



PSICUMEX

11

Revista semestral

Enero - Junio

2016



Consortio de
Universidades
Mexicanas, A. C.

UNA ALIANZA DE CALIDAD POR LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Directorio

CUMex

Presidente

Mtro. Humberto A. Veras Godoy
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Vicepresidente

Dr. Javier Saldaña Almazán
Universidad Autónoma de Guerrero

Comisario

M.C. Guillermo Aaron Sánchez
Universidad de Occidente

Coordinador General

Dr. Nestor Quintero Rojas

Dirección de oficina

Blvd. Luis Encinas y Rosales S/N UIP Edificio 5F
Hermosillo, Sonora C.P. 83000 Tel. 01 662 4548499
cumex@guayacan.uson.mx

Universidad de Sonora

Rector

Dr. Heriberto Grijalva Monteverde

Secretario General Académico

Dr. Enrique Velázquez Contreras

Secretaria General Administrativa

M.C. María Magdalena González Agramón

Vicerrectora de la Unidad Regional Centro

Dra. Arminda Guadalupe García de León
Peñúñuri

Directora de la División de Ciencias Sociales

Dra. Amelia Iruetagoiena Quiroz

Director de Vinculación y Difusión

M.D.O. Manuel Ignacio Guerra Robles

Universidad Autónoma de Yucatán

Rector

Dr. José de Jesús Williams

Secretario General

M.O. José Luis Villamil Urzaiz

Director General de Desarrollo Académico

I.Q.I. Carlos Estrada Pinto, M. en C.

Directora de la Facultad de Psicología

M.D.O. Adda Ruth Mendoza Alcocer

Editoras Responsables

Universidad Autónoma de Yucatán
Teresita Castillo León

Universidad de Sonora
Martha Frías Armenta

Consejo Editorial

Universidad Autónoma de Coahuila, México
Jana Petzelova

Universidad Autónoma del Estado de México, México
Norma Ivonne González
Arratia López Fuentes
Johannes Oudhof van Barneveld
José Luis Valdez Medina

Universidad Autónoma de Nuevo León, México
René Landero Hernández
Cirilo Humberto García Cadena
Mónica Teresa González Ramírez
Fuensanta López Rosales
José Moral de la Rubia

Universidad Autónoma de Yucatán, México
Mirta Margarita Flores Galaz
José Humberto Fuentes Gómez
Elías Alfonso Góngora Coronado

Universidad de Colima, México
Francisco Laca Arocena

Universidad de Sonora, México
Víctor Corral Verdugo
Blanca Fraijo Sing
Daniel González Lomelí
César Tapia Fonllem
José Concepción Gaxiola Romero

Universidad Autónoma de Zacatecas, México
Georgina Lozano Razo

Universidad Complutense de Madrid, España
Juan Ignacio Aragonés Tapia

Director del Departamento de Desarrollo y Producción Editorial
Raúl Acevedo Savín

Diseño Editorial
Leonel López Peraza

Compuedición
Guadalupe A. Montañón Fimbres

Corrección de Estilo
Magdalena Frías Jaramillo

Corrección de Galeras
Rosa Delia Delgado Domínguez
María Auxiliadora Teresa Urquijo Durazo

Jefe de Producción Editorial
Marco Antonio Soto Román



"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"

Derechos Reservados para esta edición
D.R. © 2016 Universidad de Sonora

Departamento de Desarrollo y
Producción Editorial
Universidad de Sonora
Edificio del Museo y Biblioteca
Rosales y Blvd. Luis Encinas
Hermosillo, Sonora
C.P. 83000
Teléfono 662 213 3587
www.uson.mx
editorial@vinculacion.uson.mx

ISSN: 2007-5936
Impreso en México
Printed in Mexico

Contenido

José Luis Valdez Medina. Contribuciones actuales a la psicología	4
Atribuciones causales de heteroagresión y autoagresión en jóvenes universitarios: Un análisis por sexo	10
Análisis factorial confirmatorio con mínimos cuadrados ordinarios no ponderados de una escala de actitudes hacia el duelo	24
Inteligencia emocional y adaptabilidad social en mandos gerenciales ...	39
Una aproximación a la medición de la percepción de prácticas de crianza para adolescentes.....	62
Predicción del riesgo de reincidencia en una muestra de menores infractores españoles. Evidencias de validez del SAVRY.....	83
Lineamientos generales	96

José Luis Valdez Medina. Contribuciones actuales a la Psicología

José Luis Valdez Medina. Current contributions to Psychology

Norma Ivonne González Arratia López Fuentes
Sergio González Escobar
Yessica Paola Aguilar Montes de Oca
Marta Torres Muñoz
Jorge Alvarado Orozco
Universidad Autónoma del Estado de México

José Luis Valdez Medina nació un 7 de enero en la Ciudad de México y siempre mostró gran curiosidad por todo lo que les sucedía a los individuos. Desde su juventud se interesó por el comportamiento humano. Con tal interés, cursó la Licenciatura, Maestría y Doctorado en Psicología en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), donde obtuvo menciones honoríficas, incluso recibió la Medalla Gabino Barrera, otorgada por la UNAM a nivel doctoral. Además, se hizo acreedor al Premio Estatal de Ciencia y Tecnología (COMECYT), concedido por el Gobierno del Estado de México. Fue Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), Nivel II, un hito en la psicología, incansable e insustituible miembro del Cuerpo Académico Consolidado Cultura y Personalidad. El mismo aludía a la fortuna que tuvo al ser alumno de brillantes y reconocidos Investigadores tanto a nivel nacional como Internacional, como el Dr. Jesús Figueroa Nazumo, Dr. Rogelio Díaz Guerrero, Dra. Isabel Reyes Lagunes, y Dr. Rolando Díaz Loving, quienes no sólo influyeron de manera profunda en su formación profesional, sino que también lo impulsaron; él siempre lo dijo “ellos son mis modelos a

Nota del autor

Norma Ivonne González Arratia López Fuentes, Facultad de Ciencias de la Conducta, Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM); Sergio González Escobar, Facultad de Ciencias de la Conducta, UAEM; Yessica Paola Aguilar Montes de Oca, Facultad de Ciencias de la Conducta, UAEM; Martha Torres Muñoz, Facultad de Ciencias de la Conducta, UAEM; Jorge Alvarado Orozco, Facultad de Ciencias de la Conducta, UAEM.

La correspondencia en relación con este artículo debe dirigirse a Norma Ivonne González Arratia López Fuentes, Facultad de Ciencias de la Conducta, UAEM, Filiberto Gómez S/N, Km. 1.5 Toluca-Naucaupan, Col. Guadalupe, C.P. 50010, Toluca, Edo. de México.

Dirección electrónica: nigalf@yahoo.com.mx

seguir”. Doctores que siempre le brindaron sus consejos, apoyo y cariño: Dra. Patricia Andrade Palos, Dra. Sofía Rivera Aragón, Dra. Roxana Sánchez Aragón, Dra. Mirta Flores Galaz, Dra. Inés Vargas, Dra. Tania Rocha Sánchez, Dra. Teresita Castillo, y muchos, muchos más.

A lo largo del desarrollo de la investigación en psicología, José Luis Valdez fue aproximándose al estudio de la conducta e hizo de él su principal objeto de estudio; sus avances consistieron en explicar la conducta como un fenómeno que tiene su origen en la construcción y reconstrucción del mundo a nivel mental. Los teóricos han explicado que dicho conocimiento se va agrupando a nivel de la memoria, en forma de mapas cognitivos o redes de información, que incluso pueden ser infinitas, ya que dependen de la cantidad de conocimientos que se vayan acumulando, generando significados psicológicos, a partir de los cuales se da el comportamiento de los individuos (Valdez, 1998). Tal conclusión significó para Valdez-Medina el inicio de una gran cantidad de estudios sobre el significado psicológico y, sobre todo, el uso de las Redes Semánticas Naturales como la técnica más relevante de acceder a redes de información.

A la fecha existe una gran cantidad de trabajos que destaca la variedad de posibilidades en cuanto a los usos y aplicaciones de la conducta. Su versatilidad se ha hecho patente en la gran diversidad de trabajos que indagaron sobre el significado psicológico de familia, bienestar, sexo, felicidad, maestro, partidos políticos, pareja, celos, apatía, vergüenza, salud, violen-

cia, meta, logro, éxito, perdón, soledad, rico, pobre, virgen, madre, entre muchos otros conceptos e ideas.

Una de sus importantes contribuciones al conocimiento científico fue el impulso de las redes semánticas para el desarrollo de instrumentos psicológicos. Un ejemplo de ello es la evaluación del autoconcepto de Valdez y Reyes Lagunes, quienes mostraron en sus investigaciones que la mayoría de las mujeres continúan definiéndose como sentimentales, cariñosas, románticas y menos inteligentes en comparación con los hombres, lo cual denota rasgos de nuestra cultura, que incluso son bien valorados socialmente. Todos los estudios realizados por dichos autores, con muestras heterogéneas: niños hasta adultos, llevaron a Valdez Medina a considerar que las posibles diferencias en la percepción que tienen los individuos de sí mismos, se deben a un efecto de la cultura. Así, sus estudios con muestras de niños de diferentes países (España, Francia, Argentina, Chile y Brasil), nos proveen de amplia evidencia empírica para afirmar que la cultura juega un importante papel en el autoconcepto y la personalidad en general.

El crecimiento de las redes semánticas lo hizo considerar insuficiente indagar una sola palabra estímulo, por consiguiente, observó cómo era viable la contextualización de tal estímulo y propuso se hicieran frases estímulo, por ejemplo, además de definir la palabra “familia”, se pueden incluir estímulos como: “para mí la familia es”, “me gustaría que mi familia fuera”. Todo ello permite ampliar la información para llegar a

entender los mecanismos sociales involucrados. No basta sólo trabajar con el conjunto SAM, es posible establecer dimensiones con la finalidad de evitar perder información relevante. Tales dimensiones fueron llamadas “semánticas”, y su estudio continua en boga hoy en día.

Gracias a su constancia y entusiasmo en la docencia e investigación, llegó a centrar su análisis en la temática de las diferencias entre los hombres y las mujeres (Valdez, Díaz-Loving & Pérez, 2006). En esta obra se plasma una serie de estudios que, más allá de las diferencias entre lo masculino y lo femenino, resalta la complementariedad que también conlleva la interacción entre los géneros. Desde ésta perspectiva, los autores hacen una amplia revisión bibliográfica; los estudios que incluyen se destacan por su rigurosidad científica, y nos hacen reflexionar sobre la necesidad de integrar el aspecto biológico, el psicológico y el histórico sociocultural a las áreas de estudio para el entendimiento de los hombres y de las mujeres. Entre sus resultados, nos refieren que se van gestando cambios orientados a ver a la mujer como profesionista, inteligente, esposa, líder y con capacidad de compartir; aunque también continúan presentes algunos estereotipos orientados a la mujer sumisa, abnegada y menos inteligente que los hombres, a sabiendas de que cuentan con los medios necesarios para demostrar lo contrario (Valdez, 1999). Estos hallazgos sirvieron de punto de partida para entender las relaciones de pareja. En tal contexto, concluyeron que existe mayor discrepancia entre la realidad y el ideal en la elección de

pareja, ya que hombres y mujeres eligen a su pareja en función de distintas características. En esta importante obra se incluye un estudio sobre las manifestaciones del amor en la pareja, la primera vez, lo mejor y lo peor de la relación en pareja, los celos, la infidelidad y el rompimiento con la pareja, así los autores concluyeron que es necesario esperar, para saber hacia dónde se moverán las ideas, los significados y, por tanto, los comportamientos y el sistema de creencias sobre los hombres y las mujeres contemporáneos (Valdez et al., 2006).

Importantes interrogantes se hacía el Dr. Valdez Media respecto al comportamiento humano. Conforme pasaron los años y con la experiencia acumulada se planteó una serie de hipótesis acerca de la propia existencia para tratar de determinar cuál es el origen de todo el comportamiento. Sus lecturas de los filósofos clásicos y contemporáneos, teorías en psicología, e incluso sus estudios en el origen de las especies, dieron lugar a la propuesta de la Teoría de la Paz o Equilibrio (Valdez, 2009). La mencionada teoría que explica que el principio por excelencia que guía u orienta todo nuestro comportamiento es la paz o equilibrio, con su debida contraparte, el miedo. Este principio rector de su teoría, representa una relevante aportación a la Psicología, dado que integra tanto el aspecto biológico como el psicosociocultural, en el cual los organismos tendemos a buscar un estado de paz o equilibrio, tranquilidad, seguridad, protección, confianza, estabilidad; homeostasis que en la medida de lo posible nos mantenga libres de miedo, sobresaltos, amenazas, dolores o sufrimiento. Con base

en lo anterior, se pretende que el individuo logre sobrevivir de forma exitosa en el ámbito individual, de grupos de referencia o a nivel especie.

Las estrategias comportamentales de origen natural o biológico, en las cuales nos vemos inmersos indican los parámetros de competencia, comparación, aceptación y rechazo. Ser competitivo, atractivo y tener buena jerarquía o estatus es insuficiente, si no somos aceptados o elegidos y no rechazados, por nosotros mismos y por los demás.

Sus premisas básicas son:

1. La vida es un proceso de transformación y adaptación que se auto-organiza.
2. Todos vivimos la vida entre el nacimiento y la muerte.
3. La muerte no es un estado de paz total, ni de movimiento, es sólo una más de las transformaciones o de los cambios o formas de adaptación, que la vida requiere para preservarse.
4. Toda la conducta se orienta por la conservación de la vida y la evitación de la muerte.
5. Se vive con base en dualidades que nos llevan a buscar un extremo y a evitar otro.
6. Toda la conducta parte de la detección que hacemos de nuestras necesidades o carencias y de nuestros miedos.
7. El principio o punto de partida y de llegada que guía toda nuestra conducta es el de la búsqueda de un estado de equilibrio, homeostasis, estabilidad que como contraparte nos lleva a evitar el miedo.
8. La paz, el equilibrio no son falta de movimiento.
9. El miedo es uno de los más importantes motores de la vida, puesto que es definido como la respuesta que da cualquier organismo vivo al intentar restablecer el estado de paz o equilibrio que se ha perdido o que se encuentra en riesgo de perderse. Con base en ello, puede decirse que todo se mueve desde el miedo.
10. Los seres humanos tenemos carencias o necesidades y miedos biológicos y socioculturales que nos llevan a buscar los recursos o satisfactores para encubrirlos.
11. Todos los seres humanos nos constituimos de dos aspectos elementales, centrales: el biológico, que nos lleva a buscar sobrevivir para intentar llegar al apareamiento con fines reproductivos y de conservación de la especie; así como el psicosociocultural, que nos orienta a buscar vivir, pero para vivir bien, y mejor que antes, que nosotros mismos y que los demás, es decir, nos incita a buscar jerarquía o estatus para intentar “llegar a ser alguien en la vida”.
12. Todas las necesidades creadas se conectan directamente o tienen su origen en las necesidades de origen biológico.
13. Todos experimentamos en algún momento de nuestras vidas cualesquiera de los tipos de miedo (a la muerte, la enfermedad, el castigo, la venganza, la soledad, el abandono, el rechazo), que generan una reacción en el organismo, orientada a buscar un nuevo estado de estabilidad, puede decirse que todo se mueve desde el miedo y que se orienta a la paz o equilibrio.

14. Todas las necesidades o carencias requieren de ser satisfechas para vivir en paz.
15. Todas las personas, debido a nuestra singularidad, tenemos necesidades o carencias muy específicas.
16. Todos evaluamos nuestras fortalezas y debilidades biológicas y psicosocioculturales a partir del resultado que obtenemos de nuestra participación en las estrategias comportamentales.
17. El objetivo psicosociocultural lleva a tolerar y controlar (fingir, aceptar, mentir, ocultar) y no aceptar y rechazar abiertamente. Con este tipo de situación de vida, se tiende a construir y desarrollar un tipo de personalidad débil o de ego (+) que busca la admiración, o de ego (-) que busca la compasión.
18. Toda aceptación favorable, ya sea en plano individual o social, nos mueve a rechazar o aceptar abiertamente; nos reintegra al círculo de la paz.
19. Por el contrario, toda evaluación desfavorable, cuando no se es capaz de aceptar o rechazar abiertamente y sin conflictos, comúnmente lleva a tolerar y a controlar. Por eso, se comienza a mentir, a engañar, a ocultar debilidades, aparentando o fingiendo ser diferentes de como se es realmente.
20. Todos buscamos un ideal de vida, por eso, difícilmente aceptamos nuestra forma de ser, de pensar, de hacer, de sentir. Así comienzan las tolerancias y los controles, el rechazo de nosotros mismos, porque pensamos que debemos modificarnos, ser mejores.
21. Todo tiene una causa y un efecto.

22. Se sigue la ley de la parsimonia, según la cual la explicación más simple es la mejor que hay.

Todos estos supuestos tienen valiosas implicaciones en el estudio contemporáneo de la Psicología, ya que proponen una visión integradora, coherente y congruente; ahora contamos con una teoría amplia para la explicación de la compleja conducta humana. Para tal propósito, se necesita tener una visión holística, que a su vez nos lleve no solo a evaluar las tendencias de personalidad, sino al mismo tiempo, nos ofrezca la posibilidad de un autoanálisis con el fin de orientarnos hacia un mejor nivel de salud mental, y por consiguiente nos dirija hacia la vida en equilibrio.

Como toda teoría, la Teoría de la Paz o Equilibrio requería de ser puesta a prueba con evidencia empírica, de hecho, Valdez Medina lo consideró un reto científico, probar esta propuesta, de ahí que ha habido importantes avances en dicho sentido. A manera de ejemplo, Valdez Medina responde a la pregunta ¿cómo se llega a la ansiedad, la depresión, a la desesperanza? Nos dice que haber experimentado y no resuelto alguna de las emociones negativas (frustración, odio, culpa, vergüenza, envidia, y celos-egoísmo), se asocia con la presencia de niveles de ansiedad y manifestaciones depresivas.

Además de los principios de la teoría, en su libro (Valdez-Medina, 2009), nos ofrece una amplia explicación acerca de la dinámica y las consecuencias de vivir en el círculo del miedo, o en el de la paz o equilibrio, la dinámica de la envidia y los celos-egoísmo, la dinámica del amor,

el odio, el apego y la indiferencia. Y además nos ofrece su propuesta de evaluación de las tendencias de personalidad.

A la fecha, existen estudios que se han ocupado de investigar cada uno de los principios que sin duda corroboran la dinámica de la aceptación y el rechazo, la tolerancia y el control, la salud y la enfermedad. En este breve recorrido por la extensa obra del autor, esperamos haber podido captar lo sustancial de la Teoría de la Paz o Equilibrio. De ahí que hacemos una invitación para hacer una revisión más profunda de la misma en su libro titulado “Teoría de la Paz o Equilibrio”, el cual está escrito en lenguaje sencillo, sin perder la profundidad ni la lógica que le subyace, ya que introduce al lector en un diálogo para mirar a otros, sobre todo, a sí mismo.

Su teoría resulta promisoría, aunque sin duda requiere de continuar investigando para contar con mayor evidencia de todos y cada uno de sus principios, lo cual nos abre un abanico de posibilidades para la mejor comprensión de los individuos. Así, en todos y cada uno de sus escritos, participaciones en congresos y foros académicos, entrevistas, dirección de tesis, docencia e investigación por más de 25 años, han dejado su huella, no sólo en nuestra Universidad, ha trascendido fronteras, y sin duda será referencia obligada en la investigación psicológica.

Afortunadamente, y desde su perspectiva, siempre consideró que “lo esencial es que cada uno de nosotros se haga cargo o responsable de sí mismo, puesto que aquél que llega a hacerse totalmente responsable de sí mismo, vive en paz o equilibrio, no se queja, está contento, estable,

auto-organizado, con el menor desgaste posible. En otras palabras, quien se hace responsable de sí mismo, es alguien que se acepta abiertamente, y que vive, hace y es con y por gusto, y sin queja.”

Desde ahora, el Dr. Valdez Medina nos sigue hablando a través de su obra y de todo su legado; su profundo conocimiento del ser humano, lo llevó a ser un gran maestro, excelente investigador, un asiduo colaborador, un compañero y amigo, cuya presencia y vigencia será siempre patente en la Psicología y en toda nuestra comunidad científica. Gracias por guiarnos en el camino de la investigación y generosidad al compartir tus conocimientos. Gracias por todas tus enseñanzas. ¡Hasta siempre!

Referencias

- Valdez-Medina, J. L., Díaz-Loving, R., & Pérez, M. R. (2006). *Los hombres y las mujeres en México: Dos mundos distantes y complementarios* (2ª ed.). Estado de México, México; Universidad Autónoma del Estado de México.
- Valdez, M. J. L. (1998). *Las redes semánticas naturales. Usos y aplicaciones en Psicología Social*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Valdez-Medina, J. L. (2009). *Teoría de la paz o equilibrio*. Distrito Federal, México: EDA-MEX.

Recibido el 01 de septiembre de 2015

Revisado el 14 de diciembre de 2015

Aceptado el 04 de marzo de 2016

Atribuciones causales de heteroagresión y autoagresión en jóvenes universitarios: Un análisis por sexo

Heteroaggression and self-harm causal attributions in young university students: An analysis by sex

José Luis Valdez Medina†
María Itzel Galván González
Nancy Neftalí Serrano Capula
Martha Adelina Torres Muñoz
Jorge Alvarado Orozco
Norma Ivonne González Arratia López Fuentes
Yessica Paola Aguilar Montes de Oca
Universidad Autónoma del Estado de México

Resumen

La presente investigación tuvo por objetivo identificar las conductas de heteroagresión y autoagresión más frecuentes en jóvenes universitarios. Para ello, se trabajó con 250 estudiantes de licenciatura de entre 18 y 25 años de edad, elegidos a través de un muestreo no probabilístico de tipo intencional. Distribuidos equitativamente por sexos, se les aplicó el cuestionario de conductas agresivas y autoagresivas de Valdez-Medina (2015), gracias al cual se determinó que 66% de los participantes ha llevado a la práctica la heteroagresión, principalmente debido a: la autodefensa, el desagrado, y la intolerancia. Del mismo modo, pudo observarse que 59.6% de los encuestados declaró haberse autoagredido en algún momento de su vida, esto al sentirse frustrados, enojados y estresados. Ambos géneros llevaron a cabo dichos actos por la vía física, verbal y psicológica, lo que les permitió liberar su enojo y conseguir tranquilidad y alivio. Tales resultados, permitieron concluir que la experimentación de las emociones negativas de odio y frustración, se asocian con la presencia de conductas heteroagresivas y auto-agresivas, tanto en hombres como mujeres. Asimismo, se dedujo que la agresión y autoagresión efectuadas por los participantes fueron de corte adaptativo, ya que sus conductas buscaban preservar o recuperar el estado de paz o equilibrio perdido.

Palabras clave: heteroagresión, autoagresión, emociones negativas, jóvenes.

Nota del autor

José Luis Valdez Medina†; María Itzel Galván González, Facultad de Ciencias de la Conducta, Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM); Nancy Neftalí Serrano Capula, Facultad de Ciencias de la Conducta, UAEM; Martha Adelina Torres Muñoz, Facultad de Ciencias de la Conducta, UAEM; Jorge Alvarado Orozco, Facultad de Ciencias de la Conducta, UAEM; Norma Ivonne González Arratia López Fuentes, Facultad de Ciencias de la Conducta, UAEM; Yessica Paola Aguilar Montes de Oca, Facultad de Ciencias de la Conducta, UAEM.

La correspondencia en relación con este artículo debe dirigirse a Norma Ivonne González Arratia López Fuentes, Facultad de Ciencias de la Conducta, UAEM, Filiberto Gómez S/N, Km. 1.5 Toluca-Naucaupan, Col. Guadalupe, C.P. 50010, Toluca, Edo. de México.

Dirección electrónica: nigalf@yahoo.com.mx

Abstract

This research aims to identify behaviors heteroaggression and more frequent self-harm in young university students. To do this, we worked with 250 students between 18 and 25 years old, chosen through a non probabilistic intentional sampling. To whom were administered the questionnaire aggressive and self-aggressive Valdez-Medina (2015) which showed that 66% of participants have implemented the heteroaggression, the main reasons for this action: self-defense, displeasure, and intolerance towards the other person. Similarly, it was observed that 59.6% of respondents have self-declared assaulted at some point in their life, that to feel frustrated, angry and stressed. They are noting that these acts were carried out in both sexes by the way: physical, verbal and psychological, which allowed them to release their anger and achieve tranquility and relief. These results led to the conclusion that experimentation of negative emotions of hate and frustration, are associated with the presence of hetero-aggressive behavior and self, both men and women. And that aggression and self-injury was made by the participants adaptive court, as their behavior, seeking to preserve or restore the state of peace or lost balance.

Keywords: aggression, autoaggression, negative emotions, youth.

El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2015) reveló que en el 2014, se registraron 19 mil 669 homicidios en el país, los cuales tuvieron como principal causa la agresión con arma de fuego, seguida por los ataques con objetos no especificados y los llevados a cabo con objetos cortantes. En similar orden de ideas, el INEGI informó que en el 2012, 39, 826, 384 mujeres reportaron ser víctimas de violencia por parte de su última pareja, con mayor frecuencia de agresión emocional, seguida por la económica, la física y la sexual.

En similar orden de ideas, Villarroel et al. (2013) refieren que otra modalidad en la que suele presentarse la violencia, es la autoagresión. Y tal hecho es más común de lo esperado, pues estudios comunitarios aplicados a la población general, muestran que hasta 29% de los adolescentes y 6% de los adultos han presentado esta

conducta al menos una vez en la vida. Mientras que la prevalencia de tales actos aumenta en la población con atención psiquiátrica, pues hasta 40% de los adolescentes y 21% de los adultos revelaron haber llevado a cabo alguna conducta autolesiva.

Ante tales cifras, Valdez-Medina (2015) considera necesario implementar acciones que en un primer momento ayuden a entender el fenómeno en cuestión, propone para ello ir al origen de la violencia, la cual de acuerdo con el autor, se hallaría en la agresión. Al respecto, Johnson (1976) y Berkowitz (1996) apuntan que la agresión es un tópico que se ha abordado desde hace décadas, aunque resulta complicado hacer un consenso sobre ¿qué es? Aun así, Chaux (2003) comenta que a grosso modo, la agresión puede ser entendida como el acto que tiene la intención de hacer daño a otro

individuo. Acorde con Buss (1961, citado en Yudofsky, Silver, Jackson, Endicott & Williams, 1986), la agresión tiene distintas expresiones, por ejemplo, Berkowitz (1996) habla de una dimensión verbal, cuando se emplea el lenguaje para infringir daño a otros.

Por su parte, Crick y Grotpeter (1995, citados en Gómez-Garibello & Chaux, 2014) clasifican la agresión en física, cuando la intención es dañar corporalmente a una persona o a sus bienes. Por su lado, Baron y Richardson (1994) catalogan la agresión como directa, cuando se ejerce una conducta dañina contra quien es visto como el causante de una afeción o afrenta. En el mismo orden, Richardson y Green (2003) hacen referencia a la agresión indirecta, descrita como cualquier acción encaminada a producir daño, siempre y cuando ésta se realice a través de otro individuo, objeto o pertenencia. En cambio, Goldstein y Keller (1991) hacen alusión a la agresión simbólica, consistente en degradar los emblemas apreciados por un grupo social. En el mismo sentido, Chaux (2003) hace referencia a la agresión relacional, reactiva e instrumental. La primera, implica dañar los vínculos sociales de la otra persona o al estatus social que tiene en su grupo, mientras que la agresión reactiva es el uso de la fuerza como respuesta a una ofensa real o percibida, en tanto que la agresión instrumental, es aquella que no está precedida de ningún agravio es empleada para conseguir objetivos. A la anterior categorización, Álvarez (2012) y Villarroel et al. (2013) anexan

a la autoagresión, es decir, autoinfligirse, por voluntad propia, lesiones físicas, daño psicológico, desvalorización social, deterioro en la salud, entre otras acciones.

Una vez mencionadas algunas de las formas en que la agresión puede expresarse, es necesario hablar sobre de qué origina esta conducta. Al respecto, Johnson (1976) y Renfrew (2001) señalan que cualquier tipo de agresión es multicausal, pues el origen de éste puede ser genético –síndrome de Lesch-Nyhan, mutación del cromosoma X heredado por la madre–, hormonal –altos niveles de testosterona y estradiol–, neurológico –sobre-estimulación o daño del sistema límbico y tallo cerebral–, ambiental –exceso de ruido, aislamiento, aumento de la temperatura atmosférica– y psicológico –aprendizaje, imitación, emociones negativas, relaciones sociales inequitativas etc.–. En el presente estudio se hace hincapié en el conocimiento de las causales psicosocioculturales que llevan a los individuos a agredir a otros, o bien, a autoagredirse.

En otro orden de ideas, Berkowitz (1996) indica que las razones por las cuales una persona agrede a otra son varias, aun así éstas pueden clasificarse según su objetivo: coerción, cuando se busca influir sobre los otros para evitar que éstos realicen determinadas acciones; poder y dominio, cuando se pretende la conservación o fortalecimiento de la superioridad que se tiene sobre el atacado; y manejo de impresión, ya que al agredir se intenta dar una imagen de fortale-

za ante los demás. Por su parte la autoagresión conforme a Battegay (1981) persigue objetivos un tanto distintos, ya que la persona que se autoinflige daño busca afecto, conservación, provocar conmoción en quienes lo rodean, superar sus ambivalencias y ser valorado como fuerte. A este comentario, se suma el de Álvarez (2012), quien postula que la autoagresión también tiene un fin catártico, aun y cuando es posible que cause más daños que beneficios.

Ahora bien, Pick (2000), Lloyd-Richardson et al. (2007), Papalia, Wendkos y Duskin (2009) y Archer, Fernández-Fuertes y Thanzami (2010) explican que las manifestaciones agresivas pueden aparecer en cualquier etapa de la vida. Aunque de acuerdo a Craig y Baucum (2001), durante la juventud aumenta la predisposición a caer en dicha conducta, debido al rol activo por desempeñar en cuatro contextos independientes, pero relacionados entre sí: individual, familiar, laboral-escolar, y sociocultural. Son justo esa exigencia e interacción de roles y ámbitos, las que según Corral (2009) crean una serie de dificultades con la pareja, familia, amigos, compañeros de escuela o trabajo y desconocidos, la cual puede desembocar en conatos o acciones agresivas. Por ello, en el presente trabajo se decidió especificarse en población de jóvenes, y en especial, aquellos que estuvieran cursando estudios de licenciatura, ya que para Craig y Baucum (2001), éstos son una población vulnerable, debido a las tensiones provocadas por las expectativas que se tiene depositadas en ellos.

Así pues, con el fin de contribuir al conocimiento con respecto a la forma en que los jóvenes universitarios viven la agresión y la autoagresión, se planteó la presente investigación con los siguientes objetivos: 1) identificar las conductas de heteroagresión y de autoagresión más frecuentes en jóvenes universitarios, 2) describir sus atribuciones causales, y 3) comparar la frecuencia y atribución causal entre ambos sexos.

Método

Diseño de la investigación

Se efectuó un estudio no experimental, de tipo exploratorio.

Participantes

Se trabajó con una muestra no probabilística de tipo intencional, integrada por 250 estudiantes universitarios –repartidos equitativamente por sexo y carrera– de las licenciaturas en Psicología, Trabajo Social, Educación, Derecho y Administración, que se imparten en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). La edad de los participantes osciló entre los 18 y 25 años, con una media de 23.5 años ($DE = 0.90$).

Instrumento

Se empleó el cuestionario de conductas agresivas y autoagresivas de Valdez-Medina (2015), el cual se compone de cinco preguntas

abiertas, cuya validez fue obtenida a través de un jueceo por expertos, con un acuerdo mayor al 85%.

Las preguntas que integran dicho cuestionario son: 1) ¿has agredido a alguien?, 2) ¿Qué causó tu agresión?, 3) ¿te has autoagredido?, 4) ¿de qué forma te autoagrediste?, 5) ¿qué fue lo que te llevó a hacerlo?, y 6) ¿qué conseguiste o evitaste al autoagredirte?

Procedimiento

Una vez que los participantes firmaron el consentimiento informado, individualmente y en una sesión de 10 minutos, respondieron el cuestionario de conductas agresivas y autoagresivas de Valdez-Medina (2015), en un cubículo especial, dentro de las instalaciones de la UAEM.

Análisis de datos

Efectuadas las aplicaciones correspondientes, las respuestas obtenidas en cada uno los cuestionarios, fueron analizadas a través de la técnica de Análisis de Contenido, bajo la regla de numeración de frecuencia. Conforme a Bardin (1986) y Krippendorff (1997), esta última

consiste en dividir el texto en categorías y subcategorías de análisis, para después anotar un símbolo cada que las unidades elegidas aparezcan. En un primer momento, se analizaron las respuestas conseguidas, para determinar las categorías y subcategorías de análisis propias de esta investigación. En una segunda etapa, los datos fueron analizados nuevamente y categorizados, así fueron representados por un símbolo cada que esa unidad aparecía.

Resultados

Tras la aplicación del cuestionario de conductas agresivas y autoagresivas de Valdez-Medina (2015), se procedió a realizar el análisis de contenido, cuyos resultados indican que 66% de los participantes ha agredido a otro individuo, acto que se acentuó en los hombres (ver tabla 1).

En el mismo orden de ideas, se registraron razones diversas por las cuales los varones agredieron a otra persona, a saber, sentirse violentado por ella, para protegerse, por enojo, porque un individuo les desagradó, por desesperación y porque en ese momento se les hizo divertido. Las féminas, por su parte,

Tabla 1

Comparación de las frecuencias y porcentajes de la pregunta cerrada ¿Has agredido a alguien?

Hombres				Mujeres				Total			
Sí	%	No	%	Sí	%	No	%	Sí	%	No	%
83	66.24	42	33.6	82	65.6	43	34.4	165	66	85	34

comentaron haber agredido a alguien más debido a: sentirse forzada por ella, porque ésta les desagradaba, porque estaban enojadas, por desesperación, porque ya no toleraban a esa persona, por coraje y por estrés (ver tabla 2).

El tercer reactivo del cuestionario administrado, dejó ver que 59.6% de los participantes se ha autoagredido en algún momento de su vida (ver tabla 3).

Tabla 2

Comparación de las frecuencias y porcentajes de las categorías temáticas de la pregunta abierta ¿Qué causó tu agresión?

Categoría	Hombres		Mujeres			
	Subcategoría	f	%	Subcategoría	f	%
Defensa	Porque me agreden , celos, agresión hacia seres queridos , por problemas, por hacerme perder un objetivo	15	32.50	Porque me agreden , acoso, cuando me gritan, cuando son injustos, agresión hacia seres queridos , por maltrato animal	20	24.69
Intolerancia	Desagrado , desesperación, por gente molesta, forma en que se expresan, incompetencia de los demás	11	27.50	Desagrado , diferentes ideologías, por comentarios inadecuados, por su forma de relacionarse, por temperamental	28	34.56
Emoción negativa	Enojo , coraje , rencor, odio, furia, ira	12	30	Enojo , desesperación, coraje , estrés, frustración, impotencia	33	40.74
Diversión	Borracheras, entre amigos, placer, interacción en un juego	4	10	----	0	0

Tabla 3

Comparación de las frecuencias y porcentajes de la pregunta cerrada ¿Te has autoagredido?

Hombres				Mujeres				Total			
Sí	%	No	%	Sí	%	No	%	Sí	%	No	%
64	51.2	61	48.8	85	68	40	32	149	59.6	101	40.4

La cuarta interrogante del cuestionario de agresión y autoagresión de Valdez-Medina (2015), registró las causas que llevaron a los hombres a autoinfligirse daño: insulto, golpeándose contra la pared y sus manos, fumando, bebiendo alcohol, y saboteándose.

Las mujeres, por su parte, lo hicieron mediante el insulto, la desvalorización, cortándose, haciéndose sentir mal, consumiendo drogas, teniendo una baja autoestima y ofendiéndose a sí mismas (ver tabla 4).

Tabla 4

Comparación de las frecuencias y porcentajes, de las categorías temáticas de la pregunta abierta ¿De qué forma te autoagrediste?

Categoría	Hombres			Mujeres		
	Subcategorías	f	%	Subcategorías	f	%
Agresión verbal	Insultos, grosería	12	18.75	Insultos, groserías, regañarse a sí misma	32	37.64
Agresión física	Golpearse en la pared, golpearse manualmente, tatuarse, exceso de ejercicio	16	25	Cortándose, ocasionando peleas, dañarse la piel	14	16.47
Agresión psicológica	Pensar en algo que lo afecta, emocionalmente , pensarse incapaz, pensar negativamente	12	18.75	Desvalorizarse, haciéndose sentir mal, no aceptándose, auto-sabotaje, pensar negativamente, emocionalmente , recriminándose	27	31.76
Consumo de estupefacientes	Fumar, beber alcohol , caer en vicios	11	17.18	Drogándose, fumar, beber alcohol	4	4.70
Baja autoestima	Menospreciarse, hacer cosas que no quiere, no siendo como es	8	12.5	Baja autoestima, moral	3	3.52
Conductas	No hacer algo bien	3	4.68	Perder oportunidades, complacer al exnovio, preocuparse por los demás	3	3.52
Problemas alimenticios	Dejar de comer	1	1.56	Dejar de comer , comer en exceso	2	2.35
Descuido de la salud	Descuidar su salud	1	1.56	-----	0	0

Asimismo, las causas que indujeron a los varones a autoagredirse fueron varias: el enojo, sentir coraje, los prejuicios, las presiones de su contexto, cometer errores, los fracasos, el gusto, y la curiosidad. Las féminas revelaron haberse

autoinfligido daño por enojo, frustración, ser rechazada por los demás, la presión social, los errores cometidos, los fracasos vividos, baja autoestima, y como medio para liberar sus sentimientos (ver tabla 5).

Tabla 5

Comparación de las frecuencias y porcentajes, de las categorías temáticas de la pregunta abierta ¿Qué fue lo que te llevó a hacerlo?

Categoría	Hombres		Mujeres			
	Subcategoría	f	%	Subcategoría	f	%
Emociones negativas	Enojo, coraje, depresión, frustración, dolor, estrés, soledad, impotencia, tristeza, ansiedad, ira	30	38.46	Enojo, frustración, desesperación, estrés, inseguridad, tristeza, coraje, impotencia, indecisión, ansiedad, dolor, odio, depresión, soledad, fracaso, presión	41	48.23
Aspectos sociales	Prejuicios, contexto, presión social , imitación, comportamientos de otros	11	14.10	Rechazo de los demás, comportamientos de otros, presión social	3	3.52
Actos fallidos	Cometer errores, fracaso , inmadurez, corregir errores	18	23.07	Cometer errores, fracaso , olvidos	21	24.70
Por placer	Gusto, curiosidad, diversión	9	11.53	Liberar sentimientos, curiosidad, diversión	5	5.88
Auto-percepción	Verme gordo, falta de aceptación , no superar las cosas, poco respeto hacia mí	4	5.12	Falta de aceptación , sentirse mal	4	4.70
Baja autoestima	Baja autoestima	3	3.84	Baja autoestima , decepción de sí mismos, falta de confianza	6	7.05
Aspectos personales	Acciones personales, mejorar aspectos de mi vida	3	3.84	Bajo control de impulsos, mala decisión, necesidad de compensar una falta	5	5.88

Gracias a la sexta pregunta, se detectó que ambos sexos obtuvieron ganancias al autoagredirse. En específico, los hombres expresaron haber conseguido placer, alivio, tranquilidad, tristeza, enojo, hacer lo pretendido, un amigo, tatuarse, experiencia, y problemas. En tanto

que las mujeres reportaron haber logrado tranquilidad, desahogo, alivio, placer, comprensión, lograr una meta, corregir errores, trabajar sus emociones, bajar de peso, y problemas de salud (ver tabla 6).

Tabla 6.

Comparación de las frecuencias y porcentajes, de las categorías temáticas de la pregunta abierta ¿Qué conseguiste o evitaste al auto-agredirte?

Categoría	Hombres		Mujeres			
	Subcategoría	f	%	Subcategoría	f	%
Emociones positivas	Placer, alivio , desestrés, tranquilidad , paz, motivación, liberar enojo , superación	13	48.14	Tranquilidad , desahogarse, liberar enojo , alivio , impulsarse, respetarse, liberar endorfina, placer , divertirse, salir de un problema, ver lo bueno de su error, solucionar su problemática	18	62.02
Emociones negativas	Tristeza, enojo, agredirme	4	14.81	Compensación, más preocupaciones	2	6.89
Aspectos personales	Verme como quería, ser más cuidadoso, un tatuaje, hacer lo que quería, amigos, recordar lo que tengo que hacer, experiencia	7	25.92	Trabajar el manejo de emociones, darse cuenta que estaba en un error, bajar de peso, lograr una meta	6	27.58
Problemas físicos	Estrés, dolor de corazón	3	11.11	Dañar su salud	1	3.44

Discusión

Pick (2000); Lloyd-Richardson, Perrine, Dierker y Kelley (2007); así como Papalia, Wendkos y Duskin (2009), concuerdan que durante la juventud, los individuos son proclives a tener manifestaciones agresivas, por las

nuevas exigencias a las cuales tienen que hacer frente de forma activa. Dicho postulado ha sido confirmado en la presente investigación, ya que 66% de los participantes manifestó haber agredido a otra persona. La razón principal que llevó a ambos sexos a incurrir en dicha

conducta fue la experimentación de emociones negativas, en específico, enojo, coraje y rencor en los varones, así como enojo, desesperación y frustración en las féminas. Tal hallazgo permite documentar que las emociones negativas de odio y frustración, están asociadas con la agresión. Conocimiento que se suma a los datos empíricos previos, arrojados por los trabajos de Torres (2013) y Alvarado-Orozco (2014), quienes respectivamente, hallaron que las emociones negativas no resueltas se asocian con la presencia de síntomas somáticos, así como niveles de ansiedad y manifestaciones depresivas.

En el mismo sentido, pudo notarse que la segunda causa que llevó a ambos sexos a agredir a otra persona fue la defensa propia, ya fuera porque los participantes se hubieran sentido ofendidos o porque consideraron que alguno de sus familiares estaba siendo violentado. Tal resultado permite aseverar que los encuestados ejercieron primordialmente una agresión reactiva, la cual, según Chaux (2003) consiste en atacar a otro individuo, cuando se considera que éste ha cometido una ofensa real o imaginaria. Asimismo, es necesario mencionar que las respuestas obtenidas mostraron que, de acuerdo a Leal, Meneses, Alarcón y Karmelic (2005), así como de Valdez-Medina y Bastida (2014), los participantes ejercieron una agresión adaptativa, con la intención de estar fuera de peligro y sobrevivir.

Referente a la autoagresión, 59.6% de los encuestados dijo haber efectuado esta conducta en algún momento; necesario es indicar que en comparación con los hombres, tal acto fue más frecuente en las mujeres. De igual forma, pudo advertirse que hubo diferencias por sexo al cometerse el daño, pues los varones optaron principalmente por el castigo físico, mientras que las féminas, eligieron primordialmente la autoagresión verbal y psicológica. Tal resultado conforme a Valdez-Medina et al. (2006), además de Archer et al. (2010) se debería a que de forma natural, los hombres tienden a manifestarse a través de las expresiones motor-gruesas, mientras que las mujeres, lo hacen mediante acciones que involucran la parte motor fina y la palabra.

Al igual que ocurrió con la heteroagresión, la experimentación de frustración y odio se asoció con la presencia de autoagresión, lo que constituye otra evidencia empírica con respecto a las repercusiones que la vivencia de emociones negativas trae para las personas. Asimismo, fue de llamar la atención que la segunda causa que llevó a los participantes a autoinfligirse daño fue el cometer errores y tener fracasos. Tal suceso encontraría explicación en lo formulado por Goldstein y Keller (1991) y Lloyd-Richardson et al. (2007), según quienes las personas que se autoagreden, lo hacen por impulsividad y una baja tolerancia a la frustración, esto desemboca en un mal manejo de las contingencias, donde

la única posibilidad aparente para solventar su error es dañarse. En cambio, para Valdez-Medina (2009) cuando un individuo se autoagrede, manifiesta culpa, y con el daño que se provoca, busca atenuar el castigo que pueda llegar a recibir por parte del que fue agraviado con sus acciones.

Ahora bien, en comparación con los varones, la autoagresión fue más frecuente en las féminas, acto que para Lagarde (2000) y Alazanes, Ortiz, Del Olmo y Troche (2005) es consecuencia de los reproches que las mujeres se hacen, debido a las exigencias de la nueva faceta en la que se han visto enroladas, además de cumplir con su papel tradicional de ama de casa, han de ser independientes y profesionistas exitosas.

De igual modo, pudo observarse que una vez infligido la autoagresión, ambos sexos dijeron sentirse tranquilos o aliviados, peculiaridad que se acentuó en las féminas. Para Silva y Gálviz (2010), Richardson y Green (2003) así como para Rigo (2013) dicha circunstancia se debe a que quienes se autoinfligen daño, lo hacen para obtener el control de una situación y liberar tensión emocional, o bien, porque el dolor físico los distrae de emociones y pensamientos aversivos. Sin embargo, aunque fueron la minoría, hubo mujeres y hombres (en mayor número) que reconocieron haber puesto en riesgo su salud física y emocional. Tal reflexión empata con lo manifestado por Martin (2000), para quien la autoagresión es un importante factor de riesgo para la vida y la salud, aun y cuando su práctica no tenga intención suicida.

Así pues, los datos recabados en la presente investigación permiten realizar las siguientes conclusiones. Primera. El 66% de los participantes ha agredido a otro individuo debido a la búsqueda de autoprotección, en el caso de los hombres, y por la vivencia de emociones negativas, en el caso de las mujeres. Segunda. El 59.6% de los encuestados se ha autoagredido en el algún momento de su vida; en el caso de los varones tal daño fue administrado primordialmente de forma física, mientras que las mujeres dijeron violentarse principalmente de manera verbal, esto a raíz de la experimentación de emociones negativas. Después de haberse autoinfligido el daño —característica que se acentuó en las féminas—, ambos sexos reportaron la vivencia de alivio y placer. Tercera. Pudo documentarse que en ambos sexos, la experimentación de odio y frustración están asociadas con la presencia de conductas autoagresivas y heteroagresivas. Cuarta. Los hombres tienden a la heteroagresión, mientras que las féminas lo hacen a la autoagresión. Quinta. Con base en el análisis, se determinó que los encuestados llevaron a cabo, principalmente, agresión y autoagresión de tipo reactiva y adaptativa.

Al igual que ocurre con otros estudios, es necesario tomar con cautela las resultas y conclusiones del presente trabajo, ya que al ser un estudio con muestreo no probabilístico, de acuerdo a Rojas (1982) y Zorrilla (2001), la información recabada no puede representar a la población general. De igual modo, otra limitante que posee el presente estudio tiene relación con

la población elegida, ya que el ser estudiante universitario implica haber cursado al menos 15 años de educación formal, lo que en teoría proporciona al individuo una mayor capacidad de discernimiento, ante sus problemas. Y eso, sin duda, influyó en los resultados obtenidos. Así mismo, el desequilibrio de la N en todas las subcategorías impidió realizar un análisis estadístico, y por ende, dar un sustento más robusto a las conclusiones efectuadas.

Se recomienda a quienes pretenden realizar un estudio similar al presente, incluyan en la muestra a jóvenes de ámbitos distintos al escolar. Además, se aconseja también indagar la frecuencia con que los participantes incurren en la conducta de heteroagresión y autoagresión, para así llevar el control sobre el número de respuestas dadas en cada pregunta, con el fin de utilizar pruebas estadísticas de la categorización.

Referencias

- Alazanes, J., Ortiz, M., Del Olmo, D., & Troche, P. (2005). Sociedad y familia. En H. Oudhof, M. J. Morales, & P. Troche (Eds.), *Memoria del foro "Familia y juventud"* (pp. 21-23). Estado de México, México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Alvarado-Orozco, J. (2014). *Frustración, odio y culpa, origen de la personalidad en conflicto* (Tesis de maestría inédita). Facultad de Ciencias de la Conducta, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, Estado de México.
- Álvarez (2012). Autoagresión, dañar el cuerpo para aliviar el alma. Recuperado de: <http://www.autolesion.com/2012/08/24/autoagresion-mutilar-el-cuerpo-para-aliviar-el-alma/>.
- Archer, J., Fernández-Fuertes, A. A., & Thanzami, V. L. (julio, 2010). Does cost-benefit analysis or self-control predict involvement in two forms of aggression? *Aggressive Behavior*, 36. Recuperado de http://www.readcube.com/articles/10.1002%2Fab.20358?r3_referer=wol&tracking_action=preview_click&show_checkout=1&purchase_referrer=onlinelibrary.wiley.com&purchase_site_license=LICENSE_DENIED.
- Bardin, L. (1986). *Análisis de Contenido*. Madrid, España: Akal.
- Baron, R. A., & Richardson, D. R. (1994). *Human Aggression*. New York, EEUU: Plenum Press.
- Battegay, R. (1981). *La agresión*. Barcelona, España: Editorial Herder.
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión, consecuencias y control*. Bilbao, España: Desclée De Brouwer.
- Chaux, E. (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. *Revista de Estudios Sociales*, 15. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81501504>.
- Corral, A. (2007). El desarrollo psicológico durante la vida adulta. En E. Begoña (Coord.), *Psicología del desarrollo, desde la infancia*

- a la vejez, Vol. 2* (pp. 167-184). Madrid, España: Editorial MacGraw-Hill.
- Craig, G. J., & Baucum, D. (2001). *Desarrollo psicológico* (8ª ed.). Estado de México, México: Pearson Educación.
- Goldstein, A. P., & Keller, H. R. (1991). *El comportamiento agresivo*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Gómez-Garibello, C., & Chaux, E. (2014). Agresión relacional en preescolar: Variables cognoscitivas y emocionales asociadas. *Universitas Psychologica, 13*(2). doi:10.11144/Javeriana.UPSY13-2.arpv.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2012). *Violencia en los hogares*. Recuperado de <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/sisept/default.aspx?t=mvio46&s=est&c=26520>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015). *Datos preliminares de homicidios en 2014*. Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/temas/incidencia/>
- Johnson, R. N. (1976). *La agresión en el hombre y animales*. Distrito Federal, México: Manual Moderno.
- Krippendorff, K. (1997). *Metodología del análisis de contenido, teoría y práctica* (1ª reimp.). Barcelona, España: Paidós.
- Lagarde, M. (2000). *Los cautiverios de las mujeres; madre, esposa, monjas, putas, presas, y locas*. Distrito Federal, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Leal, F., Meneses, M., Alarcón, A., & Karmelic, V. (2005). Agresión y resentimiento en los estudiantes secundarios. *Revista de Psicología, 14*(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26414103>.
- Lloyd-Richardson, E., Perrine, N., Dierker, L., & Kelley, M. (2007). Characteristics and functions of non-suicidal self-injury in a community sample of adolescents. *Psychol Med, 37*(8). Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2538378/>.
- Martín, J. (2000). *Agresión: un enfoque psicobiológico*. Valencia, España: Promolibro.
- Papalia, D., Wendkos, S., & Duskin, R. (2009). *Psicología del desarrollo: de la infancia a la adolescencia*. Distrito Federal, México: McGraw Hill.
- Pick, S. (2000). *Yo, Adolescente: Respuestas Claras a mis Grandes Dudas*. Distrito Federal, México: Planeta.
- Renfrew, J. W. (2001). *La agresión y sus causas*. Distrito Federal, México: Editorial Trillas.
- Richardson, D. S., & Green, L. R. (2003). Defining direct and indirect aggression: The Richardson Conflict Response Questionnaire. *Revue internationale de psychologie sociale, 16*(3). Recuperado de <http://cat.inist.fr/?aMo dele=afficheN&cpsid=15279315>
- Rigo, E. (2013). Autolesiones ¿Por qué lo hacen?, todo lo que necesitas saber y cómo enfrentarte a ellas. Recuperado de: <http://www.medciencia.com/autolesiones-porque-lo-hacen-todo-lo-que-necesitas-saber-y-como-enfrentarte-a-ellas-trigger/>.

- Rojas, R. (1982). *Guía para realizar investigaciones sociales* (7ª ed.). Distrito Federal, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Silva, A., & Gálviz, L. (2010). Silencio y grito de la adolescencia. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 20(58). Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/35204/1/articulo1.pdf>.
- Torres, M. A. (2013). *Características de personalidad en adultos que presentan síntomas somáticos* (Tesis de maestría inédita). Facultad de Ciencias de la Conducta, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, Estado de México.
- Valdez Medina, J. L., & Bastida, R. (2014). *Del instinto de defensa del territorio a la agresión y violencia, desde la teoría de la paz o equilibrio*. Conferencia magistral presentada en Segunda Semana de Psicología Social. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México, Distrito Federal, México.
- Valdez-Medina, J. L. (2009). *Teoría de la Paz o Equilibrio*. México: EDAMEX.
- Valdez-Medina, J. L. (2015). *Estancia integrativa metodológica* [Seminario]. Universidad Autónoma del Estado de México, Licenciatura en Psicología, Facultad de Ciencias de la Conducta. Toluca, Estado de México. 17 de marzo de 2015.
- Valdez-Medina, J. L., Díaz-Loving, R., & Pérez M. R. (2006). *Los hombres y las mujeres en México: Dos mundos distantes y complementarios*. Toluca, México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Villarroel, J., Jerez, S., Montenegro, A., Montes, C., Igor, M., & Silva, I. (2013). Conductas autolesivas no suicidas en la práctica clínica. *Revista Chilena de Neuro-psiquiatría*, 51(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331527733006>.
- Yudofsky, S. C., Silver, M. J., Jakson, W., Endicott, J., & Williams, D. (1986). The overt aggression scale for the objective rating of verbal and physical aggression. *American Journal of Psychiatry*, 143(1). Recuperado de http://www.researchgate.net/publication/19220225_The_Overt_Aggression_Scale_for_the_Objective_Rating_of_Verbal_and_Physical_Aggression.
- Zorrilla, S. (2001). *Introducción a la metodología de la investigación* (25ª ed.). Distrito Federal, México: Aguilar León.

Recibido el 05 de octubre de 2015

Revisado el 12 de enero de 2016

Aceptado el 17 de febrero de 2016

Análisis factorial confirmatorio con mínimos cuadrados ordinarios no ponderados de una escala de actitudes hacia el duelo

Confirmatory factor analysis ols unweighted a scale of attitudes toward the duel

Julia del Carmen Chávez Carapia
Javier Carreón Guillén
Jorge Hernández Valdés
Universidad Nacional Autónoma
de México

Cruz García Lirios
Universidad Autónoma del
Estado de México

Resumen

La teoría del morir señala que la tendencia demográfica de nacimientos, matrimonios, divorcios, esperanza de vida y defunciones evidencia un escenario de duelo permanente en la dinámica poblacional. En las entidades con una mayoría de habitantes jóvenes y, por consiguiente, una acelerada tasa de reproducción y natalidad como el Estado de México, existe una mayor probabilidad de duelo si se consideran los estilos de vida y conductas de riesgo. El objetivo del presente trabajo es confirmar mediante mínimos cuadrados la estructura factorial de la Escala de Actitudes hacia el Duelo (EAD) de García (2010) y discutir tanto sus alcances como límites frente a la Escala de Miedo a la Muerte (FDS), la Multiescala de Miedo a la Muerte (MFDS), la Escala de Depresión ante la Muerte (DDS) y la Escala de Propósito de Vida (PLS). Para tal propósito, se llevó a cabo un estudio no experimental y transversal con una selección no probabilística de 260 estudiantes de una universidad pública. El análisis permite advertir líneas de investigación que exploren la estructura multirasgo de la EAD.

Palabras clave: muerte, duelo, tanatología, actitud, miedo.

Nota del autor

Julia del Carmen Chávez Carapia, Departamento de Trabajo Social, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)-Escuela Nacional de Trabajo Social (ENTS); Javier Carreón Guillén, Departamento de Trabajo Social, UNAM-ENTS; Jorge Hernández Valdés, Departamento de Trabajo Social, UNAM-ENTS; Cruz García Lirios, Departamento de Trabajo Social, Universidad Autónoma del Estado de México, Unidad Académica Profesional de Huehuetoca.

La correspondencia en relación con este artículo debe dirigirse a Cruz García Lirios, Departamento de Trabajo Social, Universidad Autónoma del Estado de México, Unidad Académica Profesional de Huehuetoca, Calle Nuestra Señora de los Ángeles S/N, Manzana 93, Colonia La Cañada, C.P. 54680, Municipio de Huehuetoca, Edo. de México, México.

Dirección electrónica: garcialirios@yahoo.com

Abstract

The theory states that the demographic trend of births, marriages, divorces, deaths and life expectancy evidence a scenario of permanent mourning in population dynamics. In the states with a majority of young people and therefore an accelerated rate of reproduction and birth as the State of Mexico, there is a greater probability of mourning when considering the lifestyles and risk behaviors. The aim of this work is confirmed by least squares the factorial structure of the scale of attitudes towards the Duel (EAD) Garcia (2010) and discuss both its scope and limits facing Scale Fear of Death (FDS), the multiscale Fear of Death (MFDS), Depression Scale to Death (DDS) and Life Purpose Scale (PLS). a non-experimental and cross-sectional study with a nonrandom selection of 260 students of a public university was held. Research on the structure of ODL multitrait will explore are noticed.

Keywords: death, mourning, thanatology, attitude, factorial analysis.

Con base en la teoría del bien morir, se definió el objetivo del presente estudio: confirmar la estructura factorial de la EAD para discutir sus alcances y límites frente a la FDS, la MFDS, la DDS y la PLS.

La teoría del bien morir afirma que el duelo y las actitudes son aspectos consustanciales a la muerte. Desde la psicología de la salud, la atención tanatológica en casos de enfermedad terminal o fallecimientos inminentes, consiste en el análisis de las disposiciones de los grupos ante el fenómeno. Sin embargo, en términos poblacionales y demográficos, los fallecimientos ocupan un tercer sitio con respecto a los nacimientos, los matrimonios y los divorcios (ver figura 1). Durante el periodo que va de 2004 a 2011, los nacimientos superaron a los fallecimientos, matrimonios y divorcios.

La prevalencia de los nacimientos no sólo está vinculada con los matrimonios, se han incrementado en mayor medida que los demás rubros poblacionales debido a la tendencia que

impulsa la actitud a favor de la vida; aunque la planificación familiar sea una asignatura pendiente de la política demográfica, la sociedad mexicana parece no estar preparada ante el duelo que supone la muerte.

De este modo, la esperanza de vida en el periodo 2010 a 2012 se mantuvo constante, por lo tanto, se evidenciaron las diferencias entre hombres (70 años de esperanza de vida) y mujeres (78 años de esperanza de vida). En promedio (74 años de esperanza de vida), la población mexicana parece contar con una estructura de cuidado, matrimonios más que divorcios y mujeres con mayor esperanza de vida que los hombres, características favorables para la preservación de la vida, pero vulnerables ante la muerte (ver figura 2).

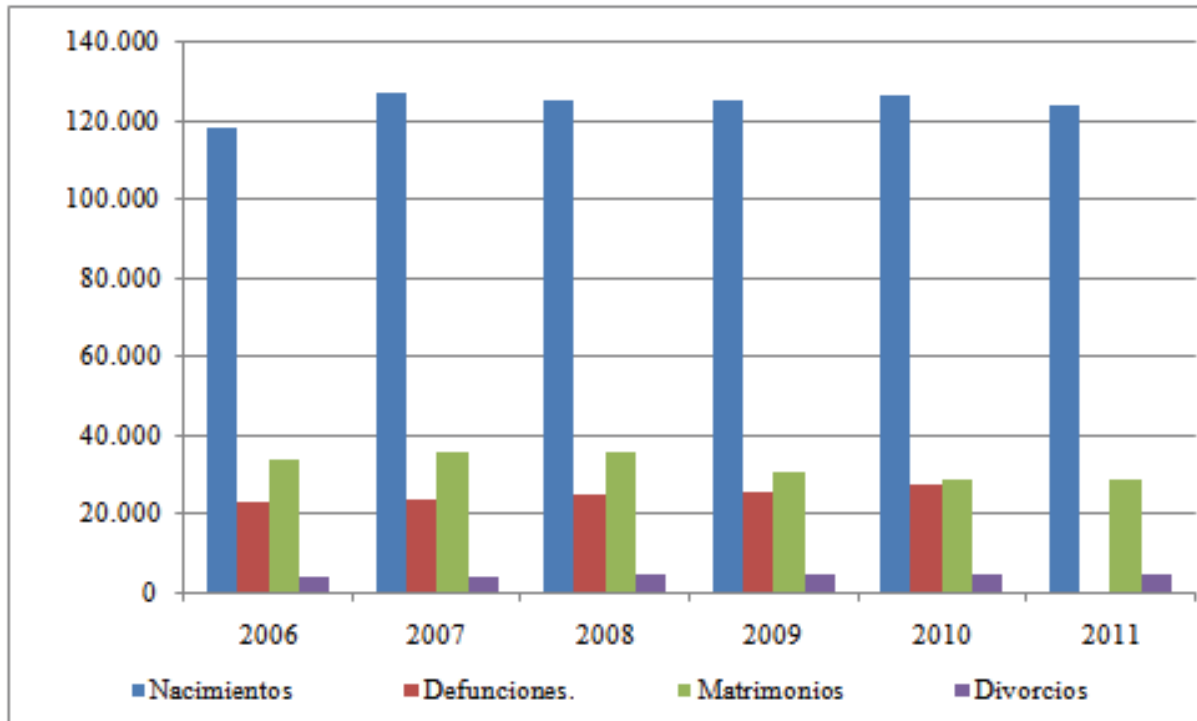


Figura 1. Variables poblacionales. Fuente: INEGI (2015).

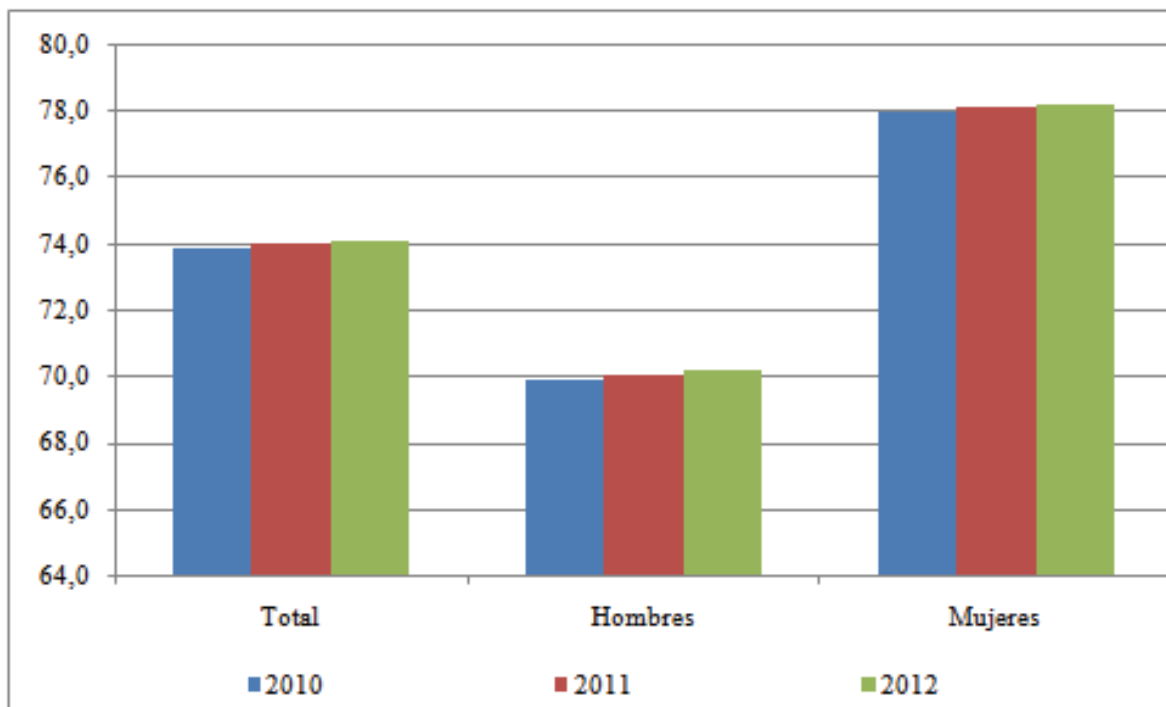


Figura 2. Esperanza de vida. Fuente: INEGI (2015).

A pesar de los registros anteriores, la vulnerabilidad ante la muerte y el duelo que supone ésta tienen características particulares, ya que si bien la mayoría de las defunciones corresponde al grupo de 65 y más años, así

como al grupo de entre 45 y 64 años, las muertes en menores de un año son mayores que las del resto de los grupos divididos en rangos de edad (ver figura 3).

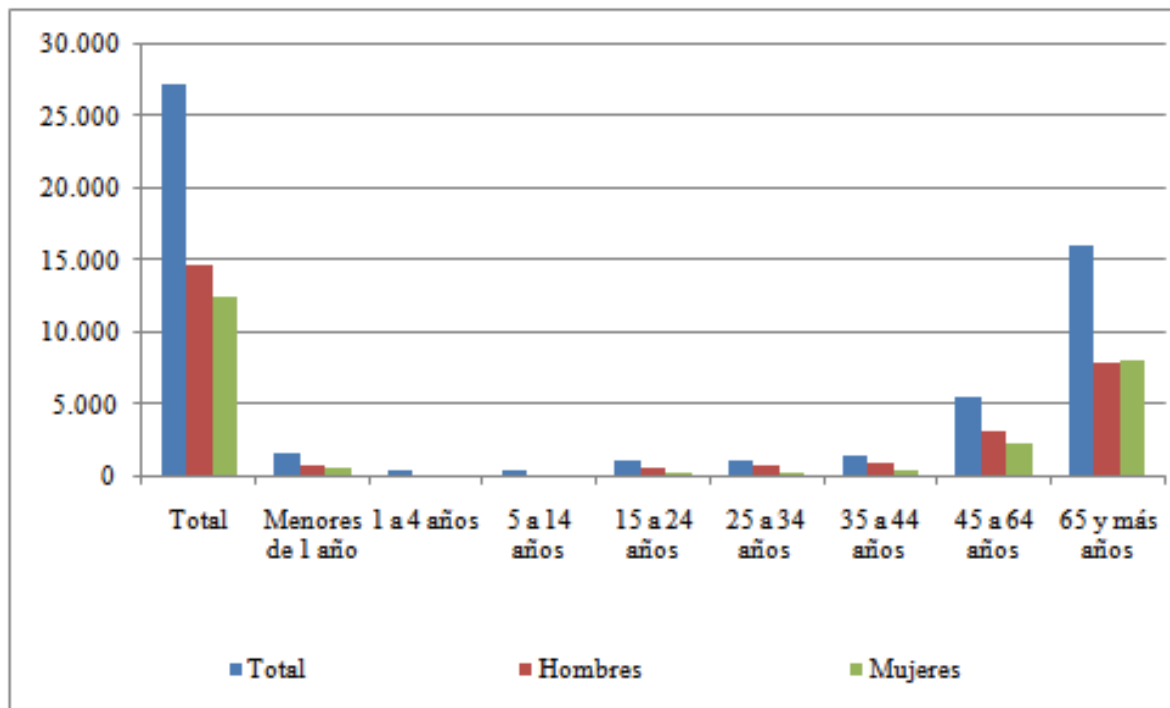


Figura 3. Defunciones en 2010. Fuente: INEGI (2015).

Aunada a la tendencia de nacimientos y la esperanza de vida que suponen una actitud a favor de la existencia, aunque se presenta la vulnerabilidad ante la pérdida de un ser cercano o querido, el sistema de salud pública no cuenta con un proceso terapéutico específico para cada caso (Quintanar & García, 2010). En el ámbito de la medición de las actitudes hacia la muerte, el miedo en diferentes dimensiones, según los

contextos y las muestras de estudio, ha ganado presencia.

Espinosa, Sanhueza y Barriga (2011) demostraron las propiedades psicométricas de la FDS con base cuatro dimensiones relativas: 1) miedo a la propia muerte, 2) miedo al proceso de morir propio, 3) miedo a la muerte de otros y 4) miedo al proceso de morir de otros. Los autores encontraron una consistencia interna de

la escala general y de las subescalas superior al mínimo requerido (alfas mayores a 0.70); sin embargo, determinaron cinco dimensiones alusivas a: 1) miedo a la muerte de otros, 2) miedo a la muerte propia, 3) miedo al proceso de morir físico, 4) miedo psicológico al morir, 5) miedo al proceso de morir de otros. Cada uno de los factores explicó 60% de la varianza total. No obstante, cinco dimensiones establecidas, la validez de la FDS en un contexto diferente y con muestras distintas corrobora los supuestos teóricos con respecto a los hallazgos empíricos.

Villa y Suárez (2015) establecieron la validez de la FDS, a partir del hallazgo de cuatro factores alusivos a: 1) miedo a la propia muerte, 2) miedo al proceso de morir propio, 3) miedo a la muerte de otros y 4) miedo al proceso de morir de otros de la segunda escala. Por consiguiente, los investigadores dedujeron que individuos habituados a los sistemas autoritarios tienen más miedo a la muerte que los ciudadanos formados en sistemas democráticos. Esto es así porque las creencias en torno a la seguridad son inherentes a las actitudes hacia la muerte. Una mayor incidencia del Estado en el duelo colectivo está asociada a un creciente miedo a morir.

La medición de la FDS se ha vinculado con el sentido de la existencia. Young et al., (2015) encontraron que la FDS se correlacionó negativamente con la PLS y positivamente con la DDS. Cada una de estas escalas alcanzó una consistencia interna superior a la mínima requerida (alfa mayor a 0.70). Aunque dos de las tres escalas efectivamente miden actitudes y emociones

negativas de la muerte y la vida, sólo la escala del propósito de la vida pondera un umbral que va de la pérdida de sentido de existencia hasta un pleno sentido de vida. Por consiguiente, la medición de la muerte, aun y cuando está delimitada al miedo, no se circunscribe a la probabilidad de duelo que las variables demográficas y poblacionales advierten según la tendencia global y local.

La medición del miedo a la muerte puede implicar un servicio de orientación tanatológica, pero delimitado a una fase transitoria del ser humano más que a una condición prevaleciente ante los riesgos que supone la dinámica poblacional. Power y Smith (2008) llevaron a cabo un estudio que incluyó las variables sociodemográficas. Para tal fin, utilizaron la MFDS y establecieron la confiabilidad (alfas superiores a 0.70) y la validez (pesos factoriales superiores a 0.300) de ocho dimensiones; 1) el miedo al proceso de morir, 2) el miedo a la muerte, 3) miedo a ser destruido, 4) miedo a la muerte de otros, 5) miedo a lo desconocido, 6) miedo a la conciencia de morir, 7) miedo a lo posterior de la muerte, 8) miedo al morir prematuramente. En tal sentido, observaron que las mujeres y los creyentes religiosos tenían más miedo a la muerte con respecto a hombres y no creyentes, quienes por su parte tenían más miedo a lo posterior de la muerte.

La virtud de la MFDS consiste en el establecimiento de diferencias entre grupos de personas con respecto a ocho dimensiones del miedo a la muerte. Si la estructura factorial del

miedo a la muerte incluye ocho dimensiones, entonces el análisis factorial confirmatorio explicaría las diferencias entre la teoría del miedo a la muerte y las soluciones factorías ponderadas a partir de múltiples rasgos. Tal multiplicidad de factores de la MFDS delimitaría la atención al duelo. Barreto, De la Torre y Pérez (2012) establecieron una relación estrecha entre los instrumentos y las mediciones del duelo con respecto al apoyo emocional de pacientes oncológicos. Los modelos de atención centrados en el duelo más que en los síntomas muestran un avance en la concepción de la vida en relación con la muerte, pero los alcances y los límites de este modelo están en los deudos, ya que la diversidad de significados determinaría un modelo integral y más humano. En situaciones extremas tales como los eventos terroristas, la muerte y el duelo son temas centrales en la agenda pública, aunque en las políticas de seguridad prevalece más bien la violencia del Estado contra quienes considera sus enemigos (Gómez, 2007).

En tal contexto, las instituciones, programas y estrategias de seguridad contemplan la atención a víctimas sólo desde la indemnización económica, sin considerar los procesos de duelo. Incluso los sistemas e instituciones de salud sólo toman en cuenta la profesionalización de los cuidados paliativos ante la muerte inminente; para los profesionales de la salud, los fallecimientos en casa son el escenario ideal para la atención del duelo (Ascencio, Allende & Verastegui, 2014). En el caso de la muerte súbita o de situaciones

extremas de fallecimiento o pérdida de alguna extremidad, el estrés postraumático ha sido propuesto como una fase del duelo.

Crespo y Gómez (2012) establecieron la confiabilidad y la validez de un instrumento que midió los síntomas y el acontecimiento traumático. En relación con otros instrumentos –Escala de Gravedad de Síntomas, Escala Diagnóstica de Estrés Postraumático, Cuestionario de Eventos Perturbadores–, la Escala de Evaluación Global del Estrés Postraumático (EGEP) obtuvo correlaciones altas y significativas. La relación existente entre el miedo a la muerte y el servicio de atención postraumática se reviste así de sentido, ya que ambos procesos están conectados mediante el despliegue de emociones.

García (2010) demostró la configuración de tres factores de primer orden (afectivo, racional e intencional), así como la de uno de segundo orden actitudinal general. Tales dimensiones se estructuraron a partir de tres grupos de cinco reactivos, que incluían el mismo contenido, pero que se diferenciaban en las opciones de respuesta. Es decir, en torno al objeto actitudinal (atención tanatológica), los deudos tienden a estructurar sus sentimientos, razones e intenciones directa y positivamente. Sin embargo, la actitud en relación con la muerte cercana o inminente, no siempre es parte de un proceso racional, deliberado y sistemático, tal es el caso de las disposiciones ante infectados de VIH. Carreón et al. (2015) determinaron una relación directa y significativa entre las normas familiares y

gremiales con respecto a las actitudes de los profesionales de la salud. Las actitudes hacia portadores de una enfermedad que se considera está relacionada con una muerte incierta o próxima está en función del soporte familiar de apoyo y las redes sociales a las que el infectado pertenece o quiere pertenecer (García et al., 2013). García et al. (2014) señalan que las actitudes de los profesionistas de la salud con respecto a enfermos terminales o pacientes que mueren intempestivamente en los centros de salud y hospitales públicos son determinados por su compromiso laboral, que es un sello distintivo de las organizaciones de la salud pública.

En efecto, la cultura laboral ha sido considerada como un determinante de las actitudes de los profesionales de la salud con respecto a la vida o muerte de sus pacientes. Carreón et al. (2013) advierten una relación estrecha entre el clima de relaciones y el de tareas, donde las actitudes indican un compromiso significativo cuando el clima de relaciones prevalece sobre las funciones, pero en una situación inversa, cuando los objetivos y las metas son prioritarios, la calidad de la atención se reduce a su mínima expresión.

En síntesis, los estudios psicológicos de la salud muestran que la muerte, el duelo y la atención tanatológica son aspectos consustanciales a las actitudes que se generan en los profesionistas de la salud, enfáticamente en aquellas profesiones que dedican un alto porcentaje de sus funciones al contacto directo

con individuos en fase terminal, grupos cercanos a ellos, tales como familiares o amigos, así como con otros profesionistas que observan el fallecimiento de los infectados de VIH, enfermos de cáncer, adultos mayores demenciados, casos de muerte prematura o víctimas del terrorismo o la delincuencia organizada. En este sentido, los modelos de atención a víctimas y casos terminales parecen ajustarse a políticas de salud, o bien, a esquemas culturales y organizacionales internos de los centros y hospitales de salud pública.

Incluso, la literatura revisada advierte de los límites de los modelos de orientación al bien morir, aunque en lo concerniente a las actitudes es posible advertir tres ventajas con respecto a las variables medidas por el estado del conocimiento; 1) en tanto disposiciones, evaluaciones y opiniones, las actitudes son repositorios de aspectos sociales, institucionales, familiares y personales que; 2) están relacionados con la toma de decisiones y el desempeño de los profesionistas de salud, definiendo; 3) la calidad de la atención y el servicio de acompañamiento, bien morir o superación personal del trauma o duelo que supone la pérdida de un ser querido, o el estrés que implica el padecimiento de una enfermedad terminal, así como la impronta de un fallecimiento o mutilación de una extremidad.

El servicio de atención postraumática con respecto a las actitudes hacia la muerte ha transitado por tres fases.

La primera aproximación al estudio del duelo ante la muerte supuso seis fases: 1) negación, 2)

aislamiento, 3) enojo, 4) regateo, 5) depresión y 6) aceptación, pero en los casos de muerte culposa, las fases resultaron insuficientes al no considerar los efectos de la culpa individual y colectiva en los deudos, por consiguiente, emerge un círculo de violencia simbólica.

El segundo enfoque consideró: 1) negación, 2) confusión, 3) enojo, 4) culpa, 5) soledad, 6) alivio y 7) restablecimiento. Tal propuesta resultó innovadora al incluir la atención de la culpa, la soledad y el restablecimiento, pero soslayó aquellos casos de muerte súbita o repentina, así como el shock simbólico en los deudos.

Un tercer modelo surgió e incluyó: 1) shock, 2) búsqueda, 3) desesperanza, 4) reorganización.

A partir de la hipótesis del equilibrio energético, el modelo plantea un equilibrio entre las actitudes a favor de la vida y a favor de la muerte. A diferencia del primer enfoque funcional, en el cual la vida prevalece como una condición esencial del ser humano conformista, o de la segunda aproximación normativa, en donde el duelo es una fase transitoria de los grupos, la tercera propuesta alude la importancia de entender la coexistencia de la vida con la muerte en términos colectivos. O lo que es lo mismo, la muerte como la vida no se reducen a un duelo personal o grupal, sino colectivo o social, incluso generacional, histórico o civilizatorio.

La especificación del modelo (ver figura 4) incluye tres premisas hipotéticas derivadas de la teoría del bien morir (ver figura 4).

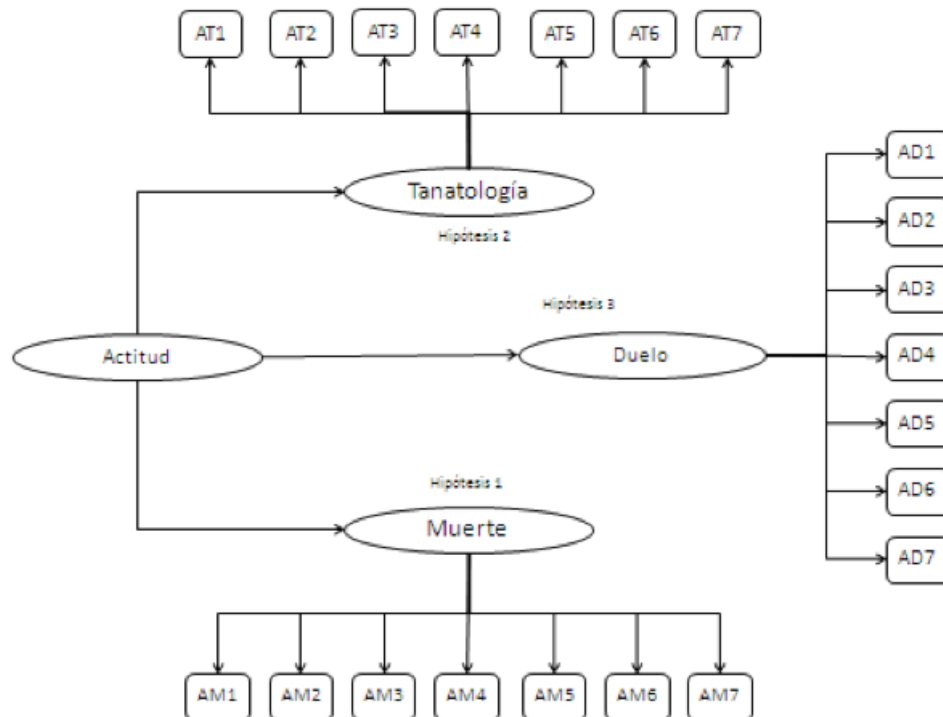


Figura 4. Especificación del modelo. Fuente: García (2010).

Premisa 1 (actitudes hacia la muerte).

La relación entre los eventos traumáticos con respecto a la actitud desfavorable a la muerte exacerban los síntomas de un duelo prolongado que minimizaría cualquier terapia de bien morir o aceptación de una pérdida.

Premisa 2 (actitud hacia el duelo). El proceso que requiere un evento traumático, como la muerte o la pérdida de una extremidad propia o de una persona cercana, está vinculado con las disposiciones que heredamos del grupo al que pertenecemos y de las actitudes que aprendemos del grupo al que queremos pertenecer.

Premisa 3 (actitud hacia la atención tanatológica). Las dimensiones de las actitudes hacia las terapias de apoyo son resultado de la diversidad de eventos traumáticos, pero también son producto del sesgo de disposiciones hacia la vida sin cuestionamiento de su fragilidad o la posibilidad de perderla.

Método

Diseño

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

Formulación

¿La EAD, con respecto a FDS, MFDS, DDS y PLS, mide tres dimensiones que permitirían el diagnóstico, la atención y evaluación del duelo en centros de salud pública con población vulnerable?

Hipótesis nula

La EAD incluye tres dimensiones –muerte, duelo y tanatología–, que se ajustan a los datos observados.

Hipótesis alterna

Las tres dimensiones de la EAD son diferentes a la estructura factorial ponderada.

Variables

Actitud hacia la muerte. Refiere a disposiciones heredadas y aprendidas con respecto a la prevalencia de estilos de vida, más que estilos de muerte o estilos de pérdida de una extremidad o persona cercana.

Actitud hacia el duelo. Consiste en la tendencia a ignorar o minimizar la pérdida de la vida, una persona cercana o la mutilación de una extremidad con respecto a otros estímulos vitales.

Actitud hacia la atención tanatológica. Es un conjunto de disposiciones desfavorables al apoyo emocional o terapéutico con respecto a la pérdida de la vida, un ser cercano o la mutilación de una extremidad.

Muestra

Se realizó una selección no probabilística de 260 estudiantes de una universidad pública del Estado de México (centro de México). Dicha muestra fue elegida intencionalmente en virtud de que la formación del servicio de atención postraumática es un requerimiento de los centros de salud pública (escenario de prácticas profesionales, servicio social y

ejercicio profesional). De tal sección, 56% lo representaron las mujeres y el resto, los hombres. Del total de estudiantes, 44% declaró tener menos de 18 años ($M = 17.24$ y $DE = 0.82$), 20% señaló que su edad oscilaba entre 18 y 22 años ($M = 21.24$ y $DE = 0.73$) y 36% restante dijo que su edad era mayor a los 22 años ($M = 24.35$ y $DE = 2.35$). Asimismo, 35% recalcó que sus ingresos familiares mensuales eran menores a 3,500 pesos ($M = 3,024$ y $DE = 14.25$), 40% ubicó sus ingresos entre los 3,500 y los 7,000 pesos mensuales ($M = 4,362$ y $DE = 243.24$) y 25% restante mencionó un ingreso superior a 7,000 pesos al mes ($M = 8,392$ y $DE = 345.43$).

Instrumentos

Se utilizó la Escala de Actitudes hacia la Muerte, el Duelo y la Tanatología (EAMDT) de García et al. (2013). El instrumento consta de 21 reactivos con cinco opciones de respuesta que van desde 0 = nada de acuerdo, hasta 4 = muy de acuerdo.

Procedimiento

Se empleó la técnica Delphi para homogeneizar los significados de “muerte”, “duelo” y “tanatología”. Además, se piloteó el instrumento en una muestra intencional de deudos. El instrumento final fue aplicado en las instalaciones de la universidad pública a la que pertenecen los estudiantes, previa garantía de anonimato y protección de datos personales. La información fue procesada en el Paquete

Estadístico para Ciencias Sociales (SPSS por sus siglas en inglés), versión 21 y Lisrel versión 8.8.

Análisis de datos

La validez del instrumento se estableció con un análisis factorial confirmatorio de mínimos cuadrados ordinarios.

Análisis Factorial Exploratorio (AFE).

El AFE supone que: 1) se desconocen las dimensiones de un instrumento y éstas se establecen a partir de los resultados empíricos, 2) los factores dependen de la comunalidad (cantidad de varianza explicada que una combinación de los ítems ejerce sobre un ítem en particular) entre los ítems, 3) cada ítem ajusta su medición al factor que supuestamente pertenece al tener una mayor correlación –peso factorial–, 4) por consiguiente, la varianza del ítem está incluida en la varianza que tanto el ítem como el factor comparten, 5) los valores estandarizados se refieren a la saturación de los ítems en el factor y al error de medida; es la suma de todas las saturaciones elevada al cuadrado evidencia la cantidad de varianza explicada –eigenvalue de cada factor–. Por lo tanto, 6) todos los factores correlacionan –rotación oblicua–, o ningún factor está asociado –rotación ortogonal–.

Debido a que la rotación varimax refiere a un criterio ortogonal entre una matriz de estructura en relación con una matriz de configuración, donde se asume que ambas son similares, ésta

se recomienda cuando no hay un factor preponderante, ya que se asume la independencia de los factores. Incluso, el desarrollo de los software ha permitido un criterio universal (ortogonal y/u oblicuo), aunque la tendencia es utilizar criterios oblicuos, la rotación ortogonal alcanzó un 80% de los estudios revisados frente al 12% de las estructuras claras, simples e interpretables desde el criterio oblicuo.

Por lo tanto, un criterio ortogonal supone un alejamiento de la realidad si los factores del constructo no son independientes, reflejarán altas correlaciones frente a correlaciones bajas –menores a 0.30 – desde un criterio oblicuo, entonces es recomendable un criterio ortogonal.

Análisis Factorial Confirmatorio (AFC).

El AFC parte de supuestos tales como: 1) establecer a priori la estructura de los datos mediante el contraste de un modelo teórico, que orienta las relaciones de dependencia entre factores de primer y segundo orden con respecto a indicadores, 2) establecer a posteriori las correlaciones o covarianzas, explicándolas con variables observadas y latentes, 3) considerar que la puntuación de cada respondiente ante un ítem es generada por un factor latente, el cual explica la variabilidad de los indicadores, 4) empero, el factor latente no explica toda la variabilidad de los ítems –error de medida–, 5) por consiguiente, separa la varianza de cada indicador y extrae la varianza explicada por el factor y el error de medida; separa ambas mediciones y calcula sus coeficientes por

separado, es decir, sólo trabaja con la varianza representativa del indicador con respecto al factor y controla las fuentes de variación. Debido a lo anterior, 6) las correlaciones entre los factores pueden establecerse o no a priori, aunque 7) los índices de verosimilitud, ajuste y residual pueden recomendar una especificación del modelo.

Respecto al error de medida, puede deberse a que 1) los indicadores proceden de un mismo concepto, 2) sesgos en las opciones de respuesta, y 3) redacción de ítems con un contenido teórico múltiple.

Técnica de ajuste racional: Mínimos Cuadrados Ordinarios no Ponderados.

La estimación de factores se realizó con Mínimos Cuadrados Ordinarios no Ponderados, lo cual supone: 1) una distribución indeterminada de las variables categóricas, organizadas en matrices policóricas; 2) la solución factorial debe ser determinada con residuales cercanos a cero tanto como sea posible, ya que la factorización de ítems ordinarios permitió el análisis e interpretación de la matriz de correlaciones policóricas; 3) se minimiza la suma de los cuadrados de las diferencias entre las matrices de correlaciones observadas y las matrices de correlaciones reproducidas, es más recomendable con respecto a otros protocolos; 4) la aplicación del método funciona mejor que otras cuando la muestra es pequeña, las variables son diversas y el número de factores a establecer es pequeño; 5) se evita la aparición

de casos Heywood (saturaciones mayores que la unidad y varianzas de error negativas), frecuentes en otros métodos de estimación.

Resultados

La escala general obtuvo una confiabilidad suficiente (alfa = 0.792), la subescala de Actitud

hacia la Muerte (alfa = 0.782), subescala de Actitud hacia el Duelo (alfa = 0.770) y la subescala de Actitud hacia la Tanatología (alfa = 0.791). Lo anterior implica que la consistencia interna del instrumento permite observar datos similares en contextos y muestras diferentes (ver tabla 1).

Tabla 1
Descriptivos, confiabilidad y validez del instrumento

Ítem	M	DE	Alfa	F1	F2	F3
Subescala de Actitud hacia la muerte			0,782			
AM1	Venimos a esta vida para gozar plazeramente de ella	1,02	0,20	0,781	0,493	
AM2	El bien morir es para la gente anciana	1,43	0,36	0,704	0,471	
AM3	Vivir la vida es buscar la felicidad	1,56	0,37	0,721	0,311	
AM4	La muerte es para quien ignora los placeres de la vida	1,24	0,21	0,793	0,682	
AM5	Cada quien busca la felicidad de la existencia antes de que se agote	1,46	0,44	0,706	0,345	
AM6	Quienes están imposibilitados para vivir admiran a quienes son felices	1,76	0,82	0,758	0,568	
AM7	La forma de morir es una consecuencia de cómo se vivió la vida	1,47	0,41	0,736	0,320	
Subescala de Actitud hacia el Duelo			0,770			
AD1	El estrés de perder a alguien es permanente	3,05	0,21	0,724		0,583
AD2	Mi vida gira en torno al bienestar de las personas cercanas	3,54	0,43	0,735		0,605
AD3	Tantas pérdidas me hicieron superarlas rápidamente	3,67	0,54	0,714		0,371
AD4	Llorar por alguien que se ha ido es un reacción del momento	3,58	0,56	0,717		0,546
AD5	Vestir de negro es respetar el luto de quienes conocieron al fallecido/a	3,42	0,55	0,791		0,423
AD6	Las pérdidas son parte de la vida	3,01	0,67	0,732		0,581
AD7	La muerte es una extensión de la vida	3,94	0,52	0,785		0,430
Subescala de Actitud hacia la Tanatología			0,791			
AT1	A menudo, los apoyos emocionales sólo empeoran la pérdida	2,56	0,42	0,731		0,446
AT2	Es mejor olvidar que recordar terapéuticamente a quienes se han ido	2,58	0,46	0,706		0,613
AT3	Hasta el día de hoy la tanatología sólo ayuda a quienes esperaban una pérdida	2,31	0,57	0,743		0,691
AT4	La muerte súbita es incomprendible con o sin terapia	2,40	0,68	0,744		0,506
AT5	La tanatología es un discurso de quienes se aprovechan de los deudos	2,85	0,82	0,721		0,481
AT6	El luto es proceso exclusivo de quienes conocieron al fallecido/a	2,37	0,31	0,720		0,302
AT7	El bien morir es algo que podemos aprender sin apoyo emocional	2,07	0,47	0,743		0,551

Nota: Técnica de Ajuste Racional: Mínimos Cuadrados Ordinarios no Ponderados; Bootstrap = 0.000; KMO = 0.671; prueba de Bartlett [$\chi^2 = 14.24$ (9 gl) $p = 0.000$] F1 = Actitud hacia la Muerte (35% de la varianza total explicada), F2 = Actitud hacia el Duelo (14% de la varianza total explicada), F3 = Actitud hacia la Tanatología (8% de la varianza total explicada). Fuente: Elaborada con los datos del presente estudio.

Cada uno de los factores se estableció con pesos factoriales superiores a 0.300 previa adecuación y esfericidad [Bootstrap = 0.000; *KMO* = 0.671; $\chi^2 = 14.24$ (9 *gl*) *p* = 0.000]. La validez se estimó con el peso factorial y el porcentaje de la varianza explicada. En el caso

del primer factor relativo a la Actitud hacia la Muerte explicó 35% de la varianza total, el factor de la Actitud hacia el Duelo explicó 4% de la varianza y el factor de la Actitud hacia la Tanatología explicó 8% de la varianza (ver figura 5).

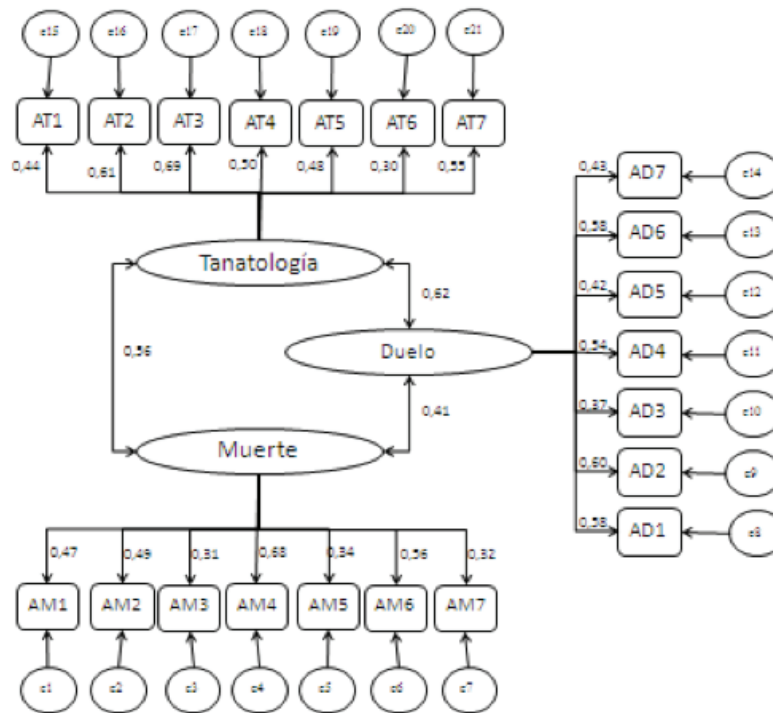


Figura 5. Modelo estructural. Fuente: Elaborada con los datos del estudio.

Los parámetros de ajuste y residual [$\chi^2 = 243.35$ (32 *gl*) *p* = 0.034; *GFI* = 0.995; *CFI* = 0.997; *RMSEA* = 0.003], hipótesis nula de ajuste entre el modelo especificado y el modelo ponderado fue aceptada.

Discusión

El aporte del presente estudio al estado del conocimiento estriba en la confiabilidad (suficiente entre 0.70 y 0.79) y la validez establecida con mínimos cuadrados ordinarios

no ponderados de la EAD en una muestra no probabilística de estudiantes de Ciencias de la Salud y el Comportamiento en una entidad con elevada tasa de reproducción sexual y natalidad.

En relación con otros instrumentos, como la FDS, la MFDS, la DDS y la PLS, la EAD mide un proceso continuo de disposiciones ante la muerte que no se agota ahí y pondera sus efectos en el duelo y la atención postraumática. En el ámbito de la salud pública, la medición de la actitud hacia la muerte, el duelo y el servicio terapéutico –tanatología–, es indispensable para evaluar las competencias requeridas por los centros de salud para con sus prestadores de servicio social, practicantes profesionales o profesionistas residentes. Precisamente, es en este contexto donde la EAD tiene una ventaja comparativa con respecto a los otros instrumentos, ya que permite la evaluación del desempeño de los profesionistas de la salud.

En tal sentido, futuras líneas de investigación en torno a la formación de profesionistas de la salud, especializados en la atención postraumática, serviría para anticipar escenarios de calidad de los servicios de salud relacionados con enfermedades terminales, muertes accidentales, conductas de alto riesgo, defunciones y duelos. No obstante que la validez del EAD se puede establecer con un criterio oblicuo y un método de ejes principales, se recomienda emplear un criterio ortogonal y un método de mínimos cuadrados ordinarios no ponderados debido a las ventajas descritas en el apartado de análisis de datos.

Referencias

- Ascencio, L., Allende, S., & Verastegui, E. (2014). Creencias, actitudes y ansiedad ante la muerte en un equipo multidisciplinario de cuidados paliativos oncológicos. *Psiconcología*, *11*(1), 101-115. doi: 10.5209/rev_PSIC.2014.v11.n1.44920
- Barreto, P., De la Torre, O., & Pérez, M. (2012). Detección del duelo complicado. *Psiconcología*, *9*(2), 355-368. doi: 10.5209/rev_PSIC.2013.v9.n2-3.40902
- Carreón, J., Bustos, J., Hernández, J., Quintero, M., & García, C. (2015). Confiabilidad y validez de un instrumento que mide actitud hacia grupos cercanos a portadores de VIH/SIDA. *Eureka*, *12*(2), 218-230. ISSN: 2218-0559.
- Carreón, J., García, C., Morales, M., & Rosas, F. (2013). Compromiso laboral en el trabajo social del sector salud. *Invurnus*, *8*(2), 15-23.
- Crespo, M., & Gómez, M. (2012). La evaluación del estrés postraumático: Presentación de la Escala de Evaluación Global del Estrés Postraumático (EGEP). *Clínica y Salud*, *23*(1), 25-42. doi: 10.5093/cl2012a4
- Espinosa, M., Sanhueza, O., & Barriga, O. (2011). Validación de la Escala del Miedo a la Muerte de Collete-Lester en una muestra de estudiantes de enfermería. *Revista Latinoamericana de Enfermería*, *19*(5), 1-10.
- García, C., Carreón, J., Hernández, J., & Morales, M. (2014). Contraste de un modelo de compromiso laboral en centros de salud pública. *Acta Universitaria*, *24*(1), 48-59.

- García, C. (2010). La estructura de la actitud hacia la atención tanatológica. *Fundamentos en Humanidades*, 11(1), 121-132.
- García, C., Carreón, J., Hernández, J., & Bustos, J. (2013). Actitud de trabajadoras sociales hacia portadores del Virus de Inmunodeficiencia Humana en centros de salud comunitaria. *Salud & Sociedad*, 4(1), 60-68. ISSN: 0718-7475.
- Gómez, J. (2007). La muerte y el acompañamiento del morir. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 2, 115-132. ISSN: 0114-9877.
- Power, T., & Smith, S. (2008). Predictors of fear of death and self-mortality: An Atlantic Canadian perspective. *Death Studies*, 32, 253-272. doi: 10.1080/07481180701880935
- Quintanar, F., & García, C. (2010). Intervención tanatológica para población anciana: Hacia una psicotanatología basada en la evidencia. *Journal of Behavior Health & Social Issues*, 2(2), 11-23. doi: 10.5460/jbhsi.v2.2.26785
- Villa, M., & Suárez, C. (2015). Autoritarismo y conciencia de muerte en estudiantes universitarios españoles. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 24(2), 1-21. doi: 10.5354/0719-0581.2015.38402
- Young, A., Ju, H., So, K., & Hye, C. (2015). Attitude toward death and the purpose in life among Korean adolescents. *Advanced Science and Technology Letters*, 16(1), 204-208. doi: 10.14257/astl.2015.116.41

Recibido el 12 de noviembre de 2015

Revisado el 10 de febrero de 2016

Aceptado el 25 de abril de 2016

Inteligencia emocional y adaptabilidad social en mandos gerenciales

Emotional intelligence and social adaptability in management controls

Cinthia Marlene Hernández-López
Universidad de Guadalajara

Georgina Lozano-Razo
Universidad Autónoma de Zacatecas

Resumen

El objetivo de la presente investigación es conocer si existe relación estadísticamente significativa entre Inteligencia Emocional (IE) y Adaptabilidad Social (AS) en trabajadores con un puesto gerencial, debido a que se ha demostrado que la IE se relaciona con el reconocimiento y regulación de las expresiones emocionales de los otros (Fernández & Extremera, 2009), favorece el desarrollo de habilidades prácticas y de manejo del estrés, un mayor bienestar percibido y la mejora de la calidad de los servicios ofrecidos a los usuarios (Extremera, Durán, & Rey, 2005). El presente estudio es de tipo correlacional, para el cual se tomó una muestra no probabilística intencional de 50 gerentes de sucursales de algunas de las empresas de Fresnillo, Zacatecas. Dicha muestra se evaluó mediante la aplicación simultánea de la versión Española del Trait Meta Mood Scale TMMS-24 (Fernández, Extremera, & Ramos, 2004) y el Cuestionario de Adaptabilidad Social MOSS elaborado por Rudolf Moss y Berenice Moss en 1979. Los datos se analizaron con el paquete estadístico SPSS, versión 15.0, así se obtuvo el coeficiente de correlación paramétrico de Pearson. Los resultados arrojados muestran que existe una relación positiva, baja y significativa ($r = .512, p = 0.05$), entre la habilidad de supervisión y la atención emocional.

Palabras clave: inteligencia emocional, adaptabilidad social, psicología organizacional, reclutamiento y selección, recursos humanos.

Nota del autor

Cinthia Marlene Hernández-López, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara; Georgina Lozano-Razo, Universidad Autónoma de Zacatecas.

La correspondencia en relación con este artículo debe dirigirse a Cinthia Marlene Hernández-López, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara, Ónix #538, Villa Esmeralda, C.P. 45654, Tlajomulco de Zúñiga, Jalisco, México.

Dirección electrónica: psicmarhe@outlook.com

Abstract

The aim of this research is to determine whether there is a statistically significant relationship between IE and AS in workers with a management position because, it has been shown that IE is related to the recognition and regulation of emotional expressions of others (Fernández & Extremera, 2009), promotes the development of practical skills and stress management, greater perceived well-being and improving the quality of services offered to users (Extremera, Duran, & King, 2005). The present study is correlational, for which an intentional non-probabilistic sample was selected from 50 company managers in Fresnillo, Zacatecas. The sample was evaluated by the simultaneous application of Spanish version of the Trait Meta Mood Scale TMMS-24 (Fernández, Extremera, & Ramos, 2004) and the Social Adaptability Questionnaire developed by Rudolf Moss MOSS and Berenice Moss in 1979. Data were analyzed with SPSS version 15.0 to obtain the parametric correlation coefficient of Pearson. Results show that there is a positive, low and significant relationship ($r = .512$, $p = 0.05$) between the supervisory ability and emotional care.

Keywords: emotional intelligence, social adaptability, organizational psychology, recruitment and selection, human resources.

El concepto de Inteligencia Emocional (IE) es introducido por Salovey y Mayer (1997) quienes la definieron como la habilidad de percibir, asimilar y comprender los sentimientos propios y los de los demás, así como distinguir entre ellos con el fin solucionar problemas y adaptarse de manera eficaz al medio.

A raíz del surgimiento del concepto de IE otros autores han optado por elaborar su propio modelo, de ahí la variabilidad de éstos. Trujillo y Rivas (2005) nos señalan en su documento *Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional* dos tipos de modelos, a saber, el modelo mixto, que se relaciona con los rasgos de personalidad, y el modelo de habilidades. Dentro de los llamados modelos mixtos, de acuerdo a los autores mencionados encontramos, El modelo de Bar-On, que toma en cuenta las habilidades intrapersonales, habilidades

interpersonales, adaptabilidad, manejo de estrés y estado anímico general; de acuerdo con dicho modelo, la IE es un conjunto de capacidades emocionales, personales e interpersonales que influyen en la capacidad del individuo para hacer frente a las demandas del medio ambiente (Bar On, 2006). El modelo de Goleman (1995), que a su vez incluye cinco componentes: autoconocimiento, autorregulación, empatía, motivación y habilidades sociales. Y finalmente, el modelo de El EQ-Map de Oriolo y Cooper (1998), que evalúa al hombre en su integralidad y engloba cinco aptitudes: entorno habitual, conciencia emocional, competencias, valores y actitudes.

En cuanto a los modelos de habilidades encontramos el Modelo de Salovey y Mayer (1997), que nos habla de cuatro habilidades esenciales de la IE, como la percepción

emocional, asimilación emocional, comprensión emocional y la regulación emocional.

Como hemos visto desde la aparición del concepto de IE han surgido una variedad de modelos y se han suscitado con ellos numerosas investigaciones, sobre todo en el área educativa, donde se le ha correlacionado con diversas variables; entre las más controvertidas se encuentran, su semejanza con rasgos de personalidad y capacidades cognitivas (Pena & Repetto, 2008). Sin embargo, a pesar de que abundan las investigaciones en torno a la IE (Fernández & Extremera, 2006; Padrón & Sánchez, 2010; Bernarás, Garaigordobil, & De las Cuevas 2011), y debido a que ha demostrado relaciones significativas con distintas variables como rendimiento académico (Ferragut & Fierro, 2012), autoeficacia (Perandones & Castejón, 2007), personalidad, adaptación social, bienestar (Fierro, 2006) liderazgo (Zarate & Matviuk, 2012) y felicidad (Fernández & Extremera, 2009), por mencionar algunas, es necesario retomarla en el área laboral, sobre todo en la dirección de recursos humanos. Independientemente de que sea considerado un constructo cognitivo o de personalidad existe relativamente pocas investigaciones realizadas en América Latina sobre temas de carácter organizacional y laboral (Zarate & Matviuk, 2012). Tal y como mencionan Trujillo y Rivas (2005), “La mayor parte de la literatura y las investigaciones publicadas sobre IE están en el campo de la educación... el campo de

las organizaciones ha sido muy pobremente explorado” (p. 22).

Dentro de los estudios realizados en el área laboral encontramos el de Veloso, Cuadra, Antezana, Avendaño y Fuentes (2013), quienes plantean en su investigación realizada con una muestra de trabajadores de educación especial, que la IE correlaciona positivamente con satisfacción vital; se señala que la calidad de vida laboral se ve favorecida por el fomento de habilidades emocionales, ya que dichas habilidades “pueden permitir el ajuste del pensamiento en las tareas cognitivas y a su vez, generar un adecuado desempeño en la ejecución de actividades asociadas a la práctica profesional” (Alesa & García, 2010, p. 230). Según estos resultados y en lo expuesto por otros autores (Extremera et al., 2005), la IE favorece el desarrollo de habilidades prácticas y de manejo del estrés, un mayor bienestar percibido y la mejora de la calidad de los servicios ofrecidos a los usuarios.

De los resultados obtenidos en otras investigaciones (Vera, Cancino, Ravanal, Carrasco, Contreras, & Arteaga, 2007) se ha descubierto que existe una relación entre IE, burnout y factores de riesgos laborales. Asimismo, Ortiz y Beltrán (2011) proporcionan evidencias de correlaciones de los componentes de la IE, del modelo de habilidades de Salovey y Mayer, con factores de desgaste laboral. En este contexto, Extremera y Fernández (2004) identifican problemas que son provocados por la

deficiencia de IE, entre los que figuran el déficit en los niveles de bienestar, ajuste psicológico y la disminución en la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales.

Aunado a lo anterior, Sanjuán y Ferrer (2008), en su investigación realizada con una muestra de practicantes médicos, concluyen que los sujetos con mayor déficit en el control y manejo de las emociones, perciben como más negativo el ambiente de las prácticas clínicas y la guía prestada por otros para la realización de las mismas. Sin embargo, esto nos lleva a plantearnos la siguiente pregunta: ¿qué variable en relación con la IE, puede ayudarnos a esbozar mejores propuestas para el área de capacitación y selección de puestos, y por ende, tener mayor impacto en la planeación, organización, dirección y control de la empresa? Respecto a este punto, estudios como el de Fierro (2006) sugieren una investigación a profundidad de la relación entre la IE con la AS, ya que ambas variables podrían tener relación con el buen manejo de los recursos humanos, puesto que comprenden aspectos como la habilidad para detectar, evaluar y establecer relaciones interpersonales, resolver problemas derivados de los mismos, capacidad para la supervisión y guía del personal, habilidad de detección y regulación de estados emocionales propios, así como del personal a cargo.

IE como componente importante del perfil gerencial

Para esta investigación se eligió el modelo de habilidades de Salovey y Mayer (1997), adaptado por Fernández y Extremera (2009), ya que es el modelo que ha sido más ampliamente aceptado y utilizado en esta área (Trujillo & Rivas 2005). Dichos autores plantean que la IE está basada en el uso adaptativo de las emociones, de manera que el individuo puede solucionar problemas y adaptarse de forma eficaz al medio que le rodea (Fernández & Ruiz, 2008). Esta manera de ver la IE subraya la habilidad de adaptación a un ambiente en constante cambio (Sternberg & Kaufman, 1998, como se citó en Fernández & Extremera, 2009), adaptación necesaria para el establecimiento de las relaciones socio-laborales.

El modelo de Salovey y Mayer (1997) nos habla de cuatro habilidades esenciales de la IE, éstas son expuestas por Fernández y Extremera (2009): la percepción emocional, habilidad que nos permite identificar las emociones, sensaciones fisiológicas y cognitivas propias y discriminar acertadamente las emociones expresadas por los demás; la asimilación emocional, que es la habilidad para reconocer cómo las emociones influyen en la manera de procesar la información y en la toma de decisiones; la comprensión emocional, que comprende diversas destrezas entre ellas rotular las emociones, identificar aquellos estímulos

que provocan estados emocionales específicos, conocer las consecuencias de nuestras acciones con base en los estados emocionales que éstas pueden generar, identificar emociones secundarias, habilidad para descifrar emociones complejas, y pericia para reconocer emociones contradictorias, así como los cambios de uno a otro estado emocional; la última habilidad que comprende este modelo es la regulación emocional, que de acuerdo a Fernández y Extremera (2009), es la habilidad más compleja de la IE y abarca factores como la capacidad de aprovechar la información emocional para regular las emociones propias y de otros, al intensificar las emociones positivas y mermar las negativas.

La adaptación de Fernández y Extremera (2006), considera solo tres variables clave de la IE: atención emocional, que es capacidad de sentir y expresar sentimientos adecuadamente y reconocer e interpretar el significado de los mismos; la claridad emocional, que involucra la comprensión sobre cómo se crean las emociones complejas a partir de las básicas, cómo las emociones son influidas por los acontecimientos, y cómo las reacciones emocionales se suscitan en determinados entornos sociales (Alasa & García, 2010); y la reparación emocional, que implica la capacidad de regular estados emocionales propios y de otros correctamente.

El concepto de IE como se ha mencionado, ha sido ampliamente utilizado en la literatura y propuesto como una inteligencia esencial en el desarrollo académico, psicológico, social y

laboral del sujeto. En cuanto al área laboral, de acuerdo a Goleman (1999), 73% las aptitudes consideradas fundamentales para el desarrollo exitoso de un trabajador que se desenvuelve en una organización se refiere a aptitudes emocionales. Además, la IE se podría relacionar más estrechamente con los profesionales que la requieren en mayor grado, entre ellos, como sugiere Enebral (2001), los directivos; por el contrario, los informáticos, los técnicos de laboratorio o los contables no precisan tanto de ésta.

Aunque la interacción interpersonal influya en la práctica de la IE, el procesamiento de la información emocional “puede permitir el ajuste del pensamiento en las tareas cognitivas y, a su vez, generar un adecuado desempeño en la ejecución de actividades asociadas a la práctica profesional” (Alasa & García, 2010, p. 230). Por tanto, ¿la IE podría relacionarse directamente con el modo de interacción gerente-subordinado, y en la manera en que el gerente se desempeña en sus actividades? Bajo esta lógica, es necesario revisar las aptitudes del perfil gerencial, que podrían considerarse como aptitudes basadas en las habilidades emocionales propuestas por Fernández y Extremera (2009) del modelo de Salovey y Mayer (1997).

La adaptabilidad (AS)

En cuanto al concepto de adaptación este alude a “la necesidad que tiene el individuo de lograr un ajuste entre sus propias características personales, incluyendo sus necesidades, y las

demandas del medio donde interactúa” (Bosque & Aragón, 2008). Por su parte, Pisquiy (2012 como se citó en Subuyuj, 2013), define la A'S como:

El nivel, más o menos óptimo, de acomodación comportamental al modo de vida existente y mayoritariamente aceptado en el grupo al que se pertenece, así como la disposición del individuo para participar activamente en dicho grupo y de esa forma adaptarse socialmente al mismo. (p. 34).

De este concepto podemos encontrar componentes, retomados y considerados como unidades de adaptabilidad que permiten a las personas ajustarse de manera efectiva, éstos factores son la flexibilidad cognoscitiva, flexibilidad emocional y disposición al cambio (Melo, 2013, como se citó en Subuyuj, 2013).

Por lo tanto, la AS en los mandos directivos y gerenciales involucraría aspectos como la motivación, misma que permita ejercer esfuerzo a favor de las metas organizacionales, en compaginación con las necesidades individuales de los subordinados, la asimilación de las normas y políticas de la organización, y el cambio conductual generado a partir de ellas y de las pautas implícitas de las relaciones laborales interpersonales; el ajuste cognitivo y emocional, derivado de estas relaciones interpersonales y

1 De acuerdo con la Real Academia Española (2015), el concepto de adaptabilidad alude a la capacidad de adaptarse, mientras que el concepto adaptación es la acción o el efecto, por lo tanto, a lo largo del documento nos referiremos a la adaptabilidad como una cualidad del sujeto.

procedente del procesamiento de información social en conexión con el nivel de la IE del sujeto (Robbins, 1999). Es aquí donde la AS y la IE tienen en común el procesamiento de la información social con ayuda de la información emocional (proveniente del mismo sujeto y de los otros), que influye en la emisión de una respuesta cognitiva, emocional y/o conductual.

Gran parte del desarrollo de la empresa es generado por los mandos gerenciales, ya que en ellos recae la dirección de la empresa material y la dirección de los recursos humanos, por lo cual la AS generada a partir de las normas de la empresa y las pautas implícitas de las relaciones interpersonales no es suficiente, puesto que el nivel de la AS debe mostrar niveles altos de las habilidades necesarias para cubrir el perfil. Entre éstas últimas, la habilidad para la supervisión, la toma de decisiones en las relaciones humanas, la capacidad de evaluación de problemas interpersonales, la habilidad para establecer relaciones interpersonales, el sentido común y tacto, necesarias para el cumplimiento eficaz de las funciones directivas del personal a cargo.

Desarrollo de competencias a nivel directivo y gerencial

Crissien (2005) define el término gerencia como el arte de maximizar el desarrollo del recurso humano, y de los otros recursos con que se cuenta. Este autor hace una aclaración entre los componentes de la gerencia y expone que los recursos se administran y la gente se

gestiona o lidera. Explica que el perfil de un gerente-líder debe ser integral, es decir, implica el desarrollo de una serie de competencias, entre ellas las conceptuales: consisten en ser un buen investigador de la especie humana, tener un pensamiento estratégico y anticipado; las competencias técnicas: incluyen el dominio de los procesos administrativos, que según Centina, Ortega y Aguilar (2010), se refieren a las habilidades de mercado, que comprenden las capacidades necesarias para competir y encargarse de las relaciones externas, así como mantener el control y estabilidad general de la empresa; y las humanísticas: consisten en la capacidad de empoderar, motivar y capacitar a los subordinados, así como observar y desarrollar sus potencialidades (Crissien, 2005). De igual manera, Hernández Silvestri, Añez y Gamboa (2008) proponen una serie de capacidades que deben formar parte del perfil gerencial: entendimiento del entorno, situaciones y elementos relevantes para su uso en la elaboración de respuestas adecuadas a la realidad organizacional; flexibilidad de pensamiento, que permita interpretar la realidad de diferentes enfoques y visualizar diferentes alternativas; construcción de una visión compartida que funcione de motivación; aprendizaje en equipo y potencialización del aprendizaje del personal mediante la confianza e intercambio de experiencias.

En este contexto, las competencias gerenciales no solo deberían incluir las competencias conceptuales, técnicas y humanísticas, ya

que dentro de este perfil se hacen necesarias las competencias emocionales, que junto con las humanísticas y sociales se complementen para el manejo eficiente del personal y mejora en los procesos de pensamiento, así como para la toma de decisiones (procesos donde participan las competencias técnicas y conceptuales).

Como se ha visto, gran parte del desarrollo de la empresa depende de la dirección de los mandos gerenciales, ya que en ellos recae el manejo de los recursos humanos, por lo tanto, los programas de capacitación gerencial deben ir orientados al perfeccionamiento de estas dimensiones, considerando el desarrollo de la IE como parte primordial del desarrollo gerencial.

Métodos de selección como una problemática en la contratación de puestos directivos y gerenciales

Los métodos de selección de personal se definen principalmente por las políticas de administración de recursos humanos en la empresa (Aguilar, Ambrocio, & Vargas, 2011). Sin embargo, a lo largo de los años las empresas han dado prioridad al factor económico como fuente de competitividad y no al capital intelectual como un factor determinante en el éxito de la misma (Calderón, 2003). Debido a lo mencionado, las compañías han descuidado sus procesos de selección de personal, y provocado así que dichos procesos conlleven paradójicamente, un aumento de costos, debido a que los puestos son ocupados por personas que no cumplen el perfil.

Según Chiavenato (2000), el proceso de selección es el medio para que la organización cumpla sus metas, por lo cual debe incluir: análisis de los requerimientos del puesto (con base en un análisis de puesto correctamente realizado), descripción del perfil a cubrir, elección del método de reclutamiento, realización de entrevista y aplicación de técnicas de selección adecuadas al perfil, elaboración de informe final y entrevista. No obstante, los métodos de selección de personal no corresponden a estas características; de acuerdo a un estudio hecho en Oaxaca, más de 50% de la selección del personal se realiza por recomendación, 30% no realiza exámenes de selección, y en 25% de los casos no se cuenta con un análisis de puesto con el cual comparar los resultados (Aguilar et al., 2011). Es importante entonces cuestionar, si los métodos de selección de personal y el proceso mismo cumplen con el objetivo o sólo son trámites para el llenado de vacantes. En este mismo estudio, dan un listado de formas distintas de selección de personal, entre las cuales se encuentran: la entrevista, verificación de antecedentes, pruebas psicométricas y seguimiento de redes sociales como Facebook y Twitter.

Si nos basamos en los porcentajes antes mencionados, observamos que sólo 30% de esos solicitantes realiza exámenes psicométricos, sin embargo, desconocemos qué tipo de pruebas realizan y qué porcentaje de los resultados se compara con un perfil detallado. De igual manera, no sabemos si estos perfiles consideran variables como la IE y AS. Por ello, si se pre-

tende el aumento de la competitividad de la empresa es necesario que se ponga más énfasis en el método de selección del personal, sobre todo en la selección de mandos gerenciales, puesto que son ellos los encargados de la dirección de la empresa y de la coordinación del personal.

A continuación se ejemplificará cómo es que las personas pueden realizar cierto manejo en la impresión que dan en las entrevistas de selección de personal, en base en el video nombrado “el candidato”² y considerando los componentes de la IE presentados por Fernández y Extremera (2009). En este video la empresa cervecera Heineken utiliza un modelo innovador en la selección de su capital humano, al basarse en el *employer branding*³ y muestra cómo se expone al solicitante a diferentes contingencias para evaluar su reacción y determinar si es adecuado o no para el puesto.

Tomaré como ejemplo el segundo test expuesto en el video (min 1:12), aplicado a los postulantes, llamado “asistencia médica”. En esta prueba el entrevistador aparenta sentirse mal, el solicitante del puesto utiliza la primera variable de la IE, la percepción emocional, para identificar las emociones, sensaciones fisiológi-

2 Consultar video en <https://www.youtube.com/watch?v=KkAIRZ8F4LI>

3 El *employer branding* se define como “una estrategia a largo plazo dirigida a gestionar el conocimiento y las percepciones de los empleados -actuales y potenciales- acerca de una empresa en particular” (Sullivan, 2004 como se citó en Blasco, Fernández, & Rodríguez, 2014, p. 34) y de acuerdo a Belichón (2006), incluye características como reputación de la empresa, posibilidad de desarrollo profesional, buenas retribuciones, una buena cultura corporativa y un buen capital intelectual.

cas propias y de la persona que supone sentirse mal (es importante mencionar que las variables de la IE sólo son utilizadas en medida del nivel ya desarrollado por el sujeto, por consiguiente, esta misma percepción emocional puede o no ser eficaz en cada uno de los postulantes, lo cual impide el uso adecuado de los ulteriores componentes de la IE).

Posteriormente, el entrevistador trata de levantarse y cae, en esta parte se pone en práctica la asimilación emocional, en lo referente a la habilidad para reconocer cómo las emociones influyen en la manera de procesar la información y tomar decisiones (componente imprescindible para la emisión de una respuesta conductual y cognitiva en lo referente a las acciones y la toma de decisiones respecto a la situación). En el video se observan distintas conductas en cada uno de los candidatos, siendo la más ilustrativa la de la mujer que elige ir a la puerta en búsqueda de ayuda, pero antes de salir cambia de opinión y decide socorrer al entrevistado. Es aquí donde la comprensión emocional le permite a cada uno de los postulantes conocer las consecuencias de su acción con base en los estados emocionales que presentaron, para consecuentemente identificar emociones secundarias al suceso y aprovechar la información emocional percibida, asimilada y comprendida con el fin de regular sus emociones y las del entrevistador, al tiempo que disminuye las negativas y potencializa las positivas, para así entrar nuevamente en el ciclo.

Con todo lo anterior, el objetivo de este estudio es conocer si existe relación estadísticamente

significativa entre IE y AS en trabajadores con un puesto gerencial.

Las hipótesis estadísticas

Hipótesis nula: no existe relación estadísticamente significativa entre la IE y la AS en trabajadores con un puesto gerencial.

Hipótesis alternativa: sí existe relación estadísticamente significativa entre la IE y la AS en trabajadores con un puesto gerencial.

Método

Participantes

El presente estudio es de tipo correlacional, para su realización se tomó una muestra no probabilística intencional, constituida por 50 sujetos trabajadores, todos ellos pertenecientes a mandos gerenciales de algunas de las sucursales de empresas ubicadas en Fresnillo, Zacatecas; del total 31 fueron de sexo masculino y 19 de sexo femenino, cuyas edades oscilaban entre 22 y 52 años.

Instrumentos

Para el estudio de las variables se evaluó dicha muestra, mediante la aplicación de la versión española del Trait Meta Mood Scale TMMS-24 (Fernández, Extremera, & Ramos, 2004), que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales en tres secciones importantes: atención emocional, claridad de sentimientos y reparación emocional (con un alfa de Cronbach

para percepción de 0.90; comprensión, 0.90; y regulación, 0.86).

También se aplicó el Cuestionario de Adaptabilidad Social MOSS, elaborado por Rudolf Moss y Berenice Moss en 1979, con una adaptación latina en 1989, el cual determina el grado en que una persona se adapta a distintas situaciones sociales, comprende los siguientes factores: habilidad en supervisión, capacidad de decisión en las relaciones humanas, capacidad de evaluación de problemas interpersonales, habilidad para establecer relaciones interpersonales, sentido común y tacto en las relaciones interpersonales. Dichos factores de juicio social se califican con los siguientes niveles: deficiente, pobre, medio, bueno y superior.

Procedimiento

La aplicación de ambos test se realizó de manera simultánea e individual, se acudió a cada una de las sucursales de las empresas, donde se eligió un espacio sin distractores. La aplicación de ambos test tuvo una duración de entre 40 y 55 minutos. En dicha aplicación se registraron datos como la escolaridad, el nombre de la empresa, el género, tipo de carrera cursada (en caso de haber alguna), el puesto y el número de personal a cargo.

Dentro de las empresas que colaboraron con la investigación se cuentan sucursales bancarias y crediticias como Banamex, Santander, Caja Popular Mexicana, Banco Azteca, HSBC

México, Scotiabank, Banorte, Bbva Bancomer, Concrédito, Unimex, Financiera Independencia, Banco del Bajío; tiendas departamentales, entre ellas Vision, Coppel, Bodega Aurrera, Waldos Dólar Mart, Soriana, Elecktra del milenio; restaurantes como Garden's restaurant, Restaurante el viejo mercado; así como tiendas que venden productos textiles y de vestir, entre ellas Modatelas, Santory, Atletas Fresnillo, El porvenir, Parisina, Grupo Eleccion, Diseño y moda para zoy, Melody, Milano Melody; empresas que brindan servicios como Hotel del Mineral, La Plata Habitaciones, Multiempañes, Hotel Casa Blanca, Tv Zac, Cablecom, Cinemex; zapaterías, entre ellas Zapatera 3 Hermanos, Hermanos Batta, Coppel Canadá, Zapatería Pague Menos, Zapatería El Gran Remate; así como sucursales de empresas con venta de productos específicos como Aucaza, Grupo Centro Aluminios y Motos del Mineral.

Una de las dificultades que se presentaron fue la disponibilidad de tiempo de los gerentes, debido a sus múltiples ocupaciones. Nueve sucursales, entre ellas bancarias y de servicios, se negaron debido al tiempo de aplicación de los test. Asimismo, tres empresas, dos de venta de productos específicos y una de servicios, se negaron a participar por políticas empresariales.

Análisis de datos

Se realizaron análisis de frecuencia para las variables descriptivas de escolaridad, nombre de la empresa, género, tipo de carrera cursada, el puesto y el número de personal a cargo. Tam-

bién se realizaron comparaciones de porcentajes de subescalas correspondientes a los dos instrumentos utilizados por género.

Los datos obtenidos de las puntuaciones de los factores de las pruebas, se trataron mediante el paquete estadístico SPSS, versión 15.0, de donde se obtuvo el coeficiente de correlación paramétrico de Pearson con una significancia estadística de $p < 0.05$. El método de tal coeficiente se utiliza para determinar si existe asociación lineal entre dos variables cuantitativas continuas, ya sea positiva o negativa. Con este método lo que se obtiene es un estimado del coeficiente de correlación poblacional (Camacho, 2008).

Resultados

A continuación se reportan los resultados, en un principio los obtenidos respecto a los datos generales de la muestra. En este sentido, 31 sujetos pertenecen al género masculino, 19 pertenecen al género femenino; del total de la muestra, 15 personas son gerentes o directores de sucursales bancarias y financieras, en tanto 13 son gerentes de tiendas departamentales, 9 corresponden a empresas que brindan servicios, entre ellas, hoteles, restaurantes, televisoras, hostales y cine, y los 13 restantes son gerentes a cargo de sucursales de venta de productos específicos, entre ellos zapaterías, autos, motos, ropa y telas.

Asimismo, 26 sujetos de la muestra poseen una escolaridad a nivel licenciatura, con predo-

minio de la carrera en Administración de Empresas, 9 se encuentra en nivel preparatoria, 4 tienen carrera técnica, 8 nivel secundaria y solo 3 sujetos cursaban un posgrado. En cuanto a la cantidad de personal que dirigen, encontramos que 47 sujetos tienen a su cargo a menos de 100 trabajadores y solo 3 supervisan a entre 100 y 250 empleados.

Respecto a los resultados del cuestionario MOSS, 42% de la muestra total calificó con nivel medio inferior, 56%, con nivel medio; y 2%, con nivel superior. No se obtuvo ningún porcentaje en las categorías de inferior y superior.

Los resultados generales del MOSS arrojaron que en habilidad de supervisión, 70% se encontró de rango medio inferior a inferior y 2% no calificó ni siquiera como inferior. En capacidad de evaluación de problemas interpersonales se encontró que 50% se ubicó en los niveles de medio inferior a inferior y 4% no calificó. En capacidad de evaluación de problemas interpersonales, 36% se situó en rango inferior, mientras que en habilidad para establecer relaciones interpersonales se encontró que 40% se colocó en el rango medio inferior a inferior, y 4% no calificó. Finalmente, en sentido común y tacto en las relaciones interpersonales encontramos que 40% se posicionó en nivel medio inferior a inferior y 6% no calificó.

En los resultados de los factores del MOSS por género, se encontró que en el género femenino respecto a la habilidad de supervisión, 57.9% se clasificó en el nivel medio inferior, mientras que 26.3%, en el medio superior. En

cuanto a la capacidad de decisión en las relaciones interpersonales, 52.6% calificó en el nivel medio y 21.1%, en inferior. Respecto a la capacidad de evaluación de problemas interpersonales, 42.1% se consideró como medio, solo 5.3%, de nivel inferior. Respecto a la habili-

dad para establecer relaciones interpersonales, 47.4% se concentró en el nivel medio inferior. En sentido común y tacto en las relaciones interpersonales solo 5.3% calificó en nivel superior, concentrándose 36.8% en el nivel inferior (ver tabla 1).

Tabla 1

Factores de AS en hombres y mujeres con mandos gerenciales y directivos

Género	Rango	Factor				
		HS	CDRI	CEPI	HERI	SCTRI
Femenino	Superior	0%	0%	0%	0%	5.3%
	Medio Superior	26.3%	0%	15.8%	26.3%	5.3%
	Medio	5.3%	52.6%	36.8%	47.4%	31.6%
	Medio inferior	57.9%	26.3%	5.3%	0%	21.1%
	Inferior	10.5%	21.1%	0%	0%	36.8%
Masculino	Superior	0%	0%	12.9%	6.5%	3.2%
	Medio Superior	9.7%	16.1%	22.6%	6.1%	6.5%
	Medio	16.1%	25.8%	19.4%	35.5%	19.4%
	Medio inferior	64.5%	35.5%	12.9%	19.4%	38.7%
	Inferior	6.5%	16.1%	0%	6.1%	22.6%
	No califica	3.7%	6.6%	0%	6.5%	9.7%

Nota: Habilidad de Supervisión (HS), Capacidad de Decisión en las Relaciones Interpersonales (CDRI), Capacidad de Evaluación de los Problemas Interpersonales (CEPI), Habilidad para Establecer Relaciones Interpersonales (HERI) y Sentido Común y Tacto en las Relaciones Interpersonales (SCTRI).

En lo que concierne al género masculino, se encontró que en los factores de habilidad de supervisión, 64.5% calificó en el nivel medio inferior, en tanto que 9.7% no lo hizo así ni siquiera en el nivel inferior. En cuanto a la capacidad de decisión en las relaciones interpersonales, 35.5% calificó en el nivel medio inferior y 6.5% no resultó calificable. Respecto a la capacidad de evaluación de

problemas interpersonales, 32.3% se ubicó en nivel medio, solo 12% en nivel superior. En cuanto a la habilidad para establecer relaciones interpersonales, 35.5% se concentró en el nivel medio. En sentido común y tacto en las relaciones interpersonales, solo 5.2% se ubicó en nivel superior, 64.4% se concentró en el nivel medio inferior.

En lo referente a los resultados de IE, se obtuvo que 66% de la muestra total debe mejorar su atención, ya que presta poca atención (ver tabla 2).

Como se muestra en la tabla anterior, 26% de la muestra total debería mejorar su claridad y 14% poseía excelente claridad. Respecto a la reparación, 8% debería mejorar su reparación y 44% tenía una excelente reparación.

En cuanto a los resultados por género, se obtuvo que el factor de atención emocional, 78% de las mujeres prestó poca atención a sus emociones. En el factor claridad emocional, 15.8% debería mejorar su claridad emocional y 10.5% presentó una excelente claridad. En reparación emocional, se encontró que 5.3% debería mejorar su reparación y 63.2% mostró una excelente reparación (ver tabla 3).

Tabla 2

Calificación de las áreas de IE de la muestra total

Áreas de la IE		Calificación	
AE	Presta poca atención	Adecuada	Presta demasiada atención
	66%	34%	0%
CE	Debe mejorar	Adecuada	Excelente
	26%	60%	14%
RE	Debe mejorar	Adecuada	Excelente
	8%	48%	44%

Nota: Atención Emocional (AE), Claridad Emocional (CE), Regulación Emocional (RE).

Tabla 3

Calificación de las áreas de IE por género

Género	Áreas de la IE	Calificación		
		Presta poca atención	Adecuada	Presta demasiada atención
Femenino	AE	78.9%	21.1%	0%
		Debe mejorar	Adecuada	Excelente
	CE	15.8%	73.7%	10.5%
		Debe mejorar	Adecuada	Excelente
	RE	5.3%	31.6%	63.2%
	Masculino	AE	Presta poca atención	Adecuada
58.1%			41.9%	0%
Debe mejorar		Adecuada	Excelente	
CE	32.3%	51.6%	16.1%	
	Debe mejorar	Adecuada	Excelente	
RE	9.7%	58.1%	32.3%	

Nota: Atención Emocional (AE), Claridad Emocional (CE), Regulación Emocional (RE).

Como se aprecia en la tabla 3 para el género masculino en los factores de la IE, se encontró que 58.1% prestó poca atención a sus emociones y 41.9% mostró una adecuada atención. Por su parte, en el factor claridad emocional, 32.3% debería mejorar su claridad emocional y 16.1% presentó una excelente claridad. En reparación emocional, se encontró que 9.7% debería mejo-

rar su reparación y 32.3% poseía una excelente reparación.

Los resultados que arrojaron las correlaciones de los instrumentos de IE y AS, solo mostraron una relación del .512 entre la habilidad de supervisión del cuestionario MOSS y la atención emocional del test TMSS-24, con una significancia estadística de $p < 0.05$ (tabla 4).

Tabla 4
Puntajes de correlación de variables

Variables	AE de TMMS-24	Variables	
		CE de TMMS-24	Años escolaridad
HS del MOSS	.512*		
Años Escolaridad	.314*	.335*	
SCT del MOSS			.286*
CEPI de MOSS			.279*

Nota: Significancia de $p < 0.05$. Atención Emocional (AE), Claridad Emocional (CE), Capacidad de Evaluación de Problemas Interpersonales (CEPI), Sentido Común y Tacto (SCT).

Respecto a las correlaciones entre personal a cargo y las variables de la IE y AS, no se encontró relación significativa, sin embargo, se determinó una débil, aunque significativa correlación de .335 entre años de escolaridad y claridad emocional (tabla 4). De igual manera existe una débil correlación de .286 entre escolaridad en años y sentido común y tacto en las relaciones interpersonales. Asimismo, se determinó una correlación de .279 entre escolaridad en años y capacidad de evaluación de problemas interpersonales (ver tabla 4).

Discusión

El objetivo principal del presente estudio fue dilucidar si existe relación estadísticamente significativa entre IE y AS en trabajadores con un puesto gerencial, con el fin de contribuir al desarrollo e implementación de medidas para el aumento de la calidad de interacción interpersonal dentro de la empresa, el mejoramiento de los procesos de capacitación y selección de puestos directivos y gerenciales. Los resultados obtenidos arrojaron que únicamente el factor de atención emocional de la IE y el factor de

habilidad de supervisión de la AS expresan una correlación de .512 con una significancia de $p < 0.05$. Por consiguiente, la hipótesis alternativa se acepta si existe relación baja y estadísticamente significativa entre la IE y la AS en trabajadores con un puesto gerencial, empero, ésta se limita exclusivamente a las características de la muestra.

Entonces, podemos preguntar, ¿cuál es la explicación de que los factores de habilidad de supervisión y atención emocional hayan mostrado relación estadísticamente significativa? Esto podría deberse a que la habilidad de supervisión es el proceso mediante el cual el gerente conduce las energías, potencialidades y actividades del grupo para alcanzar los objetivos organizacionales. De tal forma, tal habilidad se clasifica dentro de las competencias humanísticas, que incluyen la capacidad de empoderar, motivar y capacitar a los subordinados, así como observar y desarrollar sus potencialidades (Crissien, 2005). Por su parte, la atención emocional, se presenta en niveles poco adecuados y podría repercutir en la capacidad de reconocer, sentir y expresar sentimientos de manera afín con el entorno laboral, además de influir en la forma de dar órdenes al personal, supervisar el desempeño laboral y el cumplimiento de tareas laborales. Asimismo, debe orientar las potencialidades de su personal hacia áreas específicas sin inmiscuir emociones propias en el proceso, dificultar la asignación de tareas de acuerdo con las potencialidades de los trabajadores e

influir en los procesos cognitivos relacionados con la toma de decisiones. En consecuencia, las habilidades del supervisor incluyen elaborar un plan de trabajo en correspondencia con los objetivos que se persiguen en la acción por medio de buenas relaciones humanas, para que así se pueda crear un clima organizacional armónico que contribuya al crecimiento del personal (Rodríguez, 2008)

En otros estudios (Subuyuj, 2013), al igual que en el presente, se ha encontrado una diferencia por género en el factor habilidad de supervisión, donde las mujeres han obtenido puntajes más altos que los hombres. Dicha diferencia se podría explicar porque a lo largo de la historia las mujeres han llevado a cabo tareas como la educación de los hijos, la atención de enfermos y de la pareja y la orientación de los miembros de la familia (Aguilar, Valdez, González-López, & González, 2013). Es de tal manera como las mujeres desarrollan variables comportamentales, sentimentales y de pensamiento que se deben a la influencia de la cultura (Aguilar et al., 2013) y que se relacionan con la habilidad de supervisión.

De acuerdo a Cuadra y Veloso (2009), el grado de supervisión es una variable moderadora de liderazgo general, satisfacción laboral y clima organizacional. La supervisión, por consiguiente, es estrecha (el líder frecuentemente tiene contacto directo con sus empleados) e influye de manera más significativa en el aumento de estas variables y la supervisión lejana (el líder de manera constante tiene contacto indi-

recto con sus empleados), la que influye en la merma de las mismas. Es por tanto preocupante, que los resultados del factor habilidad de supervisión hayan arrojado en gran porcentaje de la muestra rangos por debajo de la media. Por lo anteriormente expuesto, la habilidad de supervisión es una prioridad en la capacitación gerencial de estas empresas si se desea el aumento de las variables mencionadas.

Por tanto, ¿cómo podría explicarse la falta de relación entre los factores restantes de la AS con los de la IE? En cuanto a la regulación emocional (variable considerada como la más compleja en el modelo de Fernández y Extremera), contrariamente a lo que se podría esperar y de acuerdo con la definición de regulación emocional de Fernández y Extremera (2009):

...la capacidad para estar abierto a los sentimientos, tanto positivos como negativos, y reflexionar sobre los mismos para descartar o aprovechar la información que los acompaña en función de su utilidad... el manejo de nuestro mundo intrapersonal y también el interpersonal, esto es, la capacidad para regular las emociones de los demás, poniendo en práctica diversas estrategias de regulación emocional que modifican tanto nuestros sentimientos como los de los demás. (p. 93).

Los resultados de los factores restantes de la AS como capacidad de evaluación de problemas interpersonales, sentido común y tacto en las relaciones interpersonales y habilidad para

establecer relaciones interpersonales –todas ellas involucradas en lo concerniente al juicio social–, no muestran relaciones significativas con el constructor de regulación emocional anteriormente citado, lo cual podría implicar que la IE solo juega un papel modulador en el inicio del procesamiento de la información (atención emocional) en las relaciones socio-laborales. Por lo tanto, se recomienda explorar tal aspecto en posteriores investigaciones.

La falta de relación entre los factores restantes de la AS con los de la IE podría deberse también a diferentes variables, entre ellas las metodológicas y las intrínsecas a los resultados. En las metodológicas encontramos que la escala de MOSS es un instrumento que no se encuentra contextualizado con el tiempo y cultura de la población mexicana. Tal característica denota la importancia de la creación de escalas de AS, que vayan de acuerdo con los nuevos parámetros establecidos por las recientes investigaciones en el ámbito de las relaciones socio-laborales. Asimismo, que correspondan a las características socioculturales de la población mexicana. De igual manera, la escala de TMMS-24 mide la metacognición de los estados emocionales y no directamente la IE como tal, por lo cual de acuerdo a Fernández y Extremera (2009), dichas medidas autoinformadas poseen sesgos que responden a la deseabilidad social, el solapamiento con medidas de personalidad y su varianza con otras variables auto-informadas como la depresión y la ansiedad, entre otras.

Respecto al concepto de metacognición, como es ampliamente conocido en el ámbito de la psicología del aprendizaje, se refiere a la “cognición sobre la cognición”, es decir, la autoconciencia del propio procesamiento cognitivo. Dicha autoconciencia no sólo aporta información propia, sino también sobre las personas, la tarea y las estrategias de almacenaje de información metacognitiva. Debido a que es un proceso de autoconocimiento, es importante entonces cuestionar qué tan viable es la medición de la IE mediante una escala autoinformada, ya que según Brown (1985, como se citó en Crespo, 2000), “el conocimiento metacognitivo es falible en el sentido de que puede estar equivocado. Un sujeto puede creer diversas cosas respecto a su cognición, sin embargo, si éstas se contrastan con un determinado criterio podrían resultar de por sí erróneas” (párr., 74).

En cuanto a las variables intrínsecas de la investigación y aludiendo al nivel de estudios de la muestra, por la importancia que se sabe tiene dentro del desarrollo psico-social, se pone de relieve el hecho de que gran número de sujetos no posee los estudios suficientes para desempeñar las funciones gerenciales. Lo anterior presenta una dificultad; de acuerdo a Hernández et al. (2008), la gran parte de conocimientos necesarios para la actividad gerencial son derivados del curso de una carrera universitaria. Sin mencionar el hecho de que algunos sujetos estudiaron carreras universitarias que no se relacionan con la administración empresarial, podría decirse,

entonces, que presentarían dificultades en las competencias técnicas y conceptuales.

Al referirnos a la falta de habilidades en correspondencia con la baja escolaridad, podríamos conjeturar de acuerdo con los resultados, que existe una relación entre la capacidad de evaluación de problemas interpersonales con la escolaridad en años. Tal capacidad implica la comprensión de los problemas, el establecimiento de una buena comunicación, la escucha activa y el reconocimiento de los intereses, así como las destrezas interpersonales e intelectuales para estudiar los problemas y encontrar soluciones, habilidades que pudieran desarrollarse en el proceso educativo. De igual manera existe relación en el sentido común y tacto en las relaciones interpersonales con los subalternos y la escolaridad, puesto que conlleva la capacidad de tomar en cuenta las habilidades técnicas y funciones de cada uno de los individuos así como entablar confianza con los mismos.

La baja escolaridad también podría mediar la claridad de las emociones y el cómo éstas son influidas por los acontecimientos y entornos sociales, además del reconocimiento y expresión de sentimientos adecuados al entorno laboral. El conocimiento procede de las experiencias apropiadas por el contexto, y la forma de manifestar distintos tipos de emociones, dependiendo del repertorio previo y de la situación. Esto lleva a que se originen ganancias importantes en la comprensión, regulación emocional y respuesta empática (Henaó & García, 2009).

En cuanto al nivel de estudios, hay investigaciones que han correlacionado el locus de control con el nivel de escolaridad, y ha en los que se ha encontrado que a menor nivel de preparación, el control es externo, y a mayor nivel de preparación, el control es interno (Encinas, Díaz, Noriega, & Estrada, 2009). En este aspecto y debido a que los resultados nos reportan poca cantidad de sujetos con estudios avanzados, suponemos que el locus de control de estos sujetos de estudio es externo (aspecto que valdría la pena estudiar) y que, por lo tanto, carecen de habilidades de autoconciencia, lo que reitera que el instrumento de autoinforme TMMS-24 no es el más adecuado para este tipo de muestra.

Los niveles inferiores en adaptabilidad social, por su parte, denotan una falta de habilidades necesarias para la administración de personal, misma incompetencia que puede causar pérdida de motivación de los trabajadores, baja moral en los empleados, incumplimiento de deberes laborales en tiempo y forma, disminución de productividad y problemas disciplinarios debido a inexistencia de supervisión, renuncias constantes y, por ende, detrimento económico de la compañía. Este último debido al pago de salario industrial por salidas o bajas, remplazo constante de empleados y gastos que conllevan la capacitación (Deeb, 2015).

Esta falta de engranaje entre gerente y perfil es producto del incumplimiento de funciones de los procesos de selección de personal, ya que la contratación muchas veces está inmersa en la

corrupción y el poco apego a los procedimientos de selección de personal por parte de Recursos Humanos, ya sea por permitir contrataciones a partir de relaciones de amistad con el interesado, por la influencia de los dueños o gerentes (Naranjo, 2012).

Referencias

- Aburto, H., & Bonales, J. (2011). Habilidades directivas: Determinantes en el clima organizacional. *Investigación y Ciencia*, 19(51), 41-49. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67418397006>
- Aguilar, Y., Valdez, J., González-López, N., & González, S. (2013). Los roles de género de los hombres y las mujeres en el México contemporáneo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 18(2), 207-224. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29228336001>
- Aguilar, J., Ambrocio, H., & Vargas, J. (2011). Reclutamiento y selección de personal: Procesos auditables y transparentes. *Centro Regional de Investigación en Psicología*, 5(1), 91-104. Recuperado de http://www.conductitlan.net/centro_regional_investigacion_psicologia/69_seleccion_personal_procesos_auditables_transparentes.pdf
- Alasa, A., & García, R. (2010). Perfil de inteligencia emocional y carreras universitarias en estudiantes de la Universidad Simón Bolívar. *Revista de Ciencias Sociales*. 6(2), 226-238. Recuperado de: <http://www.scielo.org/ve/>

- scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-95182010000200004&lng=es&nrm=iso
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25. Recuperado de http://www.eiconsortium.org/pdf/baron_model_of_emotional_social_intelligence.pdf
- Belinchón, I. (2006). La imagen de la empresa y de la marca en el mercado laboral. *Anales de mecánica y electricidad*, 82(05), 46-51. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2136767>
- Bernarás, E., Garaigordobil, M., & De las Cuevas, C. (2011). Inteligencia emocional y rasgos de personalidad Influencia de la edad y el género durante la edad adulta y la vejez. *Boletín de Psicología*, 103, 75-88. Recuperado de <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N103-5.pdf>
- Blasco, F., Fernández, S., & Rodríguez, A. (2014). Employer branding: Estudio multinacional sobre la construcción de la marca del empleador. *Universia Business Review*, 44, 34-53. Recuperado de <https://ubr.universia.net/index.php/ubr/article/view/974>
- Bosque, A., & Aragón, L. (2008). Nivel de adaptación en adolescentes mexicanos. *Interamerican Journal of Psychology*, 42(2), 287-297. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-96902008000200010&lng=pt&tlng=es.
- Calderón, G. (2003). Dirección de recursos humanos y competitividad. *Innovar*, 13(22), 157-172. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-50512003000200013&lng=en&tlng=es
- Camacho, J. (2008). Asociación entre variables cuantitativas: Análisis de correlación. *Acta Médica Costarricense*, 50(2), 94-96. Recuperado de http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0001-60022008000200005&lng=en&tlng=es
- Cetina, T., Ortega, I., & Aguilar, C. (2010). Habilidades Directivas desde la Percepción de los Subordinados: Un Enfoque Relacional para el Estudio del Liderazgo. *Psicoperspectivas* 9(1), 124-137. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/94/99>
- Chiavenato, I. (2000). *Administración de recursos humanos*. México: McGrawHill.
- Crespo, N. (2000). La Metacognición: Las diferentes vertientes de una Teoría. *Revista signos*, 33(48), 97-115. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342000004800008&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-09342000004800008.
- Crissien, J. (2005). Gerencia del siglo XXI. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, 54, 59-83. Recuperado de <http://www.hacienda.go.cr/cifh/sidovih/spaw2/uploads/images/file/Gerencia%20del%20Siglo%20XXI.pdf>
- Cuadra, A., & Veloso, C. (2010). Grado de supervisión como variable moderadora entre liderazgo y satisfacción, motivación

- y clima organizacional. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 18(1), 15-25. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-33052010000100003&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-33052010000100003.
- Deeb, C. (2015). ¿Qué le ocurre a una organización con una mala administración? La Voz de Houston and the Houston Chronicle. [Traducido por Guilleron, L.]. Recuperado de <http://pyme.lavoztx.com/qu-le-ocurre-una-organizacin-con-una-mala-administracin-13402.html>
- Enebral, J. (2001). Medida de la inteligencia emocional de las personas y de las organizaciones. *Revista del Conocimiento*, 12. Recuperado de <http://www.geocities.ws/ccarbo/yacambu/egmrt/asignaturas/gdc/inteligenciaemocional/10.html>
- Encinas, D., Díaz, C., Noriega, J., & Estrada, D. (2009). Locus de control y logro académico en dos tipos de ambiente de enseñanza para estudiantes universitarios. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 3(2), 167-174. Recuperado de http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/Encinas_etal.pdf
- Extremera, N., Durán, A., & Rey, L. (2005). La inteligencia emocional percibida y su influencia sobre la satisfacción vital, la felicidad subjetiva y el engagement en trabajadores de centros para personas con discapacidad intelectual. *Ansiedad y Estrés*, 11(1), 63-73.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: Evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>
- Fernández, P., & Ruiz, D. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 421-436. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?256>
- Fernandez, P., & Extremera, N. (2009). La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66(23,3), 85-108.
- Fernandez, P., & Extremera, N. (2006). La investigación de la inteligencia emocional en España. *Ansiedad y estrés*, 12(2-3), 139-153. Recuperado de http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf53Inteligencia_Emocional_en_Espana.pdf
- Fernández, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Ferragut, M., & Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80525022008.pdf>
- Fierro, A. (2006). Bienestar personal, adaptación social y factores de personalidad: Estudios con las Escalas Eudemon. *Clinica y salud* 17(3). Recuperado de <http://scielo.>

- isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1130-52742006000300006
- García, M., Gómez, P., & Londoño, O. (2009). Relación entre motivación y resistencia al cambio en personas que trabajan en una empresa del sector público, en Bogotá (Colombia). *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 5(1), 141-159. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982009000100012&lng=en&tlng=es
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1999). *La Inteligencia Emocional en la Empresa*. Colombia: Ediciones B Argentina, S. A. para el sello Javier Vergara Editor.
- Henao, G., & García, M. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 785-802. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2009000200009&lng=en&tlng=es.
- Hernández, R., Silvestri, K., Añez, S., & Gamboa, L. (2008). Realidad de la formación gerencial en las pequeñas y medianas empresas venezolanas. *Revista Venezolana de Gerencia* 13(41), 107-125. Recuperado de <http://www.scielo.org.ve/pdf/rvg/v13n41/art07.pdf>
- Lewis, S., Cuesta, M., Ghisays, Y., & Romero, L. (2004). La adaptación social y escolar en niños con y sin trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) de la ciudad de Barranquilla (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, 14, 125-149. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21301406>
- López R., & Martínez, A. (2014). Inteligencia emocional y la ventana del líder en los directivos turísticos. *Ing. Ind.* 35(2), 229-239. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-59362014000200010&lng=es&nrm=iso
- Mirza, C., Núñez, M., & Rodríguez, C. (2011). Factores grupales que inciden en la productividad. Universidad, *Ciencia y Tecnología*, 15(61), 223-231. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-48212011000400006&lng=es&tlng=es
- Naranjo, R. (2012). El proceso de selección y contratación del personal en las medianas empresas de la ciudad de Barranquilla (Colombia). *Pensamiento y gestión* 32, 83-114. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/pensamiento/article/view-File/3978/2826>
- Oriolo, E., & Cooper, R. (1998). *La inteligencia emocional aplicada al liderazgo y a la organización*. Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Ortiz, R., & Beltrán, B. (2011). Inteligencia emocional percibida y desgaste laboral en médicos internos de pregrado. *Educ. Méd.* 14(1). Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132011000100010&lng=es.

- Osses, S., & Jaramillo, S. (2008). Metacognición: Un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos* 34(1), 187-197. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v34n1/art11.pdf>
- Padrón, G., & Sánchez, M. (2010). Efecto de la motivación al logro y la inteligencia emocional en el Crecimiento Psicológico. *Revista Venezolana de Gerencia*, 15(49), 141-158. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-99842010000100009&lng=es&tlng=es
- Pena, M., & Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2). 400-420.
- Perandones, T., & Castejón, J. (2007). *Estudio correlacional entre personalidad, inteligencia emocional y autoeficacia en profesorado de educación secundaria y bachillerato*. Libro de actas V Congreso Internacional Educación y Sociedad. La Educación: Retos del S. XXI, 1-8. Granada, Universidad de Alicante.
- Real Academia Española. (2015). Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/>
- Robbins, S. (1999). *Comportamiento organizacional*. México: Prentice Hall.
- Rodríguez de Torrealba, A. (2008). Hacia una visión prospectiva de la gerencia y supervisión educativa. *Investigación y Postgrado*, 23(2), 447-461. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872008000200017&lng=es&tlng=es
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1997). What is Emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence*. New York: Basic Books.
- Sanjuán, A., & Ferrer, M. (2008). Perfil emocional de los estudiantes en prácticas clínicas: Acción tutorial en enfermería para apoyo, formación, desarrollo y control de las emociones. *Investigación y Educación en Enfermería*, 26(2), 226-235. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-53072008000200005&lng=en&tlng=es
- Subuyuj, W. (2013). *Adaptabilidad social de un grupo de auditores que laboran en distintas empresas de la ciudad de Guatemala*. Guatemala de la Asunción: Universidad Rafael Landívar Facultad de Humanidades.
- Trujillo, M., & Rivas, L. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Innovar*, 15(25), 9-24. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-50512005000100001&lng=en&tlng=es
- Veloso, C., Cuadra A., Antezana, I., Avendaño, R., & Fuentes, L. (2013). Relación entre inteligencia emocional, satisfacción vital, felicidad subjetiva y resiliencia en funcionarios de educación especial. *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 355-366. Recuperado de <http://www.scielo.cl/>

scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052013000200022&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-07052013000200022.

Vera, A., Cancino, L., Ravanal, I., Carrasco, C., Contreras, G., & Arteaga, O. (2007). Síndrome de burnout e inteligencia emocional: Un enfoque psicosocial en una agencia estatal chilena. *Ciencia & Trabajo*, 24, 51-54.

Zarate, R., & Matviuk, S. (2012). Inteligencia emocional y prácticas de liderazgo en las organizaciones colombianas. *Cuadernos de administración*, 28(47), 91-104. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/cuadm/v28n47/v28n47a08.pdf>

Recibido el 23 de noviembre de 2015

Revisado el 19 de febrero de 2016

Aceptado el 27 de abril de 2016

Una aproximación a la medición de la percepción de prácticas de crianza para adolescentes

An approach to measuring the perception of teen parenting practices

Mirta Margarita Flores Galaz
María de Lourdes Cortés Ayala
Universidad Autónoma de Yucatán

José González Tovar
Universidad de Coahuila

Melissa García Meraz
Universidad Autónoma del Estado
de Hidalgo

Johannes Oudhof Van Barneveld
Universidad Autónoma del Estado
de México

Martha Frías Armenta
Universidad de Sonora

Georgina Lozano Lazo
Javier Zavala Rayas
Universidad Autónoma de Zacatecas

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo construir y validar una escala para medir la percepción de la crianza paterna en adolescentes mexicanos. Participaron en él 432 adolescentes, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico; ellos provenían de seis estados de la República Mexicana (180 de Sonora, Toluca e Hidalgo, 60 eran cada uno; 100 de Zacatecas; 103 de Yucatán; y 49 de Coahuila). Del total de la muestra, 187 eran mujeres y 185 eran hombres (60 personas no dieron esta información). La edad promedio fue 14.15 ($DE = 1.28$). La Escala de Percepción de Prácticas de Crianza para Adolescentes, elaborada y administrada, consta de 63 afirmaciones tipo Likert con cinco opciones de respuesta (1 = Nunca a 5 = Siempre), que evalúan la frecuencia (de Siempre a Nunca) de diversas conductas que los padres y madres realizan cotidianamente para educar a sus hijos. Los resultados obtenidos a través del análisis factorial exploratorio mostraron que para la subescala de Mamá se conformaron cuatro factores: Cuidado y calidez ($\alpha = 0.93$), Transmisión de valores ($\alpha = 0.83$), Apoyo y orientación escolar ($\alpha = 0.73$), así como Control conductual ($\alpha = 0.57$); mientras que para la subescala de Papá se encontraron siete factores, aunque cinco presentan congruencia conceptual: Cuidado y calidez ($\alpha = 0.95$), Transmisión de valores ($\alpha = 0.73$), Disciplina inductiva ($\alpha = 0.70$), Apoyo y orientación escolar ($\alpha = 0.72$), y además de Control conductual ($\alpha = 0.57$). Asimismo, fueron analizadas las propiedades psicométricas del instrumento y se presentaron las diferencias encontradas por las variables criterio (sexo, zona geográfica).

Palabras clave: crianza, padres, adolescentes, familia, medición.

Nota del autor

Mirta Margarita Flores Galaz, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Yucatán (UADY); María de Lourdes Cortés Ayala, Facultad de Psicología, UADY; José González Tovar, Facultad de Psicología, Universidad de Coahuila; Melissa García Meraz, Departamento de Psicología, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo; Johannes Oudhof Van Barneveld, Facultad de Ciencias de la Conducta, Universidad Autónoma del Estado de México; Martha Frías Armenta, Departamento de Derecho, Universidad de Sonora; Georgina Lozano Lazo, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ); Javier Zavala Rayas, Facultad de Psicología, UAZ.

La correspondencia en relación con este artículo debe dirigirse a Mirta Margarita Flores Galaz, Facultad de Psicología, UADY, km 1 Mérida-Tizimin, S/N, C.P. 97305, Cholul, Yucatán, México.

Dirección electrónica: fgalez@correo.uady.mx

Abstract

This study aimed to construct and validate a scale to measure the perception of parenting for Mexican adolescents. A total of 432 teenagers were selected through a non-probabilistic sampling from six states in Mexico: 180 (60 each one) from Sonora, Toluca and Hidalgo; 100 from Zacatecas, 103 from Yucatan and 49 of Coahuila. 187 were women and 185 men (60 persons did not indicate their sex). The average age was 14.15 years with a standard deviation of 1.28. The Perceived of Parenting Practices for Adolescents consists of 63 claims in a 5-point Likert-style scale (1= Never, to 5 = Always) that assess the perceived frequency of activities than father and mother do every day to educate them according to the adolescents. Results, obtained through the exploratory factor analysis, showed that for the Mom subscale four factors were formed: Care and warmth (alpha = 0.93), Transmission of values (alpha = 0.83), Support and school guidance (alpha = 0.73) and Behavioral control (alpha = 0.57). The Dad subscale was formed by seven factors although only five showed conceptual consistency: Care and warmth (alpha 0.95), Transmission of values (alpha = 0.73), Inductive discipline (alpha = 0.70), School support and guidance (alpha = 0.72), Behavioral control (alpha = 0.57). Psychometric properties of the instrument were analyzed and differences between criterion variables (sex and geographic zone).

Keywords: parenting, parents, teenagers, family, assessment.

Los numerosos estudios sobre la familia concuerdan en considerar que, para la mayoría de los individuos, la familia juega un papel fundamental en el proceso de desarrollo ya que, desde el nacimiento hasta la adolescencia, los padres, intencionalmente o no, son la influencia principal en la vida de sus hijos (Flores, Cortés, & Góngora, 2008). A través de la crianza, los padres (o cuidadores principales de un niño) se involucran en una serie de actividades para contribuir al pleno desarrollo físico y psicosocial de los menores a su cuidado (Bornstein & Sawyer, 2005). La crianza paterna hace referencia a los conocimientos, actitudes y creencias que los padres asumen en relación con la salud, la nutrición, la importancia de los ambientes físico y social y las oportunidades de aprendizaje de

sus hijos en el hogar (Eraso, Bravo, & Delgado, 2006).

Según Aguirre (2000), “las prácticas de crianza... son un proceso... un conjunto de acciones concatenadas, que cuenta un inicio, que se va desarrollando conforme pasa el tiempo” (p. 5). A su vez, Palacios y Moreno (1999) definen la crianza paterna como una tarea compleja y multidimensional, ya que “... los padres tienen que prestar atención a una gran variedad de circunstancias, y las demandas que plantean los hijos son cambiantes” (p. 3). Los estilos de crianza o estilos parentales hacen referencia al conjunto de actitudes y conductas de los padres, quienes crean un clima emocional determinado (Baumrind, 1971; Maccoby & Martin, 1983), en tanto que las prácticas de

crianza aluden a las conductas particulares que los padres y madres realizan cotidianamente para conseguir ciertos objetivos educativos con sus hijos (Darling & Steinberg, 1993).

Los padres de familia usan las estrategias de crianza que creen les permitirán obtener los objetivos educativos deseados, según la situación, las características del niño, la conducta del momento y la cultura; visto así, en el proceso de crianza, los padres imponen límites, inculcan valores y autocontrol, y también proveen calidez (Craig, 2008). Los numerosos estudios en este campo han mostrado dos aspectos o dimensiones que parecen esenciales en la crianza: el control y la calidez o afecto; el control de los padres hace referencia a las restricciones impuestas al niño (p. e., exigir obediencia de ciertas reglas, que cumplan sus responsabilidades, limitar su libertad). La otra dimensión importante es la calidez, referida al grado de afecto y aprobación que exteriorizan; los padres afectuosos con frecuencia sonríen a sus hijos, los abrazan, elogian y alientan. Los padres poco afectuosos u hostiles, critican, ignoran y castigan mucho a sus hijos (Becker, 1964; Maccoby, 1984).

A partir de las dimensiones anteriores, Baumrind (1975, 1980) desarrolló una tipología para clasificar los estilos de crianza, y propuso tres estilos o patrones: estilo autoritativo (con autoridad), autoritario y permisivo. Maccoby y Martin (1983) agregan el estilo indiferente. Numerosos estudios se han encargado de evidenciar los beneficios de la crianza basada

en el afecto y el control moderado, directivo, de los hijos, característico del estilo denominado autoritativo (Becker, 1964; Block, 1981; Ceballos & Rodrigo, 1998; Goodnow & Collins, 1990; Maccoby & Martin, 1983; Musitu & Soledad-Lila, 1993; Palacios, González, & Moreno, 1992).

Asimismo, se ha demostrado que las prácticas de crianza de los padres tienen importantes implicaciones en el desarrollo de los hijos; la investigación al respecto ha mostrado que prácticas positivas centradas en el afecto, comunicación y el apoyo, así como en la promoción de la autonomía (Mestre et al., 1999; Oliva, Parra, & Arranz, 2008; Ramírez, 2009) se relacionan con: la competencia académica (Balzano, 2002; Peralbo & Fernández, 2003), el aprendizaje de valores positivos (Grusec & Goodnow, 1994; Molpereces, Llenares, & Musitu, 2001), una buena autoestima (Alonso & Román, 2005; Maccoby & Martin, 1983), y el desarrollo de la competencia social (Cava, Musitu, & Murgui, 2006), entre otros.

El estudio de las prácticas de crianza parentales y su impacto en el desarrollo de los hijos ha sido la perspectiva dominante en un inicio en este campo de estudio. Más recientemente, el interés se ha dirigido a una dimensión complementaria: las prácticas de crianza desde la perspectiva de los hijos, donde numerosos estudios subrayan su importancia (Carrasco, Holgado, & Del Barrio, 2007; Grusec & Goodnow, 1994; Ivanova & Israel, 2006; Rohner & Veneziano, 2001). Los

estudios pioneros de los años 70 de Perron y Mathon (1976), sobre la percepción de las figuras parentales de niños de 3 a 7 años, mostraron que los niños distinguen a la madre como fuente del amor y al padre como una figura de autoridad a partir de los cinco años. Otros estudios mostraron la importancia de la percepción subjetiva de los niños sobre la relación padre-hijo en el funcionamiento interpersonal, por ejemplo, los niños con problemas de comportamiento perciben a sus padres como poco involucrados, punitivos y con comportamiento de crianza negativos (Bronfenbrenner, 1979; Michaels, Meese, & Stollack, 1983).

Forehand y Nousiainen (1993) reportan, en muestras clínicas, que en los hijos varones, a mayor percepción de conductas maternas de menor aceptación y más afecto negativo, presentan mayor externalización de problemas emocionales; las hijas parecen mostrar una mayor internalización de problemas emocionales/conductuales en relación a una mayor percepción de ansiedad y depresión paterna y niveles más bajos de control maternal. Además, ambos hijos mostraron evidencia de mayores problemas emocionales conductuales en relación con la percepción de triangulación y de conflicto entre los padres. Asimismo, los autores encontraron, en muestras no clínicas, que la percepción de aceptación de los padres y de estilos de crianza positivos contribuyen a un mejor funcionamiento de los adolescentes. En general, la percepción del afecto y de aceptación de los padres en los

adolescentes parecen estar fuertemente relacionadas con su funcionamiento y ajuste psicológico (Bosco, Renk, Dinger, Epstein, & Phares, 2003).

Más recientemente, se ha evidenciado que aun cuando el proceso estudiado se refiere a la percepción del hijo más que a la veracidad de la información (Finley & Schwartz, 2004), esta perspectiva ha mostrado ser más confiable (Carrasco, Holgado, Del Barrio, & Barbero, 2007; Samper, Cortés, Mestre, Nácher, & Tur, 2006) y coherente que la información proporcionada por los padres (González, Cause, & Mason, 1996; Morris, Silk, Steinberg, Sessa, Avenevoli, & Essex, 2002) para predecir el ajuste emocional, rendimiento escolar y sintomatología depresiva (Paulson, 1994; Roa & Del Barrio, 2002; Schaefer, 1965). La percepción de los hijos acerca de las prácticas de crianza de los padres, incluso poseen mayor validez predictiva para la aceptación en el grupo de pares (Gaylord, Kitzmann, & Coleman, 2003), que otras fuentes. Resultados similares han encontrado Méndez, Andrade y Peñaloza (2013) en estudios con adolescentes mexicanos.

En cuanto al sexo del progenitor, los estudios internacionales coinciden en mostrar diferencias en cuanto a la percepción que se tiene del padre y de la madre (Pipp, Shaver, Jennings, Lamborn, & Fischer, 1985; Rodrigo, García, Márquez, & Triana, 2005); las madres son percibidas con más frecuencia como más amorosas, comprensivas y cercanas, aunque más controladoras (Rodríguez,

Del Barrio, & Carrasco, 2009; Paulson, Hill, & Holmbeck, 1991; Paulson & Sputa, 1996), en tanto que a los padres se les percibe más autoritarios, rígidos y severos (Paulson & Sputa, 1996; Shek, 1998, 2000; Sorbring, Rödhalm-Funnemark, & Palmerus, 2003). En cuanto al sexo de los hijos, se ha encontrado que los varones perciben a sus padres más estrictos y las mujeres perciben a sus madres más afectuosas y menos estrictas (Sorbring et al., 2003). Por edad, las investigaciones señalan que a medida que los hijos son mayores perciben menos apoyo e implicación en ambos padres (Spera, 2005; Steinberg, 2001). En sí, la crianza paterna se percibe diferencialmente mediada por el sexo y la edad (Rodríguez, Del Barrio, & Carrasco, 2009).

Otros estudios evidencian que si los padres son percibidos por sus hijos adolescentes como más autoritarios y violentos al comunicarse, y se percibe más inflexibilidad familiar, hay un mayor aumento de conflicto entre padres-hijos (Pérez & Aguilar, 2009). Por el contrario, la percepción de una paternidad autoritativa se relaciona con contextos familiares con bajo conflicto, y menor número de problemas en la adolescencia temprana (McKinney, Milone, & Renk, 2011; Pérez & Alvarado, 2015).

En México, los estudios con niños de primaria realizados en Yucatán (Flores, Cortés, & Góngora, 2008), encuentran que las niñas perciben a su papá más afectuoso que los niños, en tanto éstos perciben que imparte más disciplina punitiva y es más intolerante, además

de ejercer más control. En cuanto a la mamá, las niñas perciben que impone más disciplina, les apoya menos en la escuela, les da más afecto y es más tolerante con ellas que con los niños. Estudios realizados en Toluca (Rodríguez, Oudhof van Barneveld, González-Arratia, & Unikel, 2011), encontraron datos semejantes.

Otros estudios con población mexicana se han interesado en la percepción del apoyo recibido de los padres (Aguilar, Valencia, & Romero, 2004; Palacios & Andrade, 2006; Rivera & Andrade, 1998, 2010; Vallejo, 2002). Por su parte, Villegas-Pantoja, Alonso-Castillo, Alonso-Castillo, y Martínez-Maldonado (2014), en un estudio con adolescentes mexicanos, concluyeron que una mayor percepción de conductas de calidez en la madre se relaciona con una más tardía edad en el inicio o consumo de sustancias. Los estudios sobre la percepción del control parental de Betancourt y Andrade-Palos (2011), muestran que el control psicológico de ambos padres tiene una mayor influencia que el control conductual en la presencia de problemas emocionales y de conducta, aunque se obtienen diferencias entre hombres y mujeres.

La revisión de la literatura internacional evidenciada en el *Handbook of Family Measurement Techniques* muestra que existen numerosos instrumentos desarrollados desde 1975 a la fecha para la medición de diversos aspectos de la conducta parental (Touliatos, Permuter, & Straus, 2001). En México, se han diseñado pocos instrumentos con base en la percepción de la crianza paterna, entre éstos

destacan la Escala para las Prácticas Parentales de Crianza Materna (Jiménez, Hernández-Guzmán, & Reidl 2001), dirigida a niños preescolares; la escala para la Evaluación de las Relaciones Familiares, también dirigida a los hijos (Rivera & Andrade, 1998); y el Inventario de Stress en la crianza, que constan de dos dimensiones: la dirigida al niño y la dirigida a los padres (Montiel, Vera, Peña, Rodríguez, & Félix, 2002). Recientemente, Aguilar (2003) ha elaborado una escala de estilos parentales para estudiantes de nivel medio y superior, basada en los trabajos de Baumrind (1991) y de Buri (1991). El estilo de crianza y la paternidad punitiva también han sido explorados y asociados a la depresión en madres mexicanas (Frias, Sotomayor, Corral, & Castell, 2004). Por su parte, Oudhof, González, Rodríguez y Unikel (2011) han desarrollado la Escala de Percepción de Crianza dirigida a jóvenes, conformada por tres factores: interés en las actividades del hijo, apoyo y orientación. A pesar de contar con estas escalas, ninguna de ellas ha sido construida y validada, según población de diferentes regiones geográficas del país. Dada la importancia de la percepción de la crianza paterna en el desarrollo de los individuos, el objetivo de este trabajo fue construir y validar una escala para medir la percepción de la crianza para adolescentes mexicanos de diversos estados del país, y de igual forma, establecer las diferencias entre la percepción de Papá y Mamá y las diferencias por sexo y zona geográfica.

Método

Participantes

Mediante un muestreo no probabilístico de seis estados de la República Mexicana fueron seleccionados 432 adolescentes: 60 de Sonora, Toluca e Hidalgo, 100 de Zacatecas y 103 de Yucatán. De éstos 187 eran mujeres y 185, hombres (60 personas no señalaron su sexo). La edad promedio fue 14.15 años con una desviación estándar de 1.28.

Instrumento

Escala de Percepción de Prácticas de Crianza para Adolescentes. Consta de 63 afirmaciones tipo Likert de cinco opciones de respuesta, éstas evalúan la frecuencia de Siempre a Nunca con la que los hijos perciben lo que el padre y madre realizan día a día en cuanto a una serie de acciones para educarlos. Es importante señalar que la escala se construyó a partir de un estudio exploratorio realizado en diferentes zonas geográficas del país. El objetivo fue explorar la percepción de la crianza paterna (papá y mamá), a través de un cuestionario de preguntas abiertas. Con base en el análisis de contenido realizado, y de la revisión teórica fueron conformados siete factores con sus respectivos reactivos: 1. Apoyo, afecto y motivación (11 reactivos), 2. Límites y reglas (12 reactivos), 3. Castigo verbal (7 reactivos), 4. Castigo físico (9 reactivos), 5. Comunicación (7 reactivos), 6. Apoyo escolar (6 reactivos), 7. Orientación y formación (11 reactivos). A continuación se describen:

1. Apoyo, afecto y motivación. Consiste en tener una implicación afectiva con el hijo y atender sus necesidades y deseos. Los reactivos que lo conforman son: Me muestra cariño (abraza, besa, apapacha), me brinda confianza, me muestra comprensión, me hace saber que soy importante para la familia, me ayuda a resolver los problemas personales que tengo, me hace sentir que puedo contar con él (ella), me dice que me quiere, me apoya cuando lo necesito, me da palabras de aliento, me dice siempre lo orgulloso que está de mí, me anima a seguir adelante a pesar de todo.
2. Límites y reglas. Implica el establecimiento claro de pautas de conducta deseables. Los reactivos que incluye son: Me corrige cuando cometo un error, me explica las reglas que hay en la casa, me llama la atención cuando desobedezco, me premia cuando hago algo bueno, me quita privilegios o premios (por ejemplo, ipod, televisión, celular), me prohíbe ir a casa de mis amigos (as), me prohíbe hacer ciertas cosas que están mal, me pide que le diga a dónde voy cuando salgo, me pide que le diga con quién paso mi tiempo libre, me dice que le diga a qué hora regreso en la noche, y la última, me dice que puedo tener amigos en la casa cuando no haya adultos en ella.
3. Castigo verbal. Son las pautas verbales aversivas para disminuir la frecuencia de conductas indeseables. Los reactivos son: me grita; me amenaza con pegarme aunque no lo haga; me dice groserías, malas palabras o maldiciones; me llama tonto (a), flojo (a) o algo parecido; me dice que me correrá de la casa; me dice que me correrá de la casa a golpes (patadas); y finalmente, me ignora, no me habla.
4. Castigo físico. Son las pautas instrumentales aversivas para disminuir la frecuencia de conductas indeseables. Incluye: me golpea con la mano; me pega en la mano, brazo o pierna; me pega con el cinturón, peine o palo; me pega en la cara (cachetadas), cabeza o me jala de las orejas; me pega en el estómago, pecho o espalda; me da patadas; me jala o avienta; me pega constantemente y durante algunos minutos; así como me agarra con fuerza del cuello o de la nuca.
5. Comunicación. Implica establecer una comunicación permanente y bidireccional entre padres e hijos. Los reactivos que la incluyen son: trata de entender lo que me sucede; toma tiempo para platicar conmigo; vemos la televisión juntos y platicamos sobre los programas; me escucha cuando necesito contarle algo; me pregunta qué me sucede cuando estoy triste; está enterado cuando tengo problemas; además de que me dice que le pregunte si tengo dudas de algo.
6. Apoyo escolar. Conlleva el fomentar y favorecer las actividades escolares del hijo y estar pendiente de su educación. Los reactivos son: se asegura que vaya diariamente a la escuela; se pone a estudiar conmigo; platica con los maestros sobre

cómo voy en la escuela; me ayuda a hacer la tarea; me compra los útiles que necesito; y me hace ver la importancia de la escuela.

7. Orientación y formación. Proporcionar enseñanzas y consejos para la inserción adecuada en la vida social. Incluye: me inculca valores; me enseña a respetar a los demás; me hace ver cuáles son mis responsabilidades; me pone el ejemplo con su propia conducta; me hace notar mis errores en la convivencia con los demás; me hace ver las consecuencias de mis actos; me enseña a cuidar mi salud; platica conmigo sobre las normas y principios de la vida; me explica por qué algo es incorrecto; me dice lo que está bien o lo que está mal; y me enseña a esforzarme.

Procedimiento

La aplicación del instrumento se realizó en diferentes escuelas secundarias y preparatorias públicas, seleccionadas por conveniencia de las diferentes sedes participantes, previa autorización. Los adolescentes que participaron eran quienes se encontraban al momento de la aplicación en los salones de clase; se incluyeron adolescentes que vivieran con ambos padres o solo con alguno de ellos. Se les explicó el objetivo del estudio, se les pidió responder con veracidad y se les garantizó el anonimato de sus respuestas. El tiempo promedio de respuesta fue de 20 minutos.

Análisis de datos

En primer lugar, se realizó un análisis de la distribución de frecuencias de cada uno de los reactivos, así como también el análisis del sesgo, curtosis y discriminación de reactivos por medio de la prueba *t de student*, además del análisis de consistencia interna por medio del alfa de Cronbach. Enseguida se procedió a obtener un análisis factorial exploratorio de componentes principales con rotación ortogonal, con el objetivo de reducir el número de variables y evidenciar validez de constructo (Kerlinger & Lee, 2002). En este caso se realizó un análisis para la subescala de Mamá y otro para la subescala de Papá, y las consistencias internas para cada uno de los factores encontrados, además de las medias de tendencia central y dispersión para cada factor. Para conocer las diferencias por sexo se obtuvo una prueba *t de student*; por zona geográfica un análisis de varianza de una sola vía.

Resultados

Se consideraron aquellos reactivos que cumplieran con el criterio de tener un sesgo y curtosis ($\leq a 1$), de igual manera, se consideró que los reactivos discriminaban siempre y cuando la probabilidad obtenida en la prueba *t de Student* fuera ≤ 0.05 . Los resultados obtenidos para la subescala de Mamá mostraron que solo 18 reactivos cumplían con el criterio de simetría y 22 con la curtosis. Para la subescala de Papá, 27 cumplieron con el criterio de simetría y 35 con

el de la curtosis. Es importante mencionar que para la subescala de mamá no discriminaron 18 reactivos, y en la subescala de Papá, 17, es decir, coincidieron en 17 de éstos, de tal manera que no se consideraron para análisis posteriores.

Para la subescala de Mamá se obtuvo un Índice de adecuación del muestreo *Kaiser-Meyer y Olkin KMO* de 0.931 y un test de esfericidad de *Bartlett* de 6388.450; $p = .000$.

Se encontró que los siete factores explicaban 53.56% de la varianza total acumulada después de la rotación. Sin embargo, al analizar la matriz de estructura factorial y elegir aquellos factores con reactivos, cuyo peso factorial fuera de más menos 0.40, únicamente se observaron cuatro factores que estaban conformados al menos por tres reactivos y eran congruentes teóricamente (ver tabla 1).

Tabla 1

Matriz de estructura factorial de la Escala de Percepción de Prácticas de Crianza para Adolescentes para la subescala de Mamá

Reactivos	Factores						
	1	2	3	4	5	6	7
62. Me hace saber que soy importante para la familia	.710	.170	.218	.112	.058	.314	-.158
34. Me brinda confianza	.707	.268	.147	.055	-.022	-.066	.156
18. Me dice que me quiere	.696	.086	.208	.016	.071	.117	-.114
53. Me muestra comprensión	.687	.302	.141	-.115	.023	-.022	.159
55. Me muestra cariño (abraza, besa, apapacha)	.683	-.001	.170	-.076	.239	.303	-.096
43. Me dice lo orgullosa que está de mí	.681	.106	.262	.055	-.146	.147	-.186
45. Trata de entender lo que me sucede	.661	.177	.225	.232	-.029	.106	-.037
40. Me pregunta qué me sucede cuando estoy triste	.660	.124	.318	.106	.068	.006	.179
6. Me escucha cuando necesito contarle algo	.637	.174	.153	.194	-.054	-.142	.090
10. Me anima a seguir adelante a pesar de todo	.620	.177	.039	.136	.055	.013	.154
23. Me hace sentir que puedo contar con ella	.580	.327	.020	.307	.055	.103	-.010
54. Me enseña a esforzarme	.551	.303	.303	.099	.167	.098	.207
20. Me ayuda a resolver los problemas personales que tengo	.547	.207	.357	.239	.068	-.208	.160
59. Me da palabras de aliento	.538	.157	.386	-.024	.189	.073	.169
36. Me dice que le pregunte si tengo dudas de algo	.524	.314	.350	.054	.026	-.011	.229
3. Me ignora, no me habla	-.521	.031	-.036	-.181	.394	.023	.292
51. Me apoya cuando lo necesito	.498	.399	.217	.047	.112	.061	.236
60. Me enseña a cuidar mi salud	.496	.313	.021	.102	.238	.360	.067
42. Está enterada cuando tengo problemas	.472	.196	.408	.132	.087	-.075	-.048
2. Me hace ver mis responsabilidades	.158	.666	.048	.090	.004	-.038	-.260
38. Me compra los útiles que necesito	.198	.665	.080	.065	-.220	.336	.138
41. Me hace ver la importancia de la escuela	.276	.636	.110	.114	-.053	.347	-.089
37. Me llama la atención cuando desobedezco	.041	.635	.071	-.008	.232	.038	.040
35. Me inculca valores	.456	.572	.210	.169	.037	.100	.065

Continuación tabla 1

Reactivos	Factores						
	1	2	3	4	5	6	7
21. Me dice lo que está bien o lo que está mal	.296	.559	.052	.240	.172	.106	.046
32. Me corrige cuando cometo un error	.384	.517	.057	.156	.226	-.012	-.072
22. Me explica las reglas que hay en la casa	.160	.428	.366	.132	.194	-.019	-.033
12. Me hace ver las consecuencias de mis actos	.220	.401	.173	.214	.343	-.236	-.051
46. Se pone a estudiar conmigo	.238	.066	.763	.009	-.171	-.019	.004
15. Me ayuda a hacer la tarea	.150	.110	.727	.081	-.073	.008	.024
63. Platica con los maestros sobre cómo voy en la escuela	.161	.028	.633	.105	.170	.259	-.290
49. Toma tiempo para platicar conmigo	.432	.158	.469	.246	-.042	.019	.237
33. Vemos la televisión juntos y platicamos sobre los programas	.297	.121	.443	.105	.188	.065	.096
29. Me dice que le diga a qué hora regreso en la noche	.017	.192	.039	.743	.053	.146	.051
13. Me pide que le diga con quién paso mi tiempo libre	.144	-.008	.131	.629	.184	-.109	-.011
44. Me pide que le diga a dónde voy cuando salgo	.097	.084	.026	.614	.091	.272	.230
27. Me pone el ejemplo con su propia conducta	.122	.222	.112	.435	-.121	-.178	-.126
25. Me hace notar mis errores en la convivencia con los demás	.074	.171	.034	.043	.624	-.114	-.114
57. Me prohíbe hacer ciertas cosas que están mal	.007	.076	-.001	.251	.589	.333	-.016
48. Se asegura que vaya diariamente a la escuela	.190	.319	.150	.073	-.008	.668	.011
8. Me dice que puedo tener amigos en la casa, aun cuando no hay adultos en ella	.143	-.133	.064	.107	-.154	.000	.588
<i>Porcentaje de Varianza Explicada</i>	<i>19.22</i>	<i>10.04</i>	<i>8.21</i>	<i>5.47</i>	<i>4.13</i>	<i>3.50</i>	<i>2.98</i>
<i>Alfa de Cronbach</i>	<i>0.93</i>	<i>0.83</i>	<i>0.73</i>	<i>0.57</i>			
<i>Media</i>	<i>4.22</i>	<i>4.46</i>	<i>3.27</i>	<i>3.72</i>			
<i>Desviación estándar</i>	<i>0.76</i>	<i>0.57</i>	<i>0.89</i>	<i>0.83</i>			
<i>Número de reactivos</i>	<i>18</i>	<i>9</i>	<i>5</i>	<i>4</i>			

Una vez considerados solo cuatro factores para la subescala de Mamá, se les denominó y definió de la siguiente manera:

Factor I Cuidado y calidez. Esta dimensión hace referencia a las conductas que demuestran interés en el bienestar del hijo con muestras de afecto, apoyo y orientación.

Factor II Transmisión de valores. Este factor mide las conductas que promueven en los hijos una actitud ética ante la vida y enseñanza de valores.

Factor III Apoyo y orientación escolar. La dimensión hace referencia a los comportamientos que muestran el involucramiento de los padres en las responsabilidades escolares y otras actividades de los hijos con el propósito de alentar su un buen desempeño académico.

Factor IV Control conductual. Mide el control y supervisión del comportamiento de los hijos a través de la comunicación y fomento de la confianza.

Para la subescala de Papá se obtuvo un Índice de adecuación del muestreo *Kaiser-Meyer y Olkin KMO* de 0.944 y un test de esfericidad de *Bartlett* de 6415.973; $p = .000$. Se determinó que los siete factores encontrados explicaban

55.65% de la varianza total acumulada después de la rotación. En este caso al analizar la matriz de estructura factorial, se observó que los siete factores estaban conformados por al menos tres reactivos (ver tabla 2).

Tabla 2

Matriz de estructura factorial de la Escala de Percepción de Prácticas de Crianza para Adolescentes para la subescala de Papá

Reactivo	Factores						
	1	2	3	4	5	6	7
59. Me da palabras de aliento	.738	.122	.095	.049	-.017	-.058	.308
55. Me muestra cariño (abrazo, besa, apapacha)	.719	.130	.170	.118	-.001	-.026	.028
53. Me muestra comprensión	.717	.251	.165	.148	.062	.100	.051
51. Me apoya cuando lo necesito	.711	.155	.239	.015	.027	.014	.092
45. Trata de entender lo que me sucede	.678	.176	.134	.321	.212	.051	-.024
62. Me hace saber que soy importante para la familia	.676	.020	.338	.069	.131	.161	.131
34. Me brinda confianza	.664	.278	.118	.111	.148	.180	.214
40. Me pregunta qué me sucede cuando estoy triste	.656	.148	.079	.226	.287	.112	.054
43. Me dice lo orgulloso que está de mí	.644	.073	.191	.140	.113	.212	.183
42. Está enterado cuando tengo problemas	.643	.139	.072	.330	.117	.080	-.060
18. Me dice que me quiere	.634	.134	.121	.123	-.007	.210	.070
49. Toma tiempo para platicar conmigo	.632	.160	.061	.306	.198	.186	-.061
60. Me enseña a cuidar mi salud	.605	.127	.359	.133	-.011	-.132	.183
6. Me escucha cuando necesito contarle algo	.593	.358	-.010	.202	.159	.195	.085
36. Me dice que le pregunte si tengo dudas de algo	.575	.205	.166	.172	.035	.011	.241
23. Me hace sentir que puedo contar con él	.538	.258	.208	.117	.265	.243	-.135
35. Me inculca valores	.504	.333	.425	.109	.058	.145	.271
20. Me ayuda a resolver los problemas personales que tengo	.492	.389	-.026	.371	.210	.151	.065
39. Me explica por qué algo es incorrecto	.489	.404	.330	.202	.195	.036	-.013
48. Se asegura que vaya diariamente a la escuela	.479	.055	.435	.170	.133	-.125	-.014
54. Me enseña a esforzarme	.461	.322	.366	.050	.059	.075	.378
12. Me hace ver las consecuencias de mis actos	.123	.697	.100	.080	.097	.086	.115
25. Me hace notar mis errores en la convivencia de los demás	.250	.631	-.061	-.074	.034	-.138	-.092
2. Me hace ver cuáles son mis responsabilidades	.050	.609	.269	.224	-.042	.058	-.014
32. Me corrige cuando cometo un error	.337	.538	.331	.049	.130	-.076	-.030
16. Me enseña a respetar a los demás	.278	.518	.459	.054	.145	.161	.177
38. Me compra los útiles que necesito	.158	.083	.713	.156	.117	.137	.070
41. Me hace ver la importancia de la escuela	.398	.139	.631	.161	.082	.093	-.166
37. Me llama la atención cuando desobedezco	.149	.348	.501	.184	.137	-.199	.012

Continuación tabla 2

Reactivo	Factores						
	1	2	3	4	5	6	7
21. Me dice lo que está bien o lo que está mal	.355	.429	.430	.157	.080	.042	.126
46. Se pone a estudiar conmigo	.349	-.006	.114	.689	-.033	.089	.138
63. Platica con los maestros sobre cómo voy en la escuela	.405	.045	.173	.639	-.015	-.080	-.035
15. Me ayuda a hacer la tarea	.289	.071	.133	.626	.049	.071	.278
27. Me pone el ejemplo con su propia conducta	-.013	.272	.063	.456	.122	.127	.238
22. Me explica las reglas que hay en la casa	.224	.338	.254	.400	.259	.029	-.047
29. Me dice que le diga a qué hora regreso en la noche	.059	.052	.223	.063	.772	.012	.197
44. Me pide que le diga a dónde voy cuando salgo	.225	.071	.408	-.009	.618	-.121	.088
13. Me pide que le diga con quién paso mi tiempo libre	.258	.338	-.165	.130	.509	.006	-.072
3. Me ignora, no me habla	-.351	-.003	-.079	-.038	-.089	-.644	-.030
4. Me dice groserías y malas palabras	-.247	-.100	-.097	-.024	.072	-.637	-.043
57. Me prohíbe hacer ciertas cosas que están mal	.227	.214	.344	-.167	.106	-.514	-.034
8. Me dice que puedo tener amigos en la casa, aun cuando no hay adultos en ella	.057	-.088	-.110	.183	.042	.030	.526
10. Me anima a seguir adelante a pesar de todo	.294	.308	.296	-.071	.192	.274	.436
5. Me premia cuando hago algo bueno	.376	.068	.142	.150	.100	.003	.416
<i>Porcentaje de Varianza Explicada</i>	<i>21.47</i>	<i>8.56</i>	<i>7.72</i>	<i>6.26</i>	<i>4.25</i>	<i>3.79</i>	<i>3.58</i>
<i>Alfa de Cronbach</i>	<i>0.95</i>	<i>0.73</i>	<i>0.70</i>	<i>0.72</i>	<i>0.57</i>	<i>0.38</i>	<i>0.44</i>
<i>Media</i>	<i>3.97</i>	<i>4.01</i>	<i>4.47</i>	<i>3.02</i>	<i>3.54</i>	<i>2.31</i>	<i>3.21</i>
<i>Desviación estándar</i>	<i>0.86</i>	<i>0.77</i>	<i>0.69</i>	<i>0.92</i>	<i>0.95</i>	<i>0.66</i>	<i>0.85</i>
<i>Número de reactivos</i>	<i>21</i>	<i>5</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>3</i>	<i>3</i>	<i>3</i>

Los factores obtenidos para la subescala de Papá se definieron de la siguiente manera:

Factor I Cuidado y calidez. Al igual que para Mamá, este factor hace referencia a las conductas que demuestran interés en el bienestar del hijo con muestras de afecto, apoyo y orientación. Factor II Transmisión de valores. Este factor también coincide con el de Mamá y mide las conductas que promueven en los hijos una actitud ética ante la vida y enseñanza de valores. Factor III Disciplina inductiva. En esta dimensión se evalúa el uso de explicaciones acerca de las razones por las cuales los padres consideran

que una conducta es deseable o indeseable, con la intención de modificar el comportamiento del hijo.

Factor IV Apoyo y orientación escolar. La dimensión hace referencia a los comportamientos que muestran el interés de los padres en las responsabilidades escolares y otras actividades de los hijos con el propósito de ayudarlos en su desempeño académico. Dicha dimensión también coincide con la subescala de Mamá.

Factor V Control conductual. Mide el control y supervisión del comportamiento de los hijos a través de la comunicación y fomento de la con-

fianza. Este factor también se evalúa en la subescala de Mamá.

Factor VI Retirada de afecto. Evalúa la forma de controlar la conducta basada en conductas como el rechazo, la negación a escucharle, el aislamiento o las amenazas de abandono. Aquí, el poder de la disciplina reside en el miedo a perder el apoyo afectivo, emocional y la aprobación de los padres.

Factor VII Promoción de la autonomía/confianza. Esta última dimensión mide las conductas que promueven la autonomía del hijo en diversos contextos, reforzando sus comportamientos positivos.

Posteriormente, el análisis descriptivo mostró que para el caso de los factores de la subescala de Mamá, las medias más altas se obtuvieron en los factores Transmisión de valores ($M = 4.46$) seguida por el factor Cuidado y calidez ($M = 4.22$). En el caso de las dimensiones de la sub-

cala de Papá, las medias más altas se obtuvieron en los factores: Disciplina inductiva ($M = 4.47$), Transmisión de valores ($M = 4.01$) y Cuidado y calidez ($M = 3.97$).

Enseguida se procedió a obtener un análisis de diferencias por medio de la prueba *t de student* para cada uno de los factores de las subescalas de Mamá y Papá según el sexo. No se encontraron diferencias significativas para la subescala de Mamá en ninguno de los factores. En tanto, para la subescala de Papá solo se observaron diferencias significativas en el factor de Apoyo y orientación escolar ($t_{(324)} = 2.29$; $p = .02$), donde las adolescentes mujeres ($M = 3.17$) perciben que Papá les apoya en las responsabilidades escolares y otras actividades para que logren un buen desempeño académico a diferencia de los adolescentes varones ($M = 2.94$; ver tabla 3).

Tabla 3

Análisis de varianza obtenido para cada uno de los factores de la Escala de Percepción de Prácticas de Crianza para Adolescentes para la subescala de Mamá y la subescala de Papá por sexo

Factores	Medias		t	Prob.
	Hombres	Mujeres		
Factores Mamá				
Cuidado y calidez	4.28	4.23	0.57	0.56
Transmisión de valores	4.43	4.54	1.82	0.06
Apoyo y orientación escolar	3.30	3.26	0.46	0.64
Control conductual	3.64	3.77	1.47	0.14
Factores Papá				
Cuidado y calidez	4.10	3.93	1.72	0.08
Transmisión de valores	4.08	4.00	0.92	0.35
Disciplina inductiva	4.49	4.49	0.07	0.93
Apoyo y orientación escolar	3.17	2.94	2.29	0.02*
Control conductual	3.50	3.61	1.09	0.27
Retirada del afecto	2.32	2.31	0.14	0.88
Promoción de la autonomía/confianza	3.26	3.21	0.55	0.57

* $p \leq 0.05$ ** $p \leq 0.01$ *** $p \leq 0.001$

El análisis de varianza de una sola vía fue obtenido por estado para cada uno de los factores de las subescalas de Mamá y Papá, los resultados evidencian que para la subescala de Mamá solo se determinaron diferencias en el factor de Apoyo y orientación escolar ($F_{(5,390)} = 3.23$; $p = 0.007$), sin embargo, la prueba a posteriori de Scheffé no reveló diferencias significativas entre las medias de los grupos. Por el contrario, en la subescala de Papá se estimaron diferencias en cuatro factores: Cuidado y calidez ($F_{(5,314)} = 2.97$; $p = 0.012$), en este caso Scheffé mostró que

el Estado de México ($M = 4.28$) es el que difiere significativamente del Estado de Sonora ($M = 3.57$); Transmisión de valores ($F_{(5,367)} = 2.32$; $p = 0.04$) y Disciplina inductiva ($F_{(5,373)} = 2.62$; $p = 0.024$), en éstos dos factores Scheffé no mostró diferencias significativas entre las medias de los estados. Finalmente, en el factor de Apoyo y orientación escolar ($F_{(5,353)} = 5.03$; $p = 0.000$), donde Scheffé mostró que el Estado de México ($M = 3.49$) es el que difiere significativamente de los estados de Yucatán ($M = 2.89$), Sonora ($M = 2.65$) e Hidalgo ($M = 2.86$; ver tabla 4).

Tabla 4

Análisis de varianza obtenido para cada uno de los factores de la Escala de Percepción de Prácticas de Crianza para Adolescentes para la subescala de Mamá y la subescala de Papá por Estado

Factores	Medias						F	Prob.
	Yucatán	Estado de México	Hidalgo	Zacatecas	Coahuila	Sonora		
Factores Mamá								
Cuidado y calidez	4.29	4.42	4.29	4.10	4.14	4.04	2.04	0.07
Transmisión de valores	4.53	4.58	4.44	4.45	4.42	4.28	1.98	0.08
Apoyo y orientación escolar	3.15	3.63	3.10	3.15	3.44	3.17	3.23	0.007**
Control conductual	3.71	3.68	3.52	3.69	3.95	3.83	1.17	0.13
Factores Papá								
Cuidado y calidez	3.96	4.28	3.99	4.00	3.85	3.57	2.97	0.012*
Transmisión de valores	4.11	4.20	3.94	3.99	3.95	3.68	2.32	0.04*
Disciplina inductiva	4.51	4.70	4.35	4.51	4.35	4.27	2.62	0.024*
Apoyo y orientación escolar	2.89	3.49	2.86	3.03	3.15	2.65	5.03	0.000***
Control conductual	3.40	3.53	3.42	3.69	3.77	3.46	1.76	0.12
Retirada del afecto	2.33	2.14	2.40	2.24	2.50	2.29	2.00	0.07
Promoción de la autonomía/ confianza	3.24	3.40	3.13	3.27	3.12	3.04	1.23	0.29

* $p \leq 0.05$ ** $p \leq 0.01$ *** $p \leq 0.001$

Discusión

Los resultados obtenidos en la validación de la escala mostraron que los factores conformados –aunque diferenciados para Papá y Mamá–, reflejan las dimensiones básicas de la crianza propuestas por la literatura: el control y el afecto o calidez. No obstante, es de notar que para Mamá se obtienen cuatro factores, en tanto que para Papá se establecen siete. Los cuatro para la subescala de Mamá fueron determinados a su vez para la subescala de Papá. Para este último los factores de disciplina inductiva, retirada del afecto (como otra forma de control) y la promoción de la autonomía. Este resultado sugiere que los papás son percibidos con un papel más activo en el ejercicio del control y monitoreo de sus hijos adolescentes en comparación con las Mamás.

Los análisis descriptivos, a su vez, evidencian una percepción de la Mamá y del Papá como figuras afectuosas, que imponen límites, inculcan valores y autocontrol, además de proveer calidez, lo cual correspondería al estilo autoritativo de crianza. Asimismo, no se observan diferencias entre los y las adolescentes respecto a la percepción del Papá y Mamá, con excepción del factor apoyo y orientación escolar, donde los adolescentes perciben que su Papá les apoya en lo relativo a la escuela más que a las adolescentes. Hombres y mujeres adolescentes perciben la retirada del afecto como una estrategia poco usada por sus Papás.

Por último, en cuanto a las diferencias por zona geográfica, se obtuvo que los y las ado-

lescentes del Estado de México perciben más apoyo y calidez del papá que los de Sonora (quienes obtienen las puntuaciones más bajas en este factor), y más apoyo y orientación escolar que los de Yucatán, Hidalgo y Sonora.

Estos resultados evidencian que durante la adolescencia, los padres contribuyen al desarrollo psicosocial de sus hijos, al relacionarse con ellos a través del uso de diversas estrategias de socialización –más o menos coercitivas, con mayor o menor demostración de afecto–, que son percibidas por los hijos, y conllevan importantes consecuencias en su ajuste psicológico (Bosco et al., 2003; Forehand & Nousiainen, 1993; Méndez, Andrade, & Peñaloza, 2013; Roa & Del Barrio, 2002).

Merecen ser resaltadas las diferencias encontradas en la percepción de Padres y Madres de los diferentes contextos, en consonancia con la literatura, según la cual los factores culturales, sociales y familiares moldean las prácticas específicas que se ejercen y que son percibidas por los hijos (Ramírez, 2009; Rodrigo & Palacios, 1998). Por otra parte, se obtiene que las Madres son percibidas, en general, como más cálidas y más controladoras que los Padres, tal resultado es consistente con otros estudios (Rodríguez, Del Barrio, & Carrasco, 2009; Paulson, Hill, & Holmbeck, 1991; Paulson & Sputa, 1996).

Los resultados obtenidos en este estudio ofrecen, por una parte, un instrumento culturalmente válido y confiable, para la percepción de las prácticas de crianza paternas, y por otra parte, otorgan información sobre este

importante constructo en la muestra estudiada. Empero, entre las limitaciones de este estudio se encuentran los resultados obtenidos para la subescala de Papá, ya que los últimos dos factores obtienen consistencias internas muy bajas, por lo cual se hace necesario verificar dichos factores en el futuro. Otras limitaciones es el número de estados que participaron en la muestra, seis, además el rango de edad de los sujetos es limitado (adolescentes de secundaria), en consecuencia, los resultados no son válidos para otros adolescentes (de preparatoria). Estas limitaciones deberán considerarse para estudios posteriores, aunque la medición del constructo en estas regiones del país con dicho instrumento constituye un primer paso para definir conceptual y empíricamente el constructo; aún queda mucho trabajo que realizar para su medición.

Referencias

- Aguilar, J. (2003). Influencia de los estilos parentales sobre el desarrollo psico-social de niños y jóvenes. Ponencia presentada en el *IX Congreso Mexicano de Psicología*. México: Sociedad Mexicana de Psicología.
- Aguilar, V. J., Valencia, C. A., & Romero, S. P. (2004). Estilos parentales y desarrollo psico-social en estudiantes de bachillerato. *Revista Mexicana de Psicología*, 21, 119-129.
- Aguirre, E. (2000). *Socialización y prácticas de crianza*. En E. Aguirre & E. Durán, (Eds.) *Socialización: Prácticas de crianza y cuidado de la salud*. Bogotá: CES-Universidad Nacional de Colombia.
- Alonso, G. J., & Román, S. J. M^a. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17(1), 76-82.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4, 1-103.
- Baumrind, D. (1975). The contribution of the family to the development of competence in children. *Schizophrenia Bulletin*, 14, 12-37.
- Baumrind, D. (1980). New directions in socialization research. *American Psychologist*, 35, 639-650.
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. In J. Brooks-Gunn, R. Lenner & A. C. Peterson (Eds.), *The Encyclopedia of Adolescent* (pp. 746-758). New York: Garland.
- Balzano, S. (2002). Las construcciones culturales sobre el éxito y el fracaso escolar y sus implicaciones sobre los modelos educativos en Argentina. *Cultura y Educación*, 3(14), 283-296.
- Becker, W. C. (1964). Consequences of different kinds of parental discipline. In M. L. Hoffman & L.W. Hoffman (Eds.), *Review of child development research* (Vol. 1. Cap. 9). New York: Russell Sage Foundation.
- Betancourt, O. D., & Andrade P. P. (2011). Control parental y problemas emocionales y de conducta en adolescentes. *Revista Colombiana de Psicología*, 20(1), 27- 41.

- Block, J. H. (1981). *The Child Rearing Practices Report: A set of items for the description of parental socialization attitudes and values*. Berkeley: Institute of human development, University of California.
- Bornstein, M. H., & Sawyer, J. (2005). Family systems. In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *Blackwell handbook on early childhood development* (pp. 381-398). Malden, MA: Blackwell.
- Bosco, G. L., Renk, K., Dinger, T. M., Epstein, K. M., & Phares, V. (2003). The connections between adolescents' perceptions, parental psychological symptoms, and adolescent functioning. *Applied Developmental Psychology, 24*, 179-200.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Buri, J. R. (1991). Parental Authority Questionnaire. *Journal of Personality Assessment, 57*, 110-119.
- Carrasco, M. A., Holgado, F. P., Del Barrio, M. V., & Barbero, I. (2007). Validez incremental: Un estudio aplicado con diversas fuentes informantes y medidas. *Acción Psicológica, 5*(2), 67-76.
- Carrasco, M. A., Holgado, P., & Del Barrio, V. (2007). ¿Cómo perciben los hijos la crianza materna y paterna? *Escritos de Psicología, 2*(2), 10-18.
- Cava, M^a J., Musitu, G., & Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: El rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema, 18*(3), 367-373.
- Ceballos, E. M., & Rodrigo, M. J. (1998). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. En M. J. Rodrigo & J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 225-242). Madrid: Alianza Editorial.
- Craig, G. (2008). *Desarrollo Psicológico*. México: Prentice Hall.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as a context: An Integrative Model. *Psychological Bulletin, 113*, 487-496.
- Eraso, J., Bravo, Y., & Delgado, M. (2006). Creencias, actitudes y prácticas sobre crianza en madres cabeza de familia en Popayán: Un estudio cualitativo. *Revista de Pediatría, 41*(3), 23-40.
- Finley, G. E., & Schwartz, S. J. (2004). The Father Involvement and Nurturant Fathering Scales: Retrospective measures for adolescent and adult children. *Educational and Psychological Measurement, 64*, 143-164.
- Flores, G. M., Cortés, A. L., & Góngora, C. E. (2008). *Familia, crianza y personalidad*. Yucatán: UADY-Facultad de Psicología.
- Forehand, R., & Nousiainen, S. (1993). Maternal and paternal parenting: Critical dimensions in adolescent functioning. *Journal of Family Psychology, 7*, 213-221.
- Frías, A. M., Sotomayor, P. M., Corral, V. V., & Castell, R. I. (2004). Parental Styles and Harsh Parenting in a Sample of Mexican Women: A Structural Model. *Interamerican Journal of Psychology, 38*(1), 61-72.

- Gaylord, N. K., Kitzmann, M., & Coleman, J. K. (2003). Parent and children's perceptions of parental behaviour: Associations with children's psychological adjustment in the classroom. *Parenting: Science and Practice*, 3(1), 23-47.
- Goodnow, J. J., & Collins, W. A. (1990). *Development according to parents: The nature, sources, and consequences of parent' ideas*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- González, N., Cauce, A. M., & Mason, C. (1997). Interobserver agreement in the assessment of parental behavior and parent-child conflict: African American mothers, daughters, and independent observers. *Child Development*, 67, 1483-1498.
- Grusec, J., & Goodnow, J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30(1), 4-19.
- Ivanova, M., & Israel, A. (2006). Family stability as a protective factor against psychopathology for urban children receiving psychological services. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35, 564-570.
- Jiménez, M., Hernández-Guzmán, L., & Reidl, M. (2001). Prácticas de crianza materna percibidas por niños pequeños. *Revista Mexicana de Psicología*, 18(2), 257-266.
- Kerlinger, F., & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw Hill/ Interamericana.
- Maccoby, E. E. (1984). Middle childhood in the context of the family. In W. A. Collins (Ed.), *Development during middle childhood*. Washington, DC: National Academy Press.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: parentchild interactions. In E. M. Hetherington & P. H. Mussen (Eds.), *Socialization, personality and social development. Handbook of child psychology* (Vol. IV. Cap. 9. pp. 1-102). New York: Wiley.
- McKinney, C., Milone, M. C., & Renk, K. (2011). Parenting and late adolescent emotional adjustment: Mediating effects of discipline and gender. *Child Psychiatry Human Development*, 42(4), 463-481. doi: 10.1007/s10578-011-0229-2
- Méndez, S. M., Andrade, P. P., & Peñaloza, R. (2013). Prácticas parentales y capacidades y dificultades en preadolescentes. *Revista intercontinental de Psicología y Educación*, 15(1), 99-118.
- Mestre, M., Pérez-Delgado, E., Tur, A., Diez, I., Soler, J., & Samper, P. (1999). El razonamiento prosocial en la infancia y en la adolescencia. Un estudio empírico. En E. Pérez-Delgado & M. Mestre (Eds.), *Psicología moral y crecimiento personal*. España: Ariel.
- Michaels, G. Y., Meese, L. A., & Stollak, G. E. (1983). Seeing parental behavior through different eyes: Exploring the importance of person perception processes in parents and children. *Genetic Psychology Monographs*, 107, 36-60.

- Molpereces, P. M^a A., Llinares, I. L. I., & Musitu, O. G. (2001). Estilos de disciplina familiar y prioridades de valor en la adolescencia. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 11(3), 49-67.
- Montiel, M., Vera, J. A., Peña, M., Rodríguez, A., & Félix, J. (2002). Estrés en la crianza, número de hijos y edad de la madre. *La Psicología Social en México*, 9, 856-861.
- Morris, A., Silk, J., Steinberg, L., Sessa, F., Avenevoli, S., & Essex, M. (2002). Temperamental vulnerability and negative parenting as interacting predictors of child adjustment. *Journal of Marriage and Family*, 64(2), 461-471.
- Musitu, G., & Soledad-Lila, M. (1993). Estilos de socialización e intensidad de la comunicación en las relaciones padres-hijos. *Revista de Psicología Universitas Tarragonensis*, 15(2), 5-29.
- Oliva, A., Parra, A., & Arranz, E. (2008). Estilos relacionales parentales y ajuste del adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 31(1), 93-106.
- Oudhof, H., González, N., Rodríguez, B., & Unikel, C. (2008). *Escala de Percepción de Crianza para Jóvenes*. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Palacios, D. J. R., & Andrade P. P. (2006). Escala de estilos parentales en adolescentes mexicanos. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 22, 49-64.
- Palacios, J., & Moreno, M. (1999). Contexto familiar y desarrollo social. En J. Rodrigo (Ed.), *Contexto y desarrollo social* (pp. 157-188). Madrid: Síntesis.
- Palacios, J., González, M. M., & Moreno, M. C. (1992). Stimulating the child in the zone of proximal development: The role parents' ideas. In I. Sigel, J. Goodnow & A. V. McGilliculddy-De Lise (Eds.), *Parent beliefs systems. The psychological consequences for children* (pp. 71-94). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Paulson, S. E. (1994). Relations of parenting style and parental involvement with ninth-grade students' achievement. *Journal of Early Adolescence*, 14, 250-267.
- Paulson, E., Hill, J., & Holmbeck, G. (1991). Distinguishing between perceived closeness and parental warmth in families with seventh-grade boys and girls. *Journal of Early Adolescence*, 11(2), 276-293.
- Paulson, E., & Sputa, L. (1996) Patterns of parenting during adolescence: Perception of adolescents and parents. *Adolescence*, 31, 369-381.
- Peralbo, U. M., & Fernández, A. M^a. L. (2003). Estructura familiar y rendimiento escolar en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Galego Portuguesa de Psicología e Educación*, 7(8), 309-322.
- Pérez, R. M., & Aguilar, V. J. (2009). Relaciones del conflicto padres-adolescentes con la flexibilidad familiar, comunicación y satisfacción marital. *Psicología y Salud*, 19(1), 111-120.
- Pérez, R. M., & Alvarado, M. C. (2015). Los Estilos Parentales: Su Relación en la Nego-

- ciación y el Conflicto entre Padres y Adolescentes. *Acta de Investigación Psicológica- Psychological Research Records*, 5(2), 1972-1983.
- Perron, R., & Mathon, T. H. (1976). Love and authority perceptions of parental figures in verbal accounts of children. *Psychology Francaise*, 21(3), 131-157.
- Pipp, S., Shaver, P., Jennings, S., Lamborn, S., & Fisher K. W. (1985). Adolescents' theories about the development of their relationships with parents. *Journal of personality and social psychology*, 48(4), 991-1001.
- Ramírez, C. M. A. (2009). Familia, escenario de socialización. *International Journal of developmental and Educational Psychology*, 1(2), 427-434.
- Rivera, H. M. E., & Andrade, P. P. (1998). Las dimensiones de la familia en México. *La Psicología Social en México*, 7, 222-227.
- Rivera, H. M. E., & Andrade, P. P. (2010). Escala de Evaluación de las Relaciones Intrafamiliares (ERI). *Uaricha Revista de Psicología*, 14, 12-29.
- Roa, L., & Del Barrio, V. (2002). Cuestionario de percepción de la crianza para niños y adolescentes. *Psicología Educativa*, 8, 37-51.
- Rodrigo, M. A. J., & Palacios, J. (Coords.). (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rodrigo, M. A. J., García, M., Márquez, M. L., & Triana, B. (2005). Discrepancias entre padres e hijos adolescentes en la frecuencia percibida e intensidad emocional en los conflictos familiares. *Estudios de Psicología*, 26(1), 21-34.
- Rodríguez, M. A. J., Del Barrio, M. V., & Carrasco, M. A. (2009). ¿Cómo perciben los hijos la crianza materna y paterna? Diferencias por edad y sexo. *Escritos de Psicología*, 2(2) 10-18.
- Rodríguez, A. B., Oudhof van Barneveld, H., González-Arratia, I., & Unikel, S. C. (2011). Desarrollo de una escala para medir la percepción de crianza parental en jóvenes estudiantes mexicanos. *Pensamiento Psicológico*, 9(17), 9-20.
- Rohner, R. P., & Veneziano, R. A. (2001). The importance of father love: History and contemporary evidence. *Review of General Psychology*, 5, 382-405.
- Samper, P., Cortés, M. T., Mestre, M. V., Nacher, M. J., & Tur, A. (2006). Adaptación en población española del Child's Report of Parent Behavior Inventory. *Psicothema* 18(2), 263-271.
- Schaefer, E. S. (1965). Children's reports of parental behavior: An inventory. *Child Development*, 36(2), 413-424.
- Shek, D. (1998). Perceptions of parenting styles and parent-adolescent conflict in adolescents with low academic achievement in Hong Kong. *Social Behavior and Personality*, 26, 89-98.
- Shek, D. (2000). Differences between fathers and mothers in the treatment of, and relation-

ship with, their teenage children: Perceptions of Chinese adolescents. *Adolescence*, 35, 135-146.

Sorbring, E., Rödholm-Funnemark, M., & Palmerus, K. (2003). Boys' and girls' perceptions of parental discipline in transgression situations. *Infant and Child Development*, 12, 53-69.

Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescents school achievement. *Educational Psychology Review*, 17(2), 125-146.

Steinberg, L. (2001). We know these things: Parent adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 11-19.

Touliatos, J., Perlmutter, B. F., & Straus, M. A. (2001). *Handbook of family measurement techniques*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Vallejo, C. A. (2002). Estilos parentales y conflictos de autoridad entre padres y adolescentes tottonacas en el medio rural (Tesis inédita de Doctorado en Psicología). Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Villegas-Pantoja, M. A., Alonso-Castillo, M. M., Alonso-Castillo, B. A., & Martínez-Maldonado, R. (2014). Percepción de crianza parental y su relación con el inicio del consumo de drogas en adolescentes mexicanos. *Aquichan*, 14(1), 41-52.

Recibido el 08 de septiembre de 2015

Revisado el 08 de enero de 2016

Aceptado el 02 de marzo de 2016

Predicción del riesgo de reincidencia en una muestra de menores infractores españoles. Evidencias de validez del SAVRY

Prediction of risk of recidivism in a sample of Spanish children offenders. Evidence of validity of SAVRY

Juan García-García
Elena Ortega Campos
Flor Zaldívar Basurto
María José Gil-Fenoy
Universidad de Almería

Resumen

El uso de instrumentos de predicción del riesgo de reincidencia en menores infractores está cada vez más extendido entre profesionales e investigadores, a tal grado que ha provocado el aumento del número de instrumentos desarrollados específicamente para menores infractores. Entre los instrumentos de predicción del riesgo de reincidencia creados para jóvenes destaca el Structured Assessment of Violence Risk in Youth (SAVRY. Borum, Bartel, & Forth, 2002, 2006). En este trabajo se presenta una aproximación a la capacidad predictiva del instrumento SAVRY en su aplicación a menores infractores españoles. La muestra está formada por un total de 594 menores con causa judicial en el Juzgado de Menores de Almería (España), de edades comprendidas entre 14 y 18 años, por lo menos al momento de la comisión de la conducta antisocial penada. El 85.4% de los menores era de sexo masculino y 79% de nacionalidad española. Los resultados muestran que el instrumento SAVRY presenta una adecuada capacidad predictiva.

Palabras clave: menores infractores, SAVRY, reincidencia, factores de riesgo y protección, evidencias de validez, conducta antisocial penada.

Nota del autor

Juan García-García, Facultad de Psicología, Universidad de Almería; Elena Ortega Campos, Facultad de Psicología, Universidad de Almería; Flor Zaldívar Basurto, Facultad de Psicología, Universidad de Almería; María José Gil-Fenoy, Facultad de Psicología, Universidad de Almería.

Esta investigación fue subvencionada por el Ministerio de Economía y Competitividad de España [DER2014-58084-R].

La correspondencia en relación con este artículo debe dirigirse a Juan García-García, Facultad de Psicología, Universidad de Almería, Crta. de Sacramento s/n, C.P. 04120, Almería, España.

Dirección electrónica: jgarciag@ual.es

Abstract

Prediction of risk of recidivism in a sample of Spanish young offenders. Validity evidence of SAVRY. The use of instruments for predicting the risk of recidivism in young offenders is increasingly widespread among professionals and researchers, causing the increase in the number of instruments specifically developed for juvenile offenders. Among the instruments for predicting the risk of recidivism created for youth highlights the Structured Assessment of Violence Risk in Youth (SAVRY. Borum, Bartel, & Forth, 2002, 2006). In this paper an approach to the predictive validity of SAVRY in its application offenders spanish young is presented. The sample consists of a total of 594 juveniles with court case in Juvenile Court of Almeria (Spain), aged between 14 and 18 at the time of the commission of antisocial behavior punished. 85.4% of juveniles were male and 79% of spanish nationality. The results show that the SAVRY instrument has a good predictive capacity.

Keywords: juvenile offenders, SAVRY, recidivism, risk and protective factors, validity evidence, antisocial behavior punished.

El interés por parte de investigadores en la predicción del riesgo en menores infractores ha provocado el desarrollo de numerosos instrumentos creados específicamente para este grupo (Catchpole & Gretton, 2003; Childs, Frick, Ryals Jr, Lingonblad, & Villio, 2014; Welsh, Schmidt, McKinnon, Chattha, & Meyers, 2008). Durante décadas, investigadores y clínicos han creado instrumentos de medida, cuya eficacia y precisión han sido valoradas en la predicción de la conducta violenta en menores infractores (Welsh et al., 2008).

Los instrumentos de predicción del riesgo en menores utilizados en Justicia Juvenil, se basan en los principios del modelo *Risk-Need-Responsivity* (RNR, Andrews & Bonta, 2010; Andrews, Bonta, & Hoge, 1990), utilizados bajo la máxima de identificar a los menores que necesitan intervención (*risk*), las necesidades criminógenas que presentan los menores

(*needs*) y las estrategias que deben utilizarse con los menores en función de su capacidad de respuesta (*responsivity*, Childs et al., 2014).

Los instrumentos de predicción del riesgo fueron creados con base en un sistema basado en un modelo de predicción; en los últimos años la aproximación ha cambiado hacia un modelo fundamentado en las necesidades criminógenas que presenta el menor para así proporcionarle las herramientas con el fin de reducir aquellas (Heilbrun, 2009). En Justicia Juvenil, este último enfoque ha demostrado ser más efectivo que las intervenciones generales (Andrews & Bonta, 2010).

La finalidad de los instrumentos de predicción del riesgo de reincidencia en menores infractores es ayudar en la toma de decisiones sobre las medidas que deben tomarse con cada menor (Vincent, Guy, Fusco, & Gershenson, 2011). Los instrumentos utilizados actualmente toman

como referencia la presencia en los menores de factores que favorecen o disminuyen la probabilidad de volver a realizar una conducta antisocial penada (CAS-P) de forma reiterada y reincidente (García, Zaldívar, De la Fuente, Ortega, & Sainz-Cantero, 2012; Ortega, García, De la Fuente, & Zaldívar, 2012; Ortega, García, & Frías, 2014). Los factores pueden ser de naturaleza estática o dinámica, de ello dependerá su grado de intervención y modificación (Andrews & Bonta, 2010). Un factor de riesgo de la CAS-P es aquella variable que predice una alta probabilidad de reincidencia por parte del menor; por el contrario, los factores de protección presentan una baja probabilidad de reincidencia, además de paliar el efecto de los factores de riesgo (Farrington, Loeber, & Ttofi, 2012).

La investigación sobre reincidencia en Justicia Juvenil ha dedicado grandes esfuerzos a identificar los factores de riesgo que presentan los menores infractores, entendiendo que su eliminación reduciría la realización de la CAS-P (Andrews & Bonta, 2010).

El instrumento de predicción del riesgo *Structured Assessment Violence Risk in Youth* (SAVRY) fue desarrollado para ser utilizado por profesionales que realizaban asesoramiento o intervenciones y supervisiones a menores (Borum, Bartel, & Forth, 2006). El SAVRY incluye factores de riesgo (históricos, sociales e individuales) y factores de protección, relacionados empíricamente con la violencia y delincuencia (Childs et al., 2014). Ha sido adaptado a dife-

rentes países, entre los que destacan Alemania (Klein, Yoon, Briken, Turner, Spehr, & Rettenberger, 2012), Australia (Shepherd, Luebbers, Ferguson, Ogloff, & Dolan, 2014), España (Hilterman, Bongers, Nicholls, & van Nieuwenhuizen, 2016; Hilterman, Nicholls, & van Nieuwenhuizen, 2014), EEUU (Chapman, Desai, Falzer, & Borum, 2006), Finlandia (Gammelgard, Koivisto, Eronen, & Kaltiala-Heino, 2008), Holanda (Duits, Doreleijers, & Van den Brink, 2008) y Reino Unido (Dolan & Rennie, 2008). En todos los estudios realizados el SAVRY, muestra adecuadas propiedades psicométricas (Dolan & Rennie, 2008; Duits et al., 2008; Gammelgard et al., 2008; Hilterman et al., 2014; Klein et al., 2012).

El objetivo de este trabajo es estudiar las evidencias de validez predictiva del SAVRY, utilizado para la gestión y predicción del riesgo de reincidencia en menores infractores (Borum et al., 2006).

Método

Participantes

La población de referencia original estaba formada por un total de 720 menores, a quienes se les abrió una causa judicial en el Juzgado de Menores de Almería (España) durante el año de estudio. El procedimiento de extracción de información de los menores se realizó con la información contenida en los expedientes judiciales de los menores, los expedientes que no

disponían de suficiente información para completar el SAVRY fueron eliminados. La muestra real de este estudio la conforma un total de 594 menores mayores de 14 años y menores de 18.

En atención a las características sociodemográficas de la muestra, 85.4% es varón y 79% es de nacionalidad española. El 57.4% de los menores había cometido su primera CAS-P a los 14-15 años, si bien, los menores con esa edad que constituyen la causa base desciende 45.1%

Procedimiento

Una vez seleccionados los menores con causa judicial en el Juzgado de Menores de Almería, por alguna CAS-P cometida de acuerdo con la Ley Orgánica 5/2000, de Responsabilidad Penal de los Menores, el procedimiento de recogida de información fue realizado por un psicólogo, miembro del equipo de investigación, quien tenía conocimiento previo en el manejo del instrumento SAVRY.

Para este análisis, la reincidencia de la CAS-P está considerada como la apertura de una nueva causa judicial, posterior a la causa base tomada como referencia. El tiempo de medición de la reincidencia fue de dos años; según los datos del Juzgado de Menores, si se comprobó si en dicho lapso posterior a la causa de referencia, a los menores se les había abierto una nueva causa judicial por alguna CAS-P (Capdevila, Ferrer, Blanch, Cañamares, & Domínguez, 2013; Cuervo & Villanueva, 2015; San Juan & Ocáriz, 2010). Según esta decisión, el porcentaje de

menores que reinciden se sitúa en 35.5% (N = 211).

Instrumentos

Para la realización del estudio se ha utilizado el instrumento de predicción del riesgo SAVRY (Borum et al., 2002), traducido y adaptado al español por Vallés y Hilterman (2006).

El SAVRY está compuesto de 24 ítems que miden factores de riesgo, agrupados en tres ámbitos (histórico, social e individual) y seis ítems que forman el factor protector de la CAS-P. Los ítems de riesgo presentan tres niveles de puntuación (bajo = 0, moderado = 1 y alto = 2), mientras que los factores de protección presentan dos niveles (ausente = 0 y presente = 1). Derivados de los niveles de los factores de riesgo y protección se obtienen dos puntuaciones totales del instrumento: *Risk Total Score* (RTS) y *Summary Risk Rating* (SRR).

El SAVRY se creó y desarrolló en el contexto norteamericano y, posteriormente, fue validado en países como Alemania (Klein et al., 2012), Canadá (McEachran, 2001), España (Hilterman et al., 2016; Hilterman et al., 2014), Finlandia (Gammelgard et al., 2008), Países Bajos (Duits, Doreleijers, & Van den Brink, 2008) y Reino Unido (Dolan & Rennie, 2008). En todas las aplicaciones en las que se ha estimado la fiabilidad del instrumento, ésta ha sido adecuada: $ICC_{total} = .83$; $ICC_{históricos} = .85$; $ICC_{social} = .80$; $ICC_{individual} = .82$ e $ICC_{protectores} = .73$ (McEachran, 2001).

Análisis de datos

Para analizar la consistencia interna de la escala, se ha estimado el valor del coeficiente de fiabilidad de las puntuaciones totales y parciales del SAVRY. Se ha calculado el coeficiente alfa de Crobach, tomando como límites para la evaluación del coeficiente: $< .5$ = inaceptable, $> .6$ = cuestionable, $> .7$ = aceptable, $> .8$ = bueno, $> .9$ = excelente (George & Mallery, 2003, p. 231).

Como estudio de indicio de validez, se ha analizado la relación entre el SAVRY y la reincidencia de la CAS-P de los menores. Se ha utilizado como prueba de significación estadística la de U de Mann-Withney, dado que las variables no cumplían los supuestos de aplicación de pruebas paramétricas. Se presenta conjuntamente un índice del tamaño del efecto adecuado a la prueba utilizada (American Psychological Association, 2009; García, Ortega, & De la Fuente, 2011).

El índice del tamaño del efecto adecuado a la prueba U de Mann-Whitney, el coeficiente r se obtiene de la división del valor del estadístico Z entre la raíz cuadrada del tamaño muestral. La interpretación del coeficiente se realiza según el criterio: de $.00$ a $.01$ efecto muy pequeño, de $.11$ a $.30$ efecto pequeño, de $.31$ a $.50$ efecto medio y por encima de $.50$ efecto grande (Field, 2013).

Para poder estudiar el poder predictivo de las variables que presenta el menor en relación con la CAS-P adolescente, se ha realizado un análisis de regresión logística. Para los distintos modelos de regresión llevados a cabo, la signifi-

cación global del modelo se interpreta mediante el valor del estadístico F (y su nivel de significación asociada) y la relevancia del mismo con los valores de R^2 de Nagelkerke, indicando la proporción de varianza explicada por el modelo global. Con base en las recomendaciones de Cohen (1988), el tamaño del efecto fue considerado pequeño cuando $R^2 \geq .02$, mediano cuando $R^2 \geq .13$ y grande cuando $R^2 \geq .26$.

Para cada variable introducida en el modelo se presenta el coeficiente de regresión estandarizado (Odds Ratio) y su intervalo de confianza a 95%, considerada una medida del tamaño del efecto de cada dimensión específica en el modelo global. Odds Ratio mayores que uno, indican que la variable estudiada está relacionada con una mayor probabilidad de reincidencia del menor, mientras Odds Ratio menores que uno, presentan una menor probabilidad de reincidencia (Hosmer, Lemeshow, & Sturdivant, 2013).

Resultados

En primer lugar, se presentan los estadísticos descriptivos (media, mediana y desviación típica) de los factores (histórico, social, individual y protector) y de las puntuaciones globales del instrumento, obtenidas por los menores que forman parte de la muestra de este estudio.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de los factores y puntuaciones SAVRY

	Media	DT	Mínimo	Máximo	α
Factor Histórico	3.51	3.26	0	16	.79
Factor Social	2.12	2.37	0	12	.68
Factor Individual	2.97	2.72	0	13	.76
Factor Protector	2.99	1.88	0	6	.81
<i>Risk Total Score</i>	6.70	7.84	0	36	
<i>Summary Risk Rating</i>	8.59	7.40	0	36	.89

Nota: α = Coeficiente alfa de Cronbach.

La puntuación media de los menores que forman la muestra de este estudio para el SRR es de 8.59 y desviación típica de 7.40, para el RTS obtienen media de 6.70 y desviación típica de 7.84. Al analizar la puntuación obtenida en cada uno de los factores que forman el instrumento, en el Factor Histórico obtienen una media de 3.51 y desviación típica de 3.26, en el Factor Social media de 2.12 y desviación típica de 2.37, en el Factor Individual media de 2.97 y desviación típica de 2.72, y por último, en el Factor Protector, media de 2.99 y desviación típica de 1.88 (tabla 1).

Por otro lado, se ha estimado, en el conjunto total de menores incluidos en el estudio, el coeficiente de fiabilidad (alfa de Cronbach) para las puntuaciones de esta aplicación del SAVRY, por lo tanto, se obtuvo un valor de .893. El valor de alfa para los factores del SAVRY fue de .79 en el caso del Factor Histórico, de .68 en el Fac-

tor Social, .76 en el Factor Individual y .81 para el Factor Protector.

En lo referente a la capacidad discriminativa del SAVRY para distinguir entre menores reincidentes y no reincidentes (ver tabla 2), se presentan los valores media y desviación típica para las puntuaciones de los factores, y las puntuaciones totales del SAVRY para los grupos de menores según la reincidencia de la CAS-P, la prueba U Mann-Withney, dado que no se cumple el supuesto de normalidad-significación ni la estimación del tamaño del efecto. Todas las comparaciones son estadísticamente significativas, considerándose estas diferencias moderadas.

Una vez estudiada de forma individual la capacidad predictiva de cada una de las puntuaciones del instrumento, se ha querido comprobar su funcionamiento conjunto, en atención a la naturaleza de los factores: estáticos

Tabla 2

Comparación de las puntuaciones del SAVRY en muestras de menores reincidentes y no reincidentes

		Media(DT)	U Mann-Withney	Tamaño del Efecto (<i>r</i>)
Factor Histórico	Reincidentes	4.84(3.50)	23346.00*	.35
	No reincidentes	2.77(2.87)		
Factor Social	Reincidentes	3.14(2.50)	24100.00*	.34
	No reincidentes	1.55(2.09)		
Factor Individual	Reincidentes	4.39(2.71)	20458.00*	.41
	No reincidentes	2.19(2.40)		
Factor Protector	Reincidentes	2.11(1.61)	23541.00*	.35
	No reincidentes	3.47(1.84)		
<i>Risk Total Score</i>	Reincidentes	10.57(8.24)	21277.50*	.39
	No reincidentes	4.56(6.72)		
<i>Summary Risk Rating</i>	Reincidentes	12.38(7.45)	20384.00*	.40
	No reincidentes	6.51(6.50)		

Nota: reincidentes ($N = 211$) y no reincidentes ($N = 383$). * = $p < .01$.

vs. dinámicos (ver tabla 3). En el primer modelo (modelo 1) se han introducido los factores estáticos del instrumento, en este caso el Factor Histórico, y se estimó un R^2 de Nagelkerke de .12, clasificando correctamente a 67.8 de los menores.

En el modelo 2 se han introducido los factores dinámicos del instrumento, en este caso los Factores Social, Individual y Protector; según los resultados es estadísticamente significativos el Factor individual ($p < .01$; $OR = 1.24$) y el Factor Protector ($p = 0.04$; $OR = 0.85$). Se estima una R^2 (de Nagelkerke) con un valor de .21, que clasifica correctamente a 71.4% de los menores.

En el modelo 3 se han introducido todos los factores del instrumento (estáticos y dinámicos).

Resultan estadísticamente significativos: el Factor Individual ($p < .01$; $OR = 1.23$) y el Factor Protector ($p = .04$, $OR = 0.85$), con un índice R^2 (de Nagelkerke) de .21, así, se han clasificado correctamente a 71.2% de los menores.

Por último, en el modelo 4 se presenta el modelo refinado, en el cual se han ido eliminando uno a uno los factores que no resultaban estadísticamente significativos en el modelo 3. De esto, resulta estadísticamente significativos el Factor Individual ($p < .01$; $OR = 1.26$) y el Factor Protector ($p = .01$; $OR = 0.82$), con una estimación de R^2 (de Nagelkerke) de .20 que clasifica correctamente a 70.5% de los menores.

Tabla 3

Análisis de regresión logística para los factores del SAVRY

	Modelo 1 Factores estáticos			Modelo 2 Factores dinámicos			Modelo 3 Factores estáticos y dinámicos			Modelo 4 Modelo refinado		
	<i>p</i>	Exp(B)	IC	<i>p</i>	Exp(B)	IC	<i>p</i>	Exp(B)	IC	<i>p</i>	Exp(B)	IC
SAVRY Histórico	<.01	1.22	[1.15, 1.29]				.41	1.03	[0.95, 1.11]			
SAVRY Social				.45	1.04	[0.93, 1.16]	.66	1.02	[0.91, 1.15]			
SAVRY Individual				<.01	1.24	[1.12, 1.38]	<.01	1.23	[1.10, 1.37]	<.01	1.26	[1.14, 1.39]
SAVRY Protector				.04	0.85	[0.72, 0.99]	.04	0.85	[0.73, 1.00]	.01	0.82	[0.71, 0.95]
	R2 (N) = .12			R2(N) = .21			R2 (N) = .21			R2(N) = .20		
	67.8% Cc			71.4% Cc			71.2% Cc			70.5% Cc		

Nota: $R^2 (N)$ = Nagelkerke. Cc = Clasificado correctamente.

Discusión

En este trabajo se ha presentado un estudio realizado con el instrumento SAVRY (Borum et al., 2006) en la versión española (Vallés e Hilterman, 2006). Se ha aplicado el instrumento a todos los menores a quienes se les abrió una causa judicial en el Juzgado de Menores de Almería (España) durante el periodo de estudio que comprendía un año natural.

En el estudio de las puntuaciones de los factores del SAVRY, puede comprobarse, cómo los menores obtienen puntuaciones superiores en el factor histórico, siendo el factor social en el que presentan una puntuación inferior. Estos datos concuerdan con lo obtenido en estudios previos de la adaptación al castellano del SAVRY (Hilterman et al., 2014, 2016). A pesar

de no estar comprendido entre las necesidades criminógenas, el factor histórico es importante para la comprensión y definición de la situación del menor infractor.

Con el objetivo de comprobar el adecuado funcionamiento de la adaptación española del instrumento SAVRY, se ha estimado la fiabilidad de las puntuaciones, entendida como consistencia interna para la puntuación total y los factores del SAVRY, de ahí que se estima buena-excelente para el caso de la puntuación total, aceptable en el caso de las puntuaciones de los factores histórico, social e individual y buena para el factor protector (George & Mallery, 2003). En correspondencia con los datos aportados en estudios previos realizados con la versión española del instrumento SAVRY

(Hilterman et al., 2014) y con la versión original del instrumento y otras adaptaciones (Dolan & Rennie, 2008; Duits et al., 2008; Gammelgard et al., 2008; Klein et al., 2012).

En la comparación de las puntuaciones del SAVRY entre menores reincidentes y no reincidentes, puede comprobarse cómo el grupo de menores reincidentes obtiene puntuaciones superiores tanto en las puntuaciones totales como en los factores de riesgo del instrumento; por el contrario, el grupo de menores no reincidentes presenta puntuaciones superiores en el factor protector. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los grupos con estimaciones del tamaño del efecto de magnitud media. Los resultados encontrados avalan la hipótesis de la capacidad discriminadora del SAVRY, que selecciona correctamente a los menores en función de la reincidencia de la CAS-P. Los resultados obtenidos concuerdan con los datos previos de estudios de la validez del instrumento SAVRY, en estudios nacionales como internacionales (Chapman et al., 2006; Dolan & Rennie, 2008; Duits et al., 2008; Gammelgard et al., 2008; Hilterman et al., 2014; 2016; Klein et al., 2012; Shepherd et al., 2014).

En último lugar se ha presentado un análisis de regresión logística, en el que se ajustan cuatro modelos, con base en el criterio del modelo RNR (Andrews & Bonta, 2010), el cual propone que los menores en riesgo deben ser identificados, en este caso partimos de un grupo de menores que ha cometido una CAS-P. Hecho lo anterior, el siguiente paso es identificar las necesidades

criminogénicas que presenta cada menor, para que la intervención sea lo más adecuada a los menores.

El instrumento SAVRY está formado por un conjunto de necesidades criminógenas que la literatura científica ha demostrado tiene relación con la reincidencia de la CAS-P; con el objetivo de comprobar si en la muestra de este estudio, los factores de riesgo y protección de los menores presentan el mismo peso en la predicción de la reincidencia de la CAS-P, se han realizado cuatro modelos de regresión logística. Los modelos se han realizado atendiendo a la naturaleza de los factores incluidos en el SAVRY. El modelo primero incluye el factor histórico, que resulta estadísticamente significativo, y con Odds Ratio superior a 1. El segundo modelo incluye los factores dinámicos; resultan ser significativos el factor individual y el factor protector.

En el tercer modelo se incluyen todos los factores del instrumento SAVRY, el factor histórico deja de ser estadísticamente significativo en la predicción de la reincidencia de la CAS-P y se mantiene la relación en la predicción de la reincidencia para los factores individual y protección.

En el modelo cuatro, se presentan los resultados para los factores que han resultado ser estadísticamente significativos después de la eliminación paso a paso de los factores que no eran significativos en el modelo tres. Los resultados muestran cuales factores presentan relación con la reincidencia de la CAS-P: factor individual y factor protector. La relación que

presentan ambos factores con la reincidencia es opuesta, es decir, el factor de protección está relacionado inversamente con la reincidencia y el factor individual presenta relación directa.

Los resultados encontrados están en la línea de la identificación de las necesidades criminológicas que presenta el menor (Heilbrun, 2009), donde los factores encontrados son naturaleza dinámica (Andrews & Bonta, 2010), lo cual beneficia de cara a la planificación de la intervención con los menores. (Childs et al., 2014; Vincent et al., 2011).

En este trabajo se ha presentado una aproximación a las evidencias de validez del instrumento SAVRY en una aplicación con menores infractores españoles. Este estudio supone un avance en la investigación del instrumento SAVRY, ya que aporta resultados sobre una nueva aplicación del instrumento, en este caso, la adaptación española del instrumento.

Este estudio no solo aporta información sobre el funcionamiento general del instrumento, sino que además lo hace sobre una de las adaptaciones del instrumento menos estudiada (Hilterman et al., 2014). Asimismo, sirve para aumentar el conocimiento sobre uno de los instrumentos de predicción del riesgo de menores infractores más utilizado a nivel internacional.

Referencias

- American Psychological Association. (2009). *Publication Manual of the American Psychological Association* (6th ed). Washington, DC: APA.
- Andrews D. A., & Bonta, J. (2010). *The psychology of criminal conduct* (5^a ed). Cincinnati: Anderson.
- Andrews, D. A., Bonta, J., & Hoge, R. D. (1990). Classification for effective rehabilitation: Rediscovering psychology. *Criminal Justice and Behavior*, 17(1), 19-52. doi: 10.1177/0093854890017001004
- Borum, R., Bartel, P., & Forth, A. (2002). *Manual for the Structured Assessment for Violence Risk in Youth (SAVRY)*. Consultation version. Tampa, Florida: Mental Health Institute-University of South Florida.
- Borum, R., Bartel, P., & Forth, A. (2006). *Manual for the Structured Assessment for Violence Risk in Youth (SAVRY): Consultation edition*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Capdevila, M., Ferrer, M., Blanch, M., Cañamares, A., & Domínguez, G. (2013). *Actualización de la tasa de reincidencia de los jóvenes sometidos a medidas de libertad vigilada e internamiento en centro*. Cataluña: Centro de Estudios Jurídicos-Departamento de Justicia.
- Catchpole, R. E. H., & Gretton, H. M. (2003). The Predictive Validity of Risk Assessment with Violent Young Offenders: A 1 Year Ex-

- amination of Criminal Outcome. *Criminal Justice and Behavior*, 30(6), 688-708. doi: 10.1177/0093854803256455
- Chapman, J. F., Desai, R. A., Falzer, P. R., & Borum, R. (2006). Violence Risk and Race in a Sample of Youth in Juvenile Detention: The Potential to Reduce Disproportionate Minority Confinement. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(2), 170-184. doi: 10.1177/1541204006286316
- Childs, K., Frick, P. J., Ryals, Jr, J. S., Lingonblad, A., & Villio, M. J. (2014). A Comparison of Empirically Based and Structured Professional Judgment Estimation of Risk Using the Structured Assessment of Violence Risk in Youth. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 12(1), 40-57. doi: 10.1177/1541204013480368
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Cuervo, K., & Villanueva, L. (2015). Analysis of Risk and Protective Factors for Recidivism in Spanish Youth Offenders. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 59(11), 1149-1165. doi: 10.1177/0306624X14557917
- Dolan, M. C., & Rennie, C. E. (2008). The Structured Assessment of Violence Risk in Youth as a Predictor of Recidivism in a United Kingdom Cohort of Adolescent Offenders with Conduct Disorder. *Psychological Assessment*, 20(1), 35-46. doi: 10.1037/1040-3590.20.1.35
- Duits, N., Doreleijers, T. A. H., & Van den Brink, W. (2008). Assessment of Violence Risk in Youth for Juvenile Court: Relevant Factors for Clinical Judgment. *International Journal of Law and Psychiatry*, 31, 236-240. doi: 10.1016/j.ijlp.2008.04.007
- Farrington, D., Loeber, R., & Ttofi, M. (2012). Risk and protective factors for offending. In B. C. Welsh & D. P. Farrington (Eds.), *The Oxford handbook of crime prevention* (pp. 46-69). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics using IBM SPSS Statistics*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Gammelgard, M., Koivisto, A. M., Eronen, M., & Kaltiala-Heino, R. (2008). The predictive validity of the Structured Assessment of Violence Risk in Youth (SAVRY) among institutionalized adolescents. *The Journal of Forensic Psychiatry & Psychology*, 19(3), 352-370. doi: 10.1080/14789940802114475
- García, J., Ortega, E., & De la Fuente, L. (2011). The Use of the Effect Size in JCR Spanish Journals of Psychology: From Theory to Fact. *Spanish Journal of Psychology*, 14(2), 1050-1055. doi: 10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n2.49
- García, J., Zaldívar, F., De la Fuente, L., Ortega, E., & Sainz-Cantero, B. (2012). El Sistema de Justicia Juvenil de Andalucía: Descripción y presentación de resultados a través de la investigación empírica. *Edupsykhé*, 11(2), 287-316.

- George, D., & Mallery, P. (2003). *Spss for Windows step by step: A Simple Guide and Reference. 11.0 Update* (4^a ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Heilbrun, K. (2009). *Evaluation for risk of violence in adults*. New York, NY: Oxford University Press.
- Hilterman, E. L. B., Bongers, I., Nicholls, T. L., & van Nieuwenhuizen, C. (2016). Identifying Gender Specific Risk/Need Areas for Male and Female Juvenile Offenders: Factor Analyses with the Structured Assessment of Violence Risk in Youth (SAVRY). *Law and Human Behavior, 40*(1), 82-96.
- Hilterman, E. L. B., Nicholls, T. L., & van Nieuwenhuizen, C. (2014). Predictive Validity of Risk Assessments in Juvenile Offenders: Comparing the SAVRY, PCL: YV and YLS/CMI with Unstructured Clinical Assessments. *Assessment, 21*(3), 324-339. doi: 10.1177/1073191113498113
- Hosmer, D. W., Lemeshow, S. A., & Sturdivant, R. X. (2013). *Applied Logistic Regression* (3rd ed.). Hoboken, NJ: Wiley.
- Klein, V., Yoon, D., Briken, P., Turner, D., Spehr, A., & Rettenberger, M. (2012). Assessment of Accused Juvenile Sex Offenders in Germany: A Comparison of Five Different Measures. *Behavioral Sciences and the Law, 30*(2), 181-195. doi: 10.1002/bsl.2006
- McEachran, A. (2001). *The Predictive Validity of the PCL: YV and the SAVRY in a Population of Adolescent Offenders* (Master thesis). Simon Fraser University, Canada.
- Ortega, E., García, J., De la Fuente, L., & Zaldívar, F. (2012). Meta-análisis de la Reiniciencia de la Conducta Antisocial Penada en Adolescentes Españoles, *Edupsykhé, 11*(2), 171-189.
- Ortega, E., García, J., & Frías, M. (2014). Meta-análisis de la reincidencia criminal en menores: Estudio de la investigación española. *Revista Mexicana de Psicología, 31*(2), 111-123.
- San Juan, C., & Ocariz, E. (2010). *Perfil psicossocial, análisis del delito y evaluación de la intervención educativa en menores con medidas judiciales en la CAPV*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Shepherd, S. M., Luebbers, S., Ferguson, M., Ogloff, J. R. P., & Dolan, M. (2014). The Utility of the SAVRY Across Ethnicity in Australian Young Offenders. *Psychology, Public Policy and Law, 20*(1), 31-45. doi: 10.1037/a0033972
- Vallés, L., & Hilterman, E. (2006). *SAVRY: Manual para la valoración estructurada de riesgo de violencia en jóvenes*. Cataluña: Departamento de Justicia.
- Vincent, G. M., Guy, L. S., Fusco, S. L., & Gershenson, B. G. (2011). Field reliability of the SAVRY with juvenile probation officers: Implications for training. *Law and Human Behavior, 36*, 225-236. doi: 10.1037/h0093974

Welsh, J. L., Schmidt, F., McKinnon, L., Chattha, H. K., & Meyers, J. R. (2008). A Comparative Study of Adolescent Risk Assessment Instruments. Predictive and Incremental Validity. *Assessment*, *15*(1), 104-115. doi: 10.1177/1073191107307966.

Recibido el 17 de noviembre de 2015

Revisado el 26 de febrero de 2016

Aceptado el 13 de mayo de 2016

La Revista PSICUMEX es un esfuerzo de las universidades que forman la cátedra de psicología del Consorcio de Universidades de México. Es una revista con carácter científico y con énfasis en la investigación que busca difundir los avances que se realicen en el área de psicología social y de la salud de México, Latinoamérica y España.

Objetivo

Difundir la investigación que se realiza en el área de psicología y salud en México y en los países de habla hispana, para ayudar a fortalecer la investigación que se realiza en las universidades que forman el consorcio.

Editoras principales

Teresita Castillo León – Universidad Autónoma de Yucatán.

Martha Frías Armenta – Universidad de Sonora.

Periodicidad

Semestral.

Consejo editorial

- UAMEX: Norma Ivonne González-Arratia López-Fuentes, Johannes Oudhof van Barneveld, José Luis Valdez Medina.
- UANL: René Landero Hernández, Cirilo Humberto García Cadena, Mónica Teresa González Ramírez, José Moral de la Rubia.
- UADY: Mirta Margarita Flores Galaz, José Humberto Fuentes Gómez, Elías Alfonso Góngora Coronado, Manuel Sosa Correa.
- UNICOL: Francisco Laca Arocena.
- UNISON: Víctor Corral Verdugo, Blanca Fraijo Sing, Daniel González Lomelí, José Concepción Gaxiola Romero, César Tapia Fonllem.

Tipo de contribuciones

- Artículos de Investigación:
 - Resultados o avances de investigaciones originales de calidad.
 - Inéditos no sometidos a publicación en otras revistas.

- Ensayos teóricos y reseñas de libros:
 - Inéditos no sometidos a publicación en otras revistas.
 - Uno por número.

Las contribuciones deben ser enviados vía electrónica a las editoras de la revista:

Mtra. Teresita Castillo León: cleon@uady.mx

Dra. Martha Frías Armenta: marthafrias@sociales.uson.mx

El mensaje de correo electrónico debe incluir una carta de presentación dirigida a las editoras con la declaración por parte de los autores de que el contenido del manuscrito y los datos del trabajo no han sido publicados previamente y que no se encuentran bajo consideración en otra revista. Incluir también los datos de localización (correo electrónico, dirección postal y teléfono) del autor con el cual las editoras pueden ponerse en contacto a lo largo del proceso de dictamen y publicación.

Recepción de los artículos

La recepción de artículos está abierta todo el año:

Se acusará recibo de las contribuciones, para después someterlo a dictamen, a la dirección de correo desde la cual fueron enviados los archivos digitales.

Fechas de publicación

Cada número se publica en un semestre:

Primer período (enero - 1er semana de julio).

Segundo período (julio - 1era semana de enero).

Evaluación y dictamen

Los artículos son enviados a dos integrantes del Consejo editorial de acuerdo a la línea de investigación, quienes revisan el documento de acuerdo a los lineamientos establecidos, a través de un formato general el cual posibilita tres tipos de dictamen:

1. Aprobado.
2. Aprobado con correcciones.
3. No aprobado.

Así mismo, el autor principal será notificado por correo electrónico del dictamen final.

Eventualmente la aceptación definitiva podrá depender de sugerencias o modificaciones del trabajo que los asesores del comité editorial propongan al(los) autor(es). El retiro de un artículo se solicitará por escrito con un documento impreso al editor y se efectúa luego de respuesta escrita del editor.

Preparación del manuscrito

Utilizar cómo guía el Manual de Publicaciones de la Asociación Psicológica Americana 6 (3era edición traducida de la sexta en inglés, 2010).

Criterios de revisión

Se valorarán los siguientes aspectos de cada contribución:

- Aspectos de redacción.
- Aspectos de formato APA 6:
 - Documento Microsoft Word.
 - Todo el cuerpo del trabajo deberá estar en Times New Roman 12, exceptuando las tablas y figuras, las cuales deberán estar en letra Arial 11.
 - No debe exceder las 30 cuartillas.
 - Tamaña carta.
 - Interlineado doble.
 - Márgenes de 2.5 cm. a cada lado.
 - Alineación justificada.
- Aspectos de metodología:
 - Delimitación, interés y alcance (que trascienda lo local) del problema de investigación.
 - Literatura científica pertinente discutida completa y adecuadamente.
 - Metodología adecuada para la investigación, bien desarrollada.
 - Calidad y presentación adecuada de los datos.
- Aspectos propios de la revista:
 - Se recibirán artículos únicamente en español.
 - Tablas y figuras se incluyen al final del texto.
 - Los autores deberán mandar el encabezado sugerido, es decir, título corto.

Página del título

- El título no debe de ser mayor que 12 palabras .
- Nombre completo del autor o los autores iniciando por el(los) nombre(s).
- Las adscripciones institucionales deben de reflejar la institución o instituciones donde se desarrolló el trabajo.
- La nota del autor deberá incluir la siguiente información: nombre completo (como desea que aparezcan en el artículo), afiliación o institución a la que pertenece, departamento, apoyo financiero, persona de contacto (nombre, departamento, universidad de afiliación, calle y número, colonia, código postal, ciudad, estado, país y correo electrónico).

NOTA: Si un autor no está afiliado a una institución, escriba la ciudad y el estado del mismo.

Ejemplo:

Nota del autor

Joel Francisco Rodríguez Campa, Departamento de Sociología, Universidad de Sonora; Guadalupe Preciado Arvizu, Departamento de Psicología, Universidad de Sonora.

Esta investigación fue subvencionada por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica, de la Universidad de Sonora (UNISON).

La correspondencia en relación con este artículo debe dirigirse a Joel Francisco Rodríguez Campa, Departamento de Sociología, UNISON, bulevar Agustín de Vildósola s/n, colonia Centro, C.P. 83000, Hermosillo, Sonora.

Dirección electrónica: jfcorodriguezc@sociales.uson.mx

Resumen

- Escrito en una hoja separada.
- Interlineado 1 (sencillo).
- Máximo 250 palabras.
- Redactado en español y en inglés.
- Palabras clave o frases breves (máximo cinco).

Párrafos y encabezados

- Cada párrafo debe ser más largo que una simple oración pero no tan largo como una página de escrito.
- Los contenidos de los encabezados reflejan precisamente la organización del documento.
- Entre el encabezado y el texto debe existir un espacio.
- Iniciar con sangría (7 espacios) cada párrafo.

Símbolos matemáticos y estadísticas

- Los símbolos matemáticos más comunes identificados en el texto se deben escribir en letras griegas y en cursivas.
- Se utilizan cursivas para todas las letras no griegas usadas como símbolos estadísticos para las variables algebraicas.

Información estadística

- La información estadística o gráfica debe agruparse en tablas o figuras.
- Cada una de las tablas (o figuras) debe ir con numeración seguida y con un subtítulo que empiece con “Tabla n” (o “Figura n”). NOTA: Sin punto al final, sin negritas, sin cursivas e interlineado 2 (Doble). Únicamente el título de la tabla se encuentra en cursivas y debajo de la palabra “tabla n”, como se muestra a continuación, no lleva punto al final:

Tabla 1

Estadísticas univariadas y consistencia interna de las escalas de equidad y conductas pro-ecológicas

- NOTA: Cuando usted cite en el texto haciendo referencia a la tabla o la figura, debe decir: en la “tabla n”.
- Indique muy brevemente el contenido de dicha tabla (o figura).
- Las tablas y figuras deben venir acompañados de sus fuentes, de manera clara, dentro del texto o en notas a pie de página, de tal forma que pueda comprobarse sin inconvenientes la procedencia de los datos.

Referencias

- En orden alfabético al final del documento.
- Cada referencia debe estar citada en el texto, y cada cita del texto debe estar listada en la sección de referencias.

Citas de referencias en el texto.

Este método de citar por autor(a)-fecha (apellido y fecha de publicación), permite al lector localizar la fuente de información en orden alfabético, en la lista de referencias al final del trabajo.

A. Ejemplos para citar en el texto una obra por un autor(a):

1. Aragón (2014) comparó los tiempos de reacción...
2. En un estudio reciente sobre tiempos de reacción (Aragón, 2014)...
3. En 2014, Aragón comparó los tiempos de reacción...

Cuando el apellido del autor(a) forma parte de la narrativa (ejemplo 1), se incluye solamente el año de publicación del artículo entre paréntesis. En el ejemplo 2, el apellido y la fecha de publicación no forman parte de la narrativa del texto, por consiguiente ambos elementos se incluyen entre paréntesis, separados por una coma. Cuando la fecha y el apellido forman parte de la oración (ejemplo 3), no llevan paréntesis.

B. Obras con múltiples autores(as):

1. Cuando un trabajo tiene dos autores(as), se deben citar ambos cada vez que la referencia ocurre en el texto.
2. Cuando un trabajo tiene tres, cuatro o cinco autores(as), se cita a todos los autores(as) la primera vez que ocurre la referencia en el texto. En las citas posteriores del mismo trabajo se nombra el apellido del(a) primer(a) autor(a) seguido de la frase et al. y el año de publicación.

Ejemplo:

Bradley, Ramírez, Soo y Walsh (2013) encontraron que los pacientes... (primera vez que se cita en el texto).

Bradley et al. (2013) concluyeron que... (siguiente vez que se menciona en el texto).

3. Cuando una obra se compone de seis o más autores(as), se cita solamente el apellido del (la) primer(a) autor(a) seguido por la frase et al. y el año de publicación, desde la primera vez que

aparece en el texto (en la lista de referencias, sin embargo, se reportan los apellidos de todos los autores).

4. En el caso de que se citen dos o más obras por diferentes autores(as) en una misma referencia, se escriben los apellidos y respectivos años de publicación separados por un punto y coma dentro de un mismo paréntesis.

Ejemplo:

En varias investigaciones (Miller & Mahoney, 2013; Ramírez, 2008; Reed, 2014) concluyeron que...

El apartado de referencias según el estilo APA 6, guarda una relación exacta con las citas que aparecen en el texto del trabajo.

Apartado de referencias.

Ejemplos de formatos básicos de referencia (tanto para libros publicados en español como en otro idioma):

- Un solo autor

Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y proceso*. Buenos Aires: Paidós.

Autor, A. (Año de publicación). *Título del trabajo*. Localidad: Editorial.

- Dos o más autores

Kelley, L., & Narváez, A. (2006). *La crianza de un niño con hemofilia en América Latina*. Los Ángeles, Ca: Baxter Biociencia.

Autor, A. A., Autor, B. B., & Autor, C. C. (Año de publicación). *Título de la publicación*. Localidad: Editorial.

- Antología o compilación / libro editado / libro coordinado

Eagly, H., Beall, A., & Sternberg, R. (Eds.). (2004). *The psychology of gender*. New York: Guilford Publications.

Autor, A. A. (Comp.). (Año de publicación). *Título de la publicación*. Localidad: Editorial.

- Capítulo en libro compilado, coordinado o antología

Balcazar, F. E., Taylor, R. R., Kielhofner, G. W., Tamley, K., Benzinger, T., & Carlin, N. (2006). Participatory Action Research. General principles and a study with chronic health condition. En L. A. Jason, C. B. Keys, Y. Suárez-Balcazar, R. R. Taylor & M. I. Davis (Eds.), *Participatory community research* (pp. 17-35). Washington, DC: American Psychological Association.

Autor, A. A. (Año de publicación). Título del capítulo. En B. Editor (Ed.), *Título del libro* (pp. del capítulo). Localidad: Editorial.

- Artículo especializado

Corral-Verdugo, V., & de Queiroz, P. J. (2004). Aproximaciones al estudio de la conducta sustentable. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 5(1 y 2), 1-26.

Autor, A. A. (Año de publicación). Título del artículo. *Nombre de la revista*, Vol(Num), pp.

- Tesis de Licenciatura, Maestría o Doctorado no publicada

Góngora-Coronado, E. A. (2000). *El enfrentamiento de los problemas y el papel del control: Una visión etnopsicológica en un ecosistema con tradición* (Tesis doctoral no publicada). Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.

Autor, A. A. (Año de obtención del grado). *Título del trabajo de grado* (Tesis de maestría no publicada). Universidad, Localidad.

- Publicaciones disponibles en internet basados en una fuente impresa

McCrae, R. R., & John, O. P. (1992). An introduction to the Five-Factor Model and its applications. [Versión electrónica]. *Journal of Personality*, 60, 175-215.

Autor, A. A. & Autor, B.B. (Año de publicación). Título del artículo [Versión electrónica]. *Nombre de la revista, Volumen*, páginas.

- Publicaciones disponibles en internet no disponibles en una fuente impresa

Vallaes, F. (2006). *Marco teórico de responsabilidad social universitaria*. Recuperado de <http://www.iadb.org/etica/Documentos/III%20Dialogo>

Autor, A. A. (Fecha de publicación). *Título del documento*. Recuperado de <http://www.sitio.org/documento.html>

- Si el autor es una corporación o instituto, se utilizará el nombre completo seguido de sus siglas. Por ejemplo: Instituto Mexicano del Seguro Social [IMSS].
- Si se identifica al libro como anónimo, se pondrá la palabra Anónimo en la posición de autor
- Si no hay autor, se corre el título a la posición de autor, iniciando por la primera palabra significativa (no artículos, conjunciones ni preposiciones)
- Cuando el número de autores sea de ocho o más, se mencionan los primeros seis seguidos, añade después puntos suspensivos y agregue el nombre del último autor.
- Si no se cuenta con fecha de publicación se utilizan las siglas s.f.



Consorcio de Universidades Mexicanas

