et al., 2007) that sexual aggression is the basis for all types of sexual violence. Two studies were carried out, the first with the purpose of validating the AMMSA scale in the Mexican version; and the second, to determine the degree of acceptance of the sexual aggression myths in students of a public university in Northern Mexico. A sample of 128 students was obtained for the first study and 400 students

1 Correspondencia: Bertha Margarita Viñas-Velázquez; Número telefónico: oficina (664) 682 12 33; celular: (664) 307 19 28; Correo electrónico: margarita.vinas@uabc.edu.mx; Domicilio: Calzada Universidad #14418, Parque Industrial Internacional Tijuana, Tijuana Baja California, México, C.P. 22427.

for the second, a non-probabilistic method was used. The results of the first study indicate an internal consistency of the Mexican version of AMMSA ($\alpha = .93$), which agrees with the results of the original test (α between .90 and .95); and external presents a high and significant positive correlation with the Mexican version of the Ambivalent Sexism Inventory ($r = .68, p < .001$). It is demonstrated that the psychometric properties of AMMSA were adequate during its application in university students of the northwest of Mexico, obtaining a high degree of reliability and validity. It is important to note the fact that men tend to accept the myths of sexual assault. This coincides with the popular belief that, within the role of men, one must be tough, aggressive and dominant in their interpersonal relationships (Herman, 1988, Hirigoyen, 2006). This is shown when reviewing that men are, by a wide margin, the biggest aggressors when it comes to issues of sexual violence. When comparing the degree of acceptance among the Faculties under study, the lowest average was observed in the Faculty of Medicine and Psychology.

Keywords: Sexual aggression, AMMSA scale, Factor analysis, University students, Northern border of Mexico

El presente estudio tiene como objetivo principal determinar el grado de aceptación de los mitos de la agresión sexual que tienen estudiantes universitarios de una universidad pública del Norte de México, por medio del instrumento *Acceptance of Modern Myths about Sexual Aggression* (AMMSA) desarrollado por Gerger, Kley, Bohner, y Siebler (2007). Considerando como mito las creencias perjudiciales, estereotipadas o falsas de la violación, las víctimas y el agresor (Burt, 1980). Esta investigación es útil para conocer la aceptación de una población presumiblemente joven ante uno de los problemas sociales y de salud pública más comunes que existen en la actualidad.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) (2011) define la violencia sexual como “cualquier acto sexual, la tentativa de consumir un acto sexual u otro acto dirigido contra la sexualidad de una persona mediante coacción por otra persona, independientemente de su relación con la víctima, en cualquier ámbito incluidos el hogar y el lugar de trabajo”. En el Estado de Baja California, el Art. 180 del código penal define abuso sexual como el acto “al que sin consentimiento de una persona ejecute en ella o lo haga ejecutar un acto sexual, sin el propósito de llegar a la cópula” (p. 47).

En las definiciones anteriores se implica la agresión sexual, por lo que el presente estudio se considera, al igual que los autores de la AMMSA, que la agresión sexual es la base para todo tipo de violencia de tipo sexual. Sin embargo, llegar a una definición universal de agresión sexual es una tarea complicada, ya que es un fenómeno en donde se presentan y se concentran “diversas causas, modalidades y consecuencias, matizadas y mediadas por la cultura del

grupo social en el que ocurre el fenómeno” (Caballero, 2006, p. 431). Así, la mayoría de las definiciones concuerdan con que se trata de la realización de un acto sexual sin el consentimiento lícito por alguna de las personas involucradas, la persona agredida, es decir, la víctima.

La agresión sexual trae una serie de consecuencias graves para la persona víctima de ese crimen. La literatura muestra que estas personas son susceptibles a desarrollar trastornos mentales. Entre los más comunes son la presencia de depresión (González-Forteza, Ramos-Lira, Vignau-Brambila, & Ramírez-Villarreal, 2001; OMS, 2013; Ramos-Lira, Sal-tijeral-Méndez, Romero-Mendoza, Caballero-Gutiérrez, & Martínez-Vélez, 2001) y el estrés post-traumático (Amor, Bohórquez, & Echeburúa, 2006). Asimismo, muestran con más frecuencia ideaciones suicidas e intentos de suicidio en las personas atacadas sexualmente en comparación a las que jamás han sido víctimas de alguna agresión sexual (González-Forteza et al., 2001; Joiner et al., 2007).

Las agresiones sexuales son uno de los problemas de salud pública más frecuentes que enfrenta la sociedad. Es un fenómeno mundial que no discrimina fronteras o culturas, sin embargo, la incidencia de casos varía significativamente de país a país (Abrahams et al., 2014; Bott, Guedes, Goodwin, & Mendoza, 2012).

Las mujeres son el blanco más común de los delitos de tipo sexual. Se estima que a nivel mundial el 35% de las mujeres en el mundo ha experimentado ataque de violencia física y/o sexual (United Nations, 2015). Los crímenes del tipo de violencia sexual han aumentado en los últimos años pese a los esfuerzos de las autoridades. En los Estados Unidos de América (E.E.U.U.) se presentó un aumento del

25% en los casos reportados de crímenes sexuales entre los años de 2005 y 2007 (Rand, 2008; Truman & Rand, 2010). En 2015 se calculaba la cifra de 5.6 millones de mujeres víctimas de algún tipo de agresión sexual en los últimos 12 meses (Smith et al., 2018).

Mientras que, en el plano mexicano, se revela que el 32% de mujeres han padecido alguna agresión sexual en algún punto de sus vidas (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2015). Se estimaron 2, 996,180 crímenes sexuales entre los años de 2010 y 2015, en donde el 90% de las víctimas fueron mujeres (Comisión Ejecutiva de Atención a Víctimas [CEAV], 2016). Lo que corrobora que México no está exento de este tipo de agresión, y que son las mujeres las víctimas más comunes de este tipo de crimen.

Particularmente, la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) 2011, reportó que un 20% de las encuestadas de la Ciudad de México fueron agredidas en el ámbito escolar por profesores, figuras de autoridad o compañeros. La mayor incidencia de agresiones fueron las de tipo emocional, seguida por la física y enseguida por la sexual; en este último tipo de agresión se reportaron caricias indeseadas, proposiciones de relaciones sexuales donde las jóvenes son amenazadas con reprobación si no acceden a las peticiones de profesores, u otras represalias dependiendo del tipo de agresor.

En la época actual, la agresión sexual, se ha convertido en una problemática “invisible”, en parte porque muchas víctimas no reportan el suceso a las autoridades competentes (Wolitzky-Taylor et al., 2011). En México se estima que más del 90% de los casos no son reportados (INEGI, 2017). Algunas de las razones por las que las mujeres no denuncian es debido a que las víctimas: a) consideraron que se trató de algo sin importancia, que no afectó; b) sintieron miedo a las consecuencias o amenazas; c) sienten vergüenza por ser víctimas sexuales; d) no sabían cómo o dónde denunciar; y, porque e) pensaron que no les iban a creer o que iban a decir que era su culpa (INEGI, 2016). Se considera que detrás de esas razones para la no denuncia, son precisamente, la aceptación de los mitos de la agresión sexual (Egan & Wilson, 2012).

Lo que está íntimamente relacionado con la impunidad criminal, al continuarse viendo en la corte judicial a la víctima como la culpable (Herman, 1988; Hildebrand & Najdowski, 2015). De tal forma, que los mitos de la violación

justifican al agresor y culpabilizan a la víctima (Hildebrand & Najdowski, 2015; Weiss, 2009; 2010).

Herman (1988), desde una perspectiva histórica, señala que vivimos en una cultura tradicional en donde está normalizada la agresión sexual contra las mujeres como resultado del actuar de hombres y mujeres conforme a los estereotipos de género masculino y femenino, respectivamente. Lo que refuerza, alberga, y promueve una visión natural y normal de que una relación involucra conducta agresiva por parte del hombre. Lo que hace inminente conocer el nivel en que se siguen presentando los mitos sobre la agresión sexual en las nuevas generaciones de jóvenes, y con ello, facilitar la implementación de programas reeducativos que desmitifiquen y desnaturalicen tales creencias de autoridad y poder, con el fin de construir las bases para una cultura de respeto. El hostigamiento y acoso sexual se presenta en diferentes ámbitos y uno muy frecuente, como se ha mencionado, es el educativo (Hernández-Herrera, Jiménez-García, & Guadarrama-Tapia, 2015), y posteriormente, el laboral (A. Herrera, Herrera, & Expósito, 2016) en donde estas/os jóvenes se incorporarán en poco tiempo.

Para la detección de la aceptación de los mitos sobre la violación, se han creado diversas escalas desde la década de los 80's. Gerger et al. (2007) realizan un análisis de estas donde encontraron resultados que generalmente proveen valores bajos (2 a 2.5) en escalas de valores del 1 al 7; los autores mencionan que estos resultados no indican una aceptación menor de los mitos de violación, sino que reflejan la interiorización de las respuestas políticamente correctas acerca de la violación y del sexismo, considerando sexismo como “la expresión del prejuicio en base al sexo, y a su construcción social: el género” (Uribe & Espinosa, 2018, p. 63). Esto indica que las escalas enfocadas en medir la aceptación de los mitos de la violación proporcionan valores que, aunque estadísticamente consistentes, no reflejan propiamente las creencias de la muestra. Como solución a ello, Gerger et al. (2007) crearon la escala AMMSA para medir la aceptación de los mitos sobre la agresión sexual (en vez de violación) con un acercamiento y redacción más sutiles.

En un estudio exploratorio inicial, Saldívar-Hernández, Ramos-Lira y Saltirejal-Méndez (2004) establecen que la aceptación de la violencia y la aceptación de los mitos sobre la violencia de tipo sexual es un tema actual, aunque poco

estudiado en México. Utilizando una Escala de Aceptación de los Mitos de la Violación, basada en 12 reactivos de la escala de Burt (1980), y cuatro reactivos de la escala de C. Struckman-Johnson y Struckman-Johnson (1992); encontraron en la percepción de la muestra, la creencia del mito en que las mujeres violadas merecen este tipo de ataque si se han comportado “inapropiadamente”, y en un segundo lugar, que un hombre no puede ser violado, y la culpa atribuida a los hombres que sufren de una agresión sexual.

Con base a lo anteriormente expuesto, la presente investigación se plantea la pregunta acerca de la utilidad de un instrumento para medir la aceptación de mitos sobre la agresión sexual en contexto mexicano. Para ello se realizaron dos estudios, uno para la validación y confiabilidad de la adaptación del instrumento, y el segundo, para determinar el nivel de aceptación de los mitos sobre violencia sexual. Se hipotetizó que la adaptación del instrumento a contexto mexicano tendría propiedades psicométricas similares a los estudios previos (Gerger et al., 2007; Megías, Romero-Sánchez, Durán, Moya, & Bohner, 2011), y que se obtendrían patrones de diferencias en los estudiantes universitarios similares a variables relacionadas, como las diferencias entre estudiantes de diferentes facultades (Saldivar-Hernández, Ramos-Lira, & Saltirejal-Méndez, 2007; Trujano-Ruiz, & Raich I Escursell, 2000), o diferencias entre hombres y mujeres (Romero-Sánchez, Megías, Carretero-Dios, & Rincón, 2013).

Estudio 1

Este primer estudio descriptivo de corte transversal se realizó con el propósito de obtener una validación mexicana de la *Acceptance of Modern Myths about Sexual Aggression Scale* (AMMSA) a través de su comparación con otras escalas de variables relacionadas.

Muestra

Participaron 128 estudiantes de ambos sexos (74 mujeres y 54 hombres), estudiantes de las licenciaturas del área de Ciencias de la Salud, con un rango de 18 a 31 años (Media = 20.42, DE = 2.07), seleccionados de manera no probabilística. Los criterios de selección fueron que: estuvieran inscritos en la institución educativa, que cursaran alguna de las carreras en las que realizaría el estudio, y la participación sería estrictamente voluntaria.

Instrumentos

La escala *Acceptance of Modern Myths about Sexual Aggression* (AMMSA) (Gerger et al., 2007) es tipo auto-informe y consiste en 30 reactivos que evalúan las creencias más comunes acerca de la agresión sexual (ej. “Si una mujer es tan imprudente como para caminar en un callejón oscuro por la noche, entonces es parcialmente culpable si resulta violada”, “Cuando se trata de contacto sexual, las mujeres esperan que el hombre tome la iniciativa”, “Cuando los políticos hablan del tema de violación, lo hacen principalmente porque este tema atrae a los medios de comunicación”). Los participantes indican su nivel de acuerdo o desacuerdo en una escala con respuesta tipo Likert, la cual va desde el 1 (totalmente en desacuerdo) hasta el 7 (totalmente de acuerdo). Para este estudio, el puntaje total por participante se obtuvo como el promedio de todos los reactivos contestados (puntaje mínimo de 1, y máximo de 7; mayor puntaje indicando mayor aceptación de los mitos sobre agresión sexual). Con el fin de validar la escala, se partió del AMMSA original en inglés, y se realizó la traducción y adecuación de la redacción al contexto de estudiantes universitarios del noroeste mexicano, sin realizar cambios en los reactivos. En su versión original presenta un coeficiente de confiabilidad de entre .91 y .95 (Gerger et al., 2007). En otros estudios donde se ha validado esta escala en países hispanohablantes ha presentado coeficientes de confiabilidad altos, 0.87 en su versión colombiana (Romero-Sánchez et al., 2013) y un alfa de 0.91 en su versión española (Megías et al., 2011).

Inventario de Sexismo Ambivalente (ISA) (Glick y Fiske, 1996), en su versión adaptada para población mexicana (Cruz-Torres, Zempoaltecatl-Alonso, & Correa-Romero, 2005). Este instrumento permite evaluar el nivel de sexismo a través de una escala conformada por 24 ítems que se presentan en una escala tipo Likert, la cual va desde el 1 (totalmente falso) hasta el 5 (totalmente cierto). Obtuvo un nivel de confiabilidad de 0.84 en el análisis estadístico.

Escala de Aceptación de Mitos de Violación (AMV). Se compone de 12 reactivos con respuesta tipo Likert con tres opciones, divididos en dos subescalas: culpa de las víctimas e invulnerabilidad del hombre ante la violación. La primera subescala se construyó tomando los ocho reactivos originales de la escala de Burt (1980), la segunda subescala está compuesta con otros cuatro reactivos de la escala de C. Struckman-Johnson y Struckman-Johnson (1992). La escala AMV explora el grado de conformidad hacia los mitos

de la violación, y cuenta con buenos coeficientes de confiabilidad (entre 0.80 y 0.84) en aplicaciones con muestra mexicana (Saldívar-Hernández et al., 2004).

Procedimiento

La aplicación de instrumentos se llevó a cabo dentro de las aulas en donde los estudiantes toman clase. La aplicación de instrumentos comprendió el mes de septiembre, 2017. Se dieron instrucciones orales y escritas, y se enseñó cómo llenar los instrumentos correctamente. El llenado de las escalas tomó de 15 a 20 minutos.

Las consideraciones éticas consistieron en explicar a los participantes antes de la aplicación la naturaleza de los temas que abordaría la investigación; se les indicó confidencialidad del manejo de los datos y que no recibirían compensación alguna. Se brindó el correo institucional de uno de los investigadores para atender dudas o comentarios pertinentes a la investigación, así como, los datos de la clínica psicológica de la universidad para acudir en caso necesario.

Resultados

Análisis Factorial Confirmatorio

En estudios previos con la escala AMMSA (Gerger et al., 2007; Megías et al., 2011) se han obtenido soluciones de un solo factor mediante Análisis Factorial Exploratorio (AFE). En este estudio se aplicó un análisis factorial confirmatorio (AFC), utilizando el paquete estadístico *lavaan* (Rosseel, 2012) en R (R Core Team, 2013). Con la solución de un solo factor, ninguno de los índices de ajuste obtuvo puntuaciones de buen ajuste (Valor p de Ji cuadrada <.001, CFI = 0.737, NNFI = 0.718, RMSEA = 0.085, SRMR = 0.080, n = 115 casos completos).

Por estos resultados, se realizó un análisis factorial exploratorio en R de la AMMSA con la intención de identificar posibles factores extra. La prueba de esfericidad de Bartlett, $\chi^2(435)=1694.8$, $p<.001$, y el valor del índice KMO de 0.86, confirmaron que las correlaciones entre ítems eran apropiadas para llevar a cabo el análisis factorial. En primer momento, se realizó un AFE en R (R Core Team, 2013). Se obtuvieron 2 factores con un análisis paralelo (Horn, 1965). Estos factores explicaban el 39.8% de la varianza. El primer factor con un valor Eigen de 9.2, mientras que el segundo de 1.0. Debido a que el primer factor explicaba

9.2 veces más varianza que el siguiente factor, y por una inspección visual del gráfico de sedimentación, se realizó un segundo AFE con una solución de un solo factor. Esta solución obtuvo cargas factoriales de todos los reactivos mayores a 0.3, explicando el 32% de la varianza, por lo que se replicó exitosamente el resultado de estudios previos sólo con AFE (Gerger et al., 2007; Megías et al., 2011).

Consistencia interna

La escala AMMSA arrojó una excelente consistencia interna ($\alpha = .93$), lo cual concuerda con los resultados de la prueba original (α entre .90 y .95), así como con sus adaptaciones a la población española ($\alpha = .91$) y colombiana ($\alpha = .87$). Por lo anterior, se conservan todos los ítems para su adaptación al contexto mexicano.

Evidencias externas de validez

Se encontró que la versión mexicana del AMMSA presenta una correlación positiva alta y significativa con la versión mexicana del Inventario de Sexismo Ambivalente ($r = .68$, $p < .001$). Mientras que, con la Escala de Aceptación de Mitos de Violación tiene una correlación positiva moderada y significativa ($r = .45$, $p < .001$).

Estudio 2

Este estudio descriptivo de corte transversal se llevó a cabo para determinar el grado de aceptación de los mitos acerca de la agresión sexual en estudiantes de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC).

Muestra

Participaron 402 estudiantes (se incluyeron los 128 del Estudio 1) de ambos sexos. Se excluyeron dos participantes que decidieron no contestar completa la escala AMMSA, por lo que la muestra final fue de 400 estudiantes (242 mujeres y 158 hombres), entre 18 y 31 años (Media = 21.02, DE= 2.17). La muestra se seleccionó de manera no probabilística de las Facultades de: Medicina y Psicología, Odontología, Derecho, y Humanidades de la UABC. Se aplicaron los mismos criterios de selección que en el Estudio 1.

Instrumentos

Se utiliza la escala *Acceptance of Modern Myths about Sexual Aggression* (Gerger et al. 2007) descrita en la Estudio 1.

Procedimiento

El procedimiento fue igual al que se utilizó en el primer estudio. El llenado de la escala tomó de 10 a 15 minutos. Se tomaron las mismas consideraciones éticas que el primer estudio. La aplicación de la escala fue entre los meses de octubre y noviembre, 2017.

Resultados

Análisis factorial confirmatorio

Considerando los resultados con poco ajuste que se obtuvieron con la primera muestra ($n = 128$), se replicó el AFC con la muestra ampliada en este Estudio 2 ($n = 354$, casos completos), con la hipótesis de que el bajo ajuste al modelo de un solo factor (Gerger et al., 2007; Megías et al., 2011) haya sido debido a la muestra más pequeña. En este segundo análisis, los índices mejoraron (valor p de Ji cuadrada $< .001$, CFI = 0.803, NNFI = 0.788, RMSEA = 0.061, SRMR = 0.062), dos de ellos indicando un buen ajuste del modelo de un solo factor (RMSEA $<$ SRMR $<$ 0.08).

Con estos resultados, se decidió explorar la estructura factorial con esta muestra ampliada. Los análisis se realizaron en el mismo software estadístico. La prueba de esfericidad de Bartlett, $\chi^2(435)=3522.3$, $p<.001$, y el valor del

índice KMO de 0.911, confirmaron que las correlaciones entre ítems eran apropiadas. Se obtuvieron 3 factores con un análisis paralelo, explicando el 30.1% de la varianza. El primer factor (valor Eigen = 8.2) agrupó reactivos con temáticas más relacionadas con el consentimiento y las expectativas de hombres y mujeres en un evento sexual (reactivos 1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 17, 18, 21, 24); el segundo factor (valor Eigen = 1.3) agrupó reactivos con temática de creencias acerca de la mujer como víctima de agresiones sexuales (reactivos 7, 16, 26, 27, 28, 29, 30); el tercer factor (valor Eigen = 1.1) agrupó reactivos sobre política pública y relaciones sexuales en el matrimonio (reactivos 5, 14, 19, 20, 22, 23, 25).

Consistencia interna

La escala AMMSA arrojó una consistencia interna alta ($\alpha = .91$), lo cual concuerda con los resultados que se obtuvieron en el primer estudio.

Descriptivos

En la tabla 1 se describen los promedios por cada Facultad. En la tabla 2 se observa que existen diferencias significativas entre las medias de la Facultad de Medicina y Psicología y la Facultad de Derecho, en relación con los resultados

Tabla 1
Estadística descriptiva por cada facultad en la escala AMMSA

Facultad	Total			Hombres			Mujeres		
	Media	DE	n	Media	DE	n	Media	DE	n
Derecho	3.53	0.74	68	3.69	0.79	32	3.39	0.68	36
Humanidades	3.38	0.94	71	3.77	0.97	24	3.17	0.87	47
Medicina y Psicología	2.85	0.88	201	3.17	0.84	83	2.63	0.84	118
Odontología	3.15	1.11	60	3.88	0.63	19	2.81	1.21	41
Total	3.14	0.96	400	3.45	0.89	158	2.88	0.92	242

Tabla 2
Comparaciones múltiples de los resultados promedio entre diferentes facultades, en la escala AMMSA

		Diferencia	t	P _{tukey}
Derecho	Humanidades	0.158	1.024	.731
	Medicina y Psicología	0.685	5.375	< .001
	Odontología	0.385	2.397	.077
Humanidades	Medicina y Psicología	0.527	4.203	< .001
	Odontología	0.228	1.430	.475
Medicina y Psicología	Odontología	-0.299	-2.239	.112

Nota: Valores t son resultado de pruebas de hipótesis mediante t de Student para muestras independientes, los valores p se muestran corregidos para comparaciones múltiples.

obtenidos del AMMSA, lo que significa que la Facultad de Derecho acepta en mayor grado las creencias más comunes acerca de la agresión sexual. Asimismo, entre estudiantes de Humanidades y de Medicina y Psicología se observó una diferencia significativa, teniendo los estudiantes de Humanidades mayor aceptación hacia mitos sobre la agresión sexual. Entre las demás comparaciones entre facultades no se presentaron diferencias significativas.

Se encontró una diferencia significativa entre las medias de los hombres y las mujeres ($p < .001$), donde los hombres (Media = 3.45, DE = 0.89) aceptan en mayor grado los mitos de la agresión sexual descritos en el AMMSA que las mujeres (Media = 2.88, DE = 0.92).

En una revisión de los promedios por reactivo (ver Tabla 3), los participantes de este estudio puntuaron más alto en los reactivos 14, 19 y 25. Estas puntuaciones indican una mayor aceptación de mitos como “Debido a que la fascinación causada por el sexo es desproporcionadamente grande, la sensibilidad de nuestra sociedad hacia los crímenes sexuales también es desproporcionada”, “Cuando los políticos hablan del tema de violación, lo hacen principalmente porque este tema atrae a los medios de comunicación”, y “Aunque las víctimas de robo a mano armada temen por sus vidas, reciben mucho menos apoyo psicológico que las víctimas de violación”.

Los mismos participantes puntuaron más bajo en los reactivos 11 y 12 (ver Tabla 3), indicando una menor aceptación de mitos como “Si una mujer es tan imprudente como para caminar en un callejón oscuro por la noche, entonces es parcialmente culpable si resulta violada”, y “Cuando una mujer empieza una relación con un hombre, ella debe estar consciente que el hombre reclamará su derecho a tener relaciones sexuales”.

Los resultados obtenidos en este estudio son comparables a los reportados por Gerger et al. (2007) para hombres ($M=3.60$) y mujeres ($M=3.07$); al igual que en el estudio de Megías et al. (2011) con muestra española, hombres ($M= 3.32$) y mujeres ($M=2.96$).

Discusión

En este estudio se aporta evidencia de validez de la escala AMMSA adaptada a población mexicana, que permite la medición de mitos sobre la agresión sexual. Esta escala, como muestran los resultados, muestra alto grado de

Tabla 3

Estadísticos descriptivos por cada reactivo de la escala AMMSA

Reactivos	Todos		Hombres		Mujeres	
	Media	DE	Media	DE	Media	DE
AM 1	3.994	1.666	4.158	1.586	3.884	1.648
AM 2	2.305	1.589	2.592	1.601	2.075	1.553
AM 3	2.257	1.721	2.707	1.830	1.950	1.537
AM 4	3.172	1.697	3.709	1.577	2.814	1.643
AM 5	3.475	1.957	4.032	1.895	3.160	1.887
AM 6	3.879	2.157	4.204	1.993	3.631	2.181
AM 7	3.667	1.804	4.102	1.722	3.525	1.865
AM 8	3.362	1.960	3.614	1.758	3.333	2.073
AM 9	2.347	1.827	2.797	1.986	1.983	1.572
AM 10	2.568	1.824	3.000	1.816	2.310	1.754
AM 11	1.667	1.427	2.013	1.721	1.417	1.117
AM 12	1.952	1.648	2.420	1.861	1.591	1.376
AM 13	2.655	1.842	3.261	1.791	2.260	1.748
AM 14	4.034	1.825	4.223	1.567	3.908	1.945
AM 15	3.667	2.111	4.045	2.046	3.531	2.100
AM 16	3.316	1.998	4.135	1.817	2.826	1.899
AM 17	2.274	1.888	2.490	1.849	2.083	1.857
AM 18	2.929	1.865	3.273	1.834	2.713	1.849
AM 19	4.277	1.851	4.462	1.724	4.162	1.900
AM 20	3.944	2.180	4.115	1.905	3.817	2.270
AM 21	2.867	2.099	2.968	2.043	2.672	2.051
AM 22	2.958	1.788	3.465	1.745	2.573	1.692
AM 23	3.525	1.919	3.994	1.751	3.220	1.888
AM 24	2.856	1.905	3.134	1.736	2.606	1.927
AM 25	4.291	1.863	4.250	1.809	4.368	1.876
AM 26	2.633	1.888	2.864	1.861	2.542	1.912
AM 27	3.308	1.789	4.006	1.713	2.883	1.684
AM 28	3.726	1.782	3.865	1.437	3.768	1.948
AM 29	2.395	1.624	2.729	1.605	2.120	1.559
AM 30	2.508	1.738	2.924	1.752	2.264	1.676

confiabilidad, y evidencias de validez de constructo por su relación con mitos sobre violación y sexismo. Se demuestra la utilidad de esta escala mostrando datos de estudiantes universitarios en el noroeste de México, con las comparaciones que esto permite.

La aplicación de la escala con únicamente muestra universitaria de una ciudad fronteriza es una limitación para la generalización de los resultados descriptivos encontrados. La aportación original de este estudio está en el brindar un

instrumento confiable y válido para la medición de mitos sobre agresión sexual. Aunque los estudios sobre agresión sexual y creencias sexistas en población mexicana son amplios, según lo revisado por los autores, este es el primer estudio midiendo los mitos sobre agresiones sexuales en esta población.

Por otra parte, es importante señalar que los hombres tienden a aceptar en mayor medida los mitos de la agresión sexual. Esto coincide con la creencia popular de que, dentro del rol de los hombres, se debe ser duro, agresivo y dominante en sus relaciones interpersonales (Herman, 1988; Hirigoyen, 2006). Esto se ve demostrado cuando se revisa que los hombres son, por un amplio margen, los mayores agresores cuando de temas de agresión sexual se trata, tal como demuestran varios estudios (Buquet, Cooper, Mingo, & Moreno, 2013; Echeverría, Paredes, Kantún-Chim, Batún-Cutz, & Carrillo, 2017; Romero-Sánchez et al., 2013; Saldívar-Hernández, Jiménez-Tapia, & Gutiérrez-Reynaga, 2015; Saldívar-Hernández et al., 2004). Particularmente en el estudio de Romero-Sánchez et al. (2013) se utiliza la AMMSA, encontraron, como habían hipotetizado, los hombres obtuvieron una más alta puntuación media que las mujeres, revelando una aceptación más alta de los mitos sobre las agresiones sexuales.

Los resultados de Saldívar-Hernández et al. (2007) mostraron resultados similares al presente estudio con respecto a las diferencias significativas por carreras, en la variable relacionada de aceptación de mitos sobre violación. Las autoras reportaron mayor aceptación de la violencia familiar en los estudiantes de Derecho que los estudiantes de las carreras de Psicología y Medicina. No obstante, encontraron diferencias significativas en la subescala de culpabilización de la mujer, advirtiéndose una mayor aceptación por parte de los estudiantes de Medicina que en los estudiantes de Derecho y Psicología. De igual forma, Saldívar-Hernández, Jiménez-Tapia, y Gutiérrez-Reynaga (2015) encontraron con más frecuencia (51%) coerción sexual entre los hombres hacia las mujeres, y que estos la ejercen tres veces más que las mujeres. Asimismo, reportaron mayor culpabilización de la víctima por los hombres que por las mujeres.

Los resultados presentados aquí permiten un punto de referencia para estudios futuros sobre esta variable con población más amplia. Los resultados encontrados contribuyen a que las universidades presten atención en la

prevención de esta problemática social y de salud pública, por ser unos de los espacios en donde se puede visibilizar, discutir y de-construir la aceptación de dichos mitos. Para ello, en la Universidad Autónoma de Baja California se estableció el Consejo de Prevención de acoso sexual en la Facultad de Medicina y Psicología, 2016, con el fin de promover la denuncia y atención tanto a víctimas como agresores/as.

Conclusiones

Los resultados de este estudio aportan datos psicométricos de una adaptación de la escala AMMSA para medir mitos sobre la agresión sexual. Se observa su utilidad al detectar diferencias en la aceptación de este tipo de mitos en estudiantes universitarios según la facultad donde estudian. Debido a la relación que existe entre creencias y conductas, estos resultados dirigen la atención a la importancia del uso de este tipo de herramientas para la detección de necesidades de implementación de programas educativos para la prevención de agresiones sexuales, tanto a los potenciales agresores como a potenciales víctimas. De manera que, al cambiar este tipo de creencias sobre mitos de agresiones sexuales, estas sean consideradas como conductas erróneas e inadmisibles, que en todo caso puedan ser denunciadas.

Referencias

1. Abrahams, N., Devries, K., Watts, C., Pallitto, C., Petzold, M., Shamu, S., & García-Moreno, C. (2014). Worldwide prevalence of non-partner sexual violence: A systematic review. *The Lancet*, 383(9929), 1648-54. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(13\)62243-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(13)62243-6)
2. Amor, P., Bohórquez, I., & Echeburúa, E. (2006). ¿Por qué y a qué coste físico y psicológico permanece la mujer junto a su pareja maltratadora? *Acción Psicológica*, 4(2), 129-154. <https://doi.org/10.5944/ap.4.2.483>
3. Bott, S., Guedes, A., Goodwin, M., & Mendoza, J.A. (2012). *Violence against Women in Latin America and the Caribbean: A comparative analysis of population-based data from 12 countries*. Washington, DC: Pan American Health Organization.
4. Buquet C.,A., Cooper, J., Mingo, A., y Moreno, H. (2013). *Intrusos en la universidad*. México: UNAM-PUEGHSUE.
5. Burt, M.R. (1980). Cultural myths and supports for rape. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38(2), 217-230. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.38.2.217>
6. Caballero, M.C. (2006). El acoso sexual en el medio laboral

- y académico. En M. Viveros, "Saberes, Culturas y Derechos Sexuales en Colombia" (pp. 429–450). Bogotá, Colombia: Centro Latinoamericano de Derechos Humanos-Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/1539/22/21CAPI20.pdf>
7. Código Penal para el Estado de Baja California (última reforma, 2016). Publicado en el Periódico Oficial No. 23, de fecha 20 de agosto de 1989, Sección II, Tomo XCVI. Capítulo II, Abuso Sexual, Artículo 180.
 8. Comisión Ejecutiva de Atención a Víctimas (CEAV). (2016). *Diagnóstico sobre la atención de la violencia sexual en México: Resumen ejecutivo*. México: Autor. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/118490/Resumen_Ejecutivo_diagno_stico_violencia_Sexual_CEA.pdf
 9. Cruz-Torres, C. E., Zempoatl-Alonso, V., & Correa-Romero, F. E. (2005). Perfiles de sexismo en la ciudad de México: validación del cuestionario de medición del sexismo ambivalente. *Enseñanza e Investigación En Psicología*, 10(2), 381–395. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29210212>
 10. Echeverría, E. R., Paredes, L., Kantún-Chim, M., Batún Cutz, J., & Carrillo, C. (2017). Acoso y hostigamiento sexual en estudiantes universitarios: un acercamiento cuantitativo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 22(1), 15–26. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29251161002>
 11. Egan, R., & Wilson, J. C. (2012). Rape Victims' Attitudes to Rape Myth Acceptance. *Psychiatry, Psychology and Law*, 19(3), 345–357. <https://doi.org/10.1080/13218719.2011.585128>
 12. Gerger, H., Kley, H., Bonner, G., & Siebler, F. (2007). The acceptance of modern myths about sexual aggression scale: Development and validation in German and English. *Aggressive Behavior*, 33(5), 422–440. doi.org/10.1002/ab.20195
 13. Glick, P., & Fiske, S. T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 491–512. doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.491
 14. González-Forteza, C., Ramos-Lira, L., Vignau-Brambila, L. E., & Ramírez-Villarreal, C. (2001). El abuso sexual y el intento suicida asociados con el malestar depresivo y la ideación suicida de los adolescentes. *Salud Mental*, 24(6), 16–25. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58262403>
 15. Herman, D. (1988). The rape culture. *Culture*, 1(10), 45–53. Recuperado de http://homepage.smc.edu/delpiccolo_guido/soc1/soc1readings/rape_culture_final.pdf
 16. Hernández-Herrera, C., Jiménez-García, M., & Guadarrama-Tapia, E. (2015). La percepción del hostigamiento y acoso sexual en mujeres estudiantes en dos instituciones de educación superior. *Revista de la Educación Superior*, XLIV (4) (176), 63–82.
 17. Herrera, A., Herrera M. C., & Expósito, F. (2016). Is the beautiful always so good? influence of physical attractiveness on the social perception of sexual harassment / ¿Es lo bello siempre tan bueno? Influencia del atractivo físico en la percepción social del acoso sexual. *Revista de Psicología Social*, 31(2), 224–253. doi.org/10.1080/02134748.2016.1143179
 18. Hildebrand, M., & Najdowski, C. (2015). The potential impact of rape culture on juror decision making: Implications for wrongful acquittals in sexual assault trials. *Albany Law Review*, 78(3), 1059–1086. Recuperado de <http://www.albanylawreview.org/issues/Pages/article-information.aspx?volume=78&issue=3&page=1059>
 19. Hirigoyen, M. (2006). *Mujeres maltratadas: Los mecanismos de la violencia en la pareja*. Buenos Aires: Paidós.
 20. Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 30(2), 179–185.
 21. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2015). Estadísticas a propósito del... Día internacional de la eliminación de la violencia contra la mujer. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2015/violencia0.pdf>
 22. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2016). *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares 2016*. México: Autor. Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/programas/endireh/2016/>
 23. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2017). *Encuesta Nacional De Victimización Y Percepción Sobre Seguridad Pública (ENVIPE) 2017*. México: Autor. Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/programas/envipe/2017/>
 24. Joiner, T. E., Sachs-Ericsson, N. J., Wingate, L. R., Brown, J. S., Anestis, M. D., & Selby, E. A. (2007). Childhood physical and sexual abuse and lifetime number of suicide attempts: A persistent and theoretically important relationship. *Behaviour Research and Therapy*, 45(3), 539–547. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2006.04.007>
 25. Megías, J. L., Romero-Sánchez, M., Durán, M., Moya, M., & Bohner, G. (2011). Spanish Validation of the Acceptance of Modern Myths about Sexual Aggression Scale (AMMSA). *The Spanish Journal of Psychology*, 14(2), 912–925. https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n2.37
 26. Organización Mundial de la Salud (2011). *Violencia*

- contra la mujer: violencia de pareja y violencia sexual contra la mujer. Nota descriptiva N°. 239. Actualización de septiembre de 2011. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
27. Organización Mundial de la Salud (OMS). (2013). Estimaciones mundiales y regionales de la violencia contra la mujer: prevalencia y efectos de la violencia conyugal y de la violencia sexual no conyugal en la salud. WHO/RHR/HRP/13.06.2. Recuperado de http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/85243/1/WHO_RHR_HRP_13.06_spa.pdf
 28. Organización Mundial de la Salud (OMS). (29, noviembre, 2017). Violencia contra la mujer. Recuperado de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs239/es/>
 29. R Core Team (2013). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. Recuperado de <http://www.R-project.org/>.
 30. Ramos-Lira, L., Saltijeral-Méndez, M. T., Romero-Mendoza, M., Caballero-Gutiérrez, M. A., & Martínez-Vélez, N. A. (2001). Violencia sexual y problemas asociados en una muestra de usuarias de un centro de salud. *Salud Pública de México*, 43(3), 182–191. <https://doi.org/10.1590/S0036-36342001000300002>
 31. Rand, M. R. (2008). Criminal Victimization, 2007. *Bulletin of Bureau of Justice Statistics*. Recuperado de <http://www.bjs.gov/index.cfm?ty=pbdetail&iid=764>
 32. Romero-Sánchez, M., López Megías, J., Carretero-Dios, H., & Rincón Neira, L. (2013). Versión colombiana de la escala Acceptance of Modern Myths about Sexual Aggression: Primeros análisis psicométricos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 45(1), 121–134.
 33. Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1–36. Recuperado de <http://www.jstatsoft.org/v48/i02/>
 34. Saldívar-Hernández, G., Jiménez-Tapia, A., & Gutiérrez Reynaga, R. (2015). La coerción sexual asociada con los mitos de violación y las actitudes sexuales en estudiantes universitarios. *Salud Mental*, 38(1), 27–32. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252015000100004
 35. Saldívar-Hernández, G., Ramos-Lira, L., & Saltijeral-Méndez, M. T. (2004). Validación de las escalas de aceptación de la violencia y de los mitos de violación en estudiantes universitarios. *Salud Mental*, 27, 40–49.
 36. Saldívar-Hernández, G., Ramos-Lira, L., y Saltijeral-Méndez, M. T. (2007). La aceptación de la violencia y los mitos de violación en estudiantes universitarios: Diferencias por sexo, edad y carrera. *Revista de la Facultad de Medicina UNAM*, 50(2), 71–75. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=11504>
 37. Smith, S.G., Zhang, X., Basile, K.C., Merrick, M.T., Wang, J., Kresnow, M., & Chen, J. (2018). The National Intimate Partner and Sexual Survey (NISVS): 2015 Data Brief. Atlanta, GA: National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention.
 38. Struckman-Johnson, C., & Struckman-Johnson, D. (1992). Acceptance of male rape myths among college men and women. *Sex Roles*, 27(3–4), 85–100. <https://doi.org/10.1007/BF00290011>
 39. Trujano Ruiz, P., & Raich I Escursell, M. (2000). Variables socioculturales en la atribución de culpa a las víctimas de violación. *Psicothema*, 12(2), 223–228. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72712211>
 40. Truman, J. L., & Rand, M. R. (2010). *Criminal Victimization, 2009*. *Bulletin of Bureau of Justice Statistics*. Recuperado de <https://www.bjs.gov/content/pub/pdf/cv09.pdf>
 41. United Nations. (2015). *The World's Women 2015: Executive summary*. Recuperado de https://unstats.un.org/unsd/gender/downloads/worldswomen2015_report.pdf
 42. Uribe, E.J., & Espinosa, A. (2018). Sexismo ambivalente y su relación con la aceptación de mitos sobre la violencia sexual en una muestra de Lima. *Revista de Investigación Psicológica*, 19, 61–74. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/pdf/rip/n19/n19_a06.pdf
 43. Weiss, K. G. (2009). “Boys will be boys” and other gendered accounts: An exploration of victims’ excuses and justifications for unwanted sexual contact and coercion. *Violence against Women*, 15(7), 810–834. <https://doi.org/10.1177/1077801209333611>
 44. Weiss, K. G. (2010). Too ashamed to report: Deconstructing the shame of sexual victimization. *Feminist Criminology*, 5(3), 286–310. <https://doi.org/10.1177/1557085110376343>
 45. Wolitzky-Taylor, K. B., Resnick, H. S., McCauley, J. L., Amstadter, A. B., Kilpatrick, D. G., & Ruggiero, K. J. (2011). Is reporting of rape on the rise? A comparison of women with reported versus unreported rape experiences in the national women’s study-replication. *Journal of Interpersonal Violence*, 26(4), 807–832. <https://doi.org/10.1177/0886260510365869>



ORIGINAL

Comprendo y siento tu dolor: Efectos emocionales de viñetas sobre exclusión social en adultos¹

I understand and feel your pain: emotional effects of vignettes on social exclusion in adults

Solange Karmiol^a, Lucas Cuenya^{a,b,c} y Alba Elisabeth Mustaca^{2 a}

^a Centro de Altos Estudios en Ciencias Humanas y de la Salud, Universidad Abierta Interamericana, Facultad de Psicología y Relaciones Humanas, Argentina

^b Universidad de Buenos Aires, Facultad de Medicina, Instituto de Investigaciones Médicas A. Lanari, Buenos Aires, Argentina

^c Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad de Buenos Aires, Instituto de Investigaciones Médicas (IDIM), Laboratorio de Psicología Experimental y Aplicada, Buenos Aires, Argentina

Recibido el 6 de agosto de 2018; aceptado el 15 de marzo de 2019

Resumen

Se presentan estudios que evaluaron si los efectos emocionales inmediatos de la exclusión social se pueden provocar con viñetas. Estudio 1: los participantes (n=20) se dividieron en 4 grupos; dos leían una viñeta donde un niño era excluido de un juego; en los otros dos, era incluido. Cada clase de relato variaba según su modalidad: descriptivo o con contenido emocional. Los lectores contestaron a cómo creían que se sentían los niños en cuestionarios sobre necesidades básicas fundamentales (NBF, Williams, 2009), estado de ánimo (EA) y frustración. Las viñetas de exclusión, independientemente de su modalidad, produjeron un decremento significativo en las NBF, mayor EA negativo, menor EA positivo y mayor frustración respecto de los de inclusión. El Estudio 2 (n=103), intrasujeto, usó una viñeta de inclusión y otra de exclusión y los mismos cuestionarios del Estudio 1, agregando el EA y uno de Empatía Emocional para responder a “cómo se sintieron los lectores”. Se hallaron datos congruentes con los del Estudio 1. Los lectores experimentaron mayor EA negativo, menor EA positivo y mayor empatía emocional ante el relato de exclusión comparado con el de inclusión. Estos resultados abren un nuevo campo de experimentación sobre el tema.

Palabras Clave: Exclusión social, Viñetas, Efectos emocionales, Adultos

Abstract

Humans have a fundamental need to connect socially with others. Being ignored and excluded, Ostracism, rejection and other forms of social exclusion, threatens this need, triggers painful feelings, and elicits a wide range of negative effects. The episodes that individuals register as social exclusion (SE) immediately induce negative effects and decrease the four basic psychological needs (i.e., belonging, self-esteem, control, and meaningful existence), decrease the intelligent behavior, decrease self-regulation, change the consumption, increase riskier behaviors, decrease the pain threshold, greater

1 Esta investigación fue aprobada por la comisión de Ética de la Secretaría de Investigaciones de la Universidad Abierta Interamericana (UAI). Es parte del proyecto financiado por la UAI: “Intolerancia a la frustración y efectos de relatos sobre exclusión social” (2018-2020). Se agradece la colaboración de las licenciadas Marilyn Rodríguez, Mariela Bilhalva y Triana Francisco.

2 Contacto: Alba Elisabeth Mustaca: Centro de Altos Estudios en Ciencias Humanas y de la Salud, Universidad Abierta Interamericana (UAI), Facultad de Psicología y Relaciones Humanas, Argentina. Dirección postal: San Juan 959, CABA, Argentina, TE 54 011 47728844, correo electrónico: albamustaca@gmail.com

dislike of slightly aversive stimuli, altered heart rhythm, increased blood pressure, increased blood cortisol, digestive disorders and respiratory system, increased temperature in the nasal and perioral area, and decrease in pupillary size and greater activation of brain areas related to sensory pain. Two studies are presented that evaluated whether the immediate emotional effects of social exclusion can be provoked by reading a vignette. Study 1: participants ($n = 20$) were divided into 4 groups; two read a narration where a child was excluded from a game; in the other one, it was included. Each kind of story varied according to its modality: merely descriptive or including emotional content. The readers answered how they thought the children felt in questionnaires about fundamentals needs (Williams, 2009), mood state and frustration. The narrations of exclusion, regardless of their modality, produced a significant decrease in fundamental needs, higher negative mood, lower positive mood and greater frustration with respect to inclusion. The Study 2 ($n = 103$), an intrasubject design, used a narration of inclusion and another of exclusion, and the same questionnaires of Study 1, adding the questionnaire of mood and another of emotional empathy to respond "how the readers felt". Data were consistent with Study 1. In addition, readers presented higher negative mood, lower positive mood and greater emotional empathy towards the exclusion story compared to inclusion narration. These results open a new field of experimentation on the topic.

Keywords: Social exclusion, Vignettes, Emotional effects, Adults

Numerosos estudios mostraron que sentirse rechazado de un grupo deseado es una experiencia dolorosa que ocurre con frecuencia en la vida (Williams, 2009). Muchos episodios en los que nos sentimos ignorados son triviales; por ejemplo, ser rechazado por alguien de poco valor afectivo para uno; otros son muy significativos, como ser repudiado por un ser querido o por un grupo de pertenencia. Se halló que esas situaciones provocan de modo inmediato un grado de distrés de distinta intensidad según la relevancia que le atribuya el sujeto (Eisenberger, Lieberman, & Williams, 2003; Mustaca 2018b, Williams, 2007). Los términos ostracismo, rechazo y exclusión social (ES) tienen sutiles diferencias, aunque miden un mismo constructo teórico (Williams, 2009). Son una subclase de los efectos provocados por la pérdida o disminución de incentivos sociales y se refieren a los efectos que provoca en una persona u otros animales sociales la experiencia de sentirse rechazados, explícita o implícitamente, y activa o pasivamente (Mustaca, 2018a). En este artículo los tres términos se usarán de manera intercambiable.

La ES se aborda con diseños experimentales muy variados. Uno de los más usados es el videojuego *Cyberball*, en el cual el evaluado juega a la pelota con dos o más compañeros virtuales y después de dos o tres pases dejan de hacerlo (grupo ES); los resultados se comparan con al menos otro grupo en el cual los participantes las reciben durante todo el juego. Se mostró que la ES induce afectos negativos y disminuyen las necesidades básicas fundamentales (NBF)

de pertenencia, autoestima, valoración de la existencia y control (Dvir, Kelly, & Williams 2018; Zadro, Williams, & Richardson, 2004). Estos resultados se replicaron en casi todo el mundo, en niños y adultos. Otras investigaciones mostraron descenso de la conducta inteligente en tareas de lógica y razonamiento y en la velocidad y precisión del pensamiento (e.g., Baumeister, Twenge, & Nuss, 2002), disminución en la autorregulación (e.g., Baumeister, DeWall, Ciarocco, & Twenge, 2005), realización de menos conductas prosociales (e.g., Williams, 2007) o mayor agresividad (e.g., DeBono, Layton, Freeman, & Muraven, 2016; Ren, Wesselmann & Williams, 2018), esfuerzos por aumentar y cambiar sus relaciones interpersonales (Maner, DeWall, Baumeister, & Schaller, 2007), cambios en el consumo (Mead, Baumeister, Stillman, Rawn, & Vohs, 2010) y conductas más riesgosas (Twenge, Catanese, & Baumeister, 2002), entre otras. Los efectos fisiológicos están relacionados con el estrés, entre ellos una disminución del umbral del dolor, mayor desagradado de estímulos levemente aversivos (Eisenberger, Jarcho, Lieberman, & Naliboff, 2006), alteración del ritmo cardíaco, aumento de la presión arterial, aumento de cortisol en sangre, desordenes digestivos y en el sistema respiratorio, aumento de la temperatura en la zona nasal y perioral (Sreerishnan, 2014; White et. al, 2012) y disminución del tamaño pupilar (Slegers, Travis Proulx, & van Beest, 2017). A nivel neural se observó una mayor activación de zonas cerebrales relacionadas con el dolor sensorial, como la corteza cingular anterior, la ínsula

anterior y la corteza prefrontal (Novembre, Zanon, & Silani, 2018).

El modelo más aceptado sobre la ES es el de Williams, Cheung y Choi (2000). Consideran que los animales que viven en sociedad están equipados con un sistema de detección de la ES inmediata que les permite acomodar la conducta para recuperar las NBF amenazadas (Sporer & Williams, 2011). Discriminan tres etapas en la ES. La primera, refleja, provoca disminución de la NBF, EA negativos, estrés, entre otras, y está escasamente modulada por diferencias individuales (Odom-Dixon, 2017; Wesselmann, Wirth, Mroczek, & Williams, 2012). La segunda fase, reflexiva, se encuentra sujeta a un pensamiento más racional. La experiencia es evaluada por el sujeto y le atribuye su significado e importancia; están moduladas por el contexto y por diferencias individuales; esos factores determinarán la velocidad de la recuperación de los efectos de la ES. Las personas pueden ser más serviciales y cooperativas o más mezquinas y agresivas (e.g., Cuadrado, Taberero, & Steinel, 2016; Steinbauer, Renn, Chen, & Rhew, 2018; Williams, 2007). La tercera etapa, de resignación, se produce cuando el individuo experimenta largos períodos de rechazo. Si no logra sobreponerse a la ES se experimentarán sentimientos de aceptación, desamparo, depresión o deshonra. Los experimentos que evalúan la primera y segunda fase son numerosos, la última es la menos estudiada por sus dificultades éticas, aunque Riva, Montali, Wirth, Curioni y Williams (2017) presentaron un estudio comparativo que sugiere que la ES crónica está asociada a niveles altos de emociones negativas y de resignación.

Se hallaron tres trabajos que provocaron ES de modo indirecto. Wesselmann, Bagg y Williams (2009) expusieron a dos grupos (excluido-incluido) a la observación del video de Cyberball diciéndoles que “se pusieran en los zapatos de los participantes”. Coyne, Nelson, Robinson y Gundersen (2011) mostraron un video a dos grupos donde una niña era excluida o incluida de su grupo social. En ambos experimentos los observadores de los videos respondieron de manera similar a los que habían sido excluidos-incluidos directamente en cuestionarios de estado de ánimo y de NBF. Además, Coyne et al. (2011) hallaron que los participantes que vieron el video de ostracismo exhibieron un aumento significativo de la frecuencia cardíaca respecto de los grupos controles, aunque no difirieron en la presión arterial. Marinović y Träuble (2018) dividieron a niños de

edad preescolar en dos grupos, uno veía un video donde un niño era excluido y en el otro, estaba incluido. Al hacerles una prueba de memoria hallaron solo los niños que observaron la ES recordaban más elementos sociales que no sociales, comparados con los que vieron el de inclusión, mientras que las pruebas de memoria de dígitos eran similares en ambos grupos.

De lo que conocemos, no se realizaron experimentos de ES utilizando viñetas. Pavlov (1928) denominó al lenguaje como un segundo sistema de señales a estímulos o eventos que sustituyen a la realidad directa. Las sustituciones a partir de los estímulos lingüísticos y simbólicos permiten desarrollar la capacidad de autocondicionamiento y de comprensión, tanto de acontecimientos objetivos como subjetivos, como emociones e intenciones; proveen la capacidad de referirse a hechos pasados o futuros que permiten compartir las experiencias de otros y construir una cultura compleja. Los estudios actuales mostraron que la lectura de palabras de acción como, por ejemplo, “partear” o “hablar” activa las áreas de la corteza motora comprometidas para realizar esas acciones, entre las cuales se hallan, entre otras, las llamadas neuronas espejo (Iacoboni et al., 1999). Zwaan (2004) sugiere que cuando leemos ficciones donde se describen interacciones sociales se activan estructuras neuronales parecidas a las que ocurren en experiencias reales. En el caso de relatos sobre ostracismo, la respuesta podría provenir del sistema de detección del lector y provocar una respuesta empática y experimentar efectos similares a los protagonistas. El modelo de Williams (2009) y de Amsel (1958) proponen que el sistema de detección de la ES proporciona una respuesta automática que se puede evaluar cuando el sujeto toma la perspectiva del excluido o incluido.

En esta investigación nos preguntamos si los efectos emocionales de la primera etapa de la ES se pueden provocar mediante viñetas. Se presentan dos estudios cuasiexperimentales. Los objetivos del primero fueron: 1) evaluar dos modalidades de relatos: incluyendo emociones y otro completamente descriptivo, 2) evaluar su contenido: uno sobre exclusión y otro sobre inclusión. Se espera que, si la activación y detección de la ES por parte de los lectores es automática, no se observen diferencias entre los relatos con o sin emoción. Además, se espera que los lectores respondan de modo similar a los obtenidos en los experimentos de ES directa. El Estudio 2 tuvo como objetivo además del

anterior en una muestra mayor, evaluar si el lector experimentó emociones y sentimientos acordes a cada clase de viñeta en un diseño intrasujeto para controlar al máximo las diferencias individuales. Se espera que datos sean congruentes con el Estudio 1 y que el lector experimente reacciones acordes a las viñetas. Los resultados positivos indicarán que los efectos de la ES pueden extenderse a la lectura de viñetas, abriendo un amplio camino a evaluar hasta qué punto dichos efectos son similares a la ES directa. En ambos estudios la variable independiente son las viñetas con 4 valores (Estudio 1) y dos valores (Estudio 2).

Estudio 1

Participantes

Se tomó un muestreo por conveniencia de 20 personas argentinas de entre 31 a 60 años que aceptaron participar en la investigación. Los reclutó la primera autora entre compañeros de trabajo, amistades y estudiantes universitarios de distintas carreras durante el año 2017. El 40% ($n=8$) tenía entre 31-40 años, el 25% ($n=5$), entre 41-50 años, y el 35% ($n=7$), entre 51-60 años. El 95% ($n=19$) fueron mujeres ($n=19$) y el 5% ($n=1$), hombres. Respecto al nivel de estudio, el 90% ($n=18$) terminó una carrera terciaria o universitaria, y el 10% ($n=2$), poseía cursos terciarios o universitario incompleto.

Instrumentos

Escala de satisfacción de las necesidades básicas sociales fundamentales (NBF, Williams (2009)). Está dividido en 4 dimensiones que operacionalizan el modelo de la ES: 1) *Pertenencia* (P, 5 ítems, $\alpha = .67$). La ES frustra la expectativa de pertenencia que tienen los humanos (e.g., "me sentí parte del grupo"); 2) *Autoestima* (A, 5 ítems, $\alpha = .83$). La ES está asociada con el castigo, lleva la idea que el excluido ha hecho algo mal, puede ser una amenaza al sentimiento de autoestima (e.g., "me sentí inseguro"); 3) *Valoración de la existencia* (VE, 5 ítems, $\alpha = .88$). La ES amenaza al sentido de existencia significativa de las personas; ser ignorado es como ser invisible (e.g., "me sentí invisible"); 4) *Control* (C, 5 ítems, $\alpha = .71$) la ES es una amenaza para el sentimiento de control de las personas (e.g., "Sentí que no pude influenciar la acción de los otros"). A menor puntaje, mayor percepción de ES.

Estado de Ánimo (EA, $\alpha = .83$). Las personas excluidas experimentan malestar psicológico. Toma ítems del PANAS (Swim & Williams, 2008; Watson, Clark & Tellegen, 1988; Warburton, Williams & Cairns, 2006; Williams, 2009). Consta de 4 ítems de EA positivos (EA+, "Me sentí alegre") y 4, negativos (EA-, ej. "mi estado de ánimo fue triste"). A mayor puntaje, mayor EA+ o EA-.

Estos instrumentos fueron validados por Gerber, Chang y Reimel (2017) a partir fuentes secundarias de las numerosas publicaciones anteriores. Se tradujeron al español por una profesora de inglés y se hizo una prueba con alumnos de psicología para comprobar su comprensión.

Frustración (F, 4 ítems, $\alpha = .83$). Los reforzadores sociales son uno de los estímulos más relevantes y potentes para los humanos. La ES es un evento aversivo que activa respuestas semejantes al dolor sensorial, al estrés y la ansiedad. Los ítems se elaboraron ad-hoc teniendo en cuenta los efectos hallados en experimentos sobre el tema (e.g., "fue una experiencia dolorosa"). A mayor puntaje, mayor frustración.

Cuestionario de variables sociodemográficas. Contiene preguntas relativas a la edad, el sexo, la ciudad de residencia y el nivel de estudio.

En todos los cuestionarios, a excepción del sociodemográfico, los participantes respondían de acuerdo con una escala con respuesta tipo Likert que oscilaba entre 1 "no me representa para nada" a 5 "me representa totalmente".

Procedimiento. Los participantes se asignaron al azar en 4 grupos: 1) ES sin emoción (EX-SE, $n= 5$), 2) ES con emoción (EX-CE, $n= 5$), 3) inclusión social sin emoción (IN-SE, $n= 5$), y 4) inclusión social con emoción (IN-CE, $n= 5$). Los textos se inspiraron en el video juego Cyberball:

Exclusión con emoción: Imagine lo más sentidamente posible que Ud. está sentado/a en una hermosa y cálida plaza en un día soleado y observa a dos niños de unos 10 años (Pedro y Juan) que se pasan la pelota muy divertidos entre ellos. Hay un tercero (Antonio) que está sentado solo mirándolos desde lejos. De pronto Pedro con muchas ganas invita a Antonio a participar con ellos en el juego y él acepta. Enseguida Pedro le tira la pelota y él la entrega a Juan y así sucesivamente se la van pasando entre los tres. Los niños juegan muy divertidos y alegres. Después que Antonio recibe unos 4-5 pases (unos 2 minutos de juego), Pedro

y Juan se pasan la pelota solamente entre ellos, y nunca más a Antonio, ni lo miran. Antonio cambia de expresión. Aproximadamente a los 3 minutos Pedro y Juan se alejan juntos charlando sin considerar a Antonio.

Inclusión con emoción: Imagine lo más sentidamente posible que Ud. está sentado/a en una hermosa y cálida plaza en un día soleado y observa a dos niños de unos 10 años (Matías y Lorenzo) que se pasan la pelota muy divertidos entre ellos. Hay un tercero (Pablo) que está sentado solo mirándolos desde lejos. De pronto Matías con muchas ganas invita a Pablo a participar con ellos en el juego y él acepta. Enseguida Matías le tira la pelota y él la entrega a Pablo y así sucesivamente se la van pasando entre los tres. Los niños juegan muy divertidos y alegres. Están así unos 5 minutos, hasta que Matías y Lorenzo le dicen a Pablo que se tienen que ir rápido y se saludan todos muy alegres por el momento que pasaron juntos.

Exclusión sin emoción: Imagine lo más vívidamente posible que Ud. está sentado/a en una plaza y observa a dos niños de unos 10 años (Pedro y Juan) pasándose una pelota entre ellos. Hay un tercero (Antonio) sentado mirándolos también. De pronto Pedro invita a Antonio a participar con ellos en el juego y él acepta. Enseguida Pedro le tira la pelota y él la entrega a Juan y así sucesivamente se la van pasando entre los tres. Después que Antonio recibe unos 4-5 pases (unos 2 minutos de juego), Pedro y Juan se pasan la pelota solamente entre ellos y nunca más a Antonio hasta que a aproximadamente a los 3 minutos se alejan juntos charlando sin mirar a Antonio.

Inclusión sin emoción: Imagine ahora lo más vívidamente posible que Ud. está sentado/a en una plaza y observa a dos niños de unos 10 años (Matías y Lorenzo) pasándose una pelota entre ellos. Hay un tercero (Pablo) sentado mirándolos también. De pronto Matías invita a Pablo a participar con ellos en el juego y él acepta. Enseguida Matías le tira la pelota y él la entrega a Pablo y así sucesivamente se la van pasando entre los tres. Está así unos 5 minutos, hasta que Matías y Lorenzo le dicen a Pablo que se tienen que ir y se saludan.

El protocolo se administró de modo individual y presencial. Se les pedía colaboración para una investigación sobre la aptitud de imaginación a través de la lectura. Luego del consentimiento informado, leían la narración y contestaban cómo creían que se sentía el niño invitado a jugar y a continuación, el cuestionario sociodemográfico.

Análisis de resultados

Se utilizó el programa IBM SPSS 20.0 para los análisis descriptivos e inferenciales. Se utilizaron pruebas no paramétricas (H de Kruskal Wallis y U de Mann Whitney) dado que la prueba Shapiro Wilk mostró que la distribución de las variables no cumplimentaba el supuesto de normalidad. El criterio de significación fue de $p < .05$ y se calculó el tamaño del efecto en las comparaciones de a pares con la fórmula: $r = Z / \sqrt{N}$.

Resultados y discusión

La prueba H de Kruskal Wallis arrojó diferencias significativas entre los cuatro grupos en todas las variables: P: $X^2(3) = 9.883$, $p < .02$; A: $X^2(3) = 8.431$, $p < .04$; VE: $X^2(3) = 9.561$, $p < .02$; Cl: $X^2(3) = 10.853$, $p < .01$; EA+: $X^2(3) = 13.989$, $p < .003$; EA-, $X^2(3) = 7.761$, $p < .05$; y en F: $X^2(3) = 11.311$, $p < .01$. Para identificar en cuáles de las condiciones se hallaron esas diferencias se utilizó la prueba U de Mann Whitney para comparar las discrepancias entre el formato de los relatos (con emoción vs. sin emoción) y entre el contenido del relato (exclusión vs. inclusión). Con respecto al formato de los relatos, en ninguna de las variables se encontraron diferencias significativas: P: $Z = -0.305$, $p < .796$, $r = .06$; A: $Z = -0.076$, $p < .971$, $r = .01$; VE: $Z = -0.076$, $p < .971$, $r = .01$; C: $Z = -1.365$, $p < .190$, $r = 0.30$; EA+: $Z = -0.462$, $p < .684$, $r = .10$; EA-: $Z = 0.0001$, $p = 1$; F: $Z = -0.863$, $p < .436$, $r = .19$. En relación a la comparación de las puntuaciones de las pruebas en función del contenido (exclusión vs. inclusión), los resultados fueron significativos en todas las variables: P: $Z = -3.125$, $p < .001$, $r = .69$; A: $Z = -2.769$, $p < .004$, $r = .61$; VE: $Z = -2.975$, $p < .002$, $r = .66$; C: $Z = -2.996$, $p < .002$, $r = .66$; EA+: $Z = -3.699$, $p < .001$, $r = .82$; EA-: $Z = -2.735$, $p < .007$, $r = .61$; F: $Z = -3.059$, $p < .002$, $r = .68$ (ver Figura 1, A). Estos resultados muestran que los lectores consideraron que el niño excluido tuvo una disminución significativa en las dimensiones de NBF, y EA+, y mayor frustración y EA- que los lectores del niño incluido.

Estudio 2

Participantes

Se utilizó un muestreo por conveniencia, compuesto por 103 participantes argentinos de entre 20 a más de 65 años.

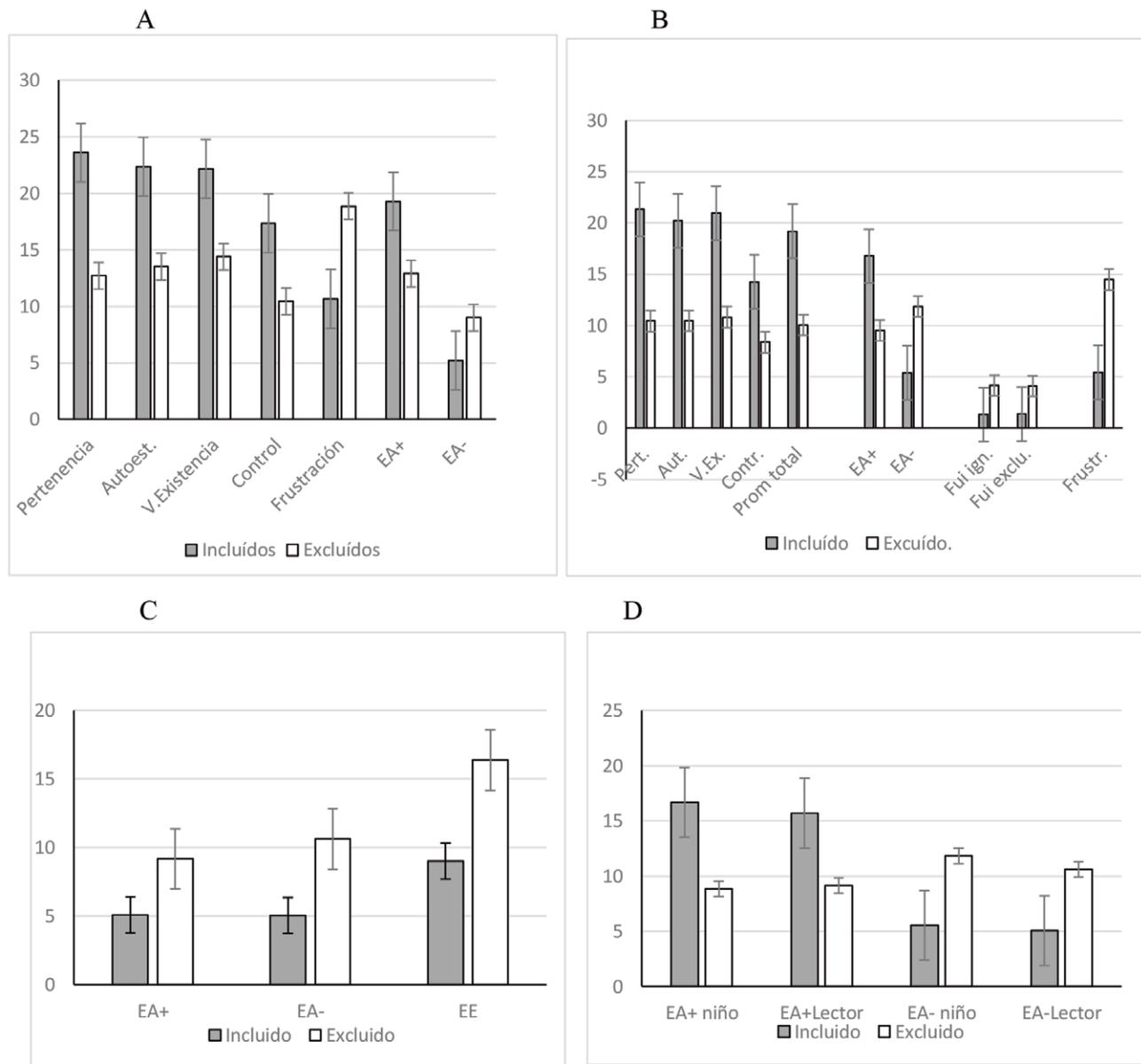


Figura 1. Efectos emocionales en lectores de viñetas sobre exclusión social. Nota: Promedio y error estándar de las variables en función del tipo de viñeta. A Estudio 1. Cómo cree que se sintió el niño. B. Estudio 2. Cómo cree que se sintió el niño. C. Estudio 2. Cómo se sintió el lector. D. Estudio 2. Estado de ánimo del lector y de cómo cree que se sintió el niño. Perten.= pertenencia; Autoes.= autoestima; V.Existenc.= valoración de la existencia; Control= controlabilidad. Fui ign= Fui ignorado, Fui exclu.= Fui excluido, EA+= estado de ánimo positivo; EA- Estado de ánimo negativo, EE=empatía emocional.

El 35.9% (n= 37) tenía entre 20-30 años, el 37.9% (n= 39), entre 31-40, el 13.6% (n= 14), entre 41-50 años, el 8.7% (n= 9) entre 51-60 años y el 3.9% (n= 4), más de 60 años. El 19.4% (n= 20) eran hombres y el 80.6% (n= 83), mujeres. Respecto del nivel educativo, el 1% (n= 1) poseía estudios primarios completos, el 1% (n=1), secundario incompleto el 10.7% (n= 11), secundario completo, el 48.5% (n=50), estudios terciarios o universitarios incompletos, el

34% (n= 35) estudios terciarios o universitarios completos, y el 4.9% (n= 5), realizó algún posgrado.

Instrumentos

Cuestionario sociodemográfico. Igual al del Estudio 1.

Para indagar “cómo cree que se sintió el niño invitado” se utilizaron los mismos cuestionarios del Estudio 1 al que se agregó *Comprobación de la manipulación (CM)*. Mide las

percepciones de inclusión-exclusión que cree el lector que el niño experimentó durante el juego. Contiene dos ítems (1- fui ignorado; 2- fui excluido) con una escala Likert que varía de 1 (no me representa para nada) a 5 (me representa totalmente).

Para evaluar “cómo se sintió usted durante la lectura” se utilizaron dos cuestionarios: 1) EA. Igual al Estudio 1; 2) Empatía emocional (EE). Elaborado *ad-hoc*. Contiene 5 ítems elaborados en función de las teorías de frustración (Amsel, 1958, 1992) y de la adaptación argentina del test *The Interpersonal Reactivity Index* (IRI, Davis, 1980; adaptación de Minzi, 2008, ejemplo: “Sentí dolor por lo que le ocurrió a Antonio”). Tiene una forma de respuesta Likert con cinco opciones, que van desde: 1 “no me representa para nada” a 5 “me representa totalmente”. Los α de Cronbach de esta muestra fueron los siguientes: Viñeta de ES 1) cómo se sintió el niño: P=.76, A=.87, VE=.78, C=.69, EA+=.83, EA- =.85, F=.89, CM=.95; 2) cómo se sintió el lector: EA+= .92, EA-73, EE= .65. Viñeta de inclusión social: 1) Cómo se sintió el niño: P=.82, A=.85, VE=.76, C:.71, EA+=.89, EA- =.80, F=.91, CM=.94; 2) cómo se sintió el lector: EA+=.90, EA- =.87, EE= .82.

Procedimiento

El protocolo fue difundido en línea a distintas redes sociales mediante la plataforma del Google (n=58) y de manera presencial (n=45). La consigna fue igual al Estudio 1 y se utilizaron las viñetas con emoción anteriores en dos condiciones (exclusión-inclusión). Los participantes contestaron cómo cree que se sintió el niño y cómo se sintieron durante su lectura en cada una de las viñetas y finalmente el cuestionario sociodemográfico. Las modalidades en línea vs. presencial no presentaron diferencias significativas ($p>0.05$), excepto EA+ positivo del lector de la viñeta de ES. Los participantes en línea tuvieron puntajes superiores en EA+ (rango medio= 58,38) respecto de los presenciales (rango medio= 43,78), $Z= -2.47$, $p<.01$.

Análisis de los resultados

El programa estadístico, criterio de significación y la fórmula del tamaño del efecto fueron iguales al del Estudio 1. Como las distribuciones se apartaron de un modelo gaussiano, se utilizó la prueba de Wilcoxon para determinar las diferencias entre las respuestas de los sujetos respecto de las dos viñetas. Las muestras en línea y presencial en la

variable EA+ del lector se analizaron por separado y en conjunto para evaluar su similitud.

Resultados

Se presentarán en tres partes. Análisis sobre 1) cómo cree que se sintió el niño, 2) cómo se sintió el lector y 3) EA+ y EA- de cómo cree que se sintió el niño y el lector.

¿Cómo cree que se sintió el niño invitado al juego?

La prueba Wilcoxon arrojó resultados congruentes con los del anterior estudio (i.e., los sujetos responden diferencialmente en función del tipo de viñeta). Se hallaron diferencias significativas y altos tamaños del efecto entre los grupos en todas las variables: P: $Z= -8.53$, $p<.0001$, $r = .84$; A: $Z= -8.01$, $p<.0001$, $r =.79$; VE: $Z= -8.204$, $p < .0001$, $r =.80$; C: $Z= -8.992$, $p < .0001$, $r = .88$; EA+: $Z= -8.050$, $p < .0001$, $r =.79$; EA-: $Z= -7.75$, $p < .0001$, $r = .76$; F: $Z= -7.99$, $p < .001$, $r =.81$; CM: ítem 1: $Z= -8.38$, $p < .0001$, $r =.83$; ítem 2 : $Z= -8.39$, $p < .0001$, $r = .82$ (Ver Figura 1, B).

¿Cómo se sintió el lector?

Los resultados muestran diferencias significativas entre los grupos en todas las variables y con altos tamaños del efecto: EA+ en línea: $Z= -5,52$, $p<.0001$, $r=.72$; EA+ presencial: $Z= -5,34$, $p< .0001$, $r=.80$; EA+ en línea y presencial: $Z= -7.69$, $p < .0001$, $r =.76$; EA-: $Z= -7.71$, $p < .0001$, $r =.76$; EE: $Z= -8.06$, $p < .0001$, $r = .79$. Estos resultados indican que las personas al leer la viñeta de ES experimentaron mayor EA- y menor EA+ que mientras leían la de inclusión. Respecto a la EE, al leer el relato de exclusión sintieron más tensos y angustiados, mayor compasión por el niño, se hubieran acercado al él, sintieron dolor y deseos de insultar a los otros niños, a diferencia de cuando leían la narración de inclusión (Figura 1, C).

Estado de ánimo en el lector y en la del niño invitado

Finalmente, se evaluó si había diferencias entre los puntajes de EA+ y EA- cuando los participantes respondían a cómo cree que se sentía el niño y como se sintió el lector en función de los relatos. En las lecturas del relato de inclusión, EA+ obtuvo diferencias significativas a favor del niño, $Z= -3.14$, $p < .003$, $r = .30$; en el relato de exclusión, EA- obtuvo una diferencia significativa a favor del niño, $Z= -2.73$, $p < .006$, $r = .26$ (Ver Figura 1, D).

Discusión general

La ES cuenta con un enorme historial de investigaciones. Este artículo muestra por primera vez los efectos emocionales inmediatos que provoca la lectura de viñetas inspiradas en el juego de pelota *Cyberball*. El Estudio 1 indica que las viñetas no muestran diferencias significativas en cuanto a modalidad (descriptivas o con emociones). Dado que el número de sujetos en cada grupo fue pequeño, se requeriría más investigación para generalizar estos resultados. En cuanto al contenido, al ponerse en el lugar del niño, en las viñetas de ES los lectores obtuvieron puntajes significativamente menores en las NBF (pertenencia, autoestima, valoración de la existencia, control) y EA+, y mayor EA- y frustración que los que leyeron las de inclusión. Si bien en este primer estudio y el tamaño muestral fue pequeño, las significaciones halladas y el tamaño del efecto muestran que las puntuaciones difieren de modo robusto entre las viñetas de ES y las de inclusión social, con independencia de su valencia emocional.

Los resultados de este estudio se pueden explicar como un proceso de comprensión lectora que les permitió a los participantes contestar como lo harían los niños. El Estudio 2 mostró resultados congruentes del Estudio 1 (i.e., las respuestas varían en función del tipo de viñeta) en una muestra más amplia y heterogénea. Además, informó que ante la pregunta de “cómo se sintieron ellos”, ante la lectura de ES mostraron mayor EA- y EE y menor EA+ respecto de la lectura de inclusión social; además el tamaño del efecto fue grande. Estos resultados indican que los participantes no sólo comprendieron la situación de ES o inclusión, también tuvieron respuestas sobre su EA y de EE acorde a cada viñeta.

Cuando se compararon los resultados entre los EA de las respuestas sobre cómo creían que se sentía el niño y cómo se sentían ellos durante la lectura, en los relatos de ES asignaron mayor EA- al niño que a ellos mismos y en los de inclusión, mayor EA + también a los niños respecto de ellos. Aunque el tamaño del efecto fue muy pequeño, indica que los tipos de relatos afectaron los EA de los participantes en menor medida que lo que creyeron que les afectó a los niños, sugiriendo que al ponerse en el lugar del niño las respuestas son más potentes que los que ellos sintieron. El mismo patrón de resultados se observó en la respuesta de las neuronas espejo de sujetos que observan tareas: la activación neuronal son en las mismas estructuras

cerebrales que el que realiza la tarea, pero de menor magnitud (Iacoboni et al., 1999).

Estos resultados fueron semejantes a las respuestas de participantes expuestos ES vivida (e.g., Hartgerink, Van Best, Wicherts, & Williams, 2015) y a través de videos (Coyne et al., 2011; Wesselmann et. al, 2009), con el hallazgo de respuestas diferenciarles en EE. Están en consonancia con las teorías de la ES (Williams, 2009) y de frustración (Amsel, 1958) que sugieren la presencia de un sistema de detección rápida y posiblemente incondicionada ante la ES que se extiende y se manifiesta en los cuestionarios de NBF en la EE de los lectores de viñetas sobre el tema. Estas experiencias son equivalentes en tipo y magnitud a las evocadas por acontecimientos de la vida cotidiana, aunque no exactamente iguales (ver Krueger & Hoffman, 2016).

“Los mecanismos que pueden explicar los resultados de estos estudios es la compleja red de asociaciones que provocan los símbolos lingüísticos. Sin embargo, se debe tener en cuenta que estas respuestas, si bien son iguales a la de los sujetos cuando se expusieron a la ES vivida, no indica que la experiencia de los lectores sea exactamente igual a la de ellos, aunque puedan activarse algunas estructuras equivalentes a las vividas (e.g., Pedersen, McAuliffe, & McCullough, 2018). Relacionado con esto, Novembre et al. (2018) compararon la activación de estructuras neurales del dolor (sensorial y social), y su percepción con una escala de 0 a 10, en experiencias de ES (vividas o a través de videos), y con distinta intensidad. Los resultados principales revelaron que el dolor sensorial y el social activaron las mismas estructuras cerebrales (corteza insular posterior y corteza somatosensorial secundaria), pero fueron mayores en las vividas que en las observadas en videos, al igual que la percepción del dolor. La corteza cingulada subgenual fue la única área que se activó conjuntamente durante la empatía por el dolor físico y social, apoyando las teorías que sugieren que el procesamiento afectivo y la regulación homeostática están en el centro de las respuestas empáticas. En el futuro se podrían realizar investigaciones similares comparando viñetas, videos y la experiencia vivida.

Dada que la magnitud de los efectos hallados es elevada, estos resultados indican que es un fenómeno robusto que en futuras investigaciones puede ser explorado en contextos más abarcativos. Además, abren la posibilidad de realizar más experimentos sobre el tema que evalúen otras viñetas y medidas dependientes. Habría que examinar si

ellas inciden en otras tareas que sea condición necesaria pero no suficiente la comprensión lectora (e.g., en respuestas fisiológicas, tareas cognitivas, etc.), si hay influencia de diferencia individuales, de género y de cultura, y evaluar si son equiparables a las suscitadas por la exposición vívida.

Esta investigación no carece de limitaciones. La traducción al castellano realizada no cuenta a la fecha con una validación previa, al igual que los instrumentos ad-hoc., aunque mostraron un buen nivel de consistencia interna. Además, que las puntuaciones en sus variables puedan discriminar adecuadamente la lectura de viñetas con o sin contenido emocional (resultados del Estudio 1) constituye una primera aproximación a su futura validación.

La ES ha sido relacionada con el acoso escolar y laboral y el rechazo romántico, entre otros. Estas investigaciones pueden tener un importante correlato aplicado. El uso de lecturas sobre situaciones de ES en medios educativos y en políticas de gestión puede ser útil para concientizar sobre los efectos del rechazo social y estimular a que se desarrollen conductas de mayor aceptación, menor discriminación y un mejor afrontamiento cuando las personas se sienten excluidas. Por otra parte, en ámbitos clínicos se puede evaluar su utilidad para personas muy susceptibles a la ES y enseñarles formas adaptativas de enfrentarlas para disminuir su impacto en magnitud y duración.

Referencias

1. Amsel, A. (1958). The role of frustrative nonreward in noncontinuous reward situations. *Psychological bulletin*, 55(2), 102-119. <http://dx.doi.org/10.1037/h0043125>
2. Baumeister, R. F., DeWall, C. N., Ciarocco, N. J., & Twenge, J. M. (2005). Social exclusion impairs self-regulation. *Journal of personality and social psychology*, 88(4), 589. doi: 10.1037/0022-3514.88.4.589
3. Baumeister, R. F., Twenge, J. M., & Nuss, C. K. (2002). Effects of social exclusion on cognitive processes: anticipated aloneness reduces intelligent thought. *Journal of personality and social psychology*, 83(4), 817. doi: 10.1037//0022-3514.83.4.817
4. Bushman, B. J., Bonacci, A. M., Van Dijk, M., & Baumeister, R. F. (2003). Narcissism, sexual refusal, and aggression: testing a narcissistic reactance model of sexual coercion. *Journal of personality and social psychology*, 84(5), 1027. doi: 10.1037/0022-3514.84.5.1027
5. Coyne, S.M., Nelson, D.A., Robinson, S.L., & Gundersen, N. C. (2011). Is viewing ostracism on television distressing? *The Journal of social psychology*, 151(3), 213-217. doi: 10.1080/00224540903365570
6. Cuadrado, E., Taberero, C., & Steinel, W. (2016). Prosocial behaviour, inclusion and exclusion: why and when do we behave prosocially? /Comportamiento prosocial, inclusión y exclusión: ¿cuándo y por qué adoptamos comportamientos prosociales? *Revista de Psicología Social*, 31(3), 463-499, doi: 10.1080/02134748.2016.1190126.
7. DeBono, A., Layton, R. L., Freeman, N., & Muraven, M. (2016). Understanding maladaptive responses to rejection: Aggression with an audience. *The Journal of Social Psychology*, 157(1), 64-76. doi:10.1080/00224545.2016.1165168
8. Dvir, M., Kelly, J. R., & Williams, K. D. (2018). Is inclusion a valid control for ostracism? *The Journal of Social Psychology*, 1-6. doi:10.1080/00224545.2018.1460301
9. Eisenberger, N. I., Jarcho, J. M., Lieberman, M. D., & Naliboff, B. D. (2006). An experimental study of shared sensitivity to physical pain and social rejection. *Pain*, 126(1), 132-138. doi:10.1016/j.pain.2006.06.024
10. Eisenberger, N. I., Lieberman, M. D., & Williams, K. D. (2003). Does rejection hurt? An fMRI study of social exclusion. *Science*, 302, 290-292. DOI:10.1126/science.1089134
11. Gerber, J. P., Chang, S. H., & Reimel, H. (2017). Construct validity of Williams' ostracism needs threat scale. *Personality and Individual Differences*, 115, 50-53. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.07.008>
12. Hartgerink, C. H., Van Beest, I., Wicherts, J. M., & Williams, K. D. (2015). The ordinal effects of ostracism: A meta-analysis of 120 Cyberball studies. *PLoS one*, 10(5), e0127002. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0127002>
13. Iacoboni, M., Woods, R. P., Brass, M., Bekkering, H., Mazziotta, J. C., & Rizzolatti, G. (1999). Cortical mechanisms of human imitation. *Science*, 286(5449), 2526-2528. doi: 10.1126/science.286.5449.2526
14. Krueger, F. & Hoffman, M. (2016). The Emerging Neuroscience of Third-Party Punishment More evidence that disinterested third parties do not punish altruistically. *Journal of Experimental Psychology: General*, 39(8), 499-501. doi: 10.1016/j.tins.2016.06.004.
15. Maner, J. K., DeWall, C. N., Baumeister, R. F., & Schaller, M. (2007). Does social exclusion motivate interpersonal reconnection? Resolving the "porcupine problem." *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 42-55.
16. Marinović, V., & Träuble, B. (2018). Vicarious social exclusion and memory in young children. *Developmental*

- Psychology, 54(11), 2067-2076. <http://dx.doi.org/10.1037/dev0000593>
17. Mead, N. L., Baumeister, R. F., Stillman, T. F., Rawn, C. D., & Vohs, K. D. (2010). Social exclusion causes people to spend and consume strategically in the service of affiliation. *Journal of Consumer Research*, 37(5), 902-919. doi: 10.1086/656667
 18. Mustaca, A. (2018a). Dolor social: Estudios experimentales. Conferencia. Actas de Resúmenes de la XVI Reunión Nacional y V Encuentro Internacional de la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento, Suplemento* (agosto), 31-32. DOI: 10.30882/1852.4206.v0.n0
 19. Mustaca, A. E. (2018b). Frustración y conductas sociales. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 36(1), 65-81. doi: <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4643>
 20. Novembre, G., Zanon, M., & Silani, G. (2018). Empathy for social exclusion involves the sensory-discriminative component of pain: a within-subject fMRI study. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 10(2), 153-164, <https://doi.org/10.1093/scan/nsu038>
 21. Odom-Dixon, J. (2017) The Effects Of Ostracism on Seeking Social Situations as Moderated by Narcissism. *Electronic Teses and Dissertations*. <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/etd/1532>
 22. Pavlov, I. P. (1927). *Conditioned reflexes: An investigation of the physiological activity of the cerebral cortex*. London. England: Oxford University Press.
 23. Pedersen, E.J., McAuliffe, & Michael E. McCullough, M.E. (2018). The unresponsive avenger: More evidence that disinterested third parties do not punish altruistically. *Journal of Experimental Psychology: General*, 147(4), 514-544 <https://doi.org/10.1037/xge0000410>
 24. Ren, D., Wesselmann, E. D., & Williams, K. D. (2018). Hurt people hurt people: ostracism and aggression. *Current Opinion in Psychology*, 19, 34-38. doi:10.1016/j.copsyc.2017.03.026
 25. Richaud de Minzi, M. C. (2008) Estudio del IRI de Davis en población infantil argentina. *Revista de Investigación en Psicología*, 11, 101-115.
 26. Riva, P., Montali, L., Wirth, J. H., Curioni, S., & Williams, K. D. (2017). Chronic social exclusion and evidence for the resignation stage: An empirical investigation. *Journal of Social and Personal Relationships*, 34(4), 541-564. <https://doi.org/10.1177/0265407516644348>
 27. Slegers, W. W., Proulx, T., & Van Beest, I. (2017). The social pain of Cyberball: Decreased pupillary reactivity to exclusion cues. *Journal of Experimental Social Psychology*, 69, 187-200. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jesp.2016.08.004>
 28. Spoor, J., & Williams, K. D. (2011). The evolution of an ostracism detection system. En: Joseph P. Forgas, Martie Haselton, & William von Hippel (ed.), *Evolution and the social mind: evolutionary psychology and social cognition*, 279-292. DOI 10.4324/9780203837788
 29. Sreekrishnan, A., Herrera, T. A., Wu, J., Borelli, J. L., White, L. O., Rutherford, H. J. V., & Crowley, M. J. (2014). Kin Rejection: Social Signals, Neural Response and Perceived Distress during Social Exclusion. *Developmental Science*, 17(6), 1029-1041. <http://doi.org/10.1111/desc.12191>
 30. Steinbauer, R., Renn, R. W., Chen, H. S., & Rhew, N. (2018). Workplace ostracism, self-regulation, and job performance: Moderating role of intrinsic work motivation. *The Journal of Social Psychology*, 158(6), 767-783, doi:10.1080/00224545.2018.1424110
 31. Swim, E., & Williams, K. D. (2008). Does distraction following ostracism decrease aggression? The effects of rumination. Chicago: Presented at the Midwestern Psychological Association.
 32. Twenge, J. M., Catanese, K. R., & Baumeister, R. F. (2002). Social exclusion and the deconstructed state: time perception, meaninglessness, lethargy, lack of emotion, and self-awareness. *Journal of personality and social psychology*, 85(3), 409. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.85.3.409>
 33. Warburton, W. A., Williams, K. D., & Cairns, D. R. (2006). When ostracism leads to aggression: The moderating effects of control deprivation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 42(2), 213-220. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2005.03.005>
 34. Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and Validation of Brief Measures of Positive and Negative Affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063>
 35. Wesselmann, E.D., Wirth, J.H., Mroczek, D., & Williams, D. K. (2012). Dial a feeling: Detecting moderation of affect decline during ostracism. *Personality and Individual Differences*, 53(5), 580-586. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.04.039>
 36. Wesselmann, E. D., Bagg, D., & Williams, K. D. (2009). "I feel your pain": The effects of observing ostracism on the ostracism detection system. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45(6), 1308-1311. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jesp.2009.08.003>
 37. White, L. O., Wu, J., Borelli, J. L., Rutherford, H. J. V., David, D. H., Kim-Cohen, J., & Crowley, M. J. (2012). Attachment dismissal predicts frontal slow-wave ERPs

- during rejection by unfamiliar peers. *Emotion*, 12(4), 690-700. <http://dx.doi.org/10.1037/a0026750>
38. Williams, K. D. (1997). Social ostracism. En: *Aversive interpersonal behaviors* (pp. 133-170). Springer US.
39. Williams, K. D. (2007). Ostracism. *Annual review of psychology*, 58, 425-52. doi: 10.1146/annurev.psych.58.110405.085641
40. Williams, K. D. (2009). Ostracism: A temporal need-threat model. *Advances in experimental social psychology*, 41, 275-314. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)00406-1](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)00406-1)
41. Williams, K. D., Cheung, C. K. T., & Choi, W. (2000). Cyberostracism: Effects of being ignored over the Internet. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 748-762. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.79.5.748>
42. Zadro, L., Williams, K. D., & Richardson, R. (2004). How low can you go? Ostracism by a computer is sufficient to lower self-reported levels of belonging, control, self-esteem, and meaningful existence. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40(4), 560-567. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2003.11.006>
43. Zwaan, R.A. (2004). The immersed experiencer: Toward an embodied theory of language comprehension. *The Psychology of Learning and Motivation*, 44, 35-62.

CONTENIDO



Dehisy Marisol Juárez García, Arnoldo Téllez, y Cirilo H. García Cadena

Escala del Modelo de Creencias de Salud para la Autoexploración de Mama en Estudiantes Universitarias

The Health Beliefs Model Scale for Breast Self-Examination in University Students

Diego Alejandro García Ramos, José Marcos Bustos Aguayo, y Luz María Flores Herrera

La Autosuficiencia Inducida mediante la Manipulación de Dinero

Disminuye la Intención y el Comportamiento Dishonesto

Self-Sufficiency Induced by Money Primes Decreases Dishonest Intention and Behavior

Raúl Durón Figueroa, Georgina Cárdenas López, Jesús Castro Calvo, y Anabel de la Rosa Gómez

Adaptación de la Lista Checable de Trastorno por Estrés

Postramático para DSM-5 en Población Mexicana

Adaptation of the Posttraumatic Stress Disorder Checklist for DSM-5 in Mexican Population

Marcela Pedroza Atitlán, Patricia Andrade Palos, y Nazira Calleja

Validación de la Escala de Esquemas Maladaptativos Tempranos para Niños

Validation of the Scale of Early Maladaptive Schemes for Children

Esther Domínguez, Francisco Javier de Santiago, María Monfragüe García Mateos, y Cristina Jenaro

Marital Satisfaction in Spanish and Dominican Couples

Satisfacción Marital en Parejas Españolas y Dominicanas

Nicolás Medina Curi

Memoria de Trabajo e Inteligencia General Fluida en un

Grupo de Escolares del Nivel Primario

Working Memory and Fluid General Intelligence in a Children Scholar Group

Silvia Morales Chainé, Luz María Cortés Larios, Corina Margarita Cuevas Renaud, y Jennifer Lira Mandujano

Mensajes de Texto en el Entrenamiento a Padres sobre Prácticas de Crianza

Text Messages in the Parent Training for Raising Practices

Flor Patricia González Tapia y Lucina Isabel Reyes Lagunes

Validación de un Instrumento de Cohesión Vecinal para la Ciudad de México

Validation of a Neighborhood Cohesion Instrument in Mexico City

Brando Bernal Baldenebro, Bertha Margarita Viñas Velázquez, y Manuel Alejandro Mejía Ramírez

Mitos sobre la Agresión Sexual: Validación de una Escala en Universitarios en México

Myths about Sexual Aggression: Validation of a Scale in University Students in Mexico

Solange Karmiol, Lucas Cuencya, y Alba Elisabeth Mustaca

Comprendo y Siento tu Dolor: Efectos Emocionales de

Viñetas sobre Exclusión Social en Adultos

I Understand and Feel your Pain: Emotional Effects of Vignettes on Social Exclusion in Adults