

# persona

Revista de la Facultad de Psicología de la Universidad de Lima  
22 (1) • Junio 2019 • ISSN 1560-6139 • Lima, Perú

- **Ética e investigación científica: una perspectiva basada en el proceso de publicación**
- **El estudio del desarrollo en niños pequeños a partir de dos dominios: comprensión de acciones y comprensión simbólica**
- **Actitud ante la muerte y conductas de riesgo en alumnos de una universidad pública en el estado de México**
- **Investigación-acción cooperativa: aprendiendo de una experiencia fallida**





# persona

---

Revista de la Facultad de Psicología de la Universidad de Lima  
22 (1) • Junio 2019 • ISSN 1560-6139 • Lima, Perú

## Consejo editorial

**Editor general:** Miguel Escurra, *Universidad de Lima, Perú*

Ana Aguilar

*Universidad Peruana Cayetano Heredia, Perú*

Reynaldo Alarcón

*Universidad Ricardo Palma, Perú*

Rubén Ardila

*Universidad Nacional de Colombia*

Ana Bendezú

*Universidad de Lima, Perú*

Ricardo Braun

*Universidad de Lima, Perú*

Andrés Burga

*Universidad de Lima, Perú*

Octavio Chon

*Universidad de Lima, Perú*

Jozef Corveleyn

*Universidad Católica de Lovaina, Bélgica*

Katherine Erazo

*Universidad Nacional Autónoma de México*

Ana Delgado

*Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú*

Marta Gil Lacruz

*Universidad de Zaragoza, España*

Horst Gundlach

*Universidad Julius Maximilians de Wurzburg, Alemania*

Wilson López

*Pontificia Universidad Javeriana, Colombia*

José María Miranda

*Universidad de Lisboa, Portugal*

Manolete Moscoso

*Universidad del Sur de Florida, Estados Unidos*

José María Peiró

*Universidad de Valencia, España*

María Raguz

*Pontificia Universidad Católica del Perú*

Norma Reátegui

*Universidad San Ignacio de Loyola, Perú*

Yolanda Robles

*Instituto Nacional de Salud Mental “Honorio Delgado - Hideyo Noguchi”, Perú*

Jean Marc Rottenbacher

*Pontificia Universidad Católica del Perú*

Eduardo Salas

*Universidad de Miami, Estados Unidos*

Hugo Sánchez

*Universidad Ricardo Palma, Perú*

Nelly Ugarriza

*Universidad Ricardo Palma, Perú*

Sara Slapak

*Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina*

## Revisores

David Álvarez

*Universidad ESAN, Perú*

Carlos Contreras

*Universidad Autónoma de México, Iztapalapa*

Juan Pequeña

*Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú*

Rafael Gargurevich

*Pontificia Universidad Católica del Perú*

Dora Herrera

*Pontificia Universidad Católica del Perú*

Lennia Matos

*Pontificia Universidad Católica del Perú*

Carlos Ponce

Alicia Saldívar

*Universidad Autónoma de México, Iztapalapa*

William Torres

*Universidad Ricardo Palma, Perú*

Marco Villalta

*Universidad de Santiago de Chile*

Alfredo Zambrano

*Universidad de Lausana, Suiza*

# Persona

Revista de la Facultad de Psicología de la Universidad de Lima  
22 (1) • Junio 2019 • ISSN 1560-6139 • Lima, Perú

Incluida en:  
Latindex  
Dialnet  
PsicoDoc  
Redalyc  
OEI



UNIVERSIDAD  
DE LIMA

---

FONDO EDITORIAL

---

La revista *Persona* se encuentra registrada en los siguientes sistemas de resúmenes bibliohemerográficos y directorios:

Sistema de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (Latindex)

<http://www.latindex.unam.mx/latindex/busquedas1/latin.html>

Servicio de índices electrónicos de la Universidad de la Rioja, España, para revistas e información bibliográfica (Dialnet)

<http://dialnet.unirioja.es/>

Base de Datos Bibliográficas especializada en Psicología y temas afines del Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid (PsicoDoc)

<http://psicodoc.copmadrid.org/psicodoc.htm>

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc)

<http://redalyc.uaemex.mx/htm>

Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)

<http://www.oei.es.pe43.htm>

---

## **PERSONA**

Revista de la Facultad de Psicología de la Universidad de Lima, Perú  
22 (1), junio del 2019

Universidad de Lima

Fondo Editorial

Av. Javier Prado Este 4600, Urb. Fundo Monterrico Chico, Lima 33

Apartado postal 852, Lima 100, Perú

Teléfono: (511) 437-6767, anexo 30131

[fondoeditorial@ulima.edu.pe](mailto:fondoeditorial@ulima.edu.pe)

[www.ulima.edu.pe](http://www.ulima.edu.pe)

Edición, diseño y carátula: Fondo Editorial

Imagen de portada:

Correspondencia: Facultad de Psicología  
[lescurra@ulima.edu.pe](mailto:lescurra@ulima.edu.pe)

Impresa en el Perú

Publicación semestral

Los trabajos firmados son de responsabilidad de los autores. Prohibida la reproducción total o parcial de esta revista, por cualquier medio, sin permiso expreso del Fondo Editorial.

ISSN 1560-6139

Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú n.º 98-3139

# Índice/Content

## Contribuciones

- Ética e investigación científica: una perspectiva basada en el proceso de publicación / Ethics and Scientific Research: A Study Based on the Process of Scientific Publishing 11  
*Jairo A. Rozo Castillo, Andrés M. Pérez-Acosta*
- El estudio del desarrollo en niños pequeños a partir de dos dominios: comprensión de acciones y comprensión simbólica / Studying the development of young children from two domains: action and symbolic understanding 27  
*Eva Jauck, Olga Alicia Peralta*
- Información, motivación y habilidades conductuales asociadas al uso del condón en la última relación sexual en hombres privados de la libertad / Information, motivation and behavioral skills associated with condom use in the last sexual intercourse in males deprived of freedom 37  
*Ricardo Sánchez Medina, David Javier Enriquez Negrete, Consuelo Rubí Rosales Piña*
- Actitud ante la muerte y conductas de riesgo en alumnos de una universidad pública en el estado de México / Attitudes towards death and risk behaviors in students of a public university in the State of Mexico 53  
*Claudia Ivette Moreno Jurado*
- Investigación-acción cooperativa: aprendiendo de una experiencia fallida / Collaborative action research: learning from a failed experience 67  
*Marco Antonio Villalta Paucar, Marisol Ortega Bahamonde*

Propiedades psicométricas del Test de Motivaciones Existenciales en adultos jóvenes / Psychometric properties of the Test of Existential Motivations in young adults <i>Aída Mercado Maya, Érika Robles Estrada, Johannes Oudhof van Barneveld</i>	81
<b>Reseña/Book review</b>	
Nombrar la mente. Cómo la psicología encontró su lenguaje <i>Walter Arias</i>	97
<b>Declaración de principios e instrucciones para las colaboraciones</b>	99



# Contribuciones

Persona, 22 (1), junio del 2019

Universidad de Lima

Facultad de Psicología



# Ética e investigación científica: una perspectiva basada en el proceso de publicación\*

Jairo A. Rozo Castillo  
Fundación Universitaria Los Libertadores,  
Bogotá, Colombia

Andrés M. Pérez-Acosta  
Universidad del Rosario,  
Bogotá, Colombia

Recibido: 10 de febrero del 2019 / Aceptado: 11 de marzo del 2019  
doi: 10.26439/persona2019.n022(1).4080

*El propósito de este artículo es ampliar una taxonomía de las faltas éticas más frecuentes actualmente en las publicaciones científicas. Se introducen unos ejemplos sobre el fraude versus la buena conducta ética en las investigaciones y las publicaciones que de ellas se desprenden. Luego se presenta la clasificación en los diferentes momentos: antes, durante y después de la publicación. Antes del proceso se encuentran las siguientes faltas éticas: el conflicto de interés no declarado de los autores, la autoría inmerecida o insuficiente, el salami slicing, el plagio, el autoplagio, la fabricación, manipulación o imposibilidad de replicar los datos, y el sometimiento paralelo de artículos. Durante el proceso: el conflicto de intereses en la revisión de pares, pares falsos o el robo del manuscrito por parte de los pares, la manipulación indebida de contenidos y la autoría inmerecida posterior a la revisión de pares. Después del proceso: la alteración del factor de impacto. Se cierra el artículo con el análisis de las consecuencias de las faltas éticas tanto para los autores como para las revistas. Finalmente, se ofrecen algunas alternativas para la lucha contra las faltas en el proceso de publicación científica, en pro de la integridad ética.*

---

investigación / edición / publicación académica / ética de la ciencia / fraude académico

---

\* El presente trabajo fue posible gracias a la financiación de la Fundación Universitaria Los Libertadores (convocatoria interna de financiación de proyectos de investigación, desarrollo tecnológico e innovación I+D+I), código CHS-011-18.

Correo electrónico: jarozoc@libertadores.edu.co

## **Ethics and scientific research: a perspective based on the process of scientific publication**

*The purpose of this article is to expand the taxonomy of the most frequent ethical misconducts currently found in scientific publications. We present examples of fraud in contrast to an ethical conduct in research and publications arising from research. Then, we show the taxonomy in different stages: before, during and after the publication. Before the publication, the following ethical misconducts were found: conflicts of interest not declared by the authors, undeserved or insufficient authorship, salami slicing, plagiarism, self-plagiarism, fabrication, manipulation or impossibility of data replication, and parallel submission of articles. During the process of publication: conflicts of interest in peer review, false peer reviewers, theft of the manuscript by peer reviewers, content mishandling and undeserved authorship following peer review. After the publication: alteration of the impact factor. Next, we analyze the consequences of ethical misconducts for both authors and journals. Finally, we offer some alternatives to fight against these misconducts in the process of scientific publication to foster ethical integrity.*

---

research / publishing / academic publication / ethics of science / academic fraud

---

## INTRODUCCIÓN

La comunicación científica, con las características con que hoy la conocemos, es relativamente reciente. Las primeras revistas científicas datan de 1665 con el *Journal des Sçavans* en Francia y la *Philosophical Transactions* de Inglaterra; mientras que la organización IMRYD (Introducción, Métodos, Resultados y Discusión) se creó en los últimos 100 años (Day y Gastel, 2008). Gracias a ese formato, se logra sencillez y lógica en la comunicación, además de ahorrar espacio y gastos a las revistas, y facilitar los procesos a directores y revisores. En la actualidad, se pueden tener decenas de miles de revistas publicadas en formatos de papel o digital en todo el mundo, revistas de diferentes rangos y características que ayudan a difundir el conocimiento científico entre los expertos.

Pero en los primeros tiempos la comunicación científica era mucho más *artesanal*. Estaba basada muchas veces en los encuentros de los círculos o sociedades académicas, o en la comunicación epistolar entre los diferentes académicos para compartir sus descubrimientos y nuevas ideas.

Dos episodios pueden ser interesantes en el ámbito histórico para ejemplificar las dos caras de la moneda en los procesos éticos en la publicación científica. El primero, se desarrolló en el siglo II alrededor de la figura de Claudio Ptolomeo (100 d. C. - 160 d. C.), uno de los más grandes astrónomos de la Biblioteca de Alejandría, quien propuso el modelo geocéntrico del universo, aceptado por 1400 años, en el que las estrellas, planetas y satélites giraban alrededor de la Tierra (Herrera, 2018).

Lo que usualmente se sabía era que Ptolomeo había planteado su teoría geocéntrica basado en sus propias observaciones astronómicas. Publicó su famosa obra *Almagesto*, donde recopiló en 13 volúmenes todo lo que se conocía hasta el momento sobre el movimiento de los cuerpos celestes. Sin embargo, en el siglo XV, gracias al astrónomo Tycho Brae se descubrió un error sistemático en los datos de Ptolomeo, las estrellas estaban posicionadas con un grado de error en la longitud. Los datos de Ptolomeo no eran originales, como el afirmaba, sino que fueron tomados del griego Hiparco de Nicea (190 a. C. - 120 a. C.). El historiador Robert Russell Newton en 1977 (citado por Herrera, 2018) concluyó que Ptolomeo era el más exitoso de los fraudes de la historia de la ciencia, pues no solo había plagiado los datos de las tablas de Hiparco, sino que había inventado o modificado datos para hacerlos coincidir con su modelo teórico del sistema estelar y así colocar la Tierra en el centro del universo.

El segundo episodio interesante al respecto lo aporta la teoría de la evolución de Darwin y Wallace. Charles Darwin (1809-1882) tardó muchos años en armar el rompecabezas que implicaba la teoría de la selección natural para explicar el proceso evolutivo, y en ese tiempo utilizó como estrategia escribir a importantes figuras de la ciencia, como los botánicos Joseph Hooker y Asa Gray o el geólogo Charles Lyell, haciendo campaña para convencerlos de la importancia de nuevos caminos para la perspectiva evolucionista (Roza, 2007).

Darwin trataba de desarrollar su teoría cuidadosamente, mientras, un joven

científico llamado Alfred Wallace publicaba un artículo en 1855 sobre la teoría de la evolución de las especies. Trabajo que refrendó con otro artículo en 1858, en el que proponía una teoría idéntica a la de Darwin sobre la evolución por selección natural. Lo curioso es que Wallace envió su escrito a Darwin, pues consideraba que era él la única persona que podría valorar realmente su trabajo. Darwin aún no había terminado de escribir su famoso libro *El origen de las especies* que vería la luz en 1859 (Rozo, 2007).

Cuenta Milner (1995) que Darwin fue presa del pánico al recibir el escrito de Wallace y percatarse de que los encabezamientos de su artículo bien podrían valer como títulos de los capítulos de su obra. Ante tal situación solicitó la ayuda de sus amigos Lyell y Hooker, pues Darwin era capaz de quemar su obra antes de que la comunidad creyese que él había plagiado a Wallace. Sin embargo, el primero en reaccionar de forma generosa y noble fue el propio Wallace. Se llegó a un acuerdo: la teoría fue atribuida conjuntamente a Darwin y Wallace, y se presentó en la Linnean Society en 1858. Desde entonces sus nombres se entrelazaron para designar la teoría a la que habían llegado de forma independiente (Rozo, 2007).

Esta noble resolución evoca un capítulo de la ciencia muy poco conocido en el origen de la teoría de la selección natural para explicar la evolución de las especies, y además sirve de abrebocas para analizar el tema de la ética en las publicaciones científicas.

## ÉTICA Y PUBLICACIÓN CIENTÍFICA

Del trabajo casi artesanal de investigación científica y de pequeñas comunidades en la época de Darwin, se ha pasado a los grandes desarrollos de grupos de investigación interdisciplinarios e internacionales, que producen a gran escala para generar beneficios académicos y que compiten por los recursos financieros.

Esta competencia ha generado que cada vez se dé más importancia a los índices numéricos de factor de impacto de autores y publicaciones (como el índice H) y que cada vez sea más importante publicar en revistas indexadas de alto impacto.

Tal nivel de presión a la larga ha generado un gran número de escándalos por fraude que es importante conocer. Por ello, diferentes autores de nuestro ámbito académico vienen escribiendo sobre la importancia de la ética y la publicación científica (Gutiérrez, 2015; López, 2014; Pérez-Acosta y Amaya, 2017).

Siguiendo a Pérez-Acosta y Amaya (2017), dentro del proceso de publicación de una investigación hay varios momentos en los que se pueden dar las situaciones de fraude: antes del proceso de publicación científica, durante el proceso de publicación científica y después del proceso de publicación científica. Si bien el presente trabajo sigue la misma lógica, en él se desarrolla una actualización de cada uno de los casos de fraude que pueden presentarse en cada fase.

En un primer momento, antes del proceso de publicación científica, se puede encontrar

el conflicto de interés no declarado de los autores, la autoría inmerecida o insuficiente, el *salami slicing*, el plagio, el autoplagio, la fabricación, manipulación o imposibilidad de replicar los datos, y el sometimiento paralelo de artículos. En un segundo momento, durante el proceso de publicación científica, puede surgir el conflicto de intereses en la revisión de pares, pares falsos o el robo del manuscrito por parte de los pares, la manipulación indebida de contenidos y la autoría posterior a la revisión de pares. En un tercer momento, después del proceso de publicación científica, se puede dar la alteración del factor de impacto y, finalmente, las consecuencias para los autores y las revistas, como la retractación de artículos publicados y los efectos legales.

Por tanto, como el proceso de fraude puede presentarse en varios momentos, a continuación se verán cuáles son las posibles situaciones en cada uno de ellos.

## ANTES DEL PROCESO DE PUBLICACIÓN

### *Conflicto de interés de los autores*

Antes del proceso de publicación se puede dar la situación de conflicto de interés no declarado cuando el juicio profesional sobre un interés primario (como el bienestar de los pacientes o la validez de la investigación) puede estar influido por un interés secundario (como el beneficio financiero). Sin embargo, los conflictos pueden ocurrir por otros motivos, como las relaciones personales o las rivalidades, la competencia académica y las creencias intelectuales (Ética Psicológica, 2017a).

### **Autorías inmerecidas**

Un importante conjunto de faltas éticas que suelen cometerse antes del proceso de sometimiento a publicación tienen que ver con autorías inmerecidas. Aquí surge un espectro con límites difusos (Pérez-Acosta y Amaya, 2017). El extremo más dañino es el de la autoría impuesta por poder, típicamente ejercida por autores sénior o incluso por autoridades académicas, como decanos o directores de departamentos, quienes imponen su nombre como autores por el solo hecho de ostentar tales cargos. Otro caso es el de las autorías por invitación, las cuales suponen un *tráfico* que no está vinculado con las tareas estrictamente relacionadas con la autoría, sino con pagos de favores externos. Los dos anteriores casos podrían clasificarse como de autoría completamente inmerecida. Por otro lado, también hay fraudes más difíciles de detectar, como el de autoría parcialmente inmerecida, que ha sido denominado *efecto del toro blanco* (Kwok, 2005), en el cual un autor sénior seduce y motiva a un autor júnior para que complete los aportes de ambos en el manuscrito que se va a someter (el autor júnior no siente una imposición e, incluso, estará gustoso de hacerlo). Finalmente, una forma muy especial de autoría inmerecida, frecuente en el mundo de la industria, es el de *autoría fantasma*; un autor real, pero que no firma el artículo, es contactado e incentivado por algún postor interesado en la publicación de un manuscrito o resultado, a cambio de otorgarle la autoría a otras personas e instituciones. Por supuesto, la falta ética aquí es doble: tanto del autor declarado (por autoría

inmerecida) como del autor fantasma (por tráfico de propiedad intelectual).

Teniendo en cuenta estos antecedentes de autoría inmerecida o insuficiente, el Consejo Internacional de Editores de Revistas Biomédicas (<http://http://bit.ly/1ruKdnU>), recomienda que la autoría se defina y se gane con base en los siguientes cuatro criterios:

- Cuando hay contribuciones sustanciales a la concepción o diseño del trabajo, o las hay a la adquisición, análisis o interpretación de datos para el trabajo.
- Cuando se redacta el trabajo o se revisa críticamente con contenido intelectual importante.
- Cuando se aprueba la versión final que se publicará.
- Cuando se es responsable de todos los aspectos del trabajo, con el fin de garantizar que las preguntas relacionadas con la precisión o la integridad de cualquier parte se investiguen y se resuelvan adecuadamente.

### Salami Slicing

El anglicismo *Salami Slicing* hace referencia a la división más allá de lo debido de un informe de investigación en unidades que se someten a publicación por separado, a pesar de que todas esas unidades constituyen una línea coherente que debería constituir un número menor de ítems por someter. Se ha definido como una forma de publicación redundante (Supak Smolčić, 2013).

### Plagio y autoplagio

Por plagio se entiende el proceso en el cual se toman los datos, resultados o propuestas de otro autor o investigador y se asumen como propios (American Psychological Association, 2010; Ética Psicológica, 2017a).

Por otro lado, se encuentra el autoplagio, que es cuando se usan datos propios de investigaciones anteriores sin citarlos, como si fueran nuevos o recientes (American Psychological Association, 2010). Por supuesto, la forma más fácil para evitar el plagio es la citación de las fuentes originales; y para evitar el autoplagio, la autocitación.

Ejemplos de este tipo de fraudes se pueden encontrar muchos, como es el caso del estudio de Citron y Ginsparg (2015), en el cual se demostró que de 800 000 artículos de matemáticas y física, de un repositorio digital llamado arXiv, 1 de cada 16 autores había hecho plagio o autoplagio. Asimismo, alrededor del 15 % de los autores de algunos países, entre ellos Colombia, que habían sometido sus artículos a arXiv, habían sido *marcados* por el programa de antiplagio de dicho repositorio. Según Bohannon (2014), Colombia es el país con mayor índice de marcaciones por reutilización de texto en Latinoamérica, seguido de México, Brasil, Argentina y Chile.

Otros escándalos conocidos (referidos por Gutiérrez, 2015):

- El fisiólogo Robert Gallo no recibió el premio Nobel por el descubrimiento del virus de inmunodeficiencia adquirida debido a sospechas de conductas impropias en la consecución y manejo de muestras con las que caracterizó el virus.



- El inmunólogo David Baltimore, premio Nobel de Fisiología, tuvo que retirar un artículo por la fabricación de datos de otra autora principal: Tereza Imanishi-Kari.
- En 2010, la Corte Suprema de Colombia ratificó la condena por parte de una corte inferior a una profesora de Literatura de la Universidad Javeriana por plagiar la tesis de una estudiante en un artículo publicado en una revista mexicana. Esta se constituyó en la primera condena por este tipo de delito en el país.
- La revista *Physics Letters B* retiró por plagio el artículo de dos investigadores de la Universidad Nacional y un investigador de la Fundación Universitaria Konrad Lorenz. La respuesta institucional de la Universidad Nacional ha sido de mutismo.
- En dos casos de psicólogos que habían manipulado datos en su investigación, Marc Hauser y Karen Ruggiero (Murray, 2002), la respuesta de la institución donde trabajaban, la Universidad de Harvard, fue también el silencio con el argumento de que es necesario proteger a los investigadores hasta que haya una resolución formal.

### **Fabricación y manipulación de datos**

Dentro de las posibilidades de fraude antes del proceso de publicación, además de la autoría insuficiente, el plagio y el auto-plagio, se encuentran otras formas, como son la fabricación, manipulación o imposibilidad de replicar los datos.

En esta situación se crean o manipulan los datos para que la investigación dé los

resultados esperados y se garantice la continuidad en la financiación de esta, de manera que se alimente la hoja de vida académica y se mantenga el estatus del investigador.

Un ejemplo trágico de fraude en la manipulación de resultados lo ofreció Trofim Lysenko, un agrónomo ucraniano sin formación universitaria que se volvió famoso en 1927 cuando su plantación de guisantes sobrevivió a un crudo invierno en la zona. La explicación de Lysenko fue lamarckiana: los rasgos adquiridos se podían transmitir genéticamente y se podían realizar transformaciones rápidas en cultivos y animales. Para Lysenko, sus guisantes habían sobrevivido porque la temperatura había modificado su genética; y si se podían alterar rápida y genéticamente los cultivos, se superarían las terribles hambrunas que aquejaban al pueblo soviético (Agustí, 2015).

Lysenko falseó sistemáticamente los resultados de su investigación hasta que empezó a obtener cada vez más poder político y fue nombrado presidente de la Academia Lenin en 1938. Desde allí, amparado en las purgas políticas dirigidas por Stalin, ayudó a perseguir, detener, torturar y ejecutar a sus competidores académicos, quienes defendían la teoría mendeliana y neodarwinista, la cual sostiene que los cambios hereditarios se transmiten de padres a hijos, y los cambios producidos por el ambiente no afectan el genoma. Científicos como Gorbunov, Muralov, el gran Vavílov y sus colaboradores Govorov, Flyaksberg y Karpechenko fueron detenidos y torturados para que confesaran sus crímenes. Se les acusó de espionaje y decretó su muerte ya

fuera por ejecución o en campos de trabajo forzado (Agustí, 2015).

En 1948, Lysenko, aún presidente de la Academia Lenin de Ciencias Agrícolas de la Unión Soviética, impuso su denominado *Informe sobre la situación de las ciencias biológicas*, en el cual desterró todo vestigio de neodarwinismo, sus partidarios debían abjurar o serían apartados de sus centros de investigación y las líneas de investigación contrarias al neolamarckismo o michurinismo serían cercenadas. Posteriormente, y tras la muerte de Stalin, al comprobarse el evidente fracaso del neolamarckismo, los académicos de la Unión Soviética tuvieron que reconocer uno de los episodios más vergonzosos de la ciencia soviética del siglo xx (Agustí, 2015).

Otro interesante caso de manipulación de resultados lo dio un artículo que apoyaba el movimiento antivacunas, el cual ha tomado mucha fuerza en las últimas décadas en diferentes partes del mundo. El gastroenterólogo británico Andrew Wakefield causó gran revuelo con su trabajo publicado en la revista *The Lancet* en 1998, en el que relacionaba la vacuna triple o SPR (sarampión, paperas y rubeola) con el inicio de la enfermedad gastrointestinal y con el autismo. El estudio se realizó con 12 pacientes cuidadosamente seleccionados para apoyar el movimiento antivacunación; y la financiación del estudio provenía, en parte, de padres que habían demandado a empresas farmacéuticas. Tales sesgos hicieron que la revista retractara el artículo 12 años después y que se le retirase el registro médico a Wakefield. Sin embargo, aún se mantiene el mito de la relación de la SPR con el autismo (Fitterman, 2018).

Uno de los casos más conocidos en nuestro medio es el que protagonizó el psicólogo social holandés Diederik Stapel, exprofesor de la Universidad de Tilburg, quien fue suspendido por fabricar y manipular datos en sus reportes de investigación. Específicamente, 55 publicaciones estaban afectadas y fueron retractadas de las diferentes revistas especializadas y de alto impacto en las que se habían publicado (Ética Psicológica, 2017b; Pérez-Acosta y Amaya, 2017). Stapel publicó en 2014 un libro sobre su caso, en el cual nunca negó su gravísima falta ética ni su responsabilidad individual, pero afirmó que no soportó la presión de publicar cada vez más y en mejores revistas.

Este problema es hoy conocido como la presión por productividad. Al respecto, nos dicen Gómez, Perilla y Hermosa (2015):

Tanto los profesores como las directivas universitarias necesitan ser más conscientes de los riesgos para la salud de los profesores, asociados al incremento de la presión de las instituciones para mejorar su competitividad y la calidad de sus servicios. Esta calidad se mide usualmente con indicadores tales como el número y tipo de publicaciones y otras que no necesariamente reflejan el bienestar o la salud de los miembros de la comunidad que produce esos resultados. (pp. 198-199)

### **Sometimiento en paralelo**

Otro de los fraudes antes del proceso de publicación es el sometimiento paralelo de artículos. Se debe tener claro que las revistas científicas suelen publicar artículos originales e inéditos. Sin embargo, algunos autores creen que pueden pasar un mismo

artículo a varias revistas al mismo tiempo. Si se publica en una de ellas, dejará de ser inédito para las otras donde se ha sometido el artículo, por tanto, se estará cometiendo una falta ética grave. Los artículos no son hojas de vida que se pasan a múltiples empresas al mismo tiempo; por ello, deben someterse a diferentes revistas de forma secuencial y no en paralelo (Ética Psicológica, 2017c; Pérez-Acosta y Amaya, 2017).

## DURANTE LA PUBLICACIÓN

### **Conflicto de interés en la revisión de pares**

Luego de que un autor ha sometido debidamente su artículo a una revista, el respectivo editor hará una consulta a potenciales evaluadores del artículo, con base en su experticia. Sin embargo, si un académico se manifiesta disponible para evaluar un artículo, debe manifestar si tiene o no conflictos por motivos como relaciones personales, rivalidades, divergencias intelectuales o políticas, con respecto al autor o al contenido del artículo, que pueden comprometer la objetividad de la evaluación que efectuará. Aunque este imperativo debería ser una iniciativa del revisor invitado, el editor podría preguntárselo. Afortunadamente, plataformas editoriales como OJS, ScholarOne, entre otras, abordan explícitamente este asunto con el fin de evitar una falta ética.

### **Pares falsos**

Otra posibilidad de fraude durante el proceso de publicación es la revisión de pares falsos. Esta consiste en que los autores terminan examinando su propio artículo. Es

decir, se vuelven revisores de su material y sugieren nombres reales de investigadores como revisores, pero con un correo falso que, por supuesto, solo manejan los propios autores para autoevaluarse. Tal práctica impropia desembocó el 20 de abril del 2017 en una retractación masiva de 107 artículos publicados en la revista *Tumor Biology* (Pérez-Acosta y Amaya, 2017).

### **Robo de manuscritos por pares revisores**

Existen casos famosos sobre este tipo de situación, como el de la investigadora italiana Carmine Finelli, quien en 2016 recibió el encargo de revisar un artículo para *Annals of Internal Medicine* y terminó robándolo al publicarlo como propio en otra revista científica (Dansinger, 2017).

### **Manipulación indebida de contenidos y autoría posterior a la revisión de pares**

Para finalizar con la clasificación de faltas éticas durante el proceso de publicación, queremos reportar un caso que corresponde a nuestra experiencia editorial. Durante el proceso de revisión de un artículo sometido a la revista *Avances en Psicología Latinoamericana* (<https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/index>), uno de nosotros fungió como editor asociado y contactó a los pares evaluadores para dicho manuscrito. Los pares ofrecieron sus revisiones y, posteriormente, el autor de correspondencia del artículo en cuestión envió una nueva versión del artículo. Se suponía que la nueva versión debería estar basada estrictamente en la revisión; sin embargo, los autores intentaron,

por fortuna de manera infructuosa, cometer una doble falta ética: (1) insertar autores que no habían sido declarados al comienzo del proceso editorial (autoría inmerecida); (2) insertar contenidos nuevos que cambiaban cualitativamente el enfoque del artículo, los cuales no habían sido objeto de revisión de los pares. Por supuesto, esta doble tentativa llevó a la decisión de rechazar el artículo. En ese sentido, invitamos a los autores a no intentar efectuar estos movimientos y a los editores a permanecer alertas ante estas posibilidades.

## DESPUÉS DE LA PUBLICACIÓN

### ***Alteración de los factores de impacto***

Sorprendentemente, el hecho de que un artículo ya esté publicado, en su forma definitiva, no lo libra de posibles manipulaciones antiéticas que no tienen que ver ni con su contenido ni con su autoría. Los artículos publicados, una vez que se convierten en material indexado, es decir, están incluidos en bases de datos, tienen un efecto muy importante: generan un impacto, gracias a la citación y referencia que efectúan de publicaciones previas. Las citas son desde hace décadas la forma principal y oficial de medir el impacto de la ciencia en el mundo (Artola y Sánchez Ron, 2012). En la actualidad, la medición de citaciones es efectuada por bases de datos especializadas, como Web of Science (Clarivate Analytics), Scopus (Elsevier) y Google Scholar Citations (Maldonado y Pérez-Acosta, 2018). A partir del cómputo de citaciones, dichas bases generan varios

tipos de indicadores, principalmente el índice H, para investigadores; y el factor de impacto, para revistas.

El factor de impacto es la medida de la frecuencia con que es citado el número promedio de artículos de una revista en un periodo dado, típicamente de dos años atrás (Groesser, 2012). Esta medida tan influyente como criticada sigue siendo un importante criterio en la toma de decisiones de los autores para someter artículos y una medida de la calidad de la gestión editorial de una revista. Por la misma razón, no se libera de tentaciones y manipulaciones. Al respecto, un usuario anónimo publicó una entrada de blog mostrando el caso de la revista *International Journal of Clinical and Health Psychology* (un nombre al azar, 2008), la cual tuvo una rápida inclusión en Web of Science y se ha mantenido en los cuartiles superiores de factor de impacto en la categoría de “Psicología clínica” por la gran cantidad de citas recibidas. Sin embargo, el anónimo @unnombrealazar analizó el origen de la medida de factor de impacto del 2007, que recogía las citaciones recibidas por la revista entre 2005 y 2006, divididas por el número total de artículos publicados en ese mismo periodo. El anónimo concluyó que hubo manipulación de impacto mediante dos mecanismos: (1) publicación sistemática y continua de artículos de corte metodológico, como bibliometrías y meta-análisis (varios por invitación del editor); y (2) citación masiva *semiforzada* a la misma revista (es decir, autocitación inducida). Los autores pueden o no estar ajenos a esta intención, la cual es responsabilidad principal del editor de

la revista. Con todo, el resultado inmediato fue uno de los factores de impacto más altos en el mundo para su área, pero sostenidos por autocitaciones en el marco de artículos de corte metodológico.

## CONSECUENCIAS PARA LOS AUTORES Y PARA LAS REVISTAS

### **Retractación**

Como se vio antes, el fraude por revisión de pares falsos desembocó en una retractación masiva de 107 artículos de investigadores chinos, publicados en la revista *Tumor Biology*. La retractación de artículos en revistas indexadas sucede justo después del proceso de publicación científica. En este caso particular, no solo fueron castigados los autores con la retractación, sino que la revista también lo fue con el retiro de Scopus.

Una vez que se ha descubierto la práctica impropia, las revistas deben retractar públicamente el artículo publicado y extraerlo de todas las bases de datos donde se dio a conocer. Tarea difícil y costosa que debe asumir el mundo académico para impedir que el fraude campee a sus anchas en internet (Pérez-Acosta y Amaya, 2017).

El último escándalo que involucró a los científicos (ya mencionado anteriormente) fue la gota que rebasó el vaso, cuando en abril del 2017 un total de 107 artículos tuvieron que ser retractados. El hecho sucedió, pese a que se han intensificado durante los últimos años los esfuerzos por combatir el fraude y recuperar los recursos para las investigaciones. Por tanto, es importante seguir un

proceso de formación y concientización, pero también presionar por el desarrollo de un sistema más adecuado para medir y apoyar la producción científica.

En la figura 1 se aprecia la mayor proporción de retractaciones entre 2012 y 2016, dependiendo del origen de los investigadores. En primer lugar se encuentra China, seguida de Taiwán, Irán y Corea del Sur (<https://retractionwatch.com>; “China sugiere pena de muerte”, 2017).

### **Consecuencias legales**

¿Hasta dónde pueden llegar las decisiones legales ante el fraude de los productos científicos? Un artículo de *El Espectador* del 24 de junio del 2017, alertó con el siguiente titular: “China sugiere pena de muerte a investigadores científicos que cometen fraude”. Un fragmento por destacar de dicha nota es el siguiente:

Se estima que el 40 % de las investigaciones científicas realizadas en China han sido afectadas por algún tipo de mala conducta. Ese fue el resultado de una encuesta que midió la percepción de biomedicos chinos, quienes aseguran que la masiva producción de artículos se debe a la exigencia del gremio por publicar. El asunto ha llegado a preocupar a las cortes del país, tanto que los jueces contemplan una medida radical, incluso la pena capital, frente a la falsificación de investigaciones científicas.

Tales falsificaciones pueden costar la vida de numerosos pacientes debido a la producción de fármacos que no tienen un aval científico.

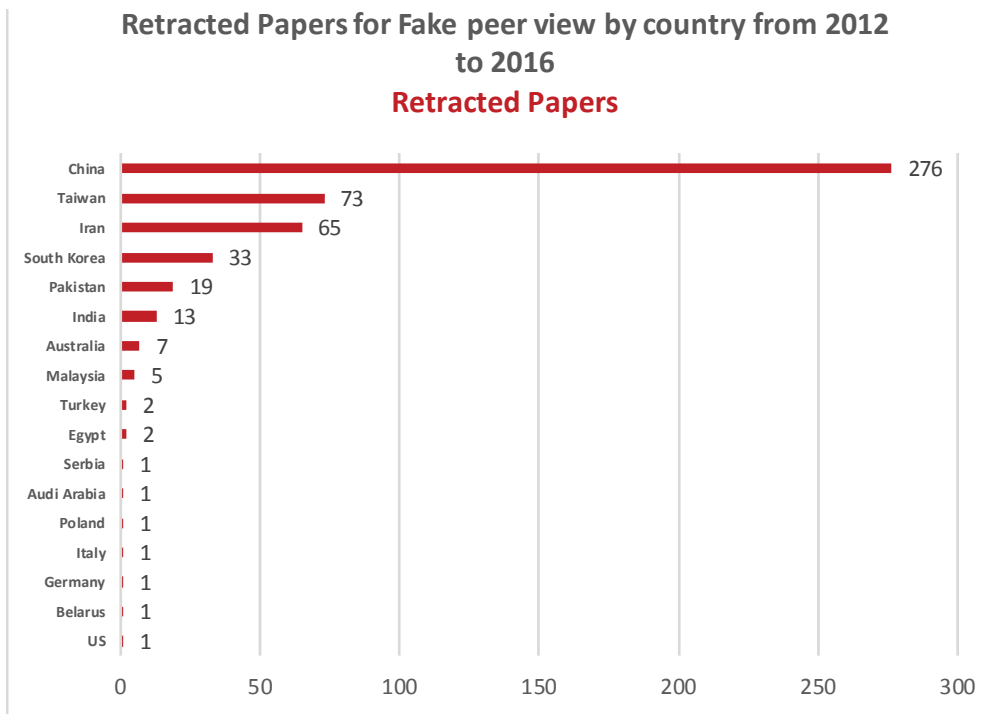


Figura 1. Distribución por países de los artículos retractados por falsa revisión de pares entre 2012 y 2016

## CONCLUSIONES

Una característica esencial de la ciencia es la comunicación escrita de sus resultados. La faceta moderna típica de esta comunicación pública es el artículo en la revista científica. Sin embargo, la comunicación científica, por ser un producto humano y cultural, no se ha librado (incluso desde los tiempos de Ptolomeo) de fenómenos socialmente indeseables como las faltas éticas de diferente tipo: plagio, autoplagio, fabricación o alteración de datos, un espectro diverso de casos de autoría inmerecida, entre otros. En las últimas décadas,

el aumento, o mayor revelación, de estos casos de violación de la integridad científica ha llevado a un crecimiento importante del número de retractaciones de artículos publicados en revistas científicas.

Este crecimiento contemporáneo de faltas éticas es tanto cuantitativo como cualitativo. Nuevos tipos de faltas surgen; por ejemplo, el carrusel de falsa revisión de pares (figura 1), con un crecimiento exponencial en los últimos cinco años. Además, como se ha visto, cualquiera de los actores que participan en el proceso de publicación (autores, revisores, editores) es susceptible

de cometer faltas éticas en alguno de los tres momentos de la publicación científica. La emergencia de este vergonzoso monstruo dentro de la comunidad científica obliga a una reclasificación de los casos, con el fin de entenderlos y enfrentarlos de una manera más efectiva.

En una nota editorial reciente, Pérez-Acosta y Amaya (2017) plantearon una alternativa taxonómica para las faltas éticas en la publicación científica: clasificación con base en los diferentes momentos del proceso de publicación, es decir, antes, durante y después de la publicación. En este artículo, nos basamos en dicha taxonomía y ubicamos la mayor cantidad de casos cualitativamente distintos que encontramos en la literatura o de los que tenemos experiencia directa editorial.

Los casos más frecuentes que hallamos *antes* del proceso de publicación son conflicto de interés de los autores, *salami slicing*, plagio y autoplagio, manipulación o fabricación de datos, autorías inmerecidas y sometimiento en paralelo. Pasando a los casos *durante* el proceso de publicación, destacamos conflicto de interés en la revisión de pares, pares revisores falsos, robo de manuscritos por parte de pares revisores, manipulación indebida de contenidos y autoría después de la revisión de pares. Finalmente, observamos un caso grave de falta *después* del proceso de publicación, relacionado con la manipulación del factor de impacto de las revistas por parte de editores.

Todas estas faltas han generado dos tipos de consecuencias: por un lado, la retractación de artículos de las revistas (cuyos casos

se informan cotidianamente en el portal retractionwatch.com) o incluso el retiro de revistas con muchos casos de retractación de las bases de datos, como sucedió con *Tumor Biology*, que fue retirada de Scopus por la retractación masiva de 107 artículos; por otra parte, las consecuencias legales por las violaciones de derechos de autor o el mal uso de fondos públicos que financian las investigaciones y la elaboración de los artículos. Es tan grave el asunto que en países como China se contempla explícitamente la posibilidad de la pena capital para los investigadores que recurran a este tipo de corrupción.

## COMENTARIO FINAL

¿Qué alternativas quedan ante semejante fenómeno de crecimiento cualitativo y cuantitativo de faltas éticas en la publicación científica? En principio, dos acciones básicas:

- Promover una cultura de no-fraude en la comunidad en general, tanto en investigadores jóvenes como en veteranos.
- Propiciar y presionar para un cambio en el sistema de producción y evaluación científica.

La Declaración de San Francisco (Dora, 2012) y el Manifiesto de Leiden (Hicks, Wouters Waltman, De Rijcke y Rafols, 2015) son documentos internacionales, generados por las comunidades de científicos, que llaman la atención sobre la necesidad de una adecuada evaluación de los resultados de investigación. De estos manifiestos destacan dos importantes recomendaciones acerca de las evaluaciones:

- No se debe sustentar de forma exclusiva en indicadores cuantitativos (factor de impacto de las revistas o índice H de los autores).
  - Se debe acompañar con evaluaciones cualitativas, proporcionadas por expertos
- para efectos de toma de decisiones en el contexto académico (financiaciones, ascensos, contrataciones, despidos, premios, etcétera).

## REFERENCIAS

- Agustí, J. (2015). *La sonrisa de Leonardo y otros enigmas de la evolución*. Barcelona: RBA libros.
- American Psychological Association. (2010). *Manual de publicaciones de la American Psychological Association*. Ciudad de México: Manual Moderno.
- Artola, M., y Sánchez Ron, J. M. (2012). *Los pilares de la ciencia*. Barcelona: Espasa Forum.
- Bohannon, J. (11 de diciembre del 2014). Study of Massive Preprint Archive Hints at the Geography of Plagiarism. [mensaje en un blog]. Recuperado de <https://www.sciencemag.org/news/2014/12/study-massive-preprint-archive-hints-geography-plagiarism>
- China sugiere pena de muerte a investigadores científicos que cometan fraude. (24 de junio de 2017). *El Espectador*. Recuperado de <http://www.elespectador.com/noticias/ciencia/china-sugiere-pena-de-muerte-investigadores-cientificos-que-cometan-fraude-articulo-699975>
- Citron, D. T., y Ginsparg, P. (2015). Patterns of Text Reuse in a Scientific Corpus. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 112, 25-30. doi: 10.1073/pnas.1415135111
- Dansinger, M. (enero, 2017). Dear Plagiarist: A Letter to a Peer Reviewer Who Stole and Published Our Manuscript as His Own. *Annals of Internal Medicine*. Recuperado de <http://annals.org/aim/article/2592773/dear-plagiarist-letter-peer-reviewer-who-stole-published-our-manuscript>
- Day, R., y Gastel, B. (2008) *Cómo escribir y publicar trabajos científicos*. Washington, D. C.: Organización Panamericana de la Salud.
- DORA (2012). Declaración de San Francisco sobre la evaluación de la investigación. Recuperado de <https://sfedora.org/READ/ES/>
- Ética Psicológica. [eticapsicologica.org]. (2017a). *Conflicto de intereses en la publicación científica - Experiencias éticas 04* [archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=NQE7mKqL-wo>
- Ética Psicológica. [eticapsicologica.org]. (2017b). *Manipulación de datos - Experiencias éticas 04* [archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=RRkHlzTLnBo>
- Ética Psicológica. [eticapsicologica.org]. (2017c). *Presentación simultánea de artículos científicos - Experiencias éticas 04* [archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=rXhfN4ummmPY>



- Fitterman, L. (noviembre de 2018). Salvemos a los niños. Alto a la guerra contra las vacunas. *Selecciones Reader's Digest*, (936), 37-43.
- Gómez, V., Perilla, L. E., y Hermosa, A. (2015). Moderación de la relación entre tensión laboral y malestar de profesores universitarios: papel del conflicto y la facilitación entre el trabajo y la familia. *Revista Colombiana de Psicología*, 24(1), 185-201. <https://doi.org/10.15446/rcp.v24n1.42081>
- Groesser, S. N. (2012). Dynamics of Journal Impact Factors. *Systems Research and Behavioral Science*, 29(6), 624-644. <https://doi.org/10.1002/sres.2142>
- Gutiérrez, G. A. (2015). Editorial: Fraude académico e institucionalidad. *Laberinto*, 15(2), 3-6.
- Herrera, G. (noviembre de 2018). El azaroso arte del engaño. *Selecciones Reader's Digest*, (936), 111-125.
- Hicks, D., Wouters, P., Waltman, L., De Rycke, S., y Rafols, I. (2015). Bibliometrics: The Leiden Manifiesto for Research Metrics. *Nature*, 520, 429-431.
- Kwok, L. (2005). The White Bull Effect: Abusive Coauthorship and Publication Parasitism. *Journal of Medical Ethics*, 31(9), 554-556. doi:10.1136/jme.2004.010553
- López, W. (2014). Sobre el plagio, la autoría y otros problemas de ética de las publicaciones [editorial]. *Universitas Psychologica*, 13(4), 325-326.
- Maldonado, C. E., y Pérez-Acosta, A. M. (2018). Una reflexión crítica sobre la cultura de rankings e indicadores. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 36(3), 431-441. doi:10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.7253
- Milner, R. (1995). *Diccionario de la evolución. La humanidad a la búsqueda de sus orígenes*. Barcelona: Bibliograf.
- Murray, B. (2002). Research Fraud Needn't Happen at All. *Monitor on Psychology*, 2(33), 27. Recuperado de <http://www.apa.org/monitor/feb02/fraud.aspx>
- Pérez-Acosta, A. M., y Amaya, L. (2017). Retos contemporáneos a la ética en el proceso de la publicación científica. *Avances en Psicología Lationamericana*, 35(3), 427-431.
- Rozo, J. A. (30 de agosto del 2007). Charles Darwin: La teoría de la evolución y su influencia en la psicología. *Revista Psicología Científica.com*, 9(25). Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com/charles-darwin-influencia-en-psicologia>
- Stapel, D. (2014). *Faking Science. A True Story of Academic Fraud*. Recuperado de <https://errorstatistics.files.wordpress.com/2014/12/fakingscience-20141214.pdf>
- Supak Smolčić, V. (2013). Salami Publication: Definitions and Examples. *Biochemia Medica*, 23(3), 237-241.
- Un nombre al azar. (9 de septiembre del 2008). Factor de impacto del *International Journal of Clinical and Health Psychology* [mensaje en blog]. Recuperado de <http://unnombrealazar.blogspot.com/2008/09/factor-de-impacto-del-international.html>



# El estudio del desarrollo en niños pequeños a partir de dos dominios: comprensión de acciones y comprensión simbólica

Eva Jauck  
Olga Alicia Peralta  
Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación–  
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas,  
Argentina

Recibido: 18 de febrero del 2018 / Aceptado: 4 de febrero del 2019  
doi: 10.26439/persona2019.n022(1).4081

*El objetivo del trabajo consiste en ilustrar una nueva forma de aproximación al estudio del desarrollo cognitivo a partir de investigaciones en dos dominios de conocimiento que han permanecido escindidos: la comprensión de acciones y la comprensión simbólica de imágenes. Primero, se muestran recientes investigaciones en niños pequeños sobre la comprensión de acciones a través de las acciones en vivo y las acciones en imágenes. Luego, se incluye la comprensión simbólica temprana tanto de imágenes en general como las provistas por una tablet. Por último, se presentan trabajos que han unido ambos caminos al estudiar la comprensión simbólica de imágenes que representan acciones, por parte de niños (desde dos años en adelante).*

---

dominio de conocimiento / comprensión simbólica / comprensión de acciones

---

## **Studying the development of young children from two domains: action and symbolic understanding**

*This paper aims to illustrate a novel approach to the study of cognitive development by researching two domains of knowledge that have remained separated: action understanding and symbolic understanding of images. First, we show recent research on young children's action understanding through live actions and actions in images. Then, we address young children's early symbolic understanding of images in general and digital images displayed in a tablet. Finally, we present some studies that have linked both paths by analyzing the symbolic understanding of images that represent real actions in children aged 2 or older.*

---

domains of knowledge / symbolic understanding / action understanding

---

Correo electrónico: jauck@irice-conicet.gov.ar

## INTRODUCCIÓN

Desde hace ya varios años se ha suscitado un debate en relación con la distinción entre dominios de conocimiento general y específico. Los investigadores se han preguntado hasta qué punto la mente es de dominio general o si es, por el contrario, una colección de sistemas especializados en diferentes dominios de conocimiento (Hirschfeld y Gelman, 2002; Karmiloff-Smith, 1994). En la actualidad, se ha alcanzado un consenso respecto de que la mente es una herramienta que puede cumplir tareas de diversa índole en distintos momentos. En este sentido, la psicología del desarrollo no se conforma solo con describir qué hacen los seres humanos a qué edades en áreas específicas, sino que busca explicar cómo funciona la mente humana.

Actualmente, se pueden encontrar numerosas investigaciones en diferentes dominios que permiten pensar en diversos caminos en el estudio de la cognición. Tomando como base investigaciones en dos dominios que han permanecido escindidos: la comprensión de acciones y la comprensión simbólica de imágenes, este trabajo tiene por objetivo ilustrar el abordaje del desarrollo cognitivo a partir de investigaciones que unen ambos caminos al estudiar la comprensión simbólica de imágenes que representan acciones que ocurren en la realidad.

Para poder dar cuenta de ello, en este trabajo primero se presentan estudios enfocados en la comprensión de acciones en niños muy pequeños a partir de nuevos paradigmas en la investigación en psicología del desarrollo. Luego, se expone la comprensión

temprana de la función de representación de objetos simbólicos, específicamente de imágenes tanto impresas como digitales. Finalmente, se discuten investigaciones que intentan unir ambos caminos al estudiar la comprensión simbólica, por parte de niños pequeños, de imágenes que representan acciones que ocurren en la realidad.

## LA COMPRENSIÓN DE ACCIONES

Tradicionalmente, los estudiosos del desarrollo han mostrado a los bebés como seres que se encuentran en un estado inicial de confusión. Por ejemplo, William James (1842-1910) consideró que los bebés no muestran signos claros de distinguir entre el estímulo del propio yo y los externos. Por su parte, Piaget (1952) afirmó que las modalidades de los sentidos funcionan como sistemas independientes o autónomos en las primeras fases de la vida, y solo con el paso de tiempo se organizan y coordinan para ofrecer una percepción unificada del mundo.

Sin embargo, como señalan algunos autores (Karmiloff-Smith, 1994; Rochat, 2004; Tomasello, 2008), desde la década de 1960 estudios observacionales y experimentales han revelado que los bebés desde los primeros momentos poseen capacidades cognitivas que no son fáciles de detectar en su conducta visible. Para ello, numerosas investigaciones se han valido de habilidades como chupar, seguir los objetos con la mirada, dar patadas u orientar la cabeza; y de respuestas fisiológicas, como el ritmo circadiano o actividades eléctricas del cerebro (Corbetta, Guan y Williams,

2012; Hamlin, Hallinan y Woodward, 2008; Onishi y Baillargeon, 2005).

Muchas de las primeras acciones de los bebés se orientan hacia el propio cuerpo, como chupar los dedos o llevar objetos hacia la boca. Esta autoexploración les permite adquirir conocimiento sobre sus propias acciones y, conforme avanza su desarrollo, sobre las acciones de los otros (Blass, Fillion, Rochat, Hoffmeyer y Metzger, 1989; Rochat, 2004). De esta forma, los niños desde muy pequeños se encuentran fascinados con los efectos que producen sus acciones y desarrollan expectativas sobre los posibles resultados. Una vez que se adaptan a las contingencias de la retroalimentación intermodal, pasan a desarrollar intereses sociales, desplazando hacia los demás una atención que antes solo estaba orientada a sí mismos (Rochat, 2004; Stern, 1985; Tomasello, 2008).

La comprensión de las acciones de otros les resulta esencial a los niños para que puedan dar sentido al mundo circundante. Muy temprano en la vida, los niños comprenden las acciones realizadas por otros y las interpretan en función de *relaciones dirigidas hacia un fin* (Baldwin, Baird, Saylor y Clark, 2001; Barresi y Moore, 1996; Woodward, 1998; Woodward, Sommerville, Gerson, Henderson y Buresh, 2009). Es decir, cuando los niños observan acciones, no ven simples movimientos en el espacio, sino movimientos organizados entre agentes y objetivos en contextos específicos (Woodward y Gerson, 2014). Aún más, si los agentes son humanos (por ejemplo, un brazo versus una garra mecánica), los bebés captan con más facilidad

el movimiento como algo dirigido hacia un objetivo (Cannon y Woodward, 2010; Jovanovic *et al.*, 2007; Woodward, 1998).

Por otro lado, se ha sugerido que la experiencia propia no es la única ruta hacia la comprensión de las acciones de otros. Así, los bebés pueden asociar eventos rápidamente (Slater, Quinn, Brown y Hayes, 1999), tomar información a través de múltiples ocurrencias y extraer patrones estadísticos a partir de observaciones repetidas (Kirkham, Slemmer y Johnson, 2002). En la vida cotidiana, los niños tienen muchas oportunidades para formar asociaciones entre los eventos observados y aprender sobre las regularidades estadísticas de comportamiento de otros. Desde la experiencia activa y observacional, los niños van adquiriendo una comprensión gradualmente más compleja sobre las acciones de otros (Hunnius y Bekkering, 2014; Stapel, Hunnius, Van Elk y Bekkering, 2010).

Los estudios sobre comprensión de acciones de otros dirigidas hacia un fin, por parte de bebés y niños pequeños, en su gran mayoría se efectuaron con secuencias presentadas en imágenes de video; el niño las observaba y luego debía anticipar el resultado de la acción. Se utilizaron técnicas tales como la mirada preferencial (Saylor, Baldwin, Baird y LaBounty, 2007; Woodward, 1998) o el seguimiento visual (Falck-Ytter, Gredebäck y Von Hofsten, 2006; Flanagan y Johansson, 2003). La finalidad de esos estudios es la comprensión de la acción en sí misma, y no si el video representa una acción que tiene lugar en la realidad.

Al respecto, Falck-Ytter *et al.* (2006) utilizaron la técnica de seguimiento visual para enseñar a bebés de 12 meses imágenes de videos en las que una persona colocaba pelotas pequeñas en un recipiente mostraron que los bebés predicen el resultado de las acciones antes de que estas se completen.

Por su parte, Baldwin *et al.* (2001) demostraron que bebés de 11 meses podían extraer información de acciones grabadas en video cuando estas acciones eran desarrolladas de manera continua y en secuencias coincidentes con los límites de los objetivos e intenciones de un actor. Este estudio mostró que los bebés detectan las interrupciones de las estructuras inherentes a la acción, lo que resulta disruptivo para la comprensión de la acción.

También se ha demostrado que los bebés o los niños pequeños no encuentran dificultades en la comprensión de acciones *en vivo*. Por ejemplo, Woodward (1998) habituó a bebés de tan solo 6 meses a que observaran una escena en la que un brazo tomaba uno de dos juguetes (pelota y oso de peluche). Luego, los bebés veían nuevamente los dos objetos, pero esta vez se introducía un cambio, ya sea en la trayectoria del movimiento del brazo o en la posición del objeto. Los resultados mostraron que los niños se sorprenden cuando cambia el objetivo, pero no cuando cambia la trayectoria del movimiento del brazo. Estos resultados sugieren que los bebés interpretan que las acciones de otras personas van dirigidas a objetivos, y no solo son movimientos en el espacio.

Los estudios revisados evidencian que la comprensión de acciones está presente desde muy temprana edad y resulta más

sencilla cuando las acciones son desempeñadas de manera continua y en secuencias coincidentes con los límites de las intenciones del actor.

La comprensión de acciones cobra un nuevo sentido cuando los niños comienzan a participar en interacciones triádicas e incluyen la coordinación de interacciones con objetos y personas, lo que da por resultado un triángulo referencial constituido por el niño, el adulto y el objeto o acontecimiento (Carpenter, Nagell, Tomasello, Butterworth y Moore, 1998).

## LA COMPRENSIÓN DE IMÁGENES COMO OBJETOS SIMBÓLICOS

Las imágenes son objetos simbólicos que se caracterizan por poseer una doble realidad, ya que tienen características físicas propias y, al mismo tiempo, son símbolos de la entidad que representan (DeLoache, 2004). La naturaleza y propiedades de este tipo de objetos hacen que su utilización como medios simbólicos sea un verdadero desafío para los niños pequeños, lo que explica que su adquisición sea más tardía que la de otros medios comunicativos, como los gestos y el lenguaje.

Se ha propuesto que el origen de las dificultades para comprender la función representacional de un objeto simbólico puede explicarse a partir de su doble realidad (DeLoache, 2004). Para captar la función de representación de un objeto simbólico, es necesario mantener dos representaciones mentales activas en simultáneo, la del objeto en sí mismo y la de la entidad que representa, y establecer relaciones entre

una y otra. Es decir, para comprender una imagen de forma simbólica, se debe reconocer su contenido en sí mismo y, además, entender su función de referencia.

El impacto de esta doble representación fue testeado en numerosas investigaciones utilizando una prueba de búsqueda (DeLoache, 1987; DeLoache, Kolstad y Anderson, 1991). La tarea de búsqueda clásica consiste en un juego sencillo en el que los niños observan a un experimentador esconder un juguete en miniatura en un lugar específico de una maqueta (por ejemplo, debajo de un sillón) que representa una habitación real contigua, amueblada como la sala de una casa. Luego, se le pide al niño que encuentre un juguete similar, pero de mayor tamaño (escondido por el experimentador sin ser visto por el niño), en el lugar correspondiente de la habitación real. Si el niño reconoce la relación símbolo-referente, podrá utilizar la información que obtuvo del objeto simbólico (la maqueta) para encontrar el juguete en la habitación real. Si el niño no capta la función simbólica del objeto, esa información no le será útil en su búsqueda.

Se ha propuesto que la tridimensionalidad de un objeto simbólico afecta su accesibilidad simbólica, al acentuar sus propiedades como objeto en detrimento de sus propiedades como símbolo (DeLoache, 1987). En este sentido, se ha postulado que la tarea de búsqueda debería simplificarse si se utiliza una imagen. A pesar de que una imagen es también un objeto concreto, típicamente no tiene rol alguno más que el de ser la representación de otra cosa. Incluso, se ha demostrado que manipular

un objeto simbólico, por ejemplo, jugar con la maqueta, aumenta sus propiedades como objeto concreto en detrimento de su función simbólica (Uttal, O'Doherty, Newland, Hand y DeLoache, 2009; Tare, Chiong, Ganea y DeLoache, 2010).

En una serie de estudios (DeLoache, 1987, 1991; DeLoache y Burns, 1994), la información acerca de la ubicación del juguete escondido fue transmitida por medio de una fotografía y la predicción fue que la ejecución de los niños mejoraría. Los resultados corroboraron esto. Con la utilización de fotografías y dibujos, se encontró que a los 30 meses los niños resuelven la tarea; mientras que con una maqueta, a los 36. En cuanto a la manipulación, en tareas sobre aprendizaje de palabras se observó que si se acentúan las propiedades físicas de una imagen, por ejemplo, presentarles un libro con ilustraciones desplegadas y manipulables, los niños manifiestan dificultades para establecer la relación símbolo-referente, en comparación con los libros estándares (Tare *et al.*, 2010).

En el caso de imágenes mostradas en pantallas táctiles, Sheehan y Uttal (2016) han señalado que si bien las investigaciones en representación dual sugieren que las propiedades manipulativas de las pantallas táctiles pueden dificultar el uso de sus imágenes como medios simbólicos, las propiedades interactivas de estos dispositivos podrían ayudar a superar esta dificultad. Aunque se ha señalado que las experiencias *interactivas* o *no interactivas* de las pantallas táctiles tienen efectos diferenciales en el aprendizaje infantil, aún no se han realizado estudios que examinen sistemáticamente

estos supuestos (Kirkorian, Choi y Pempek, 2016; Troseth, Russo, y Strousse, 2016).

Siguiendo esta línea, en estudios recientes se han utilizado tareas de búsqueda para explorar la comprensión y usos simbólicos de imágenes captadas y producidas por un dispositivo táctil en particular, una *tablet*. En estos estudios se ha encontrado que este tipo de imágenes poseen algunas ventajas en cuanto a su accesibilidad simbólica, ya que permiten destacar la relación entre el símbolo y el referente, haciendo más explícita su función de referencia. Producir en forma instantánea una imagen que permanece en la pantalla probablemente favorece el establecimiento de correspondencias entre los elementos de la realidad y de la imagen, la comprensión de la intención de representación por parte del usuario. Correspondencia e intencionalidad son dos mecanismos claves en la comprensión simbólica.

En cuanto a la correspondencia, investigaciones sobre razonamiento analógico respaldan que el proceso de comparación, el cual involucra mapeo y alineamiento estructural punto a punto, provee un *insight* en procesos cognitivos más profundos (Gentner y Markman, 1997; Gentner y Namy, 1999; Namy y Gentner, 2002; Lowenstein y Gentner, 2001).

Respecto de la intencionalidad, se ha demostrado que captar el propósito con que se está empleando una herramienta resulta fundamental para el desempeño en una tarea simbólica (Roseberry, Hirsh-Pasek y Golinkoff, 2014). Después de todo, una imagen es informativa en una tarea solo porque el experimentador así lo

propone. Por tanto, una parte importante de la comprensión de la relación símbolo-referente por parte del niño incluye el reconocimiento de la intención del adulto en utilizarla (Bloom y Markson, 1998; Gelman y Ebeling, 1998).

## ESTUDIO DE LA COMPRENSIÓN SIMBÓLICA DE IMÁGENES QUE REPRESENTAN ACCIONES

En la vida cotidiana, los niños observan imágenes estáticas o dinámicas en libros impresos, televisión, videos, pantallas táctiles, etcétera, y muchas veces disfrutan de las acciones que muestran; pero ¿comprenden que esas imágenes representan acciones que ocurren o que pueden ocurrir en la realidad?

Las investigaciones revisadas han aportado importante información sobre la comprensión de acciones vistas en imágenes o en vivo. Sin embargo, en estas investigaciones no se ha indagado si los niños comprenden que estas imágenes refieren a acciones reales. Para ello, los niños deben tomar las imágenes en forma simbólica.

Un estudio precursor que unió la comprensión de acciones con la comprensión simbólica de imágenes que las representan fue el de Harris, Kavanaugh y Dowson (1997). Estos autores indagaron acerca de la utilización de una imagen para comunicar información de acciones efectuadas sobre un objeto real. En esta investigación, un experimentador llevó a cabo acciones reales o imaginarias sobre determinados objetos, por ejemplo, hacía como si ensuciaba un juguete, o lo



ensuciaba, vertiéndole una salsa. Luego, pedía a los niños que seleccionaran una fotografía (entre tres) que mostraba el resultado de la acción. Los niños menores de 28 meses seleccionaron al azar, pero los mayores fueron muy exitosos al escoger la imagen que representaba el resultado de la acción. Este estudio evidenció que los niños no solo comprendían la acción, sino que tomaban las imágenes en forma simbólica como una representación de la realidad. Resulta interesante destacar que en este estudio la acción siempre fue la misma, *ensuciar*, y al repetirse la acción no se descartaron posibles efectos de aprendizaje o familiaridad con la acción específica a lo largo de la prueba.

Por su parte, en un estudio reciente se exploró si niños de 24, 30 y 36 meses de edad comprenden simbólicamente imágenes provistas por una *tablet* como representaciones de acciones dirigidas hacia un fin. Las autoras diseñaron una tarea en la que los niños observaban diferentes secuencias de acciones (por ejemplo, romper un papel, cortar una manzana, ensuciar un oso de peluche con pintura), y las imágenes mostraban la secuencia, pero no el resultado final. Luego de observar cada secuencia, el niño debía elegir el resultado de la acción escogiendo una de tres opciones: (1) objeto con la modificación correcta, (2) objeto sin modificación alguna, (3) objeto con otra modificación. Los resultados mostraron que los niños de 30 y 36 meses, a diferencia de los de 24, comprendieron que las secuencias de imágenes se referían a una acción que tenía lugar en la realidad, ya que escogieron el objeto real que mostraba el resultado

de la acción. Aunque podría pensarse que los niños más pequeños fallaron en la tarea debido a que no comprendieron las acciones representadas, las autoras argumentaron que no fue el caso, ya que frecuentemente verbalizaban las acciones al observar las secuencias; por ejemplo, “Está cortando” (manzana), “Está abriendo una carta” (papel).

Las dificultades de los niños dan cuenta de que el mayor inconveniente no se relaciona con la comprensión de las acciones, sino con la imposibilidad de entender la naturaleza dual de las imágenes que las representan, es decir, que refieren a hechos de la realidad.

## CONCLUSIONES

Si bien los niños desde muy pequeños comprenden acciones de diferente naturaleza en sí mismas, un logro importante consiste en entender que las imágenes que las representan pueden comunicar acciones que ocurren en el mundo.

Las investigaciones revisadas en este trabajo muestran, por un lado, que la comprensión de acciones dirigidas hacia un fin se manifiesta tempranamente en el desarrollo; por otro, que la comprensión simbólica de imágenes emerge más tardíamente, hacia el final del segundo año de vida. Esta adquisición es sumamente desafiante y compleja, ya que requiere de una cierta flexibilidad cognitiva que permita ver a través del símbolo a su referente. Por último, estudios que han unido ambas vertientes (Harris *et al.*, 1997) dan cuenta de cómo la ciencia psicológica puede

pensar en el desarrollo cognitivo desde una perspectiva más integral.

Este trabajo ilustra una nueva forma de abordar el estudio del desarrollo simbólico en niños pequeños, a partir de dos dominios de conocimiento en la psicología del desarrollo: la comprensión simbólica de

imágenes y la comprensión de acciones. Consideramos que este tipo de abordaje permite avanzar en el estudio y explicación de los cambios que se producen en el desarrollo temprano, y entender el desarrollo cognitivo temprano de una forma integrada.

## REFERENCIAS

- Baldwin, D. A., Baird, J. A., Saylor, M. M., y Clark, M. A. (2001). Infants Parse Dynamic Action. *Child Development*, 72(3), 708-7.
- Barresi, J., y Moore, C. (1996). Intentional Relations and Social Understanding. *Behavioral and Brain Sciences*, 19, 107-154.
- Blass, E. M., Fillion, T. J., Rochat, P., Hoffmeyer, L. B., y Metzger, M. A. (1989). Sensorimotor and Motivational Determinants of Hand-Mouth Coordination in 1-3-Day Old Human Infants. *Developmental Psychology*, 25(6), 963-975.
- Bloom, P., y Markson, L. (1998). Intention and Analogy in Children's Naming of Pictorial Representations. *Psychological Science*, 9(3), 200-204.
- Cannon, E., y Woodward, A. L. (marzo de 2010). *Familiar Actions Trump "Action-Effects" in Goal Detection in the First Year*. Trabajo presentado en la International Conference on Infant Studies. Baltimore, MD.
- Carpenter, M., Nagell, K., Tomasello, M., Butterworth, G., y Moore, C. (1998). Social Cognition, Joint Attention, and Communicative Competence from 9 to 15 Months of Age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, i-174.
- Corbetta, D., Guan, Y., y Williams, J. L. (2012). Infant Eye-Tracking in the Context of Goal-Directed Actions. *Infancy*, 17(1), 102-125.
- DeLoache, J. S. (1987). Rapid Change in the Symbolic Functioning of Very Young Children. *Science*, 238(4833), 1556-1557.
- DeLoache, J. S. (1991). Symbolic Functioning in Very Young Children: Understanding of Pictures and Models. *Child Development*, 62(4), 736-752.
- DeLoache, J. S. (2004). Becoming Symbol-Minded. *Trends in Cognitive Sciences*, 8(2), 66-70.
- DeLoache, J. S., y Burns, N. M. (1994). Early Understanding of the Representational Function of Pictures. *Cognition*, 52(2), 83-110.
- DeLoache, J. S., Kolstad, V., y Anderson, K. N. (1991). Physical Similarity and Young Children's Understanding of Scale Models. *Child Development*, 62(1), 111-126.

- Falck-Ytter, T., Gredebäck, G., y Von Hofsten, C. (2006). Infants Predict other People's Action Goals. *Nature Neuroscience*, 9(7), 878-879.
- Flanagan, J. R., y Johansson, R. S. (2003). Action Plans Used in Action Observation. *Nature*, 424(6950), 769-771.
- Gelman, S. A., y Ebeling, K. S. (1998). Shape and Representational Status in Children's Early Naming. *Cognition*, 66(2), B35-B47.
- Gentner, D., y Markman, A. (1997). Structure Mapping in Analogy and Similarity. *American Psychologist*, 52, pp. 45-56.
- Gentner, D., y Namy, L. L. (1999). Comparison in the Development of Categories. *Cognitive Development*, 14(4), 487-513.
- Hamlin, J. K., Hallinan, E. V., y Woodward, A. L. (2008). Do As I Do: 7-Month-Old Infants Selectively Reproduce Others' Goals. *Developmental Science*, 11(4), 487-494.
- Harris, P. L., Kavanaugh, R. D., y Dowson, L. (1997). The Depiction of Imaginary Transformations: Early Comprehension of a Symbolic Function. *Cognitive Development*, 12(1), 1-19.
- Hirschfeld, L., y Gelman, S. (2002). Hacia una topografía de la mente: introducción a la especificidad de dominio. En L. Hirschfeld y S. Gelman (Eds.), *Cartografía de la mente. La especificidad de dominio en la cognición y en la cultura* (pp. 23-67). Barcelona: Gedisa.
- Hunnus, S., y Bekkering, H. (2014). What Are you Doing? How Active and Observational Experience Shape Infants' Action Understanding. *Phil. Trans. R. Soc. B*, 369(1644), 20130490.
- Jovanovic, B., Király, I., Elsner, B., Gergely, G., Prinz, W., y Aschersleben, G. (2007). The Role of Effects for Infants' Perception of Action Goals. *Psychologia*, 50(4), 273-290.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad: La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*. Madrid: Alianza.
- Kirkham, N. Z., Slemmer, J. A., y Johnson, S. P. (2002). Visual Statistical Learning in Infancy: Evidence for a Domain General Learning Mechanism. *Cognition*, 83(2), B35-B42.
- Kirkorian, H. L., Choi, K., y Pempek, T. A. (2016). Toddlers' Word Learning from Contingent and Noncontingent Video on Touch Screens. *Child Development*, 87(2), 405-413.
- Lowenstein, J., y Gentner, D. (2001). Spatial Mapping in Preschoolers: Close Comparisons Facilitate Far Mappings. *Journal of Cognition and Development*, 2(2), 189-219.
- Namy, L. L., y Gentner, D. (2002). Making a Silk Purse Out of Two Sow's Ears: Young Children's Use of Comparison in Category Learning. *Journal of Experimental Psychology: General*, 131(1), 5.
- Onishi, K. H., y Baillargeon, R. (2005). Do 15-Month-Old Infants Understand False Beliefs? *Science*, 308(5719), 255-258.

- Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. New York: International Universities Press.
- Rochat, P. (2004). *El mundo del bebé*. Madrid: Morata.
- Roseberry, S., Hirsh-Pasek, K., y Golinkoff, R. M. (2014). Skype Me! Socially Contingent Interactions Help Toddlers Learn Language. *Child Development*, 85(3), 956-70.
- Saylor, M. M., Baldwin, D. A., Baird, J. A., y LaBounty, J. (2007). Infants' on-Line Segmentation of Dynamic Human Action. *Journal of Cognition and Development*, 8(1), 113-128.
- Sheehan, K. J., y Uttal, D. H. (2016). Children's Learning from Touch Screens: a Dual Representation Perspective. *Frontiers in Psychology*, 7.
- Slater, A., Quinn, P. C., Brown, E., y Hayes, R. (1999). Intermodal Perception at Birth: Intersensory Redundancy Guides Newborn Infants' Learning Of Arbitrary Auditory-Visual Pairings. *Developmental Science*, 2(3), 333-338.
- Stapel, J. C., Hunnius, S., van Elk, M., y Bekkering, H. (2010). Motor Activation During Observation of Unusual Versus Ordinary Actions in Infancy. *Social Neuroscience*, 5(5-6), 451-460.
- Stern, D. N. (1985). *The Interpersonal World of the Infant: A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology*. London: Karnac Books.
- Tare, M., Chiong, C., Ganea, P., y DeLoache, J. (2010). Less Is More: How Manipulative Features Affect Children's Learning from Picture Books. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(5), 395-400.
- Tomasello, M. (2008). *Origins of Human Communication*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Troseth, G. L., Russo, C. E., y Strouse, G. A. (2016). What's Next for Research on Young Children's Interactive Media? *Journal of Children and Media*, 10(1), 54-62.
- Uttal, D. H., O'Doherty, K., Newland, R., Hand, L. L., y DeLoache, J. (2009). Dual Representation and the Linking of Concrete and Symbolic Representations. *Child Development Perspectives*, 3(3), 156-159.
- Woodward, A. L. (1998). Infants Selectively Encode the Goal Object of an Actor's Reach. *Cognition*, 69(1), 1-34.
- Woodward, A. L., y Gerson, S. A. (2014). Mirroring and the Development of Action Understanding. *Phil. Trans. R. Soc. B.: Biological Sciences*, 369, 20130181.
- Woodward, A. L., Sommerville, J., Gerson, S. A., Henderson, A. M. E., y Buresh, J. (2009). The Emergence of Intention Attribution in Infancy. En B. Ross (Ed.). *The Psychology of Learning and Motivation* (pp. 187-222). Waltham MA: Academic Press.

# Información, motivación y habilidades conductuales asociadas al uso del condón en la última relación sexual en hombres privados de la libertad\*

Ricardo Sánchez Medina  
David Javier Enríquez Negrete  
Consuelo Rubí Rosales Piña  
Universidad Nacional Autónoma de México,  
Ciudad de México

Recibido: 31 de enero del 2019 / Aceptado: 4 de marzo del 2019  
doi: 10.26439/persona2019.n022(1).4082

*El objetivo del estudio fue analizar en hombres privados de la libertad, pertenecientes a tres estratos de edad, las diferencias sobre el uso del condón con respecto al nivel de información sobre el VIH, la motivación y las habilidades conductuales en su utilización. Se evaluó a un total de 1104 varones de comunidades de diagnóstico y de un centro de reinserción social de Ciudad de México. Fueron divididos en tres grupos, empleando como criterio la distribución asignada por los cuartiles de la edad, así como la comparación entre quienes usaron o no usaron condón en su última relación sexual. Se realizó un análisis factorial 3x2, en el que se encontraron diferencias en el grado de información y en las habilidades conductuales, en relación con los grupos de edad y la utilización del condón; sin embargo, la motivación no mostró diferencias significativas. Los resultados se discuten en términos de la importancia de diseñar programas de intervención en hombres privados de la libertad, en los que se considere cómo la experiencia se relaciona con el uso del condón en relaciones sexuales.*

---

hombres / condón / entorno carcelario / grupo etario / prevención VIH

---

\* Investigación realizada gracias al Programa UNAM-DGAPA-PAPIIT IA304317.

## **Information, motivation and behavioral skills associated with condom use in the last sexual intercourse in males deprived of freedom**

*This study aimed to analyze the differences in condom use with respect to the level of information about HIV, and the motivation and behavioral skills to use condoms in males deprived of freedom from three age strata. A total of 1,104 males belonging to long-term pretrial detention facilities for adolescents (comunidades de diagnóstico) and a social rehabilitation center in Mexico City were evaluated. They were divided into three groups using as criteria the distribution assigned by age quartiles, as well as the comparison between those who used and those who did not use a condom in their last sexual intercourse. A 3x2 factorial analysis was carried out and differences were found regarding the level of information and behavioral skills in relation to the age groups and condom use; however, there were no significant differences in the motivation. The results are discussed in terms of the importance of designing intervention programs for males deprived of freedom considering how the experience is related to the use of condoms in sexual intercourse.*

---

males / condom / prison setting / age group / HIV prevention

---

## INTRODUCCIÓN

De acuerdo con la Organización Panamericana de la Salud (2018), los problemas relacionados con la salud sexual en jóvenes son variados y complejos. Uno de ellos tiene que ver con la adquisición de infecciones de transmisión sexual (ITS), entre las que destaca el VIH/SIDA, debido a las conductas sexuales de riesgo y a las barreras culturales que pueden limitar un comportamiento preventivo.

En el ámbito internacional, el número de personas infectadas por VIH en el 2017 fue de 36,9 millones, de las cuales 21,7 millones tuvieron acceso a un tratamiento. Durante ese mismo año 1,8 millones de personas contrajeron la infección y de ellas fue mayor la proporción de hombres que de mujeres (Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/SIDA, 2018).

Autores como Cruz, Ramos y González (2011), y Canche, Canul, Suárez, De Anda, y González (2011) mencionan que estas infecciones se asocian a diversos factores tanto biológicos como conductuales y contextuales. Por ejemplo, señalan que las mujeres son más susceptibles a la infección, al no usar preservativo en las relaciones sexuales y estar expuestas a contextos de riesgo.

Si bien las mujeres son más susceptibles a la infección, se ha encontrado que en su mayoría son contagiadas por sus parejas varones (Amuchástegui, 2017). En el caso particular de los hombres, ellos presentan más conductas de riesgo sexual, en comparación con las mujeres (Folch *et al.*, 2015). Lo anterior se complica cuando las relaciones sexuales se dan en contextos de riesgo

como el carcelario. Ahí se registra mayor prevalencia de infección por VIH que en la población en general (Bórquez *et al.*, 2017) y una mayor presencia de conductas de riesgo (Sánchez, Rosales y Enríquez, 2018), como relaciones sexuales sin protección y poca accesibilidad a condones (Adoga *et al.*, 2009; Gough y Edwards, 2009).

Una explicación de por qué las personas adoptan conductas que ponen en riesgo su salud se encuentra en el Modelo de Información-Motivación-Habilidades conductuales (IMB, por sus siglas en inglés) propuesto por Fisher y Fisher (1992). En este se considera que deben analizarse tres factores para que una persona use condón en sus relaciones sexuales: información, referida al conocimiento sobre prevención de VIH y formas en las que se contagia; motivación, entendida en este modelo como creencias, actitud e intención que tiene acerca del uso del condón para la prevención del VIH; y habilidades conductuales, es decir, lo que hace para protegerse, como hablar con la pareja y negociar el uso del condón en relaciones sexuales.

Desde el modelo IMB, se ha encontrado que es más probable que se protejan y usen el preservativo los hombres con información de cómo protegerse, motivados para usar condón y con las habilidades para hacerlo (Bermúdez, Herencia Leva y Uribe, 2009; Cunill, Gras, Planes y Serda, 2012; Espada, Morales, Guillén, Ballester y Orgilés, 2016; Liu, *et al.*, 2014; Mazo, Domínguez y Cardona, 2014; Uribe, Aguilar, Zacarías y Aguilar, 2015).

Partiendo de que la prevalencia de infección por VIH es más alta en la población

privada de la libertad que en la población en general y que los hombres presentan más conductas de riesgo sexual en comparación con las mujeres, es necesario identificar qué lleva a estas personas a usar condón en sus relaciones sexuales, con el fin de generar intervenciones para promover la salud sexual en estos contextos de mayor vulnerabilidad.

La literatura reporta que entre más temprano los jóvenes inicien su vida sexual, más probable es que asuman conductas de riesgo sexual (Cueto y Leon, 2016) y delictivas (López, Garrido, López, López y Galvis, 2016); de esta manera la experiencia adquirida a lo largo de la vida puede influir en la presencia o ausencia de conductas de riesgo. Con base en lo anterior, el objetivo de esta investigación es analizar si la información, la motivación y las habilidades conductuales se asocian con el uso o no uso del condón en la última relación sexual, para lo cual se compara a hombres en diferentes estratos de edad con el fin de identificar qué los lleva a usar preservativo en sus relaciones sexuales.

## MÉTODO

### Participantes

Se trabajó con 1104 hombres privados de la libertad, pertenecientes a comunidades de diagnóstico y tratamiento para adolescentes y al Centro Varonil de Reinserción Social Santa Martha Acatitla: 417 de las comunidades y 687 del centro varonil. A través de un muestreo intencionado (Kerlinger y Lee, 2002) se invitó a los usuarios a participar. Como criterio de inclusión se trabajó con

hombres delincuentes primarios, con índice criminal bajo y medio, con cualquier delito de fuero común y portación de arma de fuego; como criterio de exclusión, población sentenciada y ejecutoriada, así como personas con trastornos mentales. La muestra se dividió en tres grupos de edades diferentes, utilizando como criterio la distribución asignada por los cuartiles de la edad. El primer grupo quedó conformado por 347 adolescentes con una edad promedio de 16,17 años ( $SD = 1,02$ ); el segundo grupo, por 430 jóvenes con una edad promedio de 22,90 años ( $SD = 2,56$ ); y el tercer grupo, por 428 adultos de 32,30 años en promedio ( $SD = 8,14$ ). En la tabla 1 se muestran las características sociodemográficas de los grupos.

### Instrumentos

- Prueba de Conocimientos sobre VIH/SIDA-ITS (Robles y Díaz-Loving, 2011). Son 12 reactivos relacionados con conocimientos sobre VIH/SIDA y 6 reactivos referentes al uso correcto del condón. Los reactivos tienen un formato de respuesta de *cierto, falso y no sé*. La prueba tiene un índice de dificultad de 0,52.
- Prueba de Conocimientos sobre Uso de Condón (Robles y Díaz-Loving, 2011). Contiene 6 reactivos relacionados con el uso correcto del condón. Los reactivos tienen un formato de respuesta de *cierto, falso y no sé*. La prueba tiene un índice de dificultad de 0,60.
- Escala de Creencias hacia el Uso del Condón (Robles y Díaz-Loving, 2011). Comprende 8 reactivos que evalúan creencias favorables y 4 que evalúan creencias negativas sobre el uso del



**Tabla 1**  
*Comparación entre grupos sobre variables sociodemográficas*

Característica	Grupo de adolescentes (n = 341)		Grupo de jóvenes (n = 417)		Grupo de adultos (n = 346)		Prueba estadística
	N	%	N	%	n	%	
<b>Estado civil</b>							$\chi^2 = 91.364$ p < .001
Soltero	294	86,5	292	70,2	196	57,8	
Casado	1	0,3	30	7,2	51	15,0	
Unión libre	45	13,2	88	21,2	81	23,9	
Otro	0	0,0	6	1,4	11	3,2	
<b>Nivel de estudios</b>							$\chi^2 = 52.864$ p < .001
Ninguno	15	4,4	14	3,4	10	3,0	
Primaria	120	35,4	88	21,5	63	18,9	
Secundaria	179	52,8	253	61,9	204	61,3	
Preparatoria	24	7,1	53	13,0	44	13,2	
Universidad	1	0,3	1	0,2	12	3,6	
<b>Tiene hijos</b>							$\chi^2 = 201.677$ p < .001
Sí	44	12,9	171	42,1	225	66,4	
No	296	87,1	235	57,9	114	33,6	
<b>Ingresos familiares</b>							$\chi^2 = 44.2$ p < .001
Menos de \$ 2000	67	19,8	91	22,4	101	30,0	
De 2001 a 3999	60	17,8	75	18,4	56	17,1	
De 4000 a 5999	34	10,1	51	12,5	53	16,2	
De 6000 a 9999	19	5,6	31	7,6	25	7,6	
Más de 10 000	12	3,6	23	5,7	20	6,1	
No sabe	146	43,2	134	32,9	72,0	22,0	
<b>Delito cometido</b>							$\chi^2 = 52.099$ p < .001
Robo	270	79,4	313	76,7	281	84,1	
Extorsión	0	0,0	11	2,7	4	1,2	
Lesiones	11	3,2	7	1,7	1	0,3	
Violación	5	1,5	9	2,2	12	3,6	
Homicidio	22	6,5	31	7,6	10	3,0	
<b>Privación ilegal de la libertad</b>							
Delincuencia organizada	3	0,9	3	0,7	3	0,9	
Otras causas	9	2,6	21	5,1	22	6,6	

condón con pareja regular, en una escala tipo Likert de 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 5 (*totalmente de acuerdo*). La consistencia interna es de  $\alpha = .84$ .

- Escala de Actitudes hacia el Uso del Condón (Robles y Díaz-Loving, 2011). Comprende 5 reactivos con opciones de respuesta definidas en una escala de diferencial semántico de 1 a 7 (por ejemplo, *placentero - no placentero*). La escala se aplica para evaluar actitudes con pareja regular y con pareja ocasional. La consistencia interna es de  $\alpha = .87$ .
- Intención para Usar Condón en Relaciones Sexuales (Robles y Díaz-Loving, 2011). Se evalúa a través del reactivo “¿Qué tan probable es que la próxima vez que tengas relaciones sexuales con tu pareja estable uses condón?” en escala de 7 puntos (1 = *nada probable*; 7 = *totalmente probable*).
- Autoeficacia para Usar Condón en Relaciones Sexuales (Robles y Díaz-Loving, 2011). Es 1 reactivo en una escala de 1 a 7 que evalúa “¿Qué tan seguro estás de que puedas usar un condón cada vez que tienes sexo vaginal con tu pareja estable?”, en el que 1 es *muy seguro de no poder usarlo* y 7 es *muy seguro de poder usarlo*.
- Escala de Comunicación sobre Temas Sexuales con la Pareja (Robles y Díaz-Loving, 2011). Contiene 10 reactivos que miden la frecuencia con que se comunican con su pareja sobre temas sexuales, con valores de 1 (*nunca*) a 5 (*siempre*). Su consistencia interna es de  $\alpha = .94$ .

- Inventario de Estilos de Negociación sobre el Uso del Condón (Robles y Díaz-Loving, 2011). Comprende 6 reactivos que miden el estilo de colaboración y equidad, y 3 que miden el estilo de contender, referidos a negociar el condón con su pareja, con valores de 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 5 (*totalmente de acuerdo*). La consistencia interna del estilo de colaboración-equidad es  $\alpha = 0,88$ , y del estilo contender es  $\alpha = .59$ .

### Procedimiento

Para la recolección de los datos, se hizo una invitación a los hombres que integran cada centro; en el caso de los menores de edad, se solicitó consentimiento informado de los padres. A los que aceptaron participar se les entregó un consentimiento informado, en el cual se les explicó la confidencialidad de la información, así como la participación voluntaria. Posteriormente, se les dio el instrumento y un lápiz. El tiempo que tardaron en contestarlo fue de aproximadamente 1 hora. En ambas instituciones se realizaron talleres para promover la salud sexual entre la población.

Para el análisis de resultados se utilizó un diseño factorial 3x2; de esta forma, se formaron 6 grupos de comparación en términos de la edad y del uso del condón en la última relación sexual (ver tabla 2). Se utilizó la prueba estadística Anova factorial, en la que se reportaron las  $F$  de los factores principales (grupos de edad y uso de condón en última relación sexual) sobre las variables del modelo IMB, así como la eta cuadrada ( $\eta^2$ ).

Tabla 2  
Grupos formados a partir del diseño factorial 3x2 para la investigación

	Adolescentes	Grupos de edad		
		Jóvenes	Adultos	
Uso de condón en última relación sexual	Sí	1	2	3
	No	4	5	6

## RESULTADOS

En la tabla 3 se presentan las medias obtenidas sobre el nivel de conocimientos con respecto al uso de condón en la última relación sexual y los grupos de edad, así como las puntuaciones obtenidas con Anova factorial y eta cuadrada. Se observaron diferencias significativas en términos de los grupos de edad, pero no sobre el uso del preservativo; sin embargo, únicamente se encontró un efecto de interacción entre la utilización del condón y los grupos de edad sobre los conocimientos de VIH/SIDA. Se aplicó una prueba *post hoc* para identificar entre qué grupos de edad se daban las diferencias. Al aplicar la prueba de Bonferroni, se encontraron diferencias significativas entre el grupo de adolescentes y jóvenes ( $I - J = 0,53, p < .007$ ), así como adolescentes y adultos ( $I - J = .63, p < .001$ ); pero no hubo diferencias entre jóvenes y adultos en los conocimientos sobre VIH/SIDA. Estos resultados indican que el nivel de conocimientos sobre VIH/SIDA varía en términos de los que usaron o no usaron condón en su última relación sexual y la edad. Acerca de los conocimientos sobre uso del condón, se aplicó una prueba *post*

*hoc* para identificar entre qué grupos había diferencias. Así, al aplicar la prueba de Bonferroni, únicamente se encontraron diferencias significativas entre el grupo de adolescentes y adultos ( $I - J = .33, p < .007$ ). Esto indica que es mayor el conocimiento sobre este tema en adultos, pero no hay una relación de interacción entre edad y uso de condón sobre lo que saben del preservativo.

En cuanto al componente de motivación, en la tabla 4 se muestran las medias de los grupos respecto de quienes usaron condón en su última relación sexual y los grupos de edad, así como la Anova factorial y la eta cuadrada. En términos generales, no se encontraron diferencias significativas; únicamente, las hubo sobre creencias negativas y actitudes hacia el uso de condón entre quienes lo usaron o no lo usaron en sus relaciones sexuales. Esto quiere decir que los que utilizaron el preservativo tienen menos creencias negativas de su empleo, así como actitudes más favorables para usarlo. En ninguna de las variables evaluadas se encontró un efecto de interacción entre los factores principales en relación con las variables de motivación.

Tabla 3  
Diferencias en el nivel de información acerca del VIH/SIDA y el uso de condón respecto al uso de condón en la última relación sexual en tres grupos de hombres privados de la libertad

Variables	Uso de condón	Adolescentes				Jóvenes				Adultos				Anova			
		M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	Uso de condón	Interacción	Modelo corregido	
Conocimientos sobre VIH/SIDA	Sí	6,65	2,39	6,46	2,46	7,04	2,04	2,04	2,04	2,04	2,04	2,04	2,04	F1 = 11,993	F2 = 30,084	F5 = 5,489	
	No	5,86	2,55	6,87	2,10	6,74	2,39	2,39	2,39	2,39	2,39	2,39	2,39	p > .138	p < .004	p < .001	
Conocimientos sobre uso de condón	Sí	4,28	1,284	4,33	1,345	4,75	1,61	1,61	1,61	1,61	1,61	1,61	1,61	F1 = 3,023	F2 = 1,237	F5 = 3,015	
	No	3,77	1,433	4,38	1,409	4,43	1,481	1,481	1,481	1,481	1,481	1,481	1,481	p > .082	p > .291	p < .01	
														F2 = .003	F2 = .202	F2 = .013	

Tabla 4  
Diferencias en la motivación para usar preservativo respecto al uso de condón en la última relación sexual en tres grupos de hombres privados de la libertad

Variables	Uso de condón	Adolescentes				Jóvenes				Adultos				Anova			
		M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	Uso de condón	Interacción	Modelo corregido	
Creencias favorables hacia el uso de condón	Sí	4,24	1,176	4,13	1,263	4,10	1,330	1,330	1,330	1,330	1,330	1,330	1,330	F1 = .008	F2 = 1,662	F5 = .865	
	No	4,06	1,245	4,15	1,165	4,28	1,119	1,119	1,119	1,119	1,119	1,119	1,119	p > .929	p > .190	p > .504	
Creencias negativas hacia el uso de condón	Sí	2,40	1,187	2,37	1,152	2,37	1,199	1,199	1,199	1,199	1,199	1,199	1,199	F1 = .007	F2 = .193	F5 = 1,663	
	No	2,64	1,224	2,52	1,228	2,62	1,275	1,275	1,275	1,275	1,275	1,275	p < .007	p > .824	p > .141		
Actitudes hacia el uso de condón	Sí	4,55	1,859	4,81	1,936	4,82	1,941	1,941	1,941	1,941	1,941	1,941	F1 = 29,095	F2 = 1,336	F5 = 7,086		
	No	4,02	2,054	3,77	1,989	4,18	1,914	1,914	1,914	1,914	1,914	1,914	p < .001	p > .263	p < .001		
Intención para usar condón	Sí	5,19	2,481	6,00	2,000	3,50	2,380	2,380	2,380	2,380	2,380	2,380	F1 = .031	F2 = 1,079	F5 = 1,187		
	No	5,30	2,439	6,04	1,581	5,50	1,987	1,987	1,987	1,987	1,987	1,987	p > .172	p > .343	p > .319		
Autoeficacia para usar condón	Sí	4,96	2,659	5,40	2,011	5,50	1,732	1,732	1,732	1,732	1,732	1,732	F1 = .015	F2 = .017	F5 = .046		
	No	5,48	2,352	5,96	1,581	5,35	2,254	2,254	2,254	2,254	2,254	2,254	F1 = .333	F2 = .133	F5 = .499		
													F1 = .565	p > .876	p > .777		
													F2 = .003	F2 = .002	F2 = .019		

En la tabla 5 se muestran los puntajes obtenidos sobre las habilidades conductuales de los que usaron preservativo en su última relación sexual y los grupos de edad, así como las diferencias al aplicar Anova factorial y eta cuadrada. En la comunicación sobre temas sexuales con la pareja, se observaron diferencias significativas en los grupos de edad y el uso del condón, pero estos dos factores no interactuaron entre sí para explicar la comunicación con la pareja. Al aplicar la prueba Bonferroni, se hallaron diferencias entre adolescentes y jóvenes ( $I - J = .45, p < .001$ ), y adolescentes y adultos ( $I - J = .48, p < .001$ ). Estos datos indican que entre más edad tienen, más hablan con la pareja. Los resultados obtenidos sobre los estilos de negociación indican que en el de colaboración-equidad, no hay diferencias en cuanto a la edad, pero sí sobre el uso del condón. De igual forma, no se halló un efecto de interacción entre la edad y el uso del condón sobre el estilo de colaboración-equidad. Esto indica que quienes usaron el preservativo utilizan más el estilo de colaboración-equidad, pero la edad no tiene un efecto. Por último, sobre el estilo de contender, se detectaron diferencias significativas entre los grupos de edad, pero no sobre el uso del condón; al igual que en el estilo anterior, no se encontró un efecto de interacción. Al aplicar una prueba *post hoc*, se observaron diferencias entre adolescentes y adultos ( $I - J = .38, p < .001$ ), es decir, los más jóvenes imponen su punto de vista en el terreno sexual.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de la presente investigación fue analizar si la información, la motivación y

las habilidades conductuales se asocian con el uso o no uso del preservativo en la última relación sexual. Para ello, se comparó a hombres agrupados en tres grupos de edad.

Respecto del nivel de conocimientos, se efectuó la comparación en términos de la información sobre VIH/SIDA y el uso del condón. En líneas generales, los hombres en los tres grupos de edad tuvieron una calificación que osciló entre 5 y 7 sobre lo que sabían de síntomas, transmisión y prevención de VIH/SIDA, y más alto era el nivel de información en los que sí usaron condón. De igual forma, conforme aumentaba la edad, mayor era el nivel de conocimientos. Estos resultados en general coinciden con diversas investigaciones cuando se trata de adolescentes o jóvenes (Cardona, Hernández, Suárez y Zapata, 2015; Del Toro, Gutiérrez, Hoyos, Romero y Sala, 2017; Pérez, Soler, Pérez, López y Leyva, 2016); aunque en población universitaria, el porcentaje de conocimientos fue más alto (Conde *et al.*, 2017; López, Escobar, Hernández y Pérez, 2012). Tales datos dan un panorama de que el nivel de conocimientos es muy similar entre los diferentes grupos de edad, si bien se incrementa cuando son mayores. La información sigue siendo escasa, aunque se ha reportado que no necesariamente el grado de conocimientos se asocia con medidas preventivas (Huapaya y Richard, 2016). Por ello, la información no es garantía, pero sí es necesaria para que las personas sepan por qué deberían protegerse en sus relaciones sexuales (Baiz, Morales y Pereyra, 2016).

Acerca de sus conocimientos sobre el uso del condón en cuanto a qué deben hacer para evitar que se rompa o se deslice en el acto sexual, se observó que sabían

Tabla 5  
*Diferencias en las habilidades hablar con la pareja y negociar el uso del preservativo respecto al uso de condón en la última relación sexual en tres grupos de hombres privados de la libertad*

Variables	Uso de condón	Adolescentes		Jóvenes		Adultos		Anova			
		M	DE	M	DE	M	DE	Grupo de edad	Uso de condón	Interacción	Modelo corregido
Comunicación sobre temas sexuales con la pareja	Sí	2,99	1,439	3,58	1,167	3,61	1,166	$F_2 = 16,067$ $p < .001$ $\eta^2 = .032$	$F_1 = 19,854$ $p < .001$ $\eta^2 = .020$	$F_2 = .360$ $p > .698$ $\eta^2 = .001$	$F_5 = 9,285$ $p < .001$ $\eta^2 = .046$
	No	2,69	1,405	3,12	1,267	3,17	1,375				
Estilo de negociación de colaboración-equidad	Sí	4,23	1,008	3,85	1,365	3,86	1,229	$F_3 = 2,578$ $p > .076$ $\eta^2 = .005$	$F_1 = 33,614$ $p < .001$ $\eta^2 = .032$	$F_3 = 2,514$ $p > .081$ $\eta^2 = .005$	$F_5 = 9,475$ $p < .001$ $\eta^2 = .044$
	No	3,49	1,232	3,43	1,301	3,58	1,354				
Estilo de negociación de contender	Sí	2,53	1,226	2,47	1,257	2,26	1,376	$F_2 = 7,548$ $p < .001$ $\eta^2 = .013$	$F_1 = 3,349$ $p > .067$ $\eta^2 = .0032$	$F_2 = 1,014$ $p > .363$ $\eta^2 = .002$	$F_5 = 4,329$ $p < .001$ $\eta^2 = .019$
	No	2,83	1,295	2,51	1,184	2,34	1,267				

muy poco sobre cómo usarlo; de hecho, las puntuaciones oscilaron entre 3 y 4 puntos, en una escala de 0 a 10. De esta forma, aunque ligeramente la puntuación fue más alta en quienes usaron condón, las diferencias no fueron significativas. Esto es relevante debido a que, aunque algunos de ellos lo utilizan en sus relaciones sexuales, no saber cómo usarlo puede causar que la efectividad del preservativo sea menor y por ende ocasionar algún problema de salud sexual (Cortés, García y Ochoa, 2015).

Con base en lo anterior, es necesario informar a la población sobre cómo prevenir el VIH/SIDA y usar el condón en sus relaciones sexuales. Es el primer paso para lograr que identifiquen el riesgo de contraer el VIH y puedan adoptar una postura de prevención (Amirkhanian, Kelly, Kabakchieva, McAuliffe y Vassileva, 2003).

En el componente del modelo IMB, referente a la motivación, se evaluaron las creencias, actitudes, intención y autoeficacia para usar condón. Sobre estas variables, se encontró que, independientemente del grupo de edad y del uso del preservativo, todos los hombres reportaron tener creencias y actitudes favorables hacia el uso del condón. Consideraban la intención de usar condón en su próxima relación sexual y se sentían capaces de poder usarlo. Estos resultados son congruentes con la literatura, en donde se observa que en términos generales las personas se perciben de esa manera, aunque eso no necesariamente implica que se asocie con el uso del condón (González *et al.*, 2018; Moreno *et al.*, 2008).

Algunos autores mencionan la necesidad de que las personas posean información

y estén motivadas para poder llevar a cabo cambios en su comportamiento (Operario, Smith, Arnold y Kegeles, 2010), de tal forma que es probable que por sí solas no den una explicación del uso del condón en la última relación sexual. Además, partiendo del modelo IMB, es necesario el desarrollo de habilidades conductuales (Fisher y Fisher, 1992).

En ese sentido, en la presente investigación se evaluaron algunas habilidades centradas en la comunicación con la pareja sobre temas sexuales y la negociación en el uso del condón, las que han sido documentadas en relación con conductas preventivas, como el uso del preservativo (Ehon, 2008; Jiménez, 2010; Robles, Frías, Moreno, Rodríguez y Barroso, 2011; Sánchez y Enríquez, 2017; Santos Iglesias y Sierra, 2010). De esta forma, se analizó si había diferencias en los hombres en términos de los grupos de edad y sobre el uso de condón. *Grosso modo* se encontraron diferencias significativas en la frecuencia con que hablaban con su pareja de temas sexuales, incrementándose conforme a la edad y siendo mayor la frecuencia en los que usaron condón.

Como ya se mencionó, estos resultados son congruentes con diversos estudios. Asimismo, se torna relevante que la edad desempeñe un papel en la frecuencia con que se comunican con su pareja. Probablemente, sientan mayor confianza o las experiencias previas han coadyuvado para que hablen más con su pareja y, lo más importante, para usar condón en las relaciones sexuales.

Sobre los estilos de negociación, en el de colaboración-equidad, que refiere a tratar de

llegar a un acuerdo con la pareja para usar condón, se halló que la edad no era significativa entre los grupos, pero sí con respecto al uso de preservativo, debido a que este estilo fue más utilizado por quienes lo empleaban. En cambio, en el estilo de contender, que indica que las personas imponen su punto de vista y tratan de salirse con la suya para no usar condón, se encontró que no hubo diferencias con respecto a la edad, pero sí sobre el uso del condón, debido a que fue un estilo más utilizado por quienes no lo usaron. Si bien la edad no resulta significativa en relación con los estilos de negociación, se observa que un estilo positivo para usar condón conlleva una conducta preventiva, lo cual puede ayudar a reducir el riesgo de infección por VIH.

En algunos estudios se ha encontrado una estrecha relación entre la negociación para el uso del condón en las relaciones sexuales y la importancia de desarrollar habilidades para que se haga de una manera efectiva (Sánchez, Enríquez y Robles, 2015; Camilleri, Kohut y Fisher, 2015), por lo que

es importante considerar que, independientemente de la edad, los hombres reportaron el uso de un estilo de negociación de colaboración-equidad que, si bien se asocia con el empleo del condón, sugiere hacer una evaluación diferente que permita analizar si efectivamente lo utilizan o solo están respondiendo por deseabilidad social (Sánchez, Enríquez, Rosales, Estrada y Lozano, 2018).

Con base en los resultados obtenidos, al comparar a los hombres en términos de edad, considerando la experiencia de vida que han adquirido a lo largo del tiempo, se puede observar que han desarrollado conocimiento y habilidades que pueden impactar en el uso del condón en las relaciones sexuales; sin embargo, al menos en la muestra evaluada, no son suficientes, debido a que la información que poseen es reducida y varios de ellos utilizan un estilo de negociación de uso del preservativo inadecuado. Por ello, es necesario que se entrenen en habilidades para que puedan hablar con su pareja y negociar de manera efectiva el uso del condón.

## REFERENCIAS

- Adoga, M., Banwat, E., Forbi, J., Nimzing, L., Pam, C., Gyar, S., ... Agwale, S. (2009). Human Immunodeficiency Virus, Hepatitis B Virus and Hepatitis C: Sero-Prevalence, Co-Infection and Risk Factors Among Prison Inmates in Nasarawa State, Nigeria. *J Infect Dev Ctries*, 3(7), 539-547.
- Amirkhanian, Y., Kelly, J., Kabakchieva, E., McAuliffe, T., y Vassileva, S. (2003). Evaluation of a Social Network HIV Prevention Intervention Program for Young Men who Have Sex with Men in Russia and Bulgaria. *AIDS Education and Prevention*, 15(3), 205-215.
- Amuchástegui, A. (2017). Gobernanza neoliberal en la epidemia del VIH/SIDA en mujeres en México: los efectos del paradigma de la vulnerabilidad. *Estudios Sociológicos*, 35(104), 343-371.



- Baiz, J., Morales, F., y Pereyra, L. (2016). Aspectos psicosociales de la salud sexual y reproductiva en estudiantes universitarios. *Salud & Sociedad*, 7(2), 180-195.
- Bermúdez, M., Herencia-Leva, A., y Uribe, A. (2009). Versión fuerte y débil del modelo de información-motivación-habilidades conductuales en la predicción del uso de preservativo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(3), 587- 598.
- Bórquez, C., Lobato, I., Gazmuri, P., Hurtado, R., Llanqui, V., Vivanco M., ... Vega, J. (2017). Prevalencia de virus de inmunodeficiencia humana, virus de hepatitis B y *Treponema pallidum* en reclusos del Centro de Detención Preventiva de Arica, Chile. *Rer Chilena Infectol*, 34(5), 453-457. doi:10.4067/S0716-10182017000500453
- Camilleri, M., Kohut, T., y Fisher, W. (2015). Condom Use Behavioural Skills Mediate the Relationship Between Condom Use Motivation and Condom Use Behavior Among Young Adult Heterosexual Males: An Information-Motivation-Behavioural Skills Analysis. *The Canadian Journal Sexuality*, 24(2), 131-140.
- Canche, J., Canul, J., Suárez, R., De-Anda, R., y González, M. (2011). Infecciones por el virus del papiloma humano en mujeres recluidas en centros de readaptación social en el sureste de México. *Rev. Esp. Penit*, 13, 84-90.
- Cardona, J. A., Hernández, J. C., Suárez, G. R., y Zapata, W. (2015). Conocimientos actitudes y prácticas sobre VIH/SIDA en estudiantes de educación media de Medellín. *Archivos de Medicina*, 11(4), 1-10. doi:10.3823/1272
- Conde, M., Hernández, A., Reyes, N, Rosas, D., Taboada, M., Valencia, J., Ruvalcaba, J., y Reynoso, J. (2017). Conocimiento de VIH/SIDA en alumnos de la licenciatura en Farmacia de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. *Educación y Salud. Boletín Científico de Ciencias de la Salud del ICESA*, 6(11). Recuperado de <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/ICSA/article/view/2701/2725>
- Cortés, A., García, R., y Ochoa, S. (2015). Comportamiento sexual y uso del condón en estudiantes de la Facultad de Tecnología de la Salud. *Revista Cubana de Medicina Tropical*, 67(2), 202-212.
- Cruz, C., Ramos, U., y González, A. (2011). Guía de prevención, diagnóstico y tratamiento de las ITS. Dirigida a personal de servicios de salud. Ciudad de México: Fundación Mexicana para la Salud A.C.
- Cueto, S., y Leon, J. (2016). Early Sexual Initiation Among Adolescents: A Longitudinal Analysis for 15-Year-Olds in Peru. *Interamerican Journal of Psychology*, 50(2), 186-203.
- Cunill, M., Gras, M., Planes, M., y Serda, B. (2012). Predictores de la intención de uso del preservativo entre adolescentes. *Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría de Enlace*, 104, 9-18.
- Del-Toro, A., Gutiérrez, E., Hoyos, A., Romero, A., y Sala, M. (2017). Caracterización del nivel de conocimientos sobre ITS/VIH/SIDA en adolescentes. *Multimed. Revista Médica*, 19(6), 1006-1019.

- Ehon, A. (2008). Assessing Sexual Communication and Condom Negotiation Among University Undergraduate Students in Sexual Relationship; in the Era of HIV/AIDS. *IFE Psychologia*, 16(2), 216-239.
- Espada, J., Morales, A., Guillén, A., Ballester, R., y Orgilés, M. (2016). Predicting Condom Use in Adolescent: A Test of Three Socio-Cognitive Models Using a Structural Equation Modeling Approach. *BMC Public Health*, 16(35), 1-10. doi:10.1186/s12889-016-2702-0
- Fisher, J., y Fisher, W. (1992). Changing AIDS-Risk Behavior. *Psychological Bulletin*, 3(3), 455-474.
- Folch, C., Álvarez, J., Casabona, J., Brotons, M., Castellsagué, X., y Grupo Jóvenes e Internet. (2015). Determinantes de las conductas sexuales de riesgo en jóvenes de Cataluña. *Revista Española de Salud Pública*, 89, 471-485.
- González, J., Morales, D., Murcia, J., Muñoz, N., Ospina, D., y Nossa, L. (2018). Relación entre género y conocimientos, actitudes y prácticas respecto al uso del condón en adolescentes escolarizados, Suba (Bogotá), 2016. *Carta Comunitaria*, 26(147), 10-16. <https://doi.org/10.26752/ccomunitaria.v26.n147.325>
- Gough, E., y Edwards, P. (2009). HIV Seroprevalence and Associated Risk Factors Among Male Inmates at the Belize Central Prison. *Revista Panamericana de Salud Publica*, 25(4), 292-299.
- Huapaya, G., y Richard, D. (2016). Conocimientos, actitudes y prácticas sobre sexualidad en jóvenes estudiantes de una institución universitaria, Lima, Perú. *Revista Muro de la Investigación*, 1(1), 97-110.
- Jiménez, M. (2010). Comunicación sexual en adolescentes y su implicación en la consistencia del uso del condón. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 15(1), 107-129.
- Kerlinger, F., y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales* (4.ª ed.). Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Liu, Z., Wei, P., Huang, M., Liu, Y., Li, L., Gong, X. ... Li, X. (2014). Determinants of Consistent Condom Use Among College Students in China: Application of the Information-Motivation-Behavior Skills (IMB) Model. *PLoS ONE*, 9(9), 1-9. doi:0.1371/journal.pone.0108976
- López, E., Garrido, V., López, J., López, M., y Galvis, M. (2016). Predicción de la reincidencia con delincuentes juveniles: un estudio longitudinal. *Revista Española de Investigación Criminológica*, 14, 1-22.
- López, M., Escobar, F., Hernández, J., y Pérez, C. (2012). Nivel de conocimiento sobre medidas de prevención de VIH-SIDA y las ITS en Estudiantes de la ECR. *Revista Colombiana de Rehabilitación*, 11(1), 88-95. <https://doi.org/10.30788/RevColReh.v11.n1.2012.53>
- Mazo, Y., Domínguez, L., y Cardona, J. (2014). Conocimientos, actitudes y prácticas en adolescentes universitarios entre 15 y 20 años sobre VIH/SIDA en Medellín, Colombia 2013. *Revista Médicas UIS*, 27(3), 35-45.

- Moreno, D., Rivera, B., Robles, S., Barroso, R., Frias, B., y Rodriguez, M. (2008). Características del debut sexual de los adolescentes y determinantes del uso consistente del condón desde el análisis contingencial. *Psicología y Salud, 18*(2), 207-225.
- Operario, D., Smith, C. D., Arnold, E., y Kegeles, S. (2010). The Bruthas Project: Evaluation of a Community-Based HIV Prevention Intervention for African American Men who Have Sex with Men and Women. *AIDS Education & Prevention, 22*(1), 37-48.
- Organización Panamericana de la Salud. (2018). Salud del adolescente-Salud sexual y reproductiva. Recuperado de <https://bit.ly/2wLX19>
- Pérez, R., Soler, S., Pérez, R., López, A., y Leyva, R. (2016). Conocimientos sobre VIH/SIDA, percepción de riesgo y comportamiento sexual en estudiantes universitarios. *Multimed. Revista Médica, 20*(1), 1-14.
- Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/SIDA. (2018). *Estadísticas mundiales sobre el VIH de 2017*. Recuperado de [http://www.unaids.org/sites/default/files/media\\_asset/UNAIDS\\_FactSheet\\_es.pdf](http://www.unaids.org/sites/default/files/media_asset/UNAIDS_FactSheet_es.pdf)
- Robles, S., y Díaz-Loving, R. (2011). *Validación de la encuesta estudiantil sobre salud sexual (EESS)*. Ciudad de México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Robles, S., Frías, B., Moreno, D., Rodríguez, M., y Barroso, R. (2011). Conocimientos sobre VIH/SIDA, comunicación sexual y negociación del uso del condón en adolescentes sexualmente activos. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 14*(4), 317-340.
- Sánchez, R., y Enríquez, D. (2017). Factores asociados a la consistencia en el uso del condón en adolescentes en conflicto con la ley. *Psicología Iberoamericana, 25*(1), 78-86.
- Sánchez R., Enríquez D., y Robles S. (2015). Evaluación de un programa de intervención para promover la salud sexual en adolescentes mexicanos en conflicto con la ley. *Acta Colombiana de Psicología, 19*(2), 257-268. doi:10.14718/ACP.2016.19.2.11
- Sánchez, R., Enríquez, D., Rosales, R., Estrada, M., y Lozano, M. (2018). Negociación y uso correcto del condón en hombres privados de la libertad. En R. Díaz-Loving, I. Reyes-Lagunes y F. López. *Aportaciones actuales de la psicología social* (vol. IV, pp. 2659-2674). Ciudad de México: Amepso.
- Sánchez, R., Rosales, R., y Enríquez, D. (2018). Factores familiares asociados a conductas de riesgo en hombres con y sin conflicto con la ley. En R. Díaz-Loving, I. Reyes-Lagunes y F. López. *La psicología social en México* (vol. XVII, pp. 911-927). Ciudad de México: Amepso.
- Santos-Iglesias, P., y Sierra, J. C. (2010). El papel de la asertividad sexual en la sexualidad humana: una revisión sistemática. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 10*(3), 553-577.
- Uribe, J., Aguilar, J., Zacarías, X., y Aguilar, A. (2015). Modelos explicativos del uso del condón en las relaciones sexuales de adolescentes. *Acta de Investigación Psicológica 5*(1), 1904-1925.



# Actitud ante la muerte y conductas de riesgo en alumnos de una universidad pública en el estado de México

Claudia Ivette Moreno Jurado  
Facultad de Ciencias de la Conducta,  
Universidad Autónoma del Estado de México,  
Ciudad de México

Recibido: 2 de mayo del 2019 / Aceptado: 15 de mayo del 2019  
doi: 10.26439/persona2019.n022(1).4083

*El presente estudio tuvo como objetivo conocer la correlación entre la actitud ante la muerte y las conductas de riesgo en alumnos de Psicología del estado de México, utilizando la escala PAM-R (1987), que evalúa actitudes hacia la muerte. Según Morales (2014), la muerte es un proceso natural por el que todo ser vivo tendrá que pasar y, por tanto, el simple hecho de pensar en ello puede causar miedo. También se aplicó el cuestionario Youth Risk Behavior Surrey (YRBS) (2011), que evalúa las conductas de riesgo. Según Le Bretón (2012), en estas conductas el individuo juega con la idea de muerte, desafía el miedo y se convence a sí mismo de que siempre tendrá una puerta de salida, independientemente de las condiciones en que se encuentre.*

---

actitud ante la muerte / conductas de riesgo / adolescentes

---

## Attitudes Towards Death and Risk Behaviors in Students of a Public University in the State of Mexico

*This study aimed at establishing the correlation between attitudes towards death and risk behaviors in psychology students of the State of Mexico. To this end, we used the PAM-R scale (1987) which evaluates attitudes towards death. According to Morales (2014), death is a natural process which every living being will have to experience and, therefore, just thinking about death may cause fear. We also used the YRBS questionnaire (2011) that evaluates risk behaviors. As stated by Le Breton (2012), the idea of death is present in risk behaviors, because individuals defy fear and convince themselves that they will always have an exit door, independently of the particular conditions they may deal with.*

---

death attitude / risk behaviors / adolescents

---

---

correo electrónico: claudiaivette1145978@hotmail.com

## INTRODUCCIÓN

Según Morales (2014), la muerte es un proceso natural por el que los seres vivos tendrán que pasar. Para algunas personas, el hecho de pensar en ella puede causar miedo, ansiedad y angustia. Este es el destino más cierto del ser humano y para aceptarlo uno debe ser lo suficientemente maduro. Se puede decir que la mayoría de las personas tienen más miedo al proceso de morir, el deterioro físico y lo dolorosa que puede llegar a ser la enfermedad.

Cuando se desconoce la forma de muerte, pueden manifestarse inquietud y desesperanza, lo cual es contrario a cuando se padece alguna enfermedad terminal, en cuyo caso la aceptación se da más pronto.

La palabra *muerte* alude a una realidad desconocida. Hablar de ella refiere a algo que es exclusivo de los seres humanos. Para nosotros, es lo que acontece a las demás personas, es decir, morir es siempre lo que le ocurre al otro. Pero, de cierta forma, la esperamos, porque cuando pensamos en la palabra *muerte* lo primero que nos llega a la cabeza es nuestro propio final (Garza, 2017).

Según Kübler-Ross (1969), la muerte no es aceptable para el propio inconsciente; existe una atemporalidad, lo que significa que el inconsciente es como un niño que no conoce ni el inicio ni el fin. Sin embargo, cuando muere alguien cercano, se hace consciente. En ese momento, se produce un alivio y, asimismo, culpa de sentirse bien por no haber sido uno mismo quien acaba de morir.

Los jóvenes tienen menos conciencia de la realidad de la muerte, no se hacen preguntas sobre ella ni piensan en su propio final. A diferencia de ellos, los adultos

mayores la perciben como un hecho cercano, piensan en cómo será cuando llegue y la ven como algo natural de la vida. Esto ocurre porque a lo largo de su existencia han vivido y enfrentado un mayor número de pérdidas físicas, sociales y psicológicas (Uribe, Valderrama y López, 2007).

En las conductas de riesgo se juega con la idea de muerte. De esta forma, el joven muestra un sentimiento de libertad al desafiar el miedo y convencerse a sí mismo de que siempre tendrá una puerta de salida, pase lo que pase. Así, la muerte entra en el campo de su propia batalla y deja de ser una fuerza de destrucción. En este periodo de la vida, el cuerpo se convierte en el campo de batalla de la propia identidad (Le Bretón, 2012). Aunado a esto, se puede decir que las conductas de riesgo se manifiestan de manera frecuente al no poder percatarse uno de los peligros que pueden presentarse con estas.

Concurren varias razones para poner en peligro la vida, dichas razones son conflictivas. Un joven y su historia personal tienen la respuesta del sentido que lleva a cometer el acto; mientras que otro joven, cuando vive la muerte de cerca, se siente satisfecho con su vida y puede llegar a tomar conductas diferentes. Las conductas de riesgo pueden tener su origen en el abandono, la indiferencia familiar o, por el contrario, en la sobreprotección; muchas veces, se aduce la descalificación del padre. Siempre está presente la falta de orientación, el sentimiento de ausencia de límites o de que se impusieron de manera incorrecta (Le Breton, 2012).

A ello contribuyen ciertas características de la juventud, entre las que están la sensación de invulnerabilidad o mortalidad

negada. Las conductas de riesgo se definen como actuaciones situadas fuera de determinados límites que pueden afectar el desarrollo psicosocial durante la infancia o la adolescencia y tener repercusiones perjudiciales para el futuro. En muchas ocasiones, los jóvenes no tienen experiencia y surgen conductas destructivas en las que se desconocen los riesgos a corto y largo plazo (Le Bretón, 2012).

Cuando los jóvenes experimentan sentimientos de tristeza o soledad, y no encuentran una salida saludable para sentirse mejor o no tienen a alguna persona con quien puedan hablarlo, suelen recurrir a sustancias químicas en busca del consuelo que no obtienen. Dependiendo de lo que usen, pueden llegar a sentir inconscientemente felicidad, mucha energía y confianza. Cuando se les da la oportunidad de tomar algo que los haga sentir mejor de cierta forma, no pueden resistir y lo consumen (Partnership for Doug-Free Kids, 2017).

Una persona, ya sea joven o no, que ha sufrido mucho y siente malestar puede ver las drogas como una salida, una solución a estos problemas, pues los seres humanos necesitamos sentir placer para enfrentar de una mejor forma la vida (Corona y Peralta, 2011).

Según, estos autores, las conductas de riesgo que más se practican en esta etapa son las violentas y las asociadas a accidentes. Por ello, la primera causa de muerte en jóvenes son los accidentes vehiculares, seguidos por tumores y suicidio.

Asimismo, la actividad sexual sin protección puede llevar a contraer enfermedades. Algunas de sus principales consecuencias

son el embarazo no deseado y las enfermedades de transmisión sexual. Al respecto, se destacan los siguientes hallazgos:

- Cada año mueren más de 1,8 millones de jóvenes de 15 a 24 años por causas prevenibles.
- Cada año dan a luz aproximadamente 16 millones de mujeres adolescentes de 15 a 19 años.
- Los jóvenes de 15 a 24 años representaron el 40 % de todos los casos nuevos de infección por VIH registrados entre los adultos en el 2008.
- En el periodo de un año, aproximadamente 20 % de los adolescentes sufren un problema de salud mental, como depresión o ansiedad.
- Se estima que unos 150 millones de jóvenes consumen tabaco.
- Cada día mueren cerca de 565 jóvenes de 10 a 29 años a causa de la violencia interpersonal.
- Se estima que los traumatismos causados por el tránsito provocan la muerte de unos 1000 jóvenes cada día (OMS, 2009).

Los jóvenes manifiestan una cierta atracción por lo negativo, lo cual pueden ver como una apropiación de su destino frente a lo que se les impone, esto en relación con sus necesidades de dependencia. Creen que ellos pueden elegir morir por el hecho de no pedir nacer (Le Breton, 2012).

Para hablar sobre la muerte y las conductas de riesgo, es necesario destacar la actitud ante ello; por tanto, hay que definir esta variable para comprenderla un poco más. Según (González, 2013), y de acuerdo

con la Real Academia Española, *actitud* es un término que proviene del latín *actitudo*. Es la disposición de un ánimo que se manifiesta de algún modo, un estado de disposición nerviosa y mental organizado mediante la experiencia, y que ejerce un influjo dinámico u orientador sobre las respuestas que un individuo ofrece a los objetos y las situaciones.

Las actitudes consisten en un componente cognitivo que se traduce en ideas y creencias, relacionadas con el componente afectivo que son las emociones; los dos componentes se vinculan con los componentes conductual, respecto de la actitud. Es decir, la actitud es una disposición de ánimo voluntaria que relaciona el componente cognitivo, afectivo y conductual (González, 2013).

Las actitudes que adoptan las personas ante la muerte suelen presentarse como aceptación y conflicto. Por ello, en el proceso tanatológico los sujetos deben tomar conciencia de las actitudes que manifiestan y cómo influyen en su vida diaria; de esta forma, podrán recibir el apoyo necesario para mejorar su calidad de vida (Morales, 2014).

Un estudio acerca de las conductas de riesgo, efectuado por Huitrón *et al.* (2011) en la Universidad Autónoma del Estado de México, demuestra que en las últimas décadas se han producido cambios socio-culturales demográficos y económicos que han tenido influencia en la estructura y funcionamiento familiar, lo cual se ha visto asociado a modificaciones en los patrones de morbilidad de los adolescentes. En la actualidad, múltiples conductas de riesgo

de los adolescentes se han vinculado a una serie de problemas de salud pública.

Los resultados obtenidos por Huitrón *et al.* (2011) sugieren que el funcionamiento familiar es muy importante para la adopción de múltiples conductas de riesgo. Esto quizá por la falta de conocimiento de los padres de las actividades de los hijos y la ausencia o falta de límites en casa. La disminución de la participación de los padres en el proceso educativo de sus hijos y la menor disponibilidad de tiempo son factores que pueden influir para que haya dificultades en la comunicación y una conexión adecuada con los hijos.

También se encontró que tienen mayor riesgo de consumir tabaco, marihuana y tranquilizantes quienes perciben a sus familias como disfuncionales. Asimismo, los padres que consumen tabaco, alcohol u otras sustancias se convierten en un modelo para los hijos. Esto significa que existe un mayor riesgo de que ellos los consuman también.

Tales resultados tienen relación con lo reportado por Blum (en Huitrón *et al.* 2011), quien menciona que el ambiente familiar y los padres son modelos a seguir, y son vitales para adquirir conductas menos riesgosas, así como el desarrollo sano de todos sus integrantes. Ellos los ayudan a obtener mejores habilidades, más tolerancia y mayor responsabilidad.

En otro estudio, de Bahamón, Vianchá y Tobos (2014), se establece que un alto porcentaje de jóvenes muestran comportamientos de riesgo en cuanto a las relaciones sexuales, lo cual puede causarles problemas con la salud reproductiva, un mayor número de embarazos en adolescentes,



abortos y enfermedades de transmisión sexual. Se ha encontrado que en los hombres las conductas y las prácticas sexuales se presentan como una forma de reconocimiento sexual, tienen menor riesgo que las mujeres y muestran mayor importancia a lo que dice la sociedad.

En contraposición, las mujeres consideran la sexualidad como un medio para experimentar intimidad y su vinculación emocional se manifiesta con mayor arraigo como un factor para la ejecución de conductas y prácticas de riesgo.

Debido a la presión social, es importante que se les recuerde a los jóvenes que son autónomos y son libres de tomar sus propias decisiones.

En cuanto a la actitud ante la muerte, un estudio realizado por Uribe *et al.* (2007) muestra que el hecho de pensar en las posibilidades ante la muerte propia o ajena conduce a desplegar una serie de actitudes que puedan ser causa de determinados comportamientos en las personas.

Comúnmente, se ve a la muerte como algo que atenta contra la propia supervivencia, por lo que se responde a ella con temor, que es la actitud más típica. También, produce ansiedad y preocupación, las que motivan en la persona conductas como la evitación de la muerte, aceptación como parte natural de la vida, aceptación de acercamiento (por medio de la cual se concibe la creencia de una vida feliz después de la muerte y se ve como alternativa frente a una vida dolorosa).

Después del estudio realizado por Uribe *et al.* (2007), se llevó a cabo otro por

Álvarez y Flores (2008). En él se obtiene como respuesta que los adultos intermedios y mayores presentan más aceptación de acercamiento. Esto indica que ven tal acontecimiento como la transición hacia una vida feliz, mantienen una idea integradora acerca de sus vidas y creen haber concluido situaciones pendientes consigo mismos, con los demás y con la vida. Como consecuencia, su percepción de lo vivido es plena y esto hace que su aceptación del final de ese proceso sea esperado con agrado.

Un estudio realizado por Colell, Limonero y Otero (2003) concluye que el aspecto que causa mayor ansiedad está ligado a la propia muerte. Los jóvenes que tienen miedo ante su propia muerte también experimentan mayor ansiedad ante el proceso de su muerte y de la ajena. Sus resultados indicaron que para una población más joven, será más fácil imaginarse la muerte de un ser querido que su propio proceso de morir. Esto implica que tendrán más conocimiento de las enfermedades y mayores experiencias para cuando llegue a ellos.

Las relaciones afectivas pueden desempeñar un papel muy importante, ya que estar cerca de los seres queridos, poder hablar con ellos y pensar que la vida ha tenido un buen sentido ayudará a que las personas puedan morir en paz.

Cada persona tiene diversas necesidades, características y prioridades sobre el proceso de morir, lo cual significa que no hay una forma exacta de describir cuál sería una buena muerte.

## MÉTODO

### Participantes

En esta investigación participaron 201 alumnos de Psicología de una universidad pública del estado de México, los cuales son jóvenes de entre 18 y 25 años de edad.

La muestra se obtuvo mediante un muestreo aleatorio simple con los siguientes criterios de inclusión: ser jóvenes de entre 18 y 25 años de edad, ser estudiantes de la licenciatura en Psicología.

### Instrumentos

- La escala PAM-R se utilizó para evaluar las actitudes hacia la muerte. La crearon Wong, Reker y Gesser (1994) y fue validada por Morales (2014). Contiene afirmaciones relacionadas con diferentes tipos de actitudes en cuanto a aceptación de acercamiento, miedo a la muerte, evitación de la muerte, aceptación de escape, aceptación neutral. Tiene un escalamiento tipo Likert con siete opciones de respuesta, las que van desde *totalmente en desacuerdo* (1) a *totalmente de acuerdo* (7). En sus subescalas tiene coeficientes de confiabilidad adecuados: miedo ( $\alpha = .86$ ), evitación ( $\alpha = .88$ ), neutral ( $\alpha = .65$ ), acercamiento ( $\alpha = 0,97$ ), escape ( $\alpha = .84$ ).
- Es un cuestionario que consta de 32 ítems y el alfa de Cronbach es de .89. Permite conocer cuáles son las actitudes personales ante la muerte para poder favorecer el enfrentamiento de esta crisis, manejándola de forma abierta y natural como un hecho inevitable que es parte del mismo proceso de la vida.
  - El miedo a la muerte se refiere específicamente a la respuesta que tiene

el ser humano ante la muerte, quien lo vincula con el temor a la pérdida de sí mismo, al dolor, al sufrimiento.

- La evitación ante la muerte se relaciona con la actitud de rechazo ante el tema de la muerte, como son la falta de diálogo y alejarse de los lugares que se asocian con ella.
- La aceptación neutral es la ambivalencia presente ante el tema de la muerte. Por una parte es un temor normal a la muerte; por otra, la aceptación ante su posible llegada.
- La aceptación de acercamiento se relaciona con creencias religiosas, en las que se tiene una mayor confianza y se piensa en la vida después de ella.
- La aceptación de escape refiere a que la muerte se puede convertir en una alternativa y puede ofrecer el único escape ante emociones negativas.
- El cuestionario sobre conductas de riesgo en adolescentes YRBS, elaborado por el Centro de Control y Prevención de Enfermedades en Atlanta, se usó para medir conductas de riesgo y fue empleado por Burgos (2011). Se ha reportado evidencia de su confiabilidad (Brenner *et al.*, 2002; Brenner, Collins, Kann, Warren y Williams, 1995) y de validez (Brenner, Billy y Grady, 2003).

El instrumento se aplicó a una muestra de estudiantes en dos ocasiones para evaluar su confiabilidad por estabilidad o test-retest y se calculó el coeficiente kappa de Cohen. Se obtuvieron los siguientes resultados e interpretaciones (Landis y Koch, 1977, como se citó en

Hidalgo, Ramírez, Rojas, Hidalgo y Skalicky, 2017): para los ítems de accidentes, el valor del coeficiente kappa fue de discreto (.26) a sustancial (.73); para los ítems de uso de sustancias, fue de sustancial (.67) a casi perfecto (.94); para violencia y suicidio, fue de discreto (.35) a moderado (.49); para los ítems de riesgo alimentario, fue de sustancial (.66) a casi perfecto (1.0); para los de inactividad física, fue de moderado (.52) a sustancial (.74); y para los de riesgo sexual, fue de discreto (.30) a casi perfecto (1.0).

El Centro de Control y Prevención de Enfermedades en Atlanta desarrolla las preguntas que componen el cuestionario y mide la prevalencia de los comportamientos de riesgo o no-saludables en los adolescentes que son estudiantes del nivel superior en cada estado de Estados Unidos y los territorios. La encuesta trabaja una serie de categorías de conductas de riesgo que son accidentes intencionales y no-intencionales (seguridad personal), uso de cigarrillos (tabaco), uso de alcohol y drogas, comportamiento sexual, comportamiento alimentario y falta de actividad física.

### **Procedimiento**

Los datos para la correlación entre actitud ante la muerte y conductas de riesgo se obtuvieron mediante dos instrumentos: un cuestionario que mide conductas de riesgo, de fácil comprensión e integrado por preguntas cerradas; y la escala PAM-R para evaluar las actitudes ante la muerte, que es de fácil comprensión y mide distintas actitudes que se tienen ante dicho fenómeno.

Los instrumentos se aplicaron de manera grupal en una universidad del estado de México. Se pidió permiso a los profesores para poder aplicarlos en su grupo; de igual manera, a cada participante se le pidió su colaboración y se entregó una carta de consentimiento informado. La participación fue de manera voluntaria. Para la interpretación de los resultados, se utilizó el programa estadístico SPSS.

### **RESULTADOS**

En la tabla 1 se muestran las correlaciones entre las actitudes ante la muerte (aceptación, evitación, escape, miedo, neutral) y las conductas de riesgo (seguridad personal, violencia, suicidio, fumar cigarrillos, beber alcohol, consumo de marihuana, de drogas, comportamiento sexual, peso corporal y haber comido o bebido en los últimos 7 días). En este, un asterisco (\*) significa que existe una correlación débil; y dos asteriscos (\*\*), una correlación fuerte.

En el presente trabajo de investigación, que habla sobre la actitud ante la muerte y conductas de riesgo en jóvenes, los resultados indican lo siguiente:

Entre violencia, aceptación (-.144\*, .041), escape (-.171\*, .015) y miedo (-.181\*, .010) se da una correlación negativa débil significativa.

Entre fumar cigarrillos y la aceptación (-.181\*\*, .010) hay una correlación negativa fuerte significativa; mientras que entre fumar cigarrillos y evitación (-.181\*, .010) se da una correlación negativa débil significativa.

Tabla 1

Matriz de correlación entre actitud ante la muerte y conductas de riesgo

Actitud ante la muerte	Aceptación	Evitación	Escape	Miedo	Neutral
Conductas de riesgo					
Seguridad personal	-.101 .152	-.063 .376	.007 .916	-.064 .369	.014 .847
Violencia	-.144* .041	-.089 .208	-.171* .015	-.181* .010	.063 .373
Suicidio	-.092 .195	-.078 .271	.021 .772	-.040 .574	.007 .920
Cigarrillos	-.181** .010	-.181* .010	-.016 .817	-.138 .052	.061 .388
Alcohol	-.122 .084	-.081 .252	.005 .943	-.110 .120	.076 .282
Marihuana	-.094 .182	-.148* .036	-.072 .308	-.088 .215	-.090 .205
Drogas	-.168* .017	-.033 .638	-.020 .784	-.131 .065	.200** .005
Comportamiento sexual	-.152* .032	-.218** .002	-.134 .059	-.199** .005	.007 .926
Peso corporal	-.020 .777	.053 .455	.053 .457	.047 .511	-.077 .276
Haber comido o bebido en los últimos 7 días.	-.011 .874	.048 .496	.071 .318	.017 .809	.015 .832

Entre el uso de marihuana y la evitación (-.148\*, .036) hay una correlación negativa débil significativa.

Entre el uso de drogas y la aceptación (-.168\*, .017) se muestra una correlación negativa débil significativa; por otra parte,

la misma variable, pero en relación con neutral (.200\*\*, .005), muestra una correlación positiva fuerte significativa.

El comportamiento sexual y la aceptación (-.152\*, -.032) muestran una correlación negativa débil significativa. Por otra parte, en relación con la evitación (-.218\*\*, .002) y el miedo (-.199\*\*, .005), hay una correlación negativa fuerte y significativa.

## DISCUSIÓN

Esta investigación se desarrolló para analizar las actitudes ante la muerte en relación con las conductas de riesgo en jóvenes. A continuación, se dan a conocer los resultados más significativos: entre violencia, aceptación de acercamiento, aceptación de escape y miedo ante la muerte; entre fumar cigarrillos, aceptación de acercamiento y evitación; entre uso de marihuana y evitación; entre consumo de drogas, aceptación de acercamiento y aceptación neutral; entre comportamiento sexual, aceptación de acercamiento, evitación y miedo ante la muerte.

Según los resultados, entre violencia y aceptación de acercamiento hay una correlación negativa significativa. Para Burgos (2011), la violencia es una característica profundamente persistente que conlleva a consecuencias negativas para el adolescente, su entorno y la sociedad. Por otra parte, la aceptación de acercamiento (actitud ante la muerte) se relaciona con creencias religiosas, en las que se tiene una mayor confianza y está presente la idea de una vida feliz después de la muerte (Morales, 2014).

En la misma variable de violencia se encuentra una correlación negativa significativa con aceptación de escape y miedo ante la muerte. Según Le Bretón (2012), el joven agudiza su sentimiento de libertad, desafía el miedo haciéndole frente y se convence de que todo el tiempo tiene una puerta de salida. En cuanto a la aceptación de escape, el mismo autor menciona que las personas carecen de habilidades de afrontamiento eficaz para enfrentar el dolor que ocasionan los problemas, de modo que la muerte se convierte en una alternativa y puede ofrecer el único escape ante las emociones negativas.

De acuerdo con eso, las personas del estudio que ejercen la violencia, encuentran que en la muerte hay menor escape a las emociones negativas. Quiere decir que enfrentan los problemas de una manera correcta y no ven la muerte como la solución a los problemas. Además, no tienen presente la creencia de una vida después de la muerte, pues no se basan en creencias religiosas. Al ejercer la violencia, se sabe que hay un peligro incluso para las propias personas que la generan, quienes no muestran temor a la pérdida de sí mismas.

En cuanto a la variable de fumar cigarrillos, se menciona que las personas que lo hacen buscan sentirse bien, relajadas o alegres (Burgos, 2011). Se encuentra una correlación negativa significativa con la aceptación de acercamiento y la evitación ante la muerte. La evitación manifiesta una actitud de rechazo ante la muerte y todo lo que se asocia a ella. Esto indica en el presente estudio que las personas que fuman cigarrillos no tienen una creencia de una

vida feliz después de la muerte, no evitan el tema y dialogan acerca de ello. Por esto, pueden hablar sin temor sobre la muerte y pensar que les puede pasar, pero que falta mucho tiempo para que el cigarrillo les pueda afectar.

El consumo de marihuana se da de manera frecuente, dado que hay facilidad de conseguirla. Al respecto, hay una correlación negativa significativa con la evitación ante la muerte; quiere decir que en el estudio las personas que fuman marihuana la consiguen de forma fácil y no manifiestan rechazo ante el tema de la muerte. En Partnership for Droug-Free Kids (2017) se menciona que algunos de los amigos se presionan entre sí para probar bebidas o fumar algo, pero es igualmente común que los adolescentes empiecen a usar alguna sustancia porque se encuentra fácilmente disponible, además, ven a todos sus amigos disfrutándola. En sus mentes consideran el uso de drogas como una parte normal de la experiencia de ser adolescente y en muchas ocasiones pueden observar que sus padres o abuelos las utilizan. Esto les da la pauta para pensar que no hacen daño y que si afectan no será a una edad tan temprana, lo cual les facilita el poder hablar de la muerte.

El consumo de drogas muestra una correlación negativa significativa con la aceptación de acercamiento (actitud ante la muerte). En cuanto a la aceptación neutral, hay una correlación positiva significativa. Según Burgos (2011), en el consumo de drogas se encuentra alivio temporal a los problemas que pueden surgir, pero esto afecta su salud física, mental, y amenaza su vida. Aunado

a ello, la aceptación neutral indica expresar un temor normal ante la muerte y aceptarla como un hecho innegable en la vida. Dentro de este estudio, quiere decir que las personas consumidoras de drogas encuentran alivio a sus problemas, intentan aprovechar al máximo su vida, ven la muerte como un acontecimiento natural y tienen la creencia de una vida después de ella.

De acuerdo con la investigación de Tejedor (2018), cuando una persona joven o no lleva mucho tiempo sufriendo y sintiendo malestar, las drogas se anuncian como una forma de terminar con eso y de hacerla sentir alegre.

Sobre el comportamiento sexual, se da una correlación negativa fuerte significativa con evitación y miedo a la muerte. Al respecto, según Le Bretón (2012), el joven agudiza su sentimiento de libertad, desafía el miedo al hacerle frente y convencerse de que todo el tiempo tiene una puerta de salida. También se muestra una correlación negativa significativa con la aceptación de acercamiento (actitud ante la muerte), lo cual significa que entre mayor conocimiento tenga el joven sobre sexualidad habrá menor aceptación de acercamiento. No cree en una vida después de la muerte, no agudiza su sentimiento de libertad y no evita dialogar acerca de la muerte.

Burgos (2011) menciona que los jóvenes con vida sexual activa tienen conocimientos suficientes sobre sexualidad. Aun así, se presenta un bajo consumo de anticonceptivos y en el riesgo en las relaciones sexuales.

Las investigaciones señalan que los jóvenes practican conductas de riesgo de

manera frecuente al no poder percatarse de los peligros que pueden correr. Con relación a ello, contribuyen diferentes características propias de la edad, entre las que destacan la sensación de invulnerabilidad o la mortalidad negada.

Los jóvenes juegan con las conductas de riesgo y la idea de una muerte voluntaria, lo cual quiere decir que hay una puerta de salida en todo lo que surja. La muerte deja de ser una fuerza de destrucción y se convierte en una forma de escape, en una alternativa de solución a los problemas.

En la mayoría de las variables se presentó una correlación negativa débil significativa, a partir de la cual se llega a la conclusión de que la población con que se trabajó tiene creencias religiosas de una vida feliz después de la muerte. Aunque evitan hablar de ella y de todo lo que se relacione con este tema, ven la muerte como una forma de afrontar los problemas que se les pueden presentar y la aceptan como un hecho innegable de la vida. No desarrollan actividades que lleven a consecuencias en las que se arriesguen a sí mismos y a los de su entorno, fuman para sentirse bien, relajados o alegres, y tienen conocimientos suficientes sobre sexualidad y anticonceptivos.

De acuerdo con esto, se establece una relación significativa con lo que dicen los autores Burgos (2011), Partnership for Droug-Free Kids (2017) y Tejedor (2018). Algunas conductas de riesgo son llevadas a cabo por los jóvenes porque piensan que la muerte es lejana para ellos; llegan a adoptarla como una solución de escape a los problemas y, por lo mismo, la toman como un hecho innegable de la vida.

## COMENTARIOS

Esta investigación proporciona datos que servirán de base para el fomento de programas de prevención, promoción y protección de la salud en los jóvenes, y en general de la sociedad. Debido a la forma como los jóvenes presentan conductas de riesgo y la noción de muerte voluntaria, es que, de acuerdo con dichos resultados, se requiere el fomento de programas de prevención. Así los jóvenes dejarán de ver la muerte como un escape, ya que algunas conductas de riesgo son llevadas a cabo por ellos porque piensan que la muerte es lejana. Por lo mismo, la tomarán como un hecho innegable de la vida y practicarán de manera menos frecuente dichas conductas de riesgo.

## REFERENCIAS

- Álvarez, Y., y Flores, Z. (2008). Actitudes hacia la muerte en un grupo de adultos intermedios y mayores con enfermedad crónica (hipertensión, diabetes y cáncer) en la ciudad de Bucaramanga. *Revista Colombiana de Psicología*, 17, 80-81. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80411803005>
- Bahamón, M., Vianchá, M., y Tobos A. (2014) Prácticas y conductas sexuales de riesgo en jóvenes: una perspectiva de género. *Psicología desde el Caribe*, 2, 342-343. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21331836009>

- Brener, N. D., Kann, L., McManus, T., Kinchen, S., Sundberg, E. C., y Ross, J. (2002). Reliability of the 1999 Youth Risk Behavior Survey Questionnaire. *Journal of Adolescent Health*, 36, 336-342.
- Brener, N. D., Collins, J. L., Kann, L., Warren, C.W., y Williams, B. I. (Mar, 1995). Reliability of the Youth Risk Behavior Survey Questionnaire. *American Journal of Epidemiology*, 141(6), 575-580.
- Brener, N. D., Billy, J. O., y Grady, W. R. (2003). Assessment of Factors Affecting the Validity of Self-Reported Health-Risk Behavior Among Adolescents: Evidence From the Scientific Literature. *Journal of Adolescent Health*, 33(6), 436-457.
- Burgos, W. (2011). *Encuesta de conductas de riesgo en adolescentes de 9no a 12mo. grado. Youth Risk Behavioral Survey*. Recuperado de <http://www.estadisticas.gobierno.pr/iepr/LinkClick.aspx?fileticket=eI0XuiOqeTc%3d&tabid=186>
- Colell, R., Limonero, J., y Otero, M. (2003). Actitudes y emociones en estudiantes de enfermería ante la muerte y la enfermedad terminal. *Investigación en Salud*, 2, 7-8. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14250205>
- Corona, F., y Peralta, E. (2011) Prevención de conductas de riesgo. *Rev. Med. Clín. Condes*, 22(1), 68-75. Recuperado de [https://www.clinicalascondes.cl/dev\\_clc/media/imagenes/pdf%20revista%20m%20c3%a9dica/2011/1%20enero/8\\_dra\\_corona-10.pdf](https://www.clinicalascondes.cl/dev_clc/media/imagenes/pdf%20revista%20m%20c3%a9dica/2011/1%20enero/8_dra_corona-10.pdf)
- Garza, A. (2017). La muerte del otro. *Andamios*, 33, 15-18. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62849641002>
- González, T. (2013). *Actitudes ante la muerte y adherencia terapéutica, del paciente con insuficiencia renal crónica en tratamiento sustitutivo de diálisis peritoneal y su cuidador primario en la unidad de medicina familiar 64 2012* (tesis de especialidad). Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México. Recuperado de <http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/13986/396325.pdf?sequence=1>
- Hidalgo, C., Ramírez, G., Rojas, J., Hidalgo, A., y Skalicky, A. (2017). Comportamientos de riesgo para la salud y rendimiento académico durante la educación media, según sexo, en estudiantes chilenos. *Salud & Sociedad*, 3, 244. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439754607004>
- Huitrón, G., Denova, E., Halley, E., Santander, S., Bórquez, M., Zapata, ... Villarroel, L. (2011). Conductas de riesgo en una muestra de adolescentes chilenos y mexicanos: un estudio comparativo. *Papeles de Población*, 70, 40-42. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11221584003>
- Kübler-Ross, E. (1969). *Sobre la muerte y los moribundos*. Recuperado de <http://bibliotecaparaalapersonaepimeleia.com/greenstone/collect/libros1/index/assoc/hash07f6.dir/doc.pdf>.
- Le-Breton, D. (2012) Las conductas de riesgo de los jóvenes. Recuperado de <https://www.topia.com.ar/articulos/conductas-riesgo-j%20c3%b3venes>



- Morales, K. (2014). *Actitud ante la muerte e intensidad de duelo en adultos mayores con pérdida del cónyuge adscritos a la unidad de medicina familiar número 64 del instituto mexicano del seguro social en el periodo comprendido de marzo a agosto del 2013* (tesis de posgrado). Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México. Recuperado de <http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/14505/411451.pdf?sequence=1>
- Organización Mundial de la Salud. (2009) Conductas de riesgo en niños y jóvenes. *Revista Educativa*. Recuperado de <http://www.revistaeducativa.com/2018/10#sdfootnote2anc/19/conductas-de-riesgo-en-ninos-y-jovenes/>
- Partnership for Droug-Free Kids. (2 de enero del 2017). Las 8 razones principales por las cuales los adolescentes experimentan con drogas y alcohol [mensaje en un blog]. Recuperado de <https://drugfree.org/parent-blog/las-8-razones-principales-por-las-cuales-los-adolescentes-experimentan-con-drogas-y-alcohol/>
- Tejedor, D. (2018). 8 motivos: ¿Por qué los jóvenes consumen drogas? Recuperado de <https://caracterurbano.com/psicologia/por-que-jovenes-consumen-droga>
- Uribe, A., Valderrama, L., y López S. (2007). Actitud y miedo ante la muerte en adultos mayores. *Pensamiento Psicológico*, 8, 118-120. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80130809>
- Wong, P., Reker, G., y Gesser, G. (1994). Death Attitudes Profile-Revised. En R. A. Neimeyer (Ed.), *Death Anxiety Handbook: Research, Instrumentation and Application* (pp. 121-148). Washington: Taylor & Francis.



# Investigación-acción cooperativa: aprendiendo de una experiencia fallida\*

Marco Antonio Villalta Paucar  
Universidad de Santiago de Chile,  
Santiago, Chile

Marisol Ortega Bahamonde  
Escuela Tranapunte,  
Carahue, Chile

Recibido: 11 de enero del 2019 / Aceptado: 11 de marzo del 2019  
doi: 10.26439/persona2019.n022(1).4088

*El presente artículo tiene por objetivo identificar aprendizajes de uso de la investigación-acción colaborativa (I-A-C) entre una escuela rural y una universidad estatal, desde el análisis de fortalezas y desafíos de la experiencia. Metodológicamente, se trata de un estudio de caso de investigación-acción. Se relata analíticamente la experiencia, en la que se reconocen fortalezas: el reconocimiento recíproco, el aprecio del otro institucional como colaborador de un proyecto con metas compartidas, el compromiso de los actores educativos interinstitucionales para con los estudiantes. Asimismo, desafíos: la gestión de contingencias internas de cada institución en la coordinación interinstitucional y las diferencias institucionales para distinguir problemas y metas de intervención. Desde la experiencia, se distinguen los siguientes aprendizajes: clarificar las metas de la colaboración con criterio de realidad por sobre el justo deseo de las grandes transformaciones, conocer los protocolos y tiempos administrativos institucionales que inciden en la colaboración interinstitucional.*

---

investigación-acción / cooperación / universidad / escuela / educación

---

---

\* Estudio realizado en el marco del Concurso de Investigación e Innovación Asociativa Universidad-Escuela, de la Universidad de Santiago de Chile.

## Collaborative Action Research: Learning from a Failed Experience

*The aim of this article is to identify learning situations used in collaborative action research (CAR) in a rural school and a state university, based on the analysis of the strengths and challenges of experience. From a methodological point of view, this is a case study of action research. The experience is analytically assessed by recognizing the strengths —reciprocal recognition, appreciation of the other institutional body as a project partner with shared goals, and commitment of the inter-institutional educational actors to the students— and the challenges —management of each institution’s internal contingencies for inter-institutional coordination, and institutional differences to distinguish intervention problems and goals. Based on the experience, the following learning situations are recognized: clarifying the goals of collaboration with reality criteria over the fair desire to achieve great transformations, and knowing the institutional administrative times and protocols that affect the inter-institutional collaboration.*

---

action research / collaboration / university / school / education

---

## INTRODUCCIÓN

La investigación-acción es una respuesta para innovar en los procesos educativos con sentido de pertinencia cultural, y emerge como una perspectiva transformadora de la realidad, social y educativa (Labrador-Piquer y Andreu-Andrés, 2014; Martínez, 2014).

La investigación-acción ha tenido en la educación diferentes enfoques, tales como la investigación-acción del docente y la investigación-acción cooperativa, especialmente entre escuela, familia y comunidad para promover una educación inclusiva (Francke y Ojeda, 2013; Simón, Giné y Echeita, 2017). Esto es así debido al carácter práctico que caracteriza a esta perspectiva de investigación, la cual está en sintonía con las situaciones contingentes de la vida cotidiana en las escuelas.

En la investigación-acción de tipo cooperativo (I-A-C), la escuela y la unidad de investigación (la universidad) establecen alianzas de trabajo en las que se coordinan la teoría y la práctica, y confluyen para resolver un problema percibido como *práctico* en la escuela (Gómez, Flores y Jiménez, 1996; Serrano, 1994).

No obstante el carácter contextual de la I-A-C, los requerimientos de su operatividad no se delimitan al problema sentido por los prácticos, sino también a las condiciones de espacio y tiempo para la reflexión de la acción, lo cual cobra particularidades cuando dicha condición depende de la coordinación de dos organizaciones diferentes: la escuela y la universidad. Ambas tienen contingencias, prioridades, ritmos administrativos propios y dependientes

de unidades superiores y centralizadas de administración.

El presente artículo tiene por objetivo identificar aprendizajes de uso de la investigación-acción colaborativa (I-A-C) entre una escuela rural y una universidad estatal, desde el análisis de fortalezas y desafíos de la experiencia.

### ***Investigación-acción cooperativa: algunos elementos de referencia***

El origen de la investigación-acción se atribuye al trabajo de Lewin, a comienzos del siglo XX, el cual se define como una alternativa a las metodologías de investigación positivas. Él las describió en cuatro fases: (a) planificar, (b) actuar, (c) observar, (d) reflexionar. De ellas, el foco era la reflexión del práctico sobre sus prácticas (Gómez *et al.*, 1996). La investigación-acción se basa en una concepción de la ciencia como una construcción que produce conocimiento sustentado en la praxis social (Fals, 1999). Se reconocen tipos de investigación-acción que corresponden a diversas corrientes de pensamiento, vinculados a los contextos socio-históricos que los hicieron posibles, así como a tipos de prácticas sociales. Entre ellos, destaca la variedad de propuestas en el campo educacional (Gómez *et al.*, 1996; Serrano, 1994).

Específicamente, en el campo educacional se reconocen dos modalidades de investigación-acción: la investigación-acción del profesor, orientada a abordar los problemas susceptibles de cambio en el aula; y la investigación-acción-cooperativa (I-A-C), una forma de investigación participativa que refiere al vínculo entre escuela

y universidad para abordar un problema de la escuela definido de manera mutua (Fals, 1999; Gómez *et al.*, 1996).

La I-A-C desde la universidad aporta la pertinencia cultural de los conocimientos que esta institución produce al propiciar el diálogo constante entre la teoría y la realidad; contribuye a la profesionalización de los docentes, defendiendo y dando valor al conocimiento construido en la praxis, y reivindica el papel de los sujetos como constructores de realidad a través de su acción (Fals, 1999; Martínez, 2014). Así, la I-A-C ha sido valorada como respuesta innovadora a las demandas de la política educativa de logro de resultados ajustados a estándares predefinidos (Martínez, 2014).

No obstante, la implementación de la I-A-C entre universidad y escuela es un proceso complejo que Martínez (2014), al sistematizar el estudio de Bálcazar realizado en 2003, resume en seis tipos de tensiones:

1) Son los investigadores quienes deciden la metodología de investigación; 2) el peso de la cultura de investigación positivista colisiona con la idea de involucramiento y acercamiento a los puntos de vista de los actores; 3) muchas veces el pesimismo de los miembros de la comunidad cierra las posibilidades de cambio; 4) la falta de recursos y tiempo para investigar ponen en desventaja a los diferentes participantes; 5) la intervención revela conflictos en la comunidad; y 6) el tiempo para el análisis colectivo de la experiencia no necesariamente es contemplada en los proyectos de investigación. (2014, p. 63)

En tal sentido, la I-A-C es una posibilidad, pero también un desafío para el fortalecimiento de redes de producción de

conocimiento que incidan en el desarrollo de prácticas educativas pertinentes y eficaces para la profesionalización de los docentes, el logro de aprendizajes significativos y la valoración de conocimientos basados en la praxis, pero también ajustados a las reglas de la ciencia (Fals, 1999).

## METODOLOGÍA

Se trata de una investigación-acción en cuyo ciclo ha interesado el análisis descriptivo-interpretativo del proceso de decisiones tomadas y los aprendizajes adquiridos. En consideración con el objetivo del trabajo, los criterios de inclusión estuvieron dados por dos elementos:

- Condiciones institucionales que facilitaran la coordinación entre universidad y escuela. Esto se dio con la convocatoria de la universidad estatal a un concurso abierto para que las escuelas asociadas a ella por diversos proyectos pudieran postular mediante la formulación de un problema inicial que identificaran como relevante de resolver en su escuela y para el cual requirieran el apoyo técnico y financiero de la universidad.
- La convergencia inicial de inquietudes y competencias para abordar problemas referidos al aprendizaje en la escuela. El problema de investigación postulado fue evaluado por un equipo de investigadores de la universidad, en función de la relevancia del problema educativo planteado, los recursos y las competencias para abordar dicho problema inicial expuesto por las escuelas.

Con tales criterios, se seleccionó un conjunto de proyectos de escuela. Este estudio

se focalizó en la experiencia de una escuela rural, ubicada a aproximadamente a 762 km de distancia de la universidad estatal. La lejanía geográfica planteaba particulares desafíos al proceso de I-A-C con respecto a la coordinación de las actividades.

Los participantes fueron tres investigadores de la universidad estatal, todos de la región metropolitana de Chile, y tres docentes de la escuela rural de la Región de La Araucanía. Luego de la adjudicación del concurso, el trabajo de coordinación de equipo interinstitucional duró cinco meses, se inició en septiembre del 2016 y concluyó en enero del 2017.

*Fuentes de información y procedimiento ético de investigación.* Se utilizaron actas de reunión, relatos de experiencia de los docentes participantes, documentos producidos y referidos al proyecto, y un grupo focal con alumnos de segundo y cuarto básico, participantes de una de las actividades realizadas directamente con ellos.

El estudio se ajustó a protocolos éticos de la investigación social. Se concretó con la autorización del director de la escuela rural, el consentimiento de los docentes que intervinieron y de los alumnos participantes menores de edad. Se resguardó la identidad de las instituciones y los participantes en el estudio, por lo que se usaron nombres genéricos para las instituciones, y abreviaturas en las citas con datos textuales de los participantes.

*Procedimiento de trabajo de campo.* Se organizó en tres fases:

1. Fase de convocatoria y primer contacto. La universidad tomó la iniciativa

de convocar un concurso abierto para establecer un vínculo de trabajo con las escuelas. La escuela rural se adjudicó el concurso con un tema orientado al logro en sus alumnos de aprendizajes con pertinencia cultural a través de uso del huerto escolar.

2. Fase de desarrollo. En esta fase se efectuaron las coordinaciones entre el equipo de investigadores de la universidad y el equipo de docentes de la escuela, para concretar la pregunta de investigación, reenfocar los objetivos y revisar las actividades que se realizarían; junto con los procesos de transferencia de recursos que la universidad había comprometido y los recursos de tiempos y capacidad técnica que los docentes y apoyos de la escuela podían implementar.

3. Fase de cierre de la experiencia. Es la fase de sistematización de la experiencia a través de grupos focales, reportes de experiencia, registros fotográficos y actas de reunión que se articularon en un relato que permitió evidenciar los aprendizajes obtenidos de la I-A-C.

*Procedimiento de análisis.* Se llevó a cabo el análisis de contenido semántico de las fuentes de información. Las técnicas estuvieron al servicio de la reflexión crítica de la experiencia. Se consideraron como unidades de contexto de la información las fases descritas y las actividades específicas que los informantes destacaron en sus reportes o se encontraron en los documentos. Como unidad de registro, se tuvieron en cuenta los discursos referidos a aspectos favorables y problemáticos, así como sugerencias sobre actividades

específicas, sobre su propia participación, y sobre los resultados del proyecto. Como recurso de apoyo en esta tarea se utilizó el software NVivo 11 Pro.

## RESULTADOS

La presentación de los resultados se organiza en una estructura temporal de fases. Esto permite visualizar cómo fluyen, emergen o se diluyen las unidades de registro definidas a través del análisis de contenido.

*Fase de convocatoria e inicio:* entre la ilusión y la confusión

En esta primera etapa la escuela rural postuló y se adjudicó el concurso con la propuesta “Aulas interdisciplinarias de aprendizaje en contextos para la valoración de la cultura local y el cuidado del medioambiente”. Su objetivo general era generar espacios de aulas interdisciplinarias, utilizando estrategias de articulación pedagógica y metodológica de enseñanza, enfocadas en la valoración intercultural, el cuidado y la conservación del medioambiente, para así contribuir con el sello de la escuela. Se propuso una investigación-acción participativa para aprovechar el amplio espacio de huerto que tiene la escuela y concentrar en su cultivo el foco de trabajo para el diseño didáctico de aprendizajes y de integración curricular de conocimientos escolares.

La propuesta inicial contó con un conjunto de etapas y plan de trabajo que incluía actividades de visita para conocer otras experiencias de huerto escolar, capacitación de docentes, capacitación de alumnos, salidas al terreno para compartir

la experiencia, elaboración de material pedagógico y reuniones de coordinación.

Los aspectos favorables en el desarrollo de esta fase fueron la valoración de las iniciativas orientadas a la acción, la adaptabilidad organizativa, el compromiso de docentes, la comunicación entre docentes, el diálogo interinstitucional y la valoración general del proyecto.

- “Es una realidad que en los colegios los tiempos son muy acotados. Teniendo en cuenta esto es que las experiencias de interacción serán de baja calidad, sin embargo una experiencia es una experiencia” (reporte de profesor de la universidad identificado como C. D.).
- “La organización de las clases en que se estaría ausente se solucionó a tiempo dejando las planificaciones y actividades preparadas” (reporte de profesora L. G.).
- “La principal fortaleza es el equipo local. Un equipo comprometido y proactivo, capaz de sacar adelante una iniciativa sin importar los factores adversos” (reporte de profesor C. D.).
- “El equipo de la escuela rural goza de una buena comunicación, por lo tanto, la exposición de las posturas se da de forma natural y ha sido relativamente rápido llegar a acuerdos” (reporte de profesor C. D.).
- “La asesoría de la universidad en primera instancia fue muy pertinente, entregaron el impulso necesario para llevar a cabo la investigación” (reporte de profesor M. R.).
- “Las reuniones de trabajo inicial posibilitaron la reflexión del equipo respecto



a las características de nuestros estudiantes y las condiciones que ofrece la escuela” (reporte de profesor M. R.).

No obstante, también se observaron aspectos desfavorables. Estos tuvieron que ver con descoordinaciones, falta de recursos y la vulnerabilidad social en que vivían los alumnos como elemento que podría afectar su participación en el proyecto.

- “Por falta de tiempo, dado que los docentes trabajan en aula, no se pudo preparar de manera adecuada a los niños y se decide seleccionar un grupo de cada curso, los que solo en tiempos reducidos se reunieron para dar algunas indicaciones” (reporte de profesora L. G.).
- “En los gastos operacionales de este proyecto no se consideraron las suficientes horas de coordinación” (reporte de profesor C. D.).
- “La escuela rural es una comunidad educativa rural de alta vulnerabilidad, con realidades familiares disfuncionales, condición socioeconómica muy baja” (Acta Rn. de la universidad).

En la fase de convocatoria e inicio del proyecto, el trabajo interinstitucional se focalizó en el huerto escolar como oportunidad para movilizar y dar valor al conocimiento local, la integración interdisciplinar y el trabajo cooperativo. La evaluación retrospectiva reporta dificultades de coordinación, falta de recursos y la vulnerabilidad social de alumnos como barreras que afectan su autoestima y expresividad.

Así, el trabajo cooperativo interinstitucional, a través del proyecto que auspicia la

universidad, generó expectativas compartidas entre los participantes, pero también confusión sobre cómo establecer una comunicación eficiente y la intervención de los docentes tanto en el ámbito interno como con la universidad para realizar las tareas propuestas.

*Fase de desarrollo:* más tareas... más solos

En esta fase se llevaron a cabo las actividades previamente planificadas y acordadas entre docentes e investigadores de la universidad. Los docentes realizaron visitas a un huerto escolar con una mayor experiencia y también organizaron a los alumnos de la escuela para que visiten y presenten el huerto escolar de la escuela rural a otra escuela de la comuna. Esta segunda experiencia fue la más comentada y valorada por los docentes en esta fase; apreciaron la experiencia vivida por los niños a través de sus testimonios y la integración de saberes disciplinares que se movilizaron para la organización de la presentación de los alumnos.

- “La experiencia piloto realizada en otra escuela rural con estudiantes expositores fue positiva, a pesar de que el tiempo fue muy reducido para preparar esta actividad y se presentaron ciertas complicaciones que obligaron a improvisar en ciertos ámbitos. Esta exposición fue diseñada y montada por el equipo de escuela rural y ejecutada por los estudiantes de segundo y sexto año básico de nuestra escuela, quienes hablaron sobre las tareas del huerto escolar y realizaron demostraciones de procedimientos de cultivo y exhibición de herramientas de trabajo (reporte de M. R.).
- “Fuimos a explicarles a los niños de la escuela cómo trabajamos en el huerto

escolar” (niña G. de grupo focal de estudiantes).

- “Explicamos cómo sembrar diferentes tipos de semillas” (niña F. de grupo focal de estudiantes).

Asimismo, valoraron su experiencia como docentes, y la que tuvieron los estudiantes participantes en la demostración de conocimientos de plantas nativas que no suelen ser visibles en el currículum oficial.

- “El proyecto de investigación asociativa universidad-escuela es un aporte al desarrollo pedagógico, ya que abre las puertas para mostrar la labor docente, sistematizando trabajo que se realiza diariamente, que muchas veces pasa desapercibido ante el resto y el conocimiento de la experiencia muchas veces se pierde y no se mejora ni se traspa” (relato de L. G.).
- “Los resultados obtenidos son bastante positivos, principalmente de parte del aprendizaje y desarrollo de los estudiantes que participaron en la actividad expositiva en otra escuela rural” (reporte de M. R.).

Grupo focal con estudiantes de segundo y sexto básico sobre la experiencia de ir a presentar el huerto escolar a niños de otra escuela:

- “Yo me acuerdo al empezar tenía miedo y después estaba más tranquila” (niña A.).
- “Yo me sentía con nervios, con miedo porque era como la primera vez que vivía como una experiencia así” (niña F.).
- “Igual el huerto es como una manera de cuidar la naturaleza” (niña G.).

- “Y que nosotros mismos podemos aprender lo que no aprendimos en nuestras casas” (niña F.).

Los docentes indicaron que una fortaleza para el desarrollo de la propuesta fue el uso de redes sociales, las que favorecieron el desarrollo de actividades.

- “Se buscó contactos entre las redes cercanas o canales de comunicación con otra escuela rural, por medio de un integrante del equipo, que trabajaba en este establecimiento, además de solucionar la movilización, para el traslado de los niños que iban a exponer” (reporte de L.G.).

Pero también se consolidaron las dificultades. El aspecto desfavorable más señalado por los docentes fue la poca presencia de investigadores de la universidad en el proceso.

- “Hubo un periodo de tiempo en que no contamos con el apoyo de la universidad, las reuniones de coordinación solo se realizaron con el equipo de Escuela Rural, lo que provocó muchas dudas y confusiones para continuar con el proyecto” (reporte de L. G.).
- “La organización del proyecto se vio interrumpida por largos plazos de tiempo en que no hubo comunicación con agentes de la universidad” (reporte de M. R.).
- “Este proyecto fue desarrollado de forma inconsistente. A mitad de proceso, se produjo un vacío temporal en el que solo se avanzó mediante las reuniones mensuales de una hora, por parte del equipo de escuela rural. Este lapso de tiempo sin asesorías debilitó el proceso de ejecución” (reporte de M. R.).

En la fase de desarrollo, a decir de los docentes de la escuela, el equipo profesional de la universidad no estuvo presente en el trabajo realizado con los alumnos y se echó de menos la asistencia de mayores recursos profesionales: “Es necesario que exista un responsable a cargo del registro audiovisual y la edición del material” (reporte de profesor M.R.). En esta fase, los docentes demostraron que estaban orientados a la acción; mientras que la universidad no tuvo la participación esperada por los docentes de la escuela. Se cumplieron las actividades, pero con un desgaste mayor por parte de los docentes y la escuela en general.

*Fase de cierre:* sistematizar la experiencia y *saldar deuda*

La fase de cierre refiere al proceso de recoger y sistematizar la experiencia vivida. El reporte fue un compromiso sobre el proyecto, asumido por un investigador de la universidad. Sistematizar la experiencia fue la forma en que la universidad pretendió *saldar la deuda* de su ausencia en la fase de desarrollo. Así parece que fue tácitamente entendido por todos los participantes, quienes entregaron y construyeron la información para la sistematización.

Entre las fortalezas del proceso total vivido se distinguieron el compromiso del equipo local, el ambiente laboral de la escuela, el entusiasmo de los alumnos y la reafirmación del trabajo de la escuela.

- “El buen ambiente laboral del establecimiento, ya que gracias a eso se logró realizar nuestras reuniones y actividades, siempre hubo un colega dispuesto a quedarse con el curso, a encontrar alguna solución o llegar a un acuerdo” (reporte de profesora L. G.).

- “La disposición, entusiasmo y valor que le dan los niños al huerto escolar, gracias a esto la actividad dio buenos resultados, ya que no contaban con mayor preparación” (reporte de profesora L. G.).
- “Las fortalezas de todo el proceso, en mi opinión, se basan en la reafirmación de un trabajo que viene vislumbrándose y desarrollándose paulatinamente en la escuela rural, en relación al huerto escolar y las múltiples y significativas oportunidades que brinda a los estudiantes para su desarrollo como persona consciente y conocedora del medioambiente” (reporte de profesor M. R.).

Las 10 palabras más asociadas a fortalezas y aspectos favorables de la experiencia fueron el conector *para*, *actividad*, *proyecto*, *escuela*, *estudiantes*, *trabajo*, *equipo*, *huerto*, *docente*, *estudiantes*, *apoyo*. Esto se puede visualizar en la nube de palabras elaborada con el programa NVivo 11 Pro (figura 1).

Las palabras más frecuentemente utilizadas para describir las fortalezas del proyecto ponen de relieve las capacidades institucionales y experienciales de la escuela rural, así como la orientación a la acción. El equipo de la universidad no fue mencionado directamente como un actor activo del proceso, pero sí a través de términos funcionales a la acción, tales como *apoyo e investigación*.

En cuanto a las debilidades del proceso, se manifestó la distancia territorial, que afectó la coordinación interinstitucional; el poco tiempo para hacer innovaciones interdisciplinarias, y la ausencia de la universidad en el proceso de desarrollo.

- “Las relaciones laborales tampoco



Figura 1. Nube de palabras asociadas a fortalezas del trabajo

resultan a larga distancia. Siempre uno pondrá más empeño que el otro” (reporte de profesor C. D.).

- “El poco tiempo para realizar cualquier actividad dentro del establecimiento, siempre la organización se realiza en recreos, hora de colación y el trabajo pesado se realiza en la casa” (reporte de profesora L. G.).
- “Hubo carencia comunicacional entre el equipo universidad y el equipo escuela rural durante gran parte del proceso. Hizo falta mayor presencia de parte de la universidad. Como equipo de escuela rural, hubo incertidumbres que decayeron la realización del proyecto y no se contó con asesoría en un momento importante” (reporte de profesor M. R.).

Las palabras más utilizadas para dar cuenta de las debilidades del proceso también referían a la acción; pero, además de los 10 términos más frecuentes, emergieron algunos nuevos: *equipo*, *tiempo*, *universidad* (figura 2).

En efecto, la falta de tiempo que tuvieron los docentes para el proyecto y la poca participación de investigadores de la universidad como actor cooperador-activo fueron aspectos que debilitaron el proceso cooperativo.

De la experiencia vivida, también se reconocieron aprendizajes, tales como adaptarse a las circunstancias para desarrollar las actividades; la importancia de planificar dando mayor valor al tiempo para compartir y reflexionar la experiencia; y planear mejor la transferencia de los recursos necesarios para financiar las actividades,

- “La organización de salidas durante la realización del proyecto presentó las



Figura 2. Nube de palabras asociadas a debilidades del trabajo

complicaciones naturales que ocurren al momento de planificar actividades al interior de un establecimiento educativo: Las fechas propuestas coinciden con otras actividades de la escuela. Los tiempos disponibles de los docentes del equipo son distintos. Esperar la disponibilidad de los lugares de destino. Sin embargo, estas complicaciones fueron resueltas eficazmente, para llevar a cabo las salidas programadas” (reporte de profesor M. R.).

- “Las actividades y visitas realizadas por docentes y de estudiante son enriquecedoras, pero lo son aún más cuando se comparten, por lo que creo necesario destinar un tiempo para compartir lo aprendido con colegas y los estudiantes a sus compañeros. Es relevante también destinar un tiempo específico para la organización y preparación” (reporte de profesora L. G.).
- Los recursos que entrega el proyecto son fundamentales para el desarrollo de las actividades que se realizan, no así los tiempos en que estos se entregan ya que no todos los establecimientos cuentan con ‘caja chica’ y esto puede retrasar las actividades o provocar la no realización de ellas” (reporte de profesora L. G.).

En el proceso de cierre de la experiencia, la información por sistematizar fue, básicamente, la de los docentes participantes. La investigadora de la universidad presentó ausencias en el proceso y también en el reporte de la experiencia por sistematizar. Esto fue sentido y reconocido por los docentes: “Respecto del cierre del proyecto a mi parecer esta inconcluso, no

hubo una instancia de reflexión, quedaron muchas dudas sin respuestas” (reporte de profesora L. G.).

Tiempo para la reflexión es un elemento nuevo que emerge de una revisión de toda la experiencia. La realización de reportes individuales y la formación de grupo focal con los niños son instancias que han podido contribuir a esto, aunque parcialmente.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El ciclo relatado da cuenta de un proceso de intenciones y realidades del trabajo cooperativo en el que se reportó el logro de objetivos y la ejecución de actividades. Sin embargo, no se cumplieron algunas de las expectativas y compromisos de participación en un proceso conjunto de construcción de innovación educativa culturalmente pertinente. Desde la revisión de estudios previos, se cayó en omisiones de diversos tipos que afectaron el proceso.

Desde esta perspectiva, se presentan tres elementos que sustentan la posibilidad de cooperación universidad-escuela, y cómo han contribuido en esta experiencia para sostener esta acción conjunta.

- El *reconocimiento recíproco* del valor de la tarea de la propia institución. La experiencia de trabajo en conjunto entre universidad y escuela para metas compartidas es algo necesario y deseable, según reportes de diversos estudios. Esto supone el reconocimiento recíproco de las competencias profesionales para abordar y solucionar problemas. En la experiencia relatada en este reporte, dicho reconocimiento

refiere a la capacidad de la universidad para asesorar procesos y aportar recursos; y en la escuela, al conocimiento de docentes y estudiantes sobre tipos y variedades de plantas, así como a las posibilidades de organización didáctica de dichos saberes.

El proceso ayudó a que los docentes de la escuela reafirmaran el esfuerzo de dar pertinencia cultural a su trabajo pedagógico, y a desarrollar competencias comunicativas de los saberes de la flora de la región para lograr que conocimientos ancestrales indígenas y vida cotidiana tengan presencia y valor como actividades curriculares.

- El aprecio del *otro institucional* como colaborador de un proyecto con metas compartidas. El trabajo cooperativo tiene sentido y continuidad cuando el reconocimiento de la diferencia de competencias va de la mano con la valoración de dichas diferencias para alcanzar metas compartidas. La formación de un equipo de trabajo con profesionales de diferentes instituciones –universidad y escuela– es la expresión operativa del otro institucional, con el cual se construye una acción cooperada para alcanzar una meta.

En la presente experiencia es de considerar que dos elementos sostuvieron el aprecio del otro institucional:

- Los recursos humanos. Los profesionales de ambas instituciones y los niños participantes de la escuela.
- Los recursos materiales. El fondo económico que aportó la universi-

dad, el amplio espacio de huerto de la escuela.

En el desarrollo del proceso, la universidad fue perdiendo presencia y disminuyendo su aporte de recursos humanos, lo que fue un factor que debilitó al equipo de trabajo en la fase de desarrollo, pues su aporte se vio acotado a la transferencia de los recursos económicos comprometidos.

- El compromiso de los actores educativos interinstitucionales para lograr que los estudiantes alcancen aprendizajes significativos. El término *compromiso* es recurrente en la literatura de investigación-acción-cooperativa. No es posible la investigación-acción sin compromiso con un ideario educativo. En la experiencia reportada es destacable el compromiso de la escuela y los docentes con la actividad. La universidad y el equipo designado aportaron al impulso inicial. En el discurso de los docentes, los investigadores de la universidad no tuvieron la participación esperada por ellos en el desarrollo de las actividades, y la retomaron la sistematización final. Eso afectó el carácter cooperativo de la investigación y la experiencia posiblemente mutó de una relación cooperativa a una de rendición de cuentas de actividades efectuadas por los docentes en la escuela.

De la experiencia vivida se pueden reconocer dos nudos críticos y extraer aprendizajes con respecto a la implementación de la investigación asociativa universidad-escuela.

- La gestión de contingencias internas de cada institución en la coordinación

interinstitucional. Universidades y escuelas son instituciones que trabajan con personas y, en consecuencia, tienen dinámicas internas de funcionamiento de mucha contingencia cotidiana. Entre las otras muchas cosas que suceden en las instituciones educativas, la posibilidad de trabajar asociadamente –con todas las ventajas que esto tiene– supone niveles de sobrecarga laboral en los participantes. Esto es un elemento que debe considerarse para organizar los tiempos, los espacios y a los profesionales que participan de una investigación asociada. El aprendizaje de esto es conocer los protocolos y tiempos administrativos institucionales que inciden en la colaboración interinstitucional.

- Las diferencias en la semantización de problemas y metas de una intervención. El lenguaje opera en el contexto, y universidad y escuela operan en contextos educativos diferentes. En tal sentido, para definir una meta compartida, importa establecer conversaciones recurrentes que conlleven a construir códigos comunes para dar cuenta de la realidad. Lo que para los investigadores de la universidad puede ser un *problema* educativo no necesariamente lo es para los docentes de la escuela.

El estudio demuestra que los docentes ven los problemas educativos como aquellos relacionados con la *acción* que resuelve contingencias de afectar el funcionamiento de la escuela para el logro de aprendizajes.

Mientras que, para los investigadores de la universidad, los problemas educativos van en la línea de la *comprensión* de dichas situaciones. Se puede argüir que acción y comprensión son dos caras de la misma moneda, pero lo que aquí sostenemos es que operan en momentos y espacios diferentes. El aprendizaje es valorar la importancia de clarificar las metas de la colaboración con criterio de realidad por sobre el justo deseo de las *grandes transformaciones*.

Finalmente, el trabajo cooperativo requiere no olvidar que son dos instituciones –universidad y escuela– que tienen sus propias dinámicas y, en consecuencia, posibilidades y límites de acción. Esto ayuda a evitar la confusión en las metas de la colaboración, que son solo un aspecto de las metas propias de cada institución. Además, conlleva a considerar la importancia de sostener y enriquecer los canales de comunicación y retroalimentación de inicio, desarrollo y resultados de la acción interinstitucional haciendo los cambios necesarios con criterios compartidos.

Se suele decir que el error es un recurso del aprendizaje. No obstante, reconocerlo siempre es doloroso para el aprendiz. El presente reporte da cuenta de lo que sucede cuando esta cooperación no se ajusta a acuerdos compartidos, compromisos asumidos y condiciones institucionales para la investigación-acción que permitan fortalecer la necesaria acción conjunta en el campo educativo.

## REFERENCIAS

- Fals, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP (Investigación Acción Participativa). *Análisis Político*, 38, 71-88.
- Francke A, D., y Ojeda, V. P. (2013). Historiografía e historia de mujeres: estrategias para su inclusión en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación media chilena. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 361-375. doi:10.4067/S0718-07052013000100021
- Gómez, G. R., Flores, J. G., y Jiménez, E. G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Labrador-Piquer, M. J., y Andreu-Andrés, M. Á. (2014). Investigación-acción para conseguir grupos colaborativos eficaces. *Educatio Siglo XXI*, 32(3), 75-98.
- Martínez, M. C. (2014). Reflexiones en torno a la investigación-acción educativa. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 18, 58-86.
- Serrano, G. P. (1994). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Simón, C., Giné, C., y Echeita, G. (2017). Escuela, familia y comunidad: Construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 25-42.



# Propiedades psicométricas del Test de Motivaciones Existenciales en adultos jóvenes

Aída Mercado Maya  
Érika Robles Estrada  
Johannes Oudhof van Barneveld  
Universidad Autónoma del  
Estado de México, Ciudad de México

Recibido: 21 de marzo del 2019 / Aceptado: 20 de abril del 2019  
doi: 10.26439/persona2019.n022(1).4090

*El objetivo de este estudio fue obtener las propiedades psicométricas del Test de Motivaciones Existenciales de Längle y Eckhardt en una muestra de adultos jóvenes, residentes de la zona metropolitana del Valle de Toluca, México. El instrumento fue aplicado a 300 participantes. A partir de los análisis estadísticos efectuados, se puede establecer que el test es adecuado para la medición de las motivaciones existenciales en adultos jóvenes, de acuerdo con las evidencias de confiabilidad y validez obtenidas.*

---

motivaciones existenciales / validez / confiabilidad / adultos jóvenes

---

## Psychometric Properties of the Test of Existential Motivations in Young Adults

*The purpose of this study was to obtain the psychometric properties of the Test of Existential Motivations created by Längle & Eckhard in a sample of young adults living in the metropolitan area of the Valle de Toluca, Mexico. The instrument was assessed in 300 subjects. Based on the statistical analysis, it can be concluded that the test is adequate to measure existential motivations in young adults, considering the evidence of reliability and validity.*

---

existential motivations / validity / reliability / young adults

---

## INTRODUCCIÓN

La juventud o vida adulta temprana, desde la psicología del desarrollo, tiene lugar entre los 18 y los 25 años. Como etapa del desarrollo, implicaba hace un par de décadas la resolución de aspectos tales como alcanzar la intimidad, elegir una carrera y el logro del éxito vocacional. Berger (2009) refiere que dicha etapa se caracteriza por más años de educación, matrimonios tardíos, menos nacimientos y postergación de la elección de la profesión.

La Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2016) plantea que “los jóvenes representan el conjunto de la población de entre 15 y 24 años de edad, es decir, el 18 % del total de la población mundial” (párr. 1). En tanto que la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, que también pertenece a la ONU, establece que la juventud se acota al grupo de edad de entre 15 y 29 años (Trucco y Ullman, 2015).

En México, los datos de la encuesta intercensal (2016), efectuada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía, indican que el monto de la población joven de 15 a 29 años ha ascendido a 30,6 millones. Esto representa 25,7 % de la población nacional, de la cual 50,9 % son mujeres y 49,1 % son hombres. En cuanto a su estructura por edad, 35,1 % tiene entre 15 y 19 años; 34,8 %, entre 20 y 24 años; y 30,1 %, entre 25 y 29 años. El 46,5 % de los jóvenes de 25 a 29 años de edad cuentan con secundaria o un nivel de escolaridad menor. En tanto que el 66,8 % de los jóvenes de 15 a 29 años no asisten a la escuela. En jóvenes de 20 a 24 años, el porcentaje con educación superior es de 27,5 %, y para el grupo

de 25 a 29 años es de 27,8 %. Sin embargo, destaca que, para este último grupo de edad, el 46,5 % cuenta con secundaria o un grado de escolaridad menor, debido a que a esta edad la mayor parte de la población ha concluido su instrucción formal.

Los resultados correspondientes al primer trimestre de 2018 de la encuesta nacional de ocupación y empleo, realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía, muestran que la tasa de desocupación de la PEA de 15 años a más es de 3,2 % en el ámbito nacional; es decir, 1,7 millones de personas, de las cuales 60,8 % son hombres y 39,2 % son mujeres. Por otro lado, el 5,8 % de los jóvenes de 15 a 29 años están desocupados. La tasa más alta de desocupación en la población joven se presenta en el grupo de 20 a 24 años con 6,7 %; la tasa es 6,4 % para el grupo de 15 a 19 años y 4,6 % para el grupo de 25 a 29 años.

Los datos documentados por dicha encuesta reflejan una alta proporción de ocupaciones informales que absorben a esta población activa. Los resultados señalan que de las 15 millones de personas jóvenes ocupadas de 15 a 29 años, 59,5 % (poco más de 8,9 millones) labora en el sector informal. El trabajo informal en la población joven es predominantemente masculino. Así, 6 de cada 10 personas ocupadas en trabajos informales (65,8 %) son hombres, en tanto que 34,2 % son mujeres. Por grupos de edad, el trabajo informal predomina en la población más joven: 28,8 % de las personas que se desempeñan en actividades informales tiene de 15 a 19 años, mientras que solo 8 de cada 100 personas que se ocupan en el

sector formal de la economía están en dicho rango. La vulnerabilidad de la población que se desempeña en un empleo informal se manifiesta de varias maneras. Una de ellas es la carencia de prestaciones laborales: 8 de cada 10 personas jóvenes de 15 a 29 años (85,3 %) no goza de este tipo de beneficios, en tanto que 13,7 % disfruta de prestaciones laborales con exclusión del acceso a servicios de salud. El nivel de ingresos percibidos por su trabajo es otra arista en la que se manifiesta la vulnerabilidad del trabajo informal. En ese sentido, la proporción de jóvenes de 15 a 29 años que trabaja de manera informal y no recibe remuneración es de 13,7 %. Por su parte, de los 8,9 millones de personas jóvenes con ocupación informal, el 78 % percibe ingresos por su trabajo; de ellas, 30,8 % recibe hasta 1 salario mínimo, casi 1 de cada 2 (46,6 %) recibe más de 1 y hasta 2 salarios mínimos, 15,1 % recibe más de 2 y hasta 3 salarios mínimos, y solo 7,4 % percibe 3 o más salarios mínimos. Por sexo, la diferencia es más evidente, ya que en lo que respecta a las mujeres de 15 a 29 años, 42,5 % percibe menos de 1 salario mínimo, mientras que 24,8 % de los hombres jóvenes perciben este nivel de ingreso mensual; asimismo 9 % de los jóvenes que trabajan de manera informal recibe más de 3 salarios mínimos, proporción que en las mujeres jóvenes es de solo 4,4 %. Por otra parte, el monto de la población joven no económicamente activa es de 15 millones de jóvenes de 15 a 29 años. Este conjunto de población se caracteriza por ser en su mayoría mujeres: 65,2 % por 34,8 % hombres. De las mujeres jóvenes no activas económicamente, 61,5 % asiste a la escuela y 1 de cada 2 (54,4 %) tiene entre

15 y 19 años. Lo anterior significa que de las 15 millones de personas jóvenes de 15 a 29 años que solo realizan actividades no económicas, 9,2 millones se mantiene dentro del sistema educativo nacional y 5,8 millones no asiste a la escuela. De las personas jóvenes no económicamente activas y que además no asisten a la escuela, sobresale que 86,5 % (5 millones) son mujeres, en tanto que los hombres representan el 13,5 %. La mayor proporción de mujeres económicamente no activas y que no asisten a la escuela se concentra en el grupo de 25 a 29 años, 41,3 %; mientras que en los hombres se concentra en el grupo más joven, 43,5 % tiene de 15 a 19 años.

Los datos referidos revelan las circunstancias que colocan a este sector de la población en una posición no favorable y de vulnerabilidad —lo cual es más desalentador en el caso de las mujeres— en lo que respecta a la construcción de un futuro prometedor en el que puedan desarrollar sus talentos, capacidades y potencialidades, de manera que cuenten con los recursos que les permitan acceder a una mejor calidad de vida y bienestar psicológico. Aunado a lo anterior, se tiene que en los llamados países industrializados los jóvenes postergan los roles adultos tanto tiempo como les sea posible. Por ello, la juventud ha adquirido un nuevo matiz en el ciclo del desarrollo humano, en el que se encuentran implicadas cuatro dimensiones básicas (física, cognitiva, emocional y social) interdependientes, es decir, que se complementan unas con otras. Así, las capacidades cognoscitivas pueden depender de la salud física y emocional, al igual que de la experiencia social; y el desarrollo social se encuentra influido por la maduración

biológica, la comprensión cognoscitiva y las reacciones emocionales (Rice, 2006).

La evolución del ser humano tiene lugar en un ciclo natural de desarrollo que implica cambios, adaptaciones, transformaciones y dificultades inherentes a cada etapa de la vida. Por ello, Mercado y Oudhof (2017) señalan que es conveniente que “el joven cuente con contención, cauce, rumbo y sentido a su natural, frágil e impetuosa forma de ser” (p. 23). Dado que en la juventud, de acuerdo con García (1994), la dimensión predominante es el factor psicosocial, el motor es el motivo, en tanto que la meta es el logro del autodesarrollo. Este último se encuentra asociado a la postura de la persona ante la vida, la que hace posible configurar y asumir una sana actitud frente al propio devenir, en el cual se encuentran inmersas las motivaciones existenciales.

## MOTIVACIONES EXISTENCIALES

En el existencialismo tienen lugar las interpretaciones personales y subjetivas sobre la vida, las experiencias interiores, los sentimientos, el libre albedrío y la capacidad de elección; asimismo, la individualidad y la responsabilidad personal se tornan el camino más viable para entender el significado de la existencia humana. El análisis existencial plantea que la existencia es un modo específico del ser humano, cuya característica de fondo no es ser fáctico, sino facultativo.

Al respecto, Pareja (2006) menciona que “la diferencia entre el ser fáctico y el ser facultativo reside en que el ser humano siempre puede llegar a ser de-otro-modo y no tiene que ser siempre así, como sucede

en la facticidad determinística” (p. 266), ya que es un ser humano condicionado, mas no determinado. El hombre, como ser facultativo, único, irrepetible, libre, responsable, capaz de autodistanciarse y autotranscender, puede enfrentar y valorar los avatares de su vida como una tarea individual que no puede ser ejecutada por ningún otro, ya que solo la persona, en su unicidad e individualidad, tiene los argumentos para ello.

Las motivaciones existenciales son piedras angulares que coadyuvan a hacer posible lo anterior, dado que en el devenir humano se enfrentan situaciones o acontecimientos que suelen tocar la propia vulnerabilidad, sobre todo cuando están acompañados por matices de quebranto como el miedo, el sufrimiento, la angustia; o bien por crisis, cuestionamientos, conflictos o actos que emergen de aquello que no está en las propias manos modificar o cambiar.

Längle (2003) describe las motivaciones existenciales como “la capacidad procesual orientativa de la voluntad constitutiva, por la cual la persona percibe y reconoce algo en su valer integrándolo a su realidad interior y abriéndose libremente a un contexto de sentido” (p. 50). Implican condiciones estructurales de la existencia humana y pueden ser reconocidas a partir de cualquier otra motivación: convicciones, sentimientos y valores, decisiones y significados, y todo lo que conlleve un dinamismo orientado al autorreconocimiento interno. Son basamento de la existencia humana y son relevantes en todos los ámbitos en donde se establece una relación (Längle, 2004). Emergen de una serie de cuestionamientos

y condiciones existenciales que elabora la persona sobre su estar en el mundo y que le permiten tener en cuenta su proceso de desarrollo, es decir, si está encaminado a posibilitar o no lo mejor de su ser para dar y darse a sí mismo y a los otros.

Längle (2009) plantea que hay cuatro ámbitos que el ser humano no puede eludir y que tendrá que confrontar toda la vida y en todas las direcciones de su existencia, ya sea en lo cotidiano, en el curso de la vida, en los aspectos límite y en las más difíciles situaciones, ya que ampliarán su horizonte como persona. Son las siguientes:

- El mundo, con sus exigencias y posibilidades.
- La propia vida - la propia naturaleza, con su vitalidad.
- El propio ser persona - el ser uno mismo, la legitimidad, la no intercambiabilidad.
- El futuro, ligado a la exigencia de actuar, de involucrarse activamente en los contextos en que se está y en los que se puede crear. (p. 13)

Si el ser humano puede entrar en un intercambio dialógico con lo interno y externo que está ante él, entonces le será posible dar un fundamento a su propio existir, vivir más profundamente, y mediante la conformación de sí y del mundo tomar una postura que lo lleve al desarrollo de su ser. Solo con el reconocimiento del valor intrínseco de lo que está enfrente a cada momento y en la aceptación del valor propio podrá llegar a la plenitud de su existir.

De esta manera, la relación con el mundo, con la vida, consigo mismo y

con el futuro corresponden en el análisis existencial a las categorías fundamentales de la existencia. De ser percibidas en profundidad y vividas adecuadamente, estas se tornan en los elementos constitutivos de una existencia plena. Ahí tiene lugar “la provocación necesaria para responder a todo lo que confronta, desafía y que compromete. Ser provocado significa ser llamado. Esta provocación es el punto de partida para cualquier motivación [...] desde el existencialismo, motivación significa *involucramiento de la persona*” (Längle, 2008, p. 50). En este sentido, el autor mencionado delinea sus cuatro motivaciones fundamentales de la existencia, las cuales se documentan a continuación:

1. El mundo: relacionarse con condiciones y posibilidades

Esta motivación radica en el hecho de que se está en el mundo, y para ser en el mundo se requiere protección, espacio y apoyo; es decir, vivencias de protección interna y externa, espacio propio y sostén para poder hacer frente a las dificultades; con base en ello, se determina la confianza fundamental. Sin embargo, no es suficiente con encontrar protección, espacio y sostén, también se necesita tomar posesión de estas condiciones, decidirse a su favor; aceptar lo positivo y soportar lo negativo. Por tanto, aceptar significa estar listo para ocupar el espacio, contar con el sostén y confiar en la protección, lo cual implica estar ahí y no tener que huir. Soportar es tener la fuerza necesaria para persistir, a pesar de lo difícil, amenazante o inalterable y asumir lo que no se puede cambiar. Ante ello, a la persona

solo le resta rendirse desde la aceptación; si no logra plantarse desde la aceptación o bien desde el hecho de soportar lo que la existencia le presenta, vivirá inmersa en la intranquilidad, el miedo y la angustia.

2. La vida: relacionarse con vínculos y emociones

Estar en el mundo no es suficiente, ya que se puede estar, mas no ser. Estar vivo significa llorar y reír, sentir alegría y sufrimiento, tener que vivir las cosas placenteras o las que no lo son tanto, ser afortunado o no serlo, y experimentar el valor y la falta de él. Para compenetrarse con la vida, se requiere de tres condiciones: tener relaciones interpersonales, darse tiempo para uno mismo y experimentar cercanía emocional para conectarse con los valores. Así, la persona podrá encontrar armonía con el mundo y consigo misma, además de sentir la plenitud de la vida. Estas experiencias constituyen la valía fundamental, el más profundo sentimiento hacia el valor de la existencia. Por ello, en su ausencia emergerá la nostalgia, la cual dará pie a la frialdad para finalmente desembocar en una depresión.

3. Ser persona: armonizar consigo mismo y con la otredad

La persona necesita vivir además como un ser separado, mas no indiferente ni aislado. Para lograr esto, es necesario vivenciar hacia sí misma tres aspectos: atención, justicia y consideración. Si estas vivencias faltan, en su lugar se presentará la soledad, la histeria, y la vergüenza, si estas cualidades tienen cabida en la vida de la persona, se encontrará así misma, será autentica, podrá contactar con su

consuelo interno, favorecerá el respeto por sí misma. La suma de tales experiencias, por tanto, construye el valor propio, la autoestima. Esta es necesaria para delimitarse, tomar postura y rechazar todo aquello que no corresponda con su mismidad.

4. El sentido: conectarse con el futuro y contextos más amplios

Si la persona tiene la capacidad para estar en el mundo, amar la vida y encontrarse a sí misma, entonces podrá reconocerse como un ser trascendente que sale de sí mismo para contactarse plenamente con el otro. Esto significa que en el contacto humano con los otros podrá ir más allá, al dar lo mejor de sí y retomar como tareas existenciales tanto el amor como el servicio. Längle (2008) señala que sin esta autotranscendencia está condenada a una existencia trivial y solitaria; matizada, en palabras de Frankl (2001), por un sentimiento de vacío, frustración e incluso desesperación. Esto con frecuencia puede resultar en conductas adictivas, agresivas o bien en tendencias suicidas. En cambio, si la persona cuenta con una actitud de apertura y puede manejar las demandas de la vida cotidiana, entonces estará posibilitada para descubrir el sentido de su propia existencia.

Por tanto, se puede estar en concordancia con la situación y examinar si lo que se hace es realmente un bien común. De esta manera, si la persona actúa en consecuencia, su existencia será plena, se constituirá en un ser facultativo.

Ser uno mismo conlleva el ejercicio de estas cuatro motivaciones existenciales, las

cuales implican una interacción interpersonal e intrapersonal de contenidos y valores que coadyuven a un proceso armónico entre lo que es propio del hombre y lo que le es externo, para que no pierda lo que le da unidad y a la vez le permite ser dialogal, es decir, mantenerse en relación con el mundo, con la otredad. Así, la motivación es ese flujo que se establece entre la persona y su mundo, lo cual no es inseparable. Desde la postura del análisis existencial, vivir implica la oportunidad de colocarse frente a la existencia en una posición de apertura, enfrentar los avatares que se puedan presentar a partir de la confianza y el valor fundamental, el autovalor y el sentido de vida, factores que integran el Test de las Motivaciones Existenciales. Por ello, el objetivo de este estudio se centra en obtener las propiedades psicométricas de dicho instrumento.

## MÉTODO

### *Participantes*

Se trabajó con una muestra no probabilística de tipo accidental conformada por 300 adultos jóvenes. Para ello, se consideraron los siguientes criterios de inclusión: edad comprendida entre los 18 y 25 años, que supieran leer y escribir, con escolaridad mínima de secundaria (a fin de que pudieran comprender las preguntas del instrumento) y residencia en la zona metropolitana del Valle de Toluca.

### *Instrumento*

El Test de las Motivaciones Existenciales (Test/Zur/Existentielle/Motivation) fue construido por Alfried Längle con la ayuda

de Petra Eckhard en el 2000. Se estandarizó en Viena con una muestra al azar compuesta de 1028 participantes de 18 a 69 años. En su versión original contiene 56 reactivos de escala tipo Likert con seis opciones de respuesta, distribuidos en cuatro factores integrados por 14 ítems cada uno de ellos: Confianza fundamental, Valor fundamental, Autoestima y Sentido de vida. Con un total de varianza explicada del 50,15 %, un alfa de Cronbach total de .974 y de .858, .857, .773 y .858 para cada una de las escalas.

Gottfried (2015) bajo la supervisión de Längle, aplicó en el 2014, el test a 938 personas en la Argentina en su versión de 66 ítems. El análisis factorial conservó la estructura de la escala original de cuatro factores y los ítems quedaron distribuidos de la siguiente manera: Valor fundamental con 19 ítems, Sentido de vida con 17 ítems, Confianza fundamental con 11 ítems, y Autoestima con 19 ítems. En el estudio de la confiabilidad se tuvo un coeficiente total de alfa de Cronbach de .953; y, para las dimensiones, de .914, .868, .818, y .611, respectivamente.

### *Procedimiento*

Se contactó a los posibles participantes con la finalidad de aplicarles el Test de las Motivaciones Existenciales, así como la ficha de identificación de las variables demográficas. Se les informó sobre los aspectos generales y el objetivo de la investigación. Se les solicitó su autorización por escrito (firma del consentimiento informado), para lo cual se les garantizó la confidencialidad de sus datos personales y el anonimato.

Los datos recabados a partir de la aplicación del instrumento fueron ingresados en el paquete estadístico SPSS versión 23 para su procesamiento estadístico. Se obtuvo la medida de adecuación muestral (KMO), la prueba de esfericidad de Bartlett y el criterio de Kaiser. La validez de constructo se llevó a cabo a partir del análisis factorial exploratorio, con rotación ortogonal tipo Varimax y método de extracción de máxima verosimilitud, considerando como criterios pesos factoriales superiores a 0,40 y autovalor superior a 1 (Hair, Anderson, Tatham y Black, 2004).

El cálculo de fiabilidad se hizo a través del alfa de Cronbach ( $\alpha$ ), según el criterio de Oviedo y Campo-Arias (2005), el cual establece como valor mínimo aceptable 0,70; por debajo de ese valor la consistencia interna de la escala utilizada es baja.

Por su parte, el valor máximo esperado es 0,90; por encima de este valor se considera que hay redundancia o duplicación, por lo que usualmente se prefieren valores de alfa entre 0,80 y 0,90.

## RESULTADOS

El índice de la prueba Káiser, Meyer y Olkin arrojó un valor de .95, lo cual indicó que la muestra era adecuada para realizar el análisis factorial. Por otra parte, el de la prueba de Esfericidad de Barlett fue de .00, lo que conllevó a establecer que los reactivos se encontraban intercorrelacionados y determinó la pertinencia de llevar a cabo el análisis factorial. A partir del análisis factorial exploratorio, se obtuvieron cuatro factores que explicaron el 50,22 % de la varianza total (ver tabla 1).

Tabla 1

*Valores eigen, porcentajes de varianza y porcentajes acumulativos para los factores de la Escala de Propósito de Vida para Adultos Mayores*

Factor	Valor eigen	Porcentaje de varianza	Porcentaje acumulativo
1	9,42	16,82	16,82
2	7,63	12,83	29,65
3	6,30	11,23	40,88
4	5,23	9,34	50,22

El test quedó integrado por 52 reactivos debido a que se eliminaron los ítems 17, 18, 19 y 26, que se distribuyeron de la siguiente manera: El primer factor, Sentido de vida, quedó integrado por 17 ítems; el segundo,

Autovaloración, agrupó 15; el tercero, Valor fundamental, quedó conformado por 12; y el cuarto, Confianza fundamental, por 8 (ver tabla 2).



Tabla 2

*Resumen de reactivos y cargas factoriales para una solución ortogonal varimax de cuatro factores para el Test de Motivaciones Fundamentales en adultos jóvenes*

	Factores			
	1	2	3	4
	SV	AV	VF	CF
1. He encontrado mi lugar en la vida.				.527
2. Acepto con buena disposición las circunstancias de mi vida.				.550
3. Me procuro el espacio que necesito para mi vida.				.586
4. Siento que no estoy vivo/a.			.579	
5. Estoy contento conmigo mismo/a.				.679
6. Me siento capacitado/a para las exigencias de la vida.				.615
7. Soy vergonzoso/a.		.448		
8. Tengo respeto por mí mismo/a.				.658
9. Estoy conforme con ser como soy.				.583
10. Nada me da sostén en la vida.			.657	
11. Estoy a mi favor.	.489			
12. Me siento bien en mi cuerpo.				.533
13. Me siento desubicado/a.		.480		
14. Me siento solo/a.		.441		
15. Me siento contento/a.	.470			
16. Me gustaría desaparecer de la faz de la Tierra.			.684	
20. Soy una persona triste.			.474	
21. En realidad, hubiese querido no haber hecho lo que hice.		.457		
22. Siento que tengo suficiente espacio para vivir.	.605			
23. Tengo la vivencia de tener mucha alegría.	.671			
24. Me siento inseguro/a.		.677		
25. Me cuesta aceptarme a mí mismo/a.		.543		
27. Mi vida no tiene sentido, la siento vacía.	.412			
28. Siento que les gusto a los demás.	.460			
29. Me aprecio, me valoro por mi rendimiento y eficiencia.	.572			
30. Experimento la vida como una carga.			.574	
31. En el fondo rechazo estar vivo/a.			.764	
32. La inseguridad en mi vida me angustia.		.532		
33. Me siento agobiado/a por la vida.			.479	
34. Hago lo que quiero hacer.	.609			
35. Tengo una buena disposición hacia mí mismo/a.	.600			

(continúa)

(continuación)

36.	Siento que mi entorno respeta mis deseos y decisiones.	.641	
37.	Por mi miedo al fracaso no empiezo muchas cosas.		.658
38.	Siento que los demás tienen más razón que yo.		.540
39.	Estoy convencido de que es bueno estar en este mundo.		.458.
40.	La mayor parte de lo que he hecho ha sido inútil.		.401
41.	Siento que tengo apoyo en mi vida.	.626	
42.	Me gusta tal y como soy.	.591	
43.	En mi opinión rindo demasiado poco.		.479
44.	Mi actuar me hace sentir vivo.	.693	
45.	Pocas veces sé lo que quiero.		.529
46.	Amo la vida.		.536
47.	Considero que me hace falta realizar mis planes.		.524
48.	Experimento con frecuencia que soy muy bueno para algo.	.600	
49.	Siento que en el fondo es bueno que yo no exista.		.656
50.	Soy exitoso/a.	.693	
51.	Me gusta vivir.		.418
52.	Me es difícil saber para que estoy en la vida.		.479
53.	Recibo poco afecto de los demás.		.433
54.	Soy una persona tímida.		.652
55.	Sé para qué hago algo.	.632	
56.	Encamino mi vida con sentido.	.650	

Nota. Se eliminaron los ítems 17, 18, 19 y 26.

En cuanto a la fiabilidad del test y cada uno de los factores que lo integran, esta se calculó mediante el coeficiente alfa de

Cronbach. Los resultados se presentan en la tabla 3:

Tabla 3  
*Coefficientes de fiabilidad*

Factor	Alfa de Cronbach ( $\alpha$ )
Sentido de vida (n = 17)	.94
Autovaloración (n = 15)	.88
Valor fundamental (n = 12)	.89
Confianza fundamental (n = 8)	.86
Motivaciones existenciales (n = 52)	.96

## DISCUSIÓN

Los puntajes obtenidos tanto en el índice de la prueba Káiser, Meyer y Olkin como en la prueba de Esfericidad de Bartlett indicaron que la muestra era adecuada para realizar el análisis factorial. Asimismo, se determinó que los reactivos se encontraban intercorrelacionados, por lo que se pudo llevar a cabo el análisis factorial (Pere y Anguiano, 2010).

A partir de los estudios previos en cuanto a la estructura del Test de Motivaciones Existenciales, efectuados por Längle y Eckhard (2000) y Gottfried (2015), y del fundamento teórico de dicho instrumento, se utilizó un análisis factorial de tipo exploratorio con la finalidad de confirmar la estructura original del instrumento de cuatro factores. El análisis de componentes principales de tipo ortogonal varimax permitió extraer de manera sucesiva cada uno de los factores.

El análisis factorial exploratorio identificó cuatro factores claramente independientes, en los que se integraron 52 reactivos de los 56 que componen el

instrumento original. Los cuatro que se eliminaron presentaban una carga factorial menor de 0,40. Los valores eigen obtenidos, de acuerdo con los criterios referidos por Zamora, Monroy y Chávez (2009), garantizan que los factores expliquen la varianza total obtenida, de 50,22 %, que en este estudio fue superior a la obtenida por Gottfried (2015) y explicó 42,86 % de la variabilidad de la varianza total. De acuerdo con el porcentaje, se tuvo que el primer factor explicó la mayor varianza común, y los otros tres la varianza residual.

Los resultados mostraron una adecuada estructura de correlación, es decir, que los factores explicaron la asociación entre cada uno de los reactivos. En cuanto a la carga factorial, esta permitió identificar los reactivos más representativos de cada uno de los factores. La solución rotada permitió clarificar la estructura de las cargas factoriales con la finalidad de facilitar su interpretación (Zamora *et al.*, 2009).

La evidencia empírica a partir de los datos obtenidos permite establecer que el ajuste estadístico de los datos al modelo

teórico es satisfactorio, por lo que la estructura de cuatro factores para la población de estudio es adecuada (Brown, 2006). Por otra parte, la fiabilidad calculada por el alfa de Cronbach fue mayor de .80 para cada uno de los factores y de .96 para el total de la prueba, lo cual indica una alta confiabilidad. Lo anterior es compatible con los resultados del estudio de Gottfried (2015), en el que se reporta una alta y aceptable confiabilidad.

## CONCLUSIONES

A partir de los análisis estadísticos efectuados, se puede considerar que el test

cuenta con las propiedades psicométricas adecuadas para la medición de las motivaciones existenciales en adultos jóvenes.

Se conservó la estructura factorial propuesta en el instrumento original, de cuatro factores, a partir del análisis factorial exploratorio. Por ello, el test muestra evidencias de validez basadas en la estructura interna.

La consistencia interna de la escala, a partir de los valores de las alfas de Cronbach, por factor y total indican que las puntuaciones derivadas del instrumento presentan alta fiabilidad.

## REFERENCIAS

- Berger, K. S. (2009). *Psicología del desarrollo. Adulthood y vejez* (7.<sup>a</sup> ed.) Madrid: Médica Panamericana.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. Nueva York: The Guilford Press.
- Frankl, V. (2001). *Ante el vacío existencial. Hacia una humanización de la psicoterapia* (8.<sup>a</sup> ed.). Barcelona: Herder.
- García, C. (1994). Sobre la rehumanización de la psicología y el proceso de maduración noética. En E. Lukas y C. García (Eds.), *De la vida fugaz* (pp. 59-145). Buenos Aires: Almagesto.
- Gottfried, A. (2015). *Manual del Test de las Motivaciones Existenciales*. Argentina: GLE.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., y Black, W. (2004). *Análisis Multivariante*. Ciudad de México: Prentice-Hall.
- Längle, A. (2003). The Art of Involving the Person. En *European Psychotherapy*, 4(1), 47-58.
- Längle, A. (2004). The Search for Meaning in Life and the Existential Fundamental Motivations. *The International Journal of Existential Psychology' and Psychotherapy*, 1(1), 28-37.
- Längle, A. (2008). *Vivir con sentido. Aplicación práctica de la logoterapia*. Buenos Aires: Lumen.
- Längle, A., y Eckhardt, P. (2000). *Test zur Existentiellen Motivation (TEM)*. Wien: GLE-Verlag.

- Mercado, A., y Oudhof, H. (2017). Adolescencia de la inmanencia a la autotranscendencia. En E. Robles, H. Oudhof y A. Mercado (Eds.), *Adolescencia y juventud: procesos de construcción personal y social*. México: Colofón.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2016). *Encuesta intercensal EIC 2015. Base de datos*. México. Recuperado de [http://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/intercensal/2015/doc/oec\\_2015\\_presentacion.pdf](http://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/intercensal/2015/doc/oec_2015_presentacion.pdf)
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2018). *Encuesta nacional de ocupación y empleo ENOE*. Recuperado de [http://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines2018/enoe/enoe\\_ie2018\\_11.pdf](http://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines2018/enoe/enoe_ie2018_11.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas. (2016). Juventud. Recuperado de [www.un.org/es/globalissues/youth](http://www.un.org/es/globalissues/youth)
- Oviedo, H. C., y Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580.
- Pareja, G. (2006). *Viktor E. Frankl: Comunicación y resistencia*. Buenos Aires: San Pablo.
- Pere, F., y Anguiano, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles de Psicólogo*, 1(31). Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/>
- Rice, P., (2006). *Desarrollo humano. Estudio del ciclo vital*. México: Prentice Hall.
- Trucco, D, y Ullman, H. (Eds.). (2015). *Juventud: realidades y retos para un desarrollo con igualdad*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Zamora, S., Monroy, L., y Chávez, C. (2009). *Análisis factorial: una técnica para evaluar la dimensionalidad de las pruebas*. Ciudad de México: Ceneval.



# Reseñas

Persona 22 (1), junio del 2019

Revista de Psicología

Universidad de Lima





Danziger, K. (2018)

**Nombrar la mente. Cómo la psicología encontró su lenguaje**

Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba, 214 pp.

No obstante haber sido publicado originalmente en 1997, el libro de Kurt Danziger, *Nombrar la mente (Naming the Mind)*, ha sido recientemente publicado en su primera edición en español bajo el sello editorial de la Universidad Nacional de Córdoba y gracias a la traducción de Fernando Ferrari, un conocido historiador de la psicología en Argentina.

El autor es ampliamente conocido, por ser uno de los principales representantes de la *nueva historia*, que plantea un enfoque crítico, objetivo y contextualizado para abordar la investigación historiográfica de la psicología; en oposición a los enfoques subjetivos, internalistas y celebratorios que dieron lugar a ciertas distorsiones históricas, las cuales comenzaron a ser denunciadas en torno a 1970. De esta forma, Danziger forma parte de una generación de psicólogos que ha renovado los métodos y principios de la historia de la psicología sobre la base de las ideas vertidas por filósofos de la ciencia como Kuhn, Toulmin, Lakatos, etcétera.

La historia de vida y la formación de Danziger han contribuido con su visión crítica de la psicología. En efecto, allanó el camino para la construcción de una psicología que rompe el molde de los ideales hegemónicos que dominaron el escenario científico de la psicología angloparlante, por un lado, haber vivido en Alemania, Sudáfrica, Inglaterra, Australia y Canadá; y por otro lado, tener experiencias formativas, académicas y profesionales en psicología experimental, psicología del desarrollo, psicología social e historia de la psicología.

Precisamente, en una de sus obras más conocidas, *Constructing the Subject. Historical Origins of Psychological Research*, combina el enfoque culturalista con la sociología de la ciencia para sustentar el trasfondo histórico de la ciencia en general y de la psicología en particular como el crisol en que se conjugan diversos aspectos socioculturales que deben ser abordados para una cabal comprensión de los fenómenos psicológicos. En *Nombrar la mente*, analiza la historia de diversos constructos psicológicos, tales como inteligencia, aprendizaje,

motivación, personalidad y actitud, para esbozar una crítica al metalenguaje empleado en la psicología, no como un nominalismo absoluto, sino como el fundamento cultural de sus formulaciones teóricas. En este sentido, el texto de Danziger combate el presentismo (voluntario o involuntario) que aparece en diversas obras psicológicas tanto actuales como pasadas, porque ha impedido ver que los conceptos psicológicos, en cuanto construcciones teóricas, responden a un contexto y una época. La *psyché* griega no es igual al *alma* cristiana, ni mucho menos a la *mente* de los modernos nos dice.

Así pues, muchos constructos psicológicos, a pesar de tener un uso extendido y un peso categórico en la psicología contemporánea, carecen de validez intercultural. Esto nos lleva a cuestionar la estructura occidental del marco teórico que se ha edificado en torno a la psicología, cuyos cimientos serían tan frágiles como lo fueron los de la alquimia, la astrología y el psicoanálisis, si son despojados de su naturaleza sociohistórica.

En ese sentido, las críticas de Danziger se alinean con el análisis paradigmático de Kuhn, los criterios teóricos de la nueva historia y los modelos sociológicos de la filosofía de la ciencia. *Nombrar la mente* es un texto que desde la primera página nos invita a cuestionarnos sobre el *establishment* psicológico y a romper el *statu quo* de la ciencia occidental, valorando los aportes de otras latitudes y de cosmovisiones variadas, porque nada está dicho en la psicología contemporánea. Queremos por ello invitar a los psicólogos e interesados en estos temas a leer tan cautivante libro, y felicitamos a Fernando Ferrari por permitirnos tener, después de poco más de veinte años, este importante texto en nuestro idioma.

*Walter Arias*

# Declaración de principios e instrucciones para las colaboraciones

Persona 22 (1), junio del 2019

Revista de Psicología

Universidad de Lima



## DECLARACIÓN DE PRINCIPIOS

*Persona* es la revista de la Facultad de Psicología de la Universidad de Lima, de frecuencia semestral. Su objetivo es dar a conocer contribuciones tanto del país como del extranjero que constituyan un aporte significativo al conocimiento y la comprensión de los problemas teóricos de la ciencia psicológica, así como de los fenómenos psicosociales.

*Persona* no se adhiere ni representa a ninguna teoría psicológica en particular, sino que acepta para su revisión los manuscritos que se caractericen por la indagación teórica rigurosa, el cuestionamiento sistemático de supuestos y planteamientos de la psicología; y en el caso de estudios empíricos, por la relevancia del tema tratado, la rigurosidad metodológica y la discusión crítica de los resultados.

Todos los manuscritos enviados a *Persona* deben ser inéditos y remitidos a través del portal. Una vez recibidos, serán sometidos a un proceso de arbitraje, usual en las publicaciones académicas.

## INSTRUCCIONES PARA LAS COLABORACIONES

*Persona* recibe manuscritos para su evaluación y publicación en forma de artículos según las normas de la APA (6.ª edición). Se admiten cinco tipos de artículos:

1. Artículos teóricos. Ensayos que tienen como objetivo revisar la literatura existente en la ciencia y promover su avance. Los autores pueden revisar una teoría o proponer nuevas, y mostrar la superioridad de unas con respecto a otras. Igualmente, los temas y estilos pueden ser diversos; sin embargo, el formato será de ensayo formal, según las normas de la APA. Este formato debe incluir lo siguiente:
  - Título.
  - Autor, filiación académica o institucional, ciudad, país, correo electrónico de contacto (en el caso de varios, consignar los datos solicitados, salvo el correo electrónico, que será uno solo).
  - Resumen (entre 100 y 120 palabras).

- Palabras clave (entre 3 y 5).
  - Ensayo dividido en secciones.
  - Referencias en formato APA (solo de citas expresamente indicadas en el texto).
2. Artículos metodológicos. Trabajos de revisión de enfoques de métodos empleados, los cuales pueden ser adaptados, modificados o eliminados porque se les considera inadecuados. Aun cuando no es propiamente un trabajo práctico, se sugiere incluir datos empíricos para ilustrar la propuesta metodológica. El formato debe contener lo siguiente:
- Título.
  - Autor, filiación académica o institucional, ciudad, país, correo electrónico de contacto (en el caso de varios, consignar los datos solicitados, salvo el correo electrónico, que será uno solo).
  - Resumen (entre 150 y 200 palabras).
  - Palabras clave (entre 3 y 5).
  - Ensayo dividido en secciones.
  - Referencias en formato APA (solo de citas expresamente indicadas en el texto).
3. Artículos de reporte de estudios empíricos: informes de trabajos de investigación de corte experimental. El formato estándar debe incluir las siguientes partes:
- Título.
  - Autor, filiación académica o institucional, ciudad, país, correo electrónico de contacto (en el caso de varios, consignar los datos solicitados, salvo el correo electrónico, que será uno solo).
  - Resumen (entre 100 y 120 palabras).
  - Palabras clave (entre 3 y 5).
  - Introducción.
  - Participantes.
  - Instrumentos.
  - Procedimiento.
  - Resultados.
  - Discusión y conclusiones.
  - Referencias en formato APA (solo de citas expresamente indicadas en el texto).
  - Las tablas y figuras deben estar claramente numeradas y se entregarán en archivo separado. Deben tener título y ser fáciles de interpretar, independientemente del texto. En el caso de las figuras, se sugiere evitar fondos oscuros o líneas

y sombras que impidan leerlas con claridad. Asimismo, las imágenes digitales deben tener una resolución mínima de 300 dpi.

4. Artículos de revisión de literatura. Evaluación crítica de trabajos y propuestas de cambios pertinentes, producto del análisis. Llamados también metaanálisis, permiten revisar el análisis sobre un fenómeno conductual particular. El estilo de redacción también será el de ensayo académico y tendrá secciones similares a las de los artículos teóricos.
5. Artículos de estudio de casos. Reportes de materiales de casos, individuales o grupales, como resultado de la práctica profesional. Constituyen testimonios de problemas o propuestas de solución en la ciencia y la profesión. La sistematización puede realizarse en diversos estilos. La presentación de la parte formal debe seguir el estilo de los artículos teóricos.

### **Referencias**

Se deben elaborar teniendo como guía la sexta edición del *Manual de publicaciones de la APA*. Se tienen que proporcionar los nombres completos de las revistas científicas y si es posible su origen, pues varias poseen el mismo nombre, y su número doi. Como señala el referido manual, se evitará incluir notas a pie de página y referencias de obras no indicadas explícitamente en el texto.

### **Extensión de las contribuciones**

La extensión usual es de 20 páginas. No se aceptarán manuscritos de más de 35 páginas, de las que se excluyen el resumen, las figuras, las tablas y las referencias.

### **Formato de los archivos**

Las colaboraciones inéditas deben presentarse en formato digital (MS Word) a doble espacio, en letra Times New Roman de 12 puntos. Los párrafos se deben justificar con espacios, no con sangría. Evitar tabulaciones, sombreados o cursivas, salvo indicación expresa.

### **Envío de las colaboraciones**

El envío de los artículos para su publicación en *Persona* debe realizarse mediante el portal de revistas de la Universidad de Lima:

<https://revistas.ulima.edu.pe/index.php/Persona/about/submissions#authorGuideline>

### **Evaluación de las colaboraciones**

Los colaboradores recibirán una notificación de la recepción de su artículo siete días después del envío. En el plazo de treinta días se emitirá un informe de aceptación, de aceptación con observaciones o de rechazo. En los tres casos se indicarán explícitamente las razones

que justifican el resultado. Todo trabajo será remitido a una evaluación por pares; quienes, a partir de un protocolo y guía, emitirán el respectivo informe. El plazo máximo para el envío del informe a los colaboradores es de treinta días desde la recepción del manuscrito. En caso de aceptación con observaciones, los colaboradores tendrán un plazo de quince días, desde el envío de la respuesta, para mandar el manuscrito corregido.





---

Esta revista se terminó de imprimir en junio del 2019  
en

Lima, Perú  
Teléfono:  
Correo electrónico:





UNIVERSIDAD  
DE LIMA

persona

Ética e investigación científica: una perspectiva basada en el proceso de publicación

*Jairo A. Rozo Castillo, Andrés M. Pérez-Acosta*

El estudio del desarrollo en niños pequeños a partir de dos dominios: comprensión de acciones y comprensión simbólica

*Eva Jauck, Olga Alicia Peralta*

Información, motivación y habilidades conductuales asociadas al uso del condón en la última relación sexual en hombres privados de la libertad

*Ricardo Sánchez Medina, David Javier Enriquez Negrete, Consuelo Rubí Rosales Piña*

Actitud ante la muerte y conductas de riesgo en alumnos de una universidad pública en el estado de México

*Claudia Ivette Moreno Jurado*

Investigación-acción cooperativa: aprendiendo de una experiencia fallida

*Marco Antonio Villalta Paucar, Marisol Ortega Bahamonde*

Propiedades psicométricas del Test de Motivaciones Existenciales en adultos jóvenes

*Aida Mercado Maya, Érika Robles Estrada, Johannes Oudhof van Barneveld*

#### **Reseña**

*Nombrar la mente. Cómo la psicología encontró su lenguaje*  
Walter Arias

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

ISSN 1560-6139



9 771560 613016